

Möjligheter för ett radikalt demokratisk svenskämne: En dekonstruktion av svenskämnets didaktiska utgångspunkt

Hannes Lundkvist

Denna artikel utgår från det tillsynes ganska okontroversiella påståendet att skolan ska vara demokratisk.¹ Men vad demokrati innebär är inte helt oproblematiskt att formulera. Eller rättare sagt: formuleringen kring vad *demos* och vad *kratos* innebär och hur dessa begrepp ska förstås i ett klassrum är inte en fråga med ett svar och definitivt inte en fråga med något värdeneutralt svar (Rosanvallon 2006 s. 37). När jag påstår att skolan ska vara demokratisk menar jag att demokrati i sitt själva väsen måste vara utmanande – *demokratins krav på jämlikhet är alltid och måste alltid vara utmanande så länge vi lever i ett ojämlikt samhälle* (Rancière 2007a s. 84). Detta faktum betyder att en levande demokratisk skola är en skola som ständigt utmanar och utmanas och som ständigt är obekvämt och aldrig helt i harmoni. Denna förståelse av demokrati skiljer sig från den användning som syftar till ett tillstånd där allt är på sin plats och där harmoni och konsensus råder, eller den som använder begreppet för att beskriva en välfungerande valapparat eller ett inflytelserikt elevråd. Kort sagt: att förstå demokratin som en princip som ständigt utmanar skiljer sig från synen på demokratin som ett tillstånd (Rancière 1999 s. 99).

Den franska filosofen Jacques Rancière analyserar i sin bok *Hatet mot demokratin* (2007) demokratins paradoxala ställning i dag. Han menar att samtidigt som demokratibegreppet på många håll är ett heligt ord och att det står för en princip som de allra flesta i dag förkunnar så finns en utbredd rädsla för demokrati – en demofobi – hos dessa demokratiförespråkare. Han menar att användningen av begreppet demokrati rymmer en motsägelse: vi hyllar gärna *folkets styre* men vi är samtidigt rädda för den utmaning det innebär att låta folket, det vill säga vem som helst, vara med och styra. Vi är rädda för demokratins radikala jämlikhetsprincip att *alla ska styra och styras av alla* (ibid s. 41). Faktum är att detta är en rädsla som troligtvis funnits lika länge som idén om demokratin; redan Platon talade om orimligheten med denna kompromisslösa princip om allas ovillkorliga jämlikhet (ibid s. 37).

Den svenska skolan ska genomsyras av demokrati och inte demofobi, vilket innebär att samtliga ämnen i skolan är underordnade detta värde (SFS 2010 s. 800, kap 1, 5§). Jag ska därför försöka ta demokratins utmanande princip på allvar och analysera de konsekvenser som uppstår när

¹ Denna artikel är en omarbetning av en studentuppsats på avancerad nivå inom ämnesläraiprogrammet, se Lundkvist (2015).

vi kompromisslöst underordnar ett ämne den demokratiska principen – i detta fall ämnet Svenska.

I denna artikel kommer jag undersöka hur vi bör förhålla oss till ämnet Svenska när vi placerar Rancières demokratibegrepp som ett överordnat värde i svenskundervisningen på bekostnad av det mer dominanta nyliberala demokratibegreppet. Jag kommer argumentera för att en oreflekterad läsning av ämnets styrdokument riskerar att leda oss lärare till en odemokratisk förståelse av ämnet och jag menar att det är nödvändigt att problematisera demokratibegreppet för att begreppet inte ska reduceras till att vara intetsägande och godtyckligt. En central poäng i mitt resonemang är att skolan på allvar måste ses som en arena som rymmer olika motstridiga förståelser av verkligheten.

Framåt slutet av artikeln kommer jag argumentera för att skolans demokratiuppdrag inte bör handla om att som lärare sträva mot illusionen om en ideal och slutgiltig demokratisk didaktik, utan snarare att sträva mot att skapa en didaktik som har *större demokratisk potential*. Jag försöker beskriva en möjlig utgångspunkt för att jobba ämnes- och yrkesöverskridande med skolans demokratiuppdrag utifrån det valda teoretiska perspektivet. För att kunna applicera Rancières teori i ett institutionellt och didaktiskt sammanhang har jag använt mig av Laclau och Mouffes (2008) "hegemoniska strategi", som kortfattat kan beskrivas som en strategi för att formulera alternativa – "mothegegoniska" – världsbilder inom olika institutionella miljöer.

Innan jag redogör mitt teoretiska perspektiv mer detaljerat ska jag redogöra för det demokratibegrepp som är dominant idag.

Demokratibegreppet vi tar för givet

När vi i dag använder begreppet demokrati i vardagligt tal menar vi ofta *representativ demokrati*, vilket är en demokratiform som har sitt fundament i liberalismen (Bobbio 1994 s. 31). Inom den liberaldemokratiska diskursen förkroppsligas demokratin i den allmänna rösträtten, vilket i förlängningen innebär att man gör en direkt koppling mellan *folkets styre* och *individens frihet* (att lägga sin röst) (ibid s. 73).

Utifrån den liberala diskursen har det under senare tid vuxit fram en allt mer dominerande nyliberal världsbild som å ena sidan utgår från liberaldemokratin som system men som å andra sidan klär liberalismens idéer i ekonomiska termer och som därigenom är starkt bunden till den kapitalistiska marknadsekonomin (ibid s. 76-77).

Demokratin är, menar Mouffe (2000 s. 2, 2013 s. 124), knuten till denna världsbild idag på så sätt att idéer om demokratin som strider mot denna avfärdas som omoderna, vilket har gjort att idén om demokrati har centerats starkt kring individualistiska ägandebegrepp, så som *medborgarskap*, *mänskliga rättigheter* och *individens friheter*. Eftersom den nyliberala världsbilden är starkt förbunden med den kapitalistiska marknadsekonomin reducerar den även demokratin till ett ekonomiskt styrt samhällstillstånd i vilket med-

borgarna i första hand ses och ser sig själva som konsumenter (Mouffe 2005 s. 111). Denna "ekonomism" som utgör grunden för nyliberalismen behandlas och uppfattas ofta som en neutral rationalitet som kan hantera samhällets öde objektivt; således ges marknaden rollen som en neutral spelplan i den nyliberala förståelsen av demokratibegreppet (ibid s. 111).

Vad som i dag är karaktäristiskt för den liberaldemokratiska diskursen är att demokratin *avpolitiserar*: de politiska elementen dämpas genom att motsättningar reduceras till antingen en kortsiktig tävling om valröster eller ett "neutralt" vägande mellan olika parterers intressen med målet att uppnå konsensus, snarare än att konflikter mellan olika människors röster och förståelser av verkligheten ses som ett viktigt politiskt element (Ranci re 1999 s. 102, Rosanvallon 2013 s. 237, 239). Demokratin reduceras h r till konsensus, inom vilken motsättningar dämpas och maktförhållanden fördunklas (Ranci re 1999 s. 102).

Demokrati i skolan

Liedman (2011) bekr ft r till stor del att nyliberalismen präglar dagens svenska skola. Han skriver att denna världsbild skapar ett fokus på *nytta, resultat, betyg* och *ekonomiska värden*, på bekostnad av processer som syftar till att ge långsiktiga värden för samhället och f r individen (ibid s. 16-17, 56, 126). Genom nyliberalismen har entreprenören blivit skolans nya m nskoidéal och arbetsmarknaden har blivit det främsta målet (ibid s. 96-97, 125).

Liedman (ibid s. 56) skriver fortsättningsvis att "det som [ r] svårt att jämföra ändå måste jämföras" och att man av den anledningen förlitar sig blint på vad han kallar pseudokvantitativa värden (så som betyg), eftersom man inbillar sig att de speglar en säkrare och mer neutral och rättvis bild av verkligheten (ibid s. 61-62, 98, 129). Kulturella aspekter av tillvaron reduceras ofta i och med detta till mindre viktig fritidsunderh llning eftersom de tillsynes inte g r att kvantifiera i samma utsträckning som mycket annat (ibid s. 91). Människan reduceras till sina biologiska, kvantifierbara, egenskaper genom hjärnforskning och biologism (ibid s. 192). Kunskap reduceras till det som  r mätbart (ibid s. 115). Denna bild bekräftas även av Biesta (2011 s. 21-23) och Säfström (2015 s. 12) som menar att m tfixeringen reducerar skolans uppdrag till att enbart anpassa eleverna till den rådande ordningen, vilket de menar g r skolan reproduktiv och odemokratisk i förlängningen.

I denna diskurs lär man i dag ut *om* demokrati snarare än att man lär ut demokratiskt och den demokrati man förkunnar är starkt individualistisk (Liedman 2011 s. 20). Man må tala om eleverna som blivande demokratiska medborgare, men samtidigt menar både Biesta (2006 s. 28) och Liedman (2011 s. 126) att nyliberalismen tagit sig uttryck i praktiken att eleven allt mer ses som en kund och läraren en leverantör av fakta. De relationer och möten som finns inom ramen för skolans verksamhet har med andra ord ekonomiserats.

Jacques Rancières jämlika demokratibegrepp

Demokratibegreppet är inbegripet i en dragkamp mellan värden som bygger på frihet å ena sidan och jämlikhet å andra, och medan den nyliberala förståelsen av demokratibegreppet betonar friheten på bekostnad av jämlikheten har filosofen Jacques Rancière istället låtit demokratibegreppet konsekvent underordnas idén om jämlikhet.

Rancière utgår från den politiska teorins moment 22, nämligen att de underprivilegierade ses som underlägsna för att de är okunniga och de ses som okunniga för att de är underlägsna (Rancière 2012 s. viii). Mot detta menar han att man som underprivilegierad är där man är *för att man är där*, inte för att man inte förstår bättre, och att okunnighet beror på att man tror att man tillhör en underlägsen intelligens, inte för att man verkligen är mindre intelligent (Rancière 2011a s. 55, 2009b s. 275). Ojämlikhet är därför i Rancières filosofi en myt om att vissa är mer intelligenta än andra och han menar att denna myt reproduceras genom *förklaringens logik* (Rancière 2007a s. 83).

Rancière (2011a s. 13-16) menar att människan till sin natur inte lär sig genom förklaringen, eftersom barnet lär sig tala utan att vara beroende av att få det förklarat, och han menar att förklaringen i stället är en pedagogisk myt som lär ut något annat än det den förklarar: genom förklaringen lär vi oss att vi är oförmögna att söka oss till förståelse med hjälp av vår egen intelligens, att vi är beroende av att istället få detta förklarat av en överlägsen intelligens. Förklaringen utgår från att människor går att dela in i å ena sidan *de som förklarar, de kunniga, mogna, intelligenta och förmögna* och å andra sidan *de som får saker förklarade, de okunniga, omogna, dumma och oförmögna*; förklaringens logik utgår således från en idé om en ojämlik hierarki där vi är beroende av förklaringen för att bli intelligenta och i förlängningen själva förmögna att förklara (ibid s. 13-16). Det bör dock tilläggas att förklaringar i sig kan användas på ett neutralt sätt; poängen här är att dess sociala logik i grunden är ojämlik och att när vi lär ut att förklaringen är central för lärandet lär vi också ut denna sociala logik (Rancière 2010b s. 6).

Rancière (ibid s. 4-5) menar att utbildning i regel utgår från ojämlikhetens logik, men att den likaväl *kan* utgå från jämlikhetens logik, och därför ställer han principen om jämlikhet mot ojämlikhetens myt. Jämlikhet utgår från *obryddheten* (alt. *okunnigheten*), vilket handlar just om att vara obrydd inför skillnaden mellan sanning och illusion och att vara obrydd inför ojämlikhetens logik (Rancière 2009b s. 277).

Jämlikheten är enligt denna princip sammanbunden med begreppet *intelligens* så att de i princip blir synonymer (Rancière 2011a s. 97). Intelligens handlar alltså här om något annat än IQ eller dylikt: vi är jämlika eftersom våra intelligenser är jämlika, våra intelligenser är jämlika eftersom detta är en förutsättning för att vi ska kunna tänka, tala, förstå och resonera med varandra. Rancière (ibid s. 97) uppmanar oss att utgå från alla intelligensers jämlikhet och se vad vi kan göra utifrån denna idé, eller

kanske snarare hypotes. Eftersom vi är jämlika handlar det inte om att arbeta mot ett framtida ideal om ett jämlikt samhälle utan om att praktisera, hävda och verifiera jämlikheten (ibid s. 177).

Jämlikhet innebär här att våra intelligenser är desamma: jämlikhet kommer före både den roll och plats jag tilldelats och den kommer före själva myten om att jag tilldelats denna roll och plats för att jag är underlägsen eller för att jag är okunnig, eller tvärt om (Hallward 2009 s. 141). Jämlikheten är frånvaron av idéer som präglar vår relation redan innan vi träffats och handlar alltså inte om en gemenskap i vilken fler och fler grupper blir inkluderade desto jämlikare vi blir, utan det är istället att utgå från att ojämlikheten är en myt (ibid s. 141).

Att jag börjar med att tydliggöra denna idé är för att den ligger till grund för hela Rancières filosofi om politik och demokrati. Jämlikhet är själva ursprunget till politik: politik är de ögonblick när världen så som vi förstår den utmanas av denna jämlikhet (Rancière 2010b s. 15).

Politik och polis

Rancière gör en åtskillnad mellan begreppen *polis* och *politik*. *Polis* är här inte vad vi är vana vid. Han använder det antika grekiska begreppet *polis* för att beteckna de procedurer och system som distribuerar och legitimerar den uppfattning av världen som vi tar för given, det vill säga de strukturer som sätter gränserna för vad vi kan säga, göra och uppfatta samt för vem vi kan vara och var vi kan vara (Rancière 1999 s. 28-29). *Polis* bestämmer vad som är *uppfattningsbart* och samtidigt vad som är *betydelsefullt*; det distribuerar en specifik förståelse av vad en upplevelse betyder (Rancière 2009b s. 275).²

Polis sammanfaller med konsensus, det vill säga att när vi håller med varandra finns det inget utrymme för politik i den bemärkelsen att det inte finns utrymme för tomrum eller tillägg (Rancière 2010a s. 44, 50).

Även "politik" betyder något annat än vad vi är vana vid. Politik är här en *händelse* som sker när vår uppfattning rubbas och vi måste omvärdera *polis*; detta sker när vissa element (intryck, aspekter, dimensioner etc.) som vanligtvis per automatik exkluderas från vår uppfattning i stället räknas med och påkallar att vad vi uppfattar som *polis* inte utgör en tillräcklig förståelse av verkligheten (Rancière 1999 s. 6, 11-12, 14). *Polis* är således motsatsen till politik och den förhindrar möjligheterna till politik, oavsett om den är bra eller dålig, god eller ond (ibid s. 35). Politik ifrågasätter vilka som får räknas och synas; den ifrågasätter vems tal som anses ha ett värde eller vem som får utrymme och innebär således en omvärdering av det vi tar för givet (ibid s. 22-23, 26-27).

² Jag översätter här den dubbla innebörden i ordet "sensible", där uppfattningsbart motsvarar "sensory experience" och betydelsefullt "interpretations which makes sense of it" (ibid s. 275). Observera att Rancières *polis*-begrepp således inte bör blandas ihop med Foucaults (2010 s. 277-318), som skiljer sig en aning från detta.

Politik handlar därför först och främst om dissensus och inte konsensus, vilket innebär att det inte handlar om att ta ställning i förhållande till ett problem utan om att ifrågasätta själva problemformuleringen, vilket i sin tur innebär att politik uppfattas som "fel", som "dispyter" eller "motsättningar" (ibid s. 13). Rancière ställer två begrepp mot konsensus: *dissensus* och *oenighet*. Dissensus är den huvudsakliga termen eftersom den beskriver motsättningen mellan två olika sätt att uppfatta världen, medan oenighet är när dissensus uppfattas som konsensus – oenighet är alltså när vi verkar uttrycka samma sak men vi menar olika saker med samma formuleringar (ibid s. x, Rancière 2010a s. 147).

Här kommer vi till varför jämlikheten är förutsättningen för politiken. Politik är per definition när två logiker möts – *polisens* logik och jämlikhetens logik –, det vill säga där jämlikhetens princip ställs mot konsensus och visar på att *polis* och dess klassifikationer och identifikationer är föränderliga (Rancière 1999 s. 17, 30-32). Politik är alltså konflikten som uppstår när två olika sätt att uppfatta och förstå världen krockar, när vi tvingas se det som exkluderats från *polis* (ibid s. 42, Rancière 2010a s. 45). Som Méchoulan (2009 s. 66) påpekat handlar det inte om att presentera något som tidigare aldrig presenterats utan om att uppfatta något som inte uppfattats.

En politisk handling innebär för Rancière (1999 s. 35-37, 40, 2006: 71) att *avidentifiera* sig, det vill säga att vara på ett sätt – eller att uttrycka en kapacitet att handla – som inte går att klassificera, som tidigare uppfattats inte ha existerat och som på så sätt ändrar hur vi uppfattar vad som kan göras, sägas, uppfattas och så vidare.

För att återknyta till jämlikheten: *politiska är enbart de handlingar som utgår från jämlikhetens princip* (Rancière 1999 s. ix).

Demokrati och estetik

Begreppen *demokrati* och *estetik* är hos Rancière mycket närliggande eftersom han beskriver båda som regimer för det politiska: de är båda förutsättningar för att kunna omvärdera *polis* (Lewis 2012 s. 3). I min läsning av Rancière förstår jag estetik som ett underordnat begrepp – en synekdoke – till demokrati, det vill säga att demokrati är den huvudsakliga termen för hur man förhåller sig till politik utifrån jämlikhetens princip medan estetik innebär samma demokratiska förhållningsätt *i en konstkontext*.³

Demokrati och estetik är hos honom begrepp som beskriver ett förhållningssätt till politik där (1) perceptionen, dess mening och relationen däremellan ses som föränderlig, och där (2) man ser dissensus som krav på

³ I en engelsk översättning skriver Rancière (2013 s. 4): "Aesthetics refers to a specific regime for identifying and reflecting on the arts: a mode of articulation between ways of doing and making, their corresponding forms of visibility, and possible ways of thinking about their relationships (which presupposes a certain idea of thought's [sic] effectively)".

jämlikhet (Ranci re 2013 s. 4, 2010a s. 38-39). Demokrati och estetik  r således namn på en strävan efter att förstå politik utifrån jämlikhetens princip och innebär på så sätt en uppl sning av alla hierarkier per definition.

För att börja med begreppet *demokrati*  r det alltså inte ett samhälls-tillstånd eller ett statsskick i Ranci res (1999 s. 99) mening. Demokrati  r när *demos* påvisas vara felr knat – n r ett krav på jämlikhet visar oss att det vi kallar ”folkets styre” inte alls innebär att alla  r jämlika och att *vem som helst* f r styra (ibid s. 174). Det  r ett förhållningssätt som utg r från att *demos* består av olika världsuppfattningar och att *kratos* innebär en motsättning mellan dessa, där alla  r berättigade att styra och styras (Ranci re 2007c s. 41, 45). Balibar (2009 s. 101-102) menar att detta demokratibegrepp handlar om att dela med de som inte anses kunna dela. Dela har i denna mening två betydelser: att dela samhället som en gemenskap och att dela i termer av en motsättning, det vill säga att vi inte har samma upplevelser av det vi delar (Sjöholm 2007 s. 69).

Demokrati  r alltså det förhållningssätt som hanterar mötet mellan jämlikhetens princip och *polis*, där syftet alltid är att utgå från jämlikheten på bekostnad av *polis* (Ranci re 1999 s. 101). Demokrati är att lyfta den sida av motsättningen som uppfattas som icke-existerande eller obetydlig med hänvisning till de olika sidornas jämlikhet (West 2007 s. 88). Det handlar alltså inte om v rderativism i form av någon slags jämlikhet mellan rimligheten i alla åsikter utan istället handlar det om jämlikhet mellan uppfattningar av mening och jämlikhet mellan s tt att se och förstå världen. Det handlar inte heller om att inkludera fler i den demokratiska gemenskapen utan att omförhandla vad vi tar för givet, hur vi förstår verkligheten; det handlar inte om att inkludera fler givna identiteter utan att inkludera det oidentifierade och det oberäkneliga (Biesta & Bingham 2010 s. 84).

Som vi sett i begreppsparet politik-*polis* handlar politik om perceptuella brott, vilket tyder på att politik är starkt sammanvävt med *estetik* (May 2009 s. 115). Konsten formulerar ingen *polis*, utan  r en potentiell mötesplats mellan en *polis* och politik (Rockhill 2009 s. 200). Vad detta betyder  r att estetik i hans mening innebär att konsten varken  r absolut i den mening att det kan sägas representera något definitivt (en tavla med en figur på representerar inte nödvändigtvis denna figur) eller i den mening att den kan sägas ha en absolut mening (så som konstnärens syfte eller en förtäckt sanning) utan konsten  r i grunden självständig, och det  r detta som g r den demokratisk – den  r självständig inför åskådaren, dess förståelse av den och alla de hierarkier och sociala logiker som annars är ”självklara” (Ranci re 2013 s. 4, 18-19). När vi vanligtvis pratar om konst och politik menar vi att konsten kan generera eller förkunna en politisk agenda, men i Ranci res (2010a s. 141) mening handlar det istället om att konsten rymmer politik i dess oberoende inför absoluta meningsanspr k. I konsten finns inte den betydelsesk llnad som vi l ser in i den; det som vi exempelvis kallar för ”tomrummet” respektive ”figuren” i en målning  r i denna bemärkelse skillnaden mellan ”yta” och ”yta”, vilket betyder

att det inte finns någon definitiv mening som bestämmer vilken av dessa ytor som är av större betydelse i verket. Betydelse och mening läggs alltså på konsten av åskådaren. Detta öppnar upp för estetikens politik, som är densamma som demokratins politik: den omformulerar det vi tar för givet på sätt vi inte kan beräkna (ibid s. 150).

Läraren, eleven och klassrummet

När Rancière under senare år har omformulerat begreppet estetik utifrån samma antagande om jämlikheten som han tidigare omformulerat demokratin utifrån har han implicit formulerat en parallell mellan begreppsparen lärare-elev och konstnär-åskådare. Han skriver att åskådaren av ett konstverk lär sig *seendets logik* på samma sätt som eleven lär sig *förklarings logik* (Rancière 2009a s. 14). För att förstå parallellen mellan läraren och konstnären kan vi förstå lärarens undervisning som ett konstnärligt performance: det är inte vad läraren/konstnären vill överföra som är det viktiga, utan det är själva undervisningen/konstverket som Rancière intresserar sig för eftersom detta verk är självständigt och alltså inte ägs av någon. Verket är oberoende inför alla hierarkier och hur det förstås kan varken beräknas eller förutsägas av läraren/konstnären eftersom det aldrig förstås på samma sätt av samtliga elever/åskådare (ibid s. 14-15, 2006 s. 113). Såväl förklarings logik som seendets logik gör att vi förhåller oss till undervisningen respektive konstverket på ett hierarkiskt sätt (eftersom dessa sociala logiker förutsätter en uppdelning mellan de kunniga och de okunniga, de seende och de blinda etc.), vilket gör att båda dessa logiker utmanas starkt av jämlikhetens princip.

Rancière (2007b s. 72) demokratiserar begreppet *konstverk* på så sätt att han menar att konstverk är de ytor som ses som konst. Om vi använder begreppet *konstverk* i denna breda betydelse kan vi analysera mängder av aspekter ur detta estetiska perspektiv. Jag ska försöka illustrera detta med ett eget exempel: om vi tänker oss den allra mest traditionella möbleringen av ett klassrum som ett konstverk så är vår intention med denna möblering att en elev som sätter sig på en stol vid ett bord riktad mot whiteboarden ska förstå meningen med detta konstverk, nämligen att eleven ska fokusera på vad läraren har att säga. Men inte sällan missförstår eller ignorerar eleven våra intentioner och vänder sig åt sidan och fokuserar istället på sin klasskamrat. Estetik i denna situation är att möbleringen inte representerar något; möbleringen har ingen underliggande mening, utan den är självständig inför hur vi förstår den. Ur möbleringens perspektiv, som konstverk, kan man inte säga att den elev som fokuserar på läraren förstår konstverket mer "rätt" än den elev som fokuserar på sin kamrat. En *estetisk* förståelse av detta exempel innebär att (1) konsten är självständig inför åskådarens mening, (2) eleven avidentifierar sig med den passiva roll som är inskriven i *polis* och identifierar sig istället med den otänkbara aktiva rollen som inte kan sägas vara mindre sann utifrån konstverket. Denna förståelse förutsätter att vi förstår "felet" som politik – det vill säga

som en avidentifiering, en omformulering av vad som får finnas och synas i ett klassrum – istället för att hänvisa till *polis* och säga att eleven misslyckats med att identifiera sig rätt eller att elevens avidentifiering är just ett *fel* i klassrummet. Det första förhållningssättet är *demokratiskt* eller *estetiskt*, det andra utgår från *polis* och är *hierarkiskt*.

Ett klassrum är ett konstverk som går att förstå på olika sätt och det är enbart i denna bemärkelse som klassrummet kan sägas vara demokratiskt. Ett klassrum är alltså inte ett rum som läraren har full kontroll över och dit eleverna kommer och inordnas. Ett demokratiskt klassrum är ett klassrum vars *polis* förstår "fel" som krav på jämlikhet, där *polis* alltid omformuleras när den utmanas av politik, vilket den gör gång på gång: omformuleringen omformuleras när den i sin tur utmanas. Med detta exempel vill jag understryka skillnaden mellan denna förståelse av demokratibegreppet och en mer traditionell förståelse som ställer jämlikheten som ett framtida mål och som på så sätt undviker det demokratiska med demokratin: *att den måste vara utmanande och den alltid utgår från de "okvalificerade", "illegitima" och "omyndiga"* (Hallward 2009 s. 149). Av denna anledning menar Lewis (2012 s. 8) att en demokratisk utbildningsgemenskap i Rancières anda är en gemenskap av personer som är där de inte "borde" vara och som studerar det de inte "borde" studera. Demokrati är utmanande, vare sig vi vill det eller inte.

Ernesto Laclaus och Chantal Mouffes diskursteori

Rancières filosofi har ofta blivit benämnd som *antipedagogisk* eller *apolitisk*, med anledning av att han av många anses förlägga demokratin bortom politisk organisering eller pedagogisk metodik (Badiou 2011 s. 114-123, Biesta & Bingham 2010 s. 152). Av denna anledning har jag valt att tillämpa hans filosofi med hjälp av Laclaus och Mouffes (2008) omdebatterade hegemoniteori, som utgör en strategi för hur det vi tar för givet (en dominant hegemoni) kan utmanas av motstridiga uppfattningar om vad som är givet (mothegemonier). Den som är van vid Gramscis hegemonibegrepp bör observera att deras hegemonibegrepp är en poststrukturalistisk omarbetning av detta, vilket kommer framgå.

Den hegemoniska strategin tar sin utgångspunkt i en poststrukturalistisk diskursteori.⁴ *Diskurs* innebär här en "teoretisk horisont" som präglar en människas förståelse av sitt sammanhang (Laclau 1990 s. 105). En diskurs är ett sätt att förstå världen både språkligt och kroppsligt – det är en förståelse vi antar redan innan vi särskiljer vad som är språkligt och vad som är materiellt och alltså den meningskonstruktion som vi förstår fenomen och ting genom (Laclau & Mouffe 2008 s. 159-160). På så sätt belyser diskursteorin att alla fenomen och ting går att förstå utifrån flera olika diskurser. Oftast finns dock en dominant diskurs, det vill säga ett sätt att

⁴ Laclau & Mouffes diskursbegrepp bör inte blandas ihop med Foucaults (Laclau 2000 s. 285).

förstå världen som de allra flesta tar för givet som sann, och det är detta Laclau och Mouffe (2008) kallar för *hegemoni*. Den rådande hegemonin framstår i regel som *fullständigt fixerad* och som *ideologiskt objektiv*, och samtidigt som Laclau och Mouffe (2008 s. 90, 168) menar att denna upplevelse av fixering är oundviklig för att vi ska kunna ha en vardag måste vi trots detta förstå att hegemonin alltid är delvis föränderlig och följaktligen att det vi tar för givet alltid går att bestrida när vi börjar problematisera det (Mouffe 2008 s. 25). Diskursen begränsar möjligheterna för vårt handlande, men eftersom vi utifrån detta perspektiv kan påverka diskursen kan vi på så sätt utvidga våra möjligheter (Jørgensen & Phillips 2002 s. 27-28). En diskurs som då motsätter sig det som tas för givet och som alltså motsätter sig den dominerande hegemonin genom att göra hegemoniskt anspråk, benämner de som en *mothegegoni* (Mouffe 2013 s. 79). För att återknyta till Rancière vill jag i denna artikel artikulera en möjlig mothegegoni utifrån *jämlikhetens princip*.

För att kunna formulera en mothegegoni krävs en förståelse av hur en hegemoni är uppbyggd. Centralt för hegemonin är en *nodpunkt* (Laclau 1996a s. 15). Nodpunkten är hegemonins kärna och består av ett tomt diskursivt begrepp som representerar helheten, som allt kan relateras till och som bestämmer gränsen för hegemonin (ibid s. 28). Tilläggas bör att denna gräns är öppen, och bara delvis fixerad (Laclau & Mouffe 2008 s. 204). I mitt fall är nodpunkten *jämlikhet*.

Vad är det då som relateras till denna nodpunkt? Eftersom allt är diskursivt så kan vi också strida om meningen i det mesta. Vissa fenomen och ting har vi namn på vilket gör att vi också har en initial diskursiv förståelse av dem, medan andra är "icke-artikulerade" i hegemonin och gör hegemonin ofullständigt (ibid s. 169, 195). Vissa diskursiva begrepp är också mer strategiskt lämpliga att bestrida än andra; dessa kallas för *flytande signifikanter* (Laclau 2014 s. 20). Att de är *flytande* innebär att de är tillgängliga för olika hegemonier, vilket betyder att olika hegemonier kan relatera dessa begrepp lika väl till sina respektive nodpunkter, vilket i sin tur innebär att vi till följd av detta kan strida för våra olika artikulationer av dessa begrepp. Begreppet "demokrati" är en viktig flytande signifikant i denna artikel. "Demokrati" betyder en sak när vi ställer den i relation till "marknaden" och något helt annat i relation till "jämlikhet".

Mellan dessa flytande signifikanter finns en *ekvivalenskedja* i förhållande till nodpunkten (Laclau & Mouffe 2008 s. 248). Det innebär att kampen om alla dessa begrepp kan se väldigt olika ut och bygga på väldigt olika intressen men sammansluts genom den gemensamma nodpunkten (Laclau 2014 s. 40). Detta innebär i vårt fall att en mothegegoni kan omfatta olika skolämnen även om man inom dessa ämnen strider om vitt skilda signifikanter. Huvudsaken är inte att alla strider om samma signifikanter utan framför allt att alla strider ställs i relation till nodpunkten. Det handlar alltså om att upprätta ett samband snarare än att hitta ett på förhand existerande samband (Laclau 2005 s. 121-122).

En mothegemoni innebär alltså att man *artikulerar* en ny världsuppfattning att ta för given – en ny utgångspunkt för att förstå världen. Det innebär med andra ord att framhäva en ny ”sanning” som är föränderlig och som gör anspråk på att vara hegemonisk utan att göra anspråk på att vara absolut (Laclau 1990 s. 182). Dels artikulerar en mothegemoni aspekter som den dominanta hegemonin uppfattat som betydelselösa och dels omdefinierar den aspekter som existerat i hegemonin men som uppfattats som fixerade.

Vad Laclau & Mouffe kallar hegemoni har således många beröringspunkter med vad Rancière kallar *polis*. En mothegemoni med utgångspunkt i Rancière blir på så sätt en *polis* som är mer benägen att artikulera de element som inte ryms i hegemonin – de element som inte är artikulerade och således inte ”existerar”. Denna typ av hegemoni är mer öppen för dissensus och ställer allt i relation till jämlikhetens princip. Det är en *polis* som är mer öppen för politik; det är en hegemoni som är mer benägen att omförhandlas (Laclau 1996b s. 54).

Jacques Derridas dekonstruktion

Laclau & Mouffes hegemoniteori utgår från Derridas dekonstruktiva filosofi, vilken även kommer prägla hur jag förhåller mig till mitt undersökningsmaterial (Laclau 1996b s. 59-60).

En aning förenklat skulle vi kunna sammanfatta dekonstruktionen som ett tillvägagångssätt i läsningen av en text som innebär att vi plockar isär texten för att sedan sätta ihop den på ett sätt som synliggör den ur ett mer komplext perspektiv än tidigare, i synnerhet genom att vända upp och ner på textens centrala antaganden (så som antaganden om logik, rationalitet eller beständighet) (Spivak 1997 s. lxxv). Dekonstruktionen undersöker vad en text berättar när vi medvetet blundar för vad den *borde* eller *uppges* berätta – vad som händer om vi frigör texten från det ”korrekta” eller ”sanna” sättet att läsa den och synliggör dess obestämbarhet (Norris 1983 s. 157).

Dekonstruktionen utgår från att mening och uttryck aldrig kan överensstämma helt och att vi aldrig kan komma ifrån språkets otillräcklighet, att språk aldrig menar det som sägs eller säger det som menas (Spivak 1997 s. xvi). Grunden för detta är Derridas (1997 s. 23, 66-67, 93, 143) insikt att betydelse i ett begrepp bara kan förklaras med hjälp av andra begrepp som skiljer sig från begreppet och som oundvikligen förskjuter dess betydelse. Han menade att språket inte har någon ursprunglig källa utan är till sitt väsen metaforiskt och att gränsen mellan en bokstavlig och metaforisk betydelse således är obefintlig (ibid s. 67, 89, 275, 304). Detta gör att en text alltid och oundvikligen är *öppen* och *oviss*, oavsett om vi behandlar den som så eller inte, och det manar till ett annat förhållningssätt till vad vi vanligtvis förstår som konventionella metaforer.

Dekonstruktionen har som avsikt att undersöka denna öppenhet och ovisshet genom att leta efter en texts gränser och läsningar, genom att

exempelvis ifrågasätta och upplösa binära termer (exempelvis insida/utsida, centrum/periferi etc.), men inte för att komma närmare "sanningen" utan i första hand för att belysa textens komplexitet (ibid s. 37, Spivak 1997 s. lxxvii). Det handlar om att tolka utan att nå en färdig tolkning. Med Laclau & Mouffe (2008 s. 166) kan vi säga att vi når en tolkning som bara är delvis fixerad, det vill säga varken icke-fixerad eller absolut fixerad.

Analys av ämnets styrdokument

Mitt undersökningsmaterial utgörs av två källor: skollagen och *Gy 2011*. Skollagen beskriver de juridiska ramarna för skolans värdegrund och använder relativt öppna begrepp, vilket betyder att begreppet demokrati och liknande begrepp inte ges en definitiv och entydig definition. Lagen ska å ena sidan vara bindande och begränsande för en lärares praktik och samtidigt måste den alltid i stor utsträckning tolkas av varje lärare, vare sig detta sker medvetet eller ej. Denna tolkningsfrihet är mycket viktig samtidigt som den också innebär en risk: när ett begrepp inte anses behöva en definition riskerar texten att upprätthålla en illusion om att begreppet har givna och objektiva definitioner som inte behöver problematiseras. I skollagen avgränsar jag mig till att läsa de delar som behandlar eller på annat sätt berör gymnasieskolan.

Min andra källa, *Gy 2011*, har en liknande funktion för en lärare eftersom den ska följas, enligt skollagen (SFS 2010: 800, kap 1, 11§). Precis som i skollagen är många centrala begrepp i *Gy 2011* vagt – om alls – definierade och således tolkningsbar i mycket stor utsträckning. Jag avgränsar mig till de delar i *Gy 2011* som på något sätt berör svenskämnet, det vill säga övergripande läroplan, ämnesplan för Svenska och kursplanerna för Svenska 1-3.

Jag kommer nu göra en dekonstruktiv läsning av mitt undersökningsmaterial. Till att börja med undersöker jag de passager där demokrati-begreppet förekommer, sedan undersöker jag de termer (det vill säga flytande signifikanter) som är centrala i ämnesplanen för ämnet Svenska.

Demokratibegreppet i styrdokument

Det första som konstateras i läroplanen för gymnasieskolan är att „[s]kolväsendet vilar på demokratins grund” (*Gy 2011* s. 5). Utifrån en vedertagen förståelse av vad demokrati är blir denna formulering självklar: skolväsendet styrs och styr enligt liberaldemokratiska principer, det vill säga genom representation, institutionella rättigheter och friheter etc. (Bobbio 1994 s. 31, 73). Om vi däremot utgår från Rancières förståelse av demokrati blir formuleringen dock mer problematisk i och med den konventionella metaforen *grund*.⁵ Vi vet att demokratin här inte är ett tillstånd utan institutionen för kontinuerliga motsättningar och uppbrott, och vi vet dess

⁵ Med konventionella metaforer menar jag metaforer som vi vanligtvis kallar metaforer; observera dock att jag utgår från att allt språk är metaforiskt.

utom att demokratin inte heller kan utgöra en grund för en verksamhet eftersom en verksamhets grund oundvikligen består av *polis*; demokratin måste således vara en del av det som ständigt rubbar skolväsendets grund och ständigt tvingar fram en omvärdering av denna grund (Rancière 1999 s. 101). Demokrati är motsatsen till skolväsendets grund – om skolväsendet har en grund är demokrati en utmaning mot denna.

Om vi övergår till en senare formulering, "utbildningen [ska] utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar" (Gy 2011: 11, SFS 2010: 800, kap 1, 5§) – kan vi förstå den på samma sätt? I detta fall *lägger* demokratiska värderingar en grund. En grundläggande demokrati är tänkbar i den mån denna grund, det vill säga *polis*, är föränderlig och således läggs om på nytt, om och om igen. Men grundläggande demokratiska värderingar är däremot en självmotsägelse utifrån Rancières demokratibegrepp eftersom en *polis* som ämnar grundlägga specifika värderingar inte är demokratisk. Missförstå inte: det är inget nödvändigtvis negativt med att fastslå regler mot kränkande behandling eller för ökat inflytande etc., men detta är inte vad demokrati gör – notera skillnaden mellan en *polis* (förhållningsregler, gemensamma värderingar etc.) och demokrati (dekonstruktionen av dessa).

Värderingar kan alltså aldrig vara grundläggande eftersom det inte finns någon absolut grund de kan utgöra eller tillhöra. Vi ser samma problematik i en annan formulering, "[u]tbildningen ska ... förmedla och förankra respekt för ... de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på" (Gy 2011 s. 5, SFS 2010 s. 800, kap 1, 4§). Om samhället vilar på absoluta demokratiska värderingar hur kan då dessa värderingar vara demokratiska om de är sanna och inte går att ifrågasätta eller omvärdera? Paradoxen bakom denna motsägelse är att samhället benämns som om det är en totalitet med en absolut värdegrund, när samhället *de facto* är ett diskursivt begrepp; värderingar som kan kopplas till detta begrepp är således en fråga om hegemonisk artikulering och är alltså inte absoluta (Laclau 1990 s. 90). Dessutom, om vi ska förmedla och förankra respekt för specifika åsikter – innebär det inte att vi tvingas gå ett antidemokratiskt ärende och att vi således ska motverka demokrati och förmedla och förankra en specifik *polis* (Rancière 1999 s. 28)? Denna problematik återkommer och den finns även formulerad som ett centralt mål för undervisningen: "[s]kolans mål är att varje elev ... kan göra medvetna ställningstaganden grundade på kunskaper om ... grundläggande demokratiska värderingar" (Gy 2011 s. 11).

Utifrån dessa motsägelser kommer vi till en intressant passage i styrdokumentet, som jag citerar i helhet: "[l]äraren ska ... klargöra det svenska samhällets grundläggande demokratiska värden och de mänskliga rättigheterna samt med eleverna *diskutera konflikter som kan uppstå mellan dessa värden och rättigheter och faktiska händelser*" (ibid s. 12, min kursivering).

Vad som ur mitt perspektiv blir intressant med denna passage är att det finns en parallell att göra mellan denna formulering och Rancières

filosofi vilket vi kan beskriva genom följande hakparenteser: "[l]äraren ska ... med eleverna diskutera konflikten [dissensus] som kan uppstå mellan dessa värden [polis] och faktiska händelser [politik]". I denna passage synliggörs diskrepansen mellan två olika diskursiva förståelser. Att värderingarna är grundläggande innebär således inte att de är helt fixerade utan bara delvis eftersom man synliggör att det kan uppstå en motsättning mellan denna "grund" och "faktiska händelser". Vi förstår alltså att de tillsynes absoluta begreppen *grundläggande* och *faktiska* inte ska förstås som absolut fixerade, men vi förstår också att de är tillräckligt fixerade för att behandlas som diskursiva begrepp (Laclau & Mouffe 2008 s. 166).

Med detta vill jag inte säga att styrdokumentet förmedlar Rancières idéer och att denna förståelse speglar en sann inneboende betydelse. Vad jag vill tydliggöra med detta är, för det första, att det i denna passage blir tydligt att begreppet *grundläggande demokratiska värden* motsvarar *polis* och alltså är ett antidemokratiskt begrepp: *grundläggande demokratiska värden* är definitionen av vad som förhindrar demokrati, eftersom det ställs i motsats till och i konflikt med "faktiska händelser" – det ställs i motsats till den politik som bryter mot *polis* (Rancière 1999 s. 17). Den motsägelse som jag försökt påkalla i konstruktionen *grundläggande demokratiska värden* träder här fram explicit.

Innan jag går vidare från själva användningen av demokratibegreppet vill jag se närmare på de resterande passager i styrdokumentet där demokratibegreppet används, men där det är tillsynes fränkopplat från något slags totalitetsbegrepp (*grund*).

Till att börja med finns det två passager där *demokratisk* används i relation till *arbetsformer*: "[u]ndervisningen ska ... bedrivas i demokratiska arbetsformer" (Gy 2011 s. 6) och "[s]kolans mål är att varje elev ... utifrån kunskap om demokratins principer vidareutvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former" (ibid s. 12). Hur kan vi då förstå relationen mellan begreppet "demokratisk" och begreppet "(arbets)form"? Om vi förstår begreppet *arbetsform* genom Rancières konceptbegrepp finner vi här något annat än det vi funnit tidigare: som lärare presenterar jag en arbetsform, likt en konstnär presenterar ett konstverk, och ett konstverk är med Rancières definition potentiellt demokratiskt i och med att det är till sin natur oberoende av alla slags sociala logiker (Rancière 2006 s. 113). Min arbetsform kan ha ett hierarkiskt syfte, men den är alltid öppen för en estetisk förståelse, det vill säga en förståelse som ignorerar all den hierarkiska betydelse som är socialt pålagd verket. En *demokratisk arbetsform* är alltså en arbetsform genom vilken *polis* omvärderas. Hur vi sedan förhåller oss till denna arbetsform är en fråga om vems ärende vi går: *polis*-ordningens eller jämlikhetens.

Härifrån kommer vi in på en närliggande formulering i läroplanen: "[a]lla som arbetar i skolan ska ... ha ett demokratiskt förhållningssätt" (Gy 2011 s. 12). Som jag precis diskuterade innebär en *demokratisk arbetsform* inte att vi nödvändigtvis förhåller oss till denna utifrån ett *demokratiskt*

förhållningssätt i slutändan. Att förhålla sig demokratiskt skulle i Rancières mening innebära att vi utgår från principen om jämlikhet. På så sätt ingår begreppen *demokratiskt arbetsform* och *demokratiskt förhållningssätt* i ett motsatsförhållande till det tidigare begreppet *grundläggande demokratiska värderingar*. I *grundläggande demokratiska värderingar* finns ett implicit förhållningssätt i och med att det binder sig till *polis* som grund, medan de *demokratiska* begreppen är grundlösa och på så sätt potentiellt utmanande mot denna ursprungsfixering.

Två passager återstår att analysera gällande styrdokumentens behandling av begreppet demokrati. Den första av dessa passager lyder: "[d]et är skolans ansvar att varje elev [...] har förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser i samhälls- och arbetsliv" (Gy 2011 s. 9-10). Den andra, närliggande, passagen lyder: "[s]kolans mål är att varje elev ... utvecklar sin vilja att aktivt bidra till en fördjupad demokrati i arbetsliv och samhällsliv" (ibid s. 12). Det första vi upptäcker i dessa formuleringar är att även dessa är fränkopplade den "grund" som jag tidigare behandlat. Det andra som träder fram är att demokratiuppdraget här framstår som en *förberedelse* inför deltagandet i institutionella processer, eller åtminstone en *försäkran* om att varje individ är förberedd.

Formuleringen "att aktivt bidra till fördjupad demokrati" kan också i konventionell mening innebära att bidra till ett institutionellt *fördjupat liberaldemokratiskt* system, men detta är på många sätt en problematisk läsning av meningen. Vad skulle det i stället innebära att *utveckla sin vilja att aktivt bidra till fördjupad demokrati* om vi kopplar det till Rancières jämlikhetsprincip? Eleven ska i detta fall inte nå *förståelse om fenomenet fördjupad demokrati*, inte heller ska eleven bidra till att utveckla *en fördjupad demokrati*. Eleven ska *vilja aktivt bidra till fördjupad demokrati*, vilket innebär att eleven i sådant fall bör bryta mot en hierarkisk social logik och i stället utveckla en *förståelse av sig själv och sina medmänniskor* som i grunden jämlika, sökande varelser (Rancière 2009b s. 77). Att eleverna ska utveckla en *aktiv vilja* handlar inte om att påtvinga eleverna en specifik strävan. Formuleringen *att aktivt vilja* innebär i stället själva *hängivenheten* till det sökande som principen om intelligensernas jämlikhet utgår från: att vara hängiven sökandet handlar om att bekräfta att vi alla är lika mycket sökare och alltså jämlika (Rancière 2011a s. 39, 42-43, 47). Ur denna *förståelse* är relationen mellan begreppen *vilja* och *demokrati* nödvändigt snarare än påtvingande.

Likasa kan vi läsa formuleringen "förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser" från två olika hegemoniska perspektiv. Det kan å ena sidan förstås utifrån det liberaldemokratiska systemets perspektiv: här förstår vi att eleverna ska ges förutsättningar att ta del av de beslutsprocesser som sker inom denna institution, alltså den apparat som kretsar kring rösträtten och representationen (Rosanvallon 2011 s. 123). Men om vi i stället läser det utifrån Rancière kan det å andra sidan förstås som att eleverna måste ges förutsättningar att se och ta del av de beslutsprocesser

som påkallas av *krav på jämlikhet*. Den avgörande distinktionen mellan dessa två skilda läsningar är att den förra förståelsen handlar om att inordna eleverna i *polis* medan den senare handlar om att synliggöra de beslutsprocesser som föregår dessa liberaldemokratiska beslutsprocesser (Rancière 2010a s. 43). Beslutsprocesser som utgår från konsensus är således avpolitiserande till skillnad från de beslutsprocesser som istället utgår från dissensus (ibid s. 45, 48, 50). Om vi ser förbi de sistnämnda beslutsprocesserna så går vi *polis*-ordningens ärenden på bekostnad av demokratin, vilket blir konsekvenserna om *demokratiska beslutsprocesser* likställs helt med *liberal-demokratiska beslutsprocesser* (ibid s. 43-44).

Jag har nu analyserat alla de passager som behandlar demokratibegreppet i styrdokumentet. Dokumentet förordnar att lärare ska arbeta utifrån demokratins princip, men inte vad detta innebär. Detta tyder på att demokratibegreppet är en flytande signifikant och således tillgänglig för olika hegemoniska förståelser, å ena sidan en förståelse utifrån *polis* ("grundläggande demokratiska värderingar" eller "demokratisk grund") och å andra sidan en demokratisk förståelse ("demokratisk"). Den tidigare kan vi benämna som en restriktion och den senare som en möjlighet i förhållande till vårt syfte.

Beståndsdelar i ämnet Svenska

Att tala och lyssna

Begreppet *tal* (det vill säga talat språk) har en framträdande roll i ämnet svenska (Gy 2011 s. 160-163, 169-171, 176-178). Om vi ser konceptet *tal* som en flytande signifikant, hur förstår vi då detta koncept utifrån *jämlikhetens princip*? Tre begrepp sticker ut i ämnesplanen: *tal*, *mundlig framställning* och *retorik*. Detta är viktigt inledningsvis: jag reserverar inte dessa begrepp för elevernas produktion, utan jag räknar även in läraren när jag behandlar begreppen.

Att *tala* är hos Rancière (1999 s. 22-23) inte enbart att uttrycka något utan kanske framför allt *hur detta uttryckta förstås*, vilket skiljer talet från andra ljud eller uttryck. Detta innebär att det finns tydliga gränser i varje *polis* för vad som är tal och vad som enbart är ljud (ibid s. 29). Detta är radikallare än det kan tyckas, för vad Rancière menar är att vissa människors tal begränsas till att enbart förstås som uttryck för en underliggande känsla av frustration eller tillfredsställelse, medan andras tal kan förstås som meningsfullt och således som ett uttryck för något mer – något gemensamt (ibid s. 22-23). Rancières hela utmaning är att vi ska se alla människor som talande – jämlika – varelser, det vill säga som människor som uttrycker och kommunicerar något som är mer än bara ljud (Rancière 1999 s. 30). *Talet* ska förstås som olika typer av uttryck som förstås på ett visst sätt, vare sig dessa är muntliga, "stumma" eller yttrar sig i andra former. Att tala kan alltså förstås som ljud och att ljuda kan förstås som tal. Utifrån detta talbegrepp blir lärarens uppgift att kräva tal (Rancière 2011a s. 42). För att citera Rancière: "Man måste börja prata. Säg inte att du inte kan [...]"

Det finns bara en kraft: kraften att se och säga, att vara uppmärksam på vad man ser och vad man säger” (ibid s. 35, 37).

Utifrån detta talbegrepp kan vi göra en tydlig åtskillnad mellan de två begreppen *tal* och *muntlig framställning* eftersom den senare är ett uteslutande muntligt tal. Vi kan också se att både talet och den muntliga framställningen utgör utrymmen för politik, vilket jag ska analysera närmare.

Begreppet *tal* möjliggör demokrati när det öppnar för dissensus, vilket det gör i två avseenden: (1) dels som en följd av att jag som lärare ser mina elever som *talare*, till följd av jämlikhetens princip, och (2) i de situationer då en ”icke-talande människa” avidentifierar sig som ”icke-talande” och faktiskt talar (Rockhill 2013 s. 87). Talets demokratiska potential ligger i den oenighet som jämlikheten vållar i sitt sätt att problematisera vad som räknas som tal och i sitt sätt att öppna för nya sätt att tala på (Rancière 1999 s. 22-23).

Likaså möjliggör begreppet *muntlig framställning* demokrati när vi tittar på det utifrån Rancières estetikbegrepp (Rancière 2013 s. 4). Utifrån detta perspektiv kan vi konstatera att din intention med en muntlig framställning aldrig bestämmer betydelsen i din framställning, utan betydelse påläggs alltid av lyssnaren (ibid s. 18-19). Att du inte kan bestämma över betydelsen i din egen framställning kan tyckas vara en nackdel, men det utgör en demokratisk potential eftersom det innebär att vad som är meningsfullt varken är på förhand givet eller ett objektiva faktum. Att säga ”jag vet inte”, ”jag vill inte säga” eller att uttrycka tillsynes nonsensord kan inte på förhand sägas vara mindre betydelsefullt än andra mer retoriskt avancerade muntliga framställningar, ur ett demokratiskt perspektiv. Det innebär också att du aldrig kan uttrycka ”ingenting” eftersom betydelse kan påläggas allt. Att behandla muntliga framställningar ur detta perspektiv är att möjliggöra demokratisk politik (Rancière 2010a s. 141, 150).

Slutligen kommer vi till begreppet *retorik*. Detta begrepp är väsensskilt från talet hos Rancière (2011a s. 111) eftersom retoriken är *krigisk* – dess princip är att tysta eller övertala motståndaren. Olsson Jers (2012 s. 11) menar att retorikundervisningen är en förutsättning för att elever ska kunna delta i demokratin men utifrån Rancières definition av demokrati blir hennes argument motsägelsefullt: retoriken är central för *polis*, inte för demokratin. Med detta påstår jag *inte* att retorikundervisning är oväsentlig i skolan, utan enbart att den inte fyller det demokratiska syfte som man gärna hävdar. Om *att tala* reduceras till att innebära *att göra sig förstodd* så dämpas den oenighet som utgör talets demokratiska kraft – det vill säga den oenighet som gäller frågan om vad som räknas som *tal* och vad som inte gör det (Rancière 1999 s. 49). Avfärdar vi det som uppfattas som oförståbart eller främmande och reducerar *talet* till den kommunikation som är effektiv (Hellspong 2011) eller konstruktiv (Sigrell 2013), vilket retoriken på många sätt gör, så begränsar vi begreppet *tal* till något odemokratiskt.

Jag tycker mig dock finna en öppning för en annan syn på retoriken om vi förhåller oss "parodiskt" till den, det vill säga om vi ser retoriken som en scen där vi tillfälligt identifierar oss med en roll och en inställning som annars är otänkbar (Butler 1998 s. 34-35).⁶ Detta innebär att retoriken blir en scen där det finns en öppning att avidentifiera sig med på förhand tilldelade roller och identiteter (Lewis 2012 s. 48). Den parodiska retoriken skapar en möjlighet för att identifiera sig med det omöjliga och skapar ett tillfälle att agera på ett sätt som är oberoende av sociala hierarkier (ibid s. 55, 125). Parodisk retorik handlar i sådant fall om att göra "fel" i en traditionell retorisk bemärkelse, och skapar på så sätt en arena för politik som vi kan förstå demokratiskt.

Det finns en sista aspekt som blir synlig i min inledande redogörelse för talets förekomster i ämnesplanen. Det träder nämligen fram en diskrepans mellan ämnets syfte och kurskraven eftersom ämnets syfte i första hand är att *utveckla förutsättningar för talet* medan kunskapskraven ställer kravet att eleven *kan tala och genomför* tal. Vad kursen innehåller och vad kursen kräver är två olika saker. Eftersom formuleringarna *att kunna tala* och *att genomföra tal* är krav i betygssättningen representerar de aspekter av talet som syftar till att jämföras och utgör på så sätt en motsättning till demokrati i sitt sätt att strida mot idén om jämlikhet (Säfström 2015 s. 30). Med andra ord: att *kunna tala* och att *genomföra tal* är inte detsamma som att *tala* i Rancières mening eftersom det i stället handlar om att kunna tala och att genomföra tal *på rätt sätt*, det vill säga att kunna tala på ett sätt som är korrekt *enligt polis*.

Att läsa

Litteratur framställs som en del av kärnan i ämnet svenska och utgör en stor del av kursplanerna (Gy 2011 s. 160-161, 163-165, 169-171, 176-178). Det är inte helt ovanligt att tala om relationen mellan liberaldemokrati och litteratur. Rosenblatt (1995 s. xv) menar exempelvis att litteratur och demokrati är sammanbundna på så sätt att litteraturen ger oss förmågan att ta rationella beslut i emotionellt laddade frågor. Denna koppling för-läger demokratin till framtiden och gör läsningen av litteratur till en förberedelse att delta i liberaldemokratien. Rancières demokratibegrepp kan däremot inte ses som en produkt av förberedelser. Hur förstår vi då litteraturbegreppet och dess roll i klassrummet utifrån Rancières demokratibegrepp? Litteratur är så som all konst med och upprättar, bryter mot och delar vad som räknas som uppfattningsbart och meningsfullt (Rancière 2010a s. 160). Litteratur är en mötesplats för olika verklighets-

⁶ Detta resonemang bygger mycket på de passager i Tyson E. Lewis bok *The aesthetics of education* (2012) där han talar om "theatrical will" och "theatrical stage" samt Hallwards essä "Staging equality" (2009) som utgår från hypotesen att Rancières jämlikhetsbegrepp är "theatocratic". Med detta vill jag understryka att varken Hallward eller Lewis talar om retorik i de passager jag refererar till.

uppfattningar och det är en plats som vi håller gemensam men som vi också har olika upplevelser av (Larrosa 2011 s. 183). Eftersom litteratur, enligt Rancière (2007d s. 39), inte har några absoluta ramar kan också begreppet förhandlas – vad som räknas som litteratur är inte definitivt och kan ständigt förskjutas.

Det finns konventioner för hur vi ska förstå en roman, det vill säga förståelser för vad som går att uppfatta och vad som anses vara betydelsefullt i en roman; litteraturens demokratiska potential uppstår om vi bortser från dessa konventioner och läser romanen bortom hegemoniska betydelsediskurser (Kollias 2007 s. 83). Ett estetiskt-demokratiskt förhållningssätt till romanen måste således vara respektlöst inför "romanens storhet" av två anledningar: dels eftersom vi nu utgår från att romanen är allas och att den därför riktar sig mot *vem som helst*, och dels eftersom romanen inte kan sägas uttrycka något specifikt eftersom en roman inte innehåller annat än tecken – betydelsen påläggs romanen antingen genom olika diskursiva förståelser eller när vi läser den eftersom vi då översätter tecken till betydelse (Bewes 2014 s. 189). Litteraturen är alltså både något som tillhör alla och samtidigt en scen som får förkroppsliga olika tolkningar (Kollias 2007 s. 97). Litteraturen är alltså oundvikligen en del av *polis*, men samtidigt möjliggör litteraturen politik om vi ständigt återvänder till litteraturens demokratiska öppenhet – det vill säga, om vi ständigt påminner oss om det faktum att den tillhör vem som helst (ibid s. 96).

När vi använder en bok i undervisningen måste vi bortse från de diskurser som hävdar äganderätt över boken och vi måste se den materiella boken framför oss, bortom den betydelse som vanligtvis tillskrivs denna (Rancière 2011b s. 165). Detta är inte avgränsat till specifika typer av böcker utan gäller boken som materiellt ting. Litteraturens skrivna ord överskrider hierarkier om vem som är legitim att uttrycka detta skrivna ord eller vem som detta ord uttrycks för eller hur ordet bör förstås (ibid s. 94, Rancière 2007d s. 23). Detta gör att vad vi kan kalla för en *demokratisk läsning* innebär den typ av läsning som utgår från principen att ordet är fritt i en radikal mening.

Utifrån detta resonemang kan vi konstatera att den huvudsakliga frågan i en demokratisk litteraturundervisning inte är *vad* vi läser utan *hur*: det viktiga är att vi riktar vår uppmärksamhet mot samma litterära föremål och att detta föremål får utgöra en scen där dissensus får utrymme. Vare sig vi förlitar oss på en etnocentrisk eller falloctrisk litterär kanon, eller om vi väljer "olika böcker av författare från olika tider, kulturer och av olika kön", så kan vi aldrig slå fast att ett bokval per automatik gynnar eller missgynnar en undervisning demokratiskt. En mycket pluralistisk kanon är av många anledningar mer försvarbart, men det hindrar oss inte från att angripa böckerna utifrån ett odemokratiskt förhållningssätt och på så sätt dämpa möjligheterna för dissensus. Val av litteratur är viktigt på många sätt, men viktigast ur ett demokratiskt perspektiv är hur vi förhåller

oss till litteraturen – viktigast är att vi riktar uppmärksamheten mot en och samma gemensamma bok eftersom det är då vi kan vara oeniga och bekräfta vår jämlikhet.

Vi kan utifrån detta resonemang även konstatera att en demokratisk litteraturundervisning inte kan lära ut ett specifikt litteraturvetenskapligt redskap för hur litteratur bäst läses eller tolkas. Detta leder oss att gentemot ämnesplanen ställa frågan: vad innebär då *förmågan att läsa*? I ämnesplanen finner jag tre läsdiskurser: den första är den läsdiskurs som tar sin utgångspunkt i läsaren och hens omvärld, i vilken egna och andras erfarenheter är centralt; den andra läsdiskursen är mer analytisk och tar sin utgångspunkt i litteraturvetenskapliga begrepp, i vilken litterära konventioner är centralt; den tredje är i huvudsak kritisk och tar sin utgångspunkt i en granskande och sammanställande läsning. Gemensamt för dessa tre är att de är odemokratiska i Rancières mening. Eftersom alla dessa tre läsdiskurser utgår från specifika föreställningar om vad som på förhand är uppfattningsbart och betydelsefullt bryter de mot den demokratiska principen som förutsätter att vem som helst är legitim att styra vad som är uppfattningsbart och betydelsefullt (Rancière 2010a s. 38-39). Notera att detta inte berörs av diskussionen om erfarenhetsbaserad läsning kontra analytisk eller dylikt, eftersom alla definitioner av vad som är och inte är erfarenhetsbaserat torde reducera vad som får och inte får räknas som en erfarenhet eller att erfara. Vi behöver alltså en förståelse av läsning och litteratur som bryter mot dessa tre om litteraturundervisningen ska präglas av ett demokratiskt förhållningssätt.

Eftersom en bok inte kan läsas annat än genom att den översätts och tolkas så ställer den oss jämlika inför varandra: alla läsare måste översätta boken på jämlika villkor och i och med detta verifieras att vi är intellektuellt jämlika (Rancière 2011a s. 17-18, 46). Kullberg (2007 s. 83) skriver därför att litteraturen är som mest politisk (i Rancières bemärkelse) när den hamnar i "fel händer", det vill säga när någon som inte vet hur den "ska läsas på rätt sätt" läser den ändå. Litteraturen är således som mest politisk när den som inte har *förmågan att läsa* ändå läser och när uppmärksamhet riktas mot boken och den läses utifrån principen att läsaren äger bokens ord precis som alla andra läsare (Arsenjuk 2005 s. 87). Att lära ut *förmågan att läsa* borde här inte innebära att lära ut förmågan att läsa enligt "rätt" diskurser utan det borde innebära att synliggöra att eleven redan läser; det borde inte innebära att lära ut hur man bäst reflekterar kring litteratur utan det borde innebära att synliggöra att eleverna redan reflekterar.

Enkelt formulerat: en demokratisk litteraturundervisning handlar om att lägga fram en gemensam text och att se till att eleverna riktar sin uppmärksamhet mot den och att de söker (Cornelissen 2011 s. 27). Det handlar om att samtala om litteraturen utan specifika mål eller krav. Det handlar om att se till att alla har rätt till texten, att alla är legitima att göra anspråk på texten och att se till att alla reagerar på texten, men det handlar

också om att denna reaktion inte mäts eller bedöms i någon definitiv mening som mer eller mindre betydelsefull. Det handlar inte om att hävda sin åsikt om boken eller för den delen att vara överens om hur texten läses eller vad texten betyder, utan det handlar i första hand om att skapa utrymme för dissensus och oenighet mellan olika förståelser av det som hålls gemensamt (Rancière 2007d s. 25). Därför är det viktigt att inte heller fastna i att koppla texten enbart till egna erfarenheter eftersom detta för bort vår uppmärksamhet från det skrivna ordet. Uppmärksamheten mot det skrivna ordet handlar om att utgå från att vi oundvikligen förstår ordet utifrån olika uppfattningar om verkligheten. Uppmärksamheten mot det skrivna ordet handlar således om oenigheten kring vad orden uttrycker samt vilka aspekter som är betydelsefulla; detta är en oenighet där ingen har ett slutgiltigt svar. En viktig aspekt av detta är att allt förankras i boken: om uppmärksamheten förskjuts helt från boken till läsarens erfarenheter så riskeras även det oberoende inför hierarkier som boken upprättar mellan oss. Det finns alltid ett överskott av mening i boken som gör att om du förankrar det du påstår i boken så är du och alla andra jämställda ur den synpunkten att ni översätter samma skrivna tecken och att ni därför är lika mycket *sökande* inför sanningen: överskottet på mening är således ett tecken på jämlikhet (Arsenjuk 2005 s. 87).

Litteraturen är i detta sammanhang inte en källa till *självinsikt* eller *insikt om andras existensförhållanden*; den ger oss inga på förhand definierbara *kunskaper* eller *färdigheter*. Istället är litteraturen en källa till att verifiera att vi är jämlika.

Att skriva

Efter förgående analyser av hur vi kan förstå talat och läst språk kan det vara intressant att analysera *skrivandet*, som blir ett slags mellanting. Skrivandet är även det en stor del av ämnet (Gy 2011 s. 160-162, 164-165, 169-171, 176-178). Ofta motiveras skrivundervisning genom att man hänvisar till att skrivefärdigheter är nödvändiga för att överhuvudtaget kunna delta i demokratin (se exempelvis Norberg Brorsson 2009), precis som var fallet med *retoriken*. Detta går hand i hand med formuleringen att eleverna ska ges de skriftliga färdigheter som "behövs i arbetsliv och vidare studier" (Gy 2011 s. 160). Detta förutsätter dock att vi talar om demokrati i liberaldemokratisk bemärkelse.

Utifrån tidigare resonemang om talet och litteraturen kan vi i stället angripa skriftens demokratiska aspekter från två andra synvinklar: vi kan dels utgå från skribenten som jämlik talare, dels från det skrivna ordet som en scen att verifiera jämlikheten på. Liksom med talet och litteraturen måste vi ställa oss frågor i stil med: vem får anses vara legitim skribent och vem har rätt att göra anspråk på en texts ord? Dessutom måste vi fråga: vad får anses vara en legitim text? Det demokratiska svaret är förstås att ingen skribent och ingen läsning eller text är mer legitim än

någon annan. Språket är ett jämlikt redskap eftersom det aldrig förmår uttrycka en absolut sanning och eftersom det alltid finns möjlighet att bryta mot konventioner och att förskjuta vad som är rätt, vad som är möjligt etc. (Arsenjuk 2005 s. 87). Således är språket demokratiskt i den mån ordet är fritt, det vill säga när vem som helst har rätt att strida om vad språket uttrycker och vad språket kan eller bör uttrycka (Rancière 2011b s. 95, 2007d: 23). Språkets demokratiska potential beror därför på att språket är godtyckligt på så sätt att vi aldrig kan göra en direkt koppling mellan ord och sanning som är *definitiv* (Bingham 2011 s. 143).

Utifrån Rancières estetikbegrepp kan vi även konstatera att en elevs text alltid är ett konstverk. Rancière (2012 s. x) skriver att ett narrativ är ett sätt att (de)konstruera en förståelse av verkligheten och att själva skrivandet är ett sätt att dela vad som är uppfattningsbart och meningsfullt. Skrivandet är således att frigöra ordet från sociala hierarkier. Elevens text är inte bara med och bidrar till vad som får synas och sägas och vad som får ges betydelse. Texten är också ett föremål som vi kan rikta vårt sökande mot och som vi kan läsa utan att ta hänsyn till "legitima" läs- och skrivdiskurser och utan att ta hänsyn till intentioner och sammanhang. Texten är ett föremål som vi kan läsa som jämlikar.

Visst *kommunicerar*, *lär* och *reflekterar* vi när vi arbetar med skrivandet, men vi är oeniga om vad vi kommunicerar, vi lär oss inte heller saker vi var avsedda att lära oss och vi reflekterar dessutom i banor som är irrelevanta enligt *polis* (Lewis 2012 s. 8).

När eleverna skriver med utgångspunkt i det lästa är de inte bara jämlikar inför det lästa utan också inför texterna de själva skriver. När en text ligger framför oss är den fränkopplad sin skribent på så sätt att texten inte uttrycker det som skribenten avser – texten är tyst och uttrycker med denna tystnad både *mer* än vad vi begränsat oss att se och *mindre* i förhållande till diskursen vi pålagt den, vilket betyder att skribenten inte har äganderätt till sitt skrivna ord. Det skrivna ordet är allas gemensamma ägodel.

Om demokratiskt skrivande är det skrivande där diskursen styrs av vem som helst så bör den alltså inte utgå från imitation av *specifika texttyper* eller *värdering* och *jämförelse* mellan texter och *skrivfärdigheter* (Rockhill 2011 s. 24). Vem som *kan* skriva och hur vi mäter skrivandet i betygsgader är således helt irrelevant om vi ser till ämnets demokratiska syfte, även om skrivfärdighet kan vara ett viktigt redskap sett utifrån andra syften.

Lingvistiken

Slutligen innehåller ämnesplanen passager gällande sociolingvistiska och grammatiska aspekter av ämnet (Gy 2011 s. 160-165, 169-172, 176). Vid det här laget är det uppenbart att det hör till *polis* att *förklara* hur språk ser ut och att fastslå normativa ramar och regler för språkriktighet. Det finns dock, enligt mig, en potential i lingvistiken att faktiskt möjliggöra en mer demokratisk *polis* än den som förkunnar *rätt* och *fel*. Den potential jag

syftar på är det faktum att lingvistikens kan synliggöra språkets kontingens⁷ och således synliggöra språkets potential för dissensus. Utifrån Rancière kan vi då påstå att lärarens roll i lingvistikundervisningen snarare är att uppmärksamma språkets kontingens och att se till att elevernas sökande riktas mot detta faktum, snarare än att förklara vad eleverna ska göra av detta faktum (Rancière 2011a s. 47). Det handlar alltså om att förklara på ett sätt som upplöser fixerade förklaringar: det handlar om att bevisa att språket är godtyckligt och föränderligt, att grammatik är en konstruktion som aldrig är fullständig och att språkets själva fenomen innehåller dissensus och oenighet, och det handlar slutligen om att språket inte existerar som någon fixerad totalitet – en totalitet som någon kan vara mer eller mindre legitim att göra anspråk på.

Grundprincipen för en frigörande pedagogik är i Rancières mening budskapet ”lär dig något och relatera allting till detta” (Rancière 2012 s. 52, min övers. av engelsk övers.). Utifrån min analys av ämnets lingvistiska aspekter kan vi konstatera att jag som lärare bör lära ut det faktum att jag är okunnig – att jag inte kan lära ut någonting som kan sägas vara absolut kunskap. Det enda jag kan lära ut är kontingensens faktum, det vill säga att jag som lärare i någon mening är lika mycket sökande som eleverna i förhållande till detta faktum. Vad jag uppmärksammar är alltså tillvarons och språkets ofrånkomliga kontingens och vad jag uppmanar eleverna är att de ska relatera allting till detta faktum, att de ska använda sin intelligens till att *söka*. Detta är, för att tala med Lewis (2012 s. 109), att *avbryta* reproduktionen av den diskurs som avgör vad vi kan uppfatta och vad vi ger betydelse, och detta är i sin tur att möjliggöra dissensus och att verifiera jämlikheten.

En demokratisk didaktisk utgångspunkt

Rancières insikt om jämlikheten är ett sätt att formulera strävan att frigöra sig från ojämlikheten och är således ett nytt sätt att förstå didaktik som motsätter sig förtryck: insikten att förstå sig själv och andra som intelligenta varelser, att bli medveten om jämlikheten och att således omformulera hur vi uppfattar verkligheten utifrån jämlikhetens princip – detta är själva definitionen av frigörelse (Rancière 2011a s. 27, 39). En frigörande undervisning handlar således om att utgå från att alla elever kan tala, att de redan kan uttärta politik, och att detta inte är för att de fått detta förklarat (Biesta & Bingham 2010 s. 142). Med andra ord handlar frigörande didaktik om att som lärare fränsäga sig att vara auktoritet *på basis av alla slags intelligenshierarkier* (ibid s. 47).

⁷ Kontingens är ett vanligt förekommande begrepp inom kontinentalfilosofin som innebär ”...omöjligheten att fixera [något] med precision – det vill säga, i termer av en nödvändig grund...” (Laclau 1990 s. 20, min övers.). Med andra ord: inte helt fixerad och i viss mån föränderlig.

Frigörande didaktik är dock inte helt och hållet detsamma som demokratisk didaktik. Vi kommer aldrig ifrån att undervisning inte kan vara garanterat demokratisk, utan kan som mest ha bra förutsättningar för demokrati. Eftersom politik förutsätter *polis* kan inte undervisning göra sig kvitt *polis* eller utgå från illusionen att *polis* är fränkomligt. Tvärt om skulle jag påstå att didaktik handlar om att skapa *polis*, men samtidigt att denna *polis* kan vara mer eller mindre öppen för demokrati. Hur vi förhåller oss till *polis* och hur vi lärare förstår vår utgångspunkt är således mycket relevant.

Utifrån denna förståelse är mitt uppdrag som lärare tudelat: det innebär att både verka för demokrati *och* antidemokrati på samma gång eftersom styrdokumentet innehåller en dragkamp mellan reproduktionen av *polis* å ena sidan och möjligheterna för politik å andra. Jag ska både jämföra, värdera och bedöma eleverna och samtidigt verka utifrån jämlikhetens princip. Jag ska både reproducera en hierarkisk *polis* och samtidigt punktera den. Denna dragkamp innebär att vårt uppdrag inte kan avgränsas till att vi enbart ska förklara ämnet för eleverna i enlighet med *polis*, men det kan inte heller avgränsas till vårt demokratiska uppdrag, utan dessa två sidor måste balanseras.

De demokratiska aspekterna av ämnet Svenska står inte explicit uttryckta i varken ämnesplanen eller kursplanen och de är således något vi måste förhålla oss till på egen hand. I en allt mer resultatfixerad skola krävs ett mer medvetet ställningstagande vad gäller demokratiuppdraget som måste vara delvis oberoende av denna fixering och som måste våga utmana den dominerande hegemonin (Liedman 2011 s. 17). Att förstå styrdokumentet utifrån en konventionell läsning och utifrån vad som står explicit uttryckt, eller att som lärare enbart fokusera på kunskapskraven, är att reducera ämnet till sina odemokratiska aspekter – det är att reducera ämnet till en normativ reproduktion av *polis*. Risker med detta förhållningssätt är att vi fastnar i den situation som Liedman (ibid s. 255, 268) beskriver, där kunskap reduceras till "rätt" och "fel" och där eleverna reduceras till sina betyg. Risker är att vi skapar skolor som är rädda för demokrati.

Jag har i denna artikel försökt formulera en nod – *jämlikhetens princip* – som jag ställt i relation till ett antal flytande signifikanter i ämnet Svenska, och jag har därigenom försökt artikulera sidor av ämnet som annars försvinner och som undermineras i en nyliberal hegemoni. Begreppen *demokrati*, *muntlig och skriftlig framställning*, *litteratur*, *lingvistik*, *att tala*, *att lyssna*, *att läsa*, *att skriva* och *att söka* får radikalt olika innebörder beroende på om vi sätter dem i relation till nodbegreppet *jämlikheten* eller om vi sätter dem i relation till nodbegreppet *marknaden*. Jag har med denna analys försökt formulera ett didaktiskt redskap för att skapa ett mer demokratiskt svenskämne och jag vill med detta hävda att det är möjligt och kanske till och med helt nödvändigt att som lärare i Svenska samlas kring ämnets demokratiska

aspekter och att utifrån detta påvisa skolans potential och skyldighet att rymma mer än en hegemonisk förståelse av ämnet, det vill säga en skola där våra ämnen inte reduceras till att bara rymma de aspekter som är mätbara. För att kunna lyfta de värden som i den dominanta hegemonin stämplas som ineffektiva och ekonomiskt olönsamma måste vi formulera dem strategiskt i en mothegemoni som bygger på jämlikhetens principer.

Vad jag anser att min analys visar är således att skolan måste ses som en arena som rymmer hegemoniska motsättningar, det vill säga en arena där dissensus mellan olika sätt att förstå världen måste få finnas och där de ekonomiska aspekterna inte får ges veto över de demokratiska enbart på grund av att de är mer förenliga med den dominerande hegemonin.

Vad min analys även visar är att vi måste problematisera demokratibegreppet. Jag upplever att många vill legitimera sitt ämne med argumentet att "det gynnar demokratin". Begreppet demokrati får på så sätt ofta stå för allt som är gott och rättfärdigat, men jag menar att det finns en anledning att reservera begreppet för något mer specifikt, precis som Rancière gör. Detta betyder inte att allt som inte är demokratiskt är meningslöst eller värdelöst utan enbart att det inte är demokratiskt och att det kanske till och med är rentav antidemokratiskt.

Detta belyser skolans allmänbildande uppdrag på ett nytt sätt: det är fortfarande en viktig del av skolverksamheten att allmänbilda sina elever, men detta tillhör skolans antidemokratiska uppdrag snarare än det demokratiska. Detta preciserar vad allmänbildning gör snarare än förminskar den. Denna precisering är dessutom väsentlig eftersom den fränkopplar frågan om allmänbildning från begreppet demokrati och specificerar vad vi menar med demokrati när vi inte längre kan skilja de som är allmänbildade och "legitima att delta i demokratin" från de som inte är det.

När vi preciserar begreppet demokrati på detta sätt synliggör vi att demokratin *alltid* är utmanande. Vi förstår på så sätt att demokrati inte kan användas synonymt med allt som är gott och rättfärdigat eftersom dess utmaning då dämpas. En oreflekterad användning av begreppet går med andra ord antidemokratis ärenden alldeles för lätt. Jag vill med detta synliggöra vad som krävs av ämnesdidaktiken om den ska vara demokratisk, oavsett vilket syfte eller perspektiv den har.

En tredje aspekt som min analys visar är att vi *inte* kan artikulera en färdig demokratisk didaktik eller metodik, utan vad vi däremot kan göra är att formulera en *didaktisk utgångspunkt* som rymmer mer eller mindre potential för demokrati. Vi kan formulera en didaktisk *polis* som möjliggör politik, för att använda Rancières terminologi. Utmaningen för oss lärare är att omsätta denna didaktiska utgångspunkt utan att reducera den till ett förenklat metodologiskt tillvägagångssätt. Det handlar inte lika mycket om tillvägagångssätt och metod som om vilken princip som didaktiken utgår från: "Ojämlikhetens princip ... fördummar vad man än gör; jämlikhetens princip ... frigör [vad] den än tillämpas på" (Rancière 2011a s. 40-41)

Laclau & Mouffes hegemoniteori är i min mening ett sätt att skapa en didaktisk hegemoni där principen är det centrala. Av denna anledning vill jag hävda att både Rancières, Laclaus och Mouffes idéer är absolut nödvändiga för en eventuell omsättning av mina slutsatser i klassrummet.

Jag upplever även att det finns en potential i Laclaus och Mouffes hegemoniteori som möjliggör ett redskap att formulera didaktiska utgångspunkter utifrån Rancières demokratibegrepp i andra ämnen. Svenskämnet har med andra ord inte en särskild demokratisk potential i jämförelse med andra ämnen, men vilka möjligheter som finns torde däremot vara ämnesspecifikt eftersom olika ämnen har olika formella och normativa restriktioner för möjligheterna att bedriva en mer demokratisk undervisning. Min fjärde och avslutande slutsats av analysen är därför att den synliggör möjligheterna för att arbeta ämnes- och yrkesöverskridande i strävan mot en skola som är mer öppen för demokrati. Med andra ord synliggör analysen möjligheten att undersöka fler diskurser som präglar andra ämnen och yrkesgrupper inom skolväsendet utifrån samma teoretiska ansats och att därigenom skapa ekvivalenskedjor mellan dessa artikuleringar. Kort sagt vore det motsäglefullt att hävda något annat än att detta teoretiska perspektiv är lika relevant för såväl svensklärare som mattelärare, rektorer och lokalvårdare.

Litteraturförteckning

- Arsenjuk, Luka (2005), "Introduktion till Jacques Rancière", i: *Fronesis*, nr. 19-20, s. 86-95.
- Badiou, Alain (2011), *Metapolitics*. London & New York: Verso.
- Balibar, Étienne (2009), "What is Political Philosophy? Contextual Notes", i: Rockhill, G. – Watts, P. (red.), *Jacques Rancière: History, Politics, Aesthetics*. Durham & London: Duke University Press, s. 95-104.
- Bewes, Timothy (2014), "Introduction: Jacques Rancière and the Novel", i: *Novel: A Forum on Fiction*, vol. 47, nr. 2, s. 187-195.
- Biesta, Gert J.J. (2006), *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert J.J. (2011), *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, Gert J.J. – Bingham, Charles. (2010), *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London & New York: Continuum.
- Bingham, Charles (2011), "Settling no Conflict in the Public Place: Truth in Education, and in Rancièrian Scholarship", i: Masschelein, J. – Simons, M. (red.), *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy*. West Sussex: Wiley-Blackwell, s. 134-149.
- Bobbio, Norberto (1994), *Liberalism & demokrati*. Göteborg: Daidalos.
- Butler, Judith (1998), "Merely Cultural?", i: *New Left Review*, vol. I, nr. 227, s. 33-44.

- Cornelissen, Goele (2011), "The Public Role of Teaching. To keep the door closed", i: Masschelein, J. – Simons, M. (red.), *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy*. West Sussex: Wiley-Blackwell, s. 15-30.
- Derrida, Jacques (1997), *Of Grammatology*. Baltimore & London: The John Hopkins University Press
- Foucault, Michel (2010), *Säkerhet, territorium, befolkning*. Collège de France 1977-1978. Stockholm: Tankekraft.
- Gy 2011. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Hallward, Peter (2009), "Staging Equality: Rancière's Theocracy and the Limits of Anarchic Equality", i: Rockhill, G. – Watts, P., *Jacques Rancière: History, Politics, Aesthetics*. Durham & London: Duke University Press, s. 140-157.
- Hellspong, Lennart (2011), *Konsten att tala. Handbok i praktisk retorik*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Jørgensen, Marianne – Phillips, Louise J. (2002), *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: SAGE.
- Kollias, Hector (2007), "Taking Sides: Jacques Rancière and Agonistic Literature", i: *Paragraph*, vol. 30, nr. 2, s. 82-97.
- Kullberg, Christina (2007), "Litteraturens genealogi. Om litteraturbegreppet hos Jacques Rancière", i: *Tidskrift för litteraturvetenskap*, vol. 1-2, s. 75-84.
- Laclau, Ernesto (1990), *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London & New York: Verso
- Laclau, Ernesto (1996a), *Emancipation(s)*. London & New York: Verso.
- Laclau, Ernesto (1996b), "Deconstruction, Pragmatism, Hegemony", i: Mouffe, C. (red.), *Deconstruction and pragmatism*. London & New York: Routledge, s. 47-67.
- Laclau, Ernesto (2000), "Constructing universality", i: Butler, J. – Laclau, E. – Žižek, S., *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left*. London & New York: Verso, s. 281-307.
- Laclau, Ernesto (2005), *On Populist Reason*. London & New York: Verso.
- Laclau, Ernesto (2014), *The Rhetorical Foundations of Society*. London & New York: Verso.
- Laclau, Ernesto – Mouffe, Chantal (2008), *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Göteborg: Glänta & Stockholm: Vertigo.
- Larrosa, Jorge (2011), "Endgame: Reading, Writing, Talking (and Perhaps Thinking) in a Faculty of Education", i: Masschelein, J. – Simons, M. (red.), *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy*. West Sussex: Wiley-Blackwell, s.166-186.
- Lewis, Tyson E. (2012), *The Aesthetics of Education: Theatre, Curiosity, and Politics in the Work of Jacques Rancière and Paulo Freire*. New York: Bloomsbury.
- Liedman, Sven-Eric (2011), *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

- Lundkvist, Hannes (2015), *Möjligheter för ett radikalt demokratiskt svenskämne: En dekonstruktion av svenskämnets didaktiska utgångspunkt* (Studentuppsats). Eskilstuna & Västerås: Mälardalens Högskola
- May, Todd (2009), "Rancière in South Carolina", i: Rockhill, G. – Watts, P. (red.), *Jacques Rancière: History, Politics, Aesthetics*. Durham & London: Duke University Press, s. 105-119.
- Méchoulan, Eric (2009), "Sophisticated Continuities and Historical Discontinuities, or, Why Nit Protagoras?", i: Rockhill, G. – Watts, P. (red.), *Jacques Rancière: History, Politics, Aesthetics*. Durham & London: Duke University Press, s. 55-66.
- Mouffe, Chantal (2005), *The Return of the Political*. London & New York: Verso.
- Mouffe, Chantal (2008), *Om det politiska*. Stockholm: Tankekraft.
- Mouffe, Chantal (2013), *Agonistics. Thinking the World Politically*. London & New York: Verso.
- Norberg Brorsson, Birgitta (2007), *Skrivandets makt. Om det demokratiska skrivandet i skolans svenskämne*. Stockholm: Liber.
- Norris, Christopher (1983), *The Deconstructive Turn. Essays in the Rhetoric of Philosophy*. London: Methuen & Co.
- Olsson Jers, Cecilia (2012), *Klassrummet som muntlig arena*. Stockholm: Liber.
- Rancière, Jacques (1999), *Disagreement. Politics and Philosophy*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Rancière, Jacques (2006), *Texter om politik och estetik*. Lund: Propexus.
- Rancière, Jacques (2007a), *On the Shores of Politics*. 2 uppl. London & New York: Verso.
- Rancière, Jacques (2007b), *The Future of the Image*. London & New York: Verso.
- Rancière, Jacques (2007c), *Hatet mot demokratin*. Stockholm: Tankekraft.
- Rancière, Jacques (2007d), "Möte med Jacques Rancière", i: *Tidskrift för litteraturvetenskap*, vol. 1-2, s. 35-42.
- Rancière, Jacques (2009a), *The Emancipated Spectator*. London & New York: Verso.
- Rancière, Jacques (2009b), "Afterword/The method of equality: An answer to some questions", i: Rockhill, G. – Watts, P. (red.), *Jacques Rancière: History, Politics, Aesthetics*. Durham & London: Duke University Press, s. 273-288.
- Rancière, Jacques (2010a), *Dissensus. On Politics and Aesthetics*. London & New York: Bloomsbury.
- Rancière, Jacques (2010b), "On Ignorant Schoolmasters", i: Biesta, G.J.J – Bingham, C., *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London & New York: Continuum, s. 1-24.
- Rancière, Jacques (2011a), *Den okunnige läraren. Fem lektioner om intellektuell frigörelse*. Göteborg: Glänta.
- Rancière, Jacques (2011b), *Mute Speech. Literature, Critical Theory, and Politics*. New York: Columbia University Press.
- Rancière, Jacques (2012), *Proletarian Nights. The Workers' Dream in Nineteenth-Century France*. London & New York: Verso.

- Rancière, Jacques (2013), *The Politics of Aesthetics*. London & New York: Bloomsbury.
- Rockhill, Gabriel (2009), "The Politics of Aesthetics: Political History and the Hermeneutics of Arts", i: Rockhill, G. – Watts, P. (red.), *Jacques Rancière: History, Politics, Aesthetics*. Durham & London: Duke University Press, s. 195-215.
- Rockhill, Gabriel (2011), "Introduction: Through the looking glass – the subversion of the modernist doxa", i: Rancière, J., *Mute Speech. Literature, Critical Theory, and Politics*. New York: Columbia University Press, s. 1-28.
- Rockhill, Gabriel (2013), "Appendix II. Glossary of technical terms", i: Rancière, J., *The Politics of Aesthetics*. London & New York: Bloomsbury, s. 83-98.
- Rosanvallon, Pierre (2006), *Democracy Past and Future*. New York: Columbia University Press.
- Rosanvallon, Pierre (2011), *Democratic Legitimacy. Impartiality, Reflexivity, Proximity*. New Jersey & Oxfordshire: Princeton University Press.
- Rosanvallon, Pierre (2013), *The Society of Equals*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rosenblatt, Louise M (1995), *Literature as Exploration*. 5 uppl. New York: The Modern Language Association of America.
- SFS 2010: 800. *Skollagen*.
- Sigrell, Anders (2013), *Retorik för lärare. Konsten att välja språk konstruktivt*. 5 uppl. Ödåkra: Retorikförlaget.
- Sjöholm, Cecilia 2007, "Konsten som process. Det sinnligas estetik", i: *Tidskrift för litteraturvetenskap*, vol. 1-2, s. 67-73.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1997), "Translator's preface", i: Derrida, J., *Of Grammatology*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press, s. ix-xc.
- Säfström, Carl Anders (2015), *Jämlikhetens pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- West, Kim (2007), "Översättarens efterord", i: Rancière, J., *Hatet mot demokratin*. Stockholm: Tankekraft, s. 85-92.