

# Skolan som tanke- och praktikvärld - Mary Douglas teori om hur institutioner tänker

Mats Trondman

Institutionen för kulturvetenskaper, Linnéuniversitetet

Ulrika Winerdal

Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap, Stockholms universitet

Essäns syfte är närläsa antropologen Mary Douglas föreläsningsserie *How Institutions Think* (1986) och konstruera en teori om hur just institutioner "tänker" så att den kan inspirera till forskning om skolan som en tanke- och praktikvärld. Så vad är, menar Douglas, en institution? Vad betyder det att den "tänker"? Hur går det till? Och vad avses med sådant som "tankevärld" och "tankestil"? Vilka kan vara mer eller mindre starka och svaga, försvarbara och föränderliga? Därtill: varför bör forskning om utbildning och skola inspireras en teori om hur institutioner tänker?

## INLEDNING

Vårt bidrags *grundsyfte* är att närläsa antropologen Mary Douglas (1921-2007) *How Institutions Think* (1986) för att mer systematiskt och explicit än Douglas själv formulerar den, med hennes egen bestämning, "teori om institutioner" (1986, s. 18) som boken rymmer. Genom att göra detta vill vi *också* väcka läsarens intresse för att mer forskningspragmatiskt börja tänka kring teorins relevans för institutionsteoretiskt informerad empirisk forskning om skola, utbildning och demokrati. Just det som med grund i vår läsning av Douglas teori kan benämnas "Skolan som tanke- och praktikvärld".

Det är vår strävan att uppfylla detta dubbla syfte i *en* sammanhållen *arbetsuppgift*, nämligen att konstruera Douglas teori så att dess relevans för pedagogisk forskning kan föreställas i tanken så att den i förlängningen, vilket faller utanför vårt syfte och vår arbetsuppgift, kan bli till design. Det vill säga bli till forskningsfrågor, sensitiv begrepps användning och metodval för empiriska studier.

Att vårt bidrag i hög grad stannar vid konstruktionen av Douglas teori så att dess relevans för forskning om skola, utbildning och demokrati kan föreställas har sina skäl. Konstruktionen av hennes teori kräver utrymme. Det finns alltså inte plats att inom ramen för en essä formulera teorin, dess pedagogiska relevans och förslag på konkret tillämpning. Inte heller går det att utveckla argument för teorins relevans och tillämpning utan att först ha formulerat den. Detsamma gäller förstås en utvecklad kritik. Det är dock vår övertygelse att varje pedagogiskt intresserad läsare som tar del av Douglas teori om institutioner kan inspireras att mobilisera sin egen metodologiska och empiriska föreställningsförmåga och praktik. ”Hur och varför”, hoppas vi att hen tänker, ”kan jag och mina kolleger i vår forskning teoretiskt inspireras av Douglas?” Därför adderar vi ett imaginärt syfte, nämligen förhoppningen att läsaren kan se värdet i och aktiveras av vad vår konstruktion av Douglas teori om institutioner kan erbjuda forskning om skola, utbildning och demokrati, till exempel avseende lärande, delaktighet och bemötande samt hur de är relaterade.

I bidragets avslutande del har vi dock något kort att säga om den aktuella teorins relevans för pedagogisk forskning. Om vi då förmår klargöra *teorins grundlogiska relevans* kan vi också förstå varför en förståelse av skolan som institution, dess ”tänkande” och ”görande”, är av stort pedagogiskt värde.

#### HUR DOUGLAS TEORI OM INSTITUTIONER FORMULERAS

Douglas bok *How Institutions Think* innehåller alltså vad hon benämner ”en teori om institutioner” (1986, s. 18).<sup>1</sup> Det är emellertid svårt, för att inte säga omöjligt, att läsa den som en sammanhållen, systematisk och färdigformulerad teori om, som dess titel anger, ”Hur institutioner tänker”.<sup>2</sup> Vi tar därför på oss uppgiften att närläsa och konstruera Douglas teori, vilket kräver, menar vi, svar på fyra grundfrågor. När dessa frågor besvarats kvarstår ytterligare tre frågor vars svar fördjupar förståelsen av vår teoretiska konstruktion. Svaren på dessa sju frågor är disponerade i lika många på varandra följande delar, vilka tillsammans utgör vår konstruktion av Douglas teori.

Vad är enligt Douglas en institution? Svaret på denna första fråga utgör en bestämning av vad fenomenet i hennes teori avser. Om vi teoretiskt ska förstå *hur* institutioner ”tänker” behöver vi först veta *vad* det är som ”tänker”. Informerad av vår närläsning av Douglas börjar vi därför med att konstruera vad vi kallar en *institutions grundläggande beståndsdelar*.

Vad innebär det att en institution ”tänker”? Så lyder vår andra fråga. Otvetydigt kan det låta märkligt att en institution kan sådant. Det är därför viktigt att reda ut vad Douglas menar med detta, vilket vi gör i den andra delen av vår teorikonstruktion. Här börjar vi med att konstruera den teoretiska förståelsen av en institution som, med Douglas eget begrepp, en *social ordning*

genom vilken vi kan förstå vad det innebär att institutioner just ”tänker”. Därefter intresserar vi oss för vad Douglas menar med att en institution kan förstås som en *tankevärld* med en eller flera *tankestil(ar)*. Vi avslutar med att hantera missuppfattningar om vad det betyder att *institutioner ”tänker”*.

Hur går det så till, det är vår tredje fråga, när en institution i överensstämmelse med Douglas teoretiska förståelse ”tänker”? Till frågans svar, som redovisas i vår konstruktions tredje del, hör även ett teoretiskt intresse för konsekvenser av hur ett sådant tänkande verkar. Följaktligen flyttas här fokus från *vad* en institution är och *vad* det innebär att en sådan ”tänker” till just *hur* det går till när den ”tänker”, men också, som sagt, till *vilka* konsekvenser det får.

Vår fjärde fråga flyttar fokus från den ”tankevärld” där institutioner ”tänker” till den ”praktikvärld” där institutioner ”handlar”. Därmed rör vi oss från ”tankevärld” och ”tankestil”, vilka, som sagt, är Douglas begrepp, till *praktikvärld* och *praktikstil*, vilka är våra egna adderade begrepp. I denna rörelse ska vi inte tappa bort relationen mellan ”tanke”- och ”praktikstil”. Så hur kan vi förstå *hur* institutioner gör i relation till hur de ”tänker”? Det är denna fråga som får svar i vår konstruktions fjärde del.

Med dessa första fyra frågor besvarade är vi klara med vår grundkonstruktion av Douglas teori om institutioner, men, som redan påpekats, ytterligare tre viktiga frågor kvarstår. Här är den första av dem: Vilka argument använder Douglas för att bedöma när institutioner i sitt sätt att ”tänka”, ”göra” och ”verka” kan anses vara ”bättre” respektive ”sämre”? Vår konstruktions femte del intresserar sig alltså för *hur* Douglas förstår och hanterar vad hon uppfattar som en pressande *moralisk relativism* (1986, s. 120).

Hur kan vi förstå, det är den andra av de tre adderade frågorna, att ”tänkande”, ”görande” och ”verkande” institutioner har att hantera olika typer av, vad vi kallar, spänningsfält, som kan generera olika typer av utfall? I vår konstruktions sjätte del lär vi oss att Douglas teori erbjuder insikter i hur vi kan förstå *social förändring*.

Varför, det är vår sjunde och sista fråga, är Douglas teori om institutioner viktig? Inte minst när det gäller att förstå skolan som institution, det vill säga hur den tänker, gör och verkar med konsekvenser. Följaktligen landar vi i det vi ovan benämnde *teorins grundlogiska relevans* till vilket hör teorins användbarhet för att förstå arbete med policy och implementering.

Innan vi påbörjar vår konstruktion av Douglas teori om institutioner har vi tre *kommentarer*. Det är först viktigt klargöra att vår konstruktion har sin grund i en närläsning av innehållet i Douglas teori (1986), *men* det sätt på vilket detta innehåll är organiserat, det vill säga som strävanden efter systematiska och explicita svar på våra frågor, är i hög grad vårt eget, både till del och helhet.

För det andra delar vi antropologen Richard Fardons analytiska insikt att Douglas teori bör läsas utifrån förståelsen att den implicit rymmer olika

betoningar, vilka kan förstås i termer av en mer eller mindre ”stark” eller ”svag” version (1999, ss. 231 och 237). I en ”stark” version är vad och hur institutionen ”tänker” och ”gör” i stort *ett* med vad och hur alla aktörer i institutionen tänker, gör och känner. I en ”svag” version, däremot, finns spänningar mellan olika sociala gruppers och individers medvetande och görande. Vår konstruktion av Douglas teori om institutioner bygger i huvudsak på den ”starka” versionen, då det gör det lättare att klargöra teorins innehåll på ett mer systematiskt och entydigt vis. Svaret på vår femte fråga, den om spänningsfält och social förändring, rymmer dock teoretiska insikter som gör att även den ”svaga” versionen kommer att beröras. Huruvida en specifikt studerad institution är mer eller mindre ”stark” eller ”svag” är en empirisk fråga av stor vikt.

Filosofen Hans-Georg Gadamer skrev en gång följande om vad som kännetecknar en ”klassiker”:

Det klassiska är något som är bevarat *därför* det betecknar och tolkar sig själv; vad som i detta fall är slående är inte att den är ett ställningstagande om något som saknas, som vore den endast ett vittnesmål om något som väntar på tolkning, snarare *säger det något till en samtid, som om det var specifikt adresserat till den* (2001, s. 64).

Just så, det är vår tredje kommentar, har vi i huvudsak närmat oss den moderna klassiker som vi i Gadammers anda menar att Douglas *How Institutions Think* kan läsas som. Följaktligen har vi valt att vara mer positivt konstruerande än transcendent kritiska.

#### INSTITUTIONSBEGREPPETS GRUNDLÄGGANDE BESTÅNDSDELAR

Vi börjar som utlovats med frågan om *vad* en institution är. Vår konstruktions svar rör sex grundläggande beståndsdelar. För det första en specifik *social gruppering* som, för det andra, består av specifika *aktörer*, vilka Douglas exemplifierar med föräldrar, läkare, domare och hotellägare (1986, s. 46). Det är således inte särskilt svårt att lägga till rektorer, lärare och elever. För det tredje ett specifikt *arrangemang*, vilket, om vi följer hennes egna exempel på aktörer, kan vara en familj, ett sjukhus, en rättsvårdande myndighet eller ett företag.<sup>3</sup> Inte heller här är det svårt att lägga till att också skolor och utbildningar är exempel på arrangemang, som en grundskola, en lärarutbildning eller en rektorsutbildning. Vilket, för det fjärde, gör det möjligt att förstå att en institution även utgör en specifik *organisation* med struktur, positioner och uppgifter. Och som organiserar sådant som kunskaper, tänkande och handlingar med vars hjälp struktur och positioner kan upprätthållas så att institutionen kan lösa sina uppgifter. En institution kan alltså *inte* avse ett, med Douglas eget ordval, ”tillfälligt praktiskt arrangemang”

(1986, s. 46). Här kan vi förstås tänka oss en specifik skolas eller utbildningsförvaltnings organisation. För det femte regleras hanterandet av institutionens uppdrag av *grundläggande principer* (1986, ss. 7, 13 och 70). Exempel på sådana kan vara etiska värderingar, lagar och regler, men också vardagliga rutiner. Skollagen och en rad andra dokument som avser att reglera undervisning, bedömning, delaktighet och bemötanden i skolan är förstås användbara exempel. Forskningsrekommendationer kan också höra hit liksom vardagligt aktiverande värdegrunder.

Samtidigt som Douglas betonar betydelsen av grundläggande principer för en institutions verkan, inte minst för att dess aktörer ska veta vad de ska eller förväntas göra, är hon därtill noga med att påpeka att sådana principer i sig själva *inte* är tillräckliga. Att det finns lagar, planer och regler betyder således inte att de per automatik följs. En lag om diskriminering får, menar hon, inte av egen kraft diskrimineringen i samhället att upphöra (1986, s. 126). Följaktligen krävs mer än en lag, en plan eller en regel på papper. Det krävs också en känsla av ”riktighet” (s. 17) som bekräftar och vardagligt realiserar en grundläggande princip. En sådan känsla kan därtill förstärkas av den ”samtidens känslöstämning” (s. 69) som finns och verkar i samhället utanför institutionen.

Till en institutions grundläggande beståndsdelar för vi slutligen *legitimitet* (ss. 3 och 46), vilket betyder att dess arrangemang, organisation och grundläggande principer är erkända av den sociala grupperingen och dess aktörer. Därmed kan dessa beståndsdelar utgöra ”legitima auktoriteter” (s. 46), som kan förmå institutionen att verka. Åtminstone, för att påminna läsaren, om det är den ”starka” versionen av Douglas teori vi avser.

Så hur ser det ut på en specifik skola? Har arrangemang, organisation och grundläggande principer legitimitet hos institutionens sociala gruppering av aktörer? Utgör skolan som institution en känsla av levd ”riktighet”? Äger dess beståndsdelar ”legitim auktoritet”? Har de stöd av ”samtidens känslöstämning”?

### VAD DET INNEBÄR ATT EN INSTITUTION ”TÄNKER”

Det andra frågan om *hur* vi kan förstå *vad* Douglas menar med att en institution ”tänker” ska nu ges tre förbundna svar, vilka fördjupar förståelsen av de ovan redovisade beståndsdelarna.

### Social ordning

Enligt Douglas teori utgör en institution en *social ordning* (1986, s. 55), det vill säga något som den sociala grupperingens aktörer med avseende på arrangemang, organisation, principer och legitimitet har gemensamt och aktiveras av. En institution är följaktligen en levd gemensamhetsform eller en

solidaritet i betydelsen sammanhållning. ”Institutioner”, skriver Douglas, ”hyser likhet” (s. 63). ”Överensstämmelser”, skriver hon också, ”är en institution” (s. 55).

Så hur kan en social ordning i en starkt verkande institution karaktäriseras i begreppslig form? Vår läsning formulerar åtta sådana olika men förbundna begrepp. För det första har en sådan ordning ett, vad vi väljer att kalla, *mångfaldigt innehåll*. Hit hör vad Douglas benämner kognition, det vill säga kunskap och därmed mönster för vetande, lärande och tänkande. Hit hör också värdemönster, eller moral, ”som det förpliktigar att följa” (1986, s. 75), men även ”emotionell energi” (s. 55), vilken bidrar till att upprätthålla fokus och sammanhållning genom moraliskt och emotionellt motivera bekräftande praktiker, vilka vi ska återkomma till. Till den sociala ordningens mångfaldiga innehåll hör således kognition, värden, emotioner och praktiker. Så vilket specifikt mångfaldigt innehåll, i empiriska termer, kan en skola som studeras ha? Tänk lärande, delaktighet och bemötande: vad vet, värderar, känner och gör skolinstitutionen? För det andra verkar enligt Douglas den sociala ordningens innehåll som en *konvention* (1986, s. 46), vilken kan, menar hon, förstås som svaret på frågan ”Varför gör du så här?” (s. 47). Och där svaret, med vårt ordval, är: ”För att det är så här vi gör!” Eller som Douglas själv formulerar det: ”Det är det sättet på vilket stjärnorna är fixerade i himlen” (s. 47). Följdriktigt menar Douglas, för det tredje, att den sociala ordningen som innehåll och konvention är *naturaliserad* (1986, s. 48). Därmed tas den för given som, vad hon själv benämner, en ”självaliderad sanning” (s. 48). Att så är fallet innebär, för det fjärde, att den sociala ordningen är *internaliserad* i gruppmedlemmarnas medvetande (1986, s. 118). Därför kan ordningen tänkas, värderas, kännas och göras som ”det rätta” och ”det riktiga” hos varje enskild gruppmedlem, vilket beror på att den sociala ordningens innehåll blivit naturaliserad konvention och som sådan just internaliserats av den sociala grupperingens individer som vad Douglas kallar ”institutionella förpliktelser” (s. 7). För det femte utgör den sociala ordningen således en *riktighet* (1986, s. 17),<sup>4</sup> vilken avser det som i levd form är rätt att tänka, värdera, känna och göra. Hit hör också att reagera mot när så inte är fallet. Just så svarar förpliktelsen att göra rätt mot gemenskapen och likheten hos den sociala grupperingens aktörer. Det är också denna ”riktighet” som i termer av innehåll, konvention, naturalisering och internalisering gör den sociala grupperingens varaktig över tid över. Den så förstådda sociala ordningen gör det även svårt för en individ i en institution att följa egna från ordningen friställda intressen. Så vilka konventioner med avseende på lärande, delaktighet och bemötande dominerar på den skola som studeras? Vad innebär det att de är naturaliserade och internaliserade? Som levd riktighet? Hur ser det ut på andra skolor? Vad kan jämförelser lära oss? Hur ser förresten relationen ut mellan lärande, delaktighet och bemötande? Och vad händer om ”riktigheten” inte levs i bejakad form?

Den naturaliserade och internaliserade konventionen av levd ”riktighet” med ett specifikt mångfaldigt innehåll gör för det sjätte institutionens aktörer *oberoende av individens egna tankar och praktiker*. Eller, och något mindre starkt formulerat, så reducerar den sociala ordningen individuella variationer och intressen (Douglas 1986, s. 69). Hur kan vi då empiriskt beskriva och teoretiskt analysera tänkande och görande med avseende på lärande, delaktighet och bemötande som en samlad ”riktighet” oberoende av individerna? Vad betyder det för rektorer, lärare, nyanställd personal och, inte minst, för elevers lärande och delaktighet och hur de bemöts? Så vad är dessa aktörers levda ”riktighet”?

En starkt verkande social ordning gör det också, för det sjunde, svårare att tänka i individuellt självkritiska termer (1986, s. 69), vilket leder till ett *begränsat kritiskt tänkande*. Stjärnorna är ju, för att påminna om Douglas egen formulering, fixerade på himmelen. Så i vilken utsträckning finns det kritiska reflektioner kring lärande, delaktighet och bemötande i den skolinstitution som studeras? I vilken form och med vilket innehåll? Kanske den aktuella skolan har en egen verkande ordning för just kritik?

För det åttonde förstår Douglas en institutions sociala ordning som en *skuggad plats* (1986, s. 7), vilket vi tolkar som att den teoretiska förståelse som hon formulerar inte hör till institutionens egen självförståelse när den verkar. Dess aktörer tenderar således inte att ställa de frågor som hennes teori reser (s. 69). Därför bör vi inte endast utforska vad en institutions aktörer gör och tänker utan också vad de *inte* tänker och gör. Så vad, med avseende på lärande, delaktighet och bemötande, pratar man inte om? Och vad gör man helt enkelt inte? Utan att prata om det! Var och hur faller skuggorna?

Vi kan så teoretiskt förstå vad Douglas avser med ”hur [en stark!] institutioner tänker”, nämligen aktörer i en social gruppering med ett arrangemang, en organisation och grundläggande principer som vunnit legitimitet och följaktligen är ett med allt det som hör en skuggad plats till, nämligen ett mångfaldigt innehåll som blivit till naturaliserad och internaliserad konvention och därmed levd ”riktighet” med en verkningskraft oberoende av de enskilda individerna själv i en skuggad värld utan eller med begränsad kritisk självreflektion. Just de gemensamma grundläggande beståndsdelar och den sociala ordning som pedagoger med intresse för till exempel lärande, delaktighet och bemötande i en skolinstitution har anledning att utforska. Är det inte just detta en skolledare behöver veta för att leda och utveckla en skola? Så vilken uppfattning om kunskap, värden, lärande, delaktighet och bemötande vägleder en skolas lärare? Med vilken styrka och grad av självreflektion i den verkande emotionella energin? Och hur ser detta ut och verkar i relation till andra aktörer, som till exempel elever, föräldrar, politiker och en utbildningsförvaltnings aktörer? Som också tänker och gör i verkande sociala ordningar! Hur omfattande och mångdimensionellt kan ett forskningsprojekt alltså vara?

### ”Tankevärld” och ”tankestil”

”Douglas”, skriver Fardon, ”använder frasen ’tankevärld’ för en social gruppering som delar en ’tankestil’” (1999, s. 228). En ”tankevärld” är således ett teoretiskt sätt att närmar sig och synliggöra hur sociala grupperingar hör till just en ”värld” av tankar och att en ”tankestil” avser denna ”världs” specifika tankeinnehåll. Teoretiskt förstår vi det följaktligen så att en empirisk undersökning av en social ordning kan synliggöra en ”tankevärld” med en specifik ”tankestil”, det vill säga dess ”vad” som innehåll. Det betyder att en sådan gruppering i en specifik ”värld” med en specifik ”tankestil”, med Douglas eget ordval, ”tänker längs med särskilda spår [grooves]” (1986, s. 40). Det innebär, för att återknyta till det första delen i vår förståelse av Douglas teori om institutioner, att en ”social gruppering” och dess ”aktörer” med ett ”arrangemang”, en ”organisation” och ”grundläggande principer”, vilka uppfattas som ”legitima”, utgör de grundläggande beståndsdelarna i vars levda sammanhang en ”tankevärld” med en viss ”tankestil” blir till, finns och verkar som en ”social ordning”. Att vara rektor, lärare och elever på en skola är, om institutionen är ”stark”, att vara i just en ”tankevärld” med en ”tankestils” verkande *grooves*. För med Fardons ordval, ”en kognitiv process är grundad i en social ordning” (1999, s. 231). Eller, som Douglas själv formulerar det, ”individens mest elementära kognitiva processer är beroende av sociala institutioner” (1986, s. 45). Det är därför, menar vi, möjligt att säga att en ”tankevärlds tankestil” är det ”mångfaldiga innehåll” som av den sociala grupperingens aktörer ”naturaliserats” och ”internaliserats” som det ”riktiga” sättet att tänka, men också att värdera, känna och göra, vilket gör aktörerna ”oberoende av egna individuella tankar” och ”begränsar” deras ”kritiska tänkande” i en ”skuggad värld”. Därtill är en ”tankevärld” med en specifik ”tankestil”, med Fardons ordval, ”inbäddad i en kontext av vidare tänkande och institutioner” (1999, s. 228), vilket innebär att en institutions ”tankestil” inte är isolerad från världen utanför den och andra institutioner. Så hur, kan man då undra, ser relationen ut mellan en skolvärlds ”tankestil” och en vidare värld av skolmarknader, rykten och levda livsvillkor?

### Missuppfattningar och klargöranden

Douglas menar att hennes teori om institutioner kan vara svår att acceptera (1986, s. 91). Hon ser två skäl till detta. Det första skälet är att vi som människor både vill och tänker oss vara oberoende av sociala omständigheter. Det andra skälet är att det är lätt att missförstå vad det betyder att institutioner ”tänker”. Så, igen, vad menar Douglas med att människor är beroende av institutioner *och*, inte minst, att institutioner ”tänker”? I vår strävan att ytterligare klargöra denna fråga behöver vi först reda ut vad Douglas *inte* menar med att institutioner ”tänker”.

Douglas bok har som bekant titeln *How Institutions Think*. Med bokens titel som vägledning tycks den följaktligen handla om institutioner som just



”tänker”. Av titeln framgår därtill att hon ämnar förklara ”hur” detta går till. Med andra ord verkar den säga ”att institutioner”, som Douglas själv formulerar det, ”har ett eget medvetande ” (1986, s. 8). Men här är hennes svar tydligt: ”Naturligtvis”, skriver hon, ”kan inte institutioner ha medvetande” (s. 8). En institution utgör *inte*, skriver hon också, något ”suprapersonellt system” (s. 19). När Douglas utmanar oss med att skriva att ”institutioner tänker” menar hon alltså *inte* att institutioner tänker oberoende av människor. För institutioner kan inte ha egna syften, intentioner, planer eller strategier. Inte heller kan de skapa, bevara eller förändra sig själva. Nej, betonar Douglas, endast individer, *inte* institutioner, kan tänka och, kan vi tillägga, känna, värdera och göra. Frågan är då varför boken fått en titel *som till synes* inte verkar stämma med vad hon menar. Här finns två svar. Det första av dem är enligt Fardon ”ironiskt” (1999, s. 212), då bokens titel *How Institutions Think* anspelar på en annan, äldre antropologs och filosofers bok, nämligen Lucien Lévy-Bruhls (1857-1939) *How Natives Think* (1926) i vilken han hävdar att (av honom så kallade) ”primitiva” folk har ett annat sätt att tänka än den ”moderna” västerländska människan. Medan de förras tänkande var mer format av känslor och upplevelser (prelogiskt), så var de senares tänkande mer analytiskt och reflekterande. Douglas förnekar inte att det kan finnas skillnader mellan ”vad” och ”hur” olika kulturer eller sociala grupperingar kan tänka. Hennes huvudpoäng är istället att alla människors tänkande, oavsett kultur och grupp, är beroende av institutioner. ”Svaret på frågan om hur alla tänker”, summerar Fardon, ”är i huvudsak institutionellt” (1999, s. 212), vilket således *också* gäller den ”moderna” människan. Med andra ord: att förstå hur en social gruppering av människor tänker är att förstå hur deras gemensamma institution ”tänker”. Eller att förstå och förklara tänkande är att sätta det i sitt sociala, institutionella sammanhang av ”tankevärld” med ”tankestil”. Följaktligen är också skolor och utbildningar institutioner med ”tankevärldar” och ”tankestilar”, som tänker om sådant som lärande, delaktighet och bemötande.

Det andra svaret rör mer precist frågan om vad Douglas menar med att institutioner ”tänker”? Vår läsning av *How Institutions Think* ger följande svar. Vi människor skapar själva våra egna institutioner. Detta är något vi gjort tidigare i historien, gör nu och kommer att fortsätta med att göra i framtiden. Det går helt enkelt inte att tänka mänskligt samhällsligt liv utan att också tänka att det där finns verkande institutioner, det vill säga ”sociala grupperingar”, ”aktörer”, ”arrangemang”, ”organisationer”, ”principer” och ”legitimitet”. Visst förändras institutioners sociala ordningar över tid men de ersätts av mer eller mindre nya, som också är föränderliga. Så inget samhälle med människor utan institutioner med grundläggande beståndsdelar och sociala ordningar med ”tankevärldar” och ”tankestilar” som blir till, bevaras och förändras eller, vilket bör tilläggas, återuppstår. Och, detta är själva den analytiska huvudpoängen, de institutioner vi människor har gjort, gör, har och lever våra

liv i formar vårt tänkande och aktiverar våra handlingar och känslor. Vi skapar alltså de institutioner som också i hög grad bestämmer oss genom att specifika ”tankestilar” påverka vad vi tänker, värderar, känner och gör. Och om en sådan institution är ”starkt” sammanhållen och verkande, så kommer de aktörer som inte tänker och agerar i överensstämmelse med dess ”tankestil” att på olika sätt att ifrågasättas. Sådana utmaningar och avvikelser ger nämligen, med Douglas ordval, upphov till ”en djup känsla av upprördhet” (1986, ss. 9-10). Just upprördhet blir sålunda ett uttryck för förpliktelsen att höra en dominerande social gruppering och dess ordning till, vilket just synliggör en annan analytisk nivå än enskilda och från sociala och kulturella sammanhang friställda individer. För de som blir upprörda vittnar om något de tillsammans tror på, vilket aktiveras av något större än dem själva och som finns utanför dem, nämligen en påtagligt aktiverande ”tankevärld” med en ”tankestil” som bestämmer hur något borde vara och gå till – ett tänkande, ett värde, en känsla, en praktik, som förväntas för att den som konvention naturaliserats och internaliserats och därmed också förkroppsligas av den sociala gruppens individer som solidaritet i betydelsen sammanhållning: en levd ”riktighet”! Så vad tänks om och hur görs med de skolledare, lärare, elever, men också, förstås, forskare, som inte lever och bekräftar en given, skuggad ordning? Vad berättar det om hur en institution som en skola eller ett universitet tänker och gör?

För att sammanfatta: att institutioner ”tänker” betyder att människor formas och aktiveras av en social ordnings ”tankevärld” med en specifik ”tankestil”. Och om förståelsen av detta är vad Fardon (1999) kallar den ”starka” versionen, så tänker, värderar, känner och praktiserar med få undantag alla institutionens medlemmar dess ”tankestil” som levd ”riktighet”, vilken kan generar olika grader av upprördhet när den inte bekräftas. Till en ordning hör alltså att allt inte nödvändigtvis kan höra ordningen till.

### HUR INSTITUTIONEN TÄNKER

Till Douglas teori om institutioner hör som bekant inte endast frågorna om *vad* en institution är och *vad* det betyder att en sådan ”tänker”. Hit hör även frågan om *hur* detta ”tänkande” går till. Så vad *gör* den sociala grupperingens aktörer när de aktiveras av sin ”tankevärlds” ”tankestil” och därmed bevarar institutionens grundläggande beståndsdelar och dess sociala ordning?<sup>25</sup> Eller, med Douglas eget begrepp, hur aktörerna stödjer det ”institutionella greppet” (1986, s. 92). Frågan är således vad detta ”grepp” kräver i den ”starka” versionen av Douglas teori? Svaret vi konstruerar rymmer fem olika men relaterade ”hur”, vilka alla avser just ”hur” institutionens sociala gruppering av aktörer ”tänker” och ”gör”, men också *inte* tänker och gör, när de, med ett annat av Douglas begrepp, genom ett ”institutionellt processande” (1986, s. 110) gör så att de bevarar det ”institutionella greppet” (s. 92).

För det första innebär, menar Douglas, detta ”institutionella processande” att *klassificera* (1986, s. 91) vad som i termer av tankar, värden, känslor och görande hör och inte hör institutionen till, nämligen att sortera och ordna i överensstämmelse med den naturaliserade ”tankestilen”. I detta sammanhang är, menar Douglas, varje liten handling en klassificering som bekräftar och upprätthåller den sociala ordningen. Så hur klassificerar rektorer, lärare och elever i sitt görande lärande, delaktighet och bemötande? Eller: vad innebär det att klassificeras och bemötas som nyanländ?

För det andra handlar det ”institutionella processandet” om att i överensstämmelsen med ”tankevärldens” innehållsmässiga centrum kontrollera och utestänga vad vi benämner *individuella variationer* för att normalisera ”tankestilen” som rådande konvention. Hur går det alltså till när skolans olika aktörer hanterar andra aktörers variationer?

Till det ”institutionella processandet” hör, för det tredje, att institutionens uppfattningar om *problem* och *problemlösningar* enligt Douglas transformeras till och blir ett med ”tankestilen” (1986, s. 91), vilket innebär att aktörernas praktiker riktas mot vad hon kallar ”omedelbara, praktiska mål” (s. 69). Här erbjuder hon två exempel. Det ena är att om den sociala grupperingen och dess aktörer aktiveras av en ”tankestil” som tror på delaktighet, så kommer lösningen på problemet att vara mer delaktighet (s. 92). Det andra gäller med samma interna logik rättvisa. Om institutionens ”tankestil” rymmer en stark tro på ”riktigheten” i rättvisa, så kommer mer rättvisa att vara lösningen på de problem som institutionen uppfattar och försöker lösa (s. 119). Låt oss kalla dessa båda exempel för *internlogisk reproduktion*.

När det gäller just problem och problemlösningar menar Douglas därtill att den sociala grupperingens aktörer tenderar att lämna stora och viktiga beslut till sin institution, det vill säga till dess ”tankestil”, medan de själva i sin vardagliga praktik kan vara upptagna av konkreta ”taktiker” och ”detaljer” (1986, s. 111) med vilka praktiken söker sina mer vardagssmå problemlösningar. Dock utan att utmana ”tankestilens” huvudinnehåll. Den empiriska frågan om hur olika aktörer i skolan förstår och hanterar problem blir därmed ett uttryck för hur institutionen gör när den i sin ”tankevärld” tänker just problemlösning med sin ”tankestil”.

För det fjärde hör det enligt Douglas till det ”institutionella processandets” ”hur” att *minnas* (1986, ss. 71, 82, 92) men också att *glömma* (ss. 72, 76, 89). Att minnas innebär att i den institutionella vardagen direkt eller indirekt upprätthålla ”tankestilen” genom att hålla fast vid och göra vad som är ”rätt” att tänka, känna och göra och undvika eller avvisa vad som är ”fel” att tänka, göra och känna. Att glömma betyder, som vi förstår det, två saker. Det är viktigt att glömma det som inte hör ”tankestilen” till. Det är också viktigt att glömma att det är ”tankestilen” som bestämmer hur aktörerna minns och glömmet. Vi är således tillbaka till hur institutionen i sin ”starka” version verkar och bevaras som en ”skuggad plats” utan individuella variationer och

med begränsat kritiskt tänkande, nämligen att tänka, känna och göra utan att på ett djupare, abstrakt och mer analytisk plan tänka på just *hur* det går till. Så vad är det den skola vi studerar minns och glömmet? Vad, som exempel, minns och glöms i skollag eller pedagogiska rekommendationer? Och detta utan att man märker vad som just minns och glöms?

Avslutningsvis, och för det femte, måste institutionen och dess aktörer i allt detta – att ”kategorisera”, att ”kontrollera och utestänga variationer”, att ”förstå och lösa problem inom ramen för ’tankestilen’” och att ”minnas” och ”glömma” – visa ett görandets *gemensam utbällighet*, som tas för given och därmed sparar energi när det gäller att tänka, känna och göra den högt värderade och informerande ”riktigheten”. Att studera den ”samlade uthålligheten” i en skolinstitution hör alltså också till den forskande pedagogens teoretiskt informerade empiriska intresse. Inte minst säger det oss något om hur ”stark” och ”svag” det ”institutionella processandet” av hur institutionen ”tänker” är.

Alla dessa fem göranden utgör tillsammans svar på frågan om *hur* ett ”institutionellt processande” går till som bevarar det ”institutionella greppets” verkande kraft på den sociala grupperingens aktörer utan att de i den teoretiska reflektionens form ”tänker” på hur de ”tänker” och vad de gör på en just så ”skuggad plats”. Härvidlag, betonar Douglas, utgör ”tankevärldens tankestil” ett betydelsebärande och aktiverande centrum, en med hennes egen formulering, *moving point* (1986, s. 114) för en social ordnings praktiker.

### ”PRAKTIKVÄRLD” OCH ”PRAKTIKSTIL”

Douglas teori om institutioner har, det är vår bedömning, mer att explicit säga om ”tänkande” (kognition) än om görande (praktik). Samtidigt finns både tänkande och praktiker närvarande i hennes teoretiseringar, vilket inte minst synliggjorts i föregående avsnitt om *hur* institutioner verkar genom det ”institutionella processande” som skapar och bevarar det ”institutionella greppet”. För när institutioner skapas och bevaras, men också förändras, krävs inte endast ett ”tänkande” utan också ett ”görande” som blir till ett institutionellt ”görande”. Därmed blir just *praktiker* en avgörande del i hur institutioner verkar. Följaktligen måste institutionens ”tankevärld” med en specifik ”tankestil” bli till en praktikens ”hur” som också det uppfattas som ”rätt” och ”riktig” på ett med den naturaliserade och internaliserade ”tankestilen” överensstämmande sätt. Om tankestilen rymmer en tro på vikten av delaktighet, för att påminna om Douglas exempel, så krävs praktiker som bejaktar och generar just delaktighet. Så blir skolans praktiker alltså ett sätt att förstå dess tänkande. Med andra ord: görandet kan visa vad en specifik skolinstitution tänker. Till exempel när dess aktörer konkret löser problem eller blir upprörda.

Mot bakgrund av praktikers betydelse för att förstå hur institutioner som ”tänker” också ”gör” saker etablerar vi nu begreppet *institutionaliserade praktiker*,<sup>6</sup> som utgör det i handling konkreta ”institutionella processande” som i den ”starka” versionen av Douglas teori skapar och bevarar det ”institutionella greppet”. Just dessa praktiker förstår vi som hörande till en, för att teoretiskt parafrasera Douglas, *praktikvärld* med en viss *praktikstil*. Där just ”praktikstil” kan förstås som det som i föregående avsnitt formulerades som ”kategoriseringar”, ”utestängande av individuella variationer”, ”problemlösningar” och ”minne” och ”glömska”, vilka alla verkar med ”gemensam uthållighet”. Med andra ord hur institutioner gör när de tänker för att upprätthålla ”riktigheten” i ”tankestilen” genom ”praktikstilen”.

Med ”institutionaliserade praktiker” avses alltså ett görande som aktiveras och vägleds av institutionen och dess ”tankevärlds tankestil”, och som därför ska förstås som just institutionaliserade men också, vill vi betona, *institutionaliserande*. Det är här även viktigt att lägga till att dessa praktiker, precis som ”tankestilar”, inte nödvändigtvis är fullt ut medvetna, det vill säga medvetna i den betydelse som Douglas teori möjliggör. Också de hör den ”skuggade värld” till som gör att den sociala grupperingens aktörer av naturaliserade skäl inte kan uppfatta *hur* de praktiserar sin gemensamma ”tankestil” (s. 7).

Vad kan så Douglas teori om institutioner lära oss om *relationen* mellan en ”tankevärlds tankestil” och en ”praktikvärlds praktikstil”? Att studera praktiker, det är så vi här förstår Douglas, är att utforska den sociala ordningens ”tankevärld”, som i form av en ”tankestil” verkar i internaliserad form i den sociala grupperingens aktörers individuella medvetande och blir till en ”praktikvärlds praktikstil” – som ett ”det är så vi gör när vi tänker det som är ’rätt’ och ’riktigt’”. Därmed är den sociala ordningens praktiker förankrade i vad Douglas benämner ”procedurer”, som i konkret form synliggör hur de saker som görs (och inte görs) *inte* utgör slumpmässiga utfall utan att därför vara medvetna (1986, s. 77). Därför utgör en institution också en ”skuggad” ”praktikvärld” som genom att göra på ett visst sätt har en ”praktikstil” av konkreta ”procedurer”. Och denna ”praktikstils” ”procedurer” lär oss något om den ”tankestil” som aktiverar den, så att den sociala ordningens aktörer ”gör det som känns rätt för det är så vi tänker”. Att som forskare synliggöra en ”praktikstil” och dess ”procedurer” är alltså att lära sig något om den ”tankestil” som aktiverar den. Så att, åter med Douglas exempel, en övertygelse om delaktighet blir till delaktighet i praktiken vilken bekräftar tron. Med andra ord: tankar generera praktik och praktik bekräftar och synliggör dessa tankar. Åtminstone, som sagt, i den ”starka” version av Douglas teori om institutioner som vi nu formulerar. Så att förstå vad rektorer, lärare och elever gör kan utgöra en intressant teoretiskt informerad metodologi (Willis & Trondman 2000; Trondman, Willis & Lund 2018) för hur deras ”tankestilar” aktiverar dem med en dubbel ”riktighet”,

vilket, kan vi tillägga, förser aktörerna med en levd autenticitet: att göra vad man tror på och tro på vad man gör. Så hur arbetar vi med nyanlända elever? Visst vet vi hur man gör när vi vet och det känns rätt, för ”det är så man gör” när man ägnar sig åt institutionaliserade praktiker.

Kan så en ”tankevärlds tankestilar” och en ”praktikvärlds praktikstilar” förstås som ”bättre” eller ”sämre”. Vi har alltså nått vår femte fråga.

### ”BÄTTRE” OCH ”SÄMRE” INSTITUTIONER

Vad som är ”bättre” och ”sämre” är således inget Douglas undviker att förhålla sig till i *How Institutions Think* (1986) men särskilt mycket plats ägnar hon inte saken. Det är dock uppenbart att hon i skissens teoretiska form känner behov att markera *mot* vad hon förstår i termer av en ”moralisk relativism” som är ”pressande” (1986, s. 120).

Vår närläsning av Douglas urskiljer här tre olika men förbundna argument med vars stöd hon skiljer ”bättre” från ”sämre” ”tanke”- och ”praktikstilar”. Det första argumentet, som är epistemologiskt, handlar om vad hon utan att tveka kallar *objektivitet*, vilket avser vad som är att uppfatta som ”verkligt” respektive ”illusoriskt” (1986, s. 121). Här ger Douglas två exempel. Det första är rättsligt och hävdar att vi inte kan ”straffa människor för vad andra drömt om vad de gjort” (s. 121). Det andra handlar om människans vara i världen. ”Människor”, skriver hon, ”kan inte vara på två ställen samtidigt (s. 121). Det är därmed uppenbart att hon här ger uttryck för möjligheten att bestämma otvetydiga, objektiva realiteter. Allt är följaktligen inte interpretationer i Douglas värld.

Det andra argumentet förstår vi som *värdebaserat*, eller etiskt, då det på mer normativ grund rör vad och hur institutioner *bör* tänka och göra. Så kan hanterandet av sådant som problem och kriser förstås i relation till ”tankestilar” med uppfattningar om vad som är respektive inte är, just etiskt, ”rätt” och riktigt”. Här är Douglas exempel ”svält”, vilket inte är ”rätt” och ”riktigt”, och som kan hanteras på ”bättre” och ”sämre” sätt (1986, s. 122).

Därtill ger Douglas uttryck för något vi väljer att kalla ett *pragmatiskt* argument, som påkallar krav på att något görs, nämligen att det är försvarbart att aktörer i institutioner gör vad de kan för att hindra en utveckling till det ”sämre” och att stödja en utveckling till det ”bättre” (1986, s. 122). Med andra ord: att institutionens aktörer med möjlig grund i objektivitet (epistemologiskt) och försvarbara värden (etiskt), men också till följd av vad Douglas benämner ”kumulerad erfarenhet” (s. 121), gör vad som är just ”rätt” och ”riktigt”. Som pedagogiska forskare med intresse för lärande, delaktighet och bemötande kan vi alltså fundera över en ”skoltankestils” vetenskapliga, etiska och pragmatiska grund. Men självklart kan institutioner som ”världar” av ”tanke”- och ”praktikstilar” också verka för motsatsen. Olika ”tanke-

världars tankestilar” kan helt enkelt ha olika uppfattningar om vad som utgör ”rätt” och ”fel” att tänka och göra.

Vi har så nått fram till vår sjätte fråga, vilken som bekant berör det som kan förstås som en ”svagare” version av teorin (Fardon, 1999, s. 231), nämligen till det som får oss att förstå att institutioner i sin reella existens och verkan inte måste vara ”starkt” sammanhållna. Följaktligen kan de rymma inre spänningar och förändras. Så hur kan vi teoretiskt förstå att en skolas ”tanke”- och ”praktikstil” kan förändras?

## DEN ”SVAGARE” VERSIONEN OCH INSTITUTIONERS FÖRÄNDERLIGHET

Det är, menar Douglas, lite som talar för att institutioner kan växa fram, bevaras och verka utan närvaro av inre spänningar och förändringar. Det är därför rimligt att anta att det som Fardon (1999) kallar den ”svaga” versionen av Douglas institutionsteori oftare överensstämmer med verkliga förhållanden än den ”starka” versionen. Vi uppfattar nämligen frågan om ”stark” eller ”svag” version som – om än teoretiskt informerad – i hög grad empirisk. Empiri, menar vi, är teoriberoende men inte teoribestämd (Trondman 1999).

För att i teoretisk form förstå den ”svaga” versionen använder vi ett eget analytiskt redskap, nämligen begreppet *spänningsfält*. I vår läsning av Douglas kan ett sådant finnas *inom* en institutions ”tanke”- och ”praktikvärld”, *mellan* olika institutions skilda ”tanke”- och ”praktikvärldar” och mellan en institutions ”tanke”- och ”praktikvärld” och det vidare samhället *utanför* institutionen.

”Inom” en institutions ”tankevärld” kan ett ”spänningsfält” existera mellan den mer eller mindre gemensamma ordningens ”tanke”- och ”praktikstil” och individuella aktörers eller sociala grupperingars alternativa tänkande och praktiker. En dominerande ”tanke”- och ”praktikstil” kan alltså utmanas av en eller flera alternativa ”stilar” inom en och samma institution. Det är inte svårt att förstå sig ett konfliktladdat personalmöte på en skola när en rektor ska redovisa sina nya utvecklingsplan med målet att förändra synen på lärande, delaktighet och bemötande.

Det kan även finnas ”spänningsfält” ”mellan” en institution och en eller flera andra mer eller mindre olika institutioner, nämligen att en institutions ”tanke”- och ”praktikvärlds” stilar i en eller annan utsträckning inte överensstämmer med och därför kan utmanas av andra institutions ”världar” och ”stilar”. ”Varför gör inte vi på vår skola som dom gör på Broskolan?” Eller: ”Inte ska vi väl nu tvingas att bli som Broskolan?”

Slutligen har vi ”spänningsfält” som rör relationen mellan en specifik institution och det omgivande samhällets vidare meningssystem. Nu finns

grunden till spänningen ”utanför” institutionen. Och om trycket utifrån är starkt kan en institutionens inre värld av ”tanke”- och ”praktikstil” utmanas. Ett exempel är förstås den offentliga debatten om ”skolan” och ”skolans kris”, vilket varje rektor på ett rektorsprogram kan vittna om.

Vår teoretisering av den ”svagare” versionen av Douglas teori om institutioner gör det följaktligen möjligt att förstå varför verkningskraften i olika spänningsfält kan vara högst varierande. På ena sidan av ett kontinuum finns mindre spänningar ”inom” en institution. På den andra sidan hopar sig allt starkare och förbundna spänningsfält lokaliserade ”inom” institutionen, ”mellan” institutioner och ”utanför” i det vidare samhället. En institution som skolan har alltså att hantera olika och mer eller mindre ”starka” eller ”svaga” och relaterade ”spänningsfält”, vilka kan ha att göra med hur institutionen ”tänker” och ”gör” sådant som lärande, delaktighet och bemötande samt relationen dem emellan.

En institutions ”värld” av ”tanke”- och ”praktikstilar” kan otvetydigt utmanas så att de inte längre tas för givna. Om så är fallet är den sociala ordningen inte längre ”naturaliserat” internaliserad hos institutionens aktörer, vilket kan generera inte bara misstro utan också, med Douglas egna ordval, ”kris” och ”panik” (1986, s. 1). Följaktligen finns det skolor som läggs ner av just sådana skäl, då sådant som lärande, delaktighet och bemötande inte äger legitim verkningskraft. I alla fall inte hos dem som har makten. En ”denaturaliserad” skolinstitutions ”värld” av ”tanke”- och ”praktikstilar” kan förstås ”re-naturaliseras” och därmed åter bli till en mer eller mindre ”ny” eller ”gammal” sammanhållen ordning av ömsesidigt förstärkande tanke- och praktikstil (Trondman 2018). Och, om så blir fallet, har vi åter en ordning att åter tro på och verka för i en ny mer eller mindre ”skuggad värld” av återskapad ”riktighet”. Det är således den ”svaga” versionen av Douglas teori som har något att lära oss om hur vi kan förstå så att vi kan förklara institutioners *sociala föränderlighet*. Den ”starka” versionen, däremot, lär oss om vad en institutions sociala ordning är och hur den blir till och återskapas.

#### VARFÖR BEHÖVER VI EN TEORI OM INSTITUTIONER?

Hur kan vi till sist förstå det vi i inledningen benämnde den aktuella institutionsteorins *grundlogiska relevans*? Låt oss därför skissera några förbundna svar på denna sjunde och avslutande fråga.

Det mest grundläggande svaret är Douglas eget. Det är, menar hon, viktigt att vi lär oss hur institutioner formar oss när de ”tänker” och ”gör”. För om vi vet detta finns det en möjlighet att genom just tänkande och görande förhålla oss mer oberoende till institutioners ”världar” av ”tanke”- och ”praktikstilar”. Förvisso kan vi inte undkomma men väl förstå, hantera och förändra dem. Läs oss kalla detta svar *emancipatoriskt*, vilket *inte* innebär att vi kan frigöra oss från institutioner, endast att vi kan förstå och förhålla oss till



dem mer medvetet och explicit: epistemologiskt, etiskt och pragmatisk. Ett samhälles skolinstitution utgör inget undantag.

Det andra svaret rör strävan att vilja göra saker bättre i våra samhälleliga institutioner. Men om vi ska förmå oss att göra detta epistemologiskt, etiskt och pragmatiskt behöver vi först veta hur de institutioner som formar oss ”tänker” och gör”. Detta svar är följaktligen applicerbart på frågor som rör *policy* och *implementering*. För om Douglas har rätt kan vi inte tänka en *policy*s innehåll och hur det ska implementeras utan att känna och förstå, om vi åter håller oss till den ”starka” versionen av hennes teori, det ”institutionella processandet” som upprätthåller det ”institutionella greppet”, vilken redan existerar och verkar. Mellan *policy*punkterna och dess reella måluppfyllelse ligger sålunda, om Douglas har rätt, en redan existerande och just verkande värld av förbundna tankar och praktiker. Möjligheten att förändra denna värld ligger således i möjligheten att först vilja och kunna känna dess sociala ordning av tanke- och praktikvärld. Först då äger förändringstankar och praktiker möjligheten att bli reellt auktoritativa, det vill säga vara förmögna att verka med en egen semi-autonomt förändrande kraft. Om vi därför vill förändra en skola bör vi först förstå så att vi kan förklara hur skolan tänker och gör när den verkar. Inte minst för att maximera möjligheten att vinna den legitimitet som en förankrad, internaliserad och över tid verkande förändring kräver.

Vårt första och andra svar är, menar vi, beroende av ett tredje svar, nämligen att de forskare som tänker forskning om och förändring av ”andras världar” måste förstå sig själva som hörande till en egen tänkande och handlande institution med ett mer eller mindre skuggat ”institutionellt grepp”. Som vore även teori, *policy*modeller och implementeringsstrategier en smak vald av ödet. Poängen är förstås att *också* vetenskapen är en institution aktiverad av allt det som Douglas teori rymmer. Här har vi behovet av en teoretiserad *institutionell självförståelse*, vilken förstärker vetenskapen, etiken och pragmatiken. Följaktligen kan och bör Douglas teori om institutioner tillämpas på oss själva som pedagogiska forskare i institutioner. Och i grund och botten är detta vetande beroende av just institutioner som utgör analytisk brännpunkt i Douglas föreläsningsserie om hur institutioner ”tänker” och ”gör”, och detta utan att landa i en kunskapssociologisk, moralisk och pragmatisk relativism. Så vi kommer inte undan vetenskapliga institutioners teoretiska ”tänkande” och ”praktik”. Sociologen Howard S. Becker formulerar det på ett teoripragmatiskt och forskningsetiskt användbart vis:

Förbindelsen mellan teori och empirisk forskning, om vi formulerar den enkelt och abstrakt, föreslår saker att titta på, pekar på vad vi inte ännu vet, och forskningen besvarar frågor, men gör oss också uppmärksamma på saker vi inte hade tänkt på, vilka i sin tur föreslår teoretiska möjligheter (2008, s. xi)

Mary Douglas teori om institutioner kan hjälpa oss med sådant. Och forskning om lärande, delaktighet och bemötande utgör inget undantag. En nyanställd rektor på en rektorsutbildning uttryckte det nyligen på följande vis till en av oss:

Vad ska jag göra med dom lärarna jag har, jag vet ju inte ens hur dom tänker, eller vad dom tänker om mig, och vad gör man med dom nya direktiven från förvaltningen. Dom har ju sagt att det är det som gäller. Och sen har vi eleverna. Det går ju liksom inte att undvika, eller hur? Och inte lärarna heller, förstås, absolut, absolut. Så vad tänker man? Hur gör man? Alltså... måste man inte första veta vad en skola är, jag menar min skola då, och hur den tänker och sen liksom fundera ut vad man bör göra, och jag menar inte att gå emot skollagen.

Douglas teori om institutioner är ett erbjudande om en början utan slut: *Food for thought*, som det kan kallas. Nej, hör ni, nu börjar seminariet.

#### FOTNOTER

<sup>1</sup> Douglas bok *How Institutions Think* (1986) bygger på en föreläsningsserie som hon höll på Syrakusauniversitetet i USA under våren 1985.

<sup>2</sup> I denna uppfattning är vi inte ensamma. Antropologen och Douglaskännaren Richard Fardon har i sin bok *Mary Douglas* (1999) påpekat just detta, även om Douglas är känd för sin strävan efter ”teoretisk klarhet” (1999, s. 209). Därtill skriver Fardon att *How Institutions Think* ”saknar detaljerad argumentation” när det gäller hur teorins olika delar och aspekter hänger ihop (se även s. 237).

<sup>3</sup> Det kan också läggas till att Douglas också ger ”spel” och ”ceremonier” som exempel vad en institution kan avse (Douglas, 1986, s. 46).

<sup>4</sup> Douglas använder här ordvalet ”rightness” (1986, s. 17).

<sup>5</sup> Samma fråga kan förstås ställas vad gäller frågan om *hur* de institutioner som aktiverar oss blev till liksom upprätthålls. Vi ska också återkomma till frågan om *hur* de kan förändras.

<sup>6</sup> Det bör här betonas att Douglas (1986) själv till och från använder begreppet ”praktiker”, se till exempel ss. 69, 70, 102 och 117.

#### REFERENSER

Becker, Howard S. (2008). *Art Worlds* (Updated and expanded). Berkeley: University of California Press.

Douglas, Mary (1986). *How Institutions Think*. London: Routledge.

Fardon, Richard (1999). *Mary Douglas: An Intellectual Biography*. London: Routledge.

Gadamer, Hans-Georg (2001). *Gadamer in Conversation: Reflections and Commentary*, [Edited and Translated by Richard E. Palmer]. New Haven: Yale University Press.

Lucien. Lévy-Bruhl (1926). *How Natives Think*. London: Routledge.

Trondman, Mats (1999). *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Trondman, Mats (2018). ”Auktoritetens elementära former”. I Mats Trondman & Malin Lennartsson (red.) *Auktoritet*. Göteborg: Daidalos.

Trondman, Mats, Willis, Paul & Lund, Anna (2018). “Lived Forms of Schooling: Bringing the Elementary Forms of Ethnography to the Science of Education”. In Dennis Beach, Carl Bagely, and Sofia Marques da Silva (eds.) *The Wiley Handbook of Ethnography of Education*. London: Wiley Blackwell.

Willis, Paul & Trondman, Mats (2000). “Manifesto for Ethnography”. I *Ethnography Volume 1 Issue 1*. London: Sage Publication.