

# Det omöjliga vittnandet

Om vittnesmålets pedagogiska möjligheter

Marie Hållander



Eskaton

*Det omöjliga vittnandet*



Marie Hållander

# Det omöjliga vittnandet

Om vittnesmålets pedagogiska möjligheter

Eskaton

ISBN: 978-91-984001-1-3 (häftad)  
978-91-984001-2-0 (epub)  
978-91-984428-7-8 (pdf)

© 2017 författaren och Eskaton

Omslag: Maryam Fanni

Eskaton  
Box 4290  
203 14 Malmö  
[www.eskaton.se](http://www.eskaton.se)  
[info@eskaton.se](mailto:info@eskaton.se)

## Innehåll

<i>Förord</i>	9
<i>Exempel</i>	13
<b>Del I: Ingångar</b>	<b>17</b>
<i>Inledning</i>	19
Användning av vittnesmål	20
Tre aspekter: syfte	26
Teoretiskt urval	27
Att skriva med exempel	29
Disposition	33
<i>Vittnandets omöjlighet, pedagogikens möjligheter: teoretisk hemvist</i>	37
Vittnet och vittnesmålets etymologi	37
Det omöjliga vittnesmålet	41
Pedagogik	45
Möjlighet: styrning av liv, och död	50
All möjlighet är omöjlighet	56
<i>Vittnesmål, vittnande: orientering</i>	61
Mellan sanning och misstro	62
Mellan minne och glömska	69

Ett etiskt lärande	76
Trauma och kris	85
Mellan kris och säkerhet	88
<b>Del II: Aspekter</b>	<b>95</b>
<i>Röster från förr: representation</i>	97
Om detta må ni berätta	97
Historiens paradox	99
Skola som fri tid	102
Presentation och representation:	
tanken om urval	106
Bilderna som vittnesmål	109
Vittnesmålet som rest	114
Röster i vårt språk	119
Att rätta det orätta	121
En annan berättelse	129
<i>Att säga vi: subjektivitet</i>	133
Gruva	133
Ingen vittnar för vittnet	135
Paradoxerna:	
separation och den dubbla bindningen	140
Vem tjänar på det?	142
Att vittna, att översätta	147
Att kunna börja, i relation	153
Vi är inte maskiner	159
Vadsom, i den kommande gemenskapen	162
Vittnandet och undervisning?	168

<i>Med gråten i halsen: känslor</i>	171
Som om han sov	171
Inte lika, lika samma känslor	174
Fetischering av vittnesmål:	
känslornas sociala aspekt	179
Att bryta dess läsning: lyssnandet	185
Transparens / opacitet	193
När blir både och pedagogisk möjlighet?	199
Återigen, tårar	203
<b>Del III: Hejdandet</b>	<b>207</b>
<i>Att vittna för framtiden: slutord</i>	209
Pedagogisk möjlighet och biopolitik	211
Till vad auktoriserar du mig?	214
Hejdandet, subjektivitet	219
Hejdandet igen, undervisningen	224
<i>Noter</i>	229
<i>Referenser</i>	267





## Förord

Jag vittnar om det som lämnat spår i kroppen. Sotet från stearinljusen, den kuvösa tystnaden, frågetecknen. Jag vill så gärna berätta, men hur jag än skriver får jag inte fram det jag vill ha sagt. Ord står mot ord, också inom mig själv. Klara blixtar far genom hjärnan.

Susanna Alakoski, *Oktober i Fattigsverige*

Vad innebär det att vittna om det som lämnat spår i kroppar? Vad finns det för möjligheter i vittnandet och i vittnesmålet? Denna bok handlar om vad det finns för pedagogiska möjligheter att göra sin röst hörd utifrån en utsatt position, den handlar om hur sår representeras i undervisning, om de känslor som kan uppstå i mötet med vittnesmål och vad dessa röster och känslor kan göra.

Jag vill genom denna bok diskutera hur vittnandet är en omöjlighet, där ord står mot ord och där vittnandet kan innebära ett ”om du vinner, förlorar du”.

Men jag vill också visa hur vittnandet kan ha en kraft. Hur vittnandet kan involvera andra människor. Genom vittnandet kan vi skapa rörelser, förändra saker, på våra skolor, på våra arbetsplatser, på våra gator och i våra hem.

Denna utgåva är en omarbetad version av den doktorsavhandling i pedagogik som jag lade fram med samma namn vid Stockholms universitet hösten 2016. Möjligheten att ge ut den som bok innebär att jag återigen kan utveckla texten, korrigera och göra texten än mer tydlig och bearbetad. Denna möjlighet tackar jag förlaget Eskaton, och speciellt Jacob Andersson, för. Jag tackar också Maryam Fanni, grafisk formgivare, som har formgett och iklätt orden.

Jag vill återigen passa på att rikta ett tack till alla som varit delaktiga i och bidragit till arbetet på ett eller annat vis, speciellt handledarna Sharon Todd, Lovisa Bergdahl, Ulf Olsson och tidigare Carl Anders Säfström, opponent Bosse Bergstedt, alla i forskarskolan Filosofiska studier av pedagogiska relationer, speciellt Erica Hagström, Johannes Rytzler och Erik Hjulström, slutläsarna Klas Roth, Niclas Månsson, Gunnar Karlsson, kollegorna Elisabeth Adams Lyngbäck, Eric Larsson, Simon Ceder, Rebecca Adami, Claudia Schumann, Cathrine Ryther, Tyra Nilsson, Corrado Matta, Anki Bengtsson samt syster Frida Hållander.

Speciellt tack går också till de nära. Jannelle, Edithille ja Essille, miljoona ruusua ja tuoksua rakkauden. Olette parhaita.

Jag sätter här återigen punkt. Eller kanske ska jag skriva att jag sätter dit ett kommatecken. Det finns mycket kvar att skriva rörande vittnesmål och vittnandet, både när det kommer till undervisning men också i relation till litteratur och den politiska diskussionen. Låt det samtalet ta plats.

Skärholmen, maj 2017



## Exempel

Låt mig börja med ett exempel. Från ett nedsläckt, mörkt och ganska stilla klassrum. Jag sitter ner precis som eleverna jag undervisar eftersom vi tittar på en stor vit duk och ett program om Wikileaks. En bit in i programmet visas en svartvit filmsekvens upp. Klippet visar en gata filmad från en helikopter. Ett kikarsikte syns på bilden, ett kors i mitten och soldater som talar över en interntelefon.

Brus.

Come on, let us shoot! Bushmaster; Crazyhorse One-Eight. They're taking him. Bushmaster; Crazyhorse One-Eight. This is Bushmaster Seven, go a head. Roger. We have a black SUV-uh Bongo truck picking up the bodies. Request permission to engage. Fuck. This is Bushmaster Seven, roger. This is Bushmaster Seven, roger. Engage. One-eight, engage. Clear. Come on! Clear. Clear. We're engaging.<sup>1</sup>

Skott avfyras efter de sista orden. Många skott trummar högljutt. Sedan ser vi män springa från en minibuss och män som skadas, mördas och dör på platsen. Till och med barn.

I klassrummet minns jag att ord yttrades från eleverna. Ohörbara. Ett skruvande av kroppar. Jag kan inte lägga på minnet vad som sades. Sedan minns jag tystnad. Total tystnad. Ett glapp i tiden. En reva. En stillhet som jag hade svårt att förhålla mig till.

”Hur i helvete ska jag gå vidare med det här?”, for igenom mig.

Det svartvita filmklippet vi såg var ett utsnitt från det material Wikileaks släppte under namnet *Collateral Murder*. Klippet var från 12 juli 2007 när två apachehelikoptrar dödade ett dussintal människor i en förort till Bagdad. Händelsen i klassrummet kommer från en dag i januari 2011 och från en gymnasieklass som jag undervisade. Elevernas kurs handlade om relationen mellan teknik, människa och samhälle och fokus för kursen och elevernas program låg på datorer, spelkonstruktion och på informationsdelning. Jag hade under samma vecka sett kulturprogrammet Kobra som just då hade ett program som berörde informationsdelning. Eftersom temat för kursen skulle behandla frågor kring teknik och etik tänkte jag som lärare att här fanns ju hur mycket som helst att diskutera.

Efter programmet, när det återigen var tänt i klassrummet minns jag att jag yttrade några beklagande ord,

hur förfärligt det hela var, att jag suckade, men att lektionen sedan fortsatte med frågor jag tidigare hade formulerat, vilka berörde något annat än just den brutala scen som visades upp. Det var inte heller någon av eleverna som tog upp scenen och våldet till diskussion. De döda kropparna nämndes inte mer.

Filmsekvensen berättade något: var ett vittnesmål av brutalt våld, av krig, från närhistorien som pockade på vår uppmärksamhet. I förlängningen var det som om klippet önskade att något skulle hända: att en politisk förändring skulle ske. Eller en början till en revolution. Filmklippet sträckte sig utåt mot oss som satt i klassrummet och var genom det placerat mellan det förflutna och samtiden. Genom det fanns det också olika möjligheter till etiskt, politiskt och pedagogiskt medvetande. Eller?

Det var kanske det jag själv önskade att filmsekvensen skulle leda till, vilket dock inte är en främmande idé. Att undervisning med vittnesmål som vittnar om historiska sår ska kunna leda till ett jämlikare samhälle eller till att försöka rätta det orätta i historien finns som tanke inom ramen för forskning och samhället. Men fungerar det så? Vad finns det för pedagogiska möjligheter i vittnandet och i vittnesmålet?





## **Del I: Ingångar**



## Inledning

*Det omöjliga vittnandet* handlar om vittnandets och vittnesmålets pedagogiska möjligheter.<sup>2</sup> Det är en undersökning som utreder de pedagogiska möjligheterna i ett komplext fenomen, i det som Giorgio Agamben kallar det omöjliga vittnesmålet.<sup>3</sup> Denna undersökning är riktad mot tre olika aspekter av vittnesmålet och vittnandet, för det första är det en undersökning av de pedagogiska möjligheterna utifrån representations-problematiken, i relation till hur representationer av såren träder in i undervisningen och vad dessa kan skapa för förändringar. För det andra undersöker jag på vilket sätt vittnandet kan ta plats som en process av subjektivitet, och för det tredje undersöker jag vilken roll elevers och lärares känslor kan ha i mötet med vittnesmål. Dessa tre olika aspekter mynnar ut i olika kapitlen i avhandlingen. Valet att fokusera på dessa aspekter står i relation till hur användningen av vittnesmål ser ut samt hur pedagogisk filosofi har förstått och undersökt vittnandet och vittnesmål inom ramen för undervisning och pedagogik – något jag i denna inledning kommer att börja skissa

fram för att sedan ge en fördjupad redogörelse för i kapitlet som går under namnet ”Vittnande, vittnesmål: orientering”. I denna inledning kommer jag också att fokusera syftet för studien och skriva fram en metodologisk reflektion kring exemplet.

### **Användning av vittnesmål**

Det finns ett stort intresse för vittnesmål, både i samhället i stort och som teoretiskt begrepp inom ramen för forskning för att förstå och utveckla epistemologiskt, politiskt eller etiskt tänkande. Detta menar Anat Asher som skriver att 1900-talet kan förstås som vittnesmålets århundrande och att 2000-talet tenderar att gå i liknande anda genom hur ”the word of the witness is to be found virtually everywhere.”<sup>4</sup> Intresset för vittnesmål finns också inom ramen för undervisning. Ann Chinnery menar att det skett en förändring inom undervisning av historiska trauman vilken består av tendensen att förflytta fokus från fakta om händelser mot just personliga berättelser om historiska skeenden.<sup>5</sup> Inom ramen för denna förändring har vittnesmålen blivit centrala, menar Chinnery, för att utveckla ett så kallat historiemedvetande: ett etiskt förhållningssätt till historiska skeenden. Historieundervisningen, undervisningen i religion, svenska eller samhällskunskap består av långt mycket fler vittnesmålsberättelser än en först kanske tänker sig, vilket det inledande exemplet med *Collateral*

*Murder* kan ses som ett exempel på. Ett exempel på ett mer organiserat initiativ, där användningen av vittnesmål i relation till undervisning är i centrum, är myndigheten Forum för levande historias arbete.<sup>6</sup> Myndigheten, som bedriver utåtriktad verksamhet med just undervisningsmaterial riktad till skolor, har som ”uppgift att vara ett nationellt forum som ska främja arbete med demokrati, tolerans och mänskliga rättigheter”.<sup>7</sup> I deras arbete kring detta blir vittnesmålen centrala, vilket tar sig uttryck i utställningar, utbildningsmaterial, filmklipp, berättelser och böcker. På hemsidan under fliken ”Vittnesmål med klassrumsövningar” står det:

Att ta del av andra människors upplevelser kan väcka känslor och leda till insikter om tidigare händelser och skeenden i vår historia som inte får hända igen. När eleverna gemensamt får ta del av filmklipp innehållande personliga vittnesmål skapas en utgångspunkt för reflektion och diskussion.<sup>8</sup>

Forum för levande historia beskriver hur en genom att ta del av olika vittnesmål från, bland annat, kommunistiska regimers brott mot mänskligheten, från Förintelsen, från folkmordet i Rwanda, från övergrepp på minoriteter kan skapa känslor och insikter om lidandet, och att dessa känslor och insikter kan vara utgångspunkt för reflektion och diskussion kring just frågor som berör demokrati, mänskliga rättigheter och tolerans. Tanken

är att mötet med vittnesmål kan leda till kunskap om historiska händelser, vara en grund för reflektion och diskussion och i förlängningen förebygga intolerans. Det finns alltså hos Forum för levande historia formuleringar kring vittnesmålens möjligheter att kunna skapa förändringar, i termer av insikter om skeenden som inte får hända igen och kring de lärdomar som kan dras utifrån dessa insikter. De lyfter också i detta sammanhang fram känslorna som sätt att hantera historiska sår. Genom kunskapen om lidandet ska elever kunna beröras emotionellt, och genom detta kunna agera eller handla för tolerans och mänskliga rättigheter.

Det finns rikt med forskare som har undersökt vittnesmålet och vittnandets funktion i pedagogiska relationer eller i undervisning. Tongivande är Shoshana Felman och Dori Laubs arbete, *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History*, vilken lyfter den undervisande karaktären som läsandet av historiska vittnesmål i form av litteratur kan ha.<sup>9</sup> Deras arbete, grundad i litteraturvetenskap och psykoanalys, har också haft stort inflytande vid senare analyser av vittnesmålet i både filosofisk, litteraturvetenskaplig och pedagogisk forskning.<sup>10</sup> Felman och Laub skriver hur mötet med litterära vittnesmål kan innebära en lärandesituation där studenter i mötet med vittnesmål känslomässigt berörs och genom det kan studenterna också bli undervisade.<sup>11</sup> I *Testimony* undersöks relationen mellan just krisen – trauma – och

pedagogik och där Felman och Laub finner känslorna och den personliga krisen som en möjlighet till ett lärande. Det är genom att på djupet beröras av vittnesmålen som eleverna och studenterna kan lära sig något.<sup>12</sup>

En annan relevant forskare i pedagogik som berört användningen av vittnesmål i relation till undervisning och lärande är Roger Simon. Han har bland annat undersökt hur ett lärande kan se ut i relation till minnesakter av historiska trauman.<sup>13</sup> Simon, tillsammans med Claudia Eppert, Mark Clamens och Laura Beres i *Witness as study* beskriver ett pedagogiskt vittnande i relation till vittnesmål från Vilna Ghetto i Polen:

Engaging the surviving testament of Ghetto – the text, audiovisual testimony, images, and the music that speak of and attempt to convey what happened there, we argue for a public staging, a pedagogical witness, of one's practices of reading, viewing and listening which make evident how witnessing may become an event in which an Other's time may disrupt my own.<sup>14</sup>

Simon med flera grundar sin förståelse i Emmanuel Levinas etik och formulerar genom det mötet med vittnesmål som en pedagogisk akt i termer av ansvar.<sup>15</sup> Simon med flera betonar inte krisen på liknande sätt som Felman och Laub utan skriver fram minnesakten av historiska sår som ett etiskt lärande – där vittnesmålen möjliggör en smekning, i nuet, av det förflutna. Felman



och Laub samt Simon med flera har skrivit fram vittnandets och vittnesmålets performativa och transformatoriska drag och belyst hur mötet med vittnesmålen kan ha en undervisande karaktär samt vara en utgångspunkt för ett etiskt medvetande. Forskarna kommer från olika forskningstraditioner, från litteraturvetenskap, trauma studies och psykoanalys, men samtliga lyfter hur vittnesmålen kan skapa ett utmanande möte för läsare, elever och lärare, vilket i sin tur har möjlighet att störa eller rubba tidigare uppfattningar och genom det kunna hantera och närma sig historiska trauman.

Inom pedagogisk filosofi finns det forskare, bland annat Sanford Goldberg, David Bakhurst och Martha J. Ritter, som har undersökt vittnesmålet som en källa till kunskap.<sup>16</sup> Inom ramen för denna analytiska ansats har man undersökt vad för slags kunskap en elev eller läsare av ett vittnesmål kan få, vilket mynnar ut i olika frågor rörande epistemologi, perception och representation. Vad som framträder inom denna forskning kan relateras till det Jonathan Adler beskriver som vittnesmålets epistemologiska skörhet.<sup>17</sup> En skörhet som grundar sig i människans och språkets brist men också i människans brutalitet, i hennes kamp och i hennes förtvivlan. Det finns skäl att misstro vittnet, menar dessa forskare, något som i sin tur får konsekvenser i relation till vad för slags kunskap en kan få från ett vittnesmål. Utifrån denna pedagogiska forskning, vilka specifikt undersökt

de epistemologiska aspekterna av vittnesmålet, finns det goda skäl till att se vittnesmålet som en otillräcklig källa till kunskap.<sup>18</sup> En del av dessa forskare lyfter ändå vittnesmålets epistemologiska betydelse och vikt för en utbildning som vill verka för social rättvisa, exempelvis skriver Ritter att vittnesmål kan ge situerad kunskap samt kunskap som inte i sig självt förevigar förtryck.<sup>19</sup>

Utifrån denna tidigare forskning, som jag kommer att utveckla mer utförligt i "Vittnesmål, vittnande: orientering" blir det tydligt att användningen av vittnesmål inom ramen för undervisning anses vara värdefull för att kunna behandla historiska sår och orättvisor. De forskare som företräder psykoanalys och trauma studies belyser vittnesmålets viktiga funktion inom ramen för undervisning för att utveckla exempelvis, ett etiskt medvetande eller ett historiemedvetande, och berör elevers, men också vittnenas subjektivitet. Det finns även teorier kring hur känslorna – empatin och krisen – kan fungera som ett sätt för att utveckla detta. Vittnesmålen anses därför värdefulla för att kunna bearbeta historiska sår i undervisningen. Analytisk forskning, och specifikt den forskning som undersökt vittnesmålen epistemologiska trovärdighet och vad vittnesmålen representerar, har dock ställt sig mer skeptiska till värdet av vittnesmål i undervisningen eftersom vittnesmålen brister i sitt sanningsanspråk. Utifrån denna introducerade del kring tidigare forskning, vill jag gå vidare genom att skriva fram studiens syfte.

### **Tre aspekter: syfte**

Det övergripande syftet för avhandlingen är att undersöka vittnandet och vittnesmålets pedagogiska möjligheter. I avhandlingen undersöker jag både vittnandet, själva processen och akten att vittna, och själva vittnesmålet som en representation av en händelse och dess pedagogiska möjligheter. Vittnandet och delandet av vittnesmål kan ta plats i undervisningen, på skolor eller i andra institutionella rum så som museer men det kan också ta plats utanför dessa ramar, på exempelvis arbetsplatser eller inom fackrörelser. Därför kommer jag både beröra de pedagogiska möjligheterna inom ramen för såväl skola som utanför skolan, vilket kommer att förtydligas genom studiens gång. I relation till tidigare forskning och kring hur användningen av vittnesmål ser ut har jag fokuserat studien på tre olika aspekter, närmare bestämt på representation, subjektivitet och känslor. Tre aspekter som i sin tur mynnar ut i tre olika kapitel vilka har olika fokus och frågeställningar.

Den första aspekten berör representationsproblematiken, vari jag undersöker vittnesmålet utifrån vad det innebär att i undervisning möta representationer av historiska sår. Jag ställer här frågan: vad har historiska vittnesmål för pedagogiska möjligheter att kunna förändra nuet? Representationsaspekten är en stor fråga som berör flera olika problem så som politisk representation, sanning, historia och minne. Det är också en specifik

fråga för undervisning eftersom undervisning tenderar att bygga på representationer av världen. Undersökningen kommer därför att behandla flera olika synvinklar på representation för att belysa vittnesmålets pedagogiska möjligheter.

Genom frågan: på vilket sätt kan vittnandet möjliggöra processer av subjektivitet? kommer jag att fokusera på vilket sätt vittnandet har möjlighet att påverka och skapa möjligheter för olika subjekters tillblivelser. Genom denna aspekt kommer jag att förflytta mitt fokus från skolans värld till en arbetsplats och fokusera på vittnenas subjektivitet och möjligheten att förändra sig själv genom vittnandet men också den värld de befinner sig i. Den subjektivitet som kapitlet försöker utreda står alltså inte direkt relation till elever, skolans eller undervisningens värld, utan snarare till själva vittnenas subjektivitet.

Utifrån en problematiserande undersökning av krisen samt empatin, undersöker jag känslorna i mötet med vittnesmål och vad dessa kan tänkas rymma för pedagogiska möjligheter. Jag ställer här frågan: vad kan känslorna göra i mötet med vittnesmål? Genom denna sista aspekt återkommer jag delvis till undervisningens problematik, men också till en mer politisk diskussion.

### **Teoretiskt urval**

I avhandlingen skriver jag utifrån Giorgio Agambens filosofi, vilket skapar en fond för mig att utgå ifrån

(gällande vittnesmålet och möjligheten), men utgör även ett sätt att strukturera avhandlingen på (genom exemplet). Genom Agamben formuleras vittnesmålet och vittnandets pedagogiska möjlighet genom dess relation till omöjligheten. Jag undersöker alltså vittnesmålet och vittnandets pedagogiska möjligheter, utifrån tanken om att de pedagogiska möjligheterna finns i människans brist och oförmåga; där själva kunnandet placeras i själva oförmågan, i vårt icke-kunnande, något jag utvecklar i kapitel "Vittnandets omöjlighet, pedagogikens möjligheter: teoretisk hemvist". Denna dialektiska förståelse innebär en annan formulering än tidigare forskning, genom det sätt mötet med vittnesmål inte formuleras i termer av kris, likt Felman och Laubs formulering, eller hopp och drömmar eller i termer av ett etiskt medvetande, likt Simon med fleras formulering. Detta sätt att undersöka vittnesmålet och vittnandet bidrar till att formulera de pedagogiska möjligheterna på ett annorlunda sätt än tidigare forskning och på så vis blir det ett bidrag till det pedagogisk-filosofiska fältet.

Agambens filosofi undersöker vittnesmålet i relation till en specifik händelse, till de vittnesmål som framträder efter Auschwitz.<sup>20</sup> För att kunna fördjupa och nyansera de aspekter som jag undersöker (representation, subjektivitet och känslor) och ställa dessa i relation till en mer situerad kontext som skola och undervisning behöver jag även luta mig mot andra filosofier som behandlar vittnan-

det, vittnesmålet och/eller historiska sår. Dessa är bland annat Édouard Glissants och hans förståelse av opacitet och transparens, Sarah Ahmeds analys av känslor, Gayatri Chakravorty Spivaks utveckling av en pedagogik som verkar underifrån, Kelly Olivers nyansering av subjektivitet respektive subjektsposition i relation till vittnandet, The Latina Feminist Groups vittnande inifrån vittnesmålets paradox. Dessa olika filosofer tar också mer eller mindre sin utgångspunkt i vittnesmålets omöjlighet (på olika sätt) och utgår från tankar om hur vittnesmålen och vittnandet är villkorat. Genom att också ta in dessa filosofer fördjupar och problematiserar jag Agambens resonemang kring vittnesmålets omöjlighet.

### **Att skriva med exempel**

Min ansats i avhandlingen är filosofisk, genom det att jag genomför en filosofisk utredning för att kunna undersöka de pedagogiska frågor som jag ställer kring vittnandet och vittnesmål. Avhandlingens kritik och argumentation kring de pedagogiska möjligheterna som ryms i vittnandet och vittnesmålen är grundade i tre olika delar, där den första delen är en utveckling av tidigare forskning, den andra en teoretisk grund i Giorgio Agambens filosofi och den tredje delen står i relation till olika vittnesmål – till olika exempel.

Vittnesmål kan komma i många former och jag avkräver inget sigill för att det ska kunna passera som

ett sådant. Denna breda syn på vad ett vittnesmål kan vara tenderar att bli otydlig och oklar: vad är det som avses? Vilka kroppar och vilka röster är det som jag berör? Det är här som exemplen fyller en funktion. I avhandlingen utgår jag från olika exempel från historiska händelser; exempel som också utgör själva avhandlingens struktur. Att välja ut exempel från historiska arkiv för att analysera samt argumentera för en sak gör något med argumentet och analysen. Det berättar något, skapar något och står för något och genom det möjliggör det också för mig i skrivandet att konkretisera och förtydliga. För vad betyder det att använda sig av exempel? Vad står ett exempel för? Och vad står exemplen för i avhandlingen?

I föreläsningen "What is a paradigm" behandlar Agamben exemplets funktion, filosofiskt och ontologiskt.<sup>21</sup> Paradigm används här synonymt med exempel, och han menar att "vi alla" använder exempel, inom filosofin, inom konst, litteratur och inom utbildning.<sup>22</sup> I en etymologisk mening betyder paradigm, från latinets "paradigma" eller grekiskans "para-deigma", det som *visar sig bredvid* eller det som *står bredvid* (prefixet "para" betyder *bredvid* och "digm" *att visa*). Det Agamben lyfter upp i relation till detta är hur exemplet inte enbart pekar inåt mot sig själv, utan också till något annat: till det som står bredvid. I föreläsningen behandlar Agamben paradigm ontologiskt och

hur exemplet visar på en grundläggande likhet mellan exemplet och världen, vilken Agamben formulerar som en rörelse från det singulära till det singulära – och inte som en rörelse mellan det partikulära och det generella.<sup>23</sup> Exemplet är alltså något som står för sig självt men som också i sin specificitet rör sig mot det som gör sig synligt bredvid. Men vad består denna rörelse av? Aristoteles menade att exemplet är ”more knowable”<sup>24</sup> vilket kan tolkas som att den paradigmatiske relationen tar plats mellan fenomenet och dess begriplighet. Vad exemplet har gemensamt med ett objekt, eller världen, är dess begriplighet och genom den produceras det en ny ontologisk kontext av ett ”besides being”, ett ”vara bredvid”.<sup>25</sup>

När jag skriver utifrån exemplen i avhandlingen är det just detta jag är intresserad av. De exempel som jag skriver utifrån är singulära, unika berättelser, men detta innebär inte att de är enheter som står skilda från världen. Exemplet är inte autonoma utan står i relation; de rör sig från det singulära till en annan singularitet och genom den rörelsen hjälper exemplet mig att undersöka avhandlingens syfte, genom dess sätt att förkroppsliga problematiken och göra det mer begripligt.

Agamben skriver om vittnesmål i boken *Remnants of Auschwitz* i relation till arkivet, vilket här också blir relevant att diskutera eftersom arbetet med vittnesmål inneburit att jag tagit del av en ofantlig mängd vittnes-



mål. Denna mängd av vittnesmål kan liknas vid ett arkiv.<sup>26</sup> Arkivet är här *inte* förstått som ett faktiskt arkiv, som försetts med sigill eller diarie- eller serienummer, utan snarare alla de vittnesmålsberättelser som äger rum eller har möjlighet till att träda fram och möta en. Som ibland också gör det. Eller har gjort det (ja, jag skulle nästan kunna säga dagligen eftersom det är många kroppar som vittnar).

Hur har jag valt ut dessa exempel från detta arkiv? Det urval av exempel som jag gjort från detta "arkiv" bygger på hur de har visat något bredvid – vilket här ska förstås i relation till avhandlingens syfte, till vittnandet och vittnesmålets pedagogiska möjligheter. De exempel som jag skriver om har alltså gett upphov till frågor om vad det innebär att kunna skapa förändringar eller att kunna träda fram som subjekt, och står i relation till de olika aspekter som jag behandlar kring representation, subjektivitet och känslor. Exempelen står skilda åt, de befinner sig i olika kontexter och visar på bredden av de (o)möjligheter som finns i vittnandet och vittnesmålet, vilket också varit en viktig faktor i själva urvalet av exempel. Jag har alltså inte gjort ett urval som byggt på att de gett upphov till liknande tolkningar eller att de är samstämmiga. Snarare är det de skillnader som de står för som varit intressanta och relevanta för avhandlingens studie eftersom de olika exemplen möjliggör olika utvecklingar.

## Disposition

Med syftet att undersöka vittnandets och vittnesmålets pedagogiska möjligheter har jag byggt upp avhandlingen i tre olika delar. I den första delen ingår tre kapitel, där denna inledning som har introducerat problemet, skrivit fram syftet och urval för studien samt behandlat vad det innebär att skriva med exempel, också ingår. I del I ingår även ett kapitel som beskriver den teoretiska hemvisten samt en fördjupad diskussion om tidigare forskning. I del II genomförs analyserna av de tre olika aspekterna (representation, subjektivitet och känslor) i tre olika kapitel. Del III är komprimerad till ett enda slutdiskussionskapitel.

I kapitel 1 som följer denna inledning i del I, diskuterar jag den teoretiska hemvisten för avhandlingen. För att visa på vittnesmålets mångtydighet inleds kapitlet med en etymologisk redogörelse över vittnet och vittnesmålet.

I kapitel 2 är syftet att behandla hur vittnesmålet och vittnandet har behandlats inom pedagogisk forskning, vilket innebär att jag avhandlar olika av mig identifierade forskningsfält där vittnesmålet och vittnandet spelar en roll. Själva tanken med detta kapitel är att skriva fram den position varifrån jag själv formulerar denna avhandling. Det är så att säga här, utifrån tidigare forskning, som avhandlingen formulerar sitt syfte.

Del II inleds med kapitel 3. Utifrån exemplet *...om detta må ni berätta...* utgiven av Forum för levande

historia och utifrån en problematiserad bild av representationsaspekten, vilken berör flera olika synvinklar så som historien, skolan, undervisningen, bilden, såret och urvalet, rör sig kapitlet mot två olika läsningar vilka tar sin utgångspunkt i vittnesmålets unika karaktär. Den första bygger på en läsning av Agambens förståelse av vittnesmålet, vilken placerar vittnesmålets möjlighet i själva omöjligheten och som en rest och röst i nuet. Den andra läsningen återkommer till vittnesmålet i relation till undervisningen genom Spivaks ”läkande pedagogik”. Förståelsen av vittnesmålet som en rest och röst, samt förståelsen av en ”läkande pedagogik” innebär en fördjupning men också en omformulering av representationsproblematiken så som kapitlet inleddes med.<sup>27</sup>

Kapitel 4 tar sin utgångspunkt i vittnesmålet samt vittnandets paradox för att undersöka subjektivitet. Kapitlet diskuterar *Gruva* av Sara Lidman och Odd Uhrbom och belyser hur vittnandets paradox har olika uttryck, bland annat hur paradoxen innebär en separation mellan vittnet och vittnesmålet: en separation som skiljer mellan processen och produkten och skapar vittnesmål för någon annan och omöjliggör subjektivitet. Kapitlet rör sig därför från det enskilda vittnandet till en förståelse av vittnandet som en relationell möjlighet samt undersöker översättning som ett fenomen för att kunna förstå de processer som vittnandet kan innefatta. Genom dessa läsningar formuleras subjektivitet i

relation till andra kroppar, vilket mynnar ut i en argumentation för de pedagogiska möjligheterna av att bli till, i ett gemensamt vittnande. I de pedagogiska möjligheterna av ”att kunna säga vi”.

I kapitel 5 återkommer jag till en undersökning och kritik av känslornas betydelse för en undervisning som vill verka för social rättvisa, något jag gör i relation till bilder tagna av Nilüfer Demir på pojken Alan Kurdi hösten 2015. Kapitlet belyser dessutom känslornas politiska, sociala och relationella dimensioner. Utifrån denna belysning går jag i kapitlet mot två olika rörelser för att kunna formulera vittnesmålets pedagogiska möjligheter annorlunda. Den första rörelsen handlar om vad lyssnandet har att erbjuda, och den andra berör opacitet i relation till transparens. Genom dessa två rörelser kommer kapitlet återkomma till vittnesmålets paradox genom det ambivalenta i ett *både och* och vad det har för pedagogiska möjligheter. Rörelser som formulerar en idé om hur undervisningen både kan sträva mot klarhet, begriplighet, och mot att låta det vara dimma. En formulering som möjliggör att ta såren som utgångspunkt för att träda in i framtiden, men samtidigt inte att låta dessa sår vara allt.<sup>28</sup>

Den sista delen av avhandlingen, del III, består av ett diskussionskapitel, kapitel 6, som summerar, fördjupar och diskuterar arbetets pedagogiska implikationer i relation till undervisning.



## **Vittnandets omöjlighet, pedagogikens möjligheter: teoretisk hemvist**

Vad utmärker vittnandet och vittnesmålet som fenomen? Vad menas med pedagogiska möjligheter? Tanken med detta kapitel är att skapa en inramning för den teoretiska ansats som jag har, genom att belysa viktiga och centrala begrepp för avhandlingen och situera dessa i en kontext. Detta gör jag allra först genom att belysa vittnandet och vittnesmålet utifrån en etymologisk utredning för att sedan fokusera på dess koppling till såret och orättvisan. Detta följs av en mer utförlig diskussion kring pedagogik, och mer specifikt pedagogisk möjlighet, genom att diskutera det i relation till potentialitet samt genom att sätta in dessa fenomen i ett samhälligt sammanhang och kapitalistiskt system.

### **Vittnet och vittnesmålets etymologi**

I skrivandet använder jag mig av tre närstående begrepp: *vittne*, *vittna* och *vittnesmål*, begrepp som är tätt sam-

manvävda men samtidigt åtskilda. På svenska har orden vittne och vittnesmål samma rot, vittne ”bli vittne till, bära vittne om”, ådagalägga, visa”, och vittnesmål eller vittnesbörd som ”avlägga vittnesmål, vittna”.<sup>29</sup> Den engelska språkvärlden och litteraturen, som jag i mångt och mycket tar del av, använder dock två begrepp: *the witness* eller *witnessing* samt *testimony* som till synes har olika rötter. I användningen av dessa begrepp, att vittna/to witness och vittnesmålet/testimony, finns det en åtskillnad som framträder och som mer eller mindre kan betonas. Den skillnad som oftast görs är den att vittnesmålet snarare står för ett vittnande som leder till att en avlägger en utsaga (som i sin tur också kan bevittnas) och där att vittna, to witness snarare pekar mot att se, höra eller känna eller till något en bär. Vittnandet har här därmed inte samma tyngd på själva utsagan. En kan vara ett vittne utan att tala eller att avge vittnesbörd.

I latinsk etymologi står vittne *témoin*, för det första som *testis* för ”den som vittnar” och har betydelsen att stå för en person i termer av en tredje person (*terstis*), i en rättegång exempelvis, där en person vittnar för att kunna belägga vad som hänt.<sup>30</sup> Det andra ordet för vittne på latin är *superstes* vilket kan betyda *témoin* (”den som vittnar”) men står istället för en person som har genomlevt något. Den som vittnar har överlevt en händelse och har en erfarenhet från början till slut.<sup>31</sup> Vittnet som *superstes* är alltså närvarande i händelsen på ett annat sätt

än vittnet som tredje person (*testis*): hon genomlever en händelse och överlever den. Det intressanta i relation till supertes är att detta vittne inte behöver uttrycka eller ge röst åt händelsen. *Superstes* står alltså inte enbart i relation till själva vittnesmålet. Hon kan vittna utan att avlägga ett vittnesmål, som jag tidigare diskuterade i relation till vittnandet/to witness.

Det är lätt att känna igen det engelska ordet *testimony* från de latinska orden *témoin*, *testis* och *tersis*, men inte lika lätt att härleda det svenska ordet vittne. Däremot finner vi ordet testamente på svenska, *testamentum*, som en sista vilja eller sista önskan härlett från *testis*. Detta *testamentum* kan sammankopplas med just *testimonium*, som en akt av det hemliga och förseglade – men också som en akt, eller löfte, som står mellan de döende (eller den döda) och de som lever.<sup>32</sup>

Det går inte att skriva om vittnesmålet utan att också nämna de teologiska och religionshistoriska kopplingarna. I klassisk grekiska betyder ”martyr” (*martyrs*) just precis vittne. Idéhistorikern Michael Azar skriver i *Vittnet* att människan kan vittna genom två olika sätt: med blodet eller med ordet. Genom blodet vittnar hon med sitt eget liv som insats: ”det är genom det egna livet som sanningen uppstår”.<sup>33</sup> Hon vittnar alltså för sin tro genom att bli ett blodsvittne. Det andra sättet att vittna är genom ordet, då försöker vittnet istället ”uppdaga sanningen genom att ta till orda; det är genom vittnets



mun som det förflutna och frånvarande återföds i det nuvarande nuet”.<sup>34</sup> Här återfinns alltså en förståelse av vittnet där dels vittnet kan vittna genom språket dels hur vittnandet kan förstås som bortom själva utsagan: martyren kan vittna för något, för Gud, genom sin egen död. Hon blir ett martyrium genom sitt lidande, sin plåga och slutligen genom sin död. Den religiösa kopplingen finns också i relation till olika religiösa praktiker för att bekräfta eller visa sin tro till Gud. Bibelordet ”Ni är mina vittnen, säger Herren, och jag är Gud” (Jesaja 43:12) lyfts av exempelvis Jehovas Vittnen för att beskriva tjänandet till Gud.<sup>35</sup> Inom ramen för evangeliska kristna samfund är det också vanligt att en vittnar, vilket betyder att en inför församlingen berättar hur en kom att bli kristen.

Etymologiskt finns det alltså väldigt många förståelser av vittnet, förståelser som skiljer sig åt i relation till vilken kontext vittnet befinner sig i: i religiösa sammanhang, i en rättegång, i relation till historiska händelser och historiska kontexter. Vad kan en säga utifrån dessa etymologiska härledningar? Och vad betyder dessa förståelser i relation till avhandlingens syfte att undersöka vittnandet och vittnesmålets pedagogiska möjligheter? Det intressanta med de etymologiska härledningarna är hur det öppnar upp för olika förståelser av vittnet, förståelser som skiljer sig från varandra, men som samtliga lyfter hur vittnena är personer som genomlever,

ser, hör eller erfar något som dessa personer senare kan avlägga vittnesmål om. Tydligt är också hur det finns spår av sår och av vittnesmålets omöjlighet: om vittnet som talar om lidandet, om blodet och om döden.

## **Det omöjliga vittnesmålet**

Kan inte berätta denna historia eftersom jag är död.<sup>36</sup>

I avhandlingen utgår jag från en syn på vittnesmålet och vittnandet där vittnet innehar en unik position: hon vittnar om sina eller andras sår. Hon vittnar om det som är orätt. Orätt mot henne eller orätt mot något eller någon annan.<sup>37</sup> Kopplingen mellan sår och vittnesmål görs av flera författare och forskare (och återfinns också inom den etymologiska utredningen), framför allt genom det grekiska ordet trauma, som betyder just sår; ursprungligen ett sår på kroppen, men som senare har kommit att innebära sår som är kopplade till medvetandet eller själen.<sup>38</sup> Genom sår tydliggörs också min utgångspunkt på vittnesmål: det är inte vardagliga beskrivningar över vad människor åt till frukost som jag är intresserad av.<sup>39</sup>

Vittnandet kan ske på många olika sätt och med olika syften: för exempelvis befrielse, för rättfärdigande, för att föra fram sanningen eller för att göra motstånd. Vittnandet kan också ske utan ett specifikt

syfte, det kan vara ett vittnande som sker i tystnaden eller i stumheten.

I avhandlingen skriver jag om vittnandet och vittnesmålet som en omöjlighet. Jag gör detta för att fånga upp den skörhet och den brist som vittnesmålet omges av och som berör flera olika aspekter, så som subjektet, representation och sanning. Formuleringen av vittnesmålet som en omöjlighet hämtar jag från Agamben och hans läsning av olika vittnesmål från Auschwitz. För Agamben är vittnet som fenomen intressant för att kunna förstå Auschwitz – eller omvänt, det är i relation till vittnesmålen, och framför allt Primo Levis berättelse, om det historiska såret Auschwitz som vittnet framträder som en specifik figur: som överlevare, som sanningsägare och som subjekt, tillika icke-subjekt.<sup>40</sup> I *De förlorande och de räddade* beskriver Primo Levi sitt eget vittnande som överlevare av Auschwitz och hur hans vittnande står i relation till de som inte överlevde, till de som han kallar de förlorade vittnena (*i sommersi*).<sup>41</sup> I denna bok, som följer efter *Är detta en människa?* beskriver han erfarenheten av att vara den som överlever genom att ställa sig frågan, varför lever han, och inte de andra? Hur kan de som överlevare ha förmågan att förstå och förklara den erfarenhet som de bär på? Hur göra det i relation till de förlorande vittnena? Genom olika analyser av skam och makt skriver Levi hur det i lägret, precis som utanför, finns människor med privilegier: den grå zonen där

fångar var förenade genom att befästa och bevara sitt privilegium, och hur detta privilegium också innebar ett sätt att överleva. Denna insikt får Levi att skriva, och jag citerar honom i ett längre citat:

Jag upprepar, det är inte vi, de överlevande, som är de sanna vittnena. Detta är en obekväm vetskap som jag har blivit medveten om undan för undan genom att läsa andras memoarer och läsa om mina egna flera år efteråt. Vi överlevande är en avvikande och dessutom mycket liten minoritet: vi är de som på grund av oheldlighet, skicklighet eller tur inte nådde botten. De som gjorde det, de som såg Medusas ansikte, kom inte tillbaka för att berätta eller kom tillbaka stumma; men det är de som ”musulmanerna”, de förlorande, de fullständiga vittnena, de vilkas vittnesmål skulle ha allmän betydelse. De är regeln, vi är undantaget.<sup>42</sup>

Vad Levi formulerar genom sitt vittnesmål är hur han erfar att han inte kan ge röst åt alla de som förlorades. Hans röst räcker inte. Han äger inte deras berättelse även om det är i relation till dessa som han själv vittnar.

Det är dessa två vittnen som i sin tur bär upp förståelsen av det som Agamben senare kallar: ”two impossibilities of bearing witness”, eftersom ingen av dessa två vittnen äger eller kan berätta vad som hänt.<sup>43</sup> Hos Agamben beskrivs denna omöjlighet också som en paradox. Det förlorade vittnet kan inte berätta

eftersom hon gick under, det räddade vittnet berättar i dess ställe men kan inte förtälja dessa förlorade vittnens historia. Utifrån Levi formulerar Agamben denna skillnad mellan de räddade och de förlorade i *Remnants of Auschwitz* som:

The 'true' witnesses, 'the complete witness', are those who 'touched bottom' [...] The survivors speak in their stead, by proxy, as pseudo-witnesses; they bear witness to a missing testimony.<sup>44</sup>

Utifrån denna förståelse skriver Agamben att ingen av de båda vittnena är vittnesmålets subjekt – ingen kan bära vittnets röst eftersom en inte kan bära vittnesmål från insidan av döden, vilket utgör själva paradoxen.<sup>45</sup>

I avhandlingen kommer jag att återkomma till Agamben och till denna förståelse av vittnesmålets omöjlighet och paradox. Här vill jag dock säga att även om överlevare av Auschwitz vittnar om en specifik händelse finns det något i detta resonemang som också har bäring på andra vittnesmål. Exempelvis i Susanna Alakoskis "Kan inte berätta denna historia eftersom jag är död."<sup>46</sup> Erfarenheten av att inte kunna berätta – av att inte kunna återge vad som hänt, återfinns hos andra vittnen. När Alakoski skriver i *April i anhörigsverige* att hon inte kan berätta om fattigdom, om att vara anhörig, om alkoholism eller om arbetarklassen eftersom hon är

död – vilket givetvis inte är sant eftersom hon lever – går det att läsa utifrån denna tolkning av vittnesmålet som en omöjlighet. Och därmed som en berättelse som inte kan berätta, bära röst åt allt – kanske inte ens till sin egen historia eftersom det finns saker som inte är synligt. Strofen ”Kan inte berätta denna historia eftersom jag är död” blir således ett sätt att närma sig själva berättelsen som sådan, genom erfarenheten av att inte kunna, och därmed som en omöjlighet. En omöjlighet och möjlighet jag vill reda ut ytterligare. Något jag gör här allra först i relation till pedagogik.

### **Pedagogik**

Vad är det jag menar med pedagogiska möjligheter? Detta vill jag fortsätta diskutera i detta kapitel genom en diskussion utifrån Gert Biesta, Sharon Todd, Carl Anders Säfströms, men också senare i kapitlet utifrån Giorgio Agamben och Tyson Lewis.

I avhandlingen undersöker jag hur vittnandet och vittnesmålet kan skapa pedagogiska möjligheter för elever, men också individer och grupper utanför skolans värld. Jag har därför i avhandlingen ett dubbelt fokus, genom det att jag både diskuterar vittnandet och vittnesmålets pedagogiska möjligheter utanför skola och undervisning, samt dess möjligheter innanför dessa institutionella ramar. När jag talar om pedagogik så talar jag om förändringsprocesser.<sup>47</sup> I avhandlingen lutar jag

mig mot internationell forskning där begreppen ”pedagogy” och ”pedagogical”, ”pedagogisk” och ”det pedagogiska” används. Inom ramen för denna forskning finns förståelser som försöker förstå vad pedagogiska stunder av förändring och tillblivelse innebär. Zembylas skriver i *Five pedagogies, a Thousand Possibilities*:

pedagogy may be defined as the relational encounter among individuals through which unpredictable possibilities of communication and action are created. Pedagogy, then, is a site of intersubjective encounters that entail transformative possibilities.<sup>48</sup>

Genom denna förståelse innebär det pedagogiska relationella möten som medför möjligheter till transformation och tillblivelse. Även Todd är inne på denna relationella transformation. Genom en personlig beskrivning av ett möte med en lärare skriver Todd:

Such moments are pedagogical not because they are moments that occur in educational context – which they can and do – but these moments also constitute what is ’educational’ about human life: that through our encounters with others (human and non-human alike) we shift the borders of our self-understanding. That we alter and transform in this way is not merely the hope for education, but is the pedagogical act of living *par excellence*.<sup>49</sup>

Här formuleras hur relationer kan vara pedagogiska inte enbart för att de är placerade i undervisningskontexter utan också för att de är stunder som förändrar och transformerar vår självuppfattning. Dessa tillblivelser kan ta plats i undervisning mellan lärare och elever, så väl som utanför dessa institutionella ramar och i relation till kollegor, djur eller vänner.<sup>50</sup>

Relationer ser olika ut, och de tillblivelser som kan ta plats skiljer sig åt beroende på hur relationen ser ut. De relationer som finns i undervisningen har en speciell karaktär som skiljer sig från andra relationer, genom det att lärare och elev-relationer, som Todd skriver: "rest upon an educational intentionality, or demand for change, that these other relationships do not."<sup>51</sup> Det Todd formulerar här är hur intentionaliteten som är inbyggd i undervisningen, vilken styrs av allt från skollagar, styrdokument och kursplaner, skapar förutsättningar för de tillblivelser som kan ta plats i undervisningen och att utbildning som sådan bör ha riktningar. Att enbart se det pedagogiska i termer av tillblivelse, så som Zembylas formulerade det, inom ramen för utbildning blir alltså inte tillräckligt. Här blir det därför relevant att även ställa sig frågan, vad är utbildning till för? Denna fråga, som Biesta ställer, blir relevant att diskutera här eftersom den kan ge en förståelse för vad utbildning kan vara och vad dess riktning bör vara. Biestas formulerar i *Good education in the age of measurement* hur utbildning



handlar om *kvalifikation*, som handlar om att barn, ungdomar och vuxna ska tillägna sig kunskap, färdigheter och värderingar; *socialisation* som handlar om att bli en del av existerande traditioner och sätt att vara och handla, samt om *subjektifikation*: om subjektens tillblivelse som individer.<sup>52</sup> Dessa aspekter, kvalifikation, socialisation och subjektifikation, kan sägas vara tre ben som (god) utbildning vilar på. Detta betyder inte att de alltid är aktuella eller att de alltid är verksamma inom ramen för skolors verksamhet eller i undervisning. Dessutom skriver Biesta att det är en aspekt som framträder tydligare än andra, nämligen den senare om subjektivering (en aspekt som jag också kommer att utreda utförligare i kapitlet "Att säga vi: subjektivitet"):

subjectification should be an intrinsic element of all education worthy of the name. This is not so much meant as an empirical statement referring to the fact that education always in some way impacts upon the subjectivity of those being educated. It also means as a normative statement expressing the belief that education becomes uneducational if it only focus on socialization [...] and has no interest in ways in which newcomers can, in some way, gain independence from such orders as well.<sup>53</sup>

Den goda utbildning ska alltså ha ett intresse för elevers subjektivitet, som grundar sig i den mänskliga friheten,

menar Biesta. Inom ramen för denna subjektivitet fungerar "the pedagogy of interruption" som ett viktigt element, där människans möjlighet att framträda som unik, fri och ansvarig i relation till andra spelar in.<sup>54</sup> En utbildning som enbart stärker förändringsprocesser som handlar om ren anpassning till givande omständigheter är alltså inte tillräckligt. Inom ramen för utbildning, bör dessa processer av tillblivelser ha riktningar, som Biesta och Säfström skriver, kan vara etiska, politiska och estetiska, och berör frågor om subjektivitet, emancipation och frihet: "De omfattar en subjektivitetens etik, en emanciperande politik och en frihetens estetik.", skriver de i "Ett manifest för pedagogik".<sup>55</sup> Utifrån dessa förståelser kring relationalitet och subjektivitet förstår jag alltså det pedagogiska som stunder av transformation där existentiella och emancipatoriska (etiska, politiska och estetiska) tillblivelser kan ta plats. Dessa tillblivelser lokaliserar Biesta och Säfström i spänningen mellan "vad som är" och "vad som inte är".<sup>56</sup> En placering som också gör frågan om möjligheten intressant eftersom möjligheten står mellan det som är och det som inte är, men också – enligt Agamben – i relation till erfarenheten kring vad det innebär att kunna eller att inte kunna, något jag här vill fortsätta diskutera, för att ytterligare ringa in vad det är jag menar med pedagogiska möjligheter.

## Möjlighet: styrning av liv, och död

I Agambens bok *Potentialities* ställer han just frågan vad det betyder när någon säger: ”Ja, jag kan.” eller ”Nej, jag kan inte.”<sup>57</sup> Med andra ord, vad innebär det att kunna göra något, eller att kunna träda fram som subjekt? Det är här som frågan om möjlighet, potentialitet, blir relevant att diskutera, eftersom det kan problematisera och fördjupa vad det innebär att kunna bli till som människa eller att kunna förändra något, det vill säga vad det innebär att kunna gå från möjlighet till ett förverkligande.<sup>58</sup> Frågan om möjligheten, enligt Agamben, handlar alltså om kunnandet, men handlar ytterst sett också om subjektiviteten. Frågan om möjligheten är ytterst sett en fråga om ontologi, skriver Agamben.<sup>59</sup>

Begreppet *möjlighet* har en lång historia inom den västerländska filosofin.<sup>60</sup> I både Aristoteles fysik och metafysik görs en skillnad mellan potentialitet och aktualitet (*dynamis* från *energeia*), det vill säga den skillnad, eller process, som finns mellan *möjligheten* och *förverkligandet*.<sup>61</sup> I Agambens läsning av Aristoteles *De anima*, *Om själen*, synliggör han två olika potentialiteter, där den första kallas för den *generiska potentialiteten* och den andra för den *existerande potentialiteten*.<sup>62</sup> Den existerande potentialiteten, som är mer intressant för Agamben och för mig, innebär att själva omöjligheten och icke-kunnandet sätts i centrum, något jag kommer att återkomma till senare i detta kapitel. Här vill jag

dock utveckla vad den generiska potentialiteten innebär eftersom det också problematiserar vad utbildning och undervisning kan vara. Aristoteles förståelse av den *generiska potentialiteten* kan förklaras med eken och dess ekollon. I ekollonet finns själva ekens potential, den är telos-bestämd genom det att det redan finns en bestämdhet över vad som kommer att bli: en ek och inte en gran. Den har ett förutbestämt mål: ekollonets möjlighet ligger i att bli ett viss stort träd, en ek, och som genom det betecknar en process av förverkligande.

Denna förståelse av möjligheten går också att översätta till barnet eller eleven i en utbildningssituation. En förståelse som innebär att barnet går i skolan för att den har möjlighet att utveckla färdigheter (kvalificering) men också för att bli något – något annat eller något mer – genom att förändras (subjektivitet). Förståelsen kring den generiska potentialiteten innebär en förståelse av varat som ett *inte än* (a not yet).<sup>63</sup> Barnet är ännu inte en vuxen, men kommer att bli. I relation till kunnandet innebär denna potentialitet att barnet ännu inte kan, men kommer i framtiden att kunna och att detta kunnande redan har en riktning och en bestämdhet. Den förändring som ska ske är så att säga redan förutbestämd. De subjekt som ska framträda är redan bestämda. I likhet med Tyson Lewis, som skriver sin bok *On Study: Giorgio Agamben and educational potentiality* utifrån Agamben, innebär den generiska potentialiteten

ett normativt synsätt: barnet ska genomgå en transformation från det som *ännu inte är* till det normativa *måste bli*.<sup>64</sup> Det finns i den generiska potentialiteten alltså en determinism som förutsäger vad eleven genom utbildning kommer att bli som fullgod vuxen, med allt vad det kan innefatta: så som medborgare, lönearbetande, älskare osv. Aristoteles, i sin tur, talar till och med om denna möjlighet i termer av "ett slags förstörelse".<sup>65</sup> Denna "förstörelse" av det som ännu inte är (av barnet, av det barnliga) kan förstås i termer en desubjektivisering menar Agamben och Lewis: att reducera subjektet till en vara eller en abstrakt siffra, eller en maskin i det kapitalistiska systemet.<sup>66</sup>

Här vill jag precis som Lewis sätta in förståelsen av möjligheten i ett sammanhang; i ett samhälligt (kapitalistiskt) system där "[t]he subject is captured as a resource of the world; his or her choice become nothing more than reflexes of the needs of the world to replicate itself."<sup>67</sup> Vad vi har att göra med här är en central förståelse inom Agambens filosofi, nämligen biopolitiken; förståelsen av statens makt att bestämma över människornas liv och död.<sup>68</sup> Biopolitiken är något som Agamben utvecklar utifrån olika filosofer, som Hanna Arendt, Carl Schmitt, Walter Benjamin men framför allt Michel Foucault. I bland annat *Homo Sacer: den suveräna makten och det nakna livet* synliggör och problematiserar han det grundläggande förhållandet mellan den politiska

suveräniteten och det nakna livet (*la nuda vita*) och hur detta förhållande är grundläggande för hur subjekten i de olika nationerna har möjlighet att framträda. Enligt Agamben blir stater suveräna genom att styra både *zoe* och *bios*, både det "levande livet" och det "kvalificerade livet", vilket innebär att stater äger möjlighet och blir suveräna genom dessa akter av att placera subjekt innanför tillika utanför lagen. En extrem form av biopolitik finner Agamben i Nazi-tyskland med dess utrensning av människor i olika förintelsläger, men styrningen kan också appliceras på andra staters (Sveriges) sätt att styra: tvångsterilisering av grupper, klass- och raspolitiska beslut om vissa barns skolgång (eller snarare icke-skolgång), genom att klassificera icke-normativa sexualiteter som sjukdomar osv. Stater styr – men också andra maktutövare, så som ägare av kapital – det levda livet (*zoe*) genom olika riktade beslut vilket innebär att de olika subjekten har olika möjligheter att träda in i det kvalificerade livet, och därmed framträda som subjekt. Det är därför denna styrning också producerar subjekt som inte får möjligheten att träda fram.<sup>69</sup> Agamben skriver i *What is an apparatus?*

What defines the apparatuses that we have to deal with in the current phase of capitalism is that they no longer act as much through the production of a subject, as through the processes of what can be called desubjectification.<sup>70</sup>

Agamben kopplar samman desubjektivitet med flera olika historiska och samtida subjekt, som den historiska figuren av homo sacer inom den romerska rätten, med muselmänner i Auschwitz, med flyktingar som inte har tillträde och laglig rätt i de sammanhang som de befinner sig i eftersom de står utanför stater och lagar.<sup>71</sup> I en vidare läsning kan desubjektivitet också ställas i relation till de som saknar röst eller som saknar möjlighet att påverka sina liv, vars val enbart innebär, med Stig Sjäodins ord: ”den stora favören att få välja / där val ej fanns.”<sup>72</sup> Det Agamben undersöker genom dessa figurer (homo sacer, det nakna livet, det kvalificerade livet osv) är hur den politiska makten blir suverän genom att utesluta och innesluta, samt styra människors liv in på dess nakna skinn. Det är genom dessa uteslutningar och inneslutningar som också stater blir suveräna: det är de som äger möjligheten att suspendera lagen och införa undantagstillstånd.<sup>73</sup>

Kopplingen mellan stat och utbildning ser olika ut beroende på vilken stat och vilken skola vi pratar om. Pedagogiken och utbildning kan grundas i tanken om frihet, och i tanken om att, som Bergstedt skriver ”befria sig från gamla föreställningar och därmed se världen på ett nytt sätt.”<sup>74</sup> Men som Bergstedt fortsätter skriva kan pedagogiken likaväl användas av ledare och stater för att genomföra deras egna samhällsversioner, vilka inte alltid har omfattat fritt tänkande. Pedagogiska

modeller kan likaväl upplevas som tvingande och som maktmedel för att styra den fria människans syn på världen. Tvånget har dessutom varit mycket påtagligt, med kroppsbestraffningar och uteslutningar.<sup>75</sup> Pedagogiken faller således inte utanför det biopolitiska, utan utgör en del av den.<sup>76</sup> För att återkomma till den generiska potentialiteten sett utifrån biopolitiken, ligger möjligheten enligt Agamben, i att kunna skapa förändringar och av att bli annan, exempelvis genom lärandet, men att denna annanhet redan är förutbestämd. Det finns en riktning som är förutbestämd. Agamben skriver: "The child, Aristotle says, is potential in the sense that he must suffer an alteration (a becoming other) through learning".<sup>77</sup> Översatt till skolans värld, ska eleven bli någon annan, skild från det hon är där och då och träda in i en förutbestämd roll. Vad som utmärker denna förståelse av den generiska potentialiteten är en förståelse av förändring (eller transformation) men också kring subjektskapandet (i termer av att bli annan), men att dessa förändringar, tillblivelser, så att säga redan är förutbestämda och innehar tendenser av desubjektivitet (som en siffra, en kropp eller en funktion i det kapitalistiska systemet).<sup>78</sup> Den generiska potentialiteten intresserar därför vare sig Agamben eller Lewis eftersom denna förståelse innebär en förutbestämning, en determinism, av de möjligheter som finns. Istället formulerar Agamben en annan förståelse



av möjligheten, kallad existerande potentialitet. Inom ramen för denna förståelse placeras möjligheten hos henne eller honom som har kunskap eller redan kan, men också i själva bristen och försakelsen.<sup>79</sup> Denna existerande potentialiteten blir också mer intressant i relation till vittnandet och vittnesmålet eftersom omöjligheten (tillika bristen eller försakelsen) står i centrum. Här vill jag därför gå vidare genom att förklara vad Agamben lägger in i omöjligheten.

### **All möjlighet är omöjlighet**

Ofta tenderar vi att kategorisera kunnandet i termer av ett antingen eller: antingen kan vi, eller så kan vi inte. Genom det byggs det upp en förståelse av att potentialitet och impotentialitet står likt motpoler till varandra, eller att potentialiteten står underordnat aktualitet (från det som ännu inte är, till det som är). Vad Agamben menar är snarare att det finns ett spänningsfält mellan dessa, hur potentialitet, impotentialitet och aktualitet är sammanflätade och hur detta i sin tur har relevans för förståelsen över vad det betyder att kunna eller att inte kunna något. Utifrån Aristoteles analys av ljuset och mörkret skriver Agamben om denna existerande potentialitet som: "It is a potential that is not simply the potential to do this or that thing but potential to not-do, potential not to pass into actuality."<sup>80</sup> Vad Agamben menar med detta är att kunnandet lika mycket handlar

om att kunna göra något som att inte kunna göra det, av att inte förverkliga det:

The following essential point should be noted: if potentiality were, for example, only the potential for vision and if it existed only as such in the actuality of light, we could never experience darkness (nor hear silence, in case of the potentiality to hear). But the human beings can instead see shadows (to skotos), they can experience darkness: they have the potential not to see, the possibility of privation.<sup>81</sup>

Det Agamben uttrycker är att om potentialitet alltid framträdde som att kunna något skulle det inte framträda som det potentiella utan snarare som aktualitet. Istället är det möjligheten av att *inte kunna* och själva försakelsen (privation) som synliggör själva kunnandet. Skulle kunnandet alltid ständigt framträda som det som redan har tagit form eller plats i nuet skulle det inte framträda som möjlighet. I en annan mening skriver han att:

To be potential means: to be one's lack, to be in relation to one's own incapacity. Beings that exist in the mode of potentiality are capable of their own impotentiality, and only in this way do they become potential. They can be because they are in relation to their own non-Being.<sup>82</sup>

Vad jag finner relevant i Agambens resonemang kring den existerande potentialiteten är hans sätt att placera vår oförmåga och bristen i mitten av denna möjlighet. Eller, som han skriver, hur all möjlighet är omöjlighet.<sup>83</sup> Detta betyder att de pedagogiska möjligheterna för barnet i skolan inte placeras i framtiden, till det vuxna livet, utan snarare till ett här och nu och att denna möjlighet inte innebär en bestämdhet, riktning eller att saken alltid träder in i ett förverkligande. En liknande tanke är Biesta och Säfström inne på, när de skriver:

Att stanna kvar i spänningen mellan ”vad som är” och ”vad som inte är” betyder därför att ta historien på allvar och uppfatta utbildningen som något väsentligen historiskt. Detta innebär en uppfattning som är öppen för möjligheter till det nya och oväntade, snarare än den ändlösa upprepningen av det som redan är, eller en förutbestämd väg mot en framtid som kanske aldrig kommer.<sup>84</sup>

De pedagogiska möjligheterna, själva möjligheterna till transformation och tillblivelse står alltså i relation till det som inte har förverkligats, till det omöjliga. Översatt till undervisning och till eleven står alltså dessa pedagogiska möjligheter i relation till det som eleven eller barnet inte kan, och det är därifrån som själva den pedagogiska möjligheten har sin början. Det är utifrån ovanstående diskussion om vittnesmålet, pedagogik och

om (o)möjligheten som min fråga griper in: vilka pedagogiska möjligheter ryms i vittnandet och vittnesmålet? I nästkommande kapitel kommer jag att bredda synen ytterligare på vittnesmålet och vittnandet genom tidigare forskning, för att sedan gå vidare till del II och till hur de pedagogiska möjligheterna kan formuleras i relation till röster från förr.



## Vittnesmål, vittnande: orientering

Hur har vittnesmålet och vittnandet förståtts inom pedagogik och pedagogisk filosofi? Hur behandlas vittnandet och vittnesmål i relation till undervisning och i relation till pedagogiska möjligheter? Dessa frågor leder mig in i detta kapitel. De läsningar jag har gjort i detta kapitel möjliggör en orientering kring hur forskning har behandlat vittnandet och vittnesmålet, men det är också utifrån dessa läsningar som jag ställer mina frågor kring vittnesmålets pedagogiska möjligheter. Läsningarna jag gör i detta kapitel innefattar alltså en fördjupad redogörelse av tidigare forskning, men också en kritik av den samma för att kunna tänka annorlunda kring de pedagogiska möjligheterna.

Det är svårt att dra exakta gränser mellan olika fält. Ofta berör forskningen flera olika teman. I kapitlet har jag först valt att behandla forskning som lyfter epistemologiska aspekter av vittnesmål, vilket följs av hermeneutisk forskning, etiska formuleringar kring vittnesmål och pedagogik och slutligen forskning som berör psyko-

analys, trauma och kris. Dessa fält har på olika sätt bidragit till förståelser av vittnesmålet och vittnandet och dess relation till pedagogik och undervisning, vilket jag utvecklar under kapitlets gång. I slutet av detta kapitel kommer en sammanfattning som också öppnar upp för avhandlingens fortsatta undersökning.

### **Mellan sanning och misstro**

Vilken kunskap kan erhållas ur ett vittnesmål? Detta är en fråga som jag här kommer att diskutera. Det finns nämligen ett sanningsanspråk hos vittnet, ett anspråk som inte minst finns hos vittnet som superstes – hos personen som genomlevt en händelse och som senare äger möjligheten att uttrycka: ”tro mig”.<sup>85</sup> ”Tro mig, för jag vet”. Den fråga som ställts är huruvida åhörare har goda skäl till detta. Kan en lita på det vittnet säger? Vad finns det för trovärdighet i det vittnet uttrycker? Här vill jag därför redogöra för forskning som berört de epistemologiska (kunskapsteoretiska) aspekterna av vittnesmålet och vad det i sin tur får för konsekvenser i relation till pedagogik, undervisning och relationer mellan lärare och elever.

Jonathan Adler menar att vittnesmålet kan beskrivas i termer av en *epistemologisk skörhet*.<sup>86</sup> En skörhet som går igen i den forskning som jag är redogör för. Den epistemologiska skörheten i vittnesmålet – som visar sig genom att vittnesmålet både kan vara motsägelsefullt,

osammanhängande, ologiskt eller rent av uppge felaktig fakta – ger dock upphov till olika svar. Historiskt sett kan debatten kring vilken form av kunskap som kan erhållas ur vittnesmål sägas vara delad i två hållningar: den reduktionistiska eller den anti-reduktionistiska. Dessa två skolor går tillbaka till 1700-talets skotska filosofer: David Hume respektive Thomas Reid. En central fråga, och som synliggör skillnaden mellan dessa hållningar, är: när åhörare tar del av ett vittnesmål, gör den det på grund av talaren, vittnet själv, eller på grund av andra källor? Behövs det någon, något annat, som legitimerar själva vittnets utsaga? Den reduktionistiska hållningen håller vittnesmålet som *a posteriori*, en hållning som företräddes av Hume och som menade att vittnesmålets acceptans bygger på andra empiriska källor så som perception eller minne. Den anti-reduktionistiska hållningen, *apriori*, företräddes av Reid och byggde på en teologisk tanke om hur Gud planterar i oss att tala sanning. Det vittnet uttrycker sig ha upplevt är sanning och det är tillräckligt.<sup>87</sup>

Dessa former av frågor ställs också av andra forskare, bland annat inom vittnespsykologin. Pedagogen Arne Trankell skrev böcker om vittnespsykologins arbetsmetoder och kring att utvärdera och bedöma vittnesmålsut-sagors trovärdighet.<sup>88</sup> Inom juridik och inom rättsfall fyller vittnet en funktion av att vara sanningsbärare genom det att sakförhållanden kan fastställas genom



ett ögonvittne, som *testis*. Trankell undersökte vittnespsykologens arbetsmetoder och ställde frågor kring perceptionsförmågan, minnesförmågan och påverkansförmågan hos vittnet. Vid själva händelsen: vad för slags perception, varseblivning, förnimmelse, sinneserfarenhet och iakttagelseförmåga äger en människa? Enligt Trankell skiljer sig detta åt beroende på att människor är olika och att vår varseblivning är selektiv. Trankell skriver att: "all perceptionen är selektiv. Vi ser det, som intresserar oss, och vi upptäcker sådana detaljer omkring oss, som vi tidigare har lärt oss att observera."<sup>89</sup> Våra minnen och vår erfarenhet spelar in i perceptionen samt återberättandet av händelsen i relation till vittnesutsagans korrekthet. En mer samtida vittnespsykologisk studie, av Sarwar, visar att när vittnet talar med icke-vittnen (familj, vänner) påverkar det utsagan. Positivt, men framför allt negativt gällande minnets förmåga att komma ihåg central och perifer information.<sup>90</sup> I relation till andra människor påverkas alltså vittnets minne om en händelse vilket i sin tur påverkar själva utsagans korrekthet. I relation till Sarwars studie kring vittnesmålet kan jag se hur den reduktionistiska visavi den icke-reduktionistiska analysen av vittnesmålet spelar in. Sarwars studie pekar mot det senare, att utsagans korrekthet inte förbättras när vittnet talar med andra människor efteråt.<sup>91</sup>

Denna fråga kring vittnesmålet epistemologi och dess tydliga skörhet har också undersökts i relation till

barn. Goldberg ställer frågan: vad för slags *kunskap* kan barn få från vittnesmål, i undervisningen och/eller utanför? Han skriver att elever ofta tror, speciellt väldigt små barn, på sin lärare och vad denna berättar, samtidigt som eleverna ska utveckla ett kritiskt tänkande. Men har de skäl att göra det? Har de skäl att tro på det som lärare säger? Sanford Goldberg utvecklar en alternativ förståelse för en cartesiansk individuell autonomi och menar att det finns ett epistemiskt beroende till andra.<sup>92</sup> Goldbergs studie, vilken inte kopplar samman vittnesmålet med sår, utan som en utsaga (och huruvida ett löfte om glass till middagen är kunskap som en kan lita på eller inte) lyfter att den sanning som finns i själva utsagan finns i beroendet till andra, mellan barnet och läraren. Lane, Wellman och Gellman visar att barns tillit till informanternas vittnesmål till stor del bygger på informanternas egenskaper.<sup>93</sup> Något som Liu, Vanderbilt och Heyman också är inne på, vilket innebär att barn tar in, i relation till huruvida barnen ska tro på vittnesmålen som de möts med, informantens mentala status samt att barnen också lägger stor vikt vid vid informanternas senaste utsagor.<sup>94</sup> Bakhurst diskuterar också vittnesmålets epistemologi genom den anti-reduktionistiska och den reduktionistiska hållningen, och menar att även om det finns skäl till att inte se vittnesmål som säker grund till kunskap betonar han ändå den *epistemiska tilliten* (trusting another for the truth) som finns mellan lärare och

elever. Vad Bakhurst lyfter i den epistemiska tilliten är därför relationen mellan lärare och elever.<sup>95</sup> Moran i sin tur undersöker vad för slags kunskap vittnesmål kan ge i utbildningssammanhang samt de fördelar och risker som finns. Genom att diskutera Platon, Descartes, Locke, Hume och Augustinus skriver han om den reduktionistiska och anti-reduktionistiska hållningen till vittnesmål och menar att den mer reduktionistiska hållningen inom utbildning är mer försvarbar eftersom den kräver att vittnesmålet genomgår någon slags *mentröskel* före vittnesmålet kan bli accepterat, och ställer sig därmed på Humes sida.<sup>96</sup> Det dessa pedagogiska forskare gör, vilket dock inte är själva huvudpoängen i deras undersökningar, är att öppna för en relationell syn på vittnesmålet: det vill säga att vittnesmålen verkar och står i relation till de aktörer som vittnar och de som tolkar vittnesmålen. En relationalitet som dock inte i en fördjupad mening tar upp vittnesmålet som en paradoxal akt och vad det kan tänkas betyda i relation till subjektivitet eller i relation till representation.

En som fokuserat på den epistemologiska aspekten av vittnesmålet är filosofen Miranda Fricker, som inte bara menar att det finns en skörhet i vittnesmålen utan också att det finns en *epistemologisk orättvisa*.<sup>97</sup> Denna epistemologiska orättvisa bygger inte på vittnets oförmåga att genom hennes förnimmelse och perception återberätta eller förmedla det som hänt utan bygger snarare på

åhörarens fördomar. Fördomarna spelar in i bedömningen av vittnesmålets sanningshalt, skriver Fricker, där åhörare litar mer på vissa vittnens utsagor än andra. En epistemologisk orättvisa som bygger på de olika sociala positioner som människor har i samhället.

Flera filosofer och pedagoger undersöker de epistemologiska aspekterna i vittnesmålet, och vissa av dessa forskare grundar den epistemologiska diskussionen i det etiska eller politiska (än i en diskussion kring sanning). Exempelvis hävdar filosofen Lorraine Code (inspirerad av Adriana Cavarero) att det partikulära som vittnar om olika situationer – i hennes fall kring ett utvecklingsarbete i Afrika – kan öppna upp för ett *epistemologiskt ansvar*.<sup>98</sup> Clarence Joldersma, som kommenterar denna artikel, menar att denna tanke kring ett epistemologiskt ansvar också kan överföras mellan lärare och elev, där vittnesmål i klassrummet (av lärare) bygger på en epistemisk relation mellan jaget och duet (och inte enbart på rollerna lärare och elev). I likhet med hur Liu med flera skrev fram det; det spelar roll *vem* läraren (duet) är som säger något i relationen till om eleven (jaget) kommer att lita på det som sägs.<sup>99</sup> Det spelar alltså roll *vem* läraren är, skriver Joldersma, och lyfter därmed aspekten att dels läraren kan vittna om olika saker i klassrummet, dels att det spelar roll vem denna lärare är ifall eleverna ska komma att lita på det som sägs. Joldersma diskuterar vittnandet i relation till själva lärarprofessionen.

Ritter erbjuder en annan vinkel på denna epistemologiska aspekt av vittnesmål i relation till undervisning och menar att det finns en signifikans i att finna vittnen i en utbildning som vill verka frigörande ("liberatory education") eftersom vittnet kan erbjuda "situerad kunskap".<sup>100</sup> Ritter skriver utifrån Freires kritiska pedagogik, i *The pedagogy of the Oppressed*, där pedagogiken kan verka som en medvetandegörande akt (*conscientização*) för att frigöra sig från förtryck och bli självständig.<sup>101</sup> Vittnet i hennes studie är den som lyssnar till ett vittnesmål, som med Farbers termer (som kommenterar Ritters text) blir ett *deltagande vittne* (attending witness) i undervisningen.<sup>102</sup>

Den epistemologiska frågan kring vittnesmålet berör alltså etiska och politiska frågor. Det Adler benämnde som en epistemologisk skörhet går igen inom ramen för denna forskning, men att denna epistemologiska skörhet, vilket kanske belyses allra tydligast hos Ritter och Farber men också hos Bakhurst, har något viktigt att bidra med. För även om inte vittnesmålen kan ge oss "sanningen", har de ändå en viktig betydelse för en utbildning som vill verka frigörande och fri från förtryck. Vad jag saknar i dessa studier är dock en fördjupad förståelse av vittnesmålet i relation till vittnesmålets subjekt men också i relation till undervisningens subjekt: för vilket subjekt är det som ska frigöras från förtryck? Och vilken roll spelar vittnandet i relation till subjektivitet?

Tar vi del av vittnesmålen på liknande sätt? Dessa frågor kommer jag att återkomma till senare. I nästa avsnitt vill jag redogöra för de hermeneutiska läsningar jag gjort eftersom dessa forskare lyfter vittnesmålet i relation till minne, tolkning och glömska som sätt att både träda in i framtiden men också som sätt att påverka – skapa förändringar – i nuet.

## Mellan minne och glömska

det är genom vittnets mun som det förflutna och frånvarande återföds i det nuvarande nuet<sup>103</sup>

Med detta citat vill jag inleda den forskningstematisering som jag har valt att kalla *Mellan minne och glömska*, vilken behandlar hermeneutik och dekonstruktion och berör fenomenen språk, tolkning, dekonstruktion, tid, minne och glömska. Citatet lyfter, genom orden ”vittnets mun”, den språkliga förståelsen som jag här vill redogöra för.<sup>104</sup> Både hermeneutiken och dekonstruktionen förnekar en transcendent språkfri ståndpunkt för det mänskliga varat.<sup>105</sup> Det är istället genom språket världen tar plats för subjektet, vilket går tillbaka på, bland annat, Martin Heideggers arbete *Varat och tiden*.<sup>106</sup> Genom hermeneutiken och dekonstruktionen kan jag formulera vittnesmålet som placerat, så att säga, mellan historien och samtiden men också mellan minnet

och glömskan. Hermeneutikern Paul Ricœur formulerade i sin undersökning av historievetenskapens epistemologi i *Minne, historia, glömska* hur vittnesmålen till en början är muntliga men skrivs ner och genomgår en dokumentsprövning. Han intresserar sig här för en viss form av vittnesmål; de vittnesmål som finns i arkiven och som genomgått en prövning.<sup>107</sup> Vittnesmålen är historiska men också språkligt konstituerade och det är utifrån denna förståelsehorisont vi tar del av vittnesmål och tolkar dem. Det hela börjar inte med arkivet skriver han, utan med vittnesmålet:

Och hur det än förhåller sig med vittnesmålet principiella brist på tillförlitlighet, så står det oss, när det kommer till kritan, ingenting bättre till buds om vi vill försäkra oss om att någonting har skett än från uppgifter från någon som uppger sig ha bevittnat det personligen. Konfrontationen mellan vittnesmål är ett av våra främsta hjälpmedel och ibland det enda vi kan ta vår tillflykt till.<sup>108</sup>

Det finns här hos Ricœur en epistemologisk frågeställning: för vad för slags kunskap skulle vi ha om historiska händelser – exempelvis om Jesus korsfästelse, Sokrates död, Guatanamo, Rwanda eller Auschwitz (varifrån vi har vittnesmålsberättelser från) – om vittnena inte funnits där och sedan berättat vad som hänt?<sup>109</sup> De historiska händelserna, vittnet och vittnesmålet, samt minnet

av dessa är tätt sammanvävda och öppna för tolkning och meningsskapande. Hos Ricoeur finner vi dessutom inte enbart en undersökning av vittnesmålen som sådant utan också hur vittnesmålet blir ”det enda vi kan ta vår tillflykt till” för kunskap om historiska händelser.

Frågan om vad för slags meningsskapande av olika historiska händelser en kan göra genom vittnesmålsberättelser öppnar för en diskussion om vad för slags politiska, etiska och pedagogiska möjligheter de har i nuet. Vad för slags transformatoriska drag finns det hos, i till exempel (historiska) vittnesmålsberättelser? Denna fråga vill jag här diskutera genom kultur- och litteraturvetarna Aleida Assmann och Linda Short. De historiska brotten mot mänskligheten i det förflutna – som visar sig i och igenom arkiven och i vittnesberättelser kan ha en etisk och politiskt transformativ kraft menar Assman och Shortt: ”Memory has power [...] only when people come together in political life and transform representations of the past into matter of urgent importance in the present.”<sup>110</sup> Det Assman och Shortt pekar mot är dock inte bara att minnas, utan också hur detta sker kollektivt. Assman och Shortt fortsätter: “The historical truth about the political crimes of the past – uncovered from archival sources or oral testimonies of victims – is today considered to have a great ethical and transformative power.”<sup>111</sup> Den transformatoriska läsningen av historiska händelserna sker inte bara av sig själv utan förutsätter att



människor bestämmer sig för att gå samman för att skapa förändring. Minnet kan förändra å ena sidan både människor, grupper och i förlängningen också stater, å andra sidan minnet i sig självt. Historiska händelser förändras och omskrivs men, som Assman säger, kan denna akt också innebära ett maktutövande. Att tvinga fram glömska, av exempelvis stater, är ett sätt att styra och kontrollera ett land och de människor som lever däri. Häri lyfter Assman ett politiskt och etiskt ställningstagande i det kollektiva minnet. För Assman säger inte bara: "If you don't speak up, you hurt yourself", utan hon säger också: "If you don't speak up, you hurt everyone. Hurt society."<sup>112</sup> Hon presenterar här en radikal ansats där det inte bara åläggs för vittnet att tala – utan också för andra, som inte erfarit eller varit på plats, att föra vittnesmålet vidare i ett slags etiskt och politiskt imperativ.

Minnet får hos Assman en politisk kraft i det kollektiva arbetet, men en skulle också kunna säga det omvända. Det har funnits platser och tider där glömskan ansetts vara en lika kraftfull väg. I Winston Churchills tal efter andra världskriget (1946) sade han att: "We must all turn our backs upon the horrors of the past and look to the future."<sup>113</sup> I en välsignad akt i glömskans tecken är det lättare, eller bättre, att träda in i framtiden.<sup>114</sup>

Vad som kan konstateras är att 1900-talets senare hälft har fokuserat på minnet, och flertalet forskare, bland annat Anat Ascher, skriver om tiden som varit i

termer av "Vittnets århundrande": "If the twentieth century were declared, time and again as the "The century of the witness", it seems that the twenty-first century is heading in a similar direction."<sup>115</sup> Vad som åsyftas med detta citat från Ascher är den politiska aspekten av vittnandet: vittnandets förmåga att förändra för enskilda människor men också politiska lägen. Vad jag också kunnat se hos flertalet forskare är att detta även gäller andra områden, exempelvis inom etiken, psykologin eller inom arkitektur. Inom museivärlden och inom arkitektur har minnesplatser, minneslundar, minnesbyggnader och så vidare fått betydelsen av att minnas det förflutna och genom det vittna åt mänskliga livsöden. Detta är något som Claudia Eppert berört.<sup>116</sup> Eppert lyfter möjligheten till en pedagogisk transformation i själva minnesakten, men ställer samtidigt frågan kring *vems* transformation som är i fokus:

... the multiple origins of the experience of loss testifies to the complexity of "remembrance/pedagogies"; namely, the recognition that "all formations of memory carry implicit and/or explicit assumptions about what is to be remembered, how, by whom for whom, and with what potential effects."<sup>117</sup>

I citatet framgår att minnesakter bär på implicita eller explicita tankar om vad som ska minnas och för vem. Eppert skriver mer specifikt om pedagogik i relation till

att sörja (bortgångna) identiteter och om byggnader i form av minnesakter. Hon menar att byggandet kan vara ett sätt att sörja men att dessa byggnadsakter, eller minnesakter, också innebär att styra. Som exempel nämner Eppert arkitekten Richard Meiers uttalande efter 11 september och i relation till Ground Zero i New York: "we need new buildings that are an even greater symbol of New York than what was before".<sup>118</sup> Men för vem ska dessa byggnader byggas? För vem ska manifestationen visas och lyfta? I relation till Ground Zero protesterade offer och familjer, då 2002, och sade: "From Towers of Light to Tribute in Light." och menade genom det att högre och mäktigare byggnader kanske inte var det enda sättet att manifesteras förlusten.<sup>119</sup> Istället för att visa upp en ännu större symbol för staden New York kunde man istället hylla de som föll offer.

Frågor kring de etiska och politiska möjligheterna i relation till historien är i hög grad också relevant även inom historiedidaktik, där det går att se en förståelse över hur historiska berättelser påverkar nuet. Historiedidaktikern Andersson skriver att kunskapen om historien ska ge eleven bättre förståelse av sig själv, och en ökad argumentations- och handlingsberedskap inför "ett aktivt medborgarskap" samt att en ska kunna solidarisera sig: "med svaga och utsatta men även andra grundläggande demokratiska värden, som rör människolivets okränkbarhet, individens frihet och

integritet, alla människors lika värde, jämställdhet m.m.”<sup>120</sup> Andersson fortsätter:

Historien lär oss också att identifiera dagens makthavare och eliter. Vilka innehar, bebor och äger dagens monumentalas skapelser inom byggnationen? Vad säger det om samhällen i vår egen tid? Vem styr över oss?<sup>121</sup>

Ett historiskt perspektiv i undervisningen kan bestå av att identifiera och analysera samtiden men också, som det står i kursplanen för historia, leda till att ”förändra vår egen tid”.<sup>122</sup> Det finns alltså förståelser kring att minnet av historiska händelser äger en (eller flera) möjligheter att i undervisningen börja kunna förändra nuet och framtiden, och det är här vittnesmålen träder in. Enligt Ann Chinnery har det nämligen skett en förändring inom ramen för historieundervisning, där det skett en ökning av förstapersonsberättelser och vittnesmål:

Within history education, the emphasis on memory is most evident in the increasing use of first-person narratives and testimony as legitimate sources of knowledge alongside the official record, and it is often characterized as a shift from historiography to historical consciousness.<sup>123</sup>

Förstapersonsberättelser och vittnesmålsberättelser fyller här inte bara en viktig funktion utan bär också med sig

tanken om en legitimerad källa för kunskap. Uppdraget att inte glömma historiska händelser av övergrepp har fått stor betydelse inom utbildning och Chinnery menar att det skett en förskjutning från att läsa om historiska händelser som historiografi till att betona historiemedvetandet istället. Inom historiedidaktiken verkar denna betoning på ett historiemedvetande också betonas.<sup>124</sup> Det tycks alltså ha skett en förskjutning från årtal, namn och platser (historiegeografi) till vittnesberättelser, erfarenheter och känslor i historien men också i relation till elevernas egna känslor och erfarenheter (i termer av ett historiemedvetande). Den underliggande pedagogiska idén verkar således vara att i mötet med andra människors lidande skapas en möjlighet att genom minnesakten av historien, möta historien men också sig själv.<sup>125</sup> En tanke som också innebär, för bland annat Claudia Eppert och Roger Simon, att läsandet av olika vittnesmål kan ha etiska möjligheter.

### **Ett etiskt lärande**

I "Mourning Identities" gör Claudia Eppert en koppling mellan minnet och det pedagogiska arbetet, vilket jag tidigare har diskuterat i tidigare stycke. Detta är också något hon vidareutvecklat med Roger Simon genom att utforska hur minnet kan vara medlet för ett etiskt lärande:

Remembrance is, then, a means for an ethical learning that impels us into a confrontation and 'reckoning' not only with the past but also with ourselves as we 'are' (historically, existentially, ethically) in the present.<sup>126</sup>

Minnet är på så sätt något som sammanlänkar tiden: det förflutna med det nutida, och genom det skapar minnen sätt att leva i nuet, in i framtiden, i termer av ett etisk förhållningsätt. Med Simon och Epperts ord skulle det kunna formuleras som ett hoppfullt trauma, eller hur minnet initierar ett lärande och tar anspråk av nuet och genom det ändrar ens sätt att tänka, vara och göra: "remembrance initiates forms of learning that shift and disrupt the present, opening one to new ways of perceiving, thinking, and acting."<sup>127</sup> Mer specifikt skriver Simon och Eppert att minnet av historiska trauman kan bli pedagogiskt kraftfulla inte enbart genom representationer av händelserna utan genom det sätt som det involverar människor (elever) genom identifikation, det imaginära och genom känslor:

remembrance of [historical trauma] does not simply become pedagogical when representations of the past are situated and engaged in educational sites such as schools and museums. Rather, whatever its site and social form, remembrance is an inherently pedagogical practice in that it is implicated in the formation and regulation of meaning, feelings, perception, identifica-

tion and the imaginative projection of human limit and possibility.<sup>128</sup>

Det är något väldigt pedagogiskt i akten att minnas, skriver de, där vittnesmålsberättelser så att säga kan *beröra* eleverna och samtidigt vara en länk mellan det förflutna och nuet. Denna beröring syftar på det som Deborah Britzman benämner som ”difficult knowledge”<sup>129</sup>, det vill säga hur det förflutnas svårförstådda berättelser och händelser samtidigt kan, som de skriver ge mig mer än jag kan omfatta. Simon skriver i *The touch of the past*:

Rather what is at stake in the touch of the past is welcoming given to memories of others as a teaching – not simply in a didactic sense of an imparting of new information – but more fundamentally as that which brings me more than I can contain. ... as a possibility for true learning – one which bears the risk of being dispossessed of one’s certainties.<sup>130</sup>

Minnet av olika historiska vittnesmål (för Simon: Columbus, Marc Chagalls White Crucifixion, Montrealmassakern, Förintelsen) och bevittnandet av dessa flyter samman i Simons verk och, som citatet pekar på, innehar undervisande och lärande resonanser: hur vittnesmål från historien kan innebära ett lärande om och av andra. Som exempel på denna pedagogiska

minnesakt skriver Simon i boken *Teaching against the grains* om en "dialektisk bild". Simon utgår i denna läsning från Walter Benjamin och den pedagogiska möjligheten och förnyelse som en dialektisk bild kan ge. Som i att hålla två bilder i huvudet samtidigt. Jag citerar:

As a white, Ashkenazi Jew whose family immigrated to North America from the Russian Pale, I know that this migration was made possible by the conquest initiated by Columbus. While I resist being resorbed into an amorphous, homogenized construction of whiteness, I cannot fail the responsibility of considering what I/we do in the present with our past heritage and current privilege.<sup>131</sup>

De historiska sår han berör är bland annat det våld som skett i historien, och som båda faller in i kategorierna förödelse och möjlighet. Han ställer frågan, hur kan historien på en och samma gång visa ens egen släkts undergångs och fortlevnad? Han skriver i slutet av texten hur de skilda historiska händelserna (utvisningen av judar från Spanien under 1400-talet, utrotningen av miljoner människor under förintelsen inklusive delar av hans egen familj, Columbus erövringar av "den nya världen" samt förövandet av rättigheter som frantogs ursprungsbefolkningen) samtidigt också gör att han kan leva, och dö, där han nu är. Han skriver hur denna



undervisning för honom själv är ett kvalitativt lärande: ett djupt lärande som rubbar ens föreställningar, ett sant lärande som berövar ens säkerhet genom dess sätt att rubba tidigare uppfattningar.

I *Witness as Study*, av Roger Simon, Claudia Eppert, Mark Clamen och Laura Beres, fungerar vittnandet på ett annat plan.<sup>132</sup> Genom tre olika ”juxtapositions” (sammanslagningar) av vittnesmål möjliggörs ett lärande, gemensamt för dem. Ett lärande som i sin tur innebär att de själva blir vittnen. De skriver om hur ett pedagogiskt vittnande kan bli en händelse där den Andre stör och gör anspråk på vår, deras, egen tid. I sin text utgår de från en konkret händelse, från Vilna Ghattot, och vittnesmål däriifrån och utifrån en judisk tradition av midrash (en pedagogisk tradition av att läsa och tolka bibliska texter kollektivt):

Engaging the surviving testament of the Ghetto — the texts, audiovisual testimony, images, and music that speak of and attempt to convey what happened there, we argue for a public staging, a pedagogical witness, of one’s practices of reading, viewing and listening which make evident how witnessing may become an event in which an Other’s time may disrupt my own.<sup>133</sup>

Simon med flera ställer frågan: Hur *kan* och *ska* jag leva vidare med de bilder och berättelser från Vilna Ghattot i mitt minne, och som finns kvar i den samtida praktiken

av ett publikt (gemensamt) minne. De skriver om ett kommunikativt vittnande, här och nu, som inte har fokus på att försöka kartlägga vad som hände var eller när. Snarare är det ett vittnande som en kommunikativ akt, vari vittnesmålen träder in i nuet och tar tidsligt anspråk och kräver ansvar:

Rather knowing requires a communicative act which re-cites and re-sites what one have learned – not only what happened to others at/in a different space/time but also (and this is key) what one has learned of and within the disturbances and disruptions inherent in comprehending the substance and significance of these events. This is the communicative act we have called "pedagogical witnessing".<sup>134</sup>

De skriver fortsättningsvis att ett sådant vittnande har en moralisk funktion, och, vilket de vill betona, en pedagogisk och utbildningsmässig struktur: "On these terms, to witness means not only to learn, but also to teach, precisely to teach how one learns."<sup>135</sup> Lärandet och undervisning går här hand i hand, det är så att säga olika delar av samma praktik. Deras tre olika lektioner innebär en kreativ praktik av att studera historia som innebär att de kan tänka nuet, deras nu, utan att bestämma utgången i förväg.<sup>136</sup> Det dessa forskare skriver står i relation till Felmans och Laubs arbete, det är genom själva akten av att ta del av vittnesmål som

det finns möjligheter till att utveckla ett etiskt förhållningssätt till historien och till samtiden.

Simons arbeten har diskuterats av flera pedagogiska filosofer.<sup>137</sup> En som diskuterat Simons arbeten är bland annat Ann Chinnery. I relation till ansatsen av att använda sig av förstapersonsberättelser i undervisning menar Chinnery att vittnet och vittnesmålsberättelser kan ha förlorat sin pedagogiska kraft eftersom samhället idag ser annorlunda ut: traumatiska händelser och vittnesmålsberättelser finns i olika Oprah och Dr Phil program, eller i varje facebook- och twitterflöde. Eller kanske snarare, som hon skriver, att beröras av det förflutna, genom "the touch of the past" (som hon hämtar från Simon med flera) är inte tillräckligt:

Consistent with [Roger] Simon, the key pedagogical point, on my view, is that we must pay equal (if not more) attention to our practices of remembrance as to the content. Critical historical consciousness is about reframing how we live in relation to the past; it is about "forms of learning that unsettle the present, opening one to new ways of perceiving, thinking, and acting." ... But if, as I have suggested, testimony and witnessing may have lost some of their pedagogical force, what other practices might we adopt in order to foster the development of a critical historical consciousness?<sup>138</sup>

Chinnerys resonemang tar avstamp i en undervisning som är riktad mot ett (kritiskt) historiemedvetande. En undervisningsform som hon ser bygger på tanken om en gemensam historia och tanken om likhet.<sup>139</sup> En gemenskap och likhet som är långt ifrån gällande. Snarare har vi en gemenskap mellan dem som inte har något gemensamt (en förståelse som jag hämtar från Gert Biesta i *Bortom lärandet*) och som genom det är byggd på olika tolkningar av historien, och olika tolkningar av nuet, och som leder eller kan leda till konflikter.<sup>140</sup> Dessutom bygger denna undervisningsform och pedagogiska tanke på att berättelser om utsatthet är ett kunskapsstoff, ett ämne, som kan läras ut och som genom det ska ha en kathartiskt orienterad upplevelse. Med ett tillägg: en kathartiskt orienterad upplevelse för dem som inte lider.

Ett väldigt tydligt exempel på hur denna gemensamma skola inte kan vara en utgångspunkt för undervisning är Bekerman och Zembylas arbete kring vittnesmål, undervisning och historiska trauman, i *Teaching Contested Narratives: Identity, Memory and Reconciliation in Peace Education and Beyond*. Här inkluderas etnografiska studier tillsammans med pedagogisk-filosofiska resonemang kring identitet, minnes(-undervisning) och försoning i de konflikt-drabbade områden Israel/Palestina samt Cypern (med konflikten mellan de grekisk-cypriotiska och de tur-

kisk-cypriotiska i fokus). Utifrån författarnas bakgrund och utifrån olika studier av *fredsundervisning* väver de samman affekter och berättelser, eller minnen, av olika händelser i historien och pekar på detta faktum: elever och lärare delar inte samma gemensamma historia. Men det hindrar inte utbildning från att vara en plats där hegemoniska berättelser i undervisningen har företräde.<sup>141</sup> Zembylas ställer frågan: hur kan lärare och elever ifrågasätta det etiska och politiska lidandet i historien på sätt som inte skapar fixerade och totaliserade narrativ?<sup>142</sup> Ett svar finns inte. Det är kanske därför som Zembylas gett upphov till flertalet svar på denna komplexa fråga i en rad artiklar, där olika utgångar och öppningar har fokuserats. Exempelvis har Zembylas undersökt frågan om det *okända*, om *affekternas och känslornas* roll samt *sörjandets* betydelse för en pedagogik och utbildning som vill verka för social rättvisa, utifrån bland annat filosofer som Ahmed, Spivak och Butler.<sup>143</sup> Han har också ställt frågan hur en kan lära sig leva med de historiska offren, kallade spökena, som försvunnit i krig och diktaturer och som fortsätter förfölja eller hemsöka en.<sup>144</sup> I fokus för många av Zembylas arbeten står känslorna, de mångsidiga känslorna. För i mötet med historiska sår är det genom våra olika känslor som vi, oundvikligen, möter dem; genom hat, kärlek, sorg, förlust. Känslor som också kan bottna i trauma och i kris.

## Trauma och kris

Förståelser av vittnesmålet och vittnet som pedagogiskt fenomen finns i det forskningsfält som på engelska benämns som ”(literary) trauma studies” och berör avhandlingens syfte eftersom fältet försöker förstå närvaron av traumatiska händelser i form av litteratur, film eller andra kulturella uttryck i undervisning eller i pedagogiska relationer. Denna forskningstradition utgår inte från att *hela* utan snarare, menar Geoffrey H. Hartman, från att verka på ett teoretisk plan och för att försöka ge kunskap åt mänskligt beteende.<sup>145</sup> Tongivande inom ramen för detta fält är Shoshana Felman och Dori Laub och deras arbete *Testimony* som grundar sig i psykoanalysen.<sup>146</sup> Här vill jag därför börja med att diskutera vittnesmålsförståelsen utifrån deras arbete.

Hos Freud kan vi finna det *omedvetna vittnesmålet* vilket har, enligt Felman och Laub, ett heuristiskt och undersökande värde. Psykoanalys har på så sätt tänkt om vad ett vittnesmål kan tänkas vara genom att visa att en människa inte behöver *besitta* eller *äga* sanningen (eller som jag förstår det berättelsen, händelsen), för att kunna bära vittnesmål om en händelse. Genom språket, talet, rösten, finns det i vittnandet spår av en sanning, men denna sanning är *inte tillgänglig* för patienten, utan gömd, omedveten. Vittnandet och vittnesmålet i den kliniska situationen är inte förstått som ett påstående utan snarare som ett sätt för att få tillgång till sanningen.<sup>147</sup> Psyko-

analytikerns uppgift innebär att föra det omedvetna till medvetande, att materialisera det omedvetna vittnesmålet och göra det synligt, vilket görs genom processen av att vittna. Därmed skapas en klinisk dimension av vittnandet och vittnesmålet, vilket för Felman och Laub också kan innebära ett eget vittnande för psykoanalytikern. Ett vittnande som har resonans med patientens vittnesmål och möjliggör en dialog mellan de två:

the psychoanalytic dialogue, an unprecedented kind of dialogue in which the doctor's testimony does not substitute itself for the patient's testimony, but resonates with it, because, as Freud discovers, it takes two to witness the unconscious.<sup>148</sup>

Vi har här att göra med olika former av vittnande. Det omedvetna vittnesmålet (tysta vittnandet), det medvetna vittnesmålet (sagda vittnesmålet), samt funktionen av att bevittna själva vittnandeprocessen i den kliniska praktiken.<sup>149</sup> Genom Laubs och Felmans distinktioner finns de olika aspekterna med. Dels att vara ett vittne från insidan av sin egen erfarenhet (ett vittne som inte behöver tala); dels att bevittna andras vittnesmål (som Felman och Laub skriver också kan vara i form av litteratur) samt dels också hur vittnandet kan vara en process av att dela gemensamma berättelser tillsammans, vilket i den psykoanalytiska förståelsen kan ta plats i den kliniska situationen. Laub skriver i relation till denna sista aspekt

hur han som psykoanalytiker ger och tar med syftet att få fram en sanning som psykoanalytikern och klienten försöker följa. Detta vittnande tar här form som en process av att lyssna och genom ett inkännande så att säga föra fram sanningen i det omedvetna vittnesmålet.<sup>150</sup>

På liknande sätt som Felman och Laub arbetar med litteratur gör också litteraturvetaren Cathy Caruth det för att förstå historiska trauman. I hennes *Unclaimed experience, trauma, narrative, and history* skriver hon hur traumatiska erfarenheter inte fullt kan tas upp och assimileras av den andre – av läsaren – utan att denna process innefattar något speciellt, av att vittna. I liknande anda som Felman och Laub, skapar Caruth alltså en process av vittnandet som också innefattar ett läsande eller ett lyssnande.<sup>151</sup> För Elisabeth Dutro, som bygger sin studie på Felman och Laub, innebär vittnandet en möjlighet att kritiskt bevittna något i klassrummet.<sup>152</sup> Hon menar att berättelser av sår, av både lärare och elever, kan möjliggöra en cirkulär förståelse av vittnandet och därmed också möjliggöra att komma bortom den sköld som upprätthålls mellan lärare och elever. Processerna innefattar en tidslighet där elever och lärare både bevittnar och vittnar genom ett delande av berättelser (i hennes fall kring familjrelationer och kring fattigdom och bortgång). Ett delande av berättelser möjliggör för mer personliga samt emotionella dimensioner av de relationer som finns i klassrummen, skriver Dutro.



Liknade argumentation finns hos Mary Jo Hinsdale som menar att vittnandet kan bidra till att övervinna skillnader, genom ett så kallat ”Witnessing across Wounds” där lärare kan kultivera ett responsivt vittnade genom inkänning och genom välkommandet (hospitality).<sup>153</sup>

Hos Felman och Laub, Dutro samt Hinsdale finner jag alltså teorier kring pedagogiska förändringar: det är genom vittnandet som det finns möjligheter till sätt att bli undervisad på vilket också innefattar ett möjligt lärande. En psykoanalytisk syn på undervisning lyfter känslorna och krisen samt upptäckten av det främmande som möjliga sätt att undervisa på, något jag vill vidareutveckla genom att diskutera mer utförligt vad kris och säkerhet kan innebära i relation till undervisning.

### **Mellan kris och säkerhet**

Att bli undervisad kan innebära att omförhandla en rådande bild, av sig själv såväl som av andra och omvärlden. Detta brukar också karaktärisera det som utbildning och undervisning syftar till – att utveckla och förändra barnen. Här vill jag diskutera på vilket sätt denna förändring kan ta plats, en förändring som tenderar att stå mellan krisen och säkerheten. En psykoanalytisk förståelse av vittnandet har också en undervisande karaktär. Detta menar Laub och Felman som utvecklar tanken i *Testimony*. I boken får jag följa Felmans undervisning och hennes klass möte

med vittnesmål från olika författare i historien: Albert Camus, Fjodor Dostojevskij, Sigmund Freud, Stephane Mallarmé och Paul Celan, och hennes, som hon skriver, egen ”uncanny pedagogical experience as my own ”life-testimony”.<sup>154</sup> Hon skriver om avsikterna kring hennes undervisning:

I had two tentative pedagogical objectives in mind: 1) to make the class feel, and progressively discover, how testimony is indeed pervasive, how it is implicated – sometimes unexpectedly – in almost every kind of writing; 2) to make the class feel, on the other hand, and – there again – progressively discover, how the testimony cannot be subsumed by its familiar notion, how the texts that testify do not simply report fact but, in different ways, encounter – and make us encounter strangeness...<sup>155</sup>

Vad som får betydelse här är dels hur känslorna träder in för att kunna uppleva vittnesmålets opacitet (”how the testimony cannot be subsumed by its familiar notion”) dels hur hennes undervisning kring dessa vittnesmål leder till en kris för klassen. Felman skriver hur undervisningen kring vittnesmålen från författarna bar ”the class beyond a limit that I could foresee and had envisioned”.<sup>156</sup> Klassen försattes till en början i en tystnad, en tystnad som sedermera bröts och slutande i ett obevekligt talande. I veckorna som följde talades det om

händelsen och om kursen, ett talande som också tog plats utanför klassrummet och den tid som var satt för undervisningen. Krislektionen, som Felman kallar den, har för henne inte bara psykoanalytiska dimensioner, utan har också konsekvenser för hur hon ser på lärande och att bli undervisad. Det finns alltså en parallell mellan undervisning och psykoanalys i den meningen att de båda praktikerna innebär performativitet och att de båda strävar efter och producerar förändring eller transformation. Felman skriver: "If teaching does not hit upon some sort of crises, if it does not encounter either the vulnerability or the explosiveness of a (explicit or implicit) critical and unpredictable dimension, it has not *truly taught*."<sup>157</sup> Undervisning blir för Felman något som tar plats i krisen. Det är genom att beröras emotionellt, att känna något, som en på riktigt har blivit undervisad.

Tanken om krisen som en pedagogisk möjlig väg för att undervisa för social rättvisa finns även hos andra pedagoger.<sup>158</sup> Exempelvis menar Kevin Kumashiro, genom en hänvisar till Felman och Laubs arbete, att: "Entering crises, then, is a required and desired part of learning in anti-oppressive ways."<sup>159</sup> Han lyfter därmed en pedagogik som ska försätta elever i kris, för att ändra uppfattning, rubba föreställningar kring kön, sexualitet, klass och ras.<sup>160</sup> Att försätta eleverna i kris är att förändra beteende, skapa andra bilder och på så sätt undervisa på ett normbrytande sätt. Kumashiro menar att kris

innebär ett emotionellt obehag och en desorientering som kräver att elever gör förändringar. Han skriver dock att denna kris inte är själva lärandet, men att krisen är ett sätt att konfrontera obehaglig kunskap:

What is important, here, is the notion that, while crisis may be a necessary part of the learning process, it is not itself learning. Entering crisis is merely the stage where students confront troubling knowledge. To change their thinking in ways that work against oppression, students need a learning process that helps them to work through their crisis.<sup>161</sup>

Undervisningsidén utifrån krisen verkar således vara ett sätt att både utmana men också ett sätt att arbeta med sociala orättvisor.<sup>162</sup> Den fråga jag ställer i relation till Felman och Laub och till betoningen av krisen, är hur krisen ska förstås i relation till undervisning, samt vad för slags möjligheter som skapas, och för vem? Frågan är om det inte finns en risk med en för närgången syn på de pedagogiska relationer som finns i undervisning. Det jag är intresserad av är inte att kritisera själva viljan av att skapa förändringar i relation till olika orättvisor och strukturell diskriminering, utan snarare problematisera krisen och känslornas förmåga att kunna skapa denna förändring.

Låt mig exemplifiera med en empirisk studie som fångat lärares funderingar kring undervisning om Förintelsen under historiektioner på två gymnasieskolor

i Stockholm. Genom intervjuer och observationer av lärare visar Wibeus att det finns önskemål från lärarnas sida om att eleverna ska reagera känslomässigt med syftet att kunna lära sig dra etiska slutsatser från sina känslomässiga reaktioner och på lång sikt också få en känsla av civilkurage och därmed förbättra sitt etiska förhållningssätt.<sup>163</sup> Lärarna försökte där läsa elevernas känslomässiga reaktioner till olika berättelser. Wibeus skriver att lärarna verkade vara medvetna om sina avsikter, men samtidigt kunde de inte hantera eller veta något om elevernas emotionella utveckling i klassen. Utifrån detta verkar det alltså som om tecken på en kris, eller en känslomässig respons, är verktyg för att kunna se att ett lärande har skett, men att lärare i sin tur inte vet hur de ska kunna hantera dessa kriser.

Min utveckling handlar om hur elever möter vittnesmål olika. Eleverna i ett klassrum delar inte (alltid) samma historia eller syn på samhället eftersom vi också är situerade varelser där klass, kön, religion, sexualitet, ras och etnicitet spelar in. Vi tar därför inte plats i samhället, eller i undervisningen, på liknade sätt, vilket också i sin tur spelar in i vittnandet och i mötet av vittnesmål. I likhet med Zembylas i "Pedagogy of Discomfort and its Ethical Implication"<sup>164</sup> menar jag att en "obekvämlig undervisning" därför kan få problematiska konsekvenser: pedagogiska så väl som etiska, eftersom den för det första förutsätter att eleverna befinner sig

tidsligt och rumsligt på samma ställe i relation till berättelser och historiska sår. För det andra att de subjekt som finns i undervisningen inte redan från början befinner sig i kris och/eller lider. För det tredje kan jag se en risk i att undervisningen förväntas ta formen av terapi, och att läraren ska kunna axla rollen som terapeut, vilket jag inte tänker är själva undervisningens syfte.

Forskare inom de olika fälten behandlar vittnesmål och vittnande i relation till undervisning och lärande på olika sätt. Forskning med epistemologisk fokus kan ses vara den mest kritiska rösten gentemot vittnesmålets kunskapsmässiga bidrag inom ramen för relationer mellan lärare och elever. De andra forskningsområdena intar en mer positiv blick på de möjligheter som vittnesmålen kan ha för ett etiskt medvetande, transformation och som ett politiskt sprängstoff eller ontologisk förståelsehorisont. Dessa möjligheter är intressanta, men också öppna för att ytterligare kritiseras och vidareutvecklas. För denna avhandling innebär denna kritik och utveckling en uppdelning i tre olika aspekter, och som i sin tur får sina fördjupningar i de tre olika kapitel som följer under del II: Aspekter.

För det första tar jag i ”Röster från förr: representation” ett grepp om representationsaspekten. Undersökningen fokuserar delvis på vad ett vittnesmål kan tänkas presentera och representera men också på hur själva undervisningen består av representationer och vad dessa

representationer i sin tur skapar för pedagogiska möjligheter i undervisningen.

För det andra handlar det i kapitlet ”Att säga vi: subjektivitet” om en utveckling av subjektivitet i relation till vittnandet, vilket här behandlas mer ingående. Förståelsen av vittnandets omöjlighet har också konsekvenser för hur subjektivitetsprocessen kan se ut samt huruvida vittnandet om det som är orätt kan skapa förändringar. Det är en undersökning som kommer att förflytta fokus från skolans värld till en arbetsplats.

För det tredje undersöks känslornas betydelse i mötet med vittnesmål, vilket behandlas i ”Med gråten i halsen: känslor”. I detta kapitel föreslås lyssnandet samt, genom en läsning av bland annat Édouard Glissant, en undervisningstanke byggd på den dubbla rörelsen av ett *både och*. Vändningar som låter vittnesmålen ta plats i undervisningen (och i språket, i våra kroppar) eftersom undervisningen kring de historiska såren har pedagogiska möjligheter – så väl som etiska och politiska möjligheter – för att kunna börja, i relation. Det är vändningar som inte vill låta de historiska vittnesmålen bli allt, eller vara allt, i termer av en obekväm och utmanande pedagogik eftersom de empatiska, känslomässiga kraven på elever också kan innebära läsningar eller ett återupprättande av gränser eller identiteter.

## **Del II: Aspekter**





## Röster från förr: representation

### Om detta må ni berätta

1997 gick jag i årskurs nio och det var året som skolungdomar i Sverige tilldelades boken ...*om detta må ni berätta... En bok om Förintelsen i Europa 1933-1945*.<sup>165</sup> Jag minns hur jag satt djupt nersjunken i den. Studerade bilderna noggrant, stirrade in i de ansikten som fanns i den. Fängslades av bilder som föreställde rapporter och listor av fångar, av skyltar och plakat, av kartor över lägren, massgravar med lik, av magrade ansiktena, de tomma blickarna och fängslade scenerna. De vackra bilderna.

Ja, som Sontag skriver i *Att se andras lidande* kan även bilder över det förrådiska vara vackert, även om inte händelsen är det.<sup>166</sup>

När jag närmar mig frågan kring hur vittnesmål används i undervisning gör jag det utifrån det sätt som jag själv som lärare har undervisat men också så som jag själv har mött vittnesmål som elev, vilket innebär att vittnesmål från historien framträder som ett *material*. Som ett material som finns arkiverat i form av

böcker, filmer, bilder och som kan förstås som representationer av historiska våldshändelser och sår. Men vad innebär det att möta representationer som ...*om detta må ni berätta...* i undervisningen? Vad har dessa representationer för pedagogiska möjligheter av att kunna förändra samtiden? I detta kapitel undersöks vittnesmålets pedagogiska möjligheter utifrån representationsaspekten.

Inom pedagogik och filosofi är frågan om presentation och representation väl behandlad. I detta kapitel önskar jag inte ge en helhetssyn över vad dessa aspekter innebär: varken filosofiskt, pedagogiskt eller politiskt.<sup>167</sup> I kapitlet kommer jag att röra mig mellan olika representationsteorier, vilka berör epistemologiska, pedagogiska och politiska frågor för att belysa komplexiteten i frågan. Representationsaspekten är en specifik fråga för skola och undervisning. Därför kommer jag att inleda kapitlet genom att diskutera två olika förståelser som formulerar dels ett försvar av skolan som sådan och vari materialet – av det som läggs på bordet – har betydelse, dels diskutera hur fostran och undervisning bygger på att presentera och representera världen, och som därmed innebär pedagogiska möjligheter. Vittnesmålet ställer dock andra frågor i relation till representationsaspekten, frågor som jag behandlar utifrån bilden som vittnesmål och utifrån vems kropp som representeras, varför kapitlet kommer föreslå andra förståelser. Genom

Agamben kommer kapitlet skriva fram vittnesmålets pedagogiska möjligheter av att lämna rum för andra röster i det egna språket, och i den sista fjärde delen av kapitlet läser jag Spivak för att kunna formulera en pedagogik som verkar underifrån och som möjliggör ett närmande av vittnesmålen i undervisningen som skulle kunna vara suturerande.

### **Historiens paradox**

Vittnesmålet träder in som ett fenomen mellan historien och nuet. Som ett sådant fenomen står de historiska vittnesmålen som olika referenter. Referenter som kan leva kvar i nuet, minnas och/eller glömmas bort. Hannah Arendt skriver i *Mellan det förflutna och framtiden* om relationen mellan det förflutna och nutiden/framtiden, och hur faktasanningar alltid handlar om mänskliga ting: ”De handlar om händelser och om omständigheter där många människor är inblandade. De fastställs av vittnen och är avhängiga vittnesmål.”<sup>168</sup> Arendt menar att så fort den historiska referenten är borta eller försvunnen så finns det ingen rationell kraft som någonsin kan ta tillbaka den. Detta innebär för Arendt ett av många av historievetenskapens inneboende problem. Som sådant utgör det inget argument mot att faktiska förhållanden finns och inte heller kan det berättiga att de gränser som finns mellan fakta, åsikt och tolkning suddas ut. Inte heller ger det en ursäkt för

historikern att manipulera fakta efter behag. Snarare det motsatta. Arendt skriver:

Även om vi medger att varje generation har rätt att skriva sin egen historia, har vi därmed inte givit den rätt att handskas med fakta så att de passar det egna perspektivet. Vi ger den inte rätt att röra fakta.<sup>169</sup>

Samhällets uttolkare, historiker osv, har som uppgift att respektera ”den dubbla bindningen” i deras uppgift av att tolka historien, vilket innebär en paradox, enligt Mario Di Paloantonio:

Historical work is thus entangled within a particular paradox. While the past cannot live in the present without circulating and being digested as an image or a story that will resonate in the present, the past — in order to face us as the past — must retain an unpalatable particularity that exceeds our present modes of reception.<sup>170</sup>

Det finns här en paradoxal akt av att låta historien – fastställda av vittnesmålen – stå för sig själva, samtidigt som de inte kan stå som historia utan att ha något som skapar resonans i nuet:

because the historian works with texts of an other who cannot speak for herself, the historian must pledge

that she will, in a gesture of pure fidelity, restore the past in its own terms, guarding it against any present condensation.<sup>171</sup>

Historiker fastnar i denna dubbla bindning: att låta historien stå i sin egen aktualitet och samtidigt vara dess uttolkare. Paradoxen som historikerna ställs inför kan relateras till vittnesmålet. De historiska vittnesmålen står mellan historien och nuet. De kan inte leva utan att nuet engagerar sig i dem. Det finns något sorgligt i detta faktum, eller kanske snarare skulle jag vilja säga att det finns en panikartad tanke i samhället: vad händer ifall dessa människor inte längre finns kvar i minnet, vad händer ifall dessa händelser, dessa livsöden försvinner? Tanken är inte främmande i relation till *...om detta måste ni berätta...* och till vad den berättar om. Förintelsens överlevare, vittnena, blir färre och färre, och i bokens titel finns det en uppmaning: om detta måste ni berätta!

För Arendt finns det två allmänna institutioner som har större möjligheter att verka samt troget bevara sanningen, nämligen rättsväsendet, men också, vilket här blir relevant, högre utbildning vilken av staten anförtros de framtida medborgarnas utbildning.<sup>172</sup> Ett påstående som öppnar upp för en fortsatt analys av vad skolan och undervisningen har att erbjuda för pedagogiska möjligheter utifrån denna problematik.

## Skola som fri tid

Att lägga något på bordet, framför blicken, hörseln eller händerna kan ses som en central undervisningstanke. Det är alltid *någoting* framför eleverna, vilket utgör själva kärnan för vad skola och undervisning är, enligt Daniel Pennac.<sup>173</sup> Denna undervisningsidé av att lägga något på bordet innebär också för Jan Masschelein och Maarten Simons i *In Defence of the Public school* en möjlighet till att formulera ett försvar av den allmänna skola och som i sin tur också öppnar upp för förståelser över vad lärare och elever i undervisningen kan göra med historiska vittnesmål.

Masschelein och Simon börjar i antiken och utifrån det försöker de ringa in vad den allmänna skolan kan vara som idé och som ideal. Idén om skolan bygger på tanken om *fri tid*, vilket är den vanligaste översättningen av ordet *scholè*, det vill säga fri tid att studera och praktisera. Idén om den *fria tiden* var att skolan kunde vara källa för kunskap och erfarenheter som gjordes möjlig för allmänheten. Viktigt att komma ihåg är att i det grekiska samhället, i polis och i den grekiska skolan var det den privilegierade aristokratin och militären som hade möjlighet till denna fria tid, den var inte allmän i dagens mening. Skolan som fri tid karaktäriseras av en tillfällig *suspension*: en suspension av elevens sociala bakgrund. Suspensionen handlar alltså om att suspendera den ojämlika ordningen i samhället:

In other words, the school provided free time, that is non-productive time, to those, who by birth and their place in society (their 'position') had no right to claim it. Or put differently still, what the school did was to establish a time and space that was in a sense detached from the time and space of both society (Greek: *polis*) and the household (Greek: *oikos*). It was also an egalitarian time and therefore the invention of the school can be described as the democratization of *free time*.<sup>174</sup>

Skolan innebar en ledighet från det andra livet utanför skolan, som präglas av olika roller eller arbete, i och med att elever blir suspenderade från detta liv. Suspensionen från det andra livet innebär också att människor träder in i skolan som elever. En kategori som medför vissa konnotationer; så som ett subjekt skapat och öppet för transformation. Men också, vilket är Masschelein och Simons samt Lewis poäng, hur eleven är i skolan för att studera.<sup>175</sup> Suspensionen innebär att andra roller som existerar på andra områden, så som inom hemmet, inte längre är gällande – eleven kliver inte in som en viss dotter eller son, eller som bärare av klass, kön eller specifikt ursprung (vilket givetvis kan ifrågasättas). Denna suspension är tidsmässigt begränsad (under skolans tid) och är något elever träder in och ur i under dagarna och skolåret. Daniel Pennac menade att det finns ett nu, "present tense" i skolan



som riktar sig mot en (eller flera uppgifter) och som möjliggör att släppa det som en bär på (av det som kanske annars tynger en), något han kallar för school blues.<sup>176</sup>

Masschelein och Simons kopplar samman denna suspension med tanken om profanering, en term som de hämtar från Agamben i *Profanations*, och som de gör en pedagogisk läsning av.<sup>177</sup> Ting kan profaneras, brukas och användas. Ting kan bli tillgängliga, bli publika och på så sätt bli en allmänning. Profanering som term kommer från ett religiöst språk: att profanera köttet, tinget, är att göra det icke heligt och därmed kan det också brukas eller förtäras. En profan tid eller ett profant ting är frikopplat från dess annars vanliga bruk. Det görs tillgängligt för de som annars inte brukar tingen, för en ny och yngre generation, vilket blir en fråga om presentation och representation: om vad som görs med det som läggs på bordet. I undervisning är det alltid något på bordet; något för eleverna att följa och hantera. Eleverna blir presenterade för *något*. I relation till profanering och till att lägga något på bordet skriver Masschelein och Simons:

When something becomes an object of study or practice, it means that it demands our attention; it invites us to explore it and engage it, regardless of how it can be put to use.<sup>178</sup>

Objekten som ligger på bordet drar till sig vår uppmärksamhet. En uppmärksamhet och fokus på ett objekt, en representation, som inte varar för evigt utan är något elever kliver in och ut ifrån. En tidslighet i skolan som dessutom inte är produktiv, och genom det inte står i relation till vinst, maximering eller till effektivitet.

Masscheleins och Simons syn på skolan möjliggör att se skolan som en specifik plats, som ett mellanrum från det produktiva livet. När jag skriver detta bränns det eftersom detta tenderar att glömmas bort (i det produktiva tidevarvet). Kanske är det för att jag själv kan relatera till denna fria tid på ett konkret sätt; att få möjligheten att fördjupa och praktisera något, med händerna, eller tanken, för sakens egen skull och inte för – som i arbetslivet – vinst, produktivitet och/eller effektivitet. För mig är det inte bara en abstraktion utan också något värdefullt och viktigt, något jag inte alltid men stundtals i min skolgång har erfarit. Masscheleins och Simons sätt att argumentera möjliggör också att se hur skolan är en specifik plats för representationer (av världen), genom tanken att det som läggs på bordet kan användas oavsett hur det kommer till användning.<sup>179</sup>

Men det är också här, utifrån denna tanke om profanering som mina reservationer träder in: kan vittnesmålsberättelser utforskas och engageras oavsett på vilket sätt det kan användas? Kan vittnesmålen profaneras i liknande termer som annat material? Är det att

respektera den dubbla bindningen? För att svara på dessa frågor vill jag fortsätta behandla representationsaspekten utifrån andra synvinklar, bland annat hur representation står i relation till urval, och vad det får för konsekvenser i relation till undervisning och vittnesmål.

## **Presentation och representation:**

### **tanken om urval**

Den tyske pedagogen Klaus Mollenhauer tar i sin bok *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung* ett grepp om de båda fenomenen presentation och representation inom pedagogik och i relation till skola.<sup>180</sup> För Mollenhauer innebär presentation inom uppfostran att människan är en social varelse och därmed också en produkt av ett samhälle, hon kan inte låtas vara partiell eller likgiltig till det sammanhang hon ingår i – något som kanske kan anses vara givet – men, som han skriver, leder detta till att vi inte kan förstå pedagogik utanför den förståelsen.<sup>181</sup> Presentation ligger som fenomen nära språket, och i hans rubrik över kapitlet benämner han presentation som: ”sharing something about one’s self and ways of life”, alltså presentation som att ”berätta något om sig själv och sitt liv”.<sup>182</sup> I fenomenet presentation ligger en förmedling, en intentionalitet mellan tinget, världen och ordet, språket. I sin redogörelse börjar han med Augustinus *Bekännelser* (397) som en erfarenhetsbeskrivning av hur ett jag, ett barn, tar sig

an världen, och genom det för han fram en beskrivning hur världen presenteras genom orden, men också genom det sätt kroppen, rösten rör sig och förhåller sig i världen. Här ligger Mollenhauer nära den fenomenologiska förståelsen av människans vara i världen, i hennes livsvärld. Utifrån denna förståelse av människans vara i världen skriver Mollenhauer att de första elementära stegen inom pedagogiken är en presentation av ett sätt att leva ("presentation of ways of life") – vilket skiljer sig från en pedagogik som bygger på representation. Han menar dock att presentation också bygger på ett urval av livet, av de som lever närmast barnet. Allt presenteras inte för barnet. Våld och sex är vanliga teman av sådant som anses vara olämpliga för barn att utsättas för, varför Mollenhauer också talar om hur processen "saktas in" för barnet och därmed om en fördröjd presentation.<sup>183</sup>

Representation i sin tur, träder för Mollenhauer snarare in i ett senare skede än presentationsfenomenet och i relation till skolan. Undervisning som representation förstås som ett stort montage av bilder och representationer som inte är sakerna själva utan "pekar ut ting och fenomen", och hur denna riktadhet i sin tur har en demokratisk funktion i skolan eftersom det öppnar upp olika sätt att leva, vilket går att koppla samman med synen på skolan som *fri tid*, där elever ska kunna ha möjlighet att träda in som elever, och bara det.<sup>184</sup> Genom undervisningens sätt att representera och visa andra sätt

att leva möjliggörs att mönster bryts och att barnet inte behöver göra de val som dess förfäder gjort. Du kan bli något helt annat, skriver Mollenhauer.<sup>185</sup> Här finns en tanke om att skola kan innebära öppningar till andra sfärer, genom att läraren representerar andra förståelser, andra liv, andra yrken än den som eleven presenteras för i sin närmaste familj. Utifrån Mollenhauer kan en formulera hur skolan kan erbjuda möjligheten till att få lära sig läsa, skriva och skapa sig en egen uppfattning om hur ens eget liv ska levas. Häri ligger därför inte bara den demokratiska möjligheten utan också tanken om ett värdigt liv.

Denna tanke om representation, som Mollenhauer beskriver som ”selecting what to convey”<sup>186</sup> har precis som med presentationsfenomenet med urvalet att göra. Mellan själva händelsen eller objektet finns läraren – eller ett subjekt – som gör urvalet av det som ska förmedlas vidare. Med denna representationstanke är det svårt att skilja mellan subjektet som väljer och det som sedermera får stå som representation av något. Subjektet som gör urvalet och representationen hänger intimt samman med varandra.

Mollenhauers pedagogiska tankar om presentation och representation öppnar dels upp för representation som urval, dels pekar detta samtidigt mot det som skolan kan vara; mot en demokratisk möjlighet.<sup>187</sup> Men urvalsteori kan också ifrågasättas och diskuteras,

för är det samtidigt inte en idealiserad bild av skolan som framträder? Lärare väljer och väljer bort. Genom detta urval finns det möjligheter att belysa vissa aspekter och ignorera andra. Ja, vi skulle i det långa loppet även kunna tala om att röster tystas ner. Förträngs. Förtrycks. Både historiska och samtida. En undervisning byggd urval kan ha förtryckande funktioner, som är normerande och bibehåller och upprätthåller klassystem, könsroller och identiteter, även om den strävar efter motsatsen. Problematiken med urvalet blir också problematiskt i relation till historiska sår, som i fallet med *...om detta må ni berätta...* där Sverige som nation 1997 framträdde för mig som elev som något gott, vilket jag här kommer att diskutera med hjälp av Susan Sontag. En diskussion som tar sin utgångspunkt i det som *...om detta mån ni berätta...* till stor del av bestod av, nämligen fotografier.

### **Bilden som vittnesmål**

Utifrån Mollenhauer samt Masschelein och Simons kunde jag formulera hur skola och undervisning är specifika platser som dels, utifrån Mollenhauers förståelse bygger på representationer, dels, utifrån Masschelein och Simons, innebär möjligheten av att få "fri tid" att studera: en tidslighet och en rumslighet som möjliggör studier. Här vill jag utveckla representationsaspekten, och ytterligare problematisera dessa förståelser, genom att titta närmare på bilden som ett vittnesmål.

...om detta må ni berätta... består till stor del av bilder. Den första upplagan 1997 hade också ett större format än den som kom 2010 och kanske gjordes den i det stora formatet på grund av att bilden ska förmedla det som ska berättas, att bilden ska förmedla det som inte går att säga med ord. Bilder är relevant att diskutera, dels på grund av att det också nyanserar representationsaspekten som ett urval, dels också för att det möjliggör en problematisering över vad som läggs på bordet.

Sontag skriver hur den fotograferade bilden från krig och från händelser av lidande har exploderat under 1900-talet och att fotografiet som sådant har getts en status av ett vittnesbörd som autentiskt och äkta. Kortfattat konstaterar hon att "allt sedan kameran uppfanns år 1839 har fotografiet umgåtts med döden."<sup>188</sup> Bilder av barbari har och väcker idag avsky, som i en allmän avsky mot krig och mot våld. Men att enbart konstatera ett sådant faktum, att avfärda krig som sådant, menar Sontag, är att undandra sig från det politiska. Våldet sker i ett sammanhang och i en historia. Därför är också vittnesmålet i undervisningen, till exempel ...om detta må ni berätta... och *Collateral Murder*, samtidigt en fråga om det politiska. Det undgår inte det politiska. Sontag skriver specifikt om krigsbilder och hur dessa är montage som vill berätta något specifikt. Bilder kan användas för att underblåsa hat mot fienden eller för att stödja en

politisk åsikt. Exempel finns där samma bild använts av två krigande parter, men med olika bildtexter.

Bilder kan användas för att föra fram en viss politisk uppfattning. De kan också, tillika, censureras och förbjudas, varför en bör ställa sig frågorna: ”Och det medlidande och den avsmak som väcks av sådana bilder [...] bör inte distrahera en från att fråga sig vilka bilder, vems grymheter och vilkas död som inte visas upp?” Frågorna är relevanta i relation till representationer av när vittnesmål träder in i undervisningen. För vilka kroppar är det som synliggörs och vilka kroppar försvinner i glömska? Vilka kroppar användas – och för vilket syfte?

Det finns ytterligare aspekter som jag här vill ta upp, aspekter som också fokuserar på vems och vilka kroppar som synliggörs och på vilket sätt. I essän “Authenticity Obsession, or Conceptualism as Minstrel Show” ställer Ken Chen frågan kring var gränsen går från att vara ett ”poetisk vittnesmål” från ett som exproprierar och exploaterar redan utsatta kroppar:

What is the ethically responsible way to show the occult photographs of lynchings, saturated with the dark spectacle of slaughter, or the leering grimace of minstrel iconography? How can one present such images of sublime horror without either simple-mindedly reenacting their violence or disenchanting them into clichés? How can one gaze on the memento mori of colonial horror without staring with the gaze of



Medusa? What is the line separating one writer as a poet of witness and another as a poet of expropriation—and what prevents either from being a producer of the kitsch of atrocity?<sup>189</sup>

I sin text utgår Chen från olika poetiska performance som behandlar kolonialt och rasistisk våld, och hur de balanserar mellan å ena sidan ett poetiskt vittnesmål, å andra sidan i ytterligare exponering.

I liknande termer som Ken Chen, ställer jag frågan var gränsen går mellan en undervisning byggd på vittnande, å ena sidan, och en undervisning som exproprierar andras kroppar, å andra sidan. Det är också utifrån dessa frågor som Masscheleins och Simons utveckling av Agambens tanke om profanering blir problematisk. När vittnesmålet, materialet, läggs på bordet kan vi inte som de skriver: “explore it and engage it, regardless of how it can be put to use”<sup>190</sup> eftersom det likaväl som att hamna i ett poetiskt vittnande skulle kunna leda till motsatsen. I min mening är det inte att respektera den dubbla bindning som uttolkare av historien ställs inför, som Arendt och Di Paolantonio talade om. Det paradoxala i att historien inte kan leva i nuet utan att ha något av en resonans i nuet, samtidigt som historien måste kunna stå för sig själv, för att kunna framträda som historia. Denna paradoxala bindning, och det tvetydiga men performativa i ett *både och*, är

också något som kapitlet ”Med gråten i halsen: känslor” kommer att diskutera.

För att återkomma till Sontag; hon menar att bilder är representationer av något, en representationstanke som relaterar till frågan om urval. Urvalstanken så som den formulerades hos Mollenhauer går även att utläsa här. Urvalet sker genom det sätt kamerans lins och fotografen har fångat upp något specifikt och placerat detta i fokus medan andra saker placeras i bakgrunden. Det som händer utanför bilden syns inte alls. Som tidigare sagt innebär urvalsprincipen att det som är i fokus är tätt sammankopplat med den som väljer, eller i detta fall fotograferar.

Att helt komma bort från urvalet är inte möjligt, däremot vill jag genom vittnesmålet problematisera vad urvalet också innebär. Låt mig därför återkomma till exemplet *...om detta må ni berätta...* Den upplaga som jag fick i min hand 1997 innehöll inget större avsnitt om Sveriges roll under Förintelsen, något som sedermera kritiserades varför det 2010 infogades ett nytt stycke om Sverige. Det som fanns i den upplaga som jag fick 1997 var dock fraser om Sverige som uttryckte Sveriges goda insatser och som också därigenom skapade en bild av att det var ett gott land som jag bodde i. Sverige var de goda som räddade judar ifrån förintelse. Boken innehöll fraser som uttryckte att Sverige använde ”byråkratiskt motstånd” och ”Diplomaterna insåg att om de kunde

rädda judar från deportation så hade dessa människor en mycket större chans att få leva”, eller hur ”judar undgick att arresteras och *lyckades* fly till Sverige”.<sup>191</sup> Valet att inte 1997 berätta hur strömningar av fascismen också verkade i Sverige visar att representation som urval dels är kopplat till det politiska, dels också att urvalsidén kan innebära att det är lätt att välja bort det som är svårt; svårt att beskriva, svårt att förstå eller svårt att möta. Det är lättare att redogöra för händelsen som ligger bortom en själv och som inte behöver vara en del av ens egna, besvärliga, självbild. Exemplet *...om detta må ni berätta...*, som ett regeringsinitiativ, synliggör hur skolan är en politiskt och ideologiskt konstituerad institution och att röster som kommer fram, arkiverade eller framställda som kunskap, inte undkommer möjligheten av att användas formerande. Frågan som jag ställer i relation till detta är hur en kan skriva fram en annan form av pedagogisk möjlighet. Hur skulle det se ut istället? För att svara på denna fråga önskar jag återkomma till vittnesmålets omöjlighet genom en närmare belysning av hur den förstås hos Levi och Agamben.

### **Vittnesmålet som rest**

Vittnesmålet placerar sig mellan det förflutna och nuet. Det är utifrån denna placering som jag här vänder mig till Agamben. Agambens bok *Remnants of Auschwitz* är en etisk och politisk analys över fenomenet vittnet och

det ”arkiv” av vittnesmål som idag finns från Auschwitz och Förintelsen.<sup>192</sup> Genom Agamben formuleras en annan representationsidé – vilken för en bort från tanken att vittnesmålet kan plockas fram ur ett arkiv, brukas eller användas, och sedan stoppas tillbaka. Snarare är det en rest, eller ett ärr, vilket återföds i nuet. Eller kanske snarare, finns kvar i nuet.

För att förstå vittnesmålet som en rest, eller kvarleva, och som en röst behöver jag redogöra för det Primo Levi i boken *Är detta en människa?* kallar för de förlorade och de räddade, och som Agamben i sin tur bygger sitt resonemang på.<sup>193</sup> Primo Levis bok är ett vittnesmål från Auschwitz vari han berättar om de människor som av historien har kommit att bli kallade för bland annat *Muselmänner*.<sup>194</sup> Titeln i Levis bok åsyftar denna gräns: är detta längre en människa? Han skriver om dem:

Deras liv i lägret är kort, men deras antal är oändligt; det är de, die Muselmänner, de förlorade som utgör lägrets grundval, de, den anonyma massan, som ständigt förnyas men alltid är densamma, massan av icke-människor som marcherar och sliter i tysthet sedan den gudomliga glöden i dem släckts och de redan blivit allt för tomma för att verkligen lida. Man tvekar att kalla dem levande: man tvekar att kalla deras död för död, den som de inte fruktar därför att de är allt för trötta för att uppfatta den.<sup>195</sup>

De förlorade har nått botten, passerat gränsen, och sett någon av systrarna Gorgon vilka i den grekiska litteraturen har hår av ormar och genom sin blick kan döda. Det är kroppar som beskrivs som figurer: de är inte längre levande människor utan dockor. Det förlorade vittnet är hon eller han som inte överlevde Auschwitz, utan gick in i gaskammaren, som dog. För Levi och för Agamben är det denna människa, som dog på plats av svält, misshandel, sjukdomar eller andra (o)tänkbara händelser som är det förlorade vittnet, som äger berättelsen över händelsen, men kan genom sin egen död inte heller berätta. Istället är det överlevarna som talar istället för alla de många miljoner mördade människorna. Men de har inte den sanna berättelsen, äger den inte, och talar därför i egenskap av att vara ett pseudo-vittne, menar Agamben.<sup>196</sup> Denna akt av att tala istället för de förlorade, saknar mening eftersom de förlorade inte har något att säga, eftersom de inte har någon "berättelse", något "ansikte", eller till och med, de har ingen "tanke".<sup>197</sup> Detta leder till att ingen av de två vittnena, hon som gick under eller hon som talar istället, kan berätta om vad som hänt. Det vi lämnas kvar med är två *omöjliga* vittnesmål. Inte någon av dem kan berätta vad som hänt.<sup>198</sup> Genom denna förståelse fungerar inte vittnesmålet som en berättelse; en berättelse brukar bli förstådd i termer av språk, som i en serie logiska och kausala förhållanden. Det ena händer på det andra med en tydlig början och ett tydligt slut.

Det är denna omöjlighet som möjliggör en annan formulering. Hos Agamben är det istället det som ligger mellan de två vittnena som får betydelse. Mellanrummet, som han också benämner som en lacuna (tomrum) fungerar som ett glapp mellan vad som har hänt och vad som senare kan berättas och det är detta mellanrum mellan de två vittnena som kan förstås som en kvarleva, som en rest.<sup>199</sup> Det finns alltså här både ett mellanrum mellan vittnena, men också mellan historien och nuet.

Men vad består detta mellanrum av? Och hur kan de pedagogiska möjligheterna formuleras utifrån de två omöjliga vittnesmålen? För att utveckla det behövs en redogörelse för Agambens språkliga analys av vittnesmålet. Agamben vänder sig till Beneviste och Foucault för att kunna förstå hur vittnesmålet inte är ett arkiv i snäv mening, utan snarare står emellan det sagda och sägandet, mellan insidan och utsidan av språket, mellan det möjliga och det omöjliga att säga i varje språk.<sup>200</sup> Det är denna del av filosofin som leder till den senare förståelsen av vittnesmålet som en röst.<sup>201</sup> I *Remnants of Auschwitz* gör Agamben en läsning av Levis beskrivning av en pojke kallad Hurbinek; en pojke som inte överlevde, som levde vid sidan av de andra fångarna och som Levi beskriver på följande sätt:

Hurbinek was a nobody, a child of death, a child of Auschwitz. He looked about three years old, no one

knew anything of him, he could not speak and had no name; that curious name Hurbinek, had been given to him by us, perhaps by one of the women who had interpreted with those syllables one of the articulated sounds that the baby let out now and again. [...] The speech he lacked, which no one had bothered to teach him, the need of speech charged his stare with explosive urgency.<sup>202</sup>

Hurbineks icke-språk, hans röst (hans yttrande av ord som ingen förstår – av Levi transkriberat till m-a-s-s-k-l-o, m-a-t-i-s-k-l-o) blir för Agamben ett sätt att uttrycka en förståelse av vittnesmål som inte bygger på själva begripligheten. Förståelsen över vittnesmålet måste istället öppna upp för det som inte har något språk, för att visa på själva det omöjliga i vittnesmålet, skriver Agamben.<sup>203</sup> Dessutom skriver han i inledningen av *Remnants of Auschwitz* att syftet med boken, med dess etiska och politiska intention, är förhoppningen om att *lyssna på det som är osagt*, vilket kan tolkas i termer av att lämna vissa ord bakom sig och öppna upp för att andra ord ska förstås på andra (nya?) sätt.<sup>204</sup>

Förståelsen över vittnandet som att lämna utrymme för det som inte har något språk leder därför inte bara till andra (kroppsliga) uttryck utan också till en förståelse för, utifrån Agambens läsning av Levi och flera andra vittnen från Auschwitz, vittnesmålet som röst. En röst som Agamben skriver, också sträcker sig utåt,

som når andra människor. En kvarleva – m-a-s-s-k-l-o, m-a-t-i-s-k-l-o – som återuppstår genom vårt eget språk. Det är också här som en kan skönja en förståelse för vittnesmålets möjlighet hos Agamben.

### **Röster i vårt språk**

I likhet med hur Agamben formulerar *potentialitet* mellan potentialitet och impotentialitet och där kunnandet som sådant placeras i själva bristen och i människans icke-kunnande (som jag i inledningen utvecklade) placerar Agamben vittnesmålets potentialitet i mitten av de två omöjliga vittnesmålen: hos de förlorade och de räddade. Detta utgör också en annan förståelse av representationsaspekten än urvalsprincipen eftersom de räddade vittnena inte återger det förlorade vittnets röst utan snarare återskapar rösten inom det egna språket. Att vittna innebär därför att lämna rum för ett icke-språk inom språket själv för att visa på omöjligheten i att vittna. Agamben skriver att: ”to bear witness is to place one-self in oneself in one’s own language in the position of those who have lost it...”<sup>205</sup> Det är i det egna språket som det finns möjlighet att tala för någon annan, vilket i sin tur möjliggör vittnandet. Det är i denna rörelse som det hos Agamben, trots omöjligheten i vittnesmålen, finns en kraft hos vittnet och i vittnesmålet.

Häri formuleras därför en annan förståelse än hos Felman och Laub i *Testimony*.<sup>206</sup> I deras förståelse finns



ett subjekt som gör sig självt till medium för händelsen och som sedermera för det vidare. Ja, en skulle till och med kunna säga att deras formulering av krisen i mötet av andras vittnesmål pekar åt att det är möjligt att upprepa de erfarenheter som vittnesmålet förtäljer. Genom detta möjliggörs det för det ”sekundära vittnet” att göra sig själv till medium mellan det som har hänt och det som senare kan representeras.<sup>207</sup> Agambens syn skiljer sig därmed från deras då han väljer att inte se det som en diskursiv praktik eller en pågående process. Det finns inget sant vittne, ingen som kan ge röst åt det som hänt.

Även om Agambens syn skiljer sig från Felman och Laubs, skulle jag ändå vilja hävda att det är i den etiska och politiska möjligheten av vittnesmålet som Agamben hamnar. Men denna möjlighet formuleras på ett annorlunda sätt. Agamben skriver i slutet av *Remnants of Auschwitz*:

testimony is a potentiality that becomes actual through an impotentiality of speech; it is moreover, an impossibility that gives existence through a possibility of speaking.<sup>208</sup>

Möjligheten vi landar i, som i en möjlighet i omöjligheten, återfinns i rösten (och inte i språket), i resten, i mellanrummet mellan hon som gick under och hon som överlevde och i att lämna rum för det som är omöjligt

att tala om. Agambens formulering kring vittnesmålets möjlighet liknar synen på potentialitet, som jag diskuterade i "Vittnandets omöjlighet, pedagogikens möjligheter: teoretisk hemvist"; där möjligheten placerades i själva omöjligheten. Att beakta vittnesmålet som en från början omöjlig sak (det finns ingen som äger berättelsen över vad som hänt) och snarare som en rest som finns mellan de två vittnena öppnar upp för vikten av att lämna utrymme för det omöjliga inom språket själv. För det Agamben kallar för ett icke-språk. Det är när det räddade vittnet träder in, handlar och vittnar istället för dem som har blivit "avsubjektiverade" (som i fallet med de förlorade vittnena) som det för honom finns etiska och politiska möjligheter. De båda kan som jag tidigare skrivit, enligt Agamben, inte separeras från varandra.<sup>209</sup> Genom det att vittnet ger röst åt det som inte kan sägas men som måste sägas, kan han eller hon förändra sig själv, vrida och förnya språket, världsbilden, ja kanske även, världen. Detta är en förståelse som leder tillbaka till undervisningen, för vad innebär det att utgå från denna syn på vittnesmålen i undervisningen?

### **Att rätta det orätta**

Ett vittnesmål kan inte förtälja allt. Detta blir synligt utifrån den läsning som jag gjort utifrån Agamben. Men i vårt eget språk kan vi lämna utrymme för andras röster, för vittnenas röster, vilket också kan göras

i undervisningen genom det att vittnesmål träder in i undervisningen genom olika berättelser, bilder, uttryck och röster.

Frågan om representation är inte en enda stor fråga utan många små. Att röra sig mellan historien, skola och undervisning, bilden, språket och politiken, visar bland annat det. I detta avsnitt kommer jag att beröra representation i en social och politisk mening, utifrån Spivak, som har relevans för vittnesmålets pedagogiska möjligheter i undervisning. Jag återkommer här också till Sontag som kom med uppmaningen om att fundera på vilka berättelser eller bilder som inte visas upp. Hon menade att det måste finnas en invävd kritik när vi möter och läser vittnesmål, något jag vill relatera till Spivak.

Spivak skriver i boken *Outside in the teaching machine* och i kapitlet "Marginality in the teaching machine" om hur marginaliserade grupper framställs och representeras i undervisning.<sup>210</sup> Den undervisning som Spivak har tagit del av har fört fram bilden av att en förutsatt kulturell identitet ofta är bestämd av namnet men också av hudfärg. Berättelserna från vissa specifika grupper blir utnyttjade på ett instrumentellt sätt, och människor blir representanter för "den egna gruppen" och är förmodade att stå upp för vissa speciella berättelser av marginalitet. En form av representation som låser fast, och inte möjliggör någon förändring.

Detta är, som jag läser det, en kritik av hur undervisning kan ta form och inte huruvida människor som upplever marginalitetens begränsningar har rätt att tala om den situation som de befinner sig i och därmed tala som en representant från en grupp. Snarare är det ett uttryck som återfinns inom exempelvis religionskunskap där forskare har visat att undervisningen om olika (marginaliserade) religioner tenderar att bygga på likhet och samstämmighet, och inte på mångfald eller på olikhet.<sup>211</sup> Spivak skriver att marginalitet idag har blivit ett ämne som har paketerats inom ramen för kunskap:

Marginality, as it is becoming part of the disciplinary-cultural parlance, is in fact the name of a certain constantly changing set of representation that is the condition and effect of it. It is coded in the currency of the equivalencies of knowledge.<sup>212</sup>

Hon använder termen ”subaltern studies” och hur dess tema har sina egna arenor och kurser och är kodade som kunskap. Som i ett: om jag *vet* vem du är, kan jag också bestämma hur jag ska möta och behandla dig, vilket går under den form av representation som ”talar för” en annan grupp, och leder till *epistemisk överträdelse* (epistemic violation).<sup>213</sup> Kraften kommer här inte underifrån. Den pådyvlas ovanifrån. Representationer av exempelvis olika samhällsgrupper, klasser, eller minoriteter är inte bara använda utan också missbrukade. Berättelser,

människors kroppar är paketerade och redan relaterade till historiska narrativ, och denna form av representation kommer inte leda till någon förändring. Samma berättelser förs fram, samma förutfattade meningar och ingen översättning tar plats.

I den nu klassiska essän, "Can the subaltern speak?" från 1988, ställer Spivak frågan vem som är marginaliserad och vad det skulle innebära att tala för en sådan marginaliserad position. Hon skriver att vi måste skilja mellan två olika sätt att se på representation. Dels har vi en representation inom politiken, som i ett *tala för* (som i att tala för en grupp av människor, för arbetare, för kvinnor, för en etnicitet etc). Den andra representationstanken ligger för henne närmare konsten och filosofin vilken hon väljer att benämna som *representation*.<sup>214</sup> Den skillnad som hon gör mellan dessa handlar om kategorisering i relation till huruvida representativt arbete har möjlighet att påverka subjekten. De båda representationsidéerna är relaterade men, som hon skriver, också oreducerbart diskontinuerliga. De är alltså inte helt och hållet sammanhängande. Ordet representation, menar hon, kan relateras till medvetandet och hur *re-representation*, i sin tur, kan fungera som en transformation av detta medvetande och därmed tala till subjektens samvete.<sup>215</sup> Det är genom denna koppling som jag ser en pedagogisk tanke. Det är människans relationella förmåga som möjliggör att bilder, berättelser är

sammanvävda med våra egna kroppar. Vi är genom den mottagliga, påverkbara, emotionella och plastiska. Relationella. Mottagare av representationer är därmed inte heller passiva subjekt utan delaktiga. Människan ingår i sammanhang och det är här som vittnesmålet som en representation kan relateras till medvetandet – men också till människans samvete.

I Spivaks essä *Att rätta orätt* erbjuds också svar. Hon skriver i essän om mänskliga rättigheter, om utnyttjandet av en underklass i historien, om historiska sår vilka vittnar om ojämlikhet och förtryck i historien och vad det innebär att undervisa i ett kapitalistiskt och postkolonialt samhälle. Diskussionen hon för handlar om huruvida undervisning kan vara eller leda till social rättvisa och hon för fram en pedagogik som hon kallar för subaltern.<sup>216</sup> Den subaltern pedagogiken är underifrån och däri spelar de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnena, och mer specifikt, litteraturen och litterärt läsande en viktig roll.<sup>217</sup> Vad som är intressant i relation till representation och vittnesmål är hennes förståelse av litterärt läsande som poiesis eller snarare, *teleo-poiesis*: att skapa, eller att föra fram. En träning i litterärt läsande är enligt Spivak att lära från det singulara och av det som inte går att verifiera. Även om litteratur inte kan tala, finns det i läsandet en tålmodighet och saktfärdighet som i ett försök att få texten att respondera. Spivak skriver:

En skolning i litterärt läsande är en skolning i att lära från det singulära och det ej verifierbara. Även om litteraturen inte kan tala, är detta slags tålmodiga läsning, som efterliknar ansatsen att så att säga få texten att svara, en skolning, inte bara i poesis, att nå den andre så väl att det sannolika handlandet kan förutses, utan i teleo-poesis, strävan efter ett svar från den fjärran andre, utan garantier.<sup>218</sup>

Mötet med vittnesmål skulle genom denna lins inte enbart innebära att möta en förutfattad representation av en statisk berättelse, utan istället innebär mötet att något också händer med subjektet, eller mer specifikt och i relation till undervisning, med eleven. Det samma kan därför sägas om det litterära läsandet, som Spivak talar om, som teleo-poesis utan garantier. Att möta vittnesmål innebär också att förändras till något som eleven inte heller kan förutse. Längre fram kallar Spivak denna pedagogik för suturerande, som i läkande, eller vävande. Men hon kallar också denna praktik för ett hackande, ett hackande som också är ett vävande (och jag citerar henne i ett längre stycke):

När man sålunda suturerar det sönderrivna och svaga ansvarsbaserade systemet med en uppfattning om mänsklig värdighet, som åtnjutande av rättigheter, träder man olovligt in i den rituella praktiken, liksom hackers olovligt träder in i datorprogram.

Beskrivningen av rituell hackning nedan kanske kan förefalla dum. Men påbörja den själva den långa väg där ni kan försöka det och ni kommer att respektera oss – ni kommer inte slå bort det som “inget annat än” en eller annan pappersstrategi. I den mån som detta hackade är som ett vävande, är detta, också, en övning i *texere, textil-itet, text-ande, textualitet*. Jag måste fortsätta upprepa att betona att svårigheterna ligger i detta textande, den mest praktiska pedagogiken hos det, inte i uttänkandet av den mest idiotsäkra teori om det för er, mina kollegor. Utan den upprepande texten att göra och uppfinna i tystnad, verkar beskrivningen antingen skum eller banal.<sup>219</sup>

Det litterära läsandet har också en praktik, som Spivak benämner som den praktiska pedagogiken av att studera, genom det repetitiva övandet av läsandet självt. Det bör tilläggas, och som Spivak skriver om i en senare bok *Readings*: ”There is no direct line between consciousness-raising and the will to social justice. I have been arguing that literary reading may unblock that path, but there is no guarantee.”<sup>220</sup> Det finns alltså ingen direkt linje mellan medvetandegörande och viljan till social rättvisa.

För att förstå metaforen kring suturering i Spivaks resonemang måste det också bli tydligt att det är sår och ärr vi talar om. I relation till Spivaks litterära läsande framträder därför en annan bild av representation, en representation som inte kan sammankopplas



med talandet *för* en annan grupp, för en kategori som någon har bestämt är i behov av en viss sak. Spivaks teori om en undervisning som är suturerande tolkar jag i termer av ett studerande och ett lyssnande.<sup>221</sup> Som Spivak har framfört vid en intervju: att förstå vad det innebär att tala innebär först och främst att försöka förstå vad det innebär att lyssna. Talet förutsätter så att säga lyssnandet.<sup>222</sup>

Vart för detta resonemang om den subalternas pedagogiken mig i mitt resonemang? Tanken om lyssnandet återkommer till Agambens idé om hur vittnesmålets möjlighet finns i att lämna rum för de historiska rösterna i vårt eget språk och i att lyssna på det som är osagt. Jag vill också här återkomma till Arendts belysning av hur utbildningsinstitutionerna äger möjligheter av att vara den arena, trots dess institutionella begränsningar och politiska situering (jämför med *...om detta må ni berätta...* som jag tidigare diskuterade), där lyssnandet till det osagda tillika studerandet av dessa röster kan ta plats. Där det finns (fri) tid och rum för att kunna börja närma sig historien. Ett närmande som också innebär ett ansvar av att försöka förstå vittnesmålets paradox och gränsen mellan ett poetiskt vittnande och exploatering. En gräns som skulle kunna tänkas vara skör, men som Lee skriver ”är dragen med en skarp svart linje som heter klass och materiella villkor”.<sup>223</sup> Denna gräns, samt tankarna kring temporalitet, rumslighet och lyssnandet

är något som jag kommer att återkomma till i ”Med gråten i halsen: känslor”.

### **En annan berättelse**

Det finns en annan berättelse från min högstadietid som berör *...om detta må ni berätta...* Berättelsen om stöveltrampen i korridorerna från nynazister och rasister. Berättelserna om hur de spred en oro, ja, skräck, bland en del av oss. En oro som gjorde att vi smög fram, strykandes, längs korridorerna.

Tog skolan tag i det? Togs det upp i relation till *...om detta må ni berätta...*? Jag minns att det var frågor som diskuterades och att vi hade en överlevare från Förintelsen som kom till skolan, Emerich Roth, och berättade sin historia. Men var det tillräckligt? Var det ett ”hackande” som också relaterade till hur rasismen och fascismen bredde ut sig i korridorerna, in i klassrummet, in på huden? Med tanke på hur rasismen, populismen och nationalismen vinner mark i dagens, 2017 års politiska klimat med ett parti, Sverigedemokraterna, som har sina rötter i nazismen i Sveriges riksdag så svarar jag ändå nekande.<sup>224</sup> Det som bör tilläggas dock är att undervisningens möjligheter är begränsade. Skolan och undervisningen har ett ansvar, men bär inte ensamt det ansvaret. Det finns mer att göra.

På vilket sätt kan historiska vittnesmål skapa pedagogiska möjligheter för att kunna förändra nuet? Jag har i

detta kapitel undersökt och problematiserat hur historiska vittnesmål, i form av representationer av sår, står mellan det förflutna och det samtida, och att de genom detta omfattas av en paradox. En paradox som innebär att representationer av sår, historiska vittnesmål, inte kan leva i nuet utan att ha något av en resonans med detsamma, samtidigt som uttolkare av historien måste låta historia stå som det förflutna – för att kunna möta oss som historia. Inför denna paradox står uttolkare av historien inför en uppgift att respektera denna dubbla bindning.<sup>225</sup> Denna tolkande uppgift är också aktuell inom ramen för skolans undervisning. Genom en diskussion av skolan som *fri tid* samt *profanering* som står bortom det produktiva livet, utifrån Masschelein och Simons, formuleras idén om att engagera och utforska vittnesmålen oavsett på vilket sätt det kan användas. En idé som jag anser inte tar hänsyn till historiens paradox och det ansvar som uttolkare av de historiska vittnesmålen ställs inför. Istället har jag läst Agamben som visar hur vittnesmålen existerar i nuet i form av rester och röster från förr, rester som har möjlighet att existera i våra egna röster. I nuet. Jag har också läst Spivak, som formulerar en pedagogik underifrån vari det litterära läsandet spelar en viktig roll. Genom att sam-mankoppla re-presentation med medvetandet och med samveten kan en relationell förståelse skapas, där så att säga elever och representationer av sår – vittnesmålen

– är sammanvävda. Elever och lärare står inte utanför historien och kan inte betrakta den utifrån, utan de är en del av den. En träning i det litterära läsandet, som möjliggör för elever att lära från det singulära och det som inte går att verifiera, innebär därför också att ta tag i sin egen historia, sin egen del i det hela. Genom detta finns möjligheten att också kritisk granska vittnesmålen, ställa frågan: vad mer? Vem saknas? Och genom det skapa utrymme till andra röster i vårt eget språk, en tanke som hämtades från Agamben som menar att vittnesmålets möjlighet finns i akter av att i sitt eget språk öppna upp för andras, olika röster. Skiftet från representation som urval till en förståelse av att lämna rum för olika röster i nuet, i vårt eget språk och till att hacka in i historien gör det inte lättare. För hur kan det imperativ som ställs av Spivak i termer av att lyssna noggrant, eller i termer av ett läsande som liknar hackern som hackar sig in i mjukvaruprogram, hanteras i en undervisningskontext? Svaret är att det inte finns en enkel utväg och jag betonar Spivaks ord av hur detta innefattar en svårighet i detta textande, i den praktiska undervisningen. Genom dessa förståelser har jag försökt formulera de möjligheter som lärare har för att kunna föra in historiska röster i undervisningen, genom att lämna rum för vittnesmålen i våra egna röster, genom lyssnandet och genom ett hackade, och som genom det kan bidra med performativa handlingar. I nästkommande kapitel kommer jag att lämna

undervisningen och skolan och istället titta närmare på processen vittnandet och undersöka dess pedagogiska möjligheter.

## Att säga vi: subjektivitet

### Gruva

Och fastän jag nu varit där över ett år så inger de mig fortfarande samma känsla av litenhet. Det är dom där kvarnarna som mal ner malmen så där fin som sand. En sådan där kvarn skulle aldrig märka om ett stycke människa kom in. Ibland suckar maskinen så väldigt att man tror att det faktiskt är människor som finfördelas därinne och inte malm. Särskilt vid nattskiftet. Mellan tre och fyra. Vissa ögonblick tvivlar man på att det är i världen man är. Eller rättare sagt man fruktar att alla människor tagit slut... att man själv är en kvarglömd rest... att kvarnarna ska lossna från golvet, rulla fram och sluka en. Då måste man springa till en annan våning och försäkra sig om att åtminstone en kompis finns kvar. Mellan tre och fyra på nattskiftet är en svår timme. Då är kvarnarna på höjden av sin makt. Näst efter att få sova längtar man mest efter folk. Bara att få se dom. (Signerat: Strax före tretti)<sup>226</sup>

Jag inleder här med en röst från Sara Lidman och Odd Uhrboms bok *Gruva*. En röst som berättar om nattskiftet, maskinernas makt och om ensamheten i arbetet i gruvan. Det är ett vittnesmål om hur det ensamma arbetet under nattskiftet kan få en människa att frukta att alla människor har tagit slut: att maskinerna har slukat dem och att man är den enda kvarlevande resten.

Boken *Gruva* består av olika vittnesmål från gruvarbetarna vid LKAB i Svappavaara mellan 1968-1969.<sup>227</sup> Det är en bok som berättar om män och kvinnors liv, drömmar och deras politiska och fackliga kamp. På bokens omslag står det att Lidman: ”har burit fram vittnesmålen från dem som känner sig meningslöst förbrukade och vanmäktiga mot bolagsöverheten. Hon har pläderat för dem som utstått buller, gas, isolering, hets men mest saknar känslan av rättvisa och människovärde.”<sup>228</sup> Det är en samling av olika röster, av olika berättelser och i läsningen av vittnesmålen skulle jag vilja säga att det finns mer än känslan av vanmakt eller känslan av att vara förbrukade: både av glädje, stolthet, ilska och sorg. Det är olika unika vittnesmål som bär upp boken *Gruva*.

Jag väljer här att utgå från de vittnesmål som finns i *Gruva* – men senare i kapitlet också dokument och vittnesmål från gruvstrejken 1969-1970 eftersom strejken innebär en möjlighet att omformulera, eller snarare sätta subjektsskapandet i relation till andra människor och rörelser. I relation till exemplet *Gruva* är jag i detta

kapitel alltså intresserad av att undersöka vittnesmålets pedagogiska möjligheter av att kunna börja, utifrån ett relationellt perspektiv. Jag är alltså intresserad av att undersöka vittnandet som en process och som en möjlig väg för att kunna träda fram som subjekt: själva subjektets tillblivelse. För att förtydliga, jag är här inte specifikt intresserad av elevers subjektivitet inom ramen för skola, utan snarare vad processen av att vittna innebär för subjektiviteten. En subjektivitet som kan ha implikationer på elevers tillblivelseprocesser inom ramen för skola, men inte behöver ha det, något jag kommer diskutera i slutet av kapitlet. För att undersöka vittnandet som en möjlighet att kunna träda fram som subjekt kommer jag först att förhålla mig till det singulära vittnet och vittnets omöjlighet och paradox för att senare diskutera subjektivitet som ett relationellt fenomen, dels i termer av *begynnelse* och dels i termer av *översättning*. I kapitlet rör jag mig ifrån det singulära vittnet till ett gemensamt vittnande (ett gemensamt vi) för att belysa och veckla ut hur de pedagogiska möjligheterna kan skapas i relation till andra människor.

### **Ingen vittnar för vittnet**

I tidigare kapitel har jag diskuterat Agambens, men också Levis förståelse av vittnet. En förståelse som har lett till en formulering av det omöjliga vittnesmålet.<sup>229</sup> Agambens förståelse av vittnesmålet står i relation till ett



utforskade av subjektet, en subjektförståelse som också är relaterad och specifik för platsen Auschwitz. När jag i inledningen beskrev exemplets möjlighet att visa något bredvid, är det viktigt att ha detta i åtanke. Den subjektivitet som framträder hos Levi och Agamben är formad av en desubjektivitet, av negativitet, förintelse, lidande och död. Exemplet *Auschwitz* och exemplet *Gruva* framhäver också olika möjligheter att diskutera subjektivitet. När Agamben talar om subjektet gör han det i relation till denna specifika plats, men också i relation till fenomenet skam: och vad det innebär att vara utpekad (och ställas inför sin egen död). I läsningen av denna förståelse kring subjektivitet utifrån skam återfinns snarare en motsats till en möjlighet att träda fram som subjekt. I Agambens diskussion kring möjligheten och dess relation till biopolitiken finner jag däremot mer, vilket jag kommer att återkomma till senare i kapitlet.

Här vill jag emellertid stanna upp och veckla ut omöjligheten ytterligare genom poeten Paul Celan. Han skrev i *Andningsvändning* och dikten Askgloria<sup>230</sup>:

Ingen  
vittnar för  
vittnet

Det finns flera tolkningar av denna dikt. Shoshana Felman och Dori Laub tolkar strofen och lyfter hur vittnet

är den som bär sin egen vittnesbörd. Ingen annan gör det åt en. Såren är en satt att bära, själv. I deras tolkning framträder inte bara vittnesmålets omöjlighet, utan också hur det ensamma vittnet bär ansvaret och bördan själv: "To bear witness is to *bear the solitude* of a responsibility, and to *bear the responsibility*, precisely, of that solitude."<sup>231</sup> De skriver i en fotnot till detta att versen är färgad av absolut ensamhet:

Celan's verse, "No one bear witness for the witness", is in effect so charged with absolute responsibility and utter solitude, so burdened with the uniqueness of witnessing, that it becomes itself not a simple statement but a speech act which repeats, performs its own meaning in resisting our grasp, in resisting our replicating or recuperative witnessing. It thus performs its own solitude: it puts into effect what cannot be understood, transmitted, in the mission of the witness.<sup>232</sup>

Versen är så laddad med absolut ansvar och fullkomlig ensamhet, så tyngd med det unika i vittnandet, skriver de, att det i sig blir en talhandling som motsätter sig tolkarens, vårt grepp, att förstå. Vittnet utför alltså sin egen ensamhet: hon förverkligar det som inte kan förstås, översättas, i uppdrag av att vara ett vittne.

Även Jaques Derrida tolkar denna vers i *Sovereignities in Question: The Poetics of Paul Celan* och skriver hur det poetiska vittnandet, hos Celan, i termer av testament

talas i sig självt, i en oövervinnlig singularitet och är som sådan oöversättbar. Versen ”Ingen / vittnar för / vittnet” talar om ”saker” som inte finns i själva orden: de representerar således något som inte syns. Händelsen eller saken nämns inte i dikten, skriver Derrida, vilket leder till ett ifrågasättande av huruvida vittnet överhuvudtaget kan vara en källa för garantier eller en källa till kunskap. Derrida skriver hur denna celanska förståelse av vittnet leder till en utplåning av subjektet: “Perhaps that would lead us to think this fearful thing: the possibility of annihilation, the virtual disappearance of the witness, but also its capacity to bear witness”<sup>233</sup> Denna utplåning hindrar vittnet från att föra fram sitt vittnesmål, men också ett slags förståelse av en förintelse av subjektet som vittnar: vittnet blir desubjektiviserat och kan genom det inte längre vittna genom detta försvinnande. Derrida formulerar denna paradox genom att skriva: ”For it [the testimony] to be certain to be guaranteed as testimony, it cannot, it must not be absolutely certain ... in order of knowing as such.”<sup>234</sup> Ifall vittnesmålet ska räknas som ett vittnesmål får inte vittnet framhäva det som säkert. När vittnesmålet framställs i säkra ordalag, som sanning, riskerar det att förlora sin status som vittnesmål.

Tolkningarna som Derrida och Felman och Laub gör av dikten beskriver vittnets totala singularitet och där denna singulära erfarenhet inte kan översättas eller begripliggöras av andra. Genom vittnets paradox

samt det singulära vittnet och vittnesmålet formuleras därmed också en subjektförståelse: den om det singulära ensamma vittnet. I Felmans och Laubs samt Derridas tolkningar av hela "Askgloria", där strofen ingår, uttrycks ett vittne som lider, ja, kanske också till och med dör. Att relatera denna förståelse till en pedagogisk möjlighet verkar vara en omöjlighet – i likhet med det subjekt som framträder hos Agamben och Levi. Beskrivningen av subjektet och av den börda som subjektet bär på är total, ensam, singulär och består av en undergång. Tolkningarna av Celans dikt belyser vittnets paradox: att erfarenheter som en del av oss människor bär på är djupt singulära och därför omöjliga att dela med andra.

I relation till syftet att undersöka vittnandet och vittnesmålets pedagogiska möjligheter ställer jag frågan: hur kan en vittna om en specifik händelse – en specifik situation av förtyck, våld eller lidande – utan att förinta sin egen subjektivitet? Det är utifrån denna problematik som jag vill undersöka hur subjektivitet kan formuleras utifrån tanken om när vittnandet också involverar andra människor; människor som är en del av ens egen berättelse. Där vittnandet innebär ett byggande av en gemenskap som kan återta definierandet av sig själva och därmed återta makten. Det jag kommer att göra här är att stanna kvar i vittnets paradox (som en omöjlighet) men utifrån ett relationellt perspektiv undersöka de pedagogiska möjligheterna i vittnandet, i relation till subjektivering.

Något jag kommer att göra här, allra först, utifrån The Latina Feminist Groups arbete *Telling to Live*.

## **Paradoxen: separation och den dubbla bindningen**

It is futile  
to talk to someone  
about her woes<sup>235</sup>

Boken *Telling to live*, skriven av The Latina Feminist Group, behandlar *Papelitos guardados*, vilket innebär en hybrid av olika saker, så som skyddade dokument och roller, gömda dokument eller konserverade roller och säkra papper. Genom dessa *Papelitos guardados* teoretiserar gruppen *testimonio* som en akt av subjektskapande och ”empowerment”. *Telling to Live*, som består av olika vittnesmål men också av ett inledande teoretiserande kapitel om *testimonio*, liknar boken *Gruva* genom dess uppbyggnad av olika unika vittnesmål från olika personer. Vissa av dessa vittnesmål bär namn, andra av dem är anonymiserade.

Det som är intressant med The Latina Feminist Groups arbete är hur de beskriver hur vittnesmål tenderar att mottagas i det offentliga rummet, ett mottagande som separerar processen av att vittna från produkten av vittnesmål. De vittnesmål som når det offentliga

samtalet verkar genom detta skillnadskapande, som självständiga produkter:

Testimonio is often seen as a form of expression that comes out of intense repression or struggle, where the person bearing witness tells the story to someone else, who then transcribes it, edits, translates, and publishes the text elsewhere. Thus, scholars often see testimonies as dependent products, an effort by the disenfranchised to assert themselves as political subjects through others, often outsiders, and in the process to emphasize particular aspects of their collective identity.<sup>236</sup>

Denna separation, som skiljer mellan processen av att vittna från själva utsagan, skapar vittnesmål för någon annan menar de. Denna särskiljande process diskuteras även av Spivak, som skriver i ”Three womans Text and Circumfession” hur samtidens fokus på vittnesmålet innebär en bekännelsekultur eller vittnesmålskultur: “Testimony is the genre of the subaltern giving witness to oppression, to a less oppressed other”.<sup>237</sup> Vittnesmålet, dess röst eller uttryck, har här en rörelse som sträcker sig från den som berövats möjligheten till social mobilitet – med Spivak och Gramscis ord den subalternerna – till hon som inte är lika förtryckt. Eller ja, kanske till och med till den som äger tolkningsföreträdet, makt och inflytande. Spivak sätter fingret på det som The Latina Feminist Group beskriver, nämligen hur vittnandet är *villkorat*,

vilket får konsekvenser för hur vittnesmål får sitt uttryck. Spivak sätter också fingret på hur vittnesmålet genomgår en separation genom sin rörelse från den som vittnar till den som är mottagare av vittnesmålet. Vittnesmålskulturen eller bekännelsekulturen kan utifrån Spivak, innebära en rörelse där vittnena talar om förtrycket, inför dem som själva inte är drabbade av det eller kanske ännu värre, inför dem som förtrycker. Denna separation som The Latina Feminist Group beskriver gör sig även gällande i hur boken *Gruva* mottogs, vilket jag vill gå in på här nedan.<sup>238</sup>

### **Vem tjänar på det?**

I läsningen av vittnesmålen i *Gruva* har jag ställt frågan, vems röst hörs? I boken *Gruva* framträder alla män utan namn, och ges röst genom Lidmans penna och Uhrboms bilder. Annika Olssons studie av rapportböcker, *Att ge den andra sidan röst*, behandlar *Gruva* och på vilket sätt den ger röst åt gruvarbetarna. Hon berör i boken representationsfrågan om vad det innebär att tala för någon annan – att tala för dem som kan sägas inte äga någon röst, som jag var inne på i föregående kapitel. Olsson ställer frågan: ”vems röst är det vi hör – gruvarbetarna eller Lidmans?”<sup>239</sup> Det som blir intressant för mig i Olssons studie är att hon redogör för det mottagande *Gruva* fick i dagspress och recensioner och genom det visar den den misstro som

fanns till vittnesmålen i boken. Skribenter skriver att ”*Gruva* inte alls var representativt” (*Aftonbladet*) och att urvalet hade ”resulterat i en betydligt mer negativ skildring än man skulle få vid en objektiv undersökning” (*Upsala Nya Tidning*).<sup>240</sup> Det som också är intressant är att Olsson inte enbart ställer fråga vems röst det är som hörs i boken *Gruva*, utan att hon också jämför själva texten i *Gruva* med de ljudfiler som finns bevarade från de intervjuer som Lidman gjorde med gruvarbetarna. Det som framkommer är dels hur arbetarnas ord återfinns i texten, ”exempelvis omnämns intervjun med ”Man måste få bryta sig ut någon gång”, och som jag också citerar ifrån här nedan, som att ”hela denna intervju är bevarad”.<sup>241</sup> Men hon skriver också att när intervjusamtalen blir text blir de samtidigt kraftigt komprimerade och omskriva för att fungera som text, samt att det hade sin betydelse av att, framför allt Lidman, var en känd författare (Uhrbom var till skillnad från Lidman en relativt okänd fotograf) och som genom det:

visar att författaren till en rapportbok inte enbart fyller en funktion som intervjuare och skribent – det vill säga som röstgivare – utan också i hög grad har betydelse för rapportens möjlighet att väcka uppmärksamhet, skapa opinion och få läsarna att lyssna till de röster som återges.<sup>242</sup>



Vad vill jag säga med detta? Olsson belyser hur vittnesmålen i *Gruva* också faller in i den beskrivning som The Latina Feminist group beskriver där så att säga vittnandet som process och vittnesmålen separeras. Olssons beskrivningar belyser vittnesmålets paradox. Men det belyser också den sammanvävning av röster som jag var inne på i kapitlet "Röster från förr". Hur den som ger röst åt någon annan skapar rum för dessa röster i, i detta fall, Lidmans och Uhrboms egna språk.

Jag är dock intresserad av en annan fråga i detta kapitel, nämligen frågan hur vittnandet kan bidra till subjektivering, i en gemenskap. Finns det spår av ett sådant vittnande, i *Gruva*? Från den man som signeras av Lidman som "Man måste få bryta sig ut någon gång" nödgas jag svara nekande:

Men tänk om här fanns en ölbar eller någonting! Tänk vad dom skulle sitta på kvällarna där! Köpa en flaska – inte för att suppa sig full men för att få snacka där och prata. Om politik och allting. På jobbet hinner man inte. Och på matrasten kan det heller inte bli, för jag äter i kuren.

Man måste få bryta sig ut någon gång.

Man kan inte hålla sig hemlig alltid.<sup>243</sup>

Det framgår också att det fanns åsikter om att boken var relativt dyr. I ett nummer från 1970 av *Ord & Bild* påtalas detta av både Lidman och gruvarbetarna, vilka

menar att den således inte var tillgänglig för dem som den faktiskt berörde.<sup>244</sup>

Utifrån detta kan det därför också vara relevant att ställa en annan fråga, nämligen, vem tjänar på att vittna? Frågan kring tjänandet, som jag hämtat från Lee Gerdén: ”Vem är det som tjänar på det?”<sup>245</sup>, belyser hur vittnesmålsgenren är färgad av en logik där den subalternerna ger röst åt sitt förtryck, till de som är mindre förtryckta, men att denna form av vittnande inte tenderar att leda till en subjektivitet för de som det faktiskt berör. För även om det finns en möjlighet att personliga berättelser kan komma fram (i undervisningen, i media, i det offentliga samtalet) kan det också genom detta vittnande leda till att, som The Latina Feminist Group skriver: ”contribute to shed more political violence on the specific group in the society.”<sup>246</sup>

Låt mig ta ett exempel på denna problematik, från den offentliga litteraturkritiken. När den danske poeten Yahya Hassans debut *Yahya Hassan* kom ut diskuterades det flitigt huruvida hans beskrivning av det familjära patriarkala våldet samt kritiken av islam i boken kanske ledde till att bekräfta redan befintliga fördomar av muslimer och i sin tur spä på rasistiska föreställningar om dem.<sup>247</sup> Athena Farrokhzad skriver i relation till denna problematik i Aftonbladet: ”Det finns erfarenheter jag inte kan skriva om här. Sådana som kretsar kring patriarkalt våld i en intim sfär. Det känns omöjligt att skil-

dra dem för en övervägande vit offentlighet. För mina förövare ser ut som jag.”<sup>248</sup> Vad Farrokhzad belyser är risken och svårigheten av att vittna om sådant som är svårt, till en övervägande vit majoritetläsare och som också har tolkningsföreträde i det offentliga. Hon belyser därmed både paradoxen men också, genom det, ansvaret som författare har. Häri återfinns den logik som omger vittnesmålskulturen, så som den förstås hos Spivak, vilket innebär att vittnena talar om förtrycket, inför dem som själva inte är drabbade av det eller kanske ännu värre, inför dem som upprättar hierarkier och innehar tolkningsföreträde.

Denna gräns, denna risk av att tala om det som sårar – ibland om förskräckliga ting och om det som står en nära som berör ens egen familj eller ens egna vänner – kan också innebära ett talande som kan hänga ut en redan utsatt grupp. Och som genom det skulle kunna leda till mer fördomar eller våld, från samhället i övrigt. Litteraturvetaren Henry Louise Gates Jr uttryck ”If you win, you lose” fångar denna dubbla bindning väl.<sup>249</sup> Själva logiken är dialektisk och innebär i sin tur också något för den relation som byggs upp. Vad som är i centrum här är hur vittnandet inte kan undgå att också relateras till erfarenheter av (makt)relationer. Vittnandet görs och skapas inom ramen för dessa makt- och klasskillnader.

### **Att vittna, att översätta**

”Om du vinner, förlorar du” är vittnesmålets dubbla bindning och paradox. Det är en läsning som omöjliggör möjligheten att kunna börja, och därmed utifrån denna läsning, också omöjliggör subjektivitet. Här vill jag dock stanna till genom att beskriva hur vittnandet också rymmer aspekter av översättning, för att kunna se vad det har att erbjuda för förståelser i relation till vittnandets pedagogiska möjligheter.

I sin läsning av Celans strof: ”Ingen / vittnar för / vittnet”<sup>250</sup> skriver Derrida: ”Because testimony must be linked to a singularity and to the experience of an idiomatic mark – for example, that of language – testimony resist the test of translation.”<sup>251</sup> Hos Derrida återfinns paradoxen, en paradox som också innebär att vittnesmålet motsäger sig möjligheten att översättas (till något annat eller annan). Eftersom detta inte är tillräckligt (jag kan inte enbart stanna vid ett sådant påstående och vara nöjd) vill jag öppna för andra sätt att formulera översättningens roll i vittnandet.

Det intressanta med The Latina Feminist Group är hur de är medvetna om vittnesmålets paradox – de beskriver ett ”vinner vi, så förlorar vi” – men samtidigt använder de sig av den. Den logik som omger vittnesmålet är istället något som The Latin Feminist Group vänder sig emot genom deras egen bok *Telling to Live* och där de istället skapar ett gemensamt, stärkande,

vittnande tillsammans. Det är också här som översättningen som fenomen träder in.

The Latina Feminist Group är inspirerade av Freires praktik *concientización* (medvetandegörande), där samhällen konstruerar själv-reflexivt politiskt medvetande och ”empowerment” genom literacitet, och genom att ge sig själv röst genom att dokumentera tysta berättelser. *Testimonio* blir för dem en feministisk metod av autobiografiskt skrivande och berättande som förenar en politisk men också samtidigt en pedagogisk syn på hur kunskap och teori är konstruerat, genom deras egna erfarenheter.<sup>252</sup> De skriver: “We reclaimed *testimonio* as a tool for Latinas to theorize oppression, resistance, and subjectivity”.<sup>253</sup> Detta delande och byggande av en gemenskap ska förstås som ett relationellt arbete där de kan återta definierandet av sig själva och därmed återta makten. I citatet lyfter de översättningen som ett sätt att vittna, där översättandet av den egna erfarenheten till andra bygger det gemensamma. Vad jag vill stanna till vid här är hur The Latina Feminist Group beskriver ett vittnande som dels är relationellt, dels hur detta vittnande bygger på översättning. Det singulära vittnet är något de vänder sig emot:

Departing from the heroic autobiographical tradition, we are not speaking from the voice of the singular “I”. Rather we are exploring the ways in which our indivi-

duals express the complexities of our communities as a whole.<sup>254</sup>

Genom detta gemensamma vittnande får översättning som fenomen en betydelse. De skriver: "Through *testimonio* we learned to translate ourselves for each other".<sup>255</sup> Översättning som fenomen får alltså betydelse för deras förståelse över inte bara *testimonio* som begrepp, utan också för hur översättning som sådant rymmer aspekter som är viktiga för att kunna förstå relationalitet.

Att det finns processer i vittnandet som kan beskrivas i termer av översättning är också Felman inne på.<sup>256</sup> Översättning och vittnandet har, hos Felman och Laub, liknade processer i förhållande till historien. I Felmans fall handlar det alltså om att ta del av historiska vittnesmål och genom det skapa historia. Felman skriver:

Translation is thus necessarily a critical activity, a mode of deconstruction, that is, the undoing of an illusory historical perception or understanding by bearing witness to what the "perception" or the "understanding" precisely fails to see or fails to witness.<sup>257</sup>

I Felmans beskrivning av översättning och vittnande, som i detta fall handlar om att ta del av historiska vittnesmål finns det en kritisk aktivitet, en dekonstruktion, som också innebär ett misslyckat vittnande. Det som Felman lyfter är alltså den brist eller det glapp,

som "läsandet" alltid innehar – vilket för oss tillbaka till representationsaspekten och det glapp som finns mellan presentation och representation.

I beskrivningen av översättning hos The Latina Feminist Group finns en ömsesidighet, där gruppen så att säga både "ger och tar" för att åstadkomma en gemenskap. Genom vittnandet möjliggörs det för de olika subjekten att ta plats. Men är det alltid så? Vad mer kan sägas om vittnandet, men också då om översättning? En kan fråga sig om det inte snarare tenderar att fungera på det omvända sättet. Att vissa människor översätter mer än andra: i det publika samtalet, i olika konversationer, i klassrummet och på arbetsplatser. Översättning är inte ett problemfritt område. Det är en uttröttande och frustrerande process vilken kräver av vissa människor att översätta mer än andra, av att helt enkelt bygga broar över förståelser. Utifrån denna förståelse bygger översättning inte på ömsesidighet utan snarare på ensidighet. Kate Rushins dikt "The Bridge Poem" träffar denna logik väl genom hennes beskrivning av att röra sig mellan olika grupper i samhället:

I've had enough  
I'm sick of seeing and touching  
Both sides of things  
Sick of being the damn bridge for everything  
...  
I do more translating than the Gawdamn UN

Forget it  
I'm sick of it

I'm sick of filling in your gaps<sup>258</sup>

En del av oss är ombedda att översätta mer än andra och att bygga broar över förståelser. Som Rushin så kraftfullt säger: ”Jag är trött på att fylla i dina tomrum”, innebär en förståelse av att det är möjligt att översätta erfarenheter till varandra, men att denna process inte är ömsesidig. Utifrån Rushins dikt skulle jag vilja hävda att det ömsesidiga vittnandet eller översättandet sällan uppkommer. Att det ömsesidiga översättandet ständigt tar plats är inte heller något som The Latina Feminist Group argumenterar för: snarare är deras arbete ett uttryck av motsatsen. Det krävdes mycket att få till de möjligheterna i form av tid, vilja och anspråk.

När Felman skriver om översättning handlar det om ett vittnande som har en historisk dimension: om att kunna ge röst åt historiska event och hur detta ”att ge röst” åt dessa historiska event också innefattar själva bristen eller i termer av ett misslyckande. Även här synliggörs det svåra med översättning. Översättning har transformativa aspekter genom dess dekonstruktion, men också genom själva misslyckandet av att lyssna eller förstå (den andra). Översättning har därmed ett pris, vilket exempelvis Lovisa Bergdahl betonar, genom det att: ”the language of the majority tends to exclude the language of



the minority...”<sup>259</sup> Bergdahl bygger här på Walter Benjamins tankar om översättning och översättarens uppgift.

Låt mig stanna kvar här lite i Benjamins förståelse av översättning eftersom hans förståelse är relevant genom dess sätt att också peka på möjligheterna i översättningen. Vad som är intressant i relation till Benjamin är hur han bygger upp en förståelse av översättningen som lämnar något, ett element eller erfarenhet – som inte är översättbart. Bergdahl skriver att för Benjamin översättning kan: “never be total and that there is always a nucleus, a ‘kernel’ or element of meaning ‘*that does not lend itself to translation*’.”<sup>260</sup> Elementet som inte är översättbart i citatet pekar mot det mystiska draget som finns i Benjamins texter. I mötet med en främmande text – men också i min läsning, den andra (nära och kära) – möjliggör en förändring i tonen men också en sammanslutning.

... when translating from a language very remote from his own he [the translator] must go back to the primal elements of language itself and penetrate to the point where work, image, and tone converge. He must expand and deepen his language by means of the foreign language. It is not generally realized to what extent this is possible, to what extent any language can be transformed, how language differs from language almost the way dialect differs from dialect ...<sup>261</sup>

Det är denna sammanslutning, denna fusion, i Benjamins förståelse som är relevant: att förstå en själv genom andra innebär också att komma nära dem, genom andra människors erfarenheter och genom denna närhet kan också något annat skapas. Något som är mer än en själv.

Vad har denna diskussion kring vittnande och översättning med subjektivitet att göra? Utifrån Rushin, The Latin Feminist Group, Felman samt Benjamin vill jag belysa översättningens svårighet – dess icke ömsesidiga sätt att verka. Men som också innebär en möjlighet till att skapa något annat; en performativitet och möjlighet till transformation. Det finns i vittnandet – eller i översättandet av varandras erfarenheter – något annat. Ett annat som inte låter sig bestämmas i förväg (eftersom det skulle innebära att samtidigt hamna i determinism). Vad jag här därför vill stanna till vid är vad denna förståelse av vittnande får för konsekvenser i relation till subjektivitet, vilket kommande del kommer att behandla.

### **Att kunna börja, i relation**

De pedagogiska möjligheterna står alltid i relation till andra, med Gert Biestas ord, andra begynnare.<sup>262</sup> Denna aspekt av subjektivitet i termer av begynnelse vill jag här nyansera genom Biesta, men också genom Kelly Oliver. Biesta skriver om subjektet (i relation till subjektets död) och benämner själva subjektiveringsprocessen i

termer av *att bli till*.<sup>263</sup> Förståelse av subjektivitet i termer av tillblivelse innebär också att: ”vi blir till genom våra relationer med andra som inte liknar oss.”<sup>264</sup> Han skriver också *att bli till* innebär att ”bryta [sig] in i en värld som är befolkad av andra begynnare, en värld av pluralitet och skillnad. Att handla (begrepp hämtat från Arendt) är därför något mer än att bara placera sig i världen och påtvinga andra sina begynnelse.”<sup>265</sup> Biesta skriver fram hur att kunna börja innebär att göra det i relation till andra människor. Det är inget en kan göra själv:

Diskussionen om intersubjektiva rum visar att tillblivelsen inte är något som man själv kan åstadkomma. Man kan föra in sin begynnelse i världen men man behöver en värld – en värld bestående av andra ’begynnare’ – för att kunna bryta in i denna värld. Man behöver andra som tar upp sina initiativ, alltid på nya och oförutsägbara sätt, för att kunna komma till världen.<sup>266</sup>

Detta rum, som människan kliver in i, är ett ”störande rum” vilket också innebär, för Biesta, att störningen är nödvändig. Ja, till och med att störningen är det som möjliggör för oss att kliva in i rummet. För Biesta är klivet in i dessa rum inte format av olika identiteter eller olika uppsättningar av attribut, utan snarare etiskt, där jaget så att säga är och står ansvarig inför den andra och genom det ansvaret också äger möjligheten till *att bli till*.<sup>267</sup> Det Biesta beskriver när han talar om det inter-

subjektiva rummet är subjektets tillblivelse i relation till *skillnaden*.<sup>268</sup> Ett skillnadsskapande som står i relation till den radikalt Andra (en annanhet som återfinns inom ramen för Levinas etik).<sup>269</sup> Vad jag här vill ta fasta på är denna förståelse av relationalitet (som en etisk tillblivelse, i relation till andra), men också tydliggöra hur subjektivitet också kan ta form i termer av det som Oliver kallar för våra subjektspositioner.

När jag här diskuterar det relationella vittnandet utifrån gruvstrejken, men också utifrån The Latina Feminist Group är det en annan förståelse av subjektivitet som byggs upp, och som kan särskiljas mellan det Kelly Oliver skriver som *subjektivitet* samt *subjektsposition*. Subjektspositionen karaktäriseras av en mer politisk position och som omges av olika sociala faktorer så som kön, klass, etnicitet, ras, geografi osv. Dessa positioner, vilka är mobila, bestäms av historien och av olika omständigheter.<sup>270</sup> Subjektivitet i sin tur innebär snarare en etisk position och kan således relatera till det Biesta beskriver subjektivitet som ”att bli till”.<sup>271</sup> Oliver skriver:

Our experience of ourselves as subjects is maintained in the tension between our subject positions and our subjectivity. Subject positions, although mobile, are constituted in our social interactions and our positions within our culture and context. They are determined by history and circumstance. Subject positions

are our relations to the finite world of human history and relations—what we might call politics. Subjectivity, on the other hand, is experienced as the sense of agency and response-ability that are constituted in the infinite encounter with otherness, which is fundamentally ethical.<sup>272</sup>

Vad Oliver betonar är hur dessa två olika positioner inte utesluter varandra. Hon ställer så att säga inte dessa som motsatta till varandra utan snarare hur vår erfarenhet av oss själva bygger på denna spänning mellan vår politiska subjektspostion och vår etiska tillblivelse.

Hur ska en förstå vittnandet i relation till dessa förståelser av subjektivitet? En utgångspunkt är att vittnandet alltid sker i relation till andra, men det relationella kan formuleras på olika sätt och genom det får vittnandet olika betydelser. I Kelly Olivers bok om vittnandet, *Witnessing, Beyond Recognition*, diskuterar hon den dialogiska aspekten av vittnandet, och belyser hur vittnandets funktion både innebär ett ansvar och ett gensvar (*respons-ability* and *address-ability*) i relation till subjektivitet. Oliver skriver, och här i relation till gensvar: “I can say I only by supposing that there is an addressee, the one to whom I address myself. Without an addressee, without a witness, I cannot exist.”<sup>273</sup> Genom att formulera gensvar och ansvar som två moment i processen av att vittna, möjliggör Oliver en förståelse av hur subjektiviteten träder in som ett resultat av vittnandet.

Subjectivity is the result of the process of witnessing. Witnessing is not only the basis for othered subjectivity; witnessing is also the basis for all subjectivity.<sup>274</sup>

Ja, Oliver drar detta till det yttersta, genom att skriva att detta inte enbart gäller ett vittnande av *annanhet*, utan för all subjektivitet. En viktig skillnad som är väsentlig att betona är att Oliver skiljer mellan vittnandet som process och vittnandet av trauma. Det är den första aspekten som Oliver avser när hon skriver att vittnandet leder till subjektivitet, vilket inte ”testimony of trauma” gör. Ifall trauma underminerar subjektivitet – i likhet med hur Agamben och Derrida formulerade det – finns det i vittnandet något som bygger upp subjektiviteten igen. Detta innebär dock inte, vilket är viktigt att betona, att subjektivitet ligger i traumat, i såret. Det är inte det Oliver argumenterar för.

Vad vill Oliver säga med detta? Olivers förståelse av ansvar och gensvar en argumentation som försöker ta sig bortom den hegelianska dialektiken av erkännandet. I den hegelska förståelsen får subjektet agens genom att erkännas av andra människor.<sup>275</sup> Något som är problematiskt eftersom erkännandet utgår från att någon annan ska erkänna jaget och som därmed bygger på en maktrelation: istället för att erkänna kan eliten, den dominanta kulturen, lika väl välja att ignorera. Dessutom innebär erkännandet att den eller det som ska erkännas alltid

måste identifieras eller vara bekant för den som erkänner, vilket också belyser det ojämlika maktförhållandet.

Som en fördjupning av denna problematik av erkännandet som Oliver skriver om läser jag Mara Lees *När andra skriver*.<sup>276</sup> Hon skriver hur makten – bland annat i det offentliga litterära samtalsklimatet – enbart lyssnar till Andras kroppar när de skriker av smärta. Speciellt viktigt blir detta i relation till vittnesmål – eftersom vittnesmål också kan framträda som ett skrik – ett skrik på hjälp, ett skrik som uttrycker lidande, eller ett skrik som uttrycker sorg och förlust. När samhällets dominerande fraktioner, enbart lyssnar på grupper när de vittnar – eller omvänt, läser in *allt* som ett personligt vittnesmål (och inte som poesi, konst, musik, filosofi och som sådant refererar till olika konstnärliga traditioner) – innebär det ett lyssnande som också då påtvingar Andra kroppar (som av makten, vitheten, könsmaktsordning och klassamhället har *andrats*; blivit främmande) att skrika. För att det enbart då, i skriket, som en kan göra sin röst hörd. Att erkännas genom eller i skriket – för det är det enda sättet att erkännas på – skulle inte innebära någon pedagogisk möjlighet av att kunna träda fram som subjekt. Varken som subjekt i en politisk mening (subjektsposition), eller som en process av etisk tillblivelse (subjektivering) som Oliver talar om. Snarare det motsatta: det skulle innebära en låsning av identiteter och av en situation som närmast kan beskrivas som ett:

”vinner du, förlorar du” situation. Givetvis kan skriket vara kraftfullt för att skapa förändringar – men att finna sin subjektivitet genom att erkännas (enbart) i detta skrik är inte tillräckligt.

I min läsning av The Latina Feminist Groups arbeten ser jag hur de är medvetna om vittnesmålets paradox, och hur vittnesmål verkar i den offentliga ekonomin – att kräva ett erkännande utifrån denna paradox är att också erkänna den logik som omger vittnesmålet. Därför är inte heller erkännandet något som The Latina Feminist Group behandlar. Snarare innebär deras vittnande att så att säga ta saken i egna händer, att vittna tillsammans, och genom det återta formuleringsrätten och kunna börja därifrån. Detta synsätt på vittnandet vill jag diskutera mer utförligt i relation till *Gruva* och mer specifikt i relation till gruvstrejken 1969-1970.

## **Vi är inte maskiner**

”Pågår språk pågår subjektivitet.”<sup>277</sup>

Vittnandet, så som den uttrycks hos The Latina Feminist Group och hos Oliver, skulle kunna innebära en förskjutning av den dubbla bindningen, en förskjutning av paradoxen: Ifall du vinner, förlorar du. Vittnesmålets paradox, må existera däri, men genom ett gemensamt vittnande så finns det möjligheter att så



att säga inte stå ensam kvar (i förlusten). Eller annorlunda uttryckt skulle det kunna innebära att vittnandet tar plats i relation till andra. Genom en sådan lins skulle översättning inte bara bli ett sätt att vittna, utan också ett sätt att kunna göra vittnandet till något livligt och fruktbart.

Jag vill här återgå till Lidmans penna och till exemplet *Gruva*. Eller kanske snarare till det som hände året efter. Nämligen storstrejken vid LKAB i början av december 1969.<sup>278</sup> Strejken som var både olovlig och förbjuden, började som en spontan sittstrejk i Leveäniemi gruva av 35 män och kom senare att inkludera flera tusen gruvarbetare.

TVå av parollerna som strejken hade var "Vi är inga maskiner" och "Människovärdet tillbaka". De bakomliggande orsakerna var flera, vilket boken *Gruva* också ger en bakgrund till. Björn Horgby skriver om strejken i boken *Med dynamit och argument* att det förekom hård kritik mot LKAB, ägd av staten, kring lönerna, minutjakten, den auktoritära, kontrollerande personalpolitiken, centraliseringen av beslutfattandet och kravet på effektivitet. Genom strejken fick gruvarbetarna igenom olika krav (inte alla), även om den också innebar splittringar, och åren efter medförde ett flertal reformer på den svenska arbetsmarknaden, däribland lagändringar.<sup>279</sup>

I relation till subjektivitet finns det också här saker att framhäva. Strejken kan vara ett sätt att vittna om

den subjektsposition som man har i samhället, så som Oliver diskuterade. Det går också att se strejken som sätt att stärka men också synliggöra sig själva som klass, som ett sätt att gå från en "klass i sig" till en "klass för sig". Som Nilsson skriver: "En klass "för sig" är för Marx inte bara medveten om sin existens som klass och sina intressen – den försöker också göra dessa intressen gällande politiskt."<sup>280</sup> Men det går också att relatera strejken i relation till en mer etisk tillblivelse och till förståelsen av att kunna börja i relation till andra, som människa. Här blir Ove Haaralas ord betydelsefulla: "Först och främst människovärdet."<sup>281</sup>

Eller mer utförligt sagt av Isaksson, från Malmbergets strejkkommitté, efter strejken:

Det är egentligen det som är det viktiga med strejken, att civilkuraget ökar så enormt. Arbetarna får klart för sig vilken jävla betydelse klassen har, hur beroende bolaget är. Bolagsgubbarna är som gökungar – vi matar dom. Dom är inträngare och puffar vi dem ur boet klarar dom sig inte. Under en strejk kommer man underfund med att man har makt.<sup>282</sup>

Genom dessa ord blev strejken ett sätt att få tillbaka värdigheten. Dessa röster, skiljer sig från de som framträder i boken *Gruva* av Lidman. Dessa vittnesmål utifrån strejkerfarenheten visar snarare hur vittnandet kan innebära en möjlighet att återta rösten, genom ett gemensamt vi, som

med orden: ”Under en strejk kommer man underfund med att man har makt”. Genom det vi:et kan en börja utifrån ett annat läge. När en av gruvarbetarna säger (i relation till den solitära arbetsituationen och som jag tidigare citerade): ”Man måste få bryta sig ut någon gång. Man kan inte hålla sig hemlig alltid.” går det att relatera det till Biestas förståelse av subjektivering. Med andra ord hur subjektivering i termer av *att bli till* innebär att ”bryta [sig] in i en värld som är befolkad av andra begynnare, en värld av pluralitet och skillnad.”<sup>283</sup> En behöver, som Biesta påpekar, andra människor som tar upp ens initiativ, på nya och oförutsägbara sätt, för att kunna bryta sig in i värld. Genom det finns också möjligheter till förändring.

## **Vadsom, i den kommande gemenskapen**

The coming being is  
whatever being.<sup>284</sup>

Jag vill här återkomma till Agambens filosofi. Jag gör det dels genom Agambens förståelse av vittnandet av desubjektivitet, och dels genom att diskutera hur subjektiviteten tar plats utifrån hans förståelse av potentialitet, rösten samt genom en mer utopisk beskrivning av hur en kommande gemenskap kan ta plats. Jag går här därför tillbaka till den förståelse av möjligheten som jag skrev om i den teoretiska hemvisten, men också tillbaka

till förståelsen av rösten i det föregående kapitlet. Den kommande gemenskapen är i sin tur något nytt, men som utvecklas i flera av Agambens böcker, och kan ses som ett svar på de problem som ställs upp.

Som jag tidigare nämnt diskuterar Agamben i *Remnants of Auschwitz* subjektet genom en analys av skam och skuld och som innebär en formulering av subjektets död, en desubjektivitet, snarare än subjektets tillblivelse. Det som dock är intressant att lyfta är hur Agamben också formulerar subjektivitet i termer av ett vittnande av det inhumana. I slutet av boken skriver han om vittnandet i relation till humanism: "human beings are human insofar as they bear witness to the inhuman".<sup>285</sup> Subjektivitet blir på så sätt något som tar plats i vittnande av desubjektivitet. Han skriver:

the subject of testimony is the one who bears witness to desubjectivisation. But this expression holds only if it is not forgotten that to 'bear witness to a desubjectivisation' can only mean there is no subject of testimony ("I repeat, we are not... the true witnesses") and every testimony is a field of forces incessantly traversed by currents of subjectivisation and desubjectivisation.<sup>286</sup>

Det Agamben också formulerar genom detta är hur subjektivitet blir en akt av att bära det inhumana inom sig: subjektiviteten tar så att säga plats och existerar genom de som inte lever, en akt som tar plats i språket. Han skriver:

But the relation between language and its existence, between langue and the archive, demands subjectivity as that which, in its very possibility of speech, bears witness to an impossibility of speech. This is why subjectivity appears as *witness*; this is why it can speak for those who cannot speak.<sup>287</sup>

Desubjektivitet och subjektivitet står alltså inte i motsatta förhållande. Människan står alltid i relation till döden, till det icke-levande. Skillnaden är här att subjektiviteten tar plats hos de som talar istället för de som inte kan tala. Det vill säga hos lyssnaren, hos de som lämnar rum för de som saknar språk i sitt eget språk och inte hos dem som förlorat eller gått under. När jag tidigare, i kapitlet ”Röster från förr: representation”, formulerade representation i termer av att lämna plats för olika röster i vårt eget språk går detta igen här. Agamben låter alltså subjektiviteten ta plats genom att låta de-subjektiviteten – det icke humana – ta plats i språket och i nuet. Förståelse av subjektivitet och de-subjektiviteten är sammanvävd. Denna tanke om sammanvävningen återfinns också i Agambens förståelse av potentialitet. Hur det möjliga placeras i själva oförmågan, i bristen och i det omöjliga. Förståelse av det möjliga i termer av kunnandet, som jag skrev om i inledningen, återfinns alltså här, och i *Remnants of Auschwitz* kan jag se hur hans förståelse av vittnet, möjligheten och subjektivitet sammanfaller. Han skriver i sista kapitlet av boken och som handlar om subjektets tillblivelse inom biopoli-

tiken, där makten så att säga kan bestämma över livet och döden: "Possibility (to be able to be) and contingency (to be able not to be) are the operators of subjectivity, the point in which something possible passes into existence, giving itself through a relation to an impossibility."<sup>288</sup>

Här blir möjligheten och omöjligheten inte enbart epistemologiska eller logiska kategorier, utan ontologiska. Möjligheten handlar inte enbart om att kunna säga eller att kunna göra, utan om själva subjektiviteten som sådan. Slagfältet är subjektiviteten, skriver han; genom maktens sätt att dela och separera, utesluta och innesluta och genom att kategorisera, bestämma, blir också möjligheten tillika omöjligheten en fråga om subjektivitet. Det är ingen filosofi som mynnar ut i en lösning, snarare det omvända. Filosofin löser inte paradoxen utan snarare bekräftar den, genom det dialektiska förhållandet av hur subjektiviteten tar plats i de-subjektiviteten, möjligheten i omöjligheten.

Finns det öppningar att tänka, men i förlängningen också handla, bortom detta? Det är en fråga som jag ställer mig. Det finns ett stråk i Agambens texter som jag inte berört i vidare mening och som är relevant i sammanhanget eftersom det ger ett svar på denna fråga. Ett stråk som sätter samman historiematerialismen med Walter Benjamin (för samman marxism och abrahamitisk teologi) och genom det formulerar det kommande subjektet i en radikal mening genom hans

sätt att försöka tänka bortom biopolitiken. Det är en messianism där den tid som är kvar alltid innebär en ny början, och att det i denna tidslighet finns utrymme till ett brott. En revolution. Eller en frid. Ett nytt subjekt. I hans *The time that remains*, vilket är en närläsning av Paulus romarbrev i Nya testamentet och Walter Benjamins filosofi om historien, formuleras möjligheten som alltid briserande och närvarande.<sup>289</sup> En tidslighet där ett annat samhälle och andra subjekt kan ta plats och som är alldeles intill, i likhet med hur Benjamin avslutar sina teser om historien: "For every second of time was the straight gate through which the Messiah might enter."<sup>290</sup> Det är en tidslighet där subjekten är "whatever beings" i radikal mening och som har "an inessential commonality, a solidarity that in no way concerns an essence".<sup>291</sup> Förståelsen av detta subjekt finns i den poetiska boken *The coming community*, en bok som nästan kan liknas vid ett manifest och som undersöker det vara som framträder utan olika kategorier så som klass, kön, nation, sexualitet, ras eller etnicitet; kategorier vilka differentierar människor. Snarare skriver han hur *varat* är en form av ren singularitet:

Whatever is a figure of pure singularity. Whatever has no identity, it is not determinate with respect to a concept, but neither is it simply indeterminate; rather it is determined only through its relation to an idea, that is, to the totality of its possibilities [...] It belongs to

a whole, but without this belonging's being able to be represented by a real condition: Belonging, being-such, is here only the relation to an empty space and indeterminate totality.<sup>292</sup>

Agamben skriver hur detta singulära vara tillhör helheten, tillhör gemenskapen. En gemenskap som står på tröskeln men är så att säga utanför (biomakten, staten), varför också *varat* står i relation till detta utanför.<sup>293</sup> Det kan tyckas vara en diffus formulering, som saknar både kropp, form och färg. Men när Agamben samtidigt är som mest utopiskt och formulerar det kommande subjektet och gemenskapen i utopiska, religiösa och icke definierbara termer (whatever being) kan han också samtidigt formulera sig väldigt konkret. Som när han skriver, "Wherever these singularities peacefully demonstrate their being in common there will be Tiananmen, and, sooner or later, the tanks will appear."<sup>294</sup> Motståndet, de solidariska handlingarna, men också massakern vid Himmelska fridens torg (1989) får hos Agamben stå exempel. Detta singulära vara som demonstrerar, gör motstånd, i en solidarisk anda är nämligen också statens fiende, eftersom hen motsäger sig inordningen. När subjekten formerar sig som detta, genom freden och solidariteten, kommer olika stater att visa sin styrka genom att låta stridsvagnar rulla eller motsvarande.

Genom Agamben formuleras här en annan gemenskap än den som The Latina Feminist Group uttrycker.



En radikalare formulering. Får detta konsekvenser för vittnandet och vittnesmålets pedagogiska möjligheter? Ja, och framför allt eftersom det innebär en formulering av solidaritet som kan sätta gruvstrejken i ett sammanhang, genom dess sätt att vara ett sittande motstånd, där arbetarna ”peacefull demonstrate their being in common”.<sup>295</sup>

Agambens förståelse har också betydelse för vittnesmålets och vittnandets pedagogiska möjligheter genom det att vittnesmålet, som stående utanför diskursen, utanför språket (minns formuleringen av vittnesmålet i föregående kapitel i termer av rest och röst, vilket återföds i nuet,) träder in i denna tidslighet och så att säga stör, skapar andra förutsättningar för subjekten.

Men detta störande är något annat än att rubba eller omformulera förutfattade meningar hos eleverna i en undervisning. Det är snarare, i min läsning, något mer radikalt genom dess sätt att omformulera klassamhället, samt stater sätt att styra människorna genom uteslutning och inneslutning av individer. Det är också en politisk förståelse av solidaritet och gemenskap, som stör, gör motstånd och motsätter sig maktutövning.

### **Vittnandet och undervisning?**

Jag har i detta kapitel undersökt på vilket sätt vittnandet kan möjliggöra processer av subjektivitet och till möjligheter av att säga vi, och hur denna utsageposition kan

bidra till att kunna skapa förändringar för individen så väl som för ett kollektiv. Det är en beskrivning av ett relationellt vittnande som skulle kunna leda till förändringar på arbetsplatser, men också av hur ett relationellt vittnande innebär att kunna ta plats som subjekt i en gemenskap. Det är ett vittnande och en subjektivitet som exemplifierades och diskuterades utifrån de vittnesmål som finns i *Gruva*, samlat och framställt av Sara Lidman samt med fotografier av gruvarbetarna av Odd Urhbom.

I detta relationella vittnande har jag föreslagit en översättningsprocess – som innehar liknande processer som vittnandet – som en möjlig väg att gå. En översättning som inte upplöser omöjligheten eller paradoxen, men som verkar utifrån själva omöjligheten, och genom det kan skapa människovärde, subjektivitet och gemenskap. Utifrån Agamben har jag också diskuterat en ontologisk förståelse av vittnesmålets pedagogiska möjligheter: en utopisk formulering om de subjekt som tar plats i det klasslösa samhället, som ”whatever being” i en radikal mening, i en kommande gemenskap, som sträcker sig mot oss och står på tröskeln till där vi nu är.

Betyder denna förståelse av subjektivitet något för elevers subjektivitet i en skola? Exemplet *Gruva* är specifikt och innebär en annan plats, och möjlighet, än vad institutionen skola gör. Detta visade jag inte minst i kapitlet ”Röster från förr: representation”, där skolan formulerades utifrån en annan förståelse av tid: som

bortom produktivitet, effektivitet och maximering och som möjliggör för elever att studera. Den tidslighet och sysselsättning som framträder i *Gruva* är långt bortom denna formulering. Den utgörs snarare av det omvända, av produktion, effektivitet och av att utvinna det maximala i vinst. Ofta på mänskliga kroppars bekostnad.

Utifrån frågan om vittnesmålets paradox, översättningens icke-ömsesidiga sätt att verka ställer jag frågan: är det möjligt att för lärare att initiera en sådan undervisning i termer av ett ”witnessing across our wounds”, så som Mary Jo Hinsdale formulerar det?<sup>296</sup> Efter undersökningen av vittnesmålets paradox utifrån The Latina Feminist Group samt utifrån *Gruva* skulle jag snarare säga att det vore problematiskt: det vore att inte ta hänsyn till vare sig elevernas, vittnesmålens opacitet eller till undervisningens förutsättningar. Detta vill jag fortsätta att utforska genom att belysa de känslor, som elever, lärare och andra kan tänkas ha, och vad dessa så att säga kan göra i relation till vittnesmålets pedagogiska möjligheter.

## Med gråten i halsen: känslor

Skuggor som kunde ha  
varit människor nu  
om de inte  
avvisats  
vid gränserna<sup>297</sup>

### **Som om han sov**

En del vittnesmål får större spridning än andra. Ett sådant vittnesmål var fotografiet, taget av fotojournalisten Nilüfer Demir, med lilla Alan Kurdis livlösa kropp på den turkiska stranden i september 2015. Bilderna av hans kropp, hans blåa shorts och skor, som om han sov, där havet möter stranden, spreds som en löpeld över världen och vittnar om kriget i Syrien och flyktingsituationen vid medelhavet, i världen. Bilden blev en händelse i sig: det skrevs många texter om den. Om den tragiska händelsen, om hur bilden kanske kunde bli ett startskott för att kunna förändra situationen för flyktingarna från Syrien, om hur folk berördes till tårar av bilden.

Jag grät också i relation till händelsen. Jag minns att jag bläddrade förbi bilden vid det första tillfället jag såg bilden i nyhetsflödet på min telefon. Vid det andra tillfället som jag såg bilden stannade jag till, läste och läste, och föll i min ensamhet i gråt.

Vad gör dessa känslor? Vad ska vi med dessa tårar till?

I detta kapitel kommer jag att undersöka känslorna i mötet med vittnesmål och vad de kan tänkas skapa för pedagogiska möjligheter, vilket görs i relation till den respons av känslor, och mer specifikt responsen av tårar, som bilden på Alan Kurdi gav upphov till världen över.<sup>298</sup>

I avhandlingens inledning citeras Forum för levande historias formulering om hur känslorna kan vara sätt att bemöta vittnesmål och om hur dessa känslor kan vara utgångspunkt för reflektion och diskussion för elever och lärare i undervisning. Jag citerar återigen:

Att ta del av andra människors upplevelser kan väcka känslor och leda till insikter om tidigare händelser och skeenden i vår historia som inte får hända igen. När eleverna gemensamt får ta del av filmklipp innehållande personliga vittnesmål skapas en utgångspunkt för reflektion och diskussion.<sup>299</sup>

Känslorna formuleras här som en utgångspunkt som kan leda till insikter om tidigare händelser, och att dessa i sin tur bli utgångspunkt för reflektion och diskussion. Detta antagande kring känslornas möjligheter tittar jag

närmare på genom att undersöka vittnesmålets pedagogiska möjligheter utifrån emotioner och vad dessa emotioner kan *göra*, i bland annat undervisning.

Jag har här valt att använda ordet känslor i texten. I den litteratur som jag tar del av behandlas känslor, emotioner och affekter. Tre begrepp som är snarlika men som också, hos vissa forskare, går att skilja åt. Som Margaret Wetherell skriver så inkluderar ibland affekter varje emotion, och ibland så refererar affekter enbart till fysiska och kroppsliga yttringar (så som gråt, rodnad, gapskratt), i kontrast till känslor (*feelings*) som ett mer subjektivt uttryck.<sup>300</sup> I kapitlet undersöks dock inte vad känslor är eller kan tänkas bestå av (och hur dessa begrepp skiljs åt) utan snarare vad detta fenomen, i likhet med hur Sara Ahmed formulerar det, *gör* eller skapar i relation till andra människor.<sup>301</sup> Även om det inledande exemplet handlade om gråt (en kroppslig affekt) så kommer jag i kapitlet även fokusera på andra känslor som inte enbart behöver en synlig kroppslig yttring, så som empati. Kapitlet utgår ifrån tidigare formuleringar av vittnesmålets paradox och utifrån de förståelserna – som lyfter vittnesmålets omöjlighet – först granskar vad känslor så att säga *gör* och skapar i form av gränser och relationer. Förståelser som visar på känslornas begränsningar varför kapitlet istället kommer att undersöka hur de pedagogiska möjligheterna kan formuleras annorlunda utifrån tanken om lyssnandet samt utifrån opaci-

tet och transparens. Dessa aspekter, lyssnandet och opacitet innebär i sin tur en ambivalens, ett *både och*, som kan innebära pedagogiska möjligheter (i form av tidslighet och rumslighet). Ett *både och* där känslorna också så att säga verkar (oavsett om vi vill det eller inte).

### **Inte lika, lika samma känslor**

Är känslor en möjlig och eftersträvansvärd utgångspunkt för att behandla svåra ämnen så som orättvisor och historiska sår? Frågan har jag tidigare diskuterat i kapitlet "Vittnesmål, vittnande: orientering" i relation till kris och till säkerhet. I den diskussionen behandlades den "säkra undervisningen" och den "utmanande undervisningen" i form av kris; en diskussion som bland annat tog sin utgångspunkt i känslorna. Å ena sidan menar vissa forskare att den "säkra undervisningen" leder till att rådande normer och sociala orättvisor kvarstår ifall lärare inte möjliggör för utmanande möten för eleverna; eller hur krisen som sådan har möjlighet att faktiskt rubba tidigare föreställningar, och att det genom utmaningen eller krisen finns "ett verkligt lärande".<sup>302</sup> Å andra sidan visar exempelvis Zembylas och andra att den utmanande pedagogiken förutsätter likhet.<sup>303</sup> Zembylas problematiserar kravet av en känslomässig respons och menar att det kan leda till eller innebära en våldshandling:

if students are essentially 'forced' to experience discomfort, pain or suffering as a result of being exposed to 'difficult' testimonies, and if they are 'pushed' into particular directions in their transformation, do such acts risk doing violence to students?<sup>304</sup>

Zembylas ställer här frågan huruvida det tvingande mötet med ”svåra vittnesmål” kan leda till att (språkligt) våldföra sig på elever. Artikeln som citatet hämtas från diskuterar detta obehag i termer av ett etiskt våld som kan skapas när känslorna – och mer specifikt här, *obehaget* – får vara utgångspunkten för undervisningen.<sup>305</sup> Kritiken av känslorna som utgångspunkt för en undervisning som vill behandla historiska trauman vill jag här fördjupa genom att titta närmare på en känsla som ofta eftersträvas i pedagogiska sammanhang, nämligen empati – detta för att kunna diskutera känslornas pedagogiska möjligheter.

Empati har en speciell status bland de känslor som eftersträvas, bland annat för att den också innehar en etisk legitimitet som andra känslor normalt inte åtnjuter (jämför med exempelvis hat eller svartsjuka). Todd skriver i *Att lära av den Andre*, genom att citera Megan Boler, att empatin har lyfts i demokratiarbeten som en bro mellan skillnader: genom det affektiva mötet ska elever kunna bygga broar till andra människor och genom det mötet kunna arbeta för social rättvisa.<sup>306</sup> Genom en kritik av empatin som utgångspunkt för utbildn-



ing i social rättvisa, menar Todd, att kravet på empati i undervisningen inte bara är ett krav på en viss känsla, utan också att den känslan förutsätter en viss relationell form. I Todds undersökning, byggd på psykoanalys och Emmanuel Levinas filosofi, lyfter hon olika aspekter av empatin, så som att ”känna med den Andre” i form av att känna sympati; ”att vara i den Andres kläder” där jaget tillskriver den Andre sitt inre liv, eller att ”sätta in den Andre i sig själv” vilket handlar om identifikation och imitation.<sup>307</sup> Dessa olika empatiska aspekter innehar alla sina olika begränsningar genom dess sätt att dels bestämma hur relationaliteten ska ta plats, dels genom att dessa utgångspunkter innebär antaganden om att den Andre är ungefär som jag:

Lärande genom empati undanskymmer oundvikligen, trots våra intentioner, att den Andres radikalt annorlunda känslor och erfarenheter är unika. Empati leder ofrånkomligen till tvivelaktiga antaganden om att den Andre trots allt är ungefär som jag, att det som jag känner är det samma som den Andres känslor (eller åtminstone likadana), antingen jag projicerar, identifierar eller ej.<sup>308</sup>

Todd skiljer dock, vilket är en viktig poäng, på empatins etiska karaktär som å ena sidan en känsla och relationell form, å andra sidan när den uppkommer som ett *krav* inom pedagogiska sammanhang, vilket beskrivs i ovan-

stående citat. Att kravet på empati missar målet för en etisk förståelse av utbildning innebär dock inte att en bör avstå från att hysa empati – det vore som Todd skriver en lika omöjlig begäran som kravet av en sådan känsla.<sup>309</sup>

En liknande kritik av empatin förs fram av Loira Gubkin. Hon skriver att det både finns etiska men också epistemologiska skäl till varför empati inte borde vara det undervisningen strävar efter i första hand. I likhet med Todd skriver hon att det finns en bristande möjlighet att sätta sig in i någon annans position, men hon skriver också att empatin förutsätter en förståelse av vittnesmålen som objektiva: att språket har möjlighet att representera extrema händelser på ett objektivt sätt, vilket det inte har.<sup>310</sup> Undervisningen måste istället ta hänsyn till den inkomensurabilitet som finns i traumatiska erfarenheter och som finns i själva språket som sådant. Som jag diskuterade utifrån Zembylas finns det etiska risker med att utgå ifrån känslorna, men som Gubkin också lyfter i hennes artikel, även epistemologiska. När elever ombeds känna med ett historiskt trauma förutsätter det en viss förståelse av detta historiska trauma. Vittnesmålet bestäms på för hand bestå av något specifikt.<sup>311</sup>

Todd, Zembylas och Gubkin avfärdar inte känslorna – och här mer specifikt empatin – i undervisningen men de för alla fram en kritik av den centrala position som känslorna har för att arbeta med traumatiska

händelser.<sup>312</sup> Exempelvis menar Zembylas, å ena sidan att sådana pedagogiska initiativ kan komma att missa elevernas, individernas, opacitet (något som jag kommer att utveckla i detta kapitel), å andra sidan skriver han också – och då i boken *Five Pedagogies, a Thousand Possibilities* – att de relationella känslorna, genom den affektiva ekonomin, kan vara ett sätt att pedagogiskt arbeta med att: ”learning to connect with others in more creative ways.”<sup>313</sup> Zembylas uttrycker alltså både hur det kan finnas pedagogiska läsningar genom känslorna – något han diskuterar bland annat utifrån Ahmeds förståelse av känslornas socialitet, men också att det finns något i känslorna som samtidigt öppnar upp för kreativitet och pedagogiska möjligheter. Vad dessa forskare lyfter är hur utgångspunkten i känslorna för att kunna diskutera svåra ämnen i undervisningen har sina fallgropar; fallgropar som inte tar hänsyn till vare sig elevers, lärares eller vittnesmålets unikheter.

En annan aspekt av vad känslorna gör eller inte gör i relation till (o)likhet och unikheter, uttrycker Sarah Ahmed om i *The Cultural Politics of Emotions*. Hon skriver att känslorna, även när vi säger att vi erfar samma känsla, också kan innebära att vi erfar dem olika. Delandet av känslor – ”som om de fanns i rummet” – kan likaväl som att ge upphov till samförstånd leda till missförståelse:

I have experienced numerous social occasions where I assumed other people were feeling what I was feeling, and that the feeling was, as it were, 'in the room', only to find out that the others had felt quite differently. [...] Emotions in their very intensity involve miscommunication, such that even when we feel we have the same feeling, we don't necessarily have the same relationship to the feeling.<sup>314</sup>

Den upplevda känslan kan alltså delas, men det betyder inte att vi har samma relation till känslan. Här vill jag komma tillbaka till exemplet *Collateral Murder*. Känslan av att *revan* fanns i klassrummet kan ha upplevts av andra – men den kan också upplevts annorlunda för de elever som satt i rummet. Dessutom, om eleverna i rummet upplevde *revan*, kan de haft en annan relation till *revan* än jag. Det jag vill lyfta i detta är alltså att elever och lärare inte är a-historiska utan snarare bärare av olika arv och historier. Undervisningens subjekt, lärare och elever står så att säga i relation till vittnesmålen och möter dem därmed olika. Ett möte som också är situerat och ingår i en globaliserad, kapitalistisk, värld, vilket jag här kommer att gå vidare med utifrån Ahmed.

### **Fetischering av vittnesmål: känslornas sociala aspekt**

Återigen, vad gör våra känslor? Den första tanken kring emotioner brukar vara att tänka kring dem som om de

fanns inuti kroppen, i våra enskilda, singulära, kroppar och att dessa emotioner rör sig från "insidan till utsidan".<sup>315</sup> En liknande förståelse som Ahmed tar upp är hur emotioner också kan förstås som en rörelse från "utsidan till vår insida". När en drabbas av olika röster, som i mitt fall med bilden på Alan Kurdi, tenderar vi att tänka att emotionerna når en från utsidan till vår egen insida: att bilden sträckte sig från en utsidan, från världen till min egen insida. På så sätt har den en motsatt rörelse än "insidan ut" – men samtidigt uppbär den samma rörelseschema och en förståelse av emotioner som interiöra. Ahmed skriver att båda dessa förståelser av emotioner är problematiska eftersom de låtsas skapa en objektivitet mellan utsidan och insidan. En utsida och en insida som också kan skrivas i termer av ett jag, vi, och ett de, de andra och som sådant bygger på ett binärt tänkande: "Indeed the outside in model is problematic precisely because it assumes that emotions are something that 'we have'."<sup>316</sup> Emotioner som något vi har eller äger separat skiljt från andra ställer sig Ahmed kritisk till eftersom det också tenderar att bygga upp gränser.

Genom en marxistisk analys av såren och lidandet skriver Ahmed hur såren och vittnesmålen kan bli varufierade och saluförda och som sådant också innebär gränsdragningar. Sensationella berättelser kan förvandla smärtor till en form av mediaspektakel, vilka likväl som att ge upphov till sorg eller ilska och motståndsröster

likaväl kan mötas med skratt. Bilden på Alan Kurdi fick stor spridning, och möttes av olika responser: av tårar och av andra känslor. Känslor som kan kopplas till en känsla av empati: av hur det kunde "varit ett av mina egna barn som låg där" vilket ger uttryck för en process av att vara i den andres situation och därmed en fråga om sympati. Men det fanns också (högerextrema) rapporter i form av misstänksamhet (i termer av att ha "lurat hela världen") och som därmed ger upphov till andra uttryck än tårar.<sup>317</sup>

Vittnesmålsberättelser, och mer specifikt åsyftar här Ahmed på hur vittnesmål saluförs genom olika biståndsorganisationer, har en tendens att också bli globala och att de därigenom ingår i en global ekonomi: vittnesmålen kan bli varufierade och fetischerade. Varufetisering, vilket är en del av Marxisistisk teori, innebär att varuproduktionen i det kapitalistiska samhället gör att människor relaterar till varandra som objekt, är också centralt för vittnesmålskulturen.<sup>318</sup> Enligt Ahmed är den till och med en central del av vittnesmålskulturen men också i hur olika subjekt endast kan framträda som ett subjekt som lider. Denna fetisering av vittnesmålen kan relateras till den separation som jag behandlade utifrån The Latina Feminist Group i "Att säga vi, subjektivitet", där processen (vittnandet) och produkten (vittnesmålet) tenderar i det offentliga samtalet skiljas åt, och som genom denna separation

skapar vittnesmål för någon annan och som genom det gör vittnesmålen till objekt. I sin tur har denna fetisivering av vittnesmål med makt att göra, och med fördelningen av makt. Ahmed skriver: "The differentiation between forms of pain and suffering in stories that are told, and between those that are told and those that are not told, is a crucial mechanism for the distribution of power."<sup>319</sup> Utifrån analysen av vittnesmålens fetisivering går det att se att vittnesmålen verkar i nuet utifrån olika gränsdragningar.

Dessa gränsdragningar, fetisiveringen, innebär också att vittnesmålen är relationella: vittnesmål i nuet står i relation till olika nationer, rörelser och subjekt – än själva utsagan som sådant. Som exempel nämner Ahmed en biståndsorganisations berättelse om minor från ett krig, och där själva känslan av "empowerment" inte var riktad mot dem som faktiskt drabbas av minorernas sprängningar utan snarare hos dem som nås av vittnesmålen – av de som ombeds skänka pengar. Inom denna logik återfinns alltså vittnesmålets paradox och separation.<sup>320</sup> Vittnesmålens "värde" och människors respons av dessa skapas genom en cirkulation i den globala ekonomin. Utifrån denna analys menar Ahmed att emotioner inte är något som vi "har", utan snarare är de något som skapar gränser av en insida och en utsida och genom det (åter)upprättar gränser:

So emotions are not simply something 'I' or 'we' have. Rather, it is through emotions, or how we respond to objects and others, that surfaces or boundaries are made: the 'I' and 'we' are shaped by, even taken shape of, contact with others.<sup>321</sup>

Genom emotionerna, som cirkulerar i den globala ekonomin, innebär det också för Ahmed att gränserna av ett "vi och dom" upprättas. I boken *Cultural Politics of Emotions* går hon igenom olika känslor så som kärlek, hat, smärta, skam och visar hur de så att säga skapar gränser. Kärleken till nationen, hatet mot "de andra". I likhet med hur Todd formulerade empatins funktion av att bestämma den relationella formen som ska ta plats, är det möjligt att, genom Ahmed, säga att detta även gäller andra känslor, så som hat och kärlek. Känslorna är riktade mot någon, eller mot något – och bestämmer därmed hur och på vilket sätt relationen ska ta plats.

Genom Ahmed formuleras känslornas sociala aspekt. Men vad mer specifikt kan sägas om känslor i relation till det exempel som jag utgår från i detta kapitel, med responsen på bilden av Alan Kurdi? Att säga att det finns en gemensam känsla i relation till Alan Kurdi är givetvis inte rimligt. Som jag tidigare varit inne på fick bilden massiv spridning och gav upphov till olika former av rapporteringar och responser, allt från tårar, misstänksamhet och satir. Något jag också vill lyfta är hur händelsen med Alan Kurdi endast är ett fall av så ofantligt många döds-



fall i medelhavet.<sup>322</sup> I samma båthaveri som Alan Kurdi dog tolv andra människor, varav åtta av dem var barn. En av dessa var Alans bror, en annan hans mamma – dessa vittnesmål fick inte samma spridning och därmed inte samma känslarespons.<sup>323</sup> Dessutom vill jag belysa, vilket jag också diskuterat tidigare utifrån Ahmed, hur den upplevda känslan kan vara gemensam, men det betyder inte att vi har samma relation till den känslan.

Vad betyder Ahmeds kritik av känslorna i relation till pedagogiska möjligheter och mer specifikt i relation till undervisningen? En intressant dokumentär om känslornas roll i undervisningssituationer är Yoav Shamirs *Defamation* från 2009.<sup>324</sup> I dokumentären, som undersöker antisemitism, får vi bland annat följa en israelisk skolklass och deras resa till ett koncentrationsläger i Polen. I en sekvens säger en lärare att när eleverna bryter ihop, gråter, har lärandet skett. Dokumentären är intressant dels eftersom *krisen, gråten*, verkar vara eftersträvansvärd men också eftersom elevernas känsloriktning verkar vara förutbestämd. Det som också blir tydligt i dokumentären är hur dessa känsloriktningar förutbestämmer de relationer som ska ta plats. För att exemplifiera: i dokumentären uttrycker eleverna en gemenskap till varandra, men också samtidigt en rädsla för det polska samhället i övrigt, vilket omöjliggör ett möte med den lokala befolkningen. Känslorna som uppenbaras bestämmer alltså de rela-

tioner som ska ta plats. Med detta vill jag nyansera att känslorna inte enbart är ett uttryck för att kunna börja, i relation till andra, utan också kan vara ett hinder för ett sådant handlande.

Vad finns det för andra vägar att gå, blir då frågan? I detta kapitel vill jag diskutera två olika rörelser, två rörelser som ryms i vittnesmålet men som givetvis inte täcker allt eller ger fullständiga svar. Den första rörelsen handlar om lyssnandets möjlighet och den andra rörelsen handlar om en mer visuell rörelse, nämligen om opacitet och transparens, vilket jag diskuterar senare i kapitlet. Genom dessa två rörelser, transparens-opaciteten och lyssnandet, kommer kapitlet belysa ambivalens som en pedagogisk möjlighet. En möjlighet som blir kallad för *både och*.

### **Att bryta dess låsning: lyssnandet**

I Ahmeds kritik av emotionerna behandlar hon bland annat smärtan, och vad smärtan och såren kan ha för funktion i politiken. Hon skriver att ifall vi ska föra in smärtan och såren i politiken måste vi också ge upp den fetisch som omger såren tillika vittnesmålen. Det är en akt som innefattar att minnas de historiska såren; tystnanden eller glömskan skulle snarare innefatta ett upprepande av våldet. De minnesakter som Ahmed istället argumenterar för bör ta plats innefattar en uppgift att bryta historiens grepp:

Our task might instead be to ‘remember’ how the surface of bodies (including the bodies of communities [...]) came to be wounded in the first place. Reading testimonies of injury involves rethinking the relations between the present and the past: an emphasis on the past does not necessarily mean a conservation or entrenchment of the past [...]. Following bell hooks our task would be ‘not to forget the past but to break its hold’ (hooks 1989: 155)<sup>325</sup>

Det Ahmed är inne på här, genom sin citering av bell hooks och hennes biografiska skrivande i *Talking back*, och att bryta historiens grepp, är dels att medvetandegöra den diskurs som vittnesmålen ingår i – i den globala ekonomin, i det kapitalistiska systemet – och dels hur detta också ställer oss inför ett uppdrag av att ”läsa” det förflutna – inte glömma – men samtidigt bryta upp dess grepp eller läsning. En förståelse som handlar om att omformulera vårt tänkande kring de historiska vittnesmål som vittnar om sår och samtidigt föra in dem i politiken.

In order to break the seal of the past, in order to move away from attachments that are hurtful, we must first bring them into the action of political action.<sup>326</sup>

Det är en förståelse som också står i relation till hennes omförhandling av hur känslorna fungerar i den globala

ekonomin. Ahmed menar alltså att dessa röster bör föras in i politiken. Det förflutna är levande snarare än något som är dött, det förflutna lever vidare i varje sår som är öppet i nuet, och äger en möjlighet att vara politiskt kraftfullt.

Ahmed skriver inte fram vittnesmålets paradox i hennes kapitel om smärta, men i läsningen av henne kan jag skönja den. Exempelvis i hennes analyser av vittnesmålen från de mödrar vars barn togs ifrån dem i *Bringing them home*. I Ahmeds läsning beskriver hon hur de röster som finns i boken separeras från de som är berörda, från ursprungsfolket till ”den vita nationen”.<sup>327</sup> En rörelse som liknar den separation som jag utvecklade utifrån The Latina Feminist Group där akten av att vittna är riktad mot dem som inte är berörda av händelsen, och som separerar processen från produkten. Vittnesmål i *Bringing them home* är singulära, en singularitet som rymmer det polyfona: ”as a singularity that is irreducible to ’the one’”.<sup>328</sup> Det är alltså singulära röster som rymmer de många som Ahmed läser och delger sin läsning av.

I Ahmeds läsning finns känslorna, tårarna, men också själva formen av att framskapa de bilder som texten, vittnesmålen berättar – och hur hon i läsningen brister:

As I close my eyes, I come to hear. Sounds, screams. My ears tremble with the force of hearing those screams.

Hearing the screams make me shudder. The sounds of Fiona being taken away. The cries of Fiona's mother.<sup>329</sup>

I Ahmeds läsning av vittnesmålet i *Bringing them home* synliggör hon sig själv och sina känslor. Hur hon blir en del av historien, men samtidigt utanför. Det är det som jag här vill komma fram till; hur läsningen, som också kan beskrivas som ett lyssnande, kan innefatta sig själv såväl som insikten om att det inte handlar om en själv, eller ens egna känslor:

It is not just me facing this, and it is certainly not about me. And yet, I am 'in it', which means I am not 'not in it'. Here I am, already placed and located in worlds, already shaped by my proximity to some bodies and not to others. If I am here, then I am there: the stories of the document are shaped by the land I had been thought to think of as my own.<sup>330</sup>

Jaget är del av historien, men detta jag står samtidigt utanför: jag är i det, vilket betyder att jag *inte* är en del av det.

I kapitlet "Röster från förr", var jag inne på ett liknande resonemang, utifrån Spivak som handlade om att suturera de sönderrivna vävarna (det vill säga, att förstå den väv av klass-ras-stat-makt som existerar) och att så att säga synliggöra detta i nuet. I detta kapitel diskuterade jag även problematiken kring att frysa historien utifrån Arendt och den dubbla bindningen som

uttolkare av historien har; av att både låta referenten stå orörd och samtidigt vara den som tolkar.

Hos flera av de teoretiker som jag har skrivit utifrån har lyssnandet på olika sätt lyfts fram som en potentiell väg att gå. Exempelvis inleder Agamben sin *Remnants of Auschwitz* med att skriva att uppgiften med boken är att lyssna till det osagda, och Spivaks suturerande teori tolkade jag i termer av ett lyssnande, exempelvis hur den suturerande pedagogiken innebär en dekonstruktiv läsning, ett lyssnande som tar in historien men som samtidigt går i dialog – hackar – i den. Historien får så att säga inte stå orörd, eller snarare, hur det i lyssnandet av historiska sår finns en dubbelhet av att både låta vara och av att samtidigt aktivt tolka och inflika sig själv i mötet.

Hos Spivak, i *Att rätta orätt*, beskrivs en pedagogisk uppmärksamhet av att ”förstå väven hos det sönderrivna tyget på oväntat sätt, för att suturera [dem]”<sup>331</sup> Det finns alltså i denna ”pedagogiska uppmärksamhet” både ett sätt att förstå historien och dess skillnader, men också en möjlig väg att gå för att ”rätta det orätta”: att suturera och ”läka” väven.

Ahmed beskriver i sin tur hur läsandet bör innefatta ett lyssnande till det omöjliga:

Our task instead is to learn to hear what is impossible. Such an impossible hearing is only possible if we respond to a pain that we cannot claim as our own.<sup>332</sup>

Lyssnandet är här inte förstått som att sätta sig in i någon annans känsla eller in i någon annans smärta. För Ahmed handlar lyssnandet inte om identifikation eller i form av sympatier – vilket kan relateras till Todds kritik och förståelse av empati.<sup>333</sup> Att lyssna handlar alltså inte om att leva sig in i någon annans erfarenheter eller lidande utan snarare om att respondera till en smärta och erkänna att den inte behöver vara ens egen.

Så vad har lyssnandet att erbjuda som pedagogisk möjlighet? Lyssnandet behandlas av Todd i *Att lära av den andre*.<sup>334</sup> Lyssnandet har enligt Todd, vilket också har lyfts tidigare utifrån Spivak, en viktig funktion för att ens kunna förstå vad det innebär att tala. Talet förutsätter lyssnandet. Genom att citera Gemma Corradi Fiumara skriver Todd hur lyssnandet tillhör språkets själva väsen, det är så att säga språkets andra sida och utgör på så sätt en viktig – men försummad komponent. Det samma gäller för narrativen, eller mitt fall vittnesmålen. De skulle inte existera utan att en viss form av lyssnande tog plats:

Andras narrativ är, i kraft av att vara språkliga uttryck, alltid redan närvarande i lyssnandets funktion, och därmed är den form av lyssnande som vi för med in i talsituationer avgörande för hur talet utvecklas.<sup>335</sup>

Lyssnandet har därmed en viktig funktion i hur vittnesmålen framträder och framställs. Lyssnandet har

därmed både en roll i huruvida vittnesmålen har möjlighet att träda fram samt på vilket sätt och uttryck de gör det på.

Todd skriver hur vi ofta närmar oss lyssnandet genom förståelsen: hur ”vi försöker skapa mening i en annans livshistoria genom att översätta den till något som vi kan fatta och förstå.”<sup>336</sup> Utifrån en analys av lyssnandet i dokumentärfilmen *Jupiter's Wife*, av Michel Negroponte, menar Todd att lyssnandet också kan innebära något annat än grundat i begripligheten eller förståelsen som grund för gensvar. Hon lyfter fram tre olika dimensioner som lyssnandets praktik kan innefatta. För det första som en inneboende och underförstådd roll av språket, inte som tillfällig aspekt. För det andra att talet är en kreativ och omedveten skapande process och där lyssnandet har en funktion av att skapa mening hos den andre. För det tredje, med vilken hon bygger på Levinas etik, och som innebär en möjlighet till etiskt gensvar genom ett lyssnande som uppmärksammar den andres alteritet.<sup>337</sup> Inom dessa olika dimensioner av lyssnandet finns det en risk. En risk som både finns inom ramen för att tala och i att lyssna och som innefattar att kunna ta del av det som är nytt, eller annorlunda:

Det finns med andra ord alltid en riskfylldhet i lyssnande- och talhandlingen, där den som talar förlorar en gammal tankeform medan en ny kommuniceras:



”Varje ny attityd är ofrånkomligen ett slags förlust av det tidigare sättet att se och värdera tingen.” [...] I detta avseende är lyssnandet lika riskfyllt som talandet.<sup>338</sup>

Det finns i lyssnandet en möjlighet att höra det som en själv inte har tänkt, förutsatt eller erfarit. Lyssnandets praktik skulle därför kunna innebära att föra in något radikalt annat och nytt, men att denna praktik inte heller skapar några garantier eftersom lyssnandet inte implicerar att jaget i mötet ska forceras till olika känslouttryck. Det är alltså inte givet på förhand vilken relation eller vilka känslor som kan uppkomma genom och i lyssnandet. Det är denna förståelse av lyssnandet som jag ställer i relation till att bryta vittnesmålets läsning, som jag var inne på tidigare utifrån Ahmed. Att lyssna till vittnesmålen skulle alltså kunna innebära att lyssna till det omöjliga.

Att sätta lyssnandet i fokus, istället för känslorna, skulle alltså kunna förflytta fokus från idén om att det är elevernas känslor – eller icke-känslor – som är på spel. Det skulle flytta fokus från att idén om att eleverna ska känna, eller vara som den andra, och istället bidra till att de röster som framträder och vittnar äger möjligheten att tala och uttrycka sig. Ett fokus på lyssnandet, istället för känslorna, skulle kunna innebära ett lyssnande som tar del av opaciteten i så väl vittnesmålen som hos eleverna. Något som jag här vill gå vidare med.

## Transparens / opacitet

Se mina sår, och på benen ärren efter mina sår: (ty vi har vandrat länge).<sup>339</sup>

Vittnesmålets paradox, dess dubbelhet samt känslornas ambivalens, leder mig till Édouard Glissant och till hans relationella filosofi, tillika poetik, eftersom jag hos honom finner en möjlighet att formulera ett annat svar på känslornas ambivalens.<sup>340</sup> I början av detta kapitel diskuterades känslornas ambivalens och hur Zembylas formulerade ett försvar av elevernas opacitet. Han skriver hur kravet på att eleverna ska uttrycka sin empati eller sin sympati kan undgå att erkänna opaciteten hos eleverna som sådant. Detta blir tydligt i dokumentären *Defamations*, där lärarna strävade efter elevernas tårar.<sup>341</sup> Elevernas egen opacitet var, i min tolkning, så att säga inte grunden för lärarnas undervisning, utan snarare själva känslostormen som sådan.

Vad jag här vill göra är därför att diskutera vad denna opacitet kan betyda, både i relation till vittnesmålen men också i relation till elever. Dessutom skriver Zembylas att vårt eget svar till den andre är byggt på opaciteten hos individen: "Our respons to the other is inevitably based on the opacity of the subject to itself."<sup>342</sup> Opaciteten verkar alltså på många plan, den verkar i relation till oss själva och till andra som vi möter. Zembylas utgår här

ifrån Judith Butlers förståelse av jaget och jagets förståelse av sig själv som partiell: att hon är hemsökt av det som jaget kan tänka men som inte innehar en definitiv historia. Jaget kan inte riktigt förklara varför hon verkar eller dyker upp på ett visst sätt, och hennes ansträngningar att återskapa och återberätta denna historia är alltid under en genomgående revision. Men vad betyder opacitet, och vad betyder det i relation till vittnesmålet?

Glissants filosofi bygger på en rörelse av ett *både och*, en dubbelhet som möjliggör att utgå ifrån de smärtsamma såren – de sjunkna slavskeppen, de tystade ursprungen – utan att söka försoning eller förbise dem, utan istället göra dem till utgångspunkt för att på nytt driva in i framtiden.<sup>343</sup> Glissants arbete står i relation till Frantz Fanons arbete *Svart hud, vita masker*,<sup>344</sup> men han utarbetar en annan relationell förståelse av subjekten i det (post)koloniala samhället. Hans relationalitet är inte dialektiskt på liknande sätt som Fanon (eller andra dialektiker som Marx, Hegel, Agamben och The Latina Feminist Group) utan relationaliteten ska snarare förstås i termer av *multipl*: den verkar mellan *de olika*. Relationalitet som tar plats mellan *de olika* kan beskrivas genom kreolisering, som en ständig process där olikheter möts och går in och ut i varandra.<sup>345</sup> Det kan också beskrivas genom det arkipelagiska tänkandet: ett tänkande som tar sin utgångspunkt av gränser, hav och öar. Men också av det imaginära tänkandet:

Fantasin om världen fungerar helt annorlunda. Det imaginära (fantasin) ansätter, anar, finner, den förutsätter ingenting i termer av förhållanden, åtföljer varken ägande eller vetande. Den sluter ingenting. Den förutsätter arkipelagiskt.

Föreställningen och det imaginära kommer än från individen, än från kollektivet, eller från världs-totaliteten.<sup>346</sup>

I *Relationens filosofi, omfångets poesi*, som detta citat är hämtat ur, fungerar det transparenta och det opaka jämsides och belyser flera olika aspekter av bland annat det relationella, historien, filosofin och poesin. Relationen är utgångspunkten för Glissant: människan relaterar och relateras. Glissant arbetar med en relationell filosofi vilken samtidigt också är en poetik.<sup>347</sup> Han skriver: ”Vad är då en relationens filosofi? En omöjlighet om den inte är en poetik.”<sup>348</sup> Poetiken och filosofin utesluter inte varandra i Glissants texter utan stödjer varandra. En poetik, eller poetiker kan vara många saker – saker som jag här inte kommer att gå in på – men i Glissants texter har poetiken en annan rörelse än filosofin. En rörelse som tillåter det osäkra och vaga ta plats. Låter dimman vara. Som inte alltid strävar efter kunskapen eller klarheten, vilket kan anses vara filosofins rörelse. Denna dubbla rörelse av både klarheten och dimma som jag finner hos Glissant, där både filosofins stringens och klarhet (begriplighet) var-

vas med opacitet, med det obegripliga, ogenomträngliga och med det utan känt ursprung. Med dimman. Christina Kullberg skriver i inledningen till *Relationens filosofi, omfångets poesi*:

Opacitet innebär här textens aktiva motstånd mot att tolkas och förstås på den andres villkor. Alla har rätt att få vara obegripliga menar Glissant och understryker att man kan relatera till någon utan att nödvändigtvis förstå henne.<sup>349</sup>

Detta motstånd, opaciteten, lyfter hur texter undandrar sig tydligheten och står i relation till både opaciteten i texten och opaciteten hos läsaren eller författaren:

The literary text plays the contradictory role of producer of opacity. Literary textual practice thus represent an opposition between two opacities: the irreducible opacity of the text, even when it is a matter of the almost harmless sonnet, and the always evolving opacity of the author or a reader.<sup>350</sup>

I citatet menar Glissant att det inte bara är texten som bär på denna opacitet utan även själva läsaren. Opaciteten finns i texten (en opacitet som också kan leda till att läsaren uppfattar texten som svår) men finns också hos läsaren som sådan. Denna opacitet har dock ingen verkan utan transparens. Det är genom transparens, för

både författaren och för läsaren, som en kan överbrygga dessa oppositioner (svårigheten) och så att säga ge transparens tillbaka till texten. I min tolkning helt enkelt att det i transparensen finns en begriplighet.

När Glissant ställer frågan "Vad är då en relationens filosofi? En omöjlighet om den inte är en poetik." så är det denna dubbelhet som åsyftas, vilket innebär att "Opacities must be preserved" ... "the framework is not made of transparency."<sup>351</sup> Transparensen är inte själva grogrunden utan snarare opaciteten, och ska finnas där genom dess sätt att erbjuda ett aktivt motstånd. I förordet till *Relationens filosofi, omfångets poesi* visar Christina Kullberg hur Glissant utforskar omtagningar, tankar som flackar och som möjliggör för referenten att stå ogripbar och glidande. Glissants filosofiska glidande och flackande är en reservation till vad Spivak skulle kalla för en epistemisk kränkning. Det är en rörelse som inte försöker frysa fast, och positionera, utan snarare försöker relatera och relateras.

Denna opacitet innebär för vissa forskare också en möjlighet att, genom de historiska vittnesmålen, inte enbart se såren, utan också se vad såren kunnat generera i termer av hopp. Exempelvis skriver Rinaldo Walcott, i relation till de historiska trauman av slaveriet, hur Glissant formulerar en dubbelhet genom hans förståelse av det relationella, som:

embeds it in a universality from the underside, or universality seen through the eyes of the subaltern, one that demands we read pain alongside “pleasure”. By this I mean that we do not only bear witness to the pain of enslavement, but we also bear witness to the way in which the struggle to survive has forged the pleasure of cultural sharing and reinvention.<sup>352</sup>

Walcott lyfter Glissants förmåga att formulera ett vittnande som både innehåller den smärta slaveriet bär på och det (kulturella) motstånd som slaveriet mynnande ut i. En för Walcott, och hans elever, provocerande tanke eftersom de tvingas till att också tänka hur orättvisan och utnyttjandet också bidragit till sätt att uttrycka och formulera sig. Kulturella och litterära uttryck som varit vackra och betydelsefulla.<sup>353</sup>

Det är här, utifrån denna opacitet som jag tänker att känslorna kan ha pedagogiska möjligheter. Genom det faktum att känslorna, de mångfacetterade, finns där vare sig vi vill det eller inte, kan dessa känslor också göra något. Det performativa i läsandet och i förståelsen av historien finns här: jaget relaterar och åter-relaterar, med kroppen, med känslorna, med minnet, genom känslorna. Genom Glissant formulerar jag ett *både och*; ett *både och* där både sorgen och smärtan men också skulden och ansvaret tar plats, eller ett *både och* där de motsatta rörelserna av klarhet och dimma och där vittnets röst som inte kan förstås får stå bredvid de mekanismer och strukturer

som kan förstås i undervisningen. Detta *både och* skulle kunna innebära performativa handlingar: att låta dessa två rörelser verka samtidigt bidrar med något, gör något och genom det kan pedagogiska möjligheter skapas. Att utgå ifrån känslorna, genom opaciteten och lyssnandet, skulle alltså kunna innebära pedagogiska möjligheter av att, så som jag citerade tidigare utifrån Zembylas: ”learning to connect with others in more creative ways.”<sup>354</sup>

### **När blir *både och* pedagogisk möjlighet?**

Jag har genom lyssnandet och opaciteten närmat mig en formulering kring pedagogiska möjligheter genom att träda in i relation till andra människor på ett icke förutbestämt sätt. I dessa rörelser *kan* känslorna, genom opaciteten och lyssnandet, *vara* performativa handlingar. Det innebär inte att de alltid är det, vilket belyser hur frågan om vittnesmålets möjlighet är en fråga om temporalitet men också en fråga om rumslighet. Jag vill här vidareutveckla tanken om det ambivalenta *både och*: tanken om att både låta opaciteten och transparensen verka, genom att konkretisera den i relation till vittnesmålets paradox men också genom att ställa frågan kring vad det skulle kunna innebära att handla, förändra sakers tillstånd, utifrån denna position. Allra först vill jag diskutera hur den ambivalens som finns i ett både och tillika skulle kunna leda till läsningar.<sup>355</sup>

Mara Lee skriver i *När Andra skriver*:



Ambivalens kan ha en politisk sprängkraft genom att exempelvis underminera omedelbar identifikation, men om denna underminering enbart leder till inrättandet av nya begränsande identiteter så förblir ambivalensen ett ganska lamt redskap. Så vi måste ställa oss frågan: när genererar tvetydig skillnad nya möjligheter? Och dubbelhet bara double bind?<sup>356</sup>

Det Lee sätter fingret på är hur ambivalens och dubbelhet likaväl som att ge upphov till förändring och politisk sprängkraft också kan leda till låsningar och inrättandet av nya begränsande identiteter. I Lees text, som behandlar skrivandet, och mer specifikt andras skrivande (som av makten, normen, historien, samhället har *andrats* – blivit främmande, avvikande eller marginaliserade), visar hon på ambivalensens sprängkraft, men också dess låsningar. I relation till de frågor som Lee formulerar, ställer jag frågorna: När blir denna dubbelhet och tvetydiga skillnad en pedagogisk möjlighet? Och när blir känslorna, vittnesmålen, bara en diffus osäkerhet utan någon slags förändring? Eller ännu värre: när genererar dubbelheten ett: ”vinner du, förlorar du”? När blir *både och* performativ pedagogisk möjlighet, och när blir den bara ytterligare ett sätt att stå kvar i ambivalensen?

Innan jag svarar på dessa frågor vill jag lyfta Lees svar på när skrivandet äger möjligheter att omformulera och strukturera om rådande förhållanden: ”Så länge det finns människor som är språkligt och kulturellt förtryckta kan

skrivandet utgöra engagemang. Och så länge språk är ett verktyg för både egenmakt och förtryck, kan skrivandet utgöra motstånd.”<sup>357</sup>

Översatt till undervisning och till pedagogiska relationer, skulle ett liknande svar kunna formuleras. Så länge det finns – inte bara ett språkligt förtryck, utan även ett socialt och klassmässigt – utnyttjande, ifrågasättande och/eller hot kommer människor att vittna. Genom det finns det pedagogiska möjligheter: både när det gäller att möta andras vittnesmål, eller att själv vittna. Men det betyder inte att vittnesmålen i sig bär på möjligheten, utan snarare vad som görs med dem. Vad jag vill föra in här med hjälp av Lee är alltså en tidlig aspekt. Lee formulerar det i dessa termer: ”Lösögonfransar kan vara subversiva, men är det inte alltid. Kvinnokroppen kan vara subversiv, men är det inte alltid.”<sup>358</sup> Lee för in temporalitet som en viktig aspekt för att kunna förstå vad subversiva handlingar kan vara, och genom det möjliggör hon en formulering av hur både *annanhet* och *motstånd* kan formuleras i termer av tid. Det finns något viktigt i denna tanke kring temporaliteten. Dels eftersom det frångår en essentialisering av objektet, kroppen eller vittnesmålen. Dels eftersom det också lyfter vad “vi” så att säga *gör* med vittnandet och vittnesmålen: för vad kan vi göra när vi möter kroppars vittnande och hur ska vi träda in i framtiden utifrån det? I relation till användningen av vittnesmål i

undervisning betyder detta också att det kan innebära pedagogiska möjligheter, men inte alltid. Lika väl som att vara en möjlighet att omformulera uppfattningar hos elever kan det innebära ett återupprättande av begränsade identiteter. Vittnandet och vittnesmålet har alltså inte alltid den pedagogiska möjligheten. Det finns en temporalitet i denna möjlighet.

Som jag tidigare diskuterade formulerar Zembylas dels en kritik av känslorna som pedagogiska verktyg (genom hans sätt att visa hur de tvingande känslorna inte tar hänsyn till elevernas opacitet), dels skriver han fram i *Five Pedagogies, a Thousand Possibilities* hur emotionerna kan öppna ett *pedagogiskt rum* som kan ge utrymme för ett "kritiskt hopp".<sup>359</sup> Denna förståelse av ett kritiskt hopp hämtar han från Freires *Pedagogy of Hope* och innebär en relationell förståelse där både känslorna och den kritiska blicken på hur makt fördelas kan ta plats.<sup>360</sup> Genom Ahmeds förståelse av affekternas ekonomi och hur de också skapar gränser, skriver Zembylas att: "Emotions in the classroom, more particular, are not only private matter but also *political* space in which students and teachers interact with implications in larger political and cultural struggles".<sup>361</sup> Känslorna är således inte privata utan de går att sätta in i politiska sammanhang, vilket också innefattar politiska och kulturella kamper. När elever reagerar med tårar, eller för den delen med ilska, hat eller med kärlek, gör de det

alltså inte enbart av privata skäl. Det går att koppla samman dessa känslor med det politiska. För Zembylas innebär detta inte något dåligt:

Thinking about these theories about the politicization of emotions in education has challenged me to sharpen my argument in suggesting that the politicization of emotions is not inevitable *but also desirable*.<sup>362</sup>

Det finns alltså för Zembylas pedagogiska möjligheter i de så kallade ”rum” som känslorna kan skapa. Genom ett exempel från hans egen undervisning, där en vän vittnade om det lidande som drabbat honom och hans familj som turkisk-cypriot i en klass bestående av grekisk-cyprioter, lyfter han elevernas känslor som en utgångspunkt till att föra diskussionen vidare. Eleverna i klassrummet som lyssnade på vittnesmålet från vännen, uttryckte olika känslor, sorg och smärta, och genom dessa känslor skapades möjligheter att granska och ”förstå” den andres lidande. Exemplet visar, menar Zembylas, hur känslorna kan bli en ”positive and powerful source of personal and political insight in educational settings”.<sup>363</sup>

### **Återigen, tårar**

Ord betyder olika saker för olika kroppar – ett ord som kan tyckas oskyldigt för någon, är ett uttryck för

förtyck för en annan. Och det minsta en kan göra  
inför detta faktum, är att sluta  
gråta.<sup>364</sup>

Mina tårar i relation till Alan Kurdis kropp på stranden förändrade inget. Under samma höst som bilderna dök upp i nyhetsflödet och som gjorde att mina tårar föll, föll även andra tårar, politiska tårar. Tårarna som jag här tänker på kom från Sveriges vice statsminister i november 2015. Eller mer korrekt kanske jag ska skriva att det var med gråten i halsen som Åsa Romson meddelade, tillsammans med statsministern Stefan Löfven, om åtstramningar för asylsökande, genom att bland annat begränsa anhöriginvandringen, skärpa försörjningskraven, införa medicinsk åldersbestämning av asylsökande samt utvidga id-kontroller.<sup>365</sup> Att diskutera huruvida Romsons tårar var ”äkta” eller inte, är inte relevant (frågan är inte vad våra känslor *är* för något) utan snarare är det intressant att se vad känslorna gör. Tårarna i detta fall, och andra känslouttryck, hindrade inte politiker från att fatta beslut som inte gynnar sådana som Alan Kurdi. På årsdagen av Alan Kurdis död citerar *The Telegraph* fadern, Abdullah Kurdi: ”Photo of my dead son has changed nothing”.<sup>366</sup> Istället för att ge utökat stöd, eller att meddela att gränserna skulle öppnas meddelandes det istället beslut om åtstramningar och minskat intag av asylsökande.

Teologen Joel Halldorf skriver i en krönika och i relation till politikens tårar, åtstramningar för asylsökande och fotografiet på Alan Kurdi:

spontana känslor är usla moraliska vägvisare. [...] tårar ensamt gör oss inte till moraliska människor, lika lite som att den som inte känner något nödvändigtvis är omoralisk. Moral handlar inte bara om att känna rätt, utan ännu mer om att göra rätt. Och det kräver karaktär, samt dygder som mod och uthållighet. I värsta fall blir den moraliska upprördheten till och med en mask som vi gömmer vår passivitet bakom; gömmer den till och med för oss själva.<sup>367</sup>

Halldorf skriver träffande fram en kritik av tårarna som moraliska tecken, och om hur moralen inte bygger på dessa spontana känslor. Känslorna blir, med Halldorfs ord, till och med en mask som kan gömma passivitet, till och med för oss själva. Hans poäng kring att känslorna inte i sig innebär att handla, instämmer jag därför i, och är något jag vill relatera till pedagogiska möjligheter. Utifrån Ahmed kan tårar formuleras som sociala, de är uttryck för hur vi står i relation till varandra och genom det är de ett uttryck för vår relationalitet.<sup>368</sup> Men tårarna i sig innebär inte handling eller att det skett någon förändring. Tårar i sig är inte ett uttryck för pedagogiska möjligheter. Känslor som elever och lärare har eller kan få i mötet med vittnesmål är inte handlingar per se, eller

en indikator på att elever utvecklats. Känslor är på så sätt usla vägvisare. Det är detta som jag tar fasta på också i relation till Lees citat i början av detta stycke, om hur ord kan försätta en i tårar, eller ilska (osv.) men att tårar kanske inte är det sista en ska göra i relation till det. Det finns mer att göra än att gråta. Att i undervisning sträva efter elevers känslomässiga responser i form av tårar är därför inte tillräckligt. Snarare kanske vi ska gå tillbaka till tårarna, till de olika känslorna, och ställa oss frågan: vad för slags relation är det som dessa känslor – tårar – lutar sig mot? Och vad kan vi göra mer, utifrån dem?

Med det sagt vill jag (i likhet med hur Todd formulerade empati) inte säga att känslorna inte bör vara där, eller att de inte gör något (det skulle vara ett lika orimligt krav). Men känslorna kan, likaväl som att skapa pedagogiska möjligheter av att kunna börja, också stå i vägen för ett sådant handlande. De kan, i likhet med hur Lee benämner det, tillika innebära ett sätt att stå kvar i ambivalensen utan någon reell pedagogisk möjlighet.

I kapitlet har jag därför försökt rikta om fokus på känslorna och lyft de pedagogiska möjligheterna som finns i undervisningen i form av tidslighet, i lyssnandet och opaciteten som sätt att möta och behandla vittnesmålen. Pedagogiska möjligheter som vilar i vittnesmålets paradox, och som genom det också pekar på dess omöjlighet. Det är så att säga, utifrån den omöjligheten som begynnelsen tar plats.

## **Del III: Hejdandet**





## Att vittna för framtiden: slutord

Jag skriver inte för att vittna för en samtid som gör mig till främling, utan för en framtid som ska döma historien som mig.<sup>369</sup>

Låt mig här avsluta genom att återkomma till klassrummet, eleverna och mötet med filmklippet *Collateral Murder* som jag inledde avhandlingen med. Med detta exempel i åtanke, hur kan vittnesmålets pedagogiska möjligheter formuleras? Denna fråga vill jag här fokusera på genom att i detta kapitel summera och fördjupa arbetets syfte att undersöka vittnandet och vittnesmålets pedagogiska möjligheter, något som jag gör genom att fokusera på vad som händer med undervisning när en utgår ifrån en problematiserad syn på vittnandet och vittnesmålet.

Den forskning som jag har behandlat i avhandlingen visar hur användningen av vittnesmål i undervisning kan bära på möjligheter för elever att skapa diverse undervisningsmässiga positiva värden, så som ett historiemedvetande eller ett etiskt förhållningssätt till världen och

andra människor,<sup>370</sup> eller hur mötet med olika vittnesmål kan väcka känslor – eller skapa kriser – och vara utgångspunkt för kunskap om historien, den andre människan eller andra delar av världen.<sup>371</sup> Vittnesmål bär på en idé om att vara singulära och ”sanna” berättelser, varför mötet med vittnesmål också anses vara värdefulla för att arbeta normkritiskt, historiemedvetet och etiskt i undervisning.<sup>372</sup> Forskare som undersökt vittnesmålets koherens med ”verkligheten” har fört fram kritik av användningen av vittnesmål i undervisningen, bland annat har analytisk forskning belyst vittnesmålets epistemologiska skörhet; hur vittnesmål är röster som vittnar om sakers tillstånd men är färgade av diverse perceptuella och erfarenhetsmässiga begränsningar eller är färgade av olika fördomar av de som är mottagare av vittnesmål.<sup>373</sup> Annan forskning (psykonalytisk, hermenutisk och fenomenologisk) har diskuterat denna skörhet utifrån andra teoretiska ramverk – ramverk som inte nödvändigtvis är intresserade av att utreda själva sanningshalten i vittnesmålen – och genom det lyft hur vittnesmålet och vittnandet är performativt och processbaserat och står i relation till det omedvetna, det okända.<sup>374</sup>

Utifrån en teoretisk inramning byggd på framför allt Agambens filosofi, samt utifrån tidigare forskning, har jag ställt tre frågor för att kunna fokusera avhandlingens studie: vad har historiska vittnesmål för pedagogiska möjligheter att kunna förändra nuet? På vilket sätt

kan vittnandet möjliggöra subjektivitetsprocesser? Vad kan känslor göra i mötet med vittnesmål? Dessa frågor besvarar jag genom att undersöka tre olika aspekter av vittnandet och vittnesmålets pedagogiska möjligheter. För det första har jag genom att analysera vittnesmål utifrån representationsaspekten berört frågan vad det innebär att möta röster från förr och vad dessa röster har för pedagogiska möjligheter i undervisningen. För det andra, genom att undersöka på vilket sätt vittnandet kan leda till subjektivitet. Och för det tredje, genom att undersöka de känslor som en kan få i mötet med vittnesmål. Dessa tre aspekter har problematiserat bilden av vad det innebär att använda vittnesmål i undervisningen, något som jag här vill fortsätta att skriva fram. Jag gör detta dels genom att återkomma till och fördjupa de olika delarna i avhandlingen, samt dels genom att blicka framåt: genom att ställa frågan vad det innebär att träda in i framtiden genom vittnandet och vittnesmålet, en fråga som jag framför allt ställer i relation till undervisningskontexter.

### **Pedagogisk möjlighet och biopolitik**

Den pedagogiska problematiseringen av vittnesmålet och vittnandet har byggt på en läsning av Agambens synsätt på möjligheten.<sup>375</sup> Denna förståelse av möjligheten har skapat en teoretisk förståelse över vad det innebär att kunna göra något eller att kunna handla som

individ eller grupp samt kunna träda fram som subjekt. Utifrån den existerande möjligheten, till skillnad från den generiska möjligheten, ställs inte möjligheten och omöjligheten mot varandra utan snarare förstår jag dessa två fenomen som sammanvävda. Omöjligheten är en del av möjligheten. Icke-kunnandet är en del av kunnandet. Det är från denna plats av att inte kunna som en kan börja arbeta. Möjligheten av att (inte) kunna kan innebära flera saker; från känslan av att (inte) kunna handla eller (inte) kunna förändra sitt eget tillstånd, eller från känslan av att i en undervisningssituation (inte) kunna räkna, läsa, skriva mm. Utifrån Agamben har också frågan om möjligheten gjort frågan om subjektet aktuell, eftersom möjligheten att kunna ytterst sett handlar om frågan om varat – frågan om möjligheten är alltså en fråga om ontologi.<sup>376</sup>

Utifrån en marxistisk och biopolitisk analys, genom framför allt Agambens filosofi men också utifrån Spivak och Ahmed, har jag velat lyfta hur vittnesmålen inte står utanför det politiska, och i det västerländska samhället mer specifikt, det kapitalistiska systemet. När jag ställer frågan om vittnandet och vittnesmålets pedagogiska möjligheter gör jag alltså det i relation till en sådan analys av samhället. Vittnandet och vittnesmålen står inte utanför det samhälle de verkar i, vilket innebär att vittnandet och vittnesmålet är villkorat. Detta är en sak som också blir aktuell när vittnandet och vittnesmål

träder in i undervisningen, och får konsekvenser för hur vittnandet och vittnesmålet kan förstås och vad dess pedagogiska möjligheter kan vara. Exempelvis har jag visat hur vittnesmål kan fungera som en styrning av elevers känslor och uppfattningar och där vittnesmål kan fungera som sätt att påverka synen på det samhälle eleverna lever i. Eller hur vittnandet, att ge sin röst, också kan ske på sin egen bekostnad. Det kan också innebära att vittnesmål fungerar som sätt att återuppbygga olika stereotypa bilder av olika människors lidande och därmed befästa rådande maktförhållanden och identiteter. Dessa villkor som vittnandet och vittnesmålet omges av gör att vittnandet både kan uppfattas som ett poetiskt vittnesmål och som en exploatering eller expropriering av redan utsatta människor. Denna gräns mellan exploatering och ett poetiskt vittnande, som det uttrycktes hos Chen, kan anses vara skör, men är det inte,<sup>377</sup> utan snarare en gräns som är med Lees ord, ”dragen med en skarp svart linje som heter klass och materiella villkor”.<sup>378</sup> Att betrakta vittnandet och vittnesmålen som enbart en etisk röst, eller som en möjlig väg för att utveckla en moralisk kompass för att kunna träda in i framtiden är alltså inte tillräcklig. Det behöver problematiseras.

I mitt exempel *Collateral Murder* var syftet med undervisningen inte att undervisa om kriget i Irak. Det som var synligt och det som hördes i klassrummet var enbart ett litet utsnitt av den verklighet som råder. Att

bedriva en undervisning om kriget med utgångspunkt i vittnesmålet *Collateral Murder* skulle alltså inte vara tillräckligt. Det skulle behövas mer i form av sammanhang och genom det delade minnet. Ett minne som också bör sätta den "egna" insatsen under lupp, till exempel hur svensk vapenexport genom den svenska staten eller företag i Sverige direkt eller indirekt understödde kriget. Det är det delade minnet som problematiserar och angriper historien som aktualiserar det ansvar som uttolkare av historien har.

### **Till vad auktoriserar du mig?**

Hur ska vi ta in de historiska såren in i undervisningen? Jo, med det delade minnet och med det infekterade såret. I detta nu, med dess svårigheter och motsättningar spelar det förflutna en allt för liten roll. För att relatera till de olika exempel som jag i avhandlingen har tagit upp (det finns långt många fler sår), så vill jag säga att det finns en glömska; en glömska kring krigens fördärv, kring de livegna arbetarna och de fattiga i stadens och landets utkanter, en glömska kring de många som drunknat på vägen i flykten. Men genom dessa historiska röster – som talar eller har någon annan som talar för dess sak – kan samtiden förstås på ett annat sätt. Genom vittnesmålen kan också den fattigdom som idag råder, de usla arbetsvillkoren med tidspress, eller kriget, eller orättvisorna inför lagen, synliggöras och problema-

tiseras. Men vi måste också påminnas om att det i dessa röster som träder fram finns en botten som inte är synlig, med Celans ord: "Ingen / vittnar för / vittnet".<sup>379</sup> Genom detta svar med önskan om att inte glömma de historiska brotten, vill jag återkomma till frågan med vilken jag har undersökt vittnesmålet utifrån representationsaspekten: vad har historiska vittnesmål för pedagogiska möjligheter för att kunna förändra nuet?

Här vill jag fördjupa vittnesmålet så som det formulerades hos Agamben. Det finns en tredje etymologisk härledning som Agamben gör kring vittnesmålet. En koppling som Agamben först diskuterar i det sista kapitlet i *Remnants of Auschwitz*. Om de två tidigare placerade sig som, för det första, tredje person (*terstis, testis*) och för det andra som en person som genomlevt en händelse från början till slut (*supertes*), skriver han, utifrån en analys av språket och det omöjliga vittnesmålet, hur vittnet är den som förutsäger. Vittnet är, genom vittnesmålet, en *auctor*:

Auctor signifies the witness insofar as his testimony always presupposes something – a fact, a thing or a word – that preexists him and whose reality and force must be validated or certified. Testimony is thus always an act of an "author": it implies an essential duality in which an insufficiency or incapacity is completed or made valid.<sup>380</sup>



Vad jag finner intressant med denna nyansering av vittnet och vittnesmålet är hur Agamben öppnar upp för pedagogiska möjligheter genom sin analys av vittnet som *auctor*. Agamben formulerar vittnesmålets möjligheter dels i termer av att auktoriteten ges tillbaka till vittnet (att erkänna vittnet som subjekt), dels att vittnet förutsäger och ger auktoritet till de som bevittnar. Kopplingen mellan *auctor* och vittnet är enligt Agamben dess koppling till hur *author* också är ett ekonomiskt ord: hur rätten till att köpa något bygger på att någon annan, säljaren, har auktoriserat det genom att bevittna köpet och handlingen. Agambens poäng är här inte, och inte min heller, att göra vittnesmålet till en ekonomisk angelägenhet, utan snarare lyfta det Agamben formulerar: hur vittnesmålet står mellan två subjekt där den ena agerar som *auctor* för den andra.<sup>381</sup> Det finns alltså i denna rörelse ett slags relationellt givande och tagande. Agamben skriver:

It is the author who grants the uncertain or hesitation will of subject the impulse or supplement that allows it to be actualized. When we read in Plautus Miles "quid nunc mi auctor es, ut faciam?," this does not only mean, "What do I advise me to do?" It also means, "To what do you 'authorize' me, in what way do you complete my will, rendering it capable of making a decision about certain actions?"<sup>382</sup>

Agambens utgångspunkt är vittnesmålets paradox (som det formulerades hos Levi) om de förlorade och de räddade vittnena, vilka Agamben benämnde som två omöjliga vittnesmål eftersom ingen av de två vittnena kan berätta den sanna historien. Poängen Agamben gör här är att vända på frågan, och ställas inför andra frågor i mötet med vittnesmål. Vi måste inte ställa oss frågan: är detta sanningen? Utan snarare ställa oss frågan: till vad ger du mig auktoritet att göra? Till vad fullföljer du mig att kunna handla? Det som är intressant här är alltså att Agamben inte motsäger osäkerheten, själva den epistemologiska skörheten, utan snarare hur denna tveksamhet och osäkerhet (omöjligheten) är grunden för auktoritet. Hur vittnet kan säkerställa det som inte kan ges säkerhet. Agamben skriver:

Every creator is always a co-creator, every author a co-author. The act of the auctor completes the act of an incapable person, giving strength of proof to what in itself lacks it and granting life to what could not live alone.<sup>383</sup>

Att förhålla vittnesmålet till auktoritet innebär att jag kan föra fram en tanke om pedagogiska möjligheter i vittnesmålet som bygger på en relationell förståelse, en relationell förståelse som inte separerar de två omöjliga vittnesmålen. De är oseparatorbara: ”The survivor and the *Muselmann*, like the tutor and the incapable person and

the creator and his material, *are inseparable; their unity-difference alone constitutes testimony.*<sup>384</sup>

Tanken om hur dessa två vittnen är osepbarerbara omformulerar hela tanken om det singularära vittnet och vittnesmålet, så som det formulerades hos Derrida och Celan. Snarare är det en sammanblandning, en fusion, för att tala med Benjamins röst. De röster som tar plats i vittnandet är alltså inte bara i relation till andra, i relation till den eller det som vittnet vittnar istället för, utan en och samma röst. De förlorades röster finns i vittnets röst. De ekar där i. De drunknades röster finns i de som ger röst åt dem, för att återkomma till mitt exempel med Alan Kurdi. Hans vittnesmål blir aktuellt genom andras kroppar. Alan Kurdi, eller de barn och de vuxna som förlorades på Bagdads gator, finns inte längre, men återfinns som kvarlevor hos de som vittnar. Alan Kurdi, och de flera tusen andra drunknade i Medelhavet lever kvar i andras handlingar och röster. Det är utifrån dessa röster som vi också kan handla, och som ger oss auktoritet att handla.

Genom att skriva detta utifrån Agamben, men också med den uppmaning i åtanke som jag inledde detta avsnitt med, om att minnas de historiska såren, kommer jag till en slutsats som ligger nära den som flera andra forskare har belyst utifrån ett historiemedvetande och vad det kan betyda för möjligheten av att kunna träda in i framtiden.<sup>385</sup> Om vi inte tar dessa sår som utgångs-

punkt hamnar vi i tystnad, eller färgblindhet, eller inför en tro om ett klasslöst samhälle där alla har liknande förutsättningar. Precis som vi dömer historiens maktöverträdelser, kommer framtiden att döma oss. Här finns det ett val. Här finns det möjligheter att göra något. Därför finns det också ett värde i att lärare tar in dessa röster i undervisningen, men jag betonar med eftertryck att det inte finns några genvägar.

Jag har alltså flera reservationer när det kommer till att använda sig av vittnesmål i undervisningen, vilka handlar om känslornas roll, om representationsproblematiken, och när och hur vittnandet som en process innebär möjlighet att för elever träda fram som subjekt. Det finns alltså ett *både och* i den pedagogiska möjligheten av att föra in vittnesmål i undervisningen. Det vill säga, *både* ett sätt att manipulera och spela på elevers känslor, deras subjektiviteter, *och* en möjlighet att ha vittnesmål som bärare av olika röster för att kunna förstå de historiska såren tillika samtidigt, och att därifrån, utifrån dessa röster kunna handla och träda in i framtiden.

### **Hejdandet, subjektivitet**

Som jag tidigare nämnt är frågan om möjligheten (och omöjligheten) inte enbart epistemologiska eller logiska kategorier utan även ontologiska. Möjligheten handlar således inte enbart om frågan om att kunna eller att inte kunna, utan också om själva subjektiviteten som sådan.

Därmed handlar vittnandets pedagogiska möjligheter ytterst om subjektiviteten, vilket jag här vill fokusera på i relation till tidslighet. Jag återkommer här till frågan om på vilket sätt vittnandet kan möjliggöra subjektivitetsprocesser.

I avhandlingen har jag skiljt mellan subjektivitet som en etisk tillblivelse, och en tillblivelseprocess som handlar om en politisk, social och situerad position, kallad subjektposition.<sup>386</sup> Denna åtskillnad gör det möjligt att se hur ett (gemensamt) vittnande också kan fungera som en möjlig kraft för att kunna bli medveten om sin egen position i samhället; som kön, sexualitet, klass och etnicitet (och genom det skapa en förutsättning för det som Marx kallar från en klass *i* sig till en klass *för* sig), och därifrån kunna förändra sakers tillstånd. I avhandlingen har jag diskuterat denna skillnad utifrån en analys som jag gjort utifrån de vittnesmål som finns samlade i Sara Lidman och Odd Urhboms *Gruva*. För att fördjupa svaret på frågan kring de möjligheter som vittnandet kan ha för människor att träda fram som subjekt vill jag här gå vidare genom att relatera subjektivitet till tidslighet.

Agambens beskrivningar av subjektiviteten i relation till den kommande gemenskapen är en förståelse av tidslighet. När Agamben skriver om det kommande subjektet, som han formulerar som ett "whatever being", är det ett subjekt som har möjlighet att framträda i den kommande gemenskapen.<sup>387</sup> Inom ramen för denna subjek-

tivitet finns det alltså en riktning, en riktning som är färgad av messianism (Benjamin, Paulus) och marxism, och är riktad framåt. Mot den tid, som han skriver, som är kvar.<sup>388</sup> Denna tidslighet har en etisk karaktär: färgad av solidaritet och gemenskap. Det är en subjektivitet – i gemenskap – som är placerad i framtiden, men som närsomhelst kan inträda. Även inom denna förståelse av subjektivitet och tidslighet stannar Agamben kvar i själva möjligheten – i det som ska komma, eller kan komma och därmed inte i det som redan är eller har blivit.

Möjligheten som en kraft att inte bli förverkligad kan förstås i termer av att stanna upp eller genom att avbryta telos: att avbryta det förutbestämda. Jag citerar Agamben från boken *Potentialities*:

It [the existence of potentiality] is potentiality that is not simply the potential to do this or that thing but potential to not-do, potential not to pass into actuality.<sup>389</sup>

Den existerande möjligheten finns i själva möjligheten att inte bli förverkligad. Med andra ord, att stanna kvar i hejdandet och därmed inte blir förkroppsligad eller aktuell. Utifrån denna förståelse vill jag skriva fram hur möjligheten också kan förstås utifrån hejdandet. Denna tanke om avbrottet, eller om revan som kan avbryta telos kan ha värde för en undervisning som vill ta det

delade minnet, av ett *både och*, som sin utgångspunkt. I hejdandet finns det möjlighet att avbryta, göra om, och kanske därmed omkullkasta det förutbestämda. Det finns pedagogiska möjligheter i hejdandet.

Frågan jag vill ställa i relation till denna tidslighet av hejdandet blir: när infinner sig denna tid, där möjligheten kan ta plats? Det är här som Lees svar i *När andra skriver* blir relevant. Lee beskriver hejdandet som två saker, dels som hotet och dels som en etisk gräns.<sup>390</sup> Hejdandet bär alltså, redan, på ett *både och*; ett *både och* som också kan te sig motsägelsefullt. Hejdandet, menar Lee, kan vara den långsamma rörelsen där tidsligheten av ett etiskt möte till en annan kan ta plats (en utsträckt hand, ett värmande ord, en blick). Lika väl kan det innebära det trevliga samtalet i taxibilen som abrupt avbryts, vid självaste klivet ut ur tåg-taxins dörr, av ett sexistiskt tillrop. Hejdandet kan alltså lika väl framträda som hot, vilket kan innebära möjlighet att träda fram som subjekt i mötet med andra, som:

den stumma, lydiga reaktionen, den kroppsliga chocken som gör att en enbart förmår underkasta sig. Och sedan, skammen, ilskan, efteråt: varför sa jag inget? Varför förmådde jag inte göra motstånd?<sup>391</sup>

Lee sätter fingret på dubbelheten av hejdandet där möjligheten placerar sig i en tidslighet vari vi faktiskt kan

göra något. Där jag i tåg-taxin kunde gjort motstånd, faktiskt, men ändå inte gjorde. Där möjligheten inte infriade sig, förverkligades, utan istället placerade sig i omöjligheten. Även om viljan fanns.

Hejdandets pedagogiska möjligheter i relation till subjektivitet kan problematiseras ytterligare. Lee ställer frågan: ”skulle hejdandets upp-bromsande kraft någonsin kunna ses som en möjlighet?” Lee svarar, med Ahmeds ord att ja, i dessa öppningar finns det något som möjliggör för transformation. Men samtidigt svarar hon tröstefullt: ”Visst. Fint. Fint att tilldelas en plats ibland”<sup>392</sup> men att det inte är tillräckligt. Eller snarare hur detta varandes modus blir själva sättet att leva: när kommer nästa rasistiska, sexistiska eller nedsättande kommentar? Eller ännu värre, när införlivas förtrycket så till den grad att detta varats modus blir ett tillstånd som är normalt: när ens omgivnings syn (som en siffra, en maskin, en karikatyr av en grupp) också blir den egna synen över sig själv, internaliserat? Om hejdandet innebär att aldrig bli bekväm, att ständigt förbli främlingen skulle hejdandet snarare innebära ett modus av: ”vinner du, förlorar du” som ständigt är i vardande.<sup>393</sup> I denna form av hejdande skulle vittnandet inte bidra till en subjektivitet utan snarare det motsatta. Det skulle innebära att inte kunna träda fram som subjekt eller att inte kunna förändra sakernas tillstånd.



Subjektivitet, tillsammans med kvalificering och socialisation, är viktiga ben som undervisning och utbildning vilar på.<sup>394</sup> Den subjektivitet som kan ta plats i vittnandet, genom ett gemensamt vittnande av att kunna "säga vi": kan ha ett värde i undervisningen, men den kan också innebära låsningar. Därför är ett gemensamt vittnande där eleverna ska vittna över sina sår och berätta om sina historier, så som Hinsdale skriver,<sup>395</sup> inte något jag argumenterar för eftersom en sådan undervisning skulle kunna innebära ett sätt att provocera fram (redan utsatta) röster och inte ta hänsyn till elevers opacitet.<sup>396</sup> Med detta sagt vill jag skriva att undervisning och elevernas subjektivitet inte är avhängiga vittnandet, det finns andra vägar att gå för elever att träda fram som subjekt än genom vittnandet av eller om såren.

### **Hejdandet igen, undervisningen**

Att undervisa är en specifik handling. Det är ett arbete där många saker ska uppfyllas, med allt vad det innebär med skolplaner, läroplaner, scheman, dagordningar, elevers olika dagsform, elevers olika känslor etc. Det också en specifik plats för att behandla världen – genom litteratur, berättelser, fakta, vittnesmål. Dessa olika representationer skapar undervisningens riktning. Vittnesmål kan genom undervisningen diskuteras, och behandlas – men det innebär inte att jag vill dra det så långt som

att säga att det kan brukas och nyttjas oavsett hur det kommer till användning, som Masschelein och Simons argumenterar för.<sup>397</sup>

Utifrån min undersökning av känslornas betydelse för vittnandet och vittnesmålets pedagogiska möjligheter, vill jag inte göra elevernas känslor till utgångspunkt för att kunna behandla historiska sår. Snarare vill jag försvara elevernas opacitet som jag tidigare varit inne på. För att svara på frågan om vad känslor kan göra i mötet med vittnesmål, så menar jag alltså att känslorna likaväl som att möjliggöra för pedagogiska möjligheter kan motsätta sig en sådan utveckling.

De vändningar jag erbjuder istället handlar om opacitet/transparens samt lyssnandet. Det handlar om den dubbla rörelsen av att låta vara och samtidigt hacka – för att återigen låna metaforen från Spivak. Vittnesmålen som ett störande moment – en kris – är inte något som jag argumenterar för i undervisningen. Snarare lyfter jag den repetitiva undervisningen som gör om, och gör om igen, och där att ”låta vara” och ”hacka” kan innebära att sätta in i sammanhang, ifrågasätta och nyansera.

Låt mig återkomma till klassrummet och exemplet *Collateral Murder*. Hur kan händelsen förstås utifrån tanken om hejdandet? Ett sätt att se på det är genom tidsligheten och specifikt den reva eller det glapp som jag upplevde där i klassrummet. Denna reva kan beskrivas som ett hejdande. En tidlig frysning där det fanns möj-

lighet att gå olika vägar. Den reva som var, möjligheten, trädde dock inte in i en aktualitet – åtminstone inte en synlig sådan. I revan fanns ingen pedagogisk förändring. Men samtidigt något briserande och kokande. Mitt i själva omöjligheten.

Är detta inte en brist, kan en fråga sig? Jo, visst. Helt riktigt. Men samtidigt också en realitet. Det finns inga genvägar. Med detta sagt vill jag komma tillbaka till Agamben som också placerar bristen och vårt ickekunnande i centrum för möjligheten. En förståelse som innebär att kunnandet betyder ett prövande, eller i termer av olika försök och hur de pedagogiska möjligheterna kan förstås som att börja eller inleda. Där elever i undervisningen kan studera, genom olika tekniker (memorera, diktera, kopiera osv.) och hur dessa praktiker fungerar formativt men att de också samtidigt möjliggör för eleverna att kunna börja göra på nytt: att eleverna kan göra praktikerna till sina egna. Dessa praktiker är utan slut, som Masschelein och Simons skriver:

The significance of these techniques does not lie in some ultimate end – they are in a sense 'endless'. Their significance lies precisely in the very experience of being able to begin, which is repeated anew, again and again. In short, it is the experience of restarting so typical of the act of memorization. It is through this repetitive motion that the self of the student takes form;

the spoken and written word, but also the numbers become incorporated in the student.<sup>398</sup>

Utifrån Masschelein och Simons vill jag därför inte formulera de pedagogiska möjligheterna i form av ett enda hejdande, utan snarare hur hejdandet också skulle kunna innebära det repetitiva av att ständigt kunna börja, och börja om. Dessa olika begynnelse, avbrott, som också Biesta beskriver, står alltid i relation till andra subjekt och till världen.<sup>399</sup> Det är i undervisningen, i detta rum, där detta repetitiva arbete kan ta plats. Nästkommande dag finns möjlighet för lärarna att möta samma elever, och därifrån börja om. Ta upp till diskussion, ställa frågan, hur blev det här? Vad kan vi göra utifrån detta? Det är kanske också utifrån denna tanke som Arendt formulerade att (i hennes fall, högre) utbildning har en specifik uppgift, och ansvar, att vara den plats där tolkandet av historien och samtiden kan äga rum. Denna tanke om begynnelse vill jag därför relatera till det jag skrev utifrån Spivak och hennes förståelse av det litterära läsandet. Ett litterärt läsande som också betonade det repetitiva och de svårigheter som ligger i ”detta textande, den mest praktiska pedagogiken hos det, och inte i uttänkandet av den mest idiotsäkra teorin.”<sup>400</sup> Snarare är det den möda som krävs – och finns möjlighet till – i undervisningen, det repetitiva arbetet av att ständigt börja om, på nytt, och genom det träda in i framtiden.



## Noter

1. Wikileaks, *Collateral Murder*, 2010, <http://www.collateralmurder.com/>.
2. Avhandlingen skrevs inom ramen för pedagogisk filosofi och mer bestämt inom ramen för forskarskolan *Filosofiska studier av pedagogiska relationer*. Forskarskolan för samman pedagogisk-filosofisk forskning vid fyra svenska lärosäten i Sverige (Mälardalens högskola, Stockholms universitet, Luleå tekniska universitet och Södertörns högskola) i ett gemensamt forskningsprogram finansierat av Vetenskapsrådet.
3. Benämningen av vittnesmålet som en omöjlighet kommer från Agamben, vilket ska ses som ett sätt att formulera det komplexa fenomen som vittnandet och vittnesmålet utgörs av och som berör frågor kring sanning, politisk förändring och subjektivitet. I nästkommande kapitel, i den teoretiska inramningen, kommer en redogörelse för vad som menas med det omöjliga vittnesmålet. Agamben, Giorgio, *Remnants of Auschwitz: The Witness and the Archive* (New York: Zone Books, 2008).
4. Anat Ascher, "Thinking the Unthinkable as a Form of Dissensus: The Case of the Witness", *Transformation*, nr Issue No. 19 Rancière: Politics, Art & Sense (2011): 1-13.
5. Ann Chinnery, "Caring for the past: on relationality and

- historical consciousness”, *Ethics and Education* 8, nr 3 (01 November 2013): 253–62.
6. Myndigheten Forum för levande historia bildades efter beslut av regering och riksdagen 2003. Initiativet togs av dåvarande statsministern Göran Persson 1997 och år 2000 tillsatte regeringen en kommitté för att utreda hur verksamheten kunde starta (Forum för levande historia, SOU 2001:05). Forum för levande historia har sedan det inrättades arbetat med mycket: diverse utställningar (både i Stockholm och nationellt) pedagogiskt material och skolmaterial i form av läroböcker med inspelade vittnesmålsberättelser från överlevare från förintelseläger under andra världskriget och Gulag-lägren, kring minoritetens liv i Sverige, tillhörande värderingsövningar och diskussions- och reflektionsfrågor, attitydundersökningar, med mera.
7. Forum för levande historia, “Myndighetsinformation” November 13 2015, <http://www.levandehistoria.se/om-oss/myndighetsinformation>.
8. Forum för levande historia, “Vittnesmål med klassrumsövningar”, September 28 2015, <http://www.levandehistoria.se/klassrummet/vittnesmal-med-klassrumsovningar>.
9. Shoshana Felman och Dori Laub, *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History* (New York: Routledge, 1991).
10. Leigh Gilmore, *The limits of autobiography: trauma and testimony* (Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 2001); Agamben, *Remnants of Auschwitz*; Kelly Oliver, *Witnessing: Beyond Recognition* (Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2001); Kumashiro, Kevin K., *Against*

*Common Sense: Teaching and learning toward social justice*  
(London: Routledge, 2009).

11. Felman bygger sin teori på sin undervisning som hon bedrev på Yale University i USA. Felman & Laub, *Testimony*.
12. Ibid.
13. Roger I. Simon, *Teaching Against the Grain: Texts for a Pedagogy of Possibility*, Critical studies in education and culture series (New York: Bergin & Garvey, 1992); Roger I. Simon och Claudia Eppert, "Remembering Obligation: Pedagogy and the Witnessing of Testimony of Historical Trauma", *Canadian Journal of Education* 22, nr 2 (1997): 175–91; Roger I. Simon, Sharon Rosenberg, och Claudia Eppert, red., *Between Hope and Despair* (Rowman & Littlefield Publishers, 2000); Roger I. Simon, *The Touch of the Past: Remembrance, Learning, and Ethics* (New York: Palgrave Macmillan, 2005).
14. Simon m.fl., "Witness as Study: The Difficult Inheritance of Testimony", *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 22, nr 4 (01 januari 2000): 289.
15. Se Emmanuel Levinas, *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*, 1969.
16. Jämför med: Sanford Goldberg, "Epistemic Dependence in Testimonial Belief, in the Classroom and Beyond", *Journal of Philosophy of Education* 47, nr 2 (2013): 168–86; David Bakhurst, "Learning from Others", *Journal of Philosophy of Education* 47, nr 2 (01 maj 2013): 187–203; David Liu, Kimberly E. Vanderbilt, och Gail D. Heyman, "Selective Trust: Children's Use of Intention and Outcome of Past Testimony", *Developmental Psychology* 49, nr 3 (mars 2013): 439–45; Jonathan D. Lane, Henry M. Wellman, och Susan A. Gelman, "Informants' Traits Weigh Heavily in Young Children's Trust



- in Testimony and in Their Epistemic Inferences”, *Child Development* 84, nr 4 (2013): 1253–68.
17. Jonathan Adler, ”Epistemological Problems of Testimony”, i *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, red. Edward N. Zalta, Spring 2015, 2015, <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/testimony-episprob/>.
18. Bakhurst, ”Learning from Others”.
19. Lorraine Code, ”Particularity, Epistemic Responsibility, and the Ecological Imaginary”, *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2009, 2010, 23–34; Martha J. Ritter, ”The Significance of Finding a Witness in Liberatory Education”, *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2006, 2007, 359–66.
20. Alex Murray, *Giorgio Agamben* (London: Routledge, 2010).
21. Giorgio Agamben, *What is a Paradigm*, European Graduate School Video Lectures, 2002 Föreläsningen är också publicerad på hemsidan: <http://www.egs.edu/faculty/giorgio-agamben/articles/what-is-a-paradigm/>.
22. Se: Harvey Shapiro, ””To Give an Example Is a Complex Act”: Educational Intelligibility and Agamben’s Paradigm”, *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2013, 0, nr 0 (2014): 159–68; Carl Anders Säfström, ”To Make Agamben Intelligible Within Educational Thought”, *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2013, 2014, 169–71.
23. Giorgio Agamben, *What is a Paradigm*.
24. Aristoteles, citerad i Ibid.
25. Ibid.; Se även: Giorgio Agamben, *Homo sacer: den suveräna makten och det nakna livet* (Göteborg: Daidalos, 2010), 34 I *Homo Sacer* skriver Agamben hur exemplet är uteslutet från

normalfallet, inte för att den inte är en del av det, utan tvärtom för att den uppvisar sin tillhörighet till det. Språkbruket som används för exemplet blir paradoxalt, med Agambens ord: en uteslutande inneslutning, men som sådan försöker visa på hur exemplet inte är en självt stående enhet utan snarare står i relation.

26. Arkiv går att relatera till många saker, bland annat kopplar Agamben samman det, genom Benveniste och Foucault, till språket och till uttal. Men det går också att betrakta kroppar som arkiv: det vill säga hur kroppar bär på inskriptioner, rörelser, ärr, minnen. Jämför med: Agamben, *Remnants of Auschwitz*, 137ff; André Lepecki, "The Body as Archive: Will to Re-Enact and the Afterlives of Dances", *Dance Research Journal* 42, nr 2 (2010): 28–48.
27. En tidigare version av detta kapitel är också publicerad i: Marie Hällander, "Voices from the past: on representations of suffering in education", *Ethics and Education* 10, nr 2 (2015): 175–85.
28. Lyssnandet som en pedagogisk aspekt i relation till vittnesmålet har jag även diskuterat i: Marie Hällander och Rebecca Adami, "Testimony and Narrative as a Political Relation: The Question of Ethical Judgment in Education", *Journal of Philosophy of Education* 49, nr 1 (2015): 1–13.
29. vittna, vittnesmål och vittnesbörd. *Svenska Akademiens Ordlista Över Svenska Språket* (Stockholm: Svenska akademien, 2006), <http://www.svenskaakademien.se/ordlista>.
30. Jacques Derrida, *Sovereignties in Question: The Poetics of Paul Celan* (Fordham University Press, 2005), 72.
31. Agamben, *Remnants of Auschwitz*, 17.
32. Derrida, *Sovereignties in Question*.

33. Michael Azar, *Vittnet* (Munkedal: Glänta produktion, 2008), 7.
34. Ibid.
35. Jehovas Vittnen, ”Varför kallar vi oss jehovas vittnen?”, åtkomstdatum 24 november 2015, <http://www.jw.org/sv/publikationer/b%C3%B6cker/jehovas-vilja/varf%C3%B6r-kallas-vi-jehovas-vittnen/>.
36. Susanna Alakoski, *April i anhörsverige*, 2015 (Stockholm: Albert Bonniers Förlag), 8.
37. Spivak talar om att rätta det orätta i boken *Att rätta orätt*, men hon talar också om, vilket jag i kapitlet ”Röster från förr: representation”, kommer att behandla utifrån ett historisk-politiskt, marxistiskt perspektiv, om en praktik som hon liknar vid att suturera (medicinskt ord för att sy igen sår) de sönderrivna vävarna (grupper som exploaterats eller varit ”mottagare av människorättsvälgörenhet”). Genom en sådan lins innefattar sår även strukturella, patriarkala, klassmässiga orättvisor. Gayatri Chakravorty Spivak, *Att rätta orätt* (Hägersten: Tankekraft, 2012), 53.
38. Felman & Laub, *Testimony*; Gilmore, *The Limits of Autobiography*; se också Mary Jo Hinsdale som skriver om ”Witnessing across wounds”, om ett vittnande som sträcker sig över våra sår. Mary Jo Hinsdale, ”Witnessing Across Wounds: Toward a Relational Ethic of Healing”, *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2013, 2014, 81–89.
39. Jämför med: Goldberg, ”Epistemic Dependence in Testimonial Belief, in the Classroom and Beyond”.
40. Agamben, *Remnants of Auschwitz*.
41. Primo Levi, *Är detta en människa?; Fristen; De förlorade och de*

- räddade* (Stockholm: Bonnier, 2013).
42. Ibid., 553.
43. Agamben, *Remnants of Auschwitz*, 39.
44. Ibid., 34.
45. Ibid. En mer utförlig diskussion om vittnets paradox utifrån Agamben och Levi kommer i kapitlet "Röster från förr: representation".
46. Susanna Alakoski, *April i anhörigsverige*, 8.
47. Jämför med: Bergstedt, Bosse, "Konsten att lära av det främmande - ett poststrukturellt perspektiv" Lorentz, Hans och Bergstedt, Bosse, *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (Lund: Studentlitteratur, 2006).
48. Michalinos Zembylas, *Five Pedagogies, a Thousand Possibilities* (Rotterdam; Taipei: Sense Publishers, 2007), xiii.
49. Sharon Todd, "Between Body and Spirit: The Liminality of Pedagogical Relationships", *Journal of Philosophy of Education* 48, nr 2 (1 maj 2014): 232.
50. Posthumanistisk forskning har under senare år också diskuterat tillblivelse, se: Simon Ceder, *Cutting through water: towards a posthuman theory of educational relationality* (Lund: Division for education, Department of sociology, Lund University, 2015); Erica Hagström, "En pedagogisk relation mellan människa och häst. På väg mot en pedagogisk filosofisk utforskning av mellanrummet", *Pedagogisk Forskning i Sverige* 19, nr 2-3 (16 juni 2015): 132-52; Karin Hultman, *Barn, linjaler och andra aktörer: posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola* (Stockholm: Stockholms universitet, 2011); Helena Pedersen, red., "Pedagogisk forskning i Sverige. Tema: Posthumanistiska perspektiv" Vol 19, nr Nr 2-3 (2014); Cecilia Åsberg, Martin

- Hultman, och Francis Lee, *Posthumanistiska nyckeltexter* (Lund: Studentlitteratur, 2012).
51. Todd, "Between Body and Spirit", 232.
52. Gert Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* (Boulder, Colorado: Paradigm Publishers, 2010)
53. Ibid., 75.
54. Gert Biesta, *Good Education in an Age of Measurement*.
55. Gert Biesta & Carl-Anders Säfström "Ett manifest för pedagogik", *Utbildning & Demokrati* vol 20, nr 3 (2011): 83–95.
56. Ibid.
57. Agamben, *Potentialities: Collected Essays in Philosophy* (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1999), 177.
58. Jämför med Jan Masschelein och Maarten Simons som beskriver pedagogik i termer av "being able", i *In Defence of the Public School. A public Issue* (Leuven: E-ducation, Culture & Society Publisher, 2013). I relation till detta vill jag citera Agamben i *Potentialities* som menar att "Our ethical tradition has often sought to avoid the problem of potentiality by reducing it to the terms of will and necessity. Not what you can do, but what you want to do or must do is its dominant theme. [...] But potentiality is not will, and impotentiality is not necessity. [...] To believe that will has power over potentiality, that the passage over to actuality is a result over a decision that puts an end to ambiguity of potentiality (which is always potentiality to do and not to do) - this is the perpetual illusion of morality." Med detta vill jag säga att alla intersubjektiva relationer är etiska, men frågan om att kunna förändra, träda fram som subjekt eller ändra sakers tillstånd,

handlar inte enbart om att vilja göra det eller att vi borde göra det. Det handlar också om denna erfarenhet av att kunna göra det. Agamben, *Potentialities*, 254.

59. Agamben, *Potentialities*.

60. Jag har i avhandlingen valt att använda orden möjlighet och omöjlighet istället för potentialitet och impotentialitet. Agambens ordval är ofta, inte alltid, *potentialities* och inte *possibility* i de engelska översättningarna. De båda begreppen är närliggande, exempelvis använder sig tidigare översättare av Aristoteles till svenska ordet möjlighet istället för potentialitet på svenska. I avhandlingen använder jag mig av dessa begrepp synonymt. Giorgio Agamben, *Potentialities*; Aristoteles, *Om själen* (Göteborg: Daidalos, 1987); Se också användningen av begreppen hos: Sven-Eric Liedman, *Stenarna i själen: form och materia från antiken till idag* (Stockholm: Bonnier, 2006).

61. I *Om själen* undersöker Aristoteles själen som ”de levande varelsernas princip”, och är genom det intresserad av ”att betrakta och lära känna både dess natur och dess egentliga väsen”. En uppdelning och ett vardande som faller tillbaka på Aristoteles skillnad mellan materia (möjligheten) och form (förverkligande). Själen har ett uttryck dels som möjlighet, dess materia, och dels som i ett förverkligande, dess form. Aristoteles, *Om själen*, 15; Se även: Liedman, *Stenarna i själen*.

62. Agamben, *Potentialities*; Aristoteles, *Om själen*.

63. Även Roger Simon skriver om möjligheten. Hans teoretiska förståelse av utbildningens möjligheten i *Teaching Against the Grain* bygger delvis på etiken, delvis på denna förståelse av möjligheten av det som ännu inte är: ”that which is not yet”. Denna förståelse av möjligheten kopplar han samman med drömmar samt med hoppet – drömmar och hopp om

- en bättre framtid för oss själva, för barnen, för de kommande generationerna och för samhället. Simon, *Teaching against the grain*.
64. Tyson E. Lewis, *On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality* (New York: Routledge, 2013).
65. Aristoteles, *Om själen*, 72.
66. Lewis, *On Study*, 6ff.
67. Ibid., 7.
68. Agamben, *Homo Sacer*, Biopolitiken, eller biomakten, är en förståelse som Agamben utvecklar i flera böcker, och som också har bäring på hur hans tankar kring hur vittnet kan förstås. En förståelse som jag återkommer till i kapitlet ”Röster från förr: representation”; Giorgio Agamben, *Undantagstillståndet*, Site Edition (Lund: Propexus, 2005); Agamben, Giorgio, *Remnants of Auschwitz*.
69. Agamben, *Homo Sacer*.
70. Agamben, *”What Is an Apparatus?” and Other Essays* (Stanford University Press, 2009), 20.
71. Agamben, *Homo Sacer*. Homo Sacer är en figur som återfinns inom den arkaiska romerska rätten, där lagens heliga karaktär binds till det mänskliga livet. Det står: ”Homo Sacer är den som folket har anklagat för brott; det är inte tillåtet att offra honom, men den som dödar honom kommer inte att dömas för mord”, 83.
72. Stig Sjödin, Sotfragment: *Dikter* (Göteborg: Lindelöv, 1996), 34.
73. Agamben, *Undantagstillståndet*.
74. Bosse Bergstedt och Anna Herbert, *Pedagogik för förändring: frihet, jämlikhet, demokrati* (Lund: Studentlitteratur, 2011), 6.
75. Ibid.

- 76.jämför med: Lewis, *On Study*.
- 77.Agamben, *Potentialities*, 179.
- 78.För att ytterligare sätta in denna kritik av potentialitet i ett sammanhang: Agamben är en dialektisk tänkare genom det sätt han förstår historien tillika stater och samhällen utifrån dialektiken. Det är en filosofisk tradition som går långt tillbaka inom den västerländska filosofin, till den grekiska filosofin till Kant, Hegel och Marx. Enligt Alex Murray vill Agamben utmana de dialektiska, binära strukturerna, men det är viktigt att ändå se den tradition som Agamben verkar i. Utan den kunskapen kan vi inte heller förstå den metod som Agamben har. Dialektiken fungerar genom att ställa fram en tes, vilken möts av en anti-tes och slutligen en syntes (genom argumentation upphäver vi de tidigare två motsatta teserna genom att skapa en ny position vilken har synteserat de tidigare två). Agamben arbetar på likande sätt, men gör det, enligt Murray, genom att försöka förstå historien genom att öppna upp radikala möjligheter i nuet. Det är ofta 'originella' eller fundamentala glapp som karakteriserar en dialektisk förändring. Agamben identifierar det som produceras utifrån dessa glapp i nuet, exempelvis nationers suveränitet, och arbetar sig sedan genealogiskt bakåt i tiden. Detta för att kunna identifiera det osannolika glappet eller förvanskningen i historien. Agamben är därmed inte en teleologisk tänkare, liksom annan dialektik som skriver fram förändringarna i positiva termer, exempelvis hos Marx och Hegels respektive förståelser av "End of History", menar Murray. Dialektiken kommer inte medföra en ny framtid enligt Agamben, det är inte därför den dialektiska metoden används, utan snarare är det på grund av att vår kultur domineras av det binära som Agamben försöker



- använda sig av det för att försöka strukturera filosofin och analysera världen som omger oss. Jag skulle dock vilja tillägga, att genom det teologiska intresset hos Agamben, finns det där: hoppet om en framtid i frid, solidaritet och frihet. Se exempelvis: Agamben, *Undantagstillståndet*; Alex Murray, Giorgio Agamben (London: Routledge, 2010), 33-36. Se också Ola Sigurdsons efterord till Agamben, *Giorgio Vad är ett dispositiv?* (Eskaton, 2014)
79. Agamben, *Potentialities*, 179.
80. Ibid., 181.
81. Agamben, *Potentialities*.
82. Ibid.
83. Ibid., 181.
84. En liknande tanke är Biesta och Säfström inne på, när de skriver: "Att stanna kvar i spänningen mellan 'vad som är' och 'vad som inte är' betyder därför att ta historien på allvar och uppfatta utbildningen som något väsentligen historiskt. Detta innebär en uppfattning som är öppen för möjligheter till det nya och oväntade, snarare än den ändlösa upprepningen av det som redan är, eller en förutbestämd väg mot en framtid som kanske aldrig kommer. Biesta & Säfström, "Ett manifest för pedagogik", 86.
85. Paul Ricœur, *Minne, historia, glömska* (Göteborg: Daidalos, 2005).
86. Jonathan Adler, "Epistemological Problems of Testimony", i *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, red. Edward N. Zalta, Spring 2015, 2015, <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/testimony-episprob/>.
87. Ibid., 12.
88. Trankell var verksam som forskare under en lång period

- och som boken *Den Trankellska vändningen* lyfter var han en av de pedagoger som också tidigt intresserade sig för hermeneutiken, men också frågor rörande minoriteter, exkluderingsprocesser och utanförskap. Bland annat arbetade han tillsammans med Katarina Taikon i arbeten kring och om romer i Sverige. Arne Trankell, *Vittnespsykologins arbetsmetoder* (Stockholm: Liber, 1967); Anders Gustavsson och Per-Johan Ödman, *Den trankellska vändningen: ett levande hermeneutiskt arv* (Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 2004); Lawen Mohtadi, *Den dag jag blir fri: en bok om Katarina Taikon* (Stockholm: Natur & kultur, 2012).
89. Trankell, *Vittnespsykologins arbetsmetoder*, 16.
90. Farhan Sarwar, *Eyewitness testimonies: The memory and meta-memory effects of retellings and discussions with non-witnesses* (Lund: Department of Psychology, Lund University, 2011).
91. Ibid.
92. Sanford Goldberg, "Epistemic Dependence in Testimonial Belief, in the Classroom and Beyond", *Journal of Philosophy of Education* 47, nr 2 (2013): 168–86.
93. Lane, Wellman, och Gelman, "Informants' Traits Weigh Heavily in Young Children's Trust in Testimony and in Their Epistemic Inferences", 1253–68.
94. David Liu, Kimberly E. Vanderbilt, och Gail D. Heyman, "Selective Trust: Children's Use of Intention and Outcome of Past Testimony", *Developmental Psychology* 49, nr 3 (mars 2013): 439–45.
95. David Bakhurst, "Learning from Others", *Journal of Philosophy of Education* 47, nr 2 (01 maj 2013): 187–203.
96. Seán Moran, "Knowledge from Testimony: Benefits and Dangers", *Journal of Philosophy of Education* 47, nr 3 (2013):

329.

97. Miranda Fricker, *Epistemic Injustice Power and the Ethics of Knowing* (Oxford: Oxford University Press, 2007).
98. Lorraine Code, "Particularity, Epistemic Responsibility, and the Ecological Imaginary", *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2009, 2010, 23–34.
99. Ibid.; Clarence W. Joldersma, "Who Is the Teacher? Testimony, Uniqueness, and Responsibility", *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2009, 2010, 35–38.
100. Martha J. Ritter, "The Significance of Finding a Witness in Liberatory Education", *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2006, 2007, 359–66.
101. Paulo Freire, *Pedagogy of the oppressed* (New York: Continuum, 2000).
102. Paul Farber, "Response: Attending Witness", *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2006, 2007, 367–70.
103. Azar, *Vittnet* (Munkedal: Glänta produktion, 2008), 7.
104. Med det sagt vill jag också tydliggöra att språket inte enbart uttrycks genom munnen utan också genom andra tecken och genom kroppen.
105. Richard E. Palmer och Diane P. Michelfelder, *Dialogue and deconstruction : the Gadamer-Derrida encounter*, SUNY series (Albany: State Univ. of New York Press, 1989).
106. Martin Heidegger, *Varat och tiden. d. 1* (Göteborg: Daidalos, 1993).
107. Ricœur, *Minne, historia, glömska*.
108. Ibid., 196.
109. Frågan kommer från: Azar, *Vittnet*.

110. Jay Winter, "Forward: Remembrance as a Human Right", Aleida Assmann och Linda Shortt, red., *Memory and Political Change* (Hampshire: Palgrave Macmillan, 2012) xi.
111. Assmann och Shortt, "Introduction", *Memory and Political Change*, 1.
112. Assmann, "The transformative power of memory" Genealogies of Memory. Åtkomstdatum 06 november 2014.  
<http://genealogies.enrs.eu/multimedia/video-recordings-2011/aleida-assmann-the-transformative-power-of-memory-en/>.
113. Churchill, citerad i: Ibid.
114. En annan mer psykologisk tolkning av tystanden efter andra världskriget är att fasa – horror – som sådan är paralyserande. Det är helt enkelt inte möjligt att tala om det eftersom det sårar för mycket.
115. Anat Ascher, "Thinking the Unthinkable as a Form of Dissensus: The Case of the Witness", *Transformation*, Issue No. 19 Rancière: Politics, Art & Sense (2011): 1.
116. Claudia Eppert, "Mourning Identities: Commemorative and Curricular Debates Concerning the Fall of the World Trade Center", *Philosophy of Music Education Review* 10, nr 2 (2002): 130.
117. Ibid.
118. Ibid., 131.
119. Ibid.
120. Bo Andersson, "Vad är historiedidaktik? Några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolorna forskning och lärande i skolan" (Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, 2004), 60.
121. Ibid., 155

122. ”Kursplan historia (grundskolan)”, åtkomstdatum 17 november 2014, <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/historia>  
 Denna förståelse återfinns också i läroplanen för historia för grundskolan: ”Människans förståelse av det förflutna är inflätad i hennes föreställningar om samtiden och perspektiv på framtiden. På så sätt påverkar det förflutna både våra liv i dag och våra val inför framtiden. Kvinnor och män har i alla tider skapat historiska berättelser för att tolka verkligheten och påverka sin omgivning. Ett historiskt perspektiv ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid.”
123. Ann Chinnery, ”“What Good Does All This Remembering Do, Anyway?” On Historical Consciousness and the Responsibility of Memory”, *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2009, 2010, 397.
124. Jämför med: Ylva Wibaeus, *Att undervisa om det ofattbara: en ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet förintelsen i skolans historieundervisning* (Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 2010).
125. Jämför med Chinnery, “What Good Does All This Remembering Do, Anyway?”; Chinnery, ”Caring for the past”.
126. Roger I. Simon, Sharon Rosenberg, och Claudia Eppert, red.; *Between Hope and Despair*, 8.
127. Ibid., 13.
128. Ibid., 2.
129. Deborah P. Britzman, *Lost Subjects, Contested Objects* (Albany, NY, USA: State University of New York Press, 1998).
130. Roger I. Simon, *The Touch of the Past*, 10.
131. Simon, *Teaching against the grain*, 152.
132. Roger I. Simon m.fl., ”Witness as Study: The Difficult

Inheritance of Testimony”.

- 133.Ibid., 289.
- 134.Ibid., 294.
- 135.Simon m.fl., ”Witness as Study: The Difficult Inheritance of Testimony”.
- 136.Ibid., 319.
- 137.Se exempelvis: Mario Di Paolantonio, ”Roger Simon as a Thinker of the Remnants: An Overview of a Way of Thinking the Present, Our Present...”, *Studies in Philosophy and Education*, 11 september 2014, 1–15.
- 138.Chinnery, ”What Good Does All This Remembering Do, Anyway?”, 403.
- 139.Ibid
- 140.För tanken om en gemenskap av dem som inte har något gemensamt, se: Gert Biesta, *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid* (Lund: Studentlitteratur, 2006); Jämför även med: Zvi. Bekerman och Michalinos. Zembylas, *Teaching contested narratives: identity, memory and reconciliation in peace education and beyond* (Cambridge: Cambridge University Press, 2012).
- 141.Bekerman och Zembylas, *Teaching Contested Narratives*.
- 142.Michalinos Zembylas, ”Bearing Witness to the Ethics and Politics of Suffering: J. M. Coetzee’s Disgrace, Inconsolable Mourning, and the Task of Educators”, *Studies in Philosophy and Education* 28, nr 3 (2009): 223–237.
- 143.Michalinos Zembylas, ”A Pedagogy of Unknowing: Witnessing Unknowability in Teaching and Learning”, *Studies in Philosophy & Education* 24, nr 2 (mars 2005): 139–60; Michalinos Zembylas, ”Witnessing in the Classroom: The Ethics and Politics of Affect”, *Educational Theory* 56, nr 3

- (2006): 305–324; Michalinos Zembylas, "Making Sense of Traumatic Events: Toward a Politics of Aporetic Mourning in Educational Theory and Pedagogy", *Educational Theory* 59, nr 1 (2009): 85–104.
144. Michalinos Zembylas, "Pedagogies of Hauntology in History Education: Learning to Live with the Ghosts of Disappeared Victims of War and Dictatorship", *Educational Theory* 63, nr 1 (februari 2013): 69–86.
145. Geoffrey H. Hartman, "On Traumatic Knowledge and Literary Studies", *New Literary History* 26, nr 3 (1995): 537–63.
146. Felman & Laub, *Testimony*.
147. Ibid.
148. Ibid., 15.
149. Ibid., 75.
150. Ibid., 76.
151. Cathy Caruth, *Unclaimed experience : trauma, narrative, and history* (Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press, 1996).
152. Elizabeth Dutro, "Writing Wounded: Trauma, Testimony, and Critical Witness in Literacy Classrooms", *English Education* 43, nr 2 (januari 2011): 193–211.
153. Mary Jo Hinsdale, "Witnessing Across Wounds: Toward a Relational Ethic of Healing", *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2013, 2014, 81–89.
154. Felman & Laub, *Testimony*, 7.
155. Ibid.
156. Ibid., 47.
157. Ibid., 53.
158. Fokus på krisens betydelse för lärandet och inom utbildning finns också inom ramen för annan pedagogisk forskning,

- exempelvis Megan Bolers, Michalinos Zembylas och Claire McGlynns fokus på känslor, utbildning och obehag, Deborah Britzmans belysning på "difficult knowledge". Megan Boler, *Democratic dialogue in education : troubling speech, disturbing silence* (New York: P. Lang, 2005); Michalinos Zembylas och Claire McGlynn, "Discomforting pedagogies: emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities", *British Educational Research Journal* 38, nr 1 (1 februari 2012): 41–59; Britzman, *Lost Subjects, Contested Objects*.
159. Kevin Kumashiro, "Against Repetition: Addressing Resistance to Anti-Oppressive Change in the Practices of Learning, Teaching, Supervising, and Researching", *Harvard Educational Review* 72, nr 1 (april 2002): 67–93.
160. Janne Bromseth och Frida Darj, *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring* (Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet, 2010).
161. Kevin K. Kumashiro, *Against common sense : teaching and learning toward social justice* (London: Routledge, 2009), 30.
162. För att nyansera frågan om krisen och säkerhet i undervisning ytterligare. Kyoto Kishimoto och Mumbi Mwangis skriver fram en kritik av "säkerheten" inom vit, feministisk pedagogik. De belyser hur fokus på säkerheten och tryggheten också leder till att icke-vita röster som sticker ut och inte bekräftar rådande vita föreställningar tystas. De skriver: "While the conventional methods of teaching prescribes a mess-free mechanical classroom environment, we theorize self-disclosure and vulnerability as a way of imagining a transformative classroom that disrupts and blurs neat boundaries and opens up the classroom to become an extension of the world in which we live. (s. 98) I deras text lyfts narrativen men också utsattheten



- som sätt att störa det säkra klassrummet, och som genom det utmanar förtryckande mekanismer. Utifrån Kishimoto och Mwangis finns det i själva tanken om den ”trygga och säkra” undervisningen en tendens att inte våga behandla svåra frågor: en tendens som också kan leda till fortsatt förtryck. Vad dessa forskare lyfter är alltså att det finns pedagogiska möjligheter i undervisningen genom att utmana och omförhandla rådande orättvisor i samhället, genom akter av att medvetandegöra. Med andra ord, konfrontationer med obehaglig eller svår kunskap – exempelvis genom vittnesmål – kan innebära kriser för elever eller studenter och dessa kriser kan vara sätt att lära sig omformulera tidigare kunskap. Krisen kan innebära en utmaning, vilket i sin tur kan leda till förändringar. Kyoko Kishimoto och Mumbi Mwangi, ”Critiquing the Rhetoric of ‘Safety’ in Feminist Pedagogy: Women of Color Offering an Account of Ourselves”, *Feminist Teacher* 19, nr 2 (2009): 98.
163. Wibaeus, *Att undervisa om det ofattbara*.
164. Michalinos Zembylas, ”‘Pedagogy of discomfort’ and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education”, *Ethics and Education* 10, nr 2 (04 maj 2015): 163–74.
165. Stephane Bruchfeld och Paul Levine, *...om detta må ni berätta... En bok om förintelsen i Europa 1933-1945* (Stockholm: Regeringskansliet, 1998).
166. Susan Sontag, *Att se andras lidande* (Stockholm: Brombergs Bokförlag), 82.
167. Representationsaspekten i relation till skola är en stor fråga. Ett spår att utveckla är hur skolan är en specifik plats där världen utanför kan representeras och återskapas, anpassat för barn och ungdomar. Maria Montessori är värd att nämna i detta

- sammanhang men också här i Sverige, Ellen Key, då de mer än många såg betydelsen av skolan som en specifik plats att tillägna sig världen utifrån specifika material, så som böcker, bänkar, skolgårdar, leksaker, lekar och metoder.
- 168.Hannah Arendt, *Mellan det förflutna och framtiden: åtta övningar i politiskt tänkande* (Göteborg: Daidalos, 2004), 253.
- 169.Ibid.
- 170.Mario Di Paolantonio, "Guarding and Transmitting the Vulnerability of the Historical Referent", *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2009, 2010, 131.
- 171.Ibid., 132.
- 172.Arendt, *Mellan det förflutna och framtiden*, 275.
- 173.I Masschelein & Simons, *In defence of the school*.
- 174.Ibid., 28.
- 175.Masschelein & Simons, *In defence of the school*; Lewis, *On Study*.
- 176.Daniel Pennac, *School blues* (London: MacLehose Press, 2011).
- 177.Giorgio Agamben, *Profanations* (New York: Zone Books, 2007).
- 178.Masschelein & Simons, *In defence of the school*. 40.
- 179.Ibid.
- 180.Klaus Mollenhauer, *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung* (Weinheim und München: Juventa Verlag, 2008); Klaus Mollenhauer, *Forgotten Connections: On Culture and Upbringing*, övers. Norm Friesen (London: Routledge, 2014).
- 181.Mollenhauer, *Forgotten Connections*.
- 182.Mollenhauer, *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*, 22.

- 183.Mollenhauer, *Forgotten connections*.
- 184.Masschelein & Simons, *In defence of the school*.
- 185.Mollenhauer, *Forgotten connections*.
- 186.Ibid.
- 187.Ibid.
- 188.Sontag, *Att se andras lidande*, 30.
- 189.Ken Chen, "Authenticity Obsession, or Conceptualism as Minstrel Show", *Asian American Writers' Workshop*, åtkomstdatum 19 oktober 2015, <http://aaww.org/authenticity-obsession/>.
- 190.Masschelein & Simons, *In defence of the school. A public Issue*, 40.
- 191.Bruchfeld & Levine, *...om detta må ni berätta ...*,32, 69. Min kursivering.
- 192.Agamben, *Remnants of Auschwitz*.
- 193.Levi, *Är detta en människa?; Fristen; De förlorade och de räddade*.
- 194.Termen, som i sig är problematisk och rasistisk, anses vara ett slangord från arabiskans ord för muslim, skriver Agamben, vilket syftar på en person som gett upp sin vilja och helt fallit i händerna på Gud; alltså förstått som en människa som inte längre bryr sig om ifall hon lever eller är död, vad som händer med hennes subjekt och därmed passerat den gräns för vad som anses vara mänskligt. Ibid.; Agamben, *Remnants of Auschwitz*, 44–45.
- 195.Levi, *Är detta en människa?*, 110.
- 196.Agamben, *Remnants of Auschwitz*, 34.
- 197.Ibid.
- 198.Ibid.
- 199.Ibid.

- 200.Ibid, 145.
- 201.Det svenska ordet vittnesmål är intressant att titta närmare på i relation till denna förståelse av vittnesmål som röst eftersom det består av de två olika orden vittne samt mål. Mål som i modersmål, eller mål som ett annat ord för dialekt. Alltså, dialekt eller tal som pekar mot språkets ljud, läte, prosodi, melodi eller uttal och inte mot dess mening eller betydelse. Som sådant går det redan i det svenska ordets uppbyggnad relatera vittnesmål till något annat än en förståelse av vittnesmålet som en berättelse eller ett narrativ.
- 202.Citerat i: Agamben, *Remnants of Auschwitz*, 191.
- 203.Ibid., 39.
- 204.Ibid., 14.
- 205.Ibid., 161.
- 206.Felman & Laub, *Testimony*, 3.
- 207.Agamben, *Remnants of Auschwitz*.
- 208.Ibid., 146.
- 209.Ibid., 158.
- 210.Spivak, *Outside in the teaching machine* (New York: Routledge, 2009).
- 211.En tendens som återfinns inom exempelvis religionskunskap där forskare har visat att undervisningen om olika (marginaliserade) religioner tenderar att bygga på likhet och samstämmighet, och inte på mångfald eller på olikhet. Lovisa Bergdahl, *Seeing otherwise: renegotiating religion and democracy as questions for education* (Stockholm: Department of Education, Stockholm University, 2010), <http://urn.kb.se/resol-ve?urn=urn:nbn:se:su:diva-38523>.
- 212.Spivak, *Outside in the teaching machine*, 69.
- 213.Spivak, Can the subaltern speak? I: Cary Nelson och

- Lawrence Grossberg, *Marxism and the interpretation of culture*, Communications and culture (Houndmills: Macmillan Education, 1988). I relation till "epistemic violation" se också: Sharon Todd, *Learning from the Other: Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education* (State University of New York Press, 2003).
- 214.Spivak, *Can the subaltern speak?*
- 215.Ibid.
- 216.Spivak, *Att rätta orätt*, 25.
- 217.Den subalternerna ska förstås som ett relativt begrepp hämtat från Gramsci och som lättast kan förstås genom själva verbet "subalternization". Det syftar därmed inte på någon specifik, statisk grupp, utan på själva processen av att bli utnyttjad, förminskad och förringad. Spivak, *Att rätta orätt*.
- 218.Ibid., 27.
- 219.Ibid., 83.
- 220.Spivak, *Readings*, 2014, 49,50.
- 221.Själva studerandets möjligheter är också något som Lewis och Masschelein & Simons betonar. Lewis, *On Study*; Masschelein & Simons, *In defence of the school*.
- 222.de Leon Kick, "An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak", *ARIEL: A Review of International English Literature* 23, nr 3 (1992). För lyssnandet som pedagogisk möjlighet, se Adami och Hållander (2015) som delvis bygger på Todds kapitel i *Learning from the Other* (2003) om lyssnandet. Hållander och Adami, "Testimony and Narrative as a Political Relation"; Todd, *Learning from the Other*.
- 223.Mara Lee skriver detta utifrån en läsning av Johannes Anyurus "Lena Adelson Liljeroth och Tupacs vålnad", *När andra skriver: skrivande som motstånd, ansvar och tid* (Göteborg:

- Glänta produktion, 2014), 237.
224. Sverigedemokraternas kopplingar till nazistiska rörelser är bland annat utforskad av: Mikael Ekman och Daniel Poohl, *Ut ur skuggan : en kritisk granskning av Sverigedemokraterna* (Stockholm: Natur & kultur, 2010).
225. Arendt, *Mellan det förflutna och framtiden*; Di Paolantonio, "Guarding and Transmitting the Vulnerability of the Historical Referent", 131.
226. Sara Lidman och Odd Uhrbom, *Gruva* (Stockholm: Bokförlaget Aldus / Bonniers, 1969), 72.
227. *Gruva* kan sättas in i en arbetarlitterär tradition, en tradition som under 1960-talet till 1980-talet kom att intressera sig för rapportbokens form, för att kunna ge röst åt dem som inte hade någon röst, och som också, enligt Marianne Thygesson, bestod av bland annat personliga vittnesmål. Andra verk under denna tid, och som kan nämnas, är Göran Palms *Ett år på LM*, Jan Myrdals *Rapport från en kinesisk by*, Maja Ekelöfs *Rapport från en skurhink*. Se: Annika Olsson, *Att ge den andra sidan röst* (Stockholm: Atlas, 2004); Magnus Nilsson, *Literature and class : aesthetical-political strategies in modern Swedish working-class literature* (Berlin: Nordeuropa-Institut der Humboldt-Universität, 2014).
228. Lidman och Uhrbom, *Gruva*, 72.
229. Agamben, *Remnants of Auschwitz: The Witness and the Archive*.
230. Niemand / Zeugt für den / Zeugen. Paul Celan, *Andningsvändning* (Göteborg: Lublin Press, 2014), 71.
231. Felman & Laub, *Testimony*, 3.
232. Ibid.
233. Jacques Derrida, *Sovereignties in Question: The Poetics of Paul Celan* (Fordham University Press, 2005), 68.

- 234.Ibid.
- 235.Gloria Holguin Cuádras, "Diary of La Llorona with a Ph.D." The Latina Feminist Group, *Telling to Live: Latina Feminist Testimonios* (Duke University Press Books, 2002), 213f.
- 236.Ibid., 13.
- 237.Gayatri Spivak, "Three women's text and Circumfession" Alfred Hornung och Ernstpeter Ruhe, *Postcolonialism & autobiography*, Textxet (Amsterdam), 0927-5754 ; 19 (Amsterdam: Rodopi, 1998), 7.
- 238.Samma fråga har jag också ställt i relation till andra böcker, exempelvis: Svetlana Aleksandrovna Aleksievich, *De sista vittnena: solo för barnröst* (Stockholm: Ersatz, 2015) Boken är på liknande sätt som *Gruva* också en intervjubok, skriven i jag-form. *De sista vittnena* samlar olika barnröster från kriget på östfronten.
- 239.Olsson, *Att ge den andra sidan röst*, 2004, 164.
- 240.Ibid., 171f.
- 241.Ibid., 178.
- 242.Ibid., 169f.
- 243.Lidman och Uhrbom, *Gruva*, 96.
- 244.Gunnar Thorell, "Samtal med Sara Lidman (före gruvstrejken)", *Ord & Bild* 1, nr 79 (1970): 36–39.
- 245.Mara Lee Gerdén, "Främmande tider. Ett (queer)temporalt perspektiv på motstånd och främlingskap", *Tidskrift för Genusvetenskap* 2012, nr 4: 5–24. Lee ställer här frågan i relation till hur främlingen framställs eller fantiseras om: där hon, främlingen antingen får vara bärare av sår alternativt, och som en motbild till såret, får vara en projektion för njutning.
- 246.The Latina Feminist Group, *Telling to Live*.

247. Yahya Hassan, *Yahya Hassan: dikter* (Stockholm: Norstedt, 2014).
248. ”Hans raseri hyllas av danska rasister”, *Aftonbladet*, åtkomstdatum 22 oktober 2015, <http://www.aftonbladet.se/kultur/bokrecensioner/article18217879.ab>.
249. Citatet kommer från Gates diskussion om hur den vänsterorienterade kritiken av varufiering av kulturen, och som ofta omges av ett autencitetskrav, dessvärre också bidrar till denna dubbla bindning. Henry Louis Gates, *Tradition and the Black Atlantic: Critical Theory in the African Diaspora* (Basic Civitas Books, 2010), 78.
250. Celan, *Andningsvändning*, 71.
251. Derrida, *Sovereignities in Question*, 69.
252. The Latina Feminist Group, *Telling to Live*, 8.
253. *Ibid.*, 19.
254. *Ibid.*, 20.
255. *Ibid.*, 11.
256. Felman & Laub, *Testimony*; se även: Helga Krook m.fl., *Minnesrörelser* (Göteborg: Autor, 2015), 45.
257. Felman & Laub, *Testimony*, 160.
258. Cherríe Moraga & Gloria Anzaldúa, red., *This Bridge Called My Back, Writings by Radical Women of Color*, 4 edition (Albany: State University of New York Press, 2015).
259. Lovisa Bergdahl, ”Lost in Translation: On the Untranslatable and Its Ethical Implications for Religious Pluralism”, *Journal of Philosophy of Education* 43, nr 1 (2009): 34.
260. *Ibid.*, 34-35, Bergdahls kursivering.
261. Walter Benjamin, *Illuminations: Essays and Reflections* (New York: Schocken, 1969), 81, mina kursiveringar.
262. Biesta, *Bortom lärandet*.



- 263.Ibid.
- 264.Ibid., 40.
- 265.Ibid., 52.
- 266.Ibid.
- 267.Ibid., 56.
- 268.Jämför med: Carl Anders Säfström, *Skillnadens pedagogik*, 2005 (Lund: Studentlitteratur, u.å.); Niclas Månsson, ”Låt skillnaden vara”, i *Utbildning och Demokrati*, vol. 19:3, s. 39–55 (Utbildning och Demokrati, 2010).
- 269.Emmanuel Levinas, *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*, Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press, 1969.
- 270.Kelly Oliver, *Witnessing*, 17.
- 271.Biesta, *Bortom lärandet*.
- 272.Oliver, ”The Colonization of Psychic Space: Response to Critics”, *Symposia on Gender, Race and Philosophy* 4, nr 1 (februari 2008), [https://www.academia.edu/17809821/The\\_Colonization\\_of\\_Psychic\\_Space\\_Response\\_to\\_Critics](https://www.academia.edu/17809821/The_Colonization_of_Psychic_Space_Response_to_Critics).
- 273.Oliver, *Witnessing*, 88.
- 274.Ibid., 7.
- 275.För en mer utförlig och nyanserad diskussion om erkännandet, se exempelvis: Victoria Fareld, *Att vara utom sig inom sig*: Charles Taylor, *Erkännandet och Hegels aktualitet*, Logos Pathos (Göteborg: Glänta produktion, 2008).
- 276.Lee, *När Andra skriver*, 208.
- 277.Johan Jönson, *Dit, dit, hään* (Stockholm: Albert Bonniers Förlag, 2016), 22.
- 278.Enligt Magnus Nilsson anklagades Lidman av ledande företrädare för LO och socialdemokratin för att ha provocerat fram strejken, men som Nilsson skriver: ”Så var det antagligen

inte. Böcker har sällan sådan påverkanskraft. Och strejker orsakas i allmänhet av helt andra saker än att arbetarna läst en viss bok.” Kopplingen mellan vittnesmålen i Gruva och strejken ska alltså tas med försiktighet. Magnus Nilsson, ”Litteratur och klass: Sara Lidman, Gruva”, åtkomstdatum 09 maj 2016, <http://litteraturochklass.blogspot.com/2010/01/sara-lidman-gruva.html>.

279. Att enbart säga att strejken innebar ett gemensamt vittnande och inga splittringar är givetvis inte möjligt. Det vore naivt att påstå. Alla krav som ställdes fick man inte heller igenom, och många eftergifter gjordes. För en mer utförlig redogörelse, se exempelvis: Björn Horgby, *Med dynamit och argument : gruvarbetarna och deras fackliga kamp under ett sekel* (Stockholm: [Svenska metallindustriarbetareförb.], 1997); Anton Berg, ”Den stora gruvstrejken, P3 Dokumentär | Sveriges Radio”, åtkomstdatum 01 december 2014, <http://sverigesradio.se/sida/default.aspx?programid=2519>; Ingela Johansson, *Strejkkonsten: röster om kulturellt och politiskt arbete under och efter gruvstrejken 1969-70* (Göteborg: Glänta Produktion, 2013).
280. Magnus Nilsson, ”Från klass i sig till klass för sig”, Svenska Clartéförbundet, åtkomstdatum 27 juli 2016, <http://clarte.nu/laes-clarte-pa-naetet/1-2015-klasserna-i-sverige/9205-Fran-klass-i-sig-till-klass-for-sig-92>.
281. Ibid.
282. ”Stora gruvstrejken 1969–1970.”
283. Biesta, *Bortom lärandet*.
284. Giorgio Agamben, *The coming community*, Theory out of bounds (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993), 1.
285. Agamben, *Remnants of Auschwitz: The Witness and the Archive*,

- 121.
- 286.Ibid.
- 287.Ibid., 146.
- 288.Ibid., 147.
- 289.Giorgio Agamben, *The Time That Remains: A Commentary on the Letter to the Romans*. (Stanford, California: Stanford University Press, 2005).
- 290.Benjamin, *Illuminations*, 264.
- 291.Agamben, *The coming community*, 1,18.
- 292.Ibid., 67.
- 293.Ibid., 67f.
- 294.Agamben diskuterar här specifikt massakern på Himmelska fridens torg, Tiananmen Square 1989. Ibid., 87.
- 295.Vid Gruvstrejken 1969-70 rullade inga stridsvagnar, inte heller har jag förstått det som att det brukades fysiskt våld mot de strejkande arbetarna. Historien är dock full av sådana våldshandlingar, och för att nämna ett, och som står i relation till arbetarrörelsen i Sverige, demonstrationståget i Ådalen 1931 där fem personer sköts ihjäl av militären.
- 296.Exempelvis behandlar Mary Jo Hinsdale hur marginaliserade grupper och människor inom ramen för högre utbildning, det vill säga människor som historiskt sett har varit exkluderade på grund av olika anledningar så som kön, klass, ras, kan använda vittnandet för att skapa bryggor mellan sår: "witnessing across wounds". Hinsdale, "Witnessing Across Wounds".
- 297.Göran Sonnevi, *Det omöjliga: Dikter* (Stockholm: Bonnier, 1975), 11.
- 298.Händelsen och responsen finns bland annat dokumenterad på en wikipediasida: "Death of Alan Kurdi", *Wikipedia, the Free Encyclopedia*, 13 mars 2016, <https://en.wikipedia.org/w/index>.

- php?title=Death\_of\_Alan\_Kurdi&oldid=709932040.
299. Forum för levande historia, "Vittnesmål med klassrumsövningar"
300. Margaret Wetherell, *Affect and Emotion: a New Social Science Understanding* (London: SAGE, 2012), 2.
301. Ahmed använder också begreppet "feelings", känslor, för att analysera emotioner. Begreppen affect och emotion används alltså överlappande i hennes analyser. Sara Ahmed, *The Cultural Politics of Emotion* (New York: Routledge, 2004).
302. Felman & Laub, *Testimony*; Kishimoto och Mwangi, "Critiquing the Rhetoric of 'Safety' in Feminist Pedagogy".
303. Zembylas, "'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications"; Bekerman & Zembylas, *Teaching contested narratives*.
304. Zembylas, "'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications", 170.
305. Ibid.
306. Sharon Todd, *Att lära av den Andre: Levinas, psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning* (Lund: Studentlitteratur, 2008).
307. I Todds undersökning undersöks den Andre i en radikal mening, byggd på Emmanuel Levinas filosofi, där den Andre är någon annan än mig själv. Denna annanhet går att relatera till det jag tidigare redogjorde för i kapitlet "Att säga vi: subjektivitet" utifrån Oliver, om subjektivitet genom dess sätt att formulera annanhet som en etisk relation. Denna annanhet är annorlunda den annanhet som jag längre fram arbetar med genom Lee, som tar sin utgångspunkt i hur annanhet skapas av socialt och politiskt förtryck, genom exempelvis kön, klass, rasism, sexualitet osv, det jag i kapitlet Att säga vi: uttryckte

- med hjälp av Oliver för våra subjektspositioner. Ibid.; Oliver, Witnessing; Lee, *När Andra skriver*.
- 308.Todd, *Att lära av den andre*, 95.
- 309.Todd, *Att lära av den andre*.
- 310.Liora Gubkin, "From Empathetic Understanding to Engaged Witnessing: Encountering Trauma in the Holocaust Classroom", *Teaching Theology & Religion* 18, nr 2 (april 2015): 103–20.
- 311.Gubkin för fram fyra steg för att i undervisningen studera historiska sår: studera den historiska kontexten, utforska olika subjektspositioner för att analysera komplexa frågor, ifrågasätta representationens möjligheter och begränsningar samt inkorporera känslorna som en källa för kunskap. Detta för att komma bortom den empatiska förståelsen av undervisningen och istället fokusera på en undervisning där vittnandet kan vara engagerande. Ibid.
- 312.Jämför med "Forum för levande historia"; Wibaeus, *Att undervisa om det ofattbara*.
- 313.Zembylas, *Five Pedagogies, a Thousand Possibilities*, 114.
- 314.Ahmed, *The Cultural Politics of Emotion*, 33.
- 315.Ibid.
- 316.Ibid., 10.
- 317.Några av dessa responser finns samlande på den wikipediasida som skapats för Alan Kurdi. "Death of Alan Kurdi".
- 318.Sara Ahmed och Jackie Stacey, *Thinking through the skin* (London: Routledge, 2001).
- 319.Ahmed, *The Cultural Politics of Emotion*, 32.
- 320.The Latina Feminist Group, *Telling to live*.
- 321.Ahmed, *The Cultural Politics of Emotion*, 10.
- 322.TT, "Rekordmånga flyr över medelhavet", *SvD.se*. En siffra

från november 2015 visar att 3 440 människor drunknat i Medelhavet under sin flykt till Europa under bara 2015., åtkomstdatum 23 mars 2016, <http://www.svd.se/218000-korsade-medelhavet-i-oktober>.

- 323."Death of Alan Kurdi".
- 324.Yoav Shamir, *Defamation*, Documentary, (2010).
- 325.Ahmed, *The Cultural Politics of Emotion*, 33.
- 326.Ibid.
- 327.Ibid.
- 328.Ibid., 36.
- 329.Ibid., 37.
- 330.Ibid., 36.
- 331.Spivak, *Att rätta orätt*, 60.
- 332.Frågan om omöjligheten dyker här upp hos Ahmed, genom hennes sätt att formulera möjligheten i att lyssna till det omöjliga. En omöjlighet som går att relatera till Agamben. Tidigare i avhandlingen argumenterade jag dels för en rörelse som innebar att lyssna till det omöjliga i varje vittnesmål samt om de pedagogiska möjligheterna av att genom sitt eget språk öppna upp för andras röster. Förståelsen hos Ahmed av "to hear what is impossible" skulle därför kunna relateras till förståelsen som jag utvecklade genom Agamben. I relation till känslorna skulle det kunna innebära att inte låta våra egna känslor stå i vägen för de olika röster som träder fram, utan snarare ett lyssnande som sätter känslorna, eller det egna jaget åt sidan. Eller annorlunda uttryckt, möjliggöra ett lyssnande av andras röster i relation till ens egna känslor. Ahmed, *The Cultural Politics of Emotion*, 35.
- 333.Todd, *Att lära av den Andre*.
- 334.I Todds filosofiska utredning av den etiska relationen mellan

- jaget och den andra, utreder hon en relation som bygger på en förståelse av en ontologisk annanhet: en annanhet som inte i första hand innebär ett (o)önskat attribut hos den andra människan. Annanheten är istället ontologiskt givet. Det är utifrån denna ontologiska givna annanheten som Todd skriver fram lyssnandets pedagogiska och etiska möjligheter. Ibid.
- 335.Ibid., 176f.
- 336.Ibid., 172.
- 337.Ibid., 170.
- 338.Ibid., 178.
- 339.Édouard Glissant, *Relationens filosofi, omfångets poesi* (Glänta, 2012), 33.
- 340.Glissant, *Relationens filosofi, omfångets poesi*.
- 341.Shamir, *Defamation*.
- 342.Zembylas, "‘Pedagogy of discomfort’ and its ethical implications", 169.
- 343.Glissant, *Relationens filosofi, omfångets poesi*.
- 344.Frantz Fanon, *Svart hud, vita masker* (Göteborg: Daidalos, 1997).
- 345.Glissant, *Relationens filosofi, omfångets poesi*, 10.
- 346.Ibid., 90.
- 347.Jag vill här lyfta hur en del av Agambens texter också rör sig mot det poetiska. Alex Murray skriver hur Agambens tänkande rör sig mot ett tänkande som inte är begränsat inom ramen för ett specifikt filosofiskt fält, litteratur- eller politisk teori, utan hur hans texter befinner sig mellan dessa: "Arguably what emerges in Agamben is a move towards 'poetics', a form of thinking that is not tied to the limitations given to these areas, instead moving beyond the entrapment of thought." Murray, *Giorgio Agamben*, 5.

348. Glissant, *Relationens Filosofi, omfångets poesi*, 68.
349. Ibid., 13.
350. Glissant, *Poetics of relation*, 115.
351. Ibid., 120.
352. Ronaldo Walcott, "Pedagogy and Trauma: the Middle Passage, Slavery, and the Problem of Creolization", i: Simon, Rosenberg, och Eppert, *Between Hope and Despair*, 138.
353. Walcott, "Pedagogy and Trauma: the Middle Passage, Slavery, and the Problem of Creolization".
354. Zembylas, *Five Pedagogies, a Thousand Possibilities*, 114.
355. För ambivalens inom ramen för pedagogiska relationer, se: Niclas Månsson och Elisabet Langmann, "Facing ambivalence in education: a strange(r's) hope?", *Ethics and Education* 6, nr 1 (01 mars 2011): 15–25.
356. Lee, *När Andra skriver*, 205.
357. Ibid., 199.
358. Ibid., 200.
359. Zembylas, *Five Pedagogies, a Thousand Possibilities*.
360. Ibid.; Paulo Freire och Ana Maria Araújo Freire, *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed* (London ; Continuum, 2004).
361. Zembylas, *Five Pedagogies, a Thousand Possibilities*, xiii.
362. Ibid.
363. Ibid., xxi.
364. Lee, *När Andra skriver*, 159.
365. Regeringen och Regeringskansliet, "Regeringen föreslår åtgärder för att skapa andrum för svenskt flyktingmottagande", *Regeringskansliet*, 24 november 2015, <http://www.regeringen.se/artiklar/2015/11/regeringen-foreslar-atgarder-for-att-skapa-andrum-for-svenskt-flyktingmottagande/>.



366. Josie Ensor, "Photo of my dead son has changed nothing", says father of drowned Syrian refugee boy Alan Kurdi", *The Telegraph*, 13:40, <http://www.telegraph.co.uk/news/2016/09/01/photo-of-my-dead-son-has-changed-nothing-says-father-of-drowned/>.
367. Joel Halldorf, "Tårar gör oss inte till moraliska människor", *Expressen*, åtkomstdatum 09 februari 2016, <http://www.expressen.se/kultur/tarar-gor-oss-inte-till-moraliska-manniskor/>.
368. Ahmed, *The Cultural Politics of Emotion*.
369. Athena Farrokhzad och Svetlana Cârsteian, *Trado* (Stockholm: Alber Bonniers Förlag : Rámus, 2016), 38.
370. Chinnery, "On History Education and the Moral Demands of Remembrance"; Chinnery, "Caring for the past"; Simon & Eppert, "Remembering Obligation"; Simon, *The Touch of the Past*.
371. Felman & Laub, *Testimony*; Forum för levande historia, "Vittnesmål med klassrumsövningar".
372. Chinnery, "On History Education and the Moral Demands of Remembrance"; Chinnery, "Caring for the past".
373. Trankell, *Vittnespsykologins arbetsmetoder*; Fricker, *Epistemic Injustice Power and the Ethics of Knowing*.
374. Se bland annat Felman & Laub, *Testimony*; Bakhurst, "Learning from Others"; Goldberg, "Epistemic Dependence in Testimonial Belief, in the Classroom and Beyond"; Trankell, *Vittnespsykologins arbetsmetoder*.
375. Agamben, *Potentialities*.
376. Ibid.
377. Chen, "Authenticity Obsession, or Conceptualism as Minstrel Show".

- 378.Lee, *När Andra skriver*, 237.
- 379.Celan, *Andningsvändning*, 71.
- 380.Agamben, *Remnants of Auschwitz*, 150.
- 381.Ibid., 149.
- 382.Ibid.
- 383.Ibid., 150.
- 384.Ibid.
- 385.Se bland annat: Assmann & Shortt, *Memory and Political Change*; Andersson, "Vad är historiedidaktik?"; Simon, *The Touch of the Past*; Simon, Rosenberg, och Eppert, *Between Hope and Despair*.
- 386.Oliver, *Witnessing*.
- 387.Agamben, *The Coming Community*.
- 388.Agamben, *The Time that Remains*, 2005.
- 389.Agamben, *Potentialities*, 180.
- 390.Lee, *När Andra skriver*.
- 391.Ibid., 222.
- 392.Ibid., 223; Ahmed, *The Cultural Politics of Emotion*.
- 393.I relation till detta kommer jag att tänka på den kluvna tungans möjlighet, som Franz Fanon talar om. Att tala med denna kluvna tunga innebär att lära sig behärska maktens språk, och genom det språket föra de förtryckta rösternas talan. En kluven tunga som behärskar så väl våldet som diplomatin som dialogen. En möjlighet som jag tänker mig både handlar om att överleva, men också om hur en – som vittne – ska kunna påverka den omgivning som en lever i, genom att skapa ett tredje rum som Herren inte förutsatt. Se Michael Azars förord till Franz Fanon, *Svart hud, vita masker* (Göteborg: Daidalos, 1997).
- 394.Biesta, *Good Education in an Age of Measurement*.

- 395.Hinsdale, "Witnessing Across Wounds".
- 396.Jämför med: Zembylas, "'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications".
- 397.Masschelein & Simons, *In defence of the school. A public Issue.*
- 398.Ibid., 55.
- 399.Biesta, *Bortom lärandet.*
- 400.Spivak, *Att rätta orätt*, 83.

## Referenser

- Adami, Rebecca & Hällander, Marie. "Testimony and Narrative as a Political Relation: The Question of Ethical Judgment in Education". *Journal of Philosophy of Education* 49, nr 1 (2015): 1–13.
- Adler, Jonathan. "Epistemological Problems of Testimony". I: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, redigerad av Edward N. Zalta, Spring 2015. <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/testimony-episprob/>.
- Agamben, Giorgio. *Homo sacer: den suveräna makten och det nakna livet*. Göteborg: Daidalos, 2010.
- Agamben, Giorgio. *Potentialities : collected essays in philosophy*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1999.
- Agamben, Giorgio. *Profanations*. New York: Zone Books, 2007.
- Agamben, Giorgio. *Remnants of Auschwitz: The Witness and the Archive*. New York: Zone Books, 2008.
- Agamben, Giorgio. *The Coming Community*. Theory out of bounds, Minneapolis: Univ. of Minnesota Press,

- 1993.
- Agamben, Giorgio. *The Time that Remains : A Commentary on the Letter to the Romans*. Stanford, California: Stanford University Press, 2005.
- Agamben, Giorgio. *Undantagstillståndet*. Översatt av Sven-Olov Wallenstein. Site Edition. Lund: Propexus, 2005.
- Agamben, Giorgio. *What is a Paradigm*. European Graduate School Video Lectures, 2002.
- Agamben, Giorgio. *"What Is an Apparatus?" and Other Essays*. Stanford University Press, 2009.
- Ahmed, Sara. *The Cultural Politics of Emotion*. New York: Routledge, 2004.
- Ahmed, Sara, och Jackie Stacey. *Thinking through the skin*. London: Routledge, 2001.
- Alakoski, Susanna. *April i anhörigsverige*. Stockholm: Albert Bonniers, 2015.
- Alakoski, Susanna, *Oktober i Fattigsverige, Dagbok*, Stockholm: Albert Bonniers Förlag, 2012.
- Aleksievič, Svetlana Aleksandrovna. *De sista vittnena: solo för barnröst*. Stockholm: Ersatz, 2015.
- Andersson, Bo. "Vad är historiedidaktik? Några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande i skolan". Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, 2004.
- Arendt, Hannah. *Mellan det förflutna och framtiden: åtta*

- övningar i politiskt tänkande*. Göteborg: Daidalos, 2004.
- Aristoteles. *Om själen*. Göteborg: Daidalos, 1987.
- Ascher, Anat. "Thinking the Unthinkable as a Form of Dissensus: The Case of the Witness". *Transformation*, No. 19 Rancière: Politics, Art & Sense (2011) 1-13.
- Assmann, Aleida. "The transformative power of memory". *Genealogies of Memory*. Åtkomstdatum 06 november 2014. <http://genealogies.enrs.eu/multimedia/video-recordings-2011/aleida-assmann-the-transformative-power-of-memory-en/>.
- Assmann, Aleida & Shortt, Linda, red. *Memory and Political Change*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2012.
- Farrokhzad, Athena & Cârstea, Svetlana. *Trado*. Stockholm: Alber Bonniers Förlag och Rámus, 2016.
- Azar, Michael. *Vittnet*. Munkedal: Glänta produktion, 2008.
- Bakhurst, David. "Learning from Others". *Journal of Philosophy of Education* 47, nr 2 (2013): 187–203.
- Bekerman, Zvi. & Michalinos, Zembylas. *Teaching contested narratives : identity, memory and reconciliation in peace education and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- Benjamin, Walter. *Illuminations: Essays and Reflections*. New York: Schocken, 1969.
- Berg, Anton. "Den stora gruvstrejken, P3 Doku-

- mentär/Sveriges Radio”. Åtkomstdatum 01 december 2014. <http://sverigesradio.se/sida/default.aspx?programid=2519>.
- Bergdahl, Lovisa. ”Lost in Translation: On the Untranslatable and Its Ethical Implications for Religious Pluralism”. *Journal of Philosophy of Education* 43, nr 1 (2009): 31–44.
- Bergdahl, Lovisa. *Seeing otherwise: renegotiating religion and democracy as questions for education*. Stockholm: Department of Education, Stockholm University, 2010. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-38523>.
- Bergstedt, Bosse, ”Konsten att lära av det främmande - ett poststrukturellt perspektiv” Lorentz, Hans och Bergstedt, Bosse, *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (Lund: Studentlitteratur, 2006).
- Bergstedt, Bosse & Herbert, Anna. *Pedagogik för förändring: frihet, jämlikhet, demokrati* (Lund: Studentlitteratur, 2011).
- Biesta, Gert. *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur, 2006.
- Biesta, Gert. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* (Boulder, Colo.: Paradigm Publishers, 2010)
- Biesta, Gert & Säfström, Carl-Anders. ”Ett manifest för pedagogik”. *Utbildning & Demokrati* vol 20, nr 3

- (2011): 83–95.
- Boler, Megan. *Democratic dialogue in education : troubling speech, disturbing silence*. New York: P. Lang, 2005.
- Britzman, Deborah P. *Lost Subjects, Contested Objects*. Albany, NY, USA: State University of New York Press, 1998.
- Bromseth, Janne & Darj, Frida. *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet, 2010.
- Bruchfeld, Stephane & Levine, Paul. *...om detta må ni berätta... en bok om Förintelsen i Europa 1933-1945*. Stockholm: Regeringskansliet, 1998.
- Bruchfeld, Stephane & Levine, Paul. *Tell ye your children... A book about the Holocaust in Europe 1933-1945*. Third revised and expanded English edition, Stockholm: The Living History Forum, 2012.
- Caruth, Cathy. *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press, 1996.
- Ceder, Simon. *Cutting Through Water : Towards a Post-human Theory of Educational Relationality*. Lund: Division for education, Department of sociology, Lund University, 2015.
- Celan, Paul. *Andningsvändning*. Göteborg: Lublin Press, 2014.



- Chen, Ken. "Authenticity Obsession, or Conceptualism as Minstrel Show". *Asian American Writers' Workshop*. Åtkomstdatum 19 oktober 2015. <http://aaww.org/authenticity-obsession/>.
- Chinnery, Ann. "Caring for the past: on relationality and historical consciousness". *Ethics and Education* 8, nr 3 (2013): 253–62.
- Chinnery, Ann. "On History Education and the Moral Demands of Remembrance". *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2010, 2011, 127–35.
- Chinnery, Ann. "'What Good Does All This Remembering Do, Anyway?' On Historical Consciousness and the Responsibility of Memory". *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2009, 2010, 397–405.
- Code, Lorraine. "Particularity, Epistemic Responsibility, and the Ecological Imaginary". *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2009, 2010, 23–34.
- "Death of Alan Kurdi". *Wikipedia, the Free Encyclopedia*, 13 mars 2016. [https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Death\\_of\\_Alan\\_Kurdi&oldid=709932040](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Death_of_Alan_Kurdi&oldid=709932040).
- Derrida, Jacques. *Sovereignities in Question: The Poetics of Paul Celan*. Fordham University Press, 2005.
- di Paolantonio, Mario. "Guarding and Transmitting the

- Vulnerability of the Historical Referent". *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2009, 2010, 129–37.
- di Paolantonio, Mario. "Roger Simon as a Thinker of the Remnants: An Overview of a Way of Thinking the Present, Our Present...". *Studies in Philosophy and Education*, 11 september 2014, 1–15.
- Dutro, Elizabeth. "Writing Wounded: Trauma, Testimony, and Critical Witness in Literacy Classrooms". *English Education* 43, nr 2 (2011): 193–211.
- Eppert, Claudia. "Mourning Identities: Commemorative and Curricular Debates Concerning the Fall of the World Trade Center". *Philosophy of Music Education Review* 10, nr 2 (2002), 128–132.
- Fanon, Frantz. *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daidalos, 1997.
- Farber, Paul. "Response: Attending Witness". *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2006, 2007, 367–70.
- Fareld, Victoria. *Att vara utom sig inom sig: Charles Taylor, erkännandet och Hegels aktualitet*. Logos Pathos. Göteborg: Glänta production, 2008.
- Felman, Shoshana & Laub, Dori. *Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History*. New York: Routledge, 1991.
- Forum för levande historia. "Forum för levande historia". Åtkomstdatum 27 november 2014. <http://>

- www.levandehistoria.se/.
- Forum för levande historia. "Myndighetsinformation". Åtkomstdatum 13 november 2015.  
<http://www.levandehistoria.se/om-oss/myndighetsinformation>.
- Forum för levande historia. "Vittnesmål med klassrumsövningar". Åtkomstdatum 28 september 2015.  
<http://www.levandehistoria.se/klassrummet/vittnesmal-med-klassrumsovningar>.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 2000.
- Freire, Paulo & Araújo Freire, Ana Maria. *Pedagogy of hope: reliving Pedagogy of the oppressed*. London: Continuum, 2004.
- Fricker, Miranda. *Epistemic Injustice Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Gates, Henry Louis. *Tradition and the Black Atlantic: Critical Theory in the African Diaspora*. New York: Basic Civitas Books, 2010.
- Gilmore, Leigh. *The limits of autobiography : trauma and testimony*. Ithaca, N.Y.: Cornell University. Press, 2001.
- Glissant, Édouard. *Poetics of relation*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1997.
- Glissant, Édouard. *Relationens filosofi. Omfångets poesi*. Göteborg: Glänta, 2012.
- Goldberg, Sanford. "Epistemic Dependence in Testimo-

- nal Belief, in the Classroom and Beyond”. *Journal of Philosophy of Education* 47, nr 2 (2013): 168–86.
- Gubkin, Liora. ”From Empathetic Understanding to Engaged Witnessing: Encountering Trauma in the Holocaust Classroom”. *Teaching Theology & Religion* 18, nr 2 (april 2015): 103–20.
- Gustavsson, Anders & Ödman, Per-Johan. *Den tran-kellska vändningen: ett levande hermeneutiskt arv*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 2004.
- Hagström, Erica. ”En pedagogisk relation mellan män-niska och häst. På väg mot en pedagogisk filosofisk utforskning av mellanrummet”. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 19, nr 2–3 (16 juni 2015): 132–52.
- Halldorf, Joel. ”Tårar gör oss inte till moraliska män-niskor”. *Expressen*. Åtkomstdatum 09 februari 2016. <http://www.expressen.se/kultur/tarar-gor-oss-inte-till-moraliska-manniskor/>.
- ”Hans raseri hyllas av danska rasister”. *Aftonbladet*. Åtkomstdatum 22 oktober 2015. <http://www.aftonbladet.se/kultur/bokrecensioner/article18217879.ab>.
- Hartman, Geoffrey H. ”On Traumatic Knowledge and Literary Studies”. *New Literary History* 26, nr 3 (1995): 537–63.
- Hassan, Yahya. *Yahya Hassan: dikter*. Stockholm: Norstedt, 2014.

- Heidegger, Martin. *Varat och tiden*. d. 1. Göteborg: Daidalos, 1993.
- Hinsdale, Mary Jo. "Witnessing Across Wounds: Toward a Relational Ethic of Healing". *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2013, 2014, 81–89.
- hooks, bell. *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*, Boston, Mass.: South End Press, 1989.
- Horgby, Björn. *Med dynamit och argument: gruvarbetarna och deras fackliga kamp under ett sekel*. Stockholm: Svenska metallindustriarbetareförbundet, 1997.
- Hornung, Alfred & Ruhe, Ernstpeter. *Postcolonialism & Autobiography*. Textxet (Amsterdam), 0927-5754 ; 19. Amsterdam: Rodopi, 1998.
- Hultman, Karin. *Barn, linjaler och andra aktörer: Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. Stockholm: Stockholms universitet, 2011.
- Hållander, Marie. "Voices from the past: on representations of suffering in education". *Ethics and Education* 10, nr 2 (2015): 175–85.
- Masschelein, Jan & Simons, Maarten. *In defence of the school. A public Issue*. Leuven: Education, Culture & Society Publisher, 2013.
- Jehovas Vittnen. "Varför kallar vi oss jehovas vittnen?" Åtkomstdatum 24 november 2015. <http://www>.

- jw.org/sv/publikationer/b%C3%B6cker/jehovasvilja/varf%C3%B6r-kallas-vi-jehovas-vittnen/.
- Johansson, Ingela. *Strejkkonsten: röster om kulturellt och politiskt arbete under och efter gruvstrejken 1969-70*. Göteborg: Glänta Produktion, 2013.
- Joldersma, Clarence W. "Who Is the Teacher? Testimony, Uniqueness, and Responsibility". *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2009, 2010, 35–38.
- Jönson, Johan. *Dit, dit, hään*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag, 2016.
- Kishimoto, Kyoko & Mwangi, Mumbi. "Critiquing the Rhetoric of 'Safety' in Feminist Pedagogy: Women of Color Offering an Account of Ourselves". *Feminist Teacher* 19, nr 2 (2009): 87–102.
- de Kock, Leon. "An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak". *ARIEL: A Review of International English Literature* 23, nr 3 (01 juli 1992).
- Krook, Helga; Adrian, Elise; Beel, Linda; Lindroth, Hilde; Nachaum, Anja & Wiedrow, Greta. *Minnesrörelser*. Göteborg: Autor, 2015.
- Kumashiro, Kevin. "Against Repetition: Addressing Resistance to Anti-Oppressive Change in the Practices of Learning, Teaching, Supervising, and Researching". *Harvard Educational Review* 72, nr 1 (2002): 67–93.
- Kumashiro, Kevin. *Against common sense : Teaching and*

- Learning Toward Social Justice*. London: Routledge, 2009.
- ”Kursplan historia (grundskolan)”. Åtkomstdatum 17 november 2014. <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/historia>.
- Lane, Jonathan D., Henry M. Wellman, och Susan A. Gelman. ”Informants’ Traits Weigh Heavily in Young Children’s Trust in Testimony and in Their Epistemic Inferences”. *Child Development* 84, nr 4 (2013): 1253–68.
- Lee, Mara. *När andra skriver: skrivande som motstånd, ansvar och tid*. Göteborg: Glänta produktion, 2014.
- Lee Gerdén, Mara. ”Främmande tider. Ett (queer)temporalt perspektiv på motstånd och främlingskap”. *Tidskrift för genusvetenskap* 2012, nr 4: 5–24.
- Lepecki, André. ”The Body as Archive: Will to Re-Enact and the After-lives of Dances”. *Dance Research Journal* 42, nr 2 (2010): 28–48.
- Levi, Primo. *Är detta en människa?: Fristen; De förlorade och de räddade*. Stockholm: Bonnier, 2013.
- Levinas, Emmanuel. *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*, Pittsburgh, Pennsylvania: Dequesne University Press, 1969.
- Lewis, Tyson E. *On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality*. New York: Routledge, 2013.
- Lidman, Sara, och Odd Uhrbom. *Gruva*. Stockholm:

- Bokförlaget Aldus / Bonniers, 1969.
- Liedman, Sven-Eric. *Stenarna i själen: form och materia från antiken till idag*. Stockholm: Bonnier, 2006.
- Liu, David; Vanderbilt, Kimberly E. & Heyman, Gail D. "Selective Trust: Children's Use of Intention and Outcome of Past Testimony". *Developmental Psychology* 49, nr 3 (2013): 439–45.
- Mohtadi, Lawen. *Den dag jag blir fri: en bok om Katarina Taikon*. Stockholm: Natur & kultur, 2012.
- Mollenhauer, Klaus. *Forgotten Connections: On Culture and Upbringing*. Översatt av Norm Friesen. London: Routledge, 2014.
- Mollenhauer, Klaus. *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2008.
- Moraga, Cherríe & Anzaldúa, Gloria (red). *This Bridge Called My Back, Writings by Radical Women of Color*. 4 edition. Albany: State University of New York Press, 2015.
- Moran, Seán. "Knowledge from Testimony: Benefits and Dangers". *Journal of Philosophy of Education* 47, nr 3 (2013): 323–40.
- Murray, Alex. *Giorgio Agamben*. London: Routledge, 2010.
- Månsson, Niclas. "Låt skillnaden vara". I *Utbildning och Demokrati*, Vol. 19:3 (2010) 39–55.
- Månsson, Niclas & Langmann, Elisabet. "Facing ambiv-



- alence in education: a strange(r's) hope?" *Ethics and Education* 6, nr 1 (2011): 15–25.
- Nilsson, Magnus. *Literature and Class: Aesthetical-political Strategies in Modern Swedish Working-Class Literature*. Berlin: Nordeuropa-Institut der Humboldt-Universität, 2014.
- Nilsson, Magnus. "Litteratur och klass: Sara Lidman, Gruva". Åtkomst-datum 09 maj 2016. <http://litteraturochklass.blogspot.com/2010/01/sara-lidman-gruva.html>.
- Oliver, Kelly. "The Colonization of Psychic Space: Response to Critics". *Symposia on Gender, Race and Philosophy*. Volume 4, Number 1, February 2008.
- Oliver, Kelly. *Witnessing: Beyond Recognition*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2001.
- Olsson, Annika. *Att ge den andra sidan röst*. Stockholm: Atlas, 2004.
- Palmer, Richard E. & Michelfelder, Diane P. *Dialogue and Deconstruction: the Gadamer-Derrida Encounter*. SUNY series. Albany: State University of New York Press, 1989.
- Pedersen, Helena (red). *Pedagogisk forskning i Sverige*. "Tema: Posthumanistiska perspektiv" Vol 19, nr Nr 2-3, 2014.
- Pennac, Daniel. *School blues*. London: MacLehose Press, 2011.
- Regeringskansliet & Regeringen. "Regeringen föres-

- lår åtgärder för att skapa andrum för svenskt flyktingmottagande”. Regeringskansliet, 24 november 2015. <http://www.regeringen.se/artiklar/2015/11/regeringen-foreslar-atgarder-for-att-skapa-andrum-for-svenskt-flyktingmottagande/>.
- Ricœur, Paul. *Minne, historia, glömska*. Göteborg: Daidalos, 2005.
- Ritter, Martha J. ”The Significance of Finding a Witness in Liberatory Education”. *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2006, 2007, 359–66.
- Sarwar, Farhan. *Eyewitness Testimonies: The Memory and Meta-Memory Effects of Retellings and Discussions with Non-witnesses*. Lund: Department of Psychology, Lund University, 2011.
- Shamir, Yoav. *Defamation*. Documentary, 2010.
- Shapiro, Harvey. ”“To Give an Example Is a Complex Act”: Educational Intelligibility and Agamben’s Paradigm”. *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2013, 46, nr 4 (2014): 421–40.
- Sigurdson, Ola. Efterord till: Agamben, Giorgio *Vad är ett dispositiv?* Eskaton, 2014.
- Simon, Roger I. *Teaching Against the Grain: Texts for a Pedagogy of Possibility*. Critical studies in education and culture series. New York: Bergin & Garvey, 1992.

- Simon, Roger I. *The Touch of the Past: Remembrance, Learning, and Ethics*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- Simon, Roger I & Eppert, Claudia. "Remembering Obligation: Pedagogy and the Witnessing of Testimony of Historical Trauma". *Canadian Journal of Education* 22, nr 2 (1997): 175–91.
- Simon, Roger I.; Eppert, Claudia; Clamen, Mark & Beres, Laura. "Witness as Study: The Difficult Inheritance of Testimony". *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 22, nr 4 (01 januari 2000): 285–322.
- Simon, Roger I.; Rosenberg, Sharon & Eppert, Claudia red. *Between Hope and Despair*. Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- Sjödin, Stig. *Sotfragment : dikter*. Göteborg: Lindelöw, 1996.
- Sonnevi, Göran. *Det omöjliga: dikter*. Stockholm: Bonnier, 1975.
- Sontag, Susan. *Att se andras lidande*. Stockholm: Brombergs Bokförlag, 2003.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. *Att rätta orätt*. Hägersten: Tankekraft, 2012.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. Can the subaltern speak? I: Cary Nelson och Lawrence Grossberg, *Marxism and the interpretation of culture*, Communications and culture (Houndmills: Macmillan Education, 1988).

- Spivak, Gayatri Chakravorty. *Outside in the teaching machine*. New York: Routledge, 2009.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. *Readings*. New York, Calcutta: Seagull Books, 2014.
- ”Stora gruvstrejken 1969–1970”. *Wikipedia*, 28 november 2014. <http://sv.wikipedia.org>[http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=Stora\\_gruvstrejken\\_1969%E2%80%931970&oldid=28931055](http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=Stora_gruvstrejken_1969%E2%80%931970&oldid=28931055).
- Svenska akademiens ordlista över svenska språket*. Stockholm: Svenska akademien., 2006. <http://www.svenskaakademien.se/ordlista>.
- Säfström, Carl Anders. *Skillnadens pedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 2005.
- Säfström, Carl Anders. ”To Make Agamben Intelligible Within Educational Thought”. *Philosophy of Education*, Urbana, Ill.: Philosophy of Education Society, 2013, 2014, 169–71.
- The Latina Feminist Group. *Telling to live: Latina feminist testimonios*. Durham, N.C.: Duke University Press, 2002.
- Thorell, Gunnar. ”Samtal med Sara Lidman (före gruvstrejken)”. *Ord & Bild* 1, nr 79 (1970): 36–39.
- Todd, Sharon. *Att lära av den Andre: Levinas, psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning*. Lund: Studentlitteratur, 2008.
- Todd, Sharon. *Learning from the Other: Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education*. State

- University of New York Press, 2003.
- Todd, Sharon. "Between Body and Spirit: The Liminality of Pedagogical Relationships". *Journal of Philosophy of Education* 48, nr 2 (2014): 231–45.
- Trankell, Arne. *Vittnespsykologins arbetsmetoder*. Stockholm: Liber, 1967.
- TT. "Rekordmånga flyr över medelhavet". SvD.se. Åtkomstdatum 23 mars 2016. <http://www.svd.se/218000-korsade-medelhavet-i-oktober>.
- Vargas, Lucila. *Women Faculty of Color in the White Classroom: Narratives on the Pedagogical Implications of Teacher Diversity*. Peter Lang Publishing, 2002.
- Wetherell, Margaret. *Affect and emotion: A New Social Science Understanding*. London: SAGE, 2012.
- Wibaeus, Ylva. *Att undervisa om det ofattbara: en ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet förintelsen i skolans historieundervisning*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 2010.
- Wikileaks. *Collateral Murder*, 2010. <http://www.collateralmurder.com/>.
- Zembylas, Michalinos. *Five Pedagogies, a Thousand Possibilities*. Rotterdam; Taipei: Sense Publishers, 2007.
- Zembylas, Michalinos. "A Pedagogy of Unknowing: Witnessing Unknowability in Teaching and Learning". *Studies in Philosophy & Education* 24, nr 2 (mars 2005): 139–60.
- Zembylas, Michalinos. "Bearing Witness to the Ethics

- and Politics of Suffering: J. M. Coetzee's Disgrace, Inconsolable Mourning, and the Task of Educators". *Studies in Philosophy and Education* 28, nr 3 (2009): 223–237.
- Zembylas, Michalinos. "Making Sense of Traumatic Events: Toward a Politics of Aporetic Mourning in Educational Theory and Pedagogy". *Educational Theory* 59, nr 1 (2009): 85–104.
- Zembylas, Michalinos. "Pedagogies of Hauntology in History Education: Learning to Live with the Ghosts of Disappeared Victims of War and Dictatorship". *Educational Theory* 63, nr 1 (februari 2013): 69–86.
- Zembylas, Michalinos. "Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education". *Ethics and Education* 10, nr 2 (04 maj 2015): 163–74.
- Zembylas, Michalinos. "Witnessing in the Classroom: The Ethics and Politics of Affect". *Educational Theory* 56, nr 3 (2006): 305–324.
- Zembylas, Michalinos & McGlynn, Claire. "Discomforting pedagogies: emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities". *British Educational Research Journal* 38, nr 1 (01 februari 2012): 41–59.
- Åsberg, Cecilia; Hultman, Martin & Lee, Francis. *Post-humanistiska nyckeltexter*. Lund: Studentlitteratur, 2012.

## Tidigare utgivet av Eskaton

Kämpa tillsammans!: *Sakernas tillstånd och tillståndet för sakernas förstörelse* (2013)

Giorgio Agamben: *Kyrkan och riket* (2014)

Giorgio Agamben: *Vad är ett dispositiv?* (2014)

Giorgio Agamben: *Vad är det samtida?* (2014)

Eric Pettersson: *fabriksliv* (2015)

Ola Sigurdson: *Žižek, Augustinus och zombier* (2016)

Mirjam Tuominen: *Besk brygd* (2016)

Mirjam Tuominen: *Tema med variationer* (2016)

Raoul Hausmann: *Den excentriska förnimmelsen* (2017)

Kan en undervisning byggd på vittnesmål bidra till att rätta det orätta? *Det omöjliga vittnandet* undersöker vilka pedagogiska möjligheter som finns i vittnandet genom en filosofisk utredning av aspekterna representation, subjektivitet och känslor. Det är en studie som utgår från Giorgio Agamben, men också från The Latina Feminist Group, Gayatri Chakravorty Spivak, Sara Ahmed och Édouard Glissant.

Vad har vittnesmålet för pedagogiska möjligheter att förändra nuet? På vilket sätt kan vittnandet möjliggöra subjektivitetsprocesser? Vad kan känslorna göra i mötet med vittnesmål?

Marie Hållander, född 1981, är verksam som forskare och lärare vid Stockholms universitet. Hon är också författare och har tidigare gett ut *Tjänster i hemmet* (Kabusa Böcker, 2013). *Det omöjliga vittnandet* är en omarbetad version av hennes avhandling i pedagogik (2016).