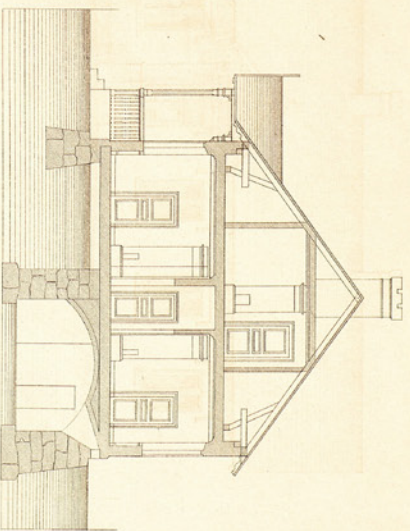
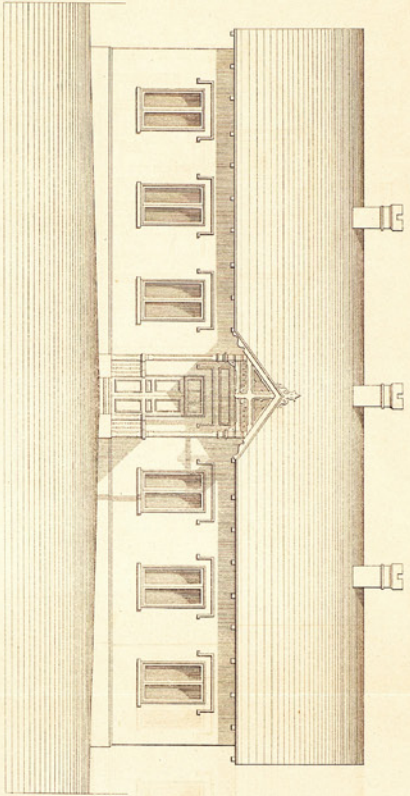
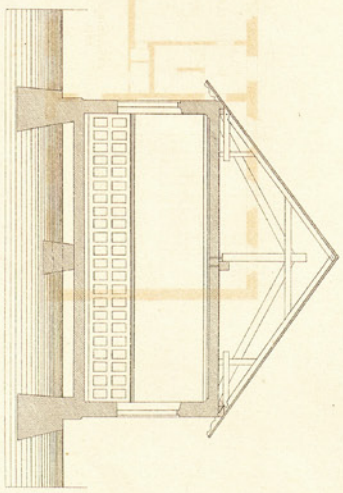
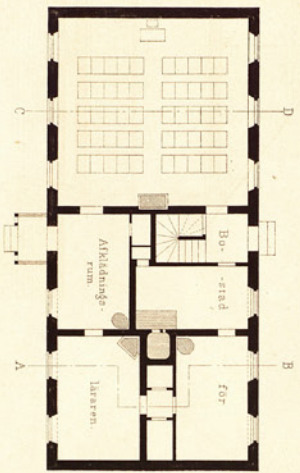


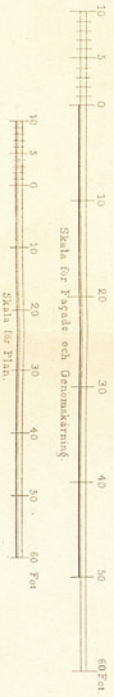
Ritning till skolhus af sten för 50 barn.



Genomskärning efter linjen A-B



Genomskärning efter linjen C-D.



—— Daniel Brodén, »An unavoidable ambivalence? Reflection on pedagogics and equality in seminars with aesthetic direction«

—— A B S T R A C T ———

Academic seminars focusing on aesthetic works such as novels or films are common within the aesthetic disciplines. Researchers within the field of teaching in higher education have, however, paid limited attention to inherent contradictions in this particular seminar form. Drawing on Jacques Rancière's theories on learning and aesthetics, which are critical of all endeavours to discipline human intellectual activity, the article highlights an ambivalence in the role of the teacher. As part of a formalized education, the teacher should work for the implementation of a scientific approach, but at the same time safeguard the students' aesthetic experience.

—— Daniel Brodén, forskare, institutionen för litteratur, idéhistoria och religion.

—— Keywords: pedagogik, estetik, jämlikhet, Jacques Rancière

—— <http://lir.gu.se/LIRJ>

————— ■

■— Daniel Brodén —■

■— EN OUNDVIKLIG AMBIVALENS? Beträktelse
om pedagogik och jämlikhet i seminarier
med estetisk inriktning —■

■— Jag har under åren som lärare i både filmvetenskap och litteraturvetenskap, som så många andra, hållit seminarier som tar upp filmer eller romaner. Man talar idag om att estetiska lärprocesser i stort sett utgör ett inslag i alla utbildnings-sammanhang.¹ Men fördjupande diskussioner om romaner, filmer eller andra slags verk är något som av tradition utmärker de estetiska ämnena gentemot andra discipliner, som till exempel ekonomi eller statsvetenskap. Vad som för enkelhets skull kan kallas för seminarier med estetiskt inriktning är ett centralt moment inom flertalet humanistiska ämnen och utbildningar, från grundutbildning till avancerad nivå. De övar, bland annat, studenter i att på ett självständigt sätt delta i en akademisk samtalsform, liksom att använda teoretiska begrepp och perspektiv för att reflektera.

Samtidigt som den estetiskt inriktade seminarieformen alltså svarar mot allmänna kursmål i universitetsutbildnings-sammanhang, har den en speciell karaktär. Som bekant, finns det en tanketradition om estetiken som en förnimmelseform knuten till fantasi, konst och sinnlighet.² Det ligger något egenartat i diskussioner som kretsar kring ett formaliserat vetenskapande om i grunden mångtydiga uttryck.

På samma gång som detta bidrar till att göra seminarier med estetiskt inriktning så givande att arbeta med har det fått mig att uppleva en viss oklarhet över min egen roll. Som lärare söker jag stimulera ett fritt meningsutbyte om studenternas intryck av romanerna och filmerna i fråga, liksom ett vetenskapligt förhållningssätt med förankring i kurslitteratur och kursmål. Jag har egentligen aldrig haft några svårigheter att göra både och. Seminarier brukar så att säga balansera sig själva genom den samlade diskussionen av personliga upplevelser, möjliga tolkningar, teoretiska infallsvinklar, historiska kontexter, formalistiska aspekter och så vidare. Likväl har jag kommit att fundera över en komplikation beträffande seminarium, som utgår från studenternas upplevelser av estetiska verk. Inte minst kan man ibland ana en vilja hos studenter att få bekräftelse på att de förstått ett verk på »rätt« sätt. Det händer även ibland att jag själv i min roll som lärare vill markera att en student i något avseende har »fel« – eller i alla fall en tveksam – ingång till verket. Därmed framstår det som

angeläget att fundera på en till synes enkel fråga. Kan läraren verka för ett vetenskapligt förhållningssätt och på samma gång värna studenternas estetiska upplevelse?

Frågan blir särskilt påträngande i ljuset av den politiske filosofen Jacques Rancières teoretiska projekt, som inbegriper *Den okunnige läraren*.³ I boken pläderar Rancière för ett lärandeideal, som vilar på en långtgående jämlikhetstanke och som tillskriver den lärande en stor autonomi. Han har i samma jämlikhetsanda utformat en estetisk teori, som slår vakt om individens autonomi när det gäller estetiska förmimmelser. Det är för mig svårt att inte betrakta seminariesituationen i relation till Rancières resonemang eftersom det på något plan sätter ord på min egen erfarenhet av lärande inom estetiska ämnen. Jag har ändå sedan jag började läsa vid universitetet känt en diffus skepsis inför tanken att läraren skall fungera som någon form av »domare« över studenters meningsskapande, liksom att studenter skall producera sådana som läraren »godkänner« enligt ett mer eller mindre personligtpräglat vetenskapligt facit.

Ser man till den pedagogiska forskningen saknas det knappast problematiseringar av dylika undervisningsmoment. Inflytelserik inom litteraturvetenskapen är den så kallade reader-response-teorin.⁴ En grundtanke inom den är att läraren, för att skola läsare som kan artikulera sina egna tolkningar och visa respekt mot andras, måste göra avkall på rollen som den som »sitter inne med alla svar« och som dominerar samtalet med ett tolkningsmonopol. Istället för att agera expert skall läraren vara en läsare bland andra i lektionssalen och främst vägleda, klargöra och möjligen tillföra sådant som eleverna förbisett. Man kan delvis jämföra med Screen Education-skolan (benämnd efter en brittisk filmtidskrift) inom filmpedagogiken, som, i linje med den frigörande kommunikativa traditionen inom pedagogiken formulerad av bland andra Paulo Freire, sökte upplösa dikotomin lärare-lärande och tilldelade den lärande en mer aktiv roll, särskilt i politiskt hänseende.⁵

Jag vill dock här främst resonera kring seminarier med estetisk inriktning i förhållande till Rancières lärandeteori, som för mig komplicerar perspektiven på ett speciellt vis. Tanken är inte att ta ställning till vad som utgör en »god« pedagogik, utan att utifrån frågeställningen ovan reflektera över undervisningsformen på en mer principiell nivå. Peter Degerman har redan relaterat litteraturundervisning till Rancières teori i »Läsa närmare«, men hans artikel handlar mer om egenarten och komplikationsgraden i estetiska moment än själva lärarrollen.⁶ Jag kommer istället att utgå från litteraturvetaren Staffan Thorsons artikel »'Att följa den röda tråden': Om studenters interaktion med prosafiktio«, som både kretsar kring en svensk universitetsundervisning och är präglad av ett teoretiskt genomarbetat förhållningssätt till tolkning som

praktik.⁷ Dock uppmärksammar Thorsons text i mindre utsträckning rollerna och symmetrin eller, rättare sagt, en asymmetri mellan lärare och student. Syftet med min betraktelse är att genom en läsning av Thorsons artikel i relation till Rancières teoretiserande om lärande och estetik *visa på en ambivalens när det gäller lärarrollen i samband med seminarier med estetiskt inriktning*. Det kan framhållas att jag inte använder Rancières resonemang som en normativ måttstock, utan som ett redskap för att försöka blottlägga aspekter rörande jämlikhet, som jag anser är viktiga att ta ställning till.

Innan jag relaterar Rancière till delar av Thorsons diskussion finns det en poäng med att som en klagörande utgångspunkt anknyta till den övergripande problematisering av utbildning som fenomen som Gert Biesta gör.⁸ Biesta urskiljer i utbildning tre överlappande, men även motstridiga dimensioner. Den första är en »kvalificerande«, som avser hur en student genom utbildning tillägnar sig vissa färdigheter, men även formell behörighet, som poäng för avklarad kurs. Den andra dimensionen är en »socialiserande«, som syftar på hur studenten genom utbildningen blir inlemmad i en viss social kultur. Denna kan vara ideologisk i vid mening och i en universitetskontext omfatta till exempel vetenskapliga förhållningssätt. Den tredje dimension är en »subjektiverande«, vilket i den bästa av världar innebär motsatsen till socialisering. Istället för anpassning avses hur studenten utvecklar ett kritiskt och oberoende förhållningssätt till den rådande ordningen som man ingår i, vilket kan inbegripa själva utbildningen – det handlar delvis om något mer drastiskt och oförutsägbart än vad lärandemål i termer av självständighet brukar implicera i kursplaner vid svenska universitetsutbildningar. Det kan nämnas att Biesta är influerad av Rancière, även om jag i första hand hänvisar till hans teori för att den lyfter fram en latent motsättning mellan olika mål med undervisning.⁹ Det förefaller i fallet med seminarier med estetisk inriktning, med Biestas begrepp, finnas en motstridighet mellan, å ena sidan, de kvalificerande och socialiserande dimensionerna och, å andra sidan, den subjektiverande.

— DRASTISKT JÄMLIKHETSTÄNKANDE —

Rancières resonemang i *Den okunnige läraren* kretsar kring den franske läraren och tänkaren Joseph Jacotot, som i början av 1800-talet undervisade elever i flamländska Belgien.¹⁰ Då Jacotot och hans elever alltså inte talade varandras språk lät han helt enkelt dem läsa och recitera franskspråkiga verk. När han senare bad dem att skriva om vad de läst – på franska – blev han överraskad av svarens språkliga kvalitet. Detta låg till grund för Jacotots pedagogiska filosofi, som uttrycker en skepsis till »förklaringen«. Enligt honom bygger den gängse pedagogiken på en intellektuell ojämlikhet mellan lärare och

elev. Även om undervisning syftar till att efter hand utjämna denna ojämlikhet, ansåg han att det hierarkiska förhållandet vilar på ett missförstånd av hur det mänskliga intellektet och läroprocessen fungerar. Enligt Jacotot är det bättre att redan från början bekräfta den intellektuella jämlikheten mellan lärare och elev. Den lärarfunktion som han pläderade för var begränsad till att oförtrutet ställa frågor för att försäkra sig om att eleverna arbetar och anstränger sig.

Man skall ha i åtanke att Rancières resonemang om Jacotot inte i första hand syftar till att utarbeta en lärandeteori, utan till att formulera en jämlikhetstanke.¹¹ Jämlikhet är en grundbult i Rancières teori bygge och han är en profilstark kritiker av det inom marxistisk teori ortodoxa idealet om de intellektuella som vägledare av massan. Föreställningen att en elit skall upplysa folket om vad det bör göra negerar för Rancière den socialistiska jämlikhetstanken.

Rancières jämlikhetstänkande genomsyrar även hans estetiska teori, vilken försvarar den enskilde individens upplevelse.¹² Han betonar att mening inte förmedlas till individen, utan att denne konstruerar den själv. Rancière menar att estetiska erfarenheter inte bara utgör ett sinnligt frirum – en grundtanke inom den estetiska kunskapstraditionen – utan också kan öppna en reva i den vardagliga verklighetsuppfattningen, vilken han förstår som ett jämlikhetsutrymme. Alla människor står principiellt som likar inför ett verk och även om den estetiska upplevelsen är påverkad av förförståelse och smakdiskurser bär den på ett löfte om jämlikhet. Det aktiva estetiska meningsskapandet kan få människor att betrakta sin plats i tillvaron med ett nytt perspektiv och påverka deras agerande i livsvärlden. Därmed kan upphovsmän, kritiker eller forskare negera den enskildes autonomi genom att förklara verket. På så vis sammanstrålar Rancières teorier om såväl lärande som estetik i en kritik av förklaringen och ett försvar av det personliga meningsskapandet. Att söka disciplinera eller underordna den estetiska upplevelsen innebär principiellt en underminering av jämlikhet, liksom potentiellt något som överlappar vad Biesta beskriver i termer av ett subjektiverande utbildningsmål, det vill säga individens utveckling av ett oberoende och oförutsägbart förhållningssätt till den rådande ordningen.

Det är svårt att i någon enkel mening överföra Rancières filosoferande utifrån Jacotot till en universitetkontext då det utmynnar i en principiell anklagelse riktad mot hela det moderna utbildningsväsendet. Det är, enligt honom, i grund och botten frågan om ett institutionaliserat ojämlikhetsskapande, där examinationssystemet ytterst befäster ojämlikheten.¹³ Man skall även ha i åtanke att seminarier om estetik långtifrån handlar om samma slags färdighet som språkinläring. Likaså ter sig Jacotots behandling av läroboken som en odiskutabel kunskapskälla pikant jämförd med det kritiska samtalet om

kurslitteraturen vid ett akademiskt seminarium, som just skall stimulera självständighet i läsandet och lärandet.

Likväl komplicerar Rancières drastiska jämlikhetstänkande diskussionen om lärande även i ett universitetssammanhang. Att jämlikhet skulle vara ett slutmål för utbildningen blir ett sätt att dölja all ojämlikhet och alla förklaringar på vägen dit. Utbildningen »reproducerar ett tillvägagångssätt som bekräftar en nuvarande ojämlikhet i namnet av en jämlikhet som skall komma«, sammanfattar Gert Biesta och Charles W Bingham.¹⁴ Ja, Rancières tankegång får även pedagogiska ideal om dialogiska samtal att ur jämlikhetssynpunkt te sig otillräckliga. Även den lärare som gör avkall på en auktoritär och monologisk position till förmån för en mer osäker roll som samtalsledare och dialogpartner utgör, enligt synsättet, en kugge i ett institutionaliserat ojämlikhetsskapande.¹⁵ Likaså komplicerar Rancières perspektiv synen på seminarier med estetisk inriktning. Innan jag relaterar det till Thorsons diskussion vill jag dock göra en kort poäng om det vetenskapliga förhållningssätt, som läraren skall verka för.

— VART LEDER DEN RÖDA TRÅDEN? —

I »Att följa den röda tråden« presenterar Thorson ett ramverk för förståelsen av litteraturstudenters interaktion med romaner. Jag skall inte fördjupa mig i Thorsons översikt av olika teori-perspektiv och problematiker, som att grundstudenter ofta saknar språk och begrepp för att på ett nyanserat eller fördjupande sätt beskriva estetisk form och innehåll. Det centrala är att han betonar vikten av att få studenterna att tillägna sig en läsart för att analysera med vetenskapliga ingångar istället för personliga associationer och smakpreferenser.

Det hör till saken att Thorsons text ingår i antologin *Främmlingskap och främmandegöring*, som är en slutrapport från ett forskningsprogram med samma namn och som ställer frågor kring litteraturundervisning vid universitetet. I introduktionen skriver Thorson och medredaktören Christer Ekholm om möjligheten till en undervisning, som dels kan ta vara på »skönlitteraturens möjligheter att både göra det egna främmande och ge insikter i det främmande 'andra'«, dels kan upprätthålla ett vetenskapligt förhållningssätt i form av ett »självreflekterande sätt att läsa, det vill säga ett läsande där inte bara det lästa utan också den egna läsningen är ett ämne för läsarens – och seminariets – uppmärksamhet«. ¹⁶ I ett annat antologibidrag diskuterar Beata Agrell vidare innebörden av just det vetenskapliga i litteraturvetenskaplig läsning. Möjligheten till ett systematiskt läsande ur en mångfald av läsarpositioner är central för Agrell, men hon betonar även det allmänna värdet av att öva studenterna i »kritisk reflektion över sin läsart och dess teoretiska förutsättningar. Ty den kritiska läsförmågan är inte bara en del av den litteraturvetenskapliga kompetens som

studenterna skall utbildas i, utan den hjälper dem också att få syn på de ideologiska begränsningar och tvingande auktoriteter som påverkar deras egna liv – utanför Akademia«. ¹⁷ Med andra ord ingår Thorsons artikel som en del i ett större forskningsarbete med ambitionen att såväl verka för ett vetenskapligt förhållningssätt som värna egenarten i den estetiska upplevelsen och bidra till något som i grova drag kan sägas motsvara vad Biesta beskriver som en subjektiverande kvalitet.

Thorson har dock kritiserats av Jenny Bergenmar, som hävdar att hans resonemang är förment objektivt och egentligen uttryck för en viss litteraturvetenskaplig diskurs koncentrerad kring formalism och reader-response-teori, vilket implicerar att studenter idealiskt skall »gå från oreflekterade läsare till kritiska, självständiga läsare som förmår ta hänsyn till både textens litteraritet och dess historicitet«. ¹⁸ Bergenmar poängterar att den intellektuellt distanserade läsarten inte är det enda möjliga förhållningssättet. Lika gärna som ett mål kan vara att skola in i en viss litteratursyn och institutionellt godkända läsarter, kan det vara möjligheten att förstå texter mer subjektivt eller använda dem i relation till faktiska läsare och deras reception. Hon skriver: »Det är istället [så] att forskare och lärare i litteraturvetenskap måste bli bättre på att reflektera också över de sätt att läsa som tar texten i bruk på sätt som ofta står i strid med synen på litteratur som främmandegörande«. ¹⁹ Min poäng med att referera Bergenmarks kritik är inte att ge Thorson »fel«. Han har tillsammans med Agrell och Ekholm skrivit en motreplik, som Bergenmar, i sin tur, har svarat på. ²⁰ Tanken är istället att fästa uppmärksamhet vid att vad som utgör en vetenskaplig läsart inte är helt givet, vilket gör att lärarrollen blir mer diskursiv än vad Thorsons text ger intryck av. Att han och Bergenmar inte är överens om grunderna utifrån vilken läraren kan kritisera en students meningsskapande om en text, pekar mot hur olika lärare kan verka för ett vetenskapligt förhållningssätt, men på samma gång förhålla sig på olika vis till studenternas meningsskapande.

Leder man in diskussionen på Rancières teori blir det påtagligt hur seminarier med estetisk inriktning också ingår i och är präglade av ett formaliserat utbildningssystem. Thorson är högst medveten om den struktur som omgärdar momentet. Han skriver: »Studentens interaktion med litterära texter är i den akademiska praktiken bland annat en pedagogisk verksamhet som planeras, genomförs och utvärderas av akademien. Akademin – det vill säga universitetslärarens – planering o.s.v. hör ideologiskt hemma i en didaktisk teori, som i sin tur präglas av kursplaner, situation, texter, studenter, tid, repertoarer och så vidare«. ²¹ Han påpekar vidare att: »De litterära texterna läses, studeras och diskuteras i seminarierummet utifrån lärarens didaktiska/förberedande läsning, som lutar sig mot en didaktisk läsart (det vill säga mot lärarens val av text, läsart, tid, fokus, analys, tolk-

ning... mot bakgrund av exempelvis vilka studenterna är, ramfaktorer, studentgrupper, den praktiska verkligheten eller den pedagogiska gestaltningen i seminarierummet)«. ²² Vad Thorson dock inte lyfter fram är betydelsen som det akademiska sammanhanget har för hur studenterna talar och inte talar om verket. Det är inte bara vad läraren gör på seminariet i pedagogiskt hänseende, utan hela den formaliserade undervisningssituationen, som påverkar hur deltagarna så att säga disciplinerar den mening de skapar kring sina estetiska upplevelser.

När det gäller det formella utbildningssammanhanget är det ur jämlikhetshänseende särskilt svårt att bortse från lärarens funktion som en bedömare av studenternas meningsskapande. Det är knappast kontroversiellt att påstå att många lärare har uppfattningar om att möjligheten till analysförmåga varierar hos olika studenter och på olika nivåer. I sin artikel tar Thorson upp skillnader i läskompetens och han betonar att universitetets kursplaner brukar se till såväl estetiska och kognitiva som expressiva dimensioner av läsfärdigheten: Han skriver att utbildningen för studenten idealt innebär att färdigheten att interagera med den skönlitterära texten på ett »personligt, professionellt och vetenskapligt plan fördjupas och breddas i ett progressivt perspektiv [...] vilket bland annat torde innebära en fördjupning och breddning av läsfärdigheten mot en begründande läsart«. ²³ Thorson hänvisar också till J A Appleyards välkända teori om utvecklingsstadier och typologisering av läsare, som går från enkla till avancerade och får fördjupade intressen för och förmågor att läsa sofistikerad litteratur. »Naturligtvis spelar individens utveckling och mognad en viktig roll för individens sätt att läsa«, skriver han. ²⁴ Det skall noteras att Appleyards teori är omtvistad och att ett tänkande om studenters lärande i termer av utvecklingsstadier avgjort går att förstå som ett institutionaliserat ojämlikhetsskapande. ²⁵ Men det gör även allmänna föreställningar om progression, som präglar kursplaner, lärandemål och utbildningen som helhet. Kort sagt, blir läraren genom sin roll i utbildningssystemet ofrånkomligen en medproducent av ojämlikhet.

Rancières teori sätter här fingret på en känslig punkt: att läraren i någon utsträckning kommer att bedöma och rentav examinera studenternas estetiska upplevelser. Den analytiska förmåga som studenter uppvisar i form av bland annat inlägg vid seminarium inbegriper något mer än att syna ett verk genom vetenskapliga glasögon och systematiskt reflektera över vad man ser. Eftersom deras personliga intryck av verket utgör en fundamental utgångspunkt för reflektionen, kommer lärarens bedömning att inte enbart att omfatta deras förmåga att betrakta och resonera strikt vetenskapligt. Det ter sig i alla fall för mig svårt för en lärare att göra någon enkel distinktion mellan studenternas vetenskapliga meningsskapande kring ett verk och deras personliga upplevelse av det.

Samtidigt som det alltså framträder intressanta komplikationer när man ställer Thorsons artikel i relation till Rancières teoretiserande, skall det påpekas att de inte på alla punkter skaver mot varandra. Man kan se till hur Thorson tar stöd i Umberto Ecos teori om tolkning av litteratur.²⁶ Eco vänder sig mot en tendens inom poststrukturalismen som betonar den absoluta friheten hos den tolkande, vilken kan rättfärdiga en långtgående tolkningsexercis. Eftersom en total tolkningsfrihet riskerar att göra texten meningslös – den tolkande kan röra sig så långt från originaltexten att denne knappt anknyter till den – pläderar Eco för läsarens trohet mot sin frihet att tolka såtillvida att man visar respekt för att vad som faktiskt står i texten och inte bara bekräftar personliga associationer. Utan att fördjupa sig i frågan om vad som är en relevant textförståelse, kan man påstå att Thorson genom Ecos idé om texttrohet ringar in en uppgift, som på något plan tangerar Rancières lärarideal om ett oförtrutet ställande av frågor för att säkra att den lärande arbetar hårt och läser noggrant. Rimligen skulle detta även kunna gälla den vokabulär som studenten använder för att reflektera över texten, det vill säga att läraren kan kritisera studenten för exempelvis tveksam begreppsanvändning eller bristande precision. Lärarens ihärdiga frågor kan alltså gälla både verk och kurslitteratur. Måttstocken blir inte lärarens relation till texten, utan hur väl studenten respekterar den i sin läsning. Det kan noteras att en sådan praktik i allmänhet tangerar grundtankar inom reader-response-teori och, för den delen, pedagogisk teori om dialogiska samtal. Likväl kan man i någon mån tala om kontrollen av ett vetenskapligt förhållningssätt med markerat jämlika förtecken.

— AVSLUTNING —

Det är knappast originellt att påpeka en ambivalens i utbildning. Som sagt, har min betraktelse som en klargörande utgångspunkt tagit fasta på Biestas flitigt citerade tanke om en inbyggd motsättning mellan kvalificerande, socialiserande och subjektiverande utbildningsmål. Framställningen har dock sökt visa på en specifik problematik beträffande seminarier med estetisk inriktning. Med utgångspunkt i frågeställningen huruvida läraren kan verka för ett vetenskapligt förhållningssätt och på samma gång värna studenternas estetiska upplevelse har jag, med hjälp av Thorsons text om litteraturundervisning och Rancières jämlikhetstänkande, skisserat konturen av en ofrånkomlig motstridighet. Centralt är att den vetenskapliga läsart som läraren skall verka för inte är helt given och till synes kan omfatta olika förhållningssätt till studenternas meningsskapande. Framförallt ingår seminarieformen i ett utbildningssystem inom vilket läraren är delaktig i ett ojämlikhetsskapande. Genom att på ett eller annat sätt göra en bedömning av studenternas estetiska upplevelse överordnar läraren sig den.

En fråga som följer på detta blir vilket förhållningssätt som läraren i så fall kan ha till sin roll? Det framstår inte som ett realistiskt alternativ att, som ett svar på Rancières kritik av institutionaliserat ojämlikhetskapande, bortse från kursplaner och lärandemål eller, för den delen, de egna kunskaper-na vid seminariet. Olga Dysthe anser överhuvudtaget att pedagogisk forskning kan lägga en orealistisk tonvikt på jämlikheten mellan lärare och elev. Även om ett vad hon kallar för subjekt-subjekt-förhållande är en förutsättning för dialog blir det en illusion att tro att parterna i en undervisnings-situation är eller skulle kunna vara jämlika.²⁷

Det går principiellt att förstå Dysthes ståndpunkt som ett sätt att konfrontera en ambivalens rörande jämlikhet och lärande, som varje lärare på något sätt måste ta ställning till. Som sagt, framträder det dock i ljuset av Rancières teoretiserande en särskild komplikation i fallet med seminarier med estetisk inriktning. Som jag ser på saken, räcker det inte, med tanke på vikten av att värna studenternas autonomi när det gäller deras estetiska upplevelser, att bekräfta ett formaliserat ojämlikhetskapande. Snarast ligger det en utmaning i att verka för en jämlikhet mellan lärare och student, som aldrig fullt ut kan realiseras, men som ytterligare understryker det angelägna i en kritisk självreflektion kring lärarrollen och undervisningen.

NOTER

1 Se t.ex. Anders Burman, »Det estetiska, kunskapen och lärprocesserna«, i *Konst och lärande: Essäer om estetiska lärprocesser*, red. Anders Burman (Huddinge: 2014).

2 För en introduktion, se Kjersti Bale, *Estetik: En introduktion* (Göteborg: 2010), liksom *Aisthesis: Estetikens historia*, red Sara Danius, Cecilia Sjöholm & Sven-Olov Wallenstein (Stockholm: 2012).

3 Jacques Rancière, *Den okunnige läraren: Fem lektioner om intellektuell frigörelse* (Göteborg: 2011).

4 Se *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-structuralism*, red. Jane P Tompkins (Baltimore: 1980).

5 Se Len Masterman, *Teaching the Media* (London: 1985).

6 Peter Degerman, »Läsa närmare: Det poetiska språkets motstånd i den pedagogiska situationen«, i *Litteratur och läsning: Litteraturredaktikens nya möjligheter*, red Maria Jönsson och Anders Öhman (Lund: 2015).

7 Staffan Thorson, »Att följa den röda tråden': Om studen-ters interaktion med prosafiktio», i *Främlingskap och främ-mandegöring: Förhållningssätt till skönlitteratur i universi-tetsundervisningen*, Staffan Thorson och Christer Ekholm (Göteborg: 2009).

8 Gert Biesta, »Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in

Education«, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1 (2009).

9 Se Charles W Bingham, Gert Biesta och Jacques Rancière, *Education, Truth, Emancipation* (London: 2010); Gert Biesta, »Learner, Student, Speaker: Why It Matters How We Call Those We Teach«, i Rancière, *Public Education and the Taming of Democracy*, red. Maarten Simons & Jan Masschelein (London: 2011).

10 Rancière, *Den okunnige läraren*.

11 Oliver Davis, *Jacques Rancière* (London: 2010), 28.

12 Jacques Rancière, *The Politics of Aesthetics: The Distribution of the Sensible* (London: 2004); *Dissensus: On Politics and Aesthetics* (London: 2010); *The Emancipated Spectator* (London: 2011).

13 Rancière, *Den okunnige läraren*, 172.

14 Bingham, Biesta och Rancière, *Education, Truth, Emancipation*, 11.

15 Jfr t ex Martin Nystrand, »What's a Teacher to Do? Dialogism in the Classroom«, i *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*, Martin Nystrand m.fl. (New York: 1997), 89.

16 Staffan Thorson & Christer Ekholm, »Inledning«, i *Främlingskap och främmandegöring: Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, red. Staffan Thorson och Christer Ekholm (Göteborg: 2009), 9, 10.

17 Beata Agrell, »Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur«, i *Främlingskap och främmandegöring: förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, red Staffan Thorson & Christer Ekholm (Göteborg: 2009), 21.

18 Jenny Bergenmar, »Läsningens disciplinering: Om litteratursyn och litteraturundervisning«, *TFL* 3-4 (2010), 18.

19 Bergenmar, »Läsningens disciplinering«, 22.

20 Beata Agrell, Christer Ekholm och Staffan Thorson, »Estetisk analys och personlig tillämpning – två sidor av samma process«, *Tidskrift för litteraturvetenskap* 1 (2011) och Jenny Bergenmar, »Replik på repliken«, *Tidskrift för litteraturvetenskap* 1 (2011).

21 Thorson, »'Att följa den röda tråden'«, 152.

22 Thorson, »'Att följa den röda tråden'«, *ibid.*

23 Thorson, »'Att följa den röda tråden'«, 155.

24 Thorson, »'Att följa den röda tråden'«, *ibid.*

25 För en kritik, se Rita Felski, *Uses of Literature* (Oxford: 2008); Lotta Bergman m fl, *Makt, mening, motstånd: Litteraturundervisningens dilemman och möjligheter* (Stockholm: 2009).

26 Umberto Eco, *Tankar om litteratur* (Stockholm: 2004).

27 Olga Dysthe, *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära* (Lund: 1996), 78.