



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

KÄRLEKEN TILL KOMPLEXITETEN

En pedagogisk reflektion över svindelns
nödvändighet i konstvetenskaplig undervisning

Astrid von Rosen

PEDAGOGISK UTVECKLING OCH INTERAKTIVT LÄRANDE (PIL)
GÖTEBORGS UNIVERSITET
PIL-ENHETENS SKRIFTSERIE 2015:03





<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/>

PIL-enhetens skriftserie: 2015:03

Utgivningsdatum: 2015-06-01

Titel: Kärleken till komplexiteten. En pedagogisk reflektion över svindelns nödvändighet i konstvetenskaplig undervisning.

Författare: Astrid von Rosen

Utgivare: Göteborgs universitet, Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL), Västra Hamngatan 25, Box 300, SE 405 30 Göteborg

<http://pil.gu.se/publicerat/skriftserie> + <http://hdl.handle.net/2077/39210>

Sammanfattning

I undervisningen i ämnet konst- och bildvetenskap ställs läraren inför utmaningen att hantera studenternas ibland frustrerade och vilsna möte med komplexa studieobjekt. I denna artikel ställer jag följande huvudfråga: På vilka grunder kan man som lärare förstå och hantera studenternas frustration och vilsenhet inför komplexiteten? Syftet med undersökningen är att problematisera och teoretiskt benämna det jag kallar för kärleken till komplexiteten. Mitt arbete fokuserar särskilt på den dimension som berör lärarens och/eller forskarens *medvetenhet* i den pedagogiska gärningen. Jag vill bidra med ett teoretiskt förankrat underlag för fortsatta konstruktiva diskussioner kring de utmaningar det innebär att undervisa inom ett humanistiskt fält där outtömlig komplexitet hör till grundförutsättningarna. Min undersökning har resulterat i idén om en svindels pedagogik där kärleken till komplexiteten ges utrymme inom undervisningens ramar.

Nyckelord: negative capability, dynamisk dialektik, Rancière, den okunnige läraren, utbyte, ofullständighetens pedagogik, Lacan, överföring, svindel, komplexitet, kärlek.

”There ain't no cure for love”
Leonard Cohen

Inledning

Att undervisa inom humaniora, närmare bestämt konst- och bildvetenskap, är en utmaning som aldrig upphör att utmana. Det handlar – som jag ser det – om att försöka förmedla insikter om fenomen, sätt att tänka och problem som är komplexa och mångfacetterade. Undervisningen rymmer återkommande moment där jag som lärare på något vis behöver förmedla att konst och bilder aldrig är oskyldiga, enkla, eller möjliga att helt precisera. Detta understryks av konstvetaren och -teoretikern Marsha Meskimmon när hon skriver att ingen undersökning kan ge ett fullständigt uttömmande svar och att sökandet efter fullständighet är kontraproduktivt. ”A more productive strategy acknowledges that art signifies endlessly, is inexhaustible in its range of meanings and potential for conceptual reconfiguration.”¹ En liknande position kan man hitta hos konstteoretikern W. J. T. Mitchell som hävdar att bilder, *pictures*, kan förstås som ”complex assemblages of virtual, material and symbolic elements”.² Annorlunda uttryckt kan det bli mycket svårt och förvirrande för en student som konfronteras med detta slags oändliga komplexitet(er) i stället för den förväntade ”konsten”.

Den pedagogiska utmaning som jag intresserar mig för handlar om att finna en plats för komplexitet, inklusive den förvirring och svindel den framkallar, i eller i anslutning till undervisningen. Överblick, distans och tydlighet behövs förstås också, men den här artikeln handlar inte om detta. När jag började min heltidstjänst som universitetslärare och forskare våren 2011, påbörjade jag också ett empiriskt textarbete. Jag har löpande dokumenterat oklara, störande, problematiska och på olika vis utmanande situationer som jag ställts inför i undervisningshändelsen, det pedagogiska arbetet samt olika forskningsprocesser. Den metod som jag använt mig av kan ringas in med begreppen *autoethnography* och *academic life writing*.³ I analysen av mina anteckningar har jag sökt efter återkommande mönster. Det som tydligast utkristalliserat sig är studenters uttryck för frustration i mötet med konst och bilders komplexitet. Med utgångspunkt i detta är syftet med undersökningen att problematisera och teoretiskt benämna det jag kallar för ”kärleken till komplexiteten”.⁴

Mitt arbete kan relateras till den analytiska distinktion mellan undervisningsskicklighet och pedagogisk skicklighet, som gjorts vid Lunds tekniska högskola. Enligt denna modell betraktas undervisningsskickligheten som en mindre del av den mera omfattande pedagogiska kompeten-

¹ Marsha Meskimmon, *Contemporary Art and the Cosmopolitan Imagination*, Routledge, London och New York 2011, s. 9.

² W. J. T. Mitchell, *What do Pictures want? The Lives and Loves of Images*, University of Chicago Press, Chicago IL, 2006, s. xiii.

³ Sidonie Smith, & Julia Watson, *Reading Autobiography. A Guide for Interpreting Life Narratives*, University of Minnesota Press, Minneapolis, London, (2001), 2010.

⁴ Uttrycket är mitt eget, se Astrid von Rosen, ”Kärleken till komplexiteten. Tal till nya studenter vid Institutionen för kulturvetenskaper”, 30 augusti 2012, Göteborgs universitet.

sen.⁵ Inom den sistnämnda kategorin väljer jag att fokusera på den dimension som specifikt berör lärarens och/eller forskarens *medvetenhet* i den pedagogiska gärningen. Jag intresserar mig således för en *teoretisk metanivå* inom den pedagogiska kompetensen. Undersökningen berör inte närmare hur denna kan konkretiseras eller utsägas i själva undervisningssituationen. Inte heller går jag in på sådant som examinationsformer och betygssättning, av det skälet att svindelns pedagogik handlar om något helt annat.

Negativ förmåga

Även om läraren ger tydliga överblickar, tillhandahåller en struktur och på olika vis försöker underlätta för studenten kvarstår det outtömliga och svindlande i ämnet konst- och bildvetenskap. Hur kan då en student, lärare eller forskare förstå, benämna och kanske också etablera en kärleksfull relation till det som inte låter sig naglas fast på något enkelt sätt?

I "Addressing the 'Ancient Quarrel': Creative Writing as Research", diskuterar de konstnärliga forskarna Jen Webb och Donna Lee Brien hur man kan förhålla sig till den nödvändiga osäkerhet som de hävdar är en väsentlig del i deras forskningsprocesser. Inslaget av nödvändig osäkerhet delar de förstås med forskare från andra fält. Ändå tänker sig de konstnärliga forskarna att det i deras undersökande process kan finnas en högre grad av öppenhet för verklighetens virrvarr och ett mera generöst accepterande av diskursernas myller.

Due to this, we are less likely, perhaps, than a humanities researcher might be, to become irritated when facts and reason are not immediately evident, and are instead likely to be willing to drift for a while, making work, feeling our way into a question or an idea that may lead to an original contribution to knowledge. We know that we do not yet know; we know too that knowledge can never be full or final; and so we are perhaps more willing than other researchers to linger at the point of analysis, and to accept gestures and notions rather than facts.⁶

Bilden av den humanistiska forskaren som besatt av begär efter snabba fakta är rätt svårsmält, men jag tror samtidigt att man som student, lärare eller forskare inom humaniora kan lära sig något av sättet att öppet deklarerat att osäkerheten har en nödvändig plats inom komplexa kunskapsprocesser. Det ska också sägas att denna öppenhet, eller detta erkännande, inte diskvalificerar de humanistiska vetenskapernas möjligheter att arbeta med precision, noggrannhet och kritiskt tänkande, snarare tvärtom.

Den förmåga, eller hållning jag försöker ringa in kan kallas *Negative Capability*, eller på svenska *negativ förmåga*. Uttrycket kommer från den engelske poeten John Keats, som i ett brev till sina bröder skrev om vikten av att kunna leva och verka i osäkerhet, "that is, when a man is capable of being in uncertainties, mysteries, doubts, without any irritable reaching after fact and

⁵ Åsa Ryegård, Karin Apelgren, Thomas Olsson, red., *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*, Uppsala universitet, Uppsala 2010, s. 116–118. [elektronisk resurs]

⁶ Jen Webb & Donna Lee Brien, "Addressing the 'Ancient Quarrel': Creative Writing as Research", *The Routledge Companion to Research in the Arts*, red. Micheal Biggs och Henrik Karlsson, Routledge, London och New York 2011, s. 193.

reason”.⁷ Den negativa förmåga som de konstnärliga forskarna och Keats beskriver handlar om att kunna klara av att befinna sig i ovisshet på ett konstruktivt sätt, och om att inte omedelbart ge upp, eller förfalla till att ropa efter ”kundservice” och lätt sorterade entydigheter i punktlistans form. Ordet ”negative”, har en laddning som kanske kan uppfattas som problematisk, men som i detta fall är funktionell, genom att den tydliggör att lärande och skapande vilar på en öppenhet inför osäkerheten.

Oaktat om man är student på grundkursen eller forskare i färd med att närma sig något okänt gäller det att inse att kunskapsprocesser rymmer nödvändiga perioder av vilshenhet och förlust. Det är fullt möjligt att förflytta sig från Keats förflutna tillvaro till det prekära postmoderna tillstånd där forskare försöker möta en komplex och rörlig verklighet, utan att reducera den till triviala förgivettaganden. Sociologen Patti Lather använder begreppet *getting lost* eller på svenska *att gå vilse* för att kunna argumentera för ett ontologiskt utrymme som på ett fruktbart sätt kan hållbara etiskt hållbara praktiker. Detta tänkande växte fram när hon forskade om kvinnor med aids och samtidigt försökte förse sitt arbete med såväl en teoretisk nivå som en skriven form: “There I put myself in an awkward position that was not so much about losing oneself in knowledge as about knowledge that loses itself in the necessary blind spots of understanding.”⁸ I detta vilsegående finns öppningar till både ny kunskap och uppgörelser med de system som påverkar hur man förhåller sig till forskningens och undervisningssituationens grunder. Accepterandet av vilshenhetens otillfredsställande tillstånd kan bli en konstruktiv kraft i det vetenskapliga arbetet och de pedagogiska utmaningarna.⁹

Dynamisk dialektik

I rummet där studenterna och jag agerar tillsammans har jag observerat en rörelse mellan studieobjektens oändliga komplexitet, undervisningens moment och oss som är aktörer på kunskapens scen. Lyft till en teoretisk nivå, kan denna rörelse kallas för *dialektisk*. Enligt *Filosoflexikonet* är dialektik ”en av de mest svårhanterliga och samtidigt mest använda” av de filosofiska termerna. Det grekiska uttrycket *dialektike techne* står för samtalskonst. Platon, som systematiserade idén om samtalet – eller dialogen – hävdade att man bör samtala för sakens skull, inte hålla på med något pratande för pratandets skull. Det handlade ytterst om att bryta ned och överskrida motstridiga åsikter, för att nå sann kunskap om verkligheten.¹⁰ Idag framstår Platons idéer om sanning som problematiska medan Sokrates hållning att sann kunskap (det vill säga visdom) är att *veta att man inte vet*, träder fram som högst relevant. Denna position liknar för övrigt den som de tidigare citerade konstnärliga forskarna förespråkar.

⁷ John Keats, *The Complete Poetical Works and Letters of John Keats*, Cambridge Edition, Houghton, Mifflin and Company 1899, s. 277.

⁸ Patti Lather, *Getting Lost. Feminist Efforts toward a Double(d) Science*, State University of New York Press, Albany 2007, s. vii – viii, och hela boken. Lathers begrepp ”Getting Lost” påminner om Keats ”Negative Capability”, se Keats 1899, s. 277.

⁹ Min diskussion har beröringspunkter med Gert J.J. Biesta, *God utbildning i mätningens tidevarv (Good Education in an Age of Measurement. Ethics, politics, democracy)*, översättning Katarina Falk, Christian Thurban, Liber Stockholm 2011.

¹⁰ *Filosoflexikonet*, red. Poul Lübeck, Forum, Stockholm 1988, s. 112-113.

Kulturteoretikern Raymond Williams har i *Keywords* översiktligt kartlagt dialektikbegreppet.¹¹ Hans redogörelse förmedlar en ganska vanlig bild av hur begreppets historia kan skildras. Williams visar på en engelsk text från 1586, där dialektiken, även kallad logiken, beskrivs som detta att ”learn the truth of all things by disputation”. Inom den tyska idealismen kom begreppet att omdefinieras. Friedrich Hegel tänkte sig en dialektisk process, som med Williams ord var ”the continual unification of opposites, in the complex relation of parts to a whole”. Triaden *tes*, *anti-tes* och *syntes* blev filosofen Johann Gottlieb Fichtes bidrag till definierandet av processen. Inom marxismen myntades uttrycket *dialektisk materialism*, vilket innebar att det materiella sattes före det andliga, som varit det primära hos idealismen. Teoretikern, filosofen med mera Friedrich Engels skrev att dialektiken var ”the science of the general laws of motion, both of the external world and of human thought”. Enligt Williams är det en version av dialektiken utan de generella lagarna men med idén om en pågående interaktion mellan motsatta krafter, som kommit att uppgå i en samtida förståelse av begreppet.

I anslutning till detta kan det vara intressant att titta närmare på kulturgeografen Sara Westins förståelse av dialektiken. Hon går rakt på något som jag uppfattar som dialektikens kärna, nämligen rörligheten, vägran att stanna upp vid en stillastående definition. Denna rörlighet utan slut är kännetecknande för den komplexitet som studier och undervisning i konst- och bildvetenskap har att förhålla sig till. Westin förespråkar en *dynamisk dialektik*, och hävdar att en ”helhet” ur detta perspektiv kan definieras som ”ömsesidigt beroende”.¹² Detta ömsesidiga beroende i kombination med självständighet och rörelsefrihet är signifikativt för kärleken till komplexiteten. I en intervju berättar Westin om hur hon kom att förstå dialektiken på ett sätt som går att leva med. När hon först kom i kontakt med begreppet tyckte hon att det lät svårt, som ”att det krävdes hyllmeter av böcker för att få klarhet [...]”.¹³ En sådan fras är nog igenkännbar för många som ägnar sig åt humaniora och i snävare bemärkelse konst- och bildvetenskap. Det finns ingen borte gräns för hur mycket som återstår att läsa och lära, och i detta finns svindel. Så, finns det något botemedel mot detta?

Westin skriver att hon kom att uppfatta den ständigt rörliga dialektiken ”som poesi”, och att det var genom ett möte med psykoanalysen, i Sigmund Freuds tappning, som hennes förståelse fördjupades.

Dialektiken är ett sätt att hantera motsägelser – och är det något våra drömmar, till exempel, är fyllda av så är det motsägelser. Drömmar kan ses som en kognitiv aktivitet som hela tiden försöker kringgå den formallogiska lagen om motsägelse. Och samma sak kan man notera

¹¹ Raymond Williams, *Keywords. A vocabulary of culture and society*, Revised edition, Oxford University Press, New York (1976) 1983, s. 106–108. Se även Sven-Eric Liedman, *Från Platon till kriget mot kommunismen: De politiska idéernas historia*, Albert Bonniers Förlag, (1972) 2005, s. 186–187.

¹² Sara Westin, *Planerat, allt för planerat. En perspektivistisk studie i stadsplanerandets paradoxer*, (diss.), Uppsala Universitet, Uppsala 2010, s. 294.

¹³ Claes Caldenby, Per Magnus Johansson, Johan Linton, ”Planerandets paradoxer. Intervju med Sara Westin”, *Arche* 2012: 40–41, s. 126–127.

*inom poesin: betydelser kondenseras, förnuftet och förgivettagna grammatiska regler trotsas och symboler används för att förmedla centrala budskap.*¹⁴

Westins kunskapsväg via psykoanalysen är en individuell resa, men det finns något i det hon säger, och sättet hon säger det på, som är värt att uppmärksamma och lära av. Det handlar om möjligheten att befinna sig i en lustfylld – och tanketillåtande – kärleksrelation till det rörligt komplexa, till det som inte har några tydliga svar, och till sökandet efter kunskap: ”Dialektiken krånglar till, kan man tycka. Men det är inte dialektikens fel, den försöker ju bara fånga interna relationer och förändring – allt det som samhället och mänskliga relationer till största delen består av.”¹⁵

Undervisnings- och lärandesituationen är mycket riktigt full av dialektiska relationer där ett ömsesidigt beroende visar sig: studenter/lärare, analysobjekt/studenter, kurslitteratur/föreläsningar, inläsning/tentamen, innehållet i det som sägs av läraren/hur detta framförs i relation till studenterna, och så vidare. Ett *snedstreck* – som jag använder fem gånger i föregående mening – både binder samman och separerar. Enligt Westin, som i sin tur hämtat idén från kulturgeografen Gunnar Olsson, är detta till synes enkla streck dialektikens tecken.¹⁶ Ser man tecknet på det sättet visar sig en dubbeltydighet; det går inte att nagla fast några helt entydiga definitioner, eftersom det hela tiden pågår mångdimensionella relationella rörelser.

Okunnighetens position

Som universitetslärare och forskare är jag del i eller förhåller mig till en eller flera traditioner. Inom dessa traditioner finns förebilder som vare sig jag vill eller inte påverkar mitt arbete. En vanlig modell är ”expertrollen”. Detta skriver jag inte för att nedvärdera den kunskap och de färdigheter konstvetenskapliga experter har utan för att väcka frågor om vad som står på spel i den pedagogiska situation som har att hantera rörlig komplexitet.

Filosofen Jacques Rancières verk *Den okunnige läraren. Fem lektioner om intellektuell frigörelse* kan beskrivas som en uppgörelse med läraren som ”Förklarare” och ”Expert”.¹⁷ Rancières tankesystem innebär att han inte förklarar från en överlägsen position, utan översätter och tänker nytt, i relation till de ständigt förändrade krav som nya situationer producerar.¹⁸ Utgångspunkten är att om vi en gång kunde lära oss tala vårt modersmål så kan vi också ”kunna själva” igen. Rancières kritiska poäng är att välmenande pedagoger i välmenande samhällen, i sin iver att förklara, samtidigt tilldelar eleven en ojämlik plats där det inte längre går att veta hur man lär sig själv. Det budskap som upprepas är att lärarens upphöjda förklaringar är nödvändiga och att

¹⁴ Ibid., s. 127.

¹⁵ Ibid., s. 127.

¹⁶ Ibid., s. 126.

¹⁷ Jacques Rancière, *Den okunnige läraren. Fem lektioner om intellektuell frigörelse (Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, Paris 1987), översättning Kim West, Glänta, Göteborg 2011, eller *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, översättning K. Ross, Stanford CA, Stanford University Press 1991.

¹⁸ Yves Citton, ”The ignorant schoolmaster’: knowledge and authority, *Jacques Rancière, Key Concepts*, edited by Jean-Philippe Deranthy, Acumen, Durham 2010, s. 37.

eleven inte kan klara sig utan dessa. Motsvarande gäller för övrigt för dogmatiska politiska predikanter fördömande av massans okunnighet. Genom expert- och förklaringsmetoderna implementeras uppfattningen att vissa i grunden är bra på att lära sig medan andra är dåliga. I stället för att den okunnige – som det var tänkt – steg för steg tar sig fram till oberoende och självständighet ser Rancière hur den förklarande pedagogiken framkallar dumhet (*abrutissement*). Den underordning som hindrar att människor kan konstruera sig som självständiga subjekt finns inbyggd i själva systemet.

*Progressivism is the modern form of that power, purified of any mixture with the material forms of traditional authority: progressives have no power other than that ignorance, that incapacity of the people on which their priesthood is based.*¹⁹

Detta sätt att avslöja vad som döljs i den framstegsinriktade doktrinen leder Rancière till ett radikalt formulerande av den grundläggande principen att ”everyone is of equal intelligence”.²⁰ Även om sätten som intelligensen manifesteras på är ojämlika vill Rancière inte upprätta en grundläggande hierarki beträffande intellektuell kapacitet. För honom är den intellektuella jämlikheten en *principiell utgångspunkt*. Som sådan är den inte något som kan observeras, eller mätas, enligt en godtyckligt överenskommen måttstock. Den progressiva politikens fälla är att den sätter jämlikhet som ett framtida mål, inte som en utgångspunkt. Fällans politik består i att man (frivilligt) låter sig domineras av experter för att bli jämlik i framtiden. Bakom illusionen om framtida frigörelse finns dumheten. Vidare tänker sig Rancière att jämlikhet är ett antagande som alltid bör efterlevas. Han diskuterar inte någon ”objektiv kunskap”, utan ett slags *förutsättning*, som behöver förverkligas i praktiken: ”the only verified intelligence is the one that speaks to a fellow-man capable of verifying the equality of their intelligence”.²¹ Förutsättningen har inget egenvärde – det är bara när den görs, experimenteras fram i ett nu, som den producerar jämlikhet.

Kärleken till komplexiteten

Sharon Todd, som är en feministisk och poststrukturalistiskt inspirerad pedagog, hävdar att den universalistiska föreställningen om människans inneboende godhet är problematisk. Hon tänker sig att vi bör erkänna och skapa plats för de mera besvärliga dimensionerna av det mänskliga: antagonism, motsättningar, våld, lidande, bråk, eftersom dessa så tydligt hör till människornas tillvaro.²² Genom att erkänna problemen och skillnaderna får vi en bättre utgångspunkt för att skapa mera rättvisa utbildningar. Enligt denna etiska hållning är det väsentligt att inte förvisa besvärligheter till omänsklighetens dimension. Om ofullkomligheten utplånas, tvingas vi in i en strävan efter att skapa fullkomligt perfekta människor, där alla är lika ”goda”. Den kritiska punkt som Todd vill belysa är synen på undervisning som ett medel att övervinna mänskliga ofullkom-

¹⁹ Rancière 1991, s. 129.

²⁰ Rancière 1991, s. 101.

²¹ Rancière 1991, s. 39.

²² Sharon Todd, *På väg mot ofullkomlighetens pedagogik – mänsklighet och kosmopolitism under omprövning*. Liber, Stockholm 2010. Översatt av Eva Björkander Mannheimer. Först publicerad på engelska 2009.

ligheter. Hon menar inte att vi ska överge våra målsättningar om rättvisa och förändring, men hon vill att vi tänker på nya sätt beträffande de mer eller mindre dolda antaganden som ligger bakom målen. Utbytet med det som i någon bemärkelse är okänt kan både vara provocerande och innebära förändring. När studenter – och lärare – har att hantera konst och bilders komplexitet framträder utbytets utmaningar. I mina anteckningar finns exempel på affektiva utbrott hos frustrerade studenter som är upprörda över att de inte omedelbart förstår eller inte omedelbart får ett entydigt svar. Det är fort gjort att vilja hyssja ned utbrotten med expertens rätt, eller vilja hålla sig undan frustrerade studenter, men på en teoretisk nivå öppnar sig andra möjligheter.

Med utgångspunkt i psykoanalytikern Jacques Lacans (1901–1981) teoretisering av begreppet överföring kan man hävda att affekter som hat och kärlek kan infogas i en kunskapsprocess. Inom psykoanalysen refererar överföring till relationen mellan analytikern och analysanden (patienten). Även om relationen ofta manifesteras genom starka affekter, placerar Lacan dessa inom det mänskliga utbytets, kunskapsökandets och forskandets ordning.²³ Frustration, ilska, hat, förälskelse och kärlek behöver inte förnekas eller föraktas, utan ryms inom en övergripande kunskapsstruktur. Förstådda på detta sätt kan affekterna bli konstruktiva krafter i undervisnings- och lärandesituationen, och en mera hållbar kärlek till komplexiteten kan etableras. För att något sådant ska bli möjligt behöver ofullkomligheterna och affekterna erkännas och ges en plats i anslutning till undervisningen. Det handlar alltså *inte* om att tillåta vad som helst, eller om att släppa utagerande beteenden fria i undervisningssituationen, utan om att visa på vägar där studenten kan arbeta självständigt, och lära sig ta ansvar för och få kunskap om de egna känslorna och reaktionerna inför konst- och bilders komplexitet. Processen ska inte vara någon engångshändelse, utan en fortlöpande övning i att lära sig leva med svindel, dynamisk rörlighet och okunskap.

Sammanfattning

Syftet med artikeln har varit att utreda på vilka grunder kan man som lärare förstå och hantera studenternas frustration och vilshenhet inför den komplexitet som är grundläggande i ämnet konst- och bildvetenskap. Jag har särskilt fokuserat på den dimension som berör lärarens och/eller forskarens *medvetenhet* i den pedagogiska gärningen. Fyra teman eller teoretiska riktningsgivare har utkristalliserats.

1. *Negativ förmåga* innebär att kunna vara närvarande i okunnighetens otillfredsställande tillstånd. Läraren kan sätta ord på vilshenheten och svindeln, utan att fördöma den, och utan att frånta studenterna deras eget ansvar för att klara av att vara i tillståndet.
2. *Dynamisk dialektik* fångar upp komplexitetens inneboende rörlighet och visar att det finns flera vägar som leder till lösningar på problem och till ny förståelse. Dialektiken har poetiska dimensioner och fungerar som ett motgift mot pedagogisk förstelning.

²³ Dylan Evans, *An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis*, Routledge, London & New York (1996) 2005, s. 211–214.

3. *Okunnighetens position* betonar vikten av att studenten ges möjlighet att lära sig själv, och inte bara vara beroende av expertens förklarande pedagogik. Intellektuell jämlikhet är en grundläggande princip som och måste förverkligas i praktiken.
4. *Kärleken till komplexiteten* innebär att affektladdade uttryck och skeenden kan få en medvetandegjord plats inom en övergripande kunskapsstruktur. Mänskliga, det vill säga ofullkomliga dimensioner av lärprocesserna erkänns och ges utrymme i relation till de oändligt komplexa företeelser undervisningen tar upp.

Sammantaget utkristalliserar sig en svindelns pedagogik, var resultat aldrig kommer att kunna tenteras eller mätas, utan som visar sig på andra sätt, som gåvor, som överraskningar, till den som vill och vågar ge sig in i något okänt. Kärleksrelation till konstens och bildernas komplexitet uppstår bland självständiga, tänkande, talande, läsande och seende subjekt, som kan leva och arbeta i svindel.

Referenser

Biesta, Gert J. J., *God utbildning i mätningens tidevarv (Good Education in an Age of Measurement. Ethics, politics, democracy)*, översättning Katarina Falk, Christian Thurban, Liber Stockholm 2011.

Caldenby, Claes, Johansson, Per Magnus, Linton, Johan, ”Planerandets paradoxer. Intervju med Sara Westin”, *Arche* 2012: 40–41, s. 91–129.

Citton, Yves, ”The ignorant schoolmaster’: knowledge and authority, *Jacques Rancière, Key Concepts*, edited by Jean-Philippe Deranthy, Acumen, Durham 2010, s. 25–37.

Evans, Dylan, *An Introductory Dictionary of Lacanian Psychoanalysis*, Routledge, London & New York (1996) 2005.

Filosoflexikonet, red. Poul Lübeck, Forum, Stockholm 1988.

Keats, John, *The Complete Poetical Works and Letters of John Keats*, Cambridge Edition, Houghton, Mifflin and Company 1899.

Lather, Patti, *Getting Lost. Feminist Efforts toward a Double(d) Science*, State University of New York Press, Albany 2007.

Liedman, Sven-Eric, *Från Platon till kriget mot kommunismen: De politiska idéernas historia*, Albert Bonniers Förlag, (1972) 2005.

Meskimmon, Marsha, *Contemporary Art and the Cosmopolitan Imagination*, Routledge, London och New York 2011.

Mitchell, W. J. T, *What do Pictures want? The Lives and Loves of Images*, University of Chicago Press, Chicago IL, 2006.

Rancière, Jacques, *Den okunnige läraren. Fem lektioner om intellektuell frigörelse (Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle)*, Fayard, Paris 1987), översättning Kim West, Glänta, Göteborg 2011.

Rancière, Jacques, *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, översättning K. Ross, Stanford University Press, Stanford CA 1991.

Rosen, Astrid von, ”Kärleken till komplexiteten. Tal till nya studenter vid Institutionen för kulturvetenskaper.” 30 aug 2012, universitetsbyggnaden i Vasaparken.

Ryegård, Åsa, Apelgren, Karin, Olsson, Thomas, red., *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*, Uppsala universitet, Uppsala 2010. [Elektronisk resurs/pdf]

Smith, Sidonie och Watson, Julia, *Reading Autobiography. A Guide for Interpreting Life Narratives*, University of Minnesota Press, Minneapolis, London, (2001), 2010.

Todd, Sharon, *På väg mot ofullkomlighetens pedagogik – mänskligheten och kosmopolitismen under omprövning (Toward an Imperfect Education. Facing Humanity, Rethinking Cosmopolitanism)*, 2009), översatt av Eva Björkander Mannheimer, Liber, Stockholm 2010.

Webb, Jen och Brien, Donna Lee, “Addressing the ‘Ancient Quarrel’: Creative Writing as Research”, *The Routledge Companion to Research in the Arts*, red. Micheal Biggs och Henrik Karlsson, Routledge, London och New York 2011, s. 187–203.

Westin, Sara, *Planerat, allt för planerat. En perspektivistisk studie i stadsplanerandets paradoxer*, (diss.), Uppsala Universitet, Uppsala 2010.

Williams, Raymond, *Keywords. A vocabulary of culture and society*, Revised edition, Oxford University Press, New York (1976) 1983.