

Pedagogisk forskning i Sverige

PfS.

Vol. 26 No. 2-3 2021

Pedagogisk forskning i Sverige –
25 år i kunskapsbildningens tjänst

Tidskriften Pedagogisk forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige. Tidskriften har sedan starten 1996 varit ett viktigt bidrag för utvecklingen av teori och metodfrågor inom svensk pedagogisk forskning och övriga Skandinavien. Tidskriften utkommer med fyra enkelnummer alt. två dubbelnummer per år.

Välkommen med manus i form av forskningsartiklar, essäer, debattartiklar, recensioner av ny utkommen litteratur och fakultetsopponenters sammanfattade synpunkter på aktuella doktorsavhandlingar. En överblick över författarvägledningar finner du på tidskriftens onlineportal www.pedagogiskforskning.se. Utförliga författarvägledningar kan laddas ner i tidskriftens Open Journal System, tillgänglig via onlineportalen.

Ägare: Föreningen SWERA, Swedish Educational Research Association

Ansvarig utgivare: Sverker Lindblad, professor, Göteborgs universitet

Huvudredaktör: Daniel Sundberg, professor, Linnéuniversitetet

Redaktör: Andreas Nordin, docent och Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

Redaktionssekreterare: Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

Redaktionsassistent: Camilla Forsberg, lektor, Linnéuniversitetet

Nationellt råd: Andreas Fejes (Linköpings universitet), Ulrika Jepson Wigg (Mälardalens högskola), Andreas Bergh (Örebro universitet), Jonas Aspelin (Högskolan Kristianstad), Linda Rönnberg (Umeå universitet), Erika Björklund (Högskolan i Gävle), Åsa Mäkitalo (Göteborgs universitet), Marie Nilsberth (Karlstad universitet), Joakim Landahl (Stockholms universitet), Marie Karlsson (Uppsala universitet), Sangeeta Bagga-Gupta (Högskolan i Jönköping), Helena Korp (Högskolan Väst), Fredrik Lindstrand (Konstfack Stockholm), Johan Dahlbeck (Malmö universitet), Göran Bostedt (Mittuniversitetet), Sara Irisdotter Aldenmyr (Högskolan Dalarna), Eva Brodin (Lunds universitet), Pernilla Nilsson (Högskolan i Halmstad), Lovisa Bergdahl (Södertörns högskola)

Nordiska medlemmar: Kirsten Sivesind (Norge), John B Krejsler (Danmark), Michael Uljens (Finland), Gestur Gudmundsson (Island)

Adress: Pedagogisk forskning i Sverige, Linnéuniversitetet, 351 95 Växjö

E-post: redaktion.pedforsk@lnu.se

Onlineportal: www.pedagogiskforskning.se

Alla publicerade bidrag i tidskriften lyder under Creative Common Licensen CC BY-ND.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Pedagogisk forskning i Sverige – 25 år i kunskapsbildningens tjänst <i>Daniel Sundberg</i>	5
---	---

Notater

Om tidskriften Pedagogisk Forskning i Sverige och intellektuell organisering av det pedagogiska kunskapsområdet <i>Sverker Lindblad & Mats Ekelholm</i>	10
Kollegial bedömning vid rekrytering av universitetslärare <i>Eva Forsberg & Sara Levander</i>	24
Doktorandrådets förkonferens: <i>To be assessed and to assess. PhD-candidates' encounter with diverse evaluation practices</i> – summering, reflektioner och tankar framåt <i>Maria Rosén & Tina Lidström</i>	35

Artiklar

”Normkritisk vaccination” – Normkritik och normkritisk pedagogik i Skolverkets rapporter och råd 2009-2014 <i>Helena Hill</i>	38
När checklistorna får företräde – det punktuella perspektivets grammatik i revidering av mottagandeplaner för nyanlända elever <i>Anna Ebrlin & Ulrika Jepson Wigg</i>	61
Meningsbegreppet i pedagogiken. En reflektion över meningsdomäner och meningsskapandets modaliteter <i>Robert Ohlsson</i>	85
English summaries	111

Debatt

- Kunskapsbildning eller praktisknära forskning? 116
Glenn Hultman
- Efterlysning: Disciplinär pedagogik för vetenskaplig autonomi 122
Christer Fritzell

Essä

- Ett handlingsteoretiskt perspektiv på undervisning – en essä med
fritidshemmet som exempel 139
Jens Gardesten

Pedagogisk forskning i Sverige – 25 år i kunskapsbildningens tjänst

Daniel Sundberg
Linnéuniversitetet

ETT UPPDRAG SOM FÖRPLIKTIGAR

Pedagogisk forskning i Sverige har 2021 funnits i 25 år. Det är något vi särskilt vill uppmärksamma i detta jubileumsnummer. I denna inledning vill vi som nuvarande redaktion göra några reflektioner kring tidskriften, dess uppdrag och de utmaningar som vi kan se framgent.

Pedagogisk forskning i Sverige har under sina år etablerat sig som en central arena för de pedagogiska samtalen mellan forskare, professionella yrkesutövare, beslutsfattare och politiker och andra intresserade av utbildning, skola, lärande och utveckling. När vi idag summerar statistiken kring tidskriften kan vi konstatera att enbart under de två senaste åren så har bortåt 200 forskare och författare ett aktivt konto i tidskriften och statistiken säger att texterna bara det senaste året (augusti, 2020 – augusti, 2021) totalt sett har mer än 120 000 nedladdningar. Tidskriften finns i ett nätverk och en infrastruktur av forskare inom det pedagogiska kunskapsområdet. Totalt har till exempel 287 granskare vid mer än 25 olika svenska lärosäten tillfrågats och/eller registrerat sig hos *Pedagogisk forskning i Sverige* sedan 2018.

Tidskriftens programförklaring lyder ”att med hög vetenskaplig kvalitet bidra med analyser av pedagogik i vid mening och att låta olika inriktningar, traditioner och perspektiv prägla innehållet. Tidskriften är ett självständigt och oberoende forum för pedagogisk utveckling baserat på nya forskningsresultat, tematiseringar av den offentliga utbildningsdebatten och

genom samlandet av forskare, beslutsfattare och yrkesverksamma i dialog och kunskapsutbyte”. Det är ett uppdrag som förpliktigar, inte minst i en tid som präglas av anglisering, tillämpning, specialisering och en högt uppskruvad publiceringstakt.

Tidskriften startade 1996 med sitt nuvarande namn, men historiken går egentligen tillbaka till den första professorn i pedagogik i Sverige, Bertil Hammer (1877-1929). Han var ansvarig utgivare för *Svenskt Arkiv för Pedagogik* under perioden 1912–1929 (Härnqvist, 2001). Det pedagogiska kunskapsområdet har under sin 110-åriga ämneshistoria sedan Hammers professorsinstallation genomgått stora förändringar (Forsberg & Sundberg, 2018). Idag är det pedagogiska kunskapsområdet ett av de största vetenskapsområdena inom den högre utbildningen sett till antalet studerande, och forskningen är väletablerad vid så gott som varje svenskt lärosäte. Kunskapsområdet har rört sig i mångvetenskaplig riktning och utmärks idag av en hög grad av tvärvetenskap (t.ex. i samspel med psykologi, sociologi, historia, statsvetenskap etc.). Samtidigt som kunskapsområdet har breddats och specialiserats finns det få gemensamma forum i och med att också tidskrifter inom området blivit alltmer specialiserade (Nordvall & Nylander, 2016).

Pedagogisk forskning i Sverige har, menar vi, blivit alltmer angelägen som överbyggande forum över olika specialområden för en kvalificerad forskningsbaserad kunskapsutveckling och för att motverka en fragmentisering. Som en av få mötesplatser och kommunikationsarenor för kvalificerad kunskapsutveckling på svenska bildar tidskriften ett nödvändigt komplement till en snabbt ökande andel specialiserade facktidskrifter med publicering på engelska (Lindblad m.fl., 2004). Ett högt uppskrivat publiceringstempo har också försvårat bildande samtal, initierad debatt och ett gemensamt ansvar för den innehållsliga infrastrukturen av samarbeten mellan och över olika specialområden, kompetenser och en gemensam kvalitetssäkring av områdets kunskapsbildning.

Redaktionen för *Pedagogisk forskning i Sverige* har sedan 2018 varit förlagd till Linnéuniversitetet som arbetat med att ta steg mot att skapa en digital open-access-tidskrift med ökad tillgänglighet och spridning till alla tidskriftens målgrupper, inte minst utanför universiteten. Tidskriften är idag en central nod i infrastrukturen och kommunikationen inom det pedagogiska kunskapsområdet i Sverige men också alltmer mot professionella yrkesutövare och beslutsfattare. Denna övergång till att bli en digital open-access-tidskrift sörjs förstås av alla oss som gärna handgripligen bläddrar i en tidskrift. Men samtidigt har övergången helt klart inneburit att innehållet har nått såväl fler läsare som nya målgrupper. Idag laddas en forskningsartikel ned nästan 500 gånger (medelvärde) redan de första två åren, med variation från 2600 till 60 nedladdningar (från 2018 och framåt).

Vi i redaktionen avser, i enlighet med programförklaringen, fortsätta att med tidskriftens utgivning och verksamhet belysa, undersöka och diskutera problemställningar gällande utbildning, lärande och skola och dess olika institutioner, historiskt och i samtid. Uppdraget att ge perspektiv, väl-dokumenterade och skarpa analyser och resultat av olika pedagogiska frågor och förhållanden och deras konsekvenser för politik och praktik framstår fortsatt som en angelägenhet av rang.

MOT KOMMANDE UTMANINGAR

Så, hur ser framtiden ut för en tidskrift som *Pedagogisk forskning i Sverige*? Vilka utmaningar möter uppdraget de kommande 25 åren? En första utmaning rör hur olika kommunikationsarenor idag är sammankopplade. Samtidigt som forskningen inom ämnesområdet orienterar sig mot internationella publiceringsarenor och många forskare i första hand vänder sig utåt, har vi en differentiering nationellt och lokalt som medfört att många forskare (juniora såväl som seniora) har svårt att navigera ens vid det lokala lärosätet kring pedagogisk forskning utanför sitt eget specialistområde (Hasselgren, 2011; Lindblad m.fl., 2004).

Det pedagogiska kunskapsområdet är i sig interdisciplinärt och flervetenskapligt. Forskare från olika discipliner, till exempel psykologi, sociologi, filosofi, historia och statsvetenskap, bidrar till fältets utveckling. Inom kunskapsområdet pågår debatter om fältets epistemologiska status. Ska det förstås som en egen disciplin, en sub-disciplin eller ett helt öppet kunskapsområde för tillämpad forskning (Forsberg & Sundberg, 2018)? Sedan 2000-talets första decennium har kunskapsområdet vidgats och behovet av samlade forum ökat. Detta blir särskilt tydligt i nummer 5, 2018, ”*Professorer inom det pedagogiska kunskapsområdet har ordet*”, där 16 ledande företrädare som håller på att lämna akademien för pension reflekterar över ämnesområdets utveckling vid 12 olika lärosäten. Författarna representerar flera olika inriktningar såsom exempelvis pedagogiskt arbete, didaktik, pedagogisk psykologi, utbildningssociologi, internationell pedagogik och specialpedagogik. Sammantaget utgör dessa olika inriktningar och perspektiv viktiga delar i en fördjupad förståelse för utbildning, lärande och skola.

Det finns alltså flera utmaningar för tidskriften kring att fortsatt försöka vara en central mötesplats för olika röster, ämnen, discipliner och perspektiv, inriktningar och skolbildningar. Med förskjutningen mot mer anglosaxiskt präglade publiceringsmönster även inom utbildningsvetenskaperna (Hansén & Lindblad, 2010) blir forskningsresultat svårtillgängliga för svenska läsare utanför fackkretsarna. Vi menar att detta är en påtaglig risk för forskningen inom området, då kommunikationen mellan och över olika inriktningar och specialiseringar försvåras. Som redaktion ser vi det därför som en prioriterad

uppgift att försöka vara ett forum för forskning publicerad på svenska som speglar utvecklingen inom olika delområden. Här blir det särskilt viktigt att attrahera forskare att publicera forskningsöversikter och synteser av den internationella och nationella forskningsfronten inom specialområden för en svensk läsekrets.

Sammanfattningsvis konstaterar vi att de första 25 år varit framgångsrika i att etablera ett centralt forum för kunskapsutveckling inom det pedagogiska kunskapsområdet. Vi ser att de kommande årens utmaningar inte minst handlar om att bredda kommunikationen i olika former och fördjupa analyser, samtal, möten som når pedagogiska forskare, beslutsfattare och pedagogiskt yrkesverksamma. Här utgör originalforskning, ofta av sådan karaktär att den inte är specialiserad, utan riktar sig till vidare läsekretsar, såväl som essäer som ger kritiska perspektiv på aktuella frågor inom utbildning och skola, recensioner av ny facklitteratur, debatt, fakultetsopponenters sammanfattningar, meddelanden om till exempel aktuella konferenser, forskarutbildningskurser och disputationer runt om i Sverige et cetera, viktiga angelägenheter.

I detta jubileumsnummer får vi ta del av senior professor Sverker Lindblads och professor emeritus Mats Ekholms perspektiv och reflektioner kring tidskriftens utveckling. De var med och startade tidskriften och ger i öppningstexten inblickar, motiv och diskussioner kring hur tidskriften och det akademiska landskap som den ingår i har förändrats och vilka utmaningar som detta idag aktualiserar. Härtill bidrar också två ytterligare notat från de pågående SWERA-samtalen; dels om kollegial bedömning inom akademien som Eva Forsberg (Uppsala universitet) och Sara Levander (Högskolan i Gävle) skrivit kring, dels om bedömning i forskarutbildningar utifrån samtal i SWERA:s doktorandråd, författad av Maria Rosén och Tina Lidström.

I tre artiklar kan vi ta del av aktuella forskningsteman inom det pedagogiska kunskapsområdet. De behandlar normkritik och normkritisk pedagogik (Helena Hill), nyanländas lärande i mottagandeplaner (Anna Ehrlin & Ulrika Jepson Wigg) och meningsbegreppet i pedagogiken (Robert Ohlsson). I en essä tematiseras också vad undervisning i fritidshemmet kan vara (Jens Gardesten). I två olika debattinlägg ställs viktiga frågor för den framtida forskningen inom det pedagogiska kunskapsområdet, dels om praktisknära forskning (Glenn Hultman), dels om forskares autonomi i en tid av nytthetskrav (Christer Fritzell).

Vi hoppas med detta att numret ska bli ytterligare bränsle i den pedagogiska kunskapsutvecklingens tjänst.

/Redaktionen genom Daniel Sundberg

REFERENSER

- Forsberg, Eva, & Sundberg, Daniel (2018). Formeringen av det pedagogiska kunskapsområdet: Mot ett forskningsprogram. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 23(5), 5-19.
- Hansen, Michael, & Lindblad, Sverker (2010). *Forsningskommunikation och publiceringsmönster inom utbildningsvetenskap: en studie av svensk utbildningsvetenskaplig forskning vid tre lärosäten*. Vetenskapsrådet.
- Hasselgren, Björn (2011). Tidskriften Pedagogisk Forskning i Sverige – Forum för pedagogisk debatt? Redaktionell kommentar. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16(4), 305-308.
- Härnqvist, Kjell (2001). En granskning av tidskriften Pedagogisk Forskning i Sverige. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1(2), 104-105.
- Lindblad, Sverker, Kyndel, Dag, & Larson, Lena (2004). *Internationella arenor för utbildningsvetenskaper: om forskarorganisationer, vetenskapliga tidskrifter och överstatliga organisationer*. Vetenskapsrådet.
- Nylander, Eerik & Nordvall, Henrik (2016). *Kartläggning av tidskrifter inom det pedagogiska kunskapsområdet*. SWERA-tidskriftsråd.

NOTAT

Om tidskriften Pedagogisk Forskning i Sverige och intellektuell organisering av det pedagogiska kunskapsområdet

S v e r k e r L i n d b l a d
Seniorprofessor, Göteborgs universitet

M a t s E k h o l m
Professor emeritus, Karlstads universitet

För tjugofem år sedan gavs det första numret av Pedagogisk Forskning i Sverige ut. Ambitionen var att skapa en gemensamt ägd och organiserad tidskrift av och för forskarna inom det pedagogiska kunskapsområdet. Det var alltså ingen särskild grupp eller ansats som skulle utveckla tidskriften utifrån sina särskilda intressen, utan tillkomsten byggde på idén om kollektiva intressen av ett gemensamt forum för vetenskaplig kommunikation och argumentation inom vårt område. En tidskrift baserad på sådana idéer skulle då förhoppningsvis bidra till att utveckla kunskapsutbytet inom området och även forskningsanknytningen av pedagogiska utbildningar. I den här artikeln ska vi därför behandla tillkomsten av tidskriften i relation till organiseringen av det pedagogiska kunskapsområdet samt diskutera hur förutsättningarna för detta har förändrats och vilka utmaningar som vi står inför idag.

Artikeln är uppbyggd på följande sätt: först kommer en inramning genom att ta upp frågor om vetenskapliga normer och om intellektuell organisering inom akademien. Sedan följer en betraktelse över starten av Pedagogisk Forskning i Sverige och hur tidskriften tagits emot. Därefter kommer en skiss över förändringar inom det pedagogiska kunskapsområdet av betydelse för forskningskommunikation och kunskapsorganisering. Artikeln avslutas med några ord om vad dessa förändringar kan betyda för vår tidskrift och vilka

uppgifter vi står inför framöver. Förhoppningsvis kan den utgöra ett underlag för gemensamma diskussioner om vetenskaplig vettighet och strategisk handling!

INRAMNING: OM NORMER FÖR FORSKNING OCH INTELLEKTUELL ORGANISERING INOM AKADEMIN

Frågor om vetenskaplig organisering och kommunikation inom samhällsvetenskaperna har hanterats på olika sätt inom vetenskapshistoria i mer allmänna termer (se exempelvis Wagner, Whittrock och Whitley, 1991). Inom det pedagogiska kunskapsområdet och hur det organiseras internationellt finner vi framför allt analyser av anglo-saxiska och kontinentala förhållanden knutna till frågor om disciplinering och organisering.¹ Vi går här in på starten och betydelsen av Pedagogisk Forskning i Sverige med särskild inriktning vad gäller övergripande normer för vetenskaplig verksamhet och hur denna organiseras.

Inspiration till tillkomsten av tidskriften hämtades bland annat från Robert Mertons arbete med etiska normer för vetenskap, ofta känt under beteckningen CUDOS (Communism, Universalism, Disinterestness, Organized Scepticism)(se Merton, 1973/1942). Vetenskaplig verksamhet ska enligt dessa normer vara gemensamt ägd, arbeta med allmängiltiga frågor och verka för det allmänna bästa, inte vara driven av egna intressen, samt systematiskt ifrågasätta egna och andras argument och hävdanden. Dessa normer ska då också gälla för det pedagogiska kunskapsområdet och den vetenskapliga argumentation som förs där. Hur sådana etiska normer ser ut i praktiken – vilka mönster av handlingar som observerats – har diskuterats på olika sätt. Exempelvis har olika mot-normer identifierats (Mitroff, 1974). Andra exempel relateras till hur systemet för högre utbildning och forskning har förändrats genom nya styrprinciper, som New Public Management, och deras konsekvenser i form av individualism och egenintressen av publicering (Macfarlane & Cheng, 2008).

Begreppet intellektuell organisering är framför allt hämtat från Richard Whitleys (1984; 2000) analyser av akademien i socialt och intellektuellt hänseende. Whitley menar att olika delar av akademien är organiserade på olika sätt, vilket är av central betydelse för dess verksamhet. Utifrån detta utvecklar han ett system av organisatoriska idealtyper för att precisera dessa olikheter (se Whitley, 1984, s. 158). Organiseringen är beroende av kontextuella förhållanden – av hur resurser fördelas inom olika områden och av vilka intressenter och adressater som verkar inom dessa områden. Intellektuell organisering kan studeras utifrån i vad mån forskarna inom ett vetenskapligt område erkänner och refererar till varandra, och med vilken säkerhet som viktiga forskningsuppgifter kan förväntas i ett visst kunskapsläge.

Organiseringen av exempelvis fysik som vetenskap kännetecknas av att forskarna i stor utsträckning har gemensamma referenser och förutsägbara citeringar och erkännanden av kunskapsbidrag. Givet detta kan krav på forskning och bestämning av nya forskningsuppgifter förutses relativt väl. Inom fysik är kunskapsutvecklingen – åtminstone i grova drag – väl känd och kan följas i centrala tidskrifter. Vi kan förstå detta som ett koherent och centraliserat kunskapsområde kännetecknat av stor stabilitet. Fysik framstår därmed, enligt Whitleys terminologi, som ”a conceptually integrated bureaucracy”. Sådan organisering ses ofta som förebild inom akademien.

Men det kan i praktiken se annorlunda ut. Whitley menar exempelvis att företagsekonomi som ett område inom akademien har en helt annan form av organisering. Här erhålls resurser från många olika håll och det finns viktiga adressater med olika intressen. Här är också samstämmigheten i forskningsreferenser relativt låg och det är snarast omöjligt att förutse vilka forskningsuppgifter som behöver lösas. Whitley ser detta som ”a fragmented adhocracy”, som ett fragmenterat och löst strukturerat kunskapsområde – svårt att överblicka med en rik variation av tidskrifter.² Här ser vi två olika idealtyper i organiseringen av vetenskapligt områden – som en regelstyrd byråkrati eller som en löst organiserad och kontextuellt styrd adhocrati, eller som det benämns inom organisationsteori ”adokrati” (se Mintzberg & McHugh, 1985).

Lars Engwall (1995) har följt och analyserat det företagsekonomiska området och granskat dess utveckling. I sin forskningsgenomgång konstaterar han:

The analysis provides evidence, in full accord with Whitley's claim, that management studies are less integrated than disciplines such as mathematics, chemistry, the history of science and economics. However, there is also evidence that the degree of integration is increasing. (s. 225)

Engwall visar att företagsekonomi är relativt löst integrerat som område, men att integreringen i viss mån har ökat. Denna slutsats är särskilt intressant i relation till Whitleys (op.cit.) hävdande att föga kan hända med ämnets organisering givet rådande villkor, exempelvis finansiering, och adressater som forskningen riktar sig till.

Vi menar att organiseringen av företagsekonomi har många gemensamma drag med organiseringen av det pedagogiska kunskapsområdet – som flexibel och probleminriktad och starkt beroende av kontextuella förhållanden – vilket i sin tur kräver bevakningar av relevanta kontexter och en vaksam hantering av forskningens utveckling relativt vetenskapliga normer och bedömning av kunskapsbidrag.

OM STARTEN AV PEDAGOGISK FORSKNING I SVERIGE

Tillkomsten av tidskriften för ett kvarts sekel sedan byggde till stor del på diskussioner förda inom Professorsmötet i pedagogik, samt i Beredningsgruppen för pedagogik vid det dåvarande Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet (HSFR) som också behandlade didaktisk forskning. Vidare fördes diskussioner om behov av vetenskapliga tidskrifter i anknytning till reformeringen av skolväsendet och till lärares professionaliseringssträvanden. Vi ska börja med att ge en bild av detta läge.

En viktig anledning till att starta Pedagogisk Forskning i Sverige var det då rådande kommunikationsmönstret inom det pedagogiska kunskapsområdet som dominerades av institutionsrapporter, monografier och enstaka artiklar i vetenskapliga tidskrifter.³ Det förekom ganska lite av internationell vetenskaplig publicering och av internationellt uppmärksammade publikationer av svenska forskare. Detta märks i de uppgifter som kan erhållas från olika sökmaskiner som Web of Science, där det fortfarande under 1990-talet var relativt få texter från Sverige som syntes på de internationella vetenskapliga arenorna.⁴ Problemet var alltså inte tillgång på tidskrifter eftersom det fanns gott om internationella vetenskapliga tidskrifter med olika slags inriktning (se Lindblad, Kyndel & Larsson, 2004, s. 46 ff). Till detta kom att ett antal internationella forskarorganisationer med sina respektive tidskriften redan var verksamma med de möjligheter till publicering och kommunikation som där var för handen för forskare vid svenska lärosäten. Vi såg det därför som mindre viktigt att starta ytterligare en engelskspråkig tidskrift.

Ett ytterligare skäl för en svenskspråkig vetenskaplig tidskrift var behovet av texter för forskningsanknytning av pedagogiska utbildningar och lärarprofessionen. Detta skulle underlättas av att vetenskapliga texter var tillgängliga på svenska – att de kan användas i undervisningen för att lägga fram och pröva hållbarheten hos olika argument (se Björklund, 1991). Vidare ansåg vi att vi saknade sådana centrala och stabiliserade tidskrifter som förekom inom andra ämnen, som exempelvis Statsvetenskaplig Tidskrift⁵ för statsvetare och Sociologisk Forskning⁶ för sociologer.

Till bilden hör att i början av 1990-talet, när de genomgripande reformerna av förskola, grundskola och gymnasieskola började sätta sig, ökade lärarorganisationernas intresse av att få yrket betraktat som en profession. Sonderingar gjordes om det skulle vara möjligt att föra samman de olika fackföreningarna till en enda för att stärka den professionella framtoningen. Intresset för att knyta den professionella identiteten till vetenskapligt framtagna kunskap ökade som ett inslag i professionaliseringssträvandena. Den kunskap som den pedagogiska forskningen producerade, vilken skulle kunna vara användbar inom lärarprofessionerna, presenterades huvudsakligen som avhandlingar eller som institutionsrapporter. Den var föga tillgänglig för de många utövarna av läraryrkena. En tidskrift (Forskning om

utbildning) publicerade forskningsartiklar på svenska och i en annan (Nordisk Pedagogik) fanns forskningsbidrag på skandinaviska språk att tillgå. Den statliga skoladministrationen gjordes om så att Skolöverstyrelsen 1991 ersattes av Skolverket. Inom det nya verket fanns en forskningsnämnd som fördelade medel för pedagogisk forskning men där också diskussioner fördes om hur forskning och vetenskapliga problem skulle kunna spridas och komma till användning. I en utredning som presenterades för denna nämnd 1992 (Ekholm, 1992) gjordes ett läse-experiment där forskares originaltexter och journalistiskt bearbetningar av samma texter sändes ut till skolor. Resultaten från dessa försök ledde till ett förslag till Skolverket om att tidskriften *Forskning om utbildning* skulle stärkas och att en mer journalistisk tidskrift skulle ges ut av Skolverket där forskning presenterades. Detta förslag lades åt sidan och istället engagerade sig Skolverket i tidskriften *Praxis* som inriktades på upplysning om forskning och på debatt om utbildningsfrågor. Den satsningen innebar i praktiken att ingen inhemska tidskrift fanns för forskare att publicera sig i under mitten av 1990-talet. Lärarförbundet, som strävade vidare mot att få yrket betraktat som en profession, tog då initiativet att 1996 ge ut en tidskrift (*Pedagogiska Magasinet*) som skulle vara en mötesplats mellan verksamma pedagoger, forskare och beslutsfattare där pedagogisk forskning var huvudinnehållet.

I en inledande artikel i det första numret av *Pedagogisk Forskning i Sverige* skrev vi (Ekholm & Lindblad, 1996) att tidskriften ska vara inomvetenskaplig och pluralistisk, inte ägd av någon eller några traditioner eller driva något särskilt intresse:

Pedagogisk Forskning i Sverige är en tidskrift av pedagogiska forskare för pedagogiska forskare samt för dem som önskar sätta sig in i den pedagogiska forskningen i Sverige med dess olika traditioner. Poängen med tidskriften är att den ska vara inomvetenskaplig. I artiklar, recensioner, och översikter ska man möta pedagogisk forskning i dess olika skepnader. Vidare skall den vara pluralistisk – olika traditioner och ståndpunkter skall komma fram i innehållet. (s. 5)

Vi ansåg vidare att en sådan svenskspråkig tidskrift skulle vara av betydelse för olika pedagogiska utbildningar och deras forskningsanknytning:

Avsikten med denna inomvetenskapliga tidskrift är då samtidigt att tjäna syftet att hjälpa lärare vid universitet och högskolor och deras studerande att få en gripbar översikt och en aktuell kontakt med forskningen inom det pedagogiska fältet. (s. 5)

En sådan tidskrift skulle bygga på professionella normer vad gäller ägande, redaktionell verksamhet, och offentliga diskussioner rörande dess verksamhet, enligt Ekholm och Lindblad (op.cit.):

För det första är den inte privat eller enskild. Den skall ”ägas” av professionen – av forskarna själva. För det andra ska frågor om redaktion och redaktionsarbete, om kvalitet och täckning bestämmas av forskarna som kollektiv. För det tredje ska diskussioner om tidskriftens inriktning och uppläggning vara föremål för en offentlig debatt i forskarsamhället.

På så sätt hade man förhoppningen att tidskriften skulle bidra till en utveckling av det pedagogiska kunskapsområdet, vilket också rimmade väl med forskningsetiska principer á la CUDOS:

Genom det kollektiva ”ägandet” och den offentliga diskussionen om tidskriften blir den en gemensam angelägenhet för forskningen och bidrar till att göra ämnets identitet mer tydlig och att höja kvaliteten på forskningen. Samtidigt ökar medvetenheten om olika traditioner och ståndpunkter inom ämnet. (s. 6)

Tidskriften fick sin första hemvist i Göteborg. Organisatoriskt byggde den på att ett antal institutioner tecknade sig som prenumeranter. Dessa institutioner fick tidskriften till sina medarbetare. Biörn Hasselgren utsågs till redaktör, Daniel Kallós till ansvarig utgivare och ett redaktionsråd utsågs med medlemmar från olika lärosäten. Därmed hade tidskriften Pedagogisk Forskning i Sverige startat.

REDAKTIONSSKIFTEN OCH SWERA SOM ORGANISATORISK BAS FÖR TIDSKRIFTEN

När det sedan blev dags för redaktionsskifte fick Lisbeth Lundahl, Biörn Hasselgren och Sverker Lindblad i uppdrag av professorsmötet att genomföra det. Vi såg det som en möjlighet att öka transparensen i vår tidskrifts sätt att verka genom att finna vägar att inbjuda de som var intresserade att anmäla sitt intresse och att organisera huvudmannaskapet för tidskriften så att den blev föremål för granskning och diskussion inom forskarsamhället i stort. Lund/Malmö fick först uppdraget med Bosse Bergstedt som redaktör, och nu är den placerad vid Linnéuniversitetet med Daniel Sundberg vid rodret. Till saken hör nu också att Pedagogisk forskning i Sveriges (Pfs) portal förhoppningsvis håller på att utvecklas till en ny del i organiseringen av det pedagogiska kunskapsområdet.⁷ Här hanteras olika frågor och utvecklas resurser, exempelvis för rekrytering och olika typer av bedömningar. Och detta menar vi är betydelsefullt för framtiden!

Med det kollektiva ägandet, organiserade redaktionsskiften och krav på transparens som ambition för Pedagogisk forskning i Sverige startade vi SWERA. Det var därvid viktigt för oss att inte konkurrera med Nordisk

Förening för Pedagogisk Forskning (NFPF/NERA). I fokus för SWERA sattes den intellektuella och sociala organiseringen av det pedagogiska kunskapsområdet på kollegial grund. Råd, gemensamma rådslag och seminarier skulle därvid vara grundelement i SWERA istället för paperpresentationer och föreläsningar. Denna organisering innebar att Pedagogisk Forskning i Sverige med sina verksamhetsberättelser och verksamhetsplaneringar blev en viktig punkt i SWERAs årliga möten. Samtidigt sattes en viktig princip att SWERAs styrelse inte ska lägga sig i det redaktionella arbetet med tidskriften.

OM MOTTAGANDET AV TIDSKRIFTEN I FORSKARSAMHÄLLET

Avsikten med denna artikel är inte att göra en utvärdering av tidskriften. Men det kan vara intressant att få en bild av hur tidskriften har tagits emot och utnyttjats.

Ett tidigt uttryck för hur tidskriften har fungerat står att finna i den utvärdering som dåvarande HSEFR lät Kjell Härnqvist (2001) göra. Härnqvist menar att tidskriften förtjänar rådets stöd och summerar sin genomgång som följer:

De tryckta bidragen är av god kvalitet. De olika tidskriftshäftena är välkomponerade och har en tilltalande typografi. Deras innehåll kan även nås på web-sidor som är mycket välbesökta. Artiklarna har stor spridning över olika områden av pedagogikens fält. Betoningen av teori och diskussion är stark. De empiriska undersökningar som redovisas har en markant övervikt för kvalitativa analyser, vilket torde vara karakteristiskt för nuläget inom svensk pedagogikforskning. Tillsammans ger dessa drag tidskriften en profil som skiljer sig klart från andra nordiska tidskrifter inom pedagogik – inte minst genom att på meta-nivå behandla pedagogikforskningens förutsättningar och betingelser. (a.a., s. 220)

Senare bedömningar stödjer Härnqvists bild. Sålunda gjorde exempelvis Hansen och Lindblad (2010) en genomgång av utbildningsvetenskaplig publicering och kommunikation på uppdrag av VR. De fann där att Pedagogisk Forskning i Sverige var bland de mest brukade vetenskapliga tidskrifterna av forskare vid de lärosäten som undersöktes.⁸ De såg också att den var relativt väl citerad jämfört med andra tidskrifter inom området. Samtidigt visade det sig att ett fragmenterat svenskt publiceringsmönster var för handen inom det pedagogiska kunskapsområdet. Inom det mycket stora antalet tidskrifter förekom endast enstaka bidrag från Sverige och åtskilliga artiklar var sällan eller aldrig citerade.

Ännu lite senare gjorde den tillträdande redaktionssekreteraren Anders Olsson en tillbakablick på tidskriften när Lund/Malmö övertog redaktionen

2012. Olson tog därvid upp frågor om tvärvetenskap och disciplinärt samarbete och betydelsen av detta för tidskriften (Olsson, 2012). Att hantera dessa frågor är av vital betydelse för det pedagogiska kunskapsområdet och då även för vår gemensamma tidskrift.

Ytterligare en undersökning – fast nu 2021 och av enkelt slag – genomförde vi med hjälp av sökmaskinen ”Publish or Perish”.⁹ Vi fann med denna sökmaskin 635 artiklar publicerade i tidskriften som sammanlagt har citerats 11 550 gånger. Mycket citerade artiklar behandlar barnpedagogiska och specialpedagogiska frågor, samt ramfaktorteoretiska modeller och socio-kulturella perspektiv. Tidskriften har alltså en rejäl bredd och används mycket, efter vad vi kunnat finna.

Sammanfattningsvis drar vi slutsatsen att tidskriften tagits väl emot av forskarsamhället; den användes och brukas inom det pedagogiska kunskapsområdet och åtskilliga artiklar, skrivna inom ramen för olika forskningstraditioner, har haft rejäl genomslagskraft. Kort sagt kan vi se utvecklingen av Pedagogisk Forskning i Sverige som något av en framgångs-saga relativt de förhoppningar vi hade för ett kvarts sekel sedan!

TIDSKRIFTEN PEDAGOGISK FORSKNING I SVERIGE I ETT FÖRÄNDRAT SYSTEM FÖR HÖGRE UTBILDNING OCH FORSKNING

Starten av Pedagogisk Forskning i Sverige byggde på försök att agera så förnuftigt som möjligt i termer av vad som var vetenskapligt vettigt och strategiskt möjligt vid den tiden. Men det var för tjugofem år sedan. Sedan dess har organiseringen inom det pedagogiska kunskapsområdet förändrats, liksom dess omvärld, exempelvis i styrningen av högre utbildning och forskning, samt vilken betydelse tidskrifter och publicering har därvidlag. Här kommer några punkter som vi menar är av betydelse:

Publiceringsmönstret är idag mycket annorlunda. Institutionsrapporter har minskat avsevärt i såväl omfattning som betydelse. Doktorsavhandlingar är ofta sammanläggningar av artiklar i vetenskapliga tidskrifter och publicering i internationella vetenskapliga tidskrifter har ökat markant! Likaså har deltagande i nationella och internationella konferenser och forskningsnätverk ökat och då också produktion av såväl papers som bidrag till antologier. På så sätt har det pedagogiska kunskapsområdet förändrats i vad många ser som en önskvärd riktning vad gäller publicering och internationellt samarbete. Pedagogisk Forskning i Sverige är en del av denna tendens, efter vad som framkommit ovan.

Efter vad vi noterat ser det emellertid inte lika bra ut vid en närmare granskning av hur forskningskommunikationen fungerar inom det pedagogiska kunskapsområdet. Åtskilliga artiklar publicerade av forskning inom området uppmärksammas inte av andra forskare och lärare, läses inte,

eller öppnas rentav inte för läsning överhuvudtaget, även om dessa artiklar som sådana kan anses vara av mycket bra kvalitet (Lindblad, 2015).¹⁰ Till bilden hör också, enligt vår bedömning, att ömsesidigt refererande och erkännande av kunskapsbidrag ofta är bristfälliga, liksom att val av tidskrifter för publicering ibland förefaller slumpmässiga (bortsett från några mer centrala tidskrifter som presenterades tidigare). Det är inte orimligt att den ökade mängden tidskrifter bidragit till detta (jfr Sile & Vanderstraeten, 2019). Vidare har det också dykt upp tidskrifter av tvivelaktig inriktning, såsom så kallade svarta tidskrifter utan kvalitetsgranskning och med ekonomisk vinst som främsta intresse. Dessa drar också till sig författare från Sverige som på så sätt kan fördärva både för sig själv och för andra.¹¹ Givet sådana iakttagelser framstår forskningskommunikationen inom det pedagogiska kunskapsområdet som alltmer fragmenterad och med ökat behov av organisering av kunskapsbidrag. Motsvarande tendenser gör sig veterligen gällande även inom andra områden av akademien – men här avhandlas det pedagogiska kunskapsområdet.

En förklaring till denna förändring kan vara tillvägagångssätt vid rekrytering till olika positioner och styrningen av resurser efter resultat inom akademien där enskilda publikationer är av betydelse som sådana, och inte deras eventuella kunskapsbidrag (se exempelvis Haake & Silander, 2021). På så sätt åstadkoms tendenser i form av akademisk drift, från publicering i termer av gemensamma kunskapsbidrag, till publicering för egenintressen – institutionellt och individuellt – ofta i strid med etiska normer för vetenskaplig verksamhet *och* med tveksamt värde för vetenskaplig utveckling.

Vad som också har skett är att kraven på och förutsättningarna för kunskapsproduktion förändrats inom det pedagogiska kunskapsområdet, dels genom tillkomsten av utbildningsvetenskapliga forskningsfinansierare, dels genom att olika ämnen nu utvecklas inom området och samtidigt kräver såväl erkännande som finansiering. Detta sker samtidigt som antalet forskare ökat liksom behovet av pedagogiska utbildningar.

SLUTSATSER ATT DISKUTERA

Utifrån denna korta genomgång kan vi se att det pedagogiska kunskapsområdet förändrats rejält under det kvartssekel som förlupit sedan starten:

- Publiceringsmönstret har förändrats med starkt ökad publicering i ett mycket större antal vetenskapliga tidskrifter. Kommunikationsmönstret framstår som mer fragmenterat genom bruket av ökat antal tidskrifter med olika inriktning och adressater och genom att forskningssamarbete äger rum i ett större antal forskningsnätverk. Innehållsligt förefaller refererandet ofta vara osäkert hanterat och bygga på personliga preferenser och tillfälligheter.

- Pressen på publicering har ökat som ett led i hur karriärer formas inom en trängre akademi och genom förändrade principer för resursfördelning inom systemet för högre utbildning och forskning. Detta kan i sin tur innebära att dynamiken inom det pedagogiska kunskapsområdet förändras i termer av ökad konkurrens och individuella intressen av publiceringar.

Den bild som växer fram för oss är en desorganisering av kunskapsområdet som förefaller gå på tvärs mot de normer för vetenskaplig verksamhet som låg till grund för skapandet av Pedagogisk Forskning i Sverige. Även om tidskriften som sådan varit framgångsrik så har problemen hopat sig vad gäller publicering och kommunikation inom området. Detta förstärks av den kritik, om än på mer eller mindre lös grund, som förs fram mot den forskning som bedrivits, exempelvis i massmedia.¹²

Frågan blir då också vilken vidare betydelse dessa tendenser inom publicering och kommunikation har för forskningsanknytningen av pedagogiska utbildningar och för kvaliteten i det vetenskapliga engagemanget av forskning inom skola och utbildning. Med detta för ögonen kan det vara vettigt att lyfta fram den distinktion Sverker Gustavsson gör mellan uppslag och bevis vad gäller vetenskapligt engagemang och objektivitet relativt samhällsfrågor och det därmed sammanhängande kravet på kunskapens organisering (Gustavsson, 2010).

Konsten ligger i att kunna kombinera vetenskaplig intuition och påhittighet med en förmåga att bevisa. Bra bevisning hjälper föga om det som bevisas är ointressant. Omvänt räcker det inte med lysande uppslag. Framgångsrika studier förutsätter en förening av bra frågor och trovärdiga svar. (s. 4)

För att åstadkomma en sådan förening av bra frågor och trovärdiga svar krävs en *social* organisering av forskning och forskningskommunikation. Enskilda uppslag räcker inte heller inom det pedagogiska kunskapsområdet vare sig för forskning eller för forskningsanknytning. Vad som krävs är gemensamt arbete för att diskutera och pröva eventuella kunskapsbidrag. Med denna utgångspunkt blir det särskilt viktigt att analysera organiseringen av det pedagogiska kunskapsområdet och vad denna organisering bygger på för förutsättningar och praktiker. Detta krävs för att i ordnade samtal pröva de argument som förs fram, för att identifiera vad som är viktiga frågor och vad som kan vara trovärdiga svar på dessa frågor. Av detta följer inte krav på konsensus, men väl kringssyn och insikt i styrkor och svagheter hos olika forskningspositioner i systematiska diskussioner i enlighet med vetenskapliga normer (som hos Merton, 1973).

Med denna problematik för ögonen är det en vital uppgift idag att bidra till en intellektuell *och* social organisering inom det pedagogiska kunskapsområdet. Vad blir innebörden av detta för vetenskaplig publicering och kommunikation? Hur går vi vidare från publicering av intressanta uppslag och fokusering på forskningsuppgifter till mer integrerade kommunikationsmönster, utan att för den skull lägga hämsko på enskilda forskningsintressen? Och hur ska vi utveckla en verksamhet som svarar upp mot vetenskapliga normer och samtidigt svarar mot olika aktörers intressen och professionella behov av objektiv kunskap?

Det finns inte några enkla svar på sådana frågor – men de behöver hanteras av forskarsamhället på ett systematiskt och eftertänksamt sätt som en del av verksamheten inom det pedagogiska kunskapsområdet och dess omvärld. Det är vår förhoppning att Pedagogisk Forskning i Sverige kan verka för en sådan intellektuell och social organisering!

NOTER

¹ Se t. ex analyser med olika inriktning som Lagemann (2000), Gross & Keiner (2020) eller EERJ specialnummer 2002, nr 1 med bidrag från olika europeiska kontexter.

² Adhocracy kan översättas till adokrati och ses snarast som motsatsen till byråkrati. Det definieras på följande sätt: An organizational system designed to be flexible and responsive to the needs of the moment rather than excessively bureaucratic. Adhocracy is a structureless organization used to solve various problems. It is a type of organization that operates in opposite fashion to a bureaucracy.
<https://www.definitions.net/definition/adhocracy?source=agave>

³ Termen ”pedagogiskt kunskapsområde” tillkom senare. För 25 år sedan var ”pedagogik och didaktik” den dominerande beteckningen (jfr Rosengren och Öhngren, 1997). Senare har termer som ”pedagogiskt arbete”, ”praktiknära forskning” och ”utbildningsvetenskap”, liksom ett antal forskarutbildningsämnen (se Wärvik et al, 2019)

⁴ Enligt Web of Science (utifrån den enkla sökningen EDUC* analyserad över land) återfanns 0 publikationer från Sverige 1960 i deras data, 5 st år 1990, och med ökning efterhand till 189 träffar i WoS 2010 och till 682 st år 2020. Motsvarande resultatbild erhålles vid sökningar med andra breda söktermer som LEARN* OCH TEACH*. Det är först en bit in på 2000-talet som svensk forskning börjar bli synlig i någon större utsträckning. Enstaka forskare som Ference Marton, Ingrid Pramling Samuelsson och Anders Jonson är dock uppmärksammade tidigare, enligt denna sökning

⁵ <https://statsvetenskapligtidskrift.org/>

⁶ <https://www.sociologiskforskning.se/>

⁷ <https://pedagogiskforskning.se/>

⁸ De fem mest brukade tidskrifterna var i tur och ordning: Scandinavian Journal of Educational Research, Pedagogisk forskning i Sverige, Tidskrift för lärarutbildning och forskning, European Educational Research Journal, Scandinavian Journal of

Psychology, Nordisk pedagogik – Nordic Studies in Education. Se Hansen & Lindblad, 2010.

⁹ Harzing's Publish or Perish. Sökning 20-06-21 Publication Name "Pedagogisk Forskning i Sverige". Google Scholar search.

¹⁰ Se också de utvärderingar som gjorts av svenska lärosäten som Göteborg (2010; 2019) och Uppsala (2004 och 2011).

¹¹ SWERAs tidskriftsråd har ägnat stor uppmärksamhet åt denna fråga.

¹² Se exempelvis de genomgångar som Lindblad (2020) och Lundahl (2020) gjort av dagspressen.

REFERENSER

- Björklund, Stefan (1991). Forskningsanknytning genom disputation. Uppsala Universitet.
- Ekholm, Mats (1992). Information om forskning och forskningsresultat. Arbets-PM inom Skolverkets forskningsnämnd. Skolverket.
- Ekholm, Mats, & Lindblad, Sverker (1996). På väg mot en svensk pedagogisk tidskrift. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1(1), 1-7.
- Engwall, Lars (1995). Management research: A fragmented adhocracy?. *Scandinavian Journal of Management*, 11(3), 225-235.
- Gross, Barbara, & Keiner, Edwin (2020). Intercultural Education and Educational Research in a Globalizing World: Historical Developments and Contemporary Challenges. *Ricerche Pedagogiche*, 54(214), 27-52.
- Gustavsson, Sverker (2010): Engagemang och vetenskap. I Matilda Hald (red.), *Över gränserna* (s. 84-92). Cemus – Centrum för miljö- och utvecklingsstudier, Uppsala.
- Haake, Ulrika, & Silander, Charlotte (2021). Excellence seekers, pragmatists, or sceptics: Ways of applying performance-based research funding systems at new universities and university colleges in Sweden. *European Journal of Education*, 56, 307–324. <https://doi.org/10.1111/ejed.12450>
- Hansen, Michael, & Lindblad, Sverker (2010). Forskningskommunikation och publiceringsmönster inom utbildningsvetenskap: En studie av svensk utbildningsvetenskaplig forskning vid tre lärosäten (Vetenskapsrådets Rapportserie Nr 10:2010). Vetenskapsrådet.
- Härnqvist, Kjell (2001). En granskning av tidskriften *Pedagogisk Forskning i Sverige*. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(3), 218–220.
- Lagemann, Ellen C. (2000). *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*. The University of Chicago Press.

- Leydesdorff, Loet (2007). Scientific Communication and Cognitive Codification: Social Systems Theory and the Sociology of Scientific Knowledge. *European Journal of Social Theory*, 10(3), 375–388.
- Lindblad, Sverker (2015). On organizing educational research communication in Europe: Past experiences and possible futures. *European Educational Research Journal*, 14(1), 30-34.
- Lindblad, Sverker, Kyndel, Dag, & Larson, Lena (2004). Internationella arenor för utbildningsveten skaper: om forskarorganisationer, vetenskapliga tidskrifter och överstatliga organisationer (Vetenskapsrådets rapportserie, 2004:5). Vetenskapsrådet.
- Lindblad, Sverker (2020): Om den politiska kritiken av forskning inom det pedagogiska kunskapsområdet. En studie av inlägg i svensk dags-press. Underlag till SWERA-seminarium 7-8 oktober 2020
- Lundahl, Lisbeth (2020): Lärarutbildningens vedersakare. Underlag till SWERA-seminarium 7-8 oktober 2020
- Macfarlane, Bruce, & Ming Cheng (2008). Communism, Universalism and Disinterestedness: Re-examining Contemporary Support among Academics for Merton's Scientific Norms. *Journal of Academic Ethics*, 6, 67–78.
- Merton, Robert K. (1973) [1942]. The Normative Structure of Science. I Robert K. Merton, *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations* (s. 267-278). University of Chicago Press.
- Mintzberg, Henry, & McHugh, Alexandra (1985). Strategy formation in an adhocracy. *Administrative science quarterly*, 30(2), 160-197.
- Mitroff, Ian (1974). Norms in a Select Group of the Apollo Moon Scientists: A Case Study of the Ambivalence of Scientists. *American Sociological Review*, 39(4), 579-595.
- Olsson, Anders (2012). Tidskriften Pedagogik Forskning i Sverige: Tillbakablick och lägesbeskrivning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(3-4), 145-151.
- Rosengren, Karl E., & Öhngren, Bo (Red.) (1997). *An evaluation of Swedish Research in Education*. HSR.
- Sile, Linda, & Vanderstraeten, Raf (2019). Measuring changes in publication patterns in a context of performance-based research funding systems: the case of educational research in the University of Gothenburg (2005–2014). *Scientometrics*, 118(1), 71-91.
- Whitley, Richard (1984). The development of management studies as a fragmented adhocracy. *Social Science Information*, 23(4-5), 775-818.
- Whitley, Richard (2000). *The Intellectual and Social Organization of the Sciences*. Oxford University Press.
- Wärvik, Gun-Britt, Runesdotter, Caroline, & Pettersson, Daniel (2019). Co-production of knowledge on the educational Agora: Media activities and 'logics'. I

Christina Elde Mølstad, & Daniel Pettersson (red.), *New Practices of Comparison, Quantification and Expertise in Education* (s. 145-158). Routledge.

NOTAT

Kollegial bedömning vid rekrytering av universitetslärare¹

Eva Forsberg
Uppsala universitet

Sara Levander
Högskolan i Gävle

Samhällsutvecklingen och förändringar av den högre utbildningens ledning och organisation har haft en avgörande betydelse för formeringen av den akademiska professionen och dess autonomi (Whitley, 2011). Omvänt är akademins framtid och dess bidrag till det omgivande samhället i hög grad beroende av vilka som rekryteras som lärare, forskare och doktorander (Teichler & Cummings, 2015). Rekrytering och befordran påverkar inte bara vilken forskning och vilka utbildningar som prioriteras och hur lärosäten och discipliner kan utvecklas, utan också enskilda akademikers karriärvägar. Ytterst handlar det om vilken kunskap som produceras och reproduceras och görs tillgänglig för samhället (Musselin, 2010).

Den akademiska professionen är lärosätenas centrala kapital (Bourdieu, 1996) och den kollegiala bedömningen utgör fundamentet i rekryteringen av universitetsläraren (Langfeldt & Kyvik, 2011). I vetenskapssamfundet går kollegial bedömning under beteckningen 'peer review' eller 'scholarly refereeing'. Historiska analyser länkar den till distribueringen av auktoritet och förhandlingar om vetenskapens status (Czisar, 2016). Omväxlande omtalas 'peer review' som 'the linchpin of science' (Ziman, 1968), som en hörnsten i det akademiska karriärsystemet och granskarna (peers) som grindvakter (gatekeepers) av vetenskaplig kvalitet och kommunikation (Merton, 1968).

Peer review betraktas också som en väsentlig del av kollegialiteten och meritokratin (Cole & Cole, 1973) och idag som något som genomsyrar varje hörn av akademien (Tennant & Ross-Hellauer, 2020).

Dess användning inom akademien har ökat i antal och den har också spritts till nya områden. Vid anställning av både lektorer och professorer så har över lång tid sakkunnigförfarande haft en avgörande betydelse för prioritering och selektion mellan sökande. Formerna för kollegial bedömning och redskapen som brukas samt processerna de ingår i varierar över tid och rum och i skilda akademiska kontexter.

Mot denna bakgrund är det föga förvånande att kollegial bedömning under de senaste åren blivit ett objekt av stort intresse för professionella och ledningar (Oancea, 2019). Det gäller också forskningen om kollegial bedömning, även om det alltjämt är ett understuderat fenomen, särskilt vid rekrytering och befordran (Sabaj Meruane et al., 2016). Därför är det extra angeläget att vi som praktiker uppmärksammar och reflekterar över dessa processer och som forskare undersöker och analyserar den kollegiala bedömningen liksom dess villkor, förändringar och konsekvenser.

Kollegial bedömning omfattar utvärderingspraktiker av skilda slag, men vi avgränsar oss här till kollegial bedömning vid rekryteringen av lektorer och professorer, med Sverige som exempel. Inledningsvis fokuserar vi rekrytering inom akademien som processer som utmärks av såväl stabilitet som förändring. Därefter illustrerar vi hur processen kan se ut och den kollegiala bedömningens position och roll i processen. På det följer ett avsnitt där vi riktar intresset mot grindvaktens kvalifikationer och uppgifter. Avslutningsvis redogör vi kortfattat för forskningsläget samtidigt som vi riktar blicken mot framtiden.

FORMERINGEN AV DEN AKADEMISKA PROFESSIONEN: MELLAN STABILITET OCH FÖRÄNDRING

Den akademiska professionen är av tradition inbäddad i det internationella vetenskapssamfundet och dess disciplinära fält med skilda epistemiska kulturer, associationer, nätverk, konferenser och vetenskapliga tidskrifter och till dessa knutna kollegiala bedömningar (Merton, 1968; Becher, 1989). Professionen har också sin förankring i de nationella systemen för högre utbildning och dess olika typer av institutioner för utbildning och/eller forskning. Att universitet och discipliner utmärks av stabilitet som när de förändras endast gör det i små steg är inte okänt (Clark, 1989). De senaste 40 åren har emellertid omfattande förändringar genomförts av styrningen av högre utbildning med exogena styrningsmekanismer och institutionalisering av system för kvalitetssäkring som följd. Denna utveckling är integrerad och relaterad till processer som massifiering, marknadsisering, managerialism och

digitalisering (Whitley, 2011). Det innebär att förskjutningar och omförhandlingar har skett mellan stat, marknad och akademi i ansvaret för den högre utbildningen (Musselin, 2010).

Genom nationers och lärosätens medverkan i olika internationella sammanhang har den akademiska professionen även knutits allt starkare till globaliseringen av den högre utbildningen. Denna rörelse omfattar bland annat utformande av gemensam policy, struktur, konferenser, program, projekt och priser som till exempel Bolognaprocessen, Charter & Code for researchers, ESG – Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. Komparativa studier av högre utbildning i olika länder visar att den akademiska professionen formas i ett spänningsfält mellan stabilitet och förändring (Teichler & Höhle, 2013). Världen över kan konvergens och en tilltagande standardisering iakttas samtidigt som avgörande skillnader kvarstår eller återuppstår på nationell, institutionell och disciplinär nivå (Teichler & Cummings, 2015).

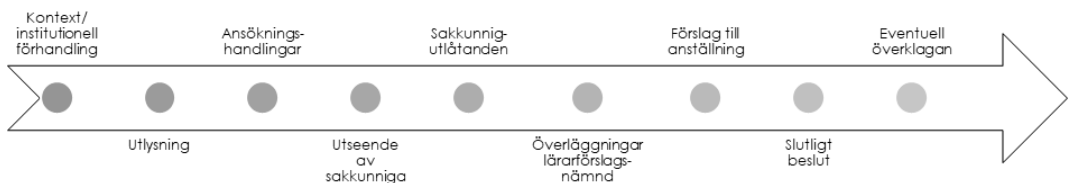
I Sverige kan vi iakttä den internationella samordningen i form av anslutningen till överenskommelser och inriktningar av ovan nämnt slag. Samtidigt finns också en kvarvarande stark nationell reglering genom högskolelag, högskoleförordning och former för finansiering. Till detta kommer genom autonomireformen 2011 en ökad institutionell variation med växande utrymme för ledningar och möjlighet för lärosäten utforma anställnings- och arbetsordningar samt karriärvägar för lärare och forskare som skiljer sig åt (Forsberg et al., u.u.). Till detta kan fogas disciplinberoende skillnader vid kollegial bedömning i rekrytering (Levander, 2017), även vid införandet av nya redskap i granskningen såsom bibliometri et cetera (Hammarfelt & Rushforth, 2017).

REKRYTERINGSPROCESSEN – FRÅN FÖRHANDLING TILL BESLUT

Akademien rymmer många olika typer av läroanställningar och sammanhangen för dessa skiljer sig åt. Det handlar om såväl rekryteringens inriktning (forskning, utbildning) och rang (adjunkt, lektor, professor) som skilda epistemiska kulturer och traditioner. Nedanstående exempel på rekryteringsprocessen i ett antal steg utgör dock en schematisk illustration av hur det kan se ut vid många universitet. Formellt sett startar processen med ett beslut om rekrytering (1). Ofta är dessa beslut inbäddade i ställningstaganden utifrån lärosätets akademiska profil och lokala behov, och har föregåtts av överväganden och förhandlingar på fakultets- och/eller institutionsnivå. Här ingår också förankring och utarbetande av anställningsprofil. När beslut om rekrytering är fattat utlyses anställningen (2). Utlysningarna är särskilt intressanta eftersom de aktualiserar frågor om inriktningar och bredd samt allmänna kriterier och deras specifika viktning i aktuell utlysning. När sökande skickat in sina ansökningshandlingar (3), är nästa steg i processen val av

sakkunniga (4). Detta görs i normalfallet av lärarförslagsnämnd eller motsvarande. Vanligtvis väljs två externa sakkunniga ut för att bedöma de sökandes vetenskapliga och pedagogiska skicklighet, samt övriga meriter som till exempel lednings- eller administrativ skicklighet. Urval av sakkunniga innebär även preciseringar av uppdrag och kommunikation kring vägledning och kriterier, och sakkunnigutlåtandets utformning och resultat. Det sistnämnda handlar om huruvida sakkunniga enbart ska urskilja en tätgrupp, eller även göra en slutlig rangordning av de mest meriterade i sökfältet. Sakkunnigas utlåtanden (5) bildar sedan tillsammans med de sökandes ansökningshandlingar, intervjuer med sökanden och eventuella provföreläsningar grunden för lärarförslagsnämndens överläggningar (6) och förslag till beslut (7). Det slutliga beslutet (8) tas av prefekt eller rektor beroende på vilket typ av anställning det är frågan om. Hit hör också avslutande förhandlingar avseende lön och resurstilldelning. I förekommande fall överklagas det slutliga beslutet av någon eller några sökanden (9). Hela processen illustreras i figur 1.

Figur 1. Process vid rekrytering av universitetslärare



Som framgår ovan och av figuren rymmer rekryteringsprocessen som den kollegiala bedömningen ingår i förankringar, förhandlingar och beslut som i sin tur är inramade av regleringar, vägledning och dokument av många olika slag. Det är en i hög grad maktbemängd process som sakkunniginstitutionen är inbäddad i.

SAKKUNNIGINSTITUTIONEN – EN LEGITIMERING AV VÄRDE OCH FÖRTJÄNSTER

I Sverige har rekrytering av universitetslärare under lång tid varit en angelägen fråga för policy och praktik. Med etableringen av sakkunniginstitutionen i slutet av 1800-talet sattes kollegial bedömning i förgrunden och genom offentlighetsprincipen och strävan efter opartiskhet framhölls en förväntan på dokumentation, öppenhet och likabehandling på meritokratiska grunder.

Kollegial bedömning är en social utvärderingsprocess där värde, förtjänster och betydelser produceras, sprids och bedöms (Scriven, 2003). Ytterst är bedömningen en legitimering och institutionalisering av akademiska produkter och deras producenter (Lamont, 2009). Gemensamt för den kollegiala bedömningen är sökandes inskickade underlag och lärosätens kriterier som grund för bedömningar. Rekryteringsprocesser utmärks av en hög grad av osäkerhet. Att urskilja och fastställa kvalitet är svårt och följaktligen också att jämföra och rangordna sökande. I dessa processer av selektion och legitimering är frågor som refererar till kriterier, standards, bedömning och rangordning signifikanta. Attribut som ofta förs fram som tecken på forskning av god kvalitet är originalitet, tillförlitlighet och värde eller användbarhet (Langfeldt et al., 2020). Men att identifiera kvalitet och bestämma vad som ska betraktas som evidens är inte enkelt och skillnader föreligger mellan discipliner och utifrån vad som är i fokus för bedömningen. Granskare skiljer sig dock inte bara åt i vad de tillmäter värde och hur, utan även i sina uppfattningar om vad som är mer eller mindre svårt att bedöma (Forsberg et al., 2019).

Flera problem har uppmärksammats i samband med rekryteringar. Vid sidan av olika epistemiska och sociala bias och konservatism har framförts tillkortakommande vad gäller tillförlitlighet och effektivitet (Bornmann, 2013). I samband med detta har krav rests på formalisering, standardisering, transparens och öppenhet (Tennant & Ross-Hellauer, 2020). Något som också öppnat för en ökad, men av flera kritiserad användning av olika kvantitativa indikatorer och mått (antal publikationer, tidskrifters 'impact factors', citeringar etc.). Ibland omtalas kollegial bedömning vid rekrytering som sekundär 'peer review' som gör bruk av resultaten från primära 'peer review' (publikationer, externfinansierade forskningsprojekt). På detta sätt integreras primära och sekundära bedömningar (Helgesson, 2016).

Granskarnas utvärderingar resulterar i dokumenterade bedömningar, så kallade sakkunnigutlåtanden, i vilka bedömningar redovisas och rättfärdigas. Det sätt på vilket olika element mobiliseras beror på typen av rekrytering, institutionella och disciplinära variationer (Levander, 2017; Levander et al., 2019). Sakkunnigutlåtandet ingår i en kedja av texter, i ett system av intertextualitet som rymmer performativa och normerande texter. Här ingår till exempel utlysningstexter, vägledning, ansökningshandlingar med CV, publikationer, intyg och portfolios, sakkunnigutlåtande och beslut (Chen & Hyon, 2005). Utlåtandena har både en performativ och normativ funktion. Blicken riktas omväxlande mot dåtid, samtid och framtid och följer sökandes karriärbanor mellan positioner, lärosäten och länder. Tid, rum och mobilitet är således centrala kategorier i de narrativ som skapas i de kollegiala bedömningarna (Hammarfelt et al., 2020).

Granskningar av kollegor är en delikat sak där sociala relationer måste beaktas samtidigt som möjligheten att framföra kritik värnas. Hur

sakkunnigutlåtanden utformas och skrivs har också att göra med det maktspel som det ingår i och att det endast finns ett begränsat utrymme för att redovisa och legitimera sina förslag. Att analysera innebörden i sakkunnigutlåtanden kräver kunskap om såväl det specifika sammanhanget de är del av som de genrer och den retorik som nyttjas i rekryteringsprocesser (Paltridge, 2017; Korum, 2020). Givet sakkunnigas centrala roll vid tillsättningar aktualiseras frågan om vad som kvalificerar någon som granskare, som akademins grindvakt vid rekrytering av universitetslärare.

GRINDVAKTERNA – UPPDRAG OCH KVALIFIKATIONSGRUNDER

Den kollegiala bedömningen vilar på den grundläggande principen att kollegor (peers) utifrån en särskild expertis inom ett område bedömer andra kollegors prestation inom detta område, det vill säga en bedömning av likar. I denna praktik får vissa kollegor en särskild väktarfunktion (Merton, 1942/1973). Även om rekryteringsprocessen såsom den beskrivits ovan som helhet inrymmer en rad olika aktörer som fungerar som grindvakter på olika nivåer, är en av de mest inflytelserika aktörerna just de sakkunniga. De bevakar ingångarna till den akademiska professionen och förväntan är att de som grindvakter ska tjäna som garant för akademisk kvalitet och excellens. I förlängningen handlar det om vilken kunskap som akademien prioriterar, ger utrymme för och utvecklar och vilken kunskap som negligeras, hamnar i bakgrunden eller till och med avvecklas.

Systemet vilar på, och är beroende av aktörernas tillit till systemet. En viktig dimension här är de sakkunnigas kvalifikationer. Av hävd har sakkunniga haft samma eller högre rang än den vars prestation skall bedömas. Traditionellt sett har också sakkunniga valts med hänvisning till ämneskompetens – lojaliteten har därmed riktats mot kunskapsområdet och bedömningarnas legitimitet har vunnits inom disciplinen (Askling, 2007). I takt med ökat antal anställningar och sakkunniguppdrag de senaste decennierna får sakkunniga emellertid i högre grad än tidigare i uppdrag att bedöma sökanden som inte är inom samma område som de själva. Allt oftare får granskarna bedöma sökanden vars forskningsområde överlappar, relaterar eller angränsar till sakkunnigas (Kaltenbrunner & de Rijcke, 2019). Med inrättande av skilda excellenssystem och strävan att höja undervisningens meritvärde har gränserna för vad som kvalificerar en kollega som sakkunnig suddats ut ytterligare. I vissa fall räcker det inte längre att ha djup ämneskompetens, ämnesdidaktisk och högskolepedagogisk kompetens framhålls allt oftare som en viktig kvalifikation (Forsberg et al., 2019).

När det gäller det sätt på vilket sakkunniga erövrar erforderlig bedömar-kompetens kan vissa variationer urskiljas. Till exempel är det vanligt när det gäller bedömning av vetenskaplig skicklighet att sakkunniga genom informellt och kollegialt lärande socialiserats in i bedömningspraktiken under lång tid via

reguljär seminarieverksamhet m.m., medan sakkunniga i samband med bedömning av pedagogisk skicklighet ibland behöver genomgå formell utbildning för att komma ifråga som sakkunnig. Vem som kvalificerar sig som sakkunnig beror på vem som har auktoritet att reglera aktiviteten som granskningen äger rum i och vem som kan föreslå och slutligen välja sakkunnig. Det finns numera också ett inslag av självselektion, bland annat på grund av den stora ökningen av granskningar och meriteringsvärdet för juniora forskare. Även mindre goda villkor och tidspress har framförts som skäl till varför alltför seniora forskare tackar nej till uppdrag (Langfeldt & Kyvik, 2015). I sammanhanget har också framförts argument för att betrakta kollegial bedömning som en fråga om 'scholarly exchange value' där det är en akademisk plikt och skyldighet att både granska och bli granskad (Caputo, 2019).

MED BLICKEN I BACKSPEGELN OCH SIKTET INSTÄLLT PÅ FRAMTIDEN

Som framgår ovan är kollegial bedömning vid rekrytering ett i många avseenden komplext fenomen. Medan anställningsprocesser och dess villkor länge varit föremål för arbetslivsforskning är det främst under senare tid som rekrytering och befordran i akademien uppmärksammats (Musselin, 2010). En rad komparativa studier som initierades 1992, 2007 och 2017 har uppmärksammat formeringen av den akademiska professionen. Förändrade villkor och nya utmaningar för både akademien och professionen har noterats (Teichler & Cummings, 2015). Professionen befinner sig dels i en kontext som utmärks av såväl stabilitet och variation som förändring och konvergens, dels i ett korstryck mellan externa krav från kunskapsområdet på samhällelig relevans och interna traditionella förväntningar på akademisk frihet.

Även om rekrytering är en vital aspekt av det som har beforskats, har inte den kollegiala granskningen varit i centrum för dessa studier. Snarare har akademikermarknaden och frågor om identitet och karriärvägarnas infrastruktur varit i fokus. Av den akademiska professionens olika roller är väktarrollen, rollen som 'peer review', alltså den minst undersökta. Peer review beskrivs i översikter som ett framväxande och fragmentariskt forskningsfält som domineras av forskare med hemvist i USA, av vissa ämnen (vetenskapssociologi, filosofi, biomedicin och scientometri), av vissa bedömningspraktiker (främst av artikelmanus och forskningsansökningar).

Medan 'peer review'-forskningen var särskilt begränsad före 1970 så har den ökat kraftigt efter 2004 och fortsätter att så göra. Bland tidiga bidrag återfinns vi klassiska vetenskapsstudier där frågor om erkännande, status och belöningssystem är föremål för analys. Hit hör också disciplinstudier och undersökningar av epistemiska kulturer och akademiska normer. Tidigt genomfördes också studier inom utvärderingsforskningen som har relevans särskilt för sättet att begreppsliggöra kollegial bedömning. Senare följs detta

av så kallade 'evaluation and valuation studies' och undersökningar inom fälten för 'bibliometrics, infometrics och scientometrics'. Frekvent och över tid har också bedrivits makt- och mångfaldsstudier med fokus på olika former av bias sett utifrån genus, etnicitet, klass och geografisk rättvisa. Även studier av procedural och distributiv rättvisa kan räknas hit.²

Kollegial bedömning vid rekrytering är ett forskningsområde som i många delar alltfjämt är underbeforskat, även om vi under det senaste decenniet har kunnat iaktta ett ökat intresse. Eftersom väktarrollen är central för den akademiska professionen är det särskilt angeläget att utveckla ett mer systematiserat och differentierat vetande om 'peer review'. Av stor betydelse är att öppna rekryterings- och bedömningsprocessens svarta låda. Kunskapen om selektion av granskare och konsekvenserna av expansionen av vem som kan kvalificera sig som 'peer' är otillräcklig. I mycket stor utsträckning saknas också analyser av texter som utbyts i processerna. Det sammanhänger delvis med att det centrala källmaterialet i rekryteringsprocesser i merparten länder inte är tillgängligt på grund av krav på konfidentialitet. Tack vare sakkunniginstitutionen, offentlighetsprincipen och krav på arkivering har vi i Sverige unika möjligheter att göra ett bidrag till det internationella forskningsfältet och utveckla kunskap om den kollegiala bedömningens svarta låda.

Behov finns också att vidga det empiriska fältet för studier och integrera studier inom samhällsvetenskaperna, humaniora, konst och pedagogiska kunskapsområdet. Komparativa studier behövs, inte bara mellan länder, utan också mellan olika typer av lärosäten, discipliner, tvärvetenskapliga kunskapsområden och mellan granskningar med skilda bedömningsfokus (vetenskaplig och/eller pedagogisk skicklighet samt administrativ och ledningskompetens).

Särskilt viktigt är att studera hur bruket av nya bedömningsredskap (metrics av skilda slag) interagerar med klassisk peer review. Viktigt är då att följa och kritiskt granska hur olika former för standardisering samspelar med eller motverkar möjligheten för granskare att bruka sitt professionella omdöme. Av avgörande betydelse är också hur balansen dem emellan på kort och lång sikt påverkar akademien och dess bidrag till det omgivande samhället. Sammanfattningsvis har vi framför oss komplexa, mångfacetterade, intressanta och utmanande forskningsuppgifter som kräver flerfaldiga metodologiska ansatser.

NOTER

¹ Denna text har sin grund i presentationen Kollegial bedömning vid rekrytering och befordran vid SWERA:s årliga konferens den 7-8 oktober 2020. Texten utgör därmed noteringar och några mer utvecklade resonemang kring ett för den akademiska

professionen och för forskning om högre utbildning centralt objekt. Se också Forsberg et al. (u.u.).

² För översikter av peer review-forskningen se t.ex. Batagelj et al. (2017), Grimaldo et al. (2018) och Sabaj Meruane et al. (2016).

REFERENSER

- Askling, Berit (2007). *Om sakkunskap och expertis i nationella utvärderingar och kvalitetsbedömningar*. Göteborgs universitet.
- Batagelj, Vladimir, Ferligoj, Anuška, & Squazzoni, Flaminio (2017). The emergence of a field: a network analysis of research on peer review. *Scientometrics*, 113:503-532. DOI 10.1007/s11192-017-2522-8
- Becher, Tony (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Inquiry and the Cultures of Disciplines*. Milton Keynes: SRHE/OUP.
- Bornmann, Lutz (2013). Evaluations by peer review in science. *Springer Science Reviews*, 1(1-4). DOI 10.1007/s40362-012-0002-3.
- Bourdieu, Pierre (1996). *Homo academicus*. Polity.
- Caputo, Richard K. (2019). Peer Review: A Vital Gatekeeping Function and Obligation of Professional Scholarly Practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 100(1), 6–16. DOI: 10.1177/104438941880815
- Chen, Rong, & Hyon, Sunny (2005). Faculty evaluation as a genre system: negotiating intertextuality and interpersonality. *Journal of Applied Linguistics*, 2.2, 153-184. DOI: 10.1558/japl.2005.2.2.153
- Clark, Burton R. (1989). The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds. *Educational Researcher*, 18(5), 4-8.
- Cole, Jonathan R., & Cole Stephen (1973). *Social Stratification in Science*. University of Chicago Press.
- Czizar, Alex (2016). Troubled from the start. *Nature*, 532, 306-308.
- Forsberg, Eva, Levander, Sara, & Elmgren, Maja (u.u.). Peer review in academic promotion of excellent teachers. I Eva Forsberg, Lars Geschwind, Sara Levander, & Wieland Wermke (red.), *Peer Review in an Era of Evaluation. Understanding of the practice of Gatekeeping in Academia*. Palgrave MacMillan.

- Forsberg, Eva, Geschwind, Lars, Levander, Sara, & Wermke, Wieland (u.u.). *Peer Review in an Era of Evaluation. . Understanding of the practice of Gatekeeping in Academia*. Palgrave MacMillan.
- Grimaldo, Francisco, Marušić, Ana, & Squazzoni, Flaminio (2018). Fragments of peer review: A quantitative analysis of the literature (1969-2015). *PLoS ONE*, 13(2): e0193148. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193148>
- Hammarfelt, Björn, & Rushforth, Alexander D. (2017). Indicators as judgment devices: An empirical study of citizen bibliometrics in research evaluation. *Research Evaluation*, 26(3), 169–180. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvx018>
- Hammarfelt, Björn, Rushforth, Alexander D., & de Rijcke, Sarah (2020). Temporality in Academic Evaluation: ‘Trajectorial Thinking’ in the Assessment of Biomedical Researchers. *Valuation Studies*, 7(1): 33-63.
- Helgesson Claes-Fredrik (2016). Folded Valuations? *Valuation Studies*, 4(2), 93–102.
- Kaltenbrunner, Wolfgang, & de Rijcke, Sarah (2019). Filling in the gaps: The interpretation of curricula vitae in peer review. *Social Studies of Science*, 49(6), 863-883. doi:10.1177/0306312719864164
- Korom, Philipp (2020). The Talented Writer Robert K. Merton as a Powerful Gate-Opener: An Analysis of 1,460 Recommendation Letters. *Zeitschrift für Soziologie*, 49(4), 249–264. doi.org/10.1515/zfsoz-2020-0022
- Lamont, Michèle (2009). *How professors think. Inside the curious world of academic judgment*. Harvard University Press.
- Langfeldt, Liv, & Kyvik, Svein (2011). Researchers as Evaluators: Tasks, Tensions and Politics. *Higher Education*, 62(2), 199–212.
- Langfeldt, Liv, & Kyvik, Svein (2015). Intrinsic tensions and future challenges of peer review. *RJ Yearbook 2015/2016*.
- Langfeldt, Liv, Nedeva, Maria, Sörlin, Sverker & Thomas Duncan A. (2020). Co-existing notions of research quality: A framework to study context-specific understandings of good research. *Minerva*, 58, 115-137. doi: 10.1007/s11024-019-09385-2.
- Levander, Sara (2017). *Den pedagogiska skickligheten och akademins väktare: Kollegial bedömning vid rekrytering av universitetslärare*. [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.
- Levander, Sara, Forsberg, Eva, & Elmgren, Maja (2019). The meaning-making of educational proficiency in academic hiring: a bland spot in the

- black box. *Teaching in Higher Education*, 25(5), 541-559.
doi.org/10.1080/13562517.2019.157660.
- Merton Robert K. (1942/1973). A note on science and democracy. *Journal of Legal and Political Sociology* 1942;1, 115–126.
- Merton, Robert K. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science* 159(3810): 56-63.
- Musselin, Christine (2010): *The Market for Academics*. Routledge.
- Oancea, Alis (2019). Research governance and the future(s) of research assessment. *Palgrave communications*, 5, 27, 1-12. doi.org/10.1057/s41599-018-0213-6.
- Paltridge, Brian (2017). *The Discourse of Peer Review. Reviewing Submission to Academic Journals*. The MacMillan Publishers Ltd.
- Sabaj Meruane, Omar, González Vergara, Carlos, & Pina-Stranger, Álvaro (2016). What We Still Don't Know About Peer Review. *Journal of Scholarly Publishing*, 47(2), 180–212. doi:10.3138/jsp.47.2.180
- Scriven, Michael (2003). Evaluation theory and metatheory. I T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam, & L.A. Wingate, (red.), *International Handbook of Educational Evaluation* (s. 15-30). Kluwer Academic Publishers.
- Teichler, Ulrich, & Cummings, William K. Eds (2015). *Forming, Recruiting and Managing the Academic Profession*. Springer.
- Teichler, Ulrich, & Höhle, Ester A. (red.) (2013). *The work situation of the academic profession: Findings of a survey in twelve European countries*. Springer.
- Tennant, Jonathan P., & Ross-Hellauer, Tony (2020). The limitations to our understanding of peer review. *Research Integrity and Peer Review*, 5, 6, 1-14
https://doi.org/10.1186/s41073-020-00092-1
- Whitley, Richard (2011). Changing Governance and Authority Relationships in the Public Sciences. *Minerva*, 49(4): 359–385.
- Ziman, John (1968). *Public Knowledge. An Essay Concerning the Social Dimension of Science*. Cambridge University Press.

NOTAT

Doktorandrådets förkonferens 2020: *To be assessed and to assess – PhD-candidates’ encounter with diverse evaluation practices* – summering, reflektioner och tankar framåt

Maria Rosén
Uppsala universitet

Tina Lidström
Linköpings universitet

Doktorandrådets förkonferens samlade ett sextiotal doktorander från Malmö i söder till Umeå i norr och arrangerades av rådets dåvarande arbetsgrupp: Maria Rosén, Jonas Udd, Tina Lidström, Malin Kronqvist-Håård, Josef Siljebo, Maria Lennartsdotter, Gustaf Jansson Bjurhammer, Jonatan Nästesjö samt därutöver Emma Vikström. Årets konferenstematik tog sin utgångspunkt i Örebrokonferensens diskussion 2019, om bedömning och granskning av kvalitet som en central del av forskarutbildning och forskarblivande. Där aktualiserades bland annat frågor om i vilken omfattning och på vilket sätt doktorander är delaktiga – eller inte delaktiga – i olika slags granskningspraktiker inom ramen för forskarutbildningen. Dessa frågor utforskades vidare vid konferensen 2020, men även frågor om de utvärderingspraktiker inom vilka doktorander navigerar, utvärderas och bedöms.

Förkonferensen inleddes med två föreläsningar och efterföljande diskussion med fokus på aspekten ”to be assessed”. Björn Hammarfelt från Högskolan i Borås fokuserade, utifrån titeln *Navigating the landscape of academic publishing: evaluation, quantification and the forming of academic careers*, på hur akademiker navigerar i det bibliometriska evalueringslandskapet och hur detta påverkar kunskapsproduktionen samt publiceringsmönstren. Björn kon-

staterade att utvärderingslandskapet är komplext och att handledarna har en viktig roll ifråga om hur doktorander navigerar i detta, exempelvis genom deltagande i diskussioner om publicering, egen publicering samt genom att ”learning the secrets”. Här väcktes intressanta frågeställningar om vem som ska förändra systemet och hur. Ytterligare om doktorander ska lära sig ”spela spelet” eller även bidra till förändring.

Därefter presenterade Åsa Lindberg-Sand från Lunds universitet ett pågående projekt med Anders Sonesson (Lund) och Maja Elmgren (Uppsala): *Public, secret and symbolic?* Fokus var på den utvärderingspraktik som äger rum i betygskommittéerna vid bedömning av avhandlingar samt försvaret under disputationen. De preliminära resultaten visar att betygskommittéernas sammanträde, där även opponent och handledare deltar, ofta omfattar betydligt mer än den formella uppgiften att bedöma doktorandens individuella prestation.

When the character of the presented thesis is both picked apart and contextualised, the discussion may contribute with information on how the quality of the doctoral educational context and supervision, as well as the quality of local research environment appear through the research presented. (Elmgren et. al., 2020)

Föreläsningen gav en intressant inblick i vad som ”står på spel” vid en disputation och att den egna avhandlingen inte är det enda objektet i fokus.

Den avslutande punkten inom konferenstematiken belyste aspekten ”to assess” i termer av doktorander som aktörer i en kollegial granskningspraktik. Här fokuserades erfarenheter av tidskriftsarbete under doktorandtiden inom ramen för vetenskapliga tidskrifter inom det pedagogiska kunskapsområdet: *Becoming an academic: PhD-candidates participating in collegial evaluation practices*. Fyra doktorander (eller f.d.) - Ásgeir Tryggvason, Camilla Forsberg, Johan Forsell och Melina Aarnikoivu delade med sig av sina erfarenheter och reflektioner i ett panelsamtal. Under samtalet framträdde tidskriftsarbetet som ett kollegialt arbete i vilket doktoranderna hade en given position och bidrog utifrån sin expertis. Rollerna kunde dock variera i termer av en administrativ roll, en redaktionell roll eller i en doktoranddriven tidskrift utan hierarki där alla har likadana roller. Likaså varierade de strukturella villkoren där tidskriftsarbetet fungerade som en del av institutionstjänstgöringen eller som ett fritidsprojekt, vilket således skapade olika förutsättningar för deltagande.

Vidare framkom värdet av deltagande i det kollegiala tidskriftsarbetet – något som diskuterades både i termer av här och nu samt långsiktigt inför en framtida akademisk bana. Här lyftes betydelsen av att återkommande läsa vetenskapliga texter från olika forskningsfält inom det pedagogiska kunskapsområdet, samt att ta del av peer reviews – något som bidrar till en djupare insikt i vetenskapligt skrivande i allmänhet och i det egna skrivandet

i synnerhet. Ifråga om den långsiktiga betydelsen framhölls att forskarblivande inte handlar om att ”följa ett manuskript” utan om möjligheten och vikten av att delta i diskussioner i olika kollegiala sammanhang med fokus på ett gemensamt skapande. Detta för att på sikt bli en del av dessa sammanhang efter disputation. Bland erfarenheterna finns tidskriftssammanhang som utmanar de normer och strukturella villkor som existerar ifråga om hur en tidskrift kan utformas samt vilka positioner en doktorand kan inta.

Sammanfattningsvis belyste panelsamtalet och förkonferensen som helhet angelägna aspekter om villkoren för forskarblivande, som berör i vilken utsträckning samt på vilket sätt doktorander får möjlighet att delta i kollegiala sammanhang - för såväl sin nuvarande som sin blivande forskarroll. Detta reser i sin tur frågor om hur vi förstår forskarutbildning och vad forskarutbildning kan vara: I vilken mån är forskarutbildning en formell utbildning respektive en bildningsresa? I vilken mån är forskarutbildning socialiserande och i vilken mån finns det utrymme för subjektivering? Doktorandrådets förkonferens aktualiserade således betydelsefulla frågor för fortsatta samtal inom SWERA.

Slutligen vill vi uppmärksamma att det digitala konferensformatet möjliggjorde för ett historiskt stort antal SWERA-doktorander att mötas. Det bidrog till att synliggöra den rad olika möjligheter som finns att föra samtal framöver, för den intellektuella och sociala organiseringen av doktorander, inom det pedagogiska kunskapsområdet.

För SWERA:s Doktorandråd –
Maria Rosén, (f.d.) ordförande och Tina Lidström, vice ordförande

REFERENSER

Elmgren, M., Lindberg-Sand, Å. & Sonesson, A. (2020). *Public, secret and symbolic?*. Presentation under Doktorandrådets förkonferens, SWERA-konferensen 2020.

”Normkritisk vaccination” - Normkritik och normkritisk pedagogik i Skolverkets rapporter och råd 2009 – 2014

Helena Hill

Institutionen för kultur och lärande, Södertörns högskola

ABSTRACT

Artikeln granskar Skolverkets rekommendationer och råd om att använda normkritik och normkritisk pedagogik i arbetet med att främja lika villkor samt förebygga och förhindra diskriminering och trakasserier i skola och förskola. Med utgångspunkt i en poststrukturalistisk förståelse av policy och politisk styrning analyseras Skolverkstexter mellan 2009 och 2014 med hjälp av Carol Bacchis och Susan Goodwins analysmetod ”What’s the problem represented to be” (WPR). Resultatet visar att normkritik ofta framställs som en ”teknik” som ska ”införas” och att det både är ”lätt” och ”enkelt” och normkritik beskrivs som ett ”vaccin” mot diskriminering. Det problem som konstrueras och tas för givet i texterna är att lärare och elever är omedvetna om de normer som existerar och att skapa medvetande om normer blir därför en viktig metod (teknik). Det underliggande förgivettagandet är att alla, såväl lärare som elever, har samma intresse av att omvandla diskriminerande normer liksom att de har samma syn på vad som är diskriminerande normer. Därmed synliggörs inte maktrelationer eller ojämlika strukturella villkor.

INLEDNING

Begrepp som ”normkritik”, ”normkritiska perspektiv” och ”normkritisk pedagogik” har sedan 2010-talet och framåt allt oftare använts i anti-diskriminerande arbete och arbete för lika villkor, särskilt inom utbildningsområdet. Normkritisk pedagogik framställs som ett framgångsrikt arbetssätt för att förebygga och förhindra diskriminering och trakasserier i förskola och skola och som ett alternativ till tidigare ofta använda arbetssätt

såsom ”toleranspedagogik”, ”kompensatorisk pedagogik” och ”genuspedagogik” (Björkman & Bromseth, 2019; Langmann & Månsson, 2016; Bromseth & Darj, 2010). Normkritisk pedagogik beskrevs första gången i boken *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring* (Bromseth & Darj, 2010) och fick därefter ett stort genomslag. Flera metod- och handböcker behandlar normkritiska perspektiv och normkritisk pedagogik (se t.ex. Brade, Engström, Sörensdotter & Wiktorsson, 2008; Nordenmark & Rosén, 2008; Bromseth & Wildow, 2007; Edemo & Rindå, 2004). Olika utbildningsföretag utbildar och föreläser i ämnet och satsningar på fortbildning i normkritisk pedagogik för personal i förskola och skola har initierats på både kommunal och rikstäckande nivå. Även begrepp som ”normmedveten” (Andersson Tengnér & Heikkilä, 2017) och ”normkreativ” (Vinthagen & Zavalía, 2014) har myntats. Även Skolverket började använda begreppet normkritik och i en rad publikationer rekommenderades förskolor och skolor att använda normkritiska perspektiv och normkritisk pedagogik i arbetet med att förebygga och motverka diskriminering och trakasserier och främja likabehandling (t.ex. Skolverket, 2009a; 2011b; 2012; 2013a; 2014a)¹. Normkritisk pedagogik tycks med andra ord ha fått ett stort genomslag. Erika Alm och Pia Laskar (2017) talar till och med om att det skett en ”normkritisk pedagogisk vändning” (s. 137) i Sverige under 2000-talet.

Grunden i normkritisk pedagogik handlar om att granska hur normer, makt och sociala kategoriseringar konstrueras och reproduceras och vilka konsekvenser det får för individer och samhälle (Björkman & Bromseth, 2019; Bromseth & Darj, 2010). Utgångspunkten tas i poststrukturalism och queerteori och inspiration hämtas från såväl Kevin Kumashiros (2002) ”antioppressive pedagogy” som Paolo Freires (1972/2002) ”frigörande pedagogik”. Genom att fokusera på samhällsliga maktstrukturer och relationer riktas blicken bort från ”den andre” till de hierarkiska normer och föreställningar som skapar ”den andre” (Bromseth & Darj, 2010).

Normkritisk pedagogik och den specifika utformning som den fick under 2010-talet kan huvudsakligen betraktats som ett svenskt fenomen, och dess snabba framväxt inom utbildningsområdet kan förmodligen delvis kopplas till att Skolverket, som svensk myndighet, tidigt började använda och rekommendera detta. Parallellt med den snabba populariteten har dock normkritisk pedagogik under senare år även kommit att kritiseras och ifrågasättas men också utvecklas. Detta har skett inom forskning, av forskare som har problematiserat utgångspunkterna för normkritiska perspektiv och arbetssätt samt granskat implementeringen av detsamma. Forskare har bland annat riktat kritik mot att normkritisk pedagogik innehåller en motsägelsefull subjektssyn som riskerar att reproducera stabila subjekt, tvärt emot dess ambition, samt att det sällan görs tydligt vilka nya normer som förespråkas (t.ex. Qvarsebo, 2019; Björkman & Bromseth, 2019; Alm & Laskar, 2017; Langmann & Månsson, 2016). Det tycks även som om många av de lärare

och förskollärare som har försökt att arbeta med normkritisk pedagogik upplever att det är svårt. Lärare och förskollärare uttrycker ofta frustration och känslan av att det råder ett glapp mellan lagstiftarens föreskrifter, beskrivningar i metod- och handböcker och den konkreta pedagogiska praktiken de befinner sig i. Bland annat uttrycker lärare att normkritisk pedagogik ofta beskrivs som något förhållandevis enkelt men att det i praktiken är svårt och komplicerat (Hill, 2016; jfr Björkman & Bromseth, 2019; Langmann & Månsson, 2016). Normkritisk pedagogik såsom den utvecklades i början av 2010-talet betraktades inte som en färdig metod där rätt och fel på förhand var givet utan beskrevs som en komplex och fortgående process där ett ständigt sökande efter nya vägar och förhållningssätt var viktigt (Bromseth & Darj, 2010). Om normkritik och normkritisk pedagogik har utvecklats ur en queerteoretisk och problematiserande syn på kunskap, subjekt och normer och till möjligheten av att förändra normer så tycks normkritisk pedagogik i en mer populariserad och aktivistisk version ha utvecklats till en specifik metod där på förhand givna normer pekats ut och där det är mer eller mindre givet vad som är rätt och fel (Qvarsebo, 2019; Björkman & Bromseth, 2019; Alm & Laskar, 2017; Langmann & Månsson, 2016).

Trots genomslaget för normkritisk pedagogik och trots kritiska invändningar från forskare finns ännu relativt lite forskning kring normkritisk pedagogik (Qvarsebo, 2019). Några forskare har kort diskuterat Skolverkets rekommendationer och råd och dess betydelse för spridningen och förståelsen av begreppen (t.ex. Björkman & Bromseth, 2019; Laskar & Alm, 2017; Langmann & Månsson, 2016), men ännu finns inte någon studie som gör en mer systematisk granskning av just Skolverkets rekommendationer och råd. Att den statliga svenska myndigheten Skolverket i flera av dess rapporter och i olika stödmaterial lyfter fram normkritisk pedagogik som ett framgångsrikt sätt att arbeta mot diskriminering och kränkningar gör det angeläget att granska *hur* dessa råd och rekommendationer ser ut och *vad* det är som rekommenderas. Det är särskilt angeläget i relation till den upplevda osäkerhet som många lärare och förskollärare ger uttryck för, det snabba genomslaget för normkritik inom utbildningsväsendet samt att den forskning som har granskat fenomenet har kommit med kritiska invändningar.

Syftet med studien är att granska Skolverkets rekommendationer och råd till förskolor och skolor om att använda normkritik och normkritisk pedagogik i arbetet för att motverka diskriminering och trakasserier. Med utgångspunkt i policyanalysmetoden WPR ("What's the problem represented to be", se vidare nedan) undersöker jag hur Skolverket beskriver normer och normkritisk pedagogik och vad det är lärare och förskollärare enligt råden och rekommendationerna ska göra när de arbetar normkritiskt samt vilken förståelse av normkritik som finns representerad i texterna. Det är just rekommendationerna och råden om att bedriva normkritisk pedagogik och

att vara normkritisk som är intressanta för denna analys, inte hur Skolverket i allmänhet förstår nära relaterade områden såsom värdegrund, likabehandling eller demokratiarbete, och det är därför som jag studerar beskrivningar av och rekommendationer om just normkritik, normkritiska perspektiv och normkritisk pedagogik. Nedan beskriver jag först de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna för studien, Skolverkets roll som statlig myndighet samt urvalet av källmaterial. Efter detta redovisas resultaten av studien. Resultaten analyseras med inspiration av analysmetoden WPR vilken beskrivs utförligare nedan, men i fokus står att analysera hur ett problem konstrueras och vad det är som tas för givet i texterna. Avslutningsvis förs en diskussion kring vilka möjliga konsekvenser Skolverkets beskrivning, förståelse och förslag till lösningar av ett specifikt problem kan få för lärare och förskollärare och det arbete de förväntas bedriva i förskola och skola.

TEORETISKA OCH METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER – POLITISK STYRNING, POLICYANALYS OCH WPR

Skolverkets texter analyseras med utgångspunkt i att de är utgivna av en statlig myndighet och därmed bör förstås som politiskt och statligt initierade policydokument vilka producerar en viss kunskap. Skolverket och de texter de ger ut bör därför granskas utifrån deras kunskapsproducerande roll. Chantal Mouffe (2008) menar att om vi inte förstår policys, råd, rekommendationer och interventioner av statliga myndigheter som uttryck för ideologi och värderingar så kan de råd och rekommendationer som ges framstå som självklara och oproblematiserade. De blir då inte ifrågasatta på ett sätt som skulle kunna vara fruktbart och bidra till utveckling (jfr Bacchi & Goodwin, 2016). Motsättningar skjuts i bakgrunden till förmån för att hitta de ”rätta” lösningarna på ett problem. Med ett sådant ”teknifierat” synsätt försvinner det som Mouffe (2008; 2013) beskriver som ”det politiska”: värderingar, åsikter, kamp och maktrelationer, vilka ofta handlar om kamp och stridighet för de egna åsikterna. Politik ersätts av teknik och marknadslösningar och frågor som har med makt och ideologi att göra avpolitiserar (Rönblom, 2011). Malin Rönblom (2008; 2011) har visat att politik allt oftare framställs som att det handlar om att införa ett objektiva och ”rätt” sätt att hantera problem på och tar som exempel den statliga svenska jämställdhetspolitiken (jmf Björkman & Bromseth, 2019; Alm & Laskar, 2017). När komplicerade processer och politiska val framställs som lösningar som är ”rätt” eller ”fel” riskerar valen att framstå som självklarheter. Subjektet framstår som opolitiskt och ”det politiska medborgarskapet reduceras till ett passivt och egennyttigt subjekt”, menar Rönblom (2011, s. 38). Ett sådant sätt att styra brukar hänföras till New public management (NPM), med vilket menas en form av styrning och lösning som från början utvecklades för en

kapitalistisk marknad men som sedan 1980-talet allt mer har överförts till offentlig sektor och till politikens område (Alnebratt & Rönnblom, 2016; Rönnblom, 2008; 2011). I NPM läggs fokus på måluppfyllelse, effektivitet, evidensbaserad och utvärdering och såväl råd och rekommendationer som den kunskap som presenteras framställs inte som politiskt initierad eller som uttryck för specifika värderingar utan som ”objektiv”, ”neutral” och som uttryck för ”vetenskap” (Blomqvist, 2016; Rönnblom, 2011). Mouffe (2008; 2013) framhåller dock att politik och policy aldrig handlar om ”sunt förnuft” eller enbart är ett svar på ett givet problem utan att all politik tar sin utgångspunkt i det politiska, det vill säga individens värderingar och föreställningar samt kamp och konflikt runt dessa. Vi bör därför undersöka vad som framställs som givet och vilka konsekvenser detta kan få (Bacchi & Goodwin, 2016; Alnebratt & Rönnblom, 2016; Rönnblom, 2011).

I min analys av Skolverkstexterna har jag inspirerats av Carol Bacchi och Susan Goodwins (2016) poststrukturella policyanalysmetod ”What’s the problem represented to be” (WPR) som tar sin utgångspunkt i en sådan syn på politik och policy som beskrivits ovan. Bacchi och Goodwin menar, i linje med ovanstående resonemang, att vi måste behandla policytexter som politiska produkter istället för att se dem som självklara svar på givna problem. Policies handlar om att visa på lösningar för att åstadkomma förändring och policies innehåller därför lösningar på specifika problem. Men policytexter adresserar inte ett på förhand givet problem utan konstruerar i hög grad problemet vilket leder till en viss kunskapsproduktion, där vissa förhållanden, subjekt eller problem tas för givna och betraktas som självklara. Bacchi och Goodwin tar utgångspunkt i Foucaults term ”governmentality” (styrningsmentalitet), vilket avser en särskild form av styrning där myndigheters styrning sker genom uppmaningar, råd och känslöpåverkan, snarare än genom lagar och regler (Bacchi & Goodwin, 2016). Tydliga mål för styrningen finns men uttalas sällan. Istället framstår förhållanden som ”naturliga” och ”givna” (Foucault, 1990; 1980). Influerad av Foucault använder Jonas Qvarsebo (2019) begreppet ”moral regimes” för att beteckna en viss styrningsmentalitet och hur vissa idéer, normer och ”desirable behaviors and attitudes” (s. 4) formas diskursivt och Qvarsebo framhåller att handböcker i normkritisk pedagogik ofta innehåller just en sådan form av moralisk styrning, men utan att det nämns.

Genom att studera styrningsmentaliteter, *hur* styrning sker, kan vi få syn på hur specifika problem produceras i policyexterna och hur detta kan leda till att en särskild sorts makt och kunskap skapas. En poststrukturell policyanalys, WPR, som tar utgångspunkt i teorier om governmentality/styrningsmentalitet innebär därmed att studera vilken förståelse av det grundläggande problemet som finns representerat och vilka problem som konstrueras genom policyn samt vad lösningen på problemet sägs vara. Det innebär att problematisera vad som tas för givet och vilka premisser förgivettaganden vilar på (Bacchi &

Goodwin, 2016; Bacchi, 2009). Studien är strukturerad med utgångspunkt i frågeställningar inspirerade av WPR². Först undersöks hur ett problem framställs i texten och vilka lösningar som ges. Här studeras Skolverkets beskrivning av normer och normkritisk pedagogik, vilka metoder och arbetssätt som rekommenderas samt vilken förståelse av normkritisk pedagogik som finns representerad. Därefter analyseras vilket problem som konstrueras i policyn, hur det görs och vilka förgivettaganden och underliggande antaganden som finns i texten, vilket även innebär att undersöka vad det är som *inte* problematiseras. Slutligen analyseras och diskuteras konsekvenser av hur ett specifikt problem beskrivs, förstås och representeras.

SKOLVERKET'S UPPDRAG OCH ROLL SOM MYNDIGHET

Skolverket har som statlig myndighet i uppdrag att arbeta för att öka kvaliteten i förskolor och skolor. Skolverket ska till exempel ge stöd till förskolor och skolor, initiera olika fortbildningsinsatser och de ”[s]ätter ramar för hur utbildningen ska bedrivas och bedömas” (Skolverket, 2019a). I regeringsuppdraget till Skolverket ingår att:

[F]rämja att alla barn och elever får tillgång till likvärdig utbildning och annan verksamhet av god kvalitet i en trygg miljö. Myndigheten ska bidra till goda förutsättningar för barns utveckling och lärande och till förbättrade kunskapsresultat för elever. Inom ramen för detta ska myndigheten främja en starkt likvärdighet mellan skolor och mellan förskolor. (SFS 2017:1302)

Skolverkets allmänna råd bör, enligt dess uppdrag, följas. De förskolor och skolor som väljer att inte följa råden, bör kunna uppvisa att de ändå uppnår samma resultat (Skolverket, 2012; 2017). Skolverket har därmed en central roll i svenskt skolväsende som upprätthållare av kvaliteten och för att initiera och lyfta fram olika pedagogiska praktiker, förhållningssätt och strategier. Skolverkets viktiga roll för svensk utbildningspolitik och pedagogik gör det angeläget att granska just Skolverkets rapporter, råd och rekommendationer. Skolverket förstås, i linje med WPR, som kunskapsproducerande och som viktig för skolor och förskolors förståelse av diskriminering, trakasserier och kränkande behandling och för vilka lösningar som bör användas.

Skolverkets råd och rekommendationer till förskolor och skolor om normkritisk pedagogik har sin bakgrund i den nya lagstiftning kring diskriminering och trakasserier som infördes i slutet av 2000-talet. 2006 infördes *Lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever* (SFS 2006:67), vilken 2009 ersattes av *Diskrimineringslagen* (SFS 2008:567). Lagen innebar förbud mot diskriminering och skyldighet att utreda

och vidta åtgärder mot trakasserier. Dessa lagändringar sammanföll med att också skollagen fick nya skrivningar om kränkande behandling (SFS 2010:800). I samband med dessa förändringar fick Skolverket bland annat i uppdrag att undersöka ”barns, elevers och studerandes uppfattningar om och upplevelser av situationer där diskriminering och trakasserier förekommer” (Skolverket, 2009a, s. 10). Målet var att ta reda på vilket behov av ytterligare kompetens och stödinsatser som behövdes för att lagen skulle kunna uppfyllas (ibid.). Resultaten av de olika uppdragen presenterades i flera rapporter, till exempel *Diskriminerad, trakasserad, kränkt* (Skolverket, 2009a) och *Utvärdering av metoder mot mobbning* (Skolverket, 2011a). Rapporterna visade bland annat att skolor och förskolor satte en alltför hög tilltro till olika manualbaserade program för att motverka mobbning, men att flera sådana program snarare bidrog till ökad mobbning (jmf Langmann & Säfström, 2018; Skolverket, 2011a). Resultatet visade att det fanns ett behov av nya rutiner och riktlinjer kring hur arbete med diskriminering och kränkning skulle implementeras i utbildningen så att målet med lagarna skulle kunna uppfyllas. Skolverket påbörjade arbetet med att utfärda nya *Allmänna råd* samt flera olika stödmaterial för att vägleda skolor och förskolor i deras arbete (Skolverket, 2012; 2013a; 2013b; 2014). I dessa texter rekommenderas normkritiska perspektiv, normkritiskt arbetssätt och normkritisk pedagogik.

SKOLVERKSTEXTERNA OCH URVALET

Urvalet av texter till studien har gjorts genom att jag har gått igenom publikationer utgivna av Skolverket mellan 2006 och 2019. Vid en sökning på publikationer på Skolverkets hemsida på begreppen ”likabehandling”, ”normkritik”, ”diskriminering”, ”trakasserier” och ”kränkande behandling” fick jag 23 träffar³. Utöver dessa 23 träffar innehåller även texten *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningsätt, verktyg och metoder* (Skolverket, 2013a) råd och rekommendationer om normkritik. På dessa publikationer användes i sin tur sökorden ”normkritik”, ”normkritisk” och ”normkritiska” vilket resulterade i 7 publikationer utgivna av Skolverket. Dessa publikationer är följande: *Diskriminerad, trakasserad, kränkt* (Skolverket, 2009a), *Barn- och elevskyddslagen i praktiken* (Skolverket, 2009b) *Utvärdering av metoder mot mobbning* (Skolverket, 2011a), *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling. Lagens krav och huvudmannens ansvar* (Skolverket, 2011b), *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling* (Skolverket, 2012)⁴, *Förskolans och skolans värdegrund. Förhållningsätt, verktyg och metoder* (Skolverket, 2013a) *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar* (2013b), *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda* (Skolverket, 2014a)⁵, *Sex och samlevnadsundervisning i särskolan* (Skolverket, 2014b) samt *Tala om arbetslivet* (Wikstrand & Lind, 2016). Den sistnämnda valdes dock bort som empiriskt underlag då den inte har Skolverket som avsändare utan är utgiven av Malmö högskola.

Publikationerna har olika karaktär och innefattar både rapporter från olika utredningar Skolverket haft i uppdrag att utföra, allmänna råd från Skolverket, pedagogiskt stödmaterial samt kunskaps- och forskningsöversikter. De är skrivna såväl av forskare på olika lärosäten som anställda på Skolverket. Texterna är dock alla utgivna av myndigheten Skolverket och jag analyserar dem som uttryck för en offentlig policy. Det är därför inte relevant för denna text vem eller vilka som har skrivit texterna, utan det är policyn och den kunskapsproduktion som sker där som betraktas som viktig (Bacchi & Goodwin, 2016). Texterna tar i olika utsträckning upp normer och normkritik och därför kommer några texter att förekomma ofta i analysen, andra knappt alls. Alla dessa publikationer är dock lästa och ingår i det empiriska underlaget för analysen och i det fall texterna innehåller motsatta ståndpunkter kommer detta att redovisas.

SKOLVERKET'S BESKRIVNING AV NORMER OCH NORMKRITISK PEDAGOGIK

Hur beskrivs problemet med diskriminering, trakasserier och normer i skolverkstexterna? Rapporten *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* (Skolverket, 2009a) som publicerades 2009, alltså redan året innan den uppmärksammade boken *Normkritisk pedagogik. Makt: lärande och strategier för förändring* (Bromseth & Darj, 2010), var den första text där Skolverket använde uttrycket ”normkritiska perspektiv”. I rapporten visar Skolverket att diskriminering och trakasserier var vanligt och olika normer framställs som problemet bakom detta. I rapporten förespråkas därför ett normkritiskt perspektiv i undervisningen i förskola och skola och vidare föreslås att kunskap om normkritiska perspektiv bör införas som examensmål för alla lärarutbildningar (Skolverket, 2009a). Referenser görs till Lena Martinssons och Eva Reimers (2008) bok *Skola i normer*, liksom till flera av de ovan nämnda metodmaterialen (Brade, Engström, Sörensdotter & Wiktorsson, 2008; Nordenmark & Rosén, 2008; Bromseth & Wildow, 2007). I denna och flera av Skolverkets efterföljande publikationer beskrivs och rekommenderas så normkritik och normkritisk pedagogik.

Normer beskrivs som ”oskrivna och ofta outtalade regler och förväntningar” (Skolverket, 2014b, s. 42) vilka har syftet att ”hålla ihop gruppen och få den att fungera” (s. 42) men, skriver Skolverket, ”ibland blir också normer begränsande och diskriminerande” (s. 42). Samtidigt framhålls att normer är i ständig förändring och ser olika ut bland annat beroende på tid och plats. Normer sägs i hög grad styra ageranden och praktiker på skolor och förskolor och ”hur vi är och förväntas vara” (Skolverket, 2013a, s. 26; jfr Skolverket, 2011b; 2009a). Skolan beskrivs som en ”normstyrd social miljö där grunden till diskriminering och trakasserier utgörs av föreställningar om

normalitet och avvikelser” (Skolverket, 2009a, baksidan) och normer sägs bidra till rädsla och otrygghet bland barn och elever och förs fram som huvudsaklig orsak till diskriminering och trakasserier i skolan, exempelvis sägs att ”[k]onsekvenser av att det finns begränsande normer är bland annat diskriminering och känslor av utanförskap” (2011a, s. 204). Normer ses inte enbart som negativa utan även som nödvändiga för ett socialt samspel (t.ex. Skolverket, 2013a; 2014a; 2014b). Men för att skolan ska bli likvärdig för alla måste de normer som är diskriminerande förändras. Normkritiska perspektiv och normkritisk pedagogik lyfts fram som ett arbetssätt för att möjliggöra detta och det är huvudsakligen de normer som uppfattas som negativa som lyfts fram.

I flera av texterna är det främst normer som rör de olika diskrimineringsgrunderna⁶ som anses ligga till grund för trakasserier. Exempelvis tas ofta heteronormen, men även andra normer som könsnormer och funktionsnormer, som exempel på förtryckande normer, (Skolverket, 2014a; Skolverket, 2014b). I *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* menar Skolverket att:

Implementeringen av lagen kan på allvar ske först när personal i förskola, skola och vuxenutbildning liksom barn, elever och studerande blir medvetna om de normer som ligger till grund för diskriminering och trakasserier kopplade till diskrimineringsgrunderna.
(Skolverket, 2009a, s. 13)

I några av texterna lyfts även fram att normer som inte rör diskrimineringsgrunderna, exempelvis utseende, kroppsstorlek och materiella resurser också kan leda till trakasserier och kränkning (t.ex. Skolverket, 2013a; Skolverket, 2014b). Med ett normkritiskt perspektiv blir det möjligt att granska vad det är vi tar för givet och ”vad anses normalt och vad anses avvikande”, menar Skolverket (2013a, s. 27).

Normkritik beskrivs även hänga nära samman med barns och elevers demokratiska rättigheter och med skolans värdegrundsarbete, därför är normkritik: ”nödvändigt för ett medvetet och reflekterat värdegrundsarbete” (Skolverket, 2013a, s. 28; jfr Skolverket, 2014a). Normkritik beskrivs som effektivt i arbetet mot diskriminering och trakasserier och som grunden i förskolans och skolans likabehandlingsarbete (Skolverket, 2013a, s. 26). Normkritiska perspektiv synliggör och granskar ”normer och samhällliga strukturer” (Skolverket, 2014b, s. 132; jfr 2013a; 2013b) och beskrivs som att det: ”[f]lyttar fokus från individer och avvikande grupper till samhällets normstrukturer. Perspektivet belyser maktaspekterna i systemet” (Skolverket, s. 132). Det problem som beskrivs i publikationerna är att det i samhället existerar diskriminerande och hierarkiska normer som skapar ojämlikhet och ojämlika villkor för barn och elever i skola och förskola.

I flera av skolverkstexterna framställs normkritiska perspektiv och normkritisk pedagogik som ett alternativ till ”toleranspedagogik”, som beskrivs som en metod som riskerar att ”befästa vissa kategoriers maktposition på bekostnad av andra” (Skolverket, 2009a, s. 98; jmf 2014a; 2014b). Toleranspedagogik sägs innebära ett villkorat tillstånd med fokus på att skapa förståelse och empati, men som kan dras tillbaka eller inte av den tolererande parten och därmed inte utmanar och ifrågasätter maktrelationer mellan den tolererande och den tolererade. Normkritik lyfts fram som ett bättre och mer effektivt sätt att motverka normer och diskriminering på: ”...att ifrågasätta de normer som styr istället för att lära sig tolerera dem som avviker från normen är en väg till att skapa en miljö där alla respekteras” (Skolverket, 2011b, s. 33; jfr 2013a; 2014a; 2014b). Detta förutsätter dock att vi alla är överens om vilka normer som är dåliga och vilka som är bra och vilka som därmed bör förändras, något som texterna tycks ta för givet.

Huruvida det är möjligt att upptäcka normer en själv är delaktig i problematiseras inte och inte heller vilka normer vi eventuellt vill se, utan normer beskrivs som just ”upptäckbara” och som något som ”finns” snarare än något som skapas där och då. Det är genom ett normkritiskt perspektiv som man kan: ”...synliggöra vilka normer som råder, både i samhället och i verksamheten, liksom vilka normer som man själv är bärare av och som är möjliga att förändra”, enligt Skolverket (2013a, s. 27). Det innebär att subjektpositioner förstås som relativt stabila. Subjekt antas antingen tillhöra normen eller inte. Detta är något som bland annat Hillevi Lenz Taguchi (2011) och Elisabet Langmann och Niclas Månsson (2016) tidigare har pekat på som ett problem när normkritisk pedagogik ska implementeras. I skolverkstexterna tycks förståelsen av såväl normer som normkritik handla om att skapa medvetande om vilka normer (och subjekt) som existerar i klassrummet och sedan förändra dem. När normkritik och normkritisk pedagogik utvecklades låg betoningen på strukturella och samhälleliga normer (Bromseth & Darj, 2010) men i skolverkstexterna blir lösningen huvudsakligen individualiserad när ”normomvandlingen” förutsätts ske i klassrummet, av lärare och elever, trots fokus på strukturella normer. Detta leder tankarna till det rationella subjekt som bland annat Wendy Brown (2006) har menat, är en del av en nyliberal styrningsmentalitet. Den kunskap som produceras är en individ som, med Rönnbloms ord, ”rationellt kalkylerar sina möjliga val” (Rönnblom 2011, s. 38). Det är normer som beskrivs som problemet och elever och lärare förväntas vara rationella subjekt som genom att medvetandegöras om diskriminerande normer bidrar till en förändring som gynnar alla och där lärare och elever är eniga om vad som är bäst för alla (Bacchi & Goodwin, 2016). Det politiska, i form av ojämlikhet, intresse-motsättningar och exempelvis elevers olika maktpositioner i klassrummet, osynliggörs i hög grad.

NORMKRITIK SOM METOD – ATT MEDVETANDEGÖRA SIG GENOM KRITISK REFLEKTION

Vi har sett hur normer beskrivs vara det som möjliggör och skapar diskriminering och trakasserier och normkritisk pedagogik som lösningen på detta problem. Så hur ska normkritik bedrivas mer konkret enligt Skolverket? Att arbeta normkritiskt innebär enligt Skolverkstexterna att medvetandegöra sig om de normer som råder och detta kan huvudsakligen göras genom kritisk reflektion över den egna praktiken i klassrummet och exempelvis de metoder som används i skolans värdegrundsarbete samt genom olika metodövningar med barn och elever.

Genom kritisk reflektion och genom att granska de metoder, normer och värderingar som finns i skola och förskola ska alltså personalen bli medveten om hur de är med och skapar normer i det vardagliga arbetet (Skolverket, 2009a; 2013a; 2014a; 2014b). Det bör göras tillsammans med barn och elever genom att ”ha ett normkritiskt perspektiv” (Skolverket, 2009a, s. 99). Barn och elever bör användas som resurs i undervisningen genom gemensamma reflektioner och diskussioner med lärare. I *Diskriminerad, trakasserad, kränkt* sägs att:

Personalen måste ges förutsättningar i form av utrymme för reflektion och diskussion om värdegrundsfrågor. Att personalen är medveten om vikten av ett normkritiskt perspektiv är med andra ord grunden i ett aktivt arbete mot diskriminering och kränkande behandling. (Skolverket, 2009a, s. 13f)

Normkritisk pedagogik sägs genomgående handla om att ”reflektera” och ”medvetandegöra sig” om normer och om hur makt och sociala kategoriseringar skapar normer i samhället och i klassrummet (Skolverket, 2009a; 2011b; 2013; 2014a; 2014b). Exempelvis sägs att ”[e]tt sätt är att utmana överordnade sociala kategorier och reflektera över vem som ges makt, görs till subjekt och ges tolkningsföreträde, och vem som görs till objekt för förändring” (Skolverket, 2009a, s. 98; jfr 2014a). Personalen bör göra en ”självvärdering”. Självvärdering, liksom reflektion bör ”handla om de normer man är med om att skapa eller upprätthålla” (Skolverket, 2009a, s. 99). Det normkritiska arbetet kan exempelvis ”med fördel inledas med att granska den egna organisationen” (Skolverket, 2013a, s. 28) och genom en undersökning av de ”egna normerna” (Skolverket, 2011b, s. 30) eller ”brainstorming” för att starta ”en normkritisk process” (Skolverket, 2011b, s. 35). Viktigt är att skolans personal samtalar om normer och hittar gemensamma förhållningsätt (Skolverket, 2014a).

I flera av texterna uttrycks att lärare måste ”se”, ”synliggöra” och ”granska” normer och stor tilltro ges till lärares förmåga att se och upptäcka egna normer. I *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningsätt, verktyg och metoder* sägs till exempel att:

[O]m förskolan och skolan på ett trovärdigt sätt ska kunna gestalta allas lika värde måste hierarkier, värderingar och normer synliggöras. De normer som styr samhället, förskolan eller skolans organisation och relationerna vi har måste synliggöras och granskas.

(Skolverket, 2013a, s. 24)

I samma text betonas hur viktigt det är att synliggöra normer som skapar likhet och olikhet och därmed möjliggör diskriminering och trakasserier: "[e]tt normkritiskt perspektiv kan synliggöra vilka normer som råder, både i samhället och i verksamheten, liksom vilka normer som man själv är bärare av och som är möjliga att förändra" (Skolverket, 2013a, s. 27; jfr 2014a; 2014b). I en intervju kring hur normkritisk pedagogik kan bedrivas uttalar sig en skolledare och menar att:

Ett sätt att utmana en norm kan till exempel vara att synliggöra att alla människor har en könsidentitet och ett könsuttryck – inte bara transpersoner. Eftersom alla människor är med och bildar normerna kan vi alla vara med och förändra dem.

(Skolverket, 2011b, s. 39)

Synliggörande av normer framträder som det allra viktigaste i skolors likabehandlingsarbete. Men som Bacchi och Goodwin (2016) framhåller så framstår policys ofta som självklara svar på ett givet problem. Rekommendationerna om att medvetandegöra sig, se, synliggöra, granska, reflektera och utmana egna normer ges utan att någon egentlig problematisering av i vilken utsträckning det är möjligt att granska och medvetandegöra sig om normer en själv är delaktig i, betydelsen av olika maktpositioner eller vilka normer som det är möjligt att upptäcka. Sara Ahmed (2011) menar att forskare inom området kritiska vithetsstudier har uttryckt att vi måste "se vitheten", men, påpekar Ahmed, "vitheten är naturligtvis bara osynlig för dem som besitter den" (Ahmed, 2011, s. 201). Om det är den privilegierade som förutsätts "se" och förändra normer bör vi alltså ställa oss frågan vilka normer som det är möjligt att se i ett klassrum? Just för att det är privilegier, så ser vi kanske inte normer som skapar diskriminering och exkludering. Ahmed menar därför att vi inte kan "lära oss av med privilegier när de kulturer som lärandet sker inom formas av privilegier" (Ahmed, 2011, s. 221) och ställer frågan om det ens är möjligt att förändra system som du själv är delaktig i. I skolverkstexterna problematiseras dock sällan möjligheten att "se" normer och inte heller möjligheten att medvetandegöra sig om sin egen roll i ett privilegierat strukturellt normsystem, förutom på ett fåtal ställen. I *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda* (Skolverket, 2014a, s. 24) står till exempel att "[d]et är alltid svårt att upptäcka egna

outtalade normer” och på annat ställe sägs att ”[d]et är därför svårt att vara medveten om de normer som styr vårt handlande” (Skolverket, 2014a, s. 23). Här betonas även svårigheter i att agera normkritiskt samt att många situationer som uppstår är komplexa.

Genom att uppmana lärare och elever att ”se” normer, förutsätts vidare att såväl normer som det som ”avviker” går att peka ut. Langmann och Månsson (2016, s. 9) menar att ”seendets logik” reproducerar föreställningar om att det existerar ett ”fast subjekt” som individen ska (och kan) ”få syn på” istället för att utgångspunkten tas i att identiteter är föränderliga och hela tiden i förhandling (jfr Alm & Laskar, 2017; Lenz Taguchi, 2011; Brown, 2006). Detta gör att vissa normer synliggörs (de går att ”få syn” på) medan andra normer, som kan vara väl så exkluderande, osynliggörs och hamnar utanför det normkritiska projektet. Föreställningar om normer som mer eller mindre fasta subjekt som ”finns därute” och som går att få syn på och inte som huvudsakligen någonting som görs i den aktuella situationen produceras (jfr Ahmed, 2011). Som Bacchi och Goodwin (2016) påpekar, så sker styrningen genom uppmaningar och råd snarare än regler och riktlinjer, men uppmaningarna om att ”se” och ”granska” vissa normer kan förstås som specifika tekniker för styrning utan att det explicit görs och det tas mer eller mindre för givet vad det är vi ska ”se” (jfr Qvarsebo, 2019).

NORMKRITIK SOM METOD – DRAMAÖVNINGAR OCH ROLLSPEL

Förutom uppmaningarna om att se, synliggöra och reflektera rekommenderar Skolverket ett antal metodövningar i form av dramaövningar och rollspel. I *Förskolans och skolans värdegrund* (Skolverket, 2013a) beskrivs till exempel värderingsövningen ”Ett steg fram”. I övningen ska deltagarna stå på en rad i klassrummet och ta ställning till olika påståenden, till exempel ”jag har ett EU-pass”. De som har detta flyttar ett steg fram. Övningens syfte är att bidra till att eleverna ska ”få syn på” olika normer och normativa positioner i klassrummet och i samhället. I en annan övning får eleverna olika ”rollkort” med olika roller som de kan pröva att inta. Övningen handlar både om att utmana stereotypa roller och föreställningar om hur olika kategorier ”är” men också om att sätta sig in i hur det är att tillhöra en annan kategori än den eleven vanligtvis tillhör, till exempel genom att pröva hur det kan vara att antingen ha en privilegierad eller en marginaliserad position. Personalen uppmanas att tänka efter om dramaövningar som dessa ”verkligt problematiserar uppfattningar om vad som är normalt och avvikande och inte återskapar eller förstärker rådande normer” (s. 97). En medvetenhet om att övningarna skulle kunna förstärka stereotyper snarare än att utmana dem tycks alltså finnas, men ges inte något större utrymme i texten. I denna och

andra texter av Skolverket görs även hänvisningar till olika metodböcker, vilka innehåller liknande övningar (t.ex. Skolverket, 2009a; 2009b).

Normkritisk pedagogik sägs vara en del av skolans demokrati- och värdegrundsarbete men kopplas främst till arbetet med normer rörande de olika diskrimineringsgrunderna (t.ex. Skolverket, 2014b). När andra metod- och samtalsövningar nämns, exempelvis deliberativa och filosofiska samtal eller dramaövningar berörs inte normkritik (Skolverket, 2013a). Normkritik och normkritisk pedagogik framstår därmed som avskilt från, eller något annat än, övrigt demokrati-, värdegrunds- och kvalitetsarbete.

Metodövningarna kan förstås som en del av synliggörandet – genom olika övningar ska lärare, barn och elever ”få syn” på normerna – men inte heller i relation till dessa övningar finns någon egentlig problematisering av i vilken utsträckning det är möjligt att få syn på normer eller vilka normer vi kan ”se”. Skolverkets rekommendationer kan å ena sidan ses som förhållandevis generella och å andra sidan som förhållandevis detaljerade med exempel på konkreta metodövningar med ett på förhand givet innehåll och förväntat resultat. Det finns inte heller någon egentlig problematisering eller kritisk reflektion över vad normer är, vilka normer som det går att se eller medvetandegöra sig om eller hur det kan göras.

NORMKRITISK PEDAGOGIK SOM OPROBLEMATISERAD TEKNIK

Hittills har vi sett hur normkritisk pedagogik beskrivs i Skolverkets texter och vilka metoder och övningar som rekommenderas som lösning på problemet med diskriminering och trakasserier. I detta avsnitt ska jag visa vilken förståelse av normkritik som finns representerad i skolverkstexterna. Resultatet av analysen visar att normkritisk pedagogik ofta förstås som en enkel metod och att den komplexitet som omger normer och normskapande, och som flera kritiker har pekat på (se t.ex. Qvarsebo, 2019; Langmann & Månsson, 2016), och de ojämlika villkor som existerar i skola och förskola (t.ex. Engdahl, 2019; Langmann & Månsson, 2016) sällan problematiseras. Flertalet gånger sägs normkritik och normkritisk pedagogik vara något lätt och enkelt att genomföra och det som sägs saknas är snarast olika tekniker. Exempelvis beskrivs kartläggning som en metod för att upptäcka vilka normer som råder på skolorna. Kartläggningar sägs dock ofta vara bristfälliga, vilket ses som ett problem som beror på att elever inte görs delaktiga. Detta skulle dock ”lätt” kunna åtgärdas: ”– man involverar inte eleverna vilket vore världens lättaste sak” (Skolverket, 2011b, s. 31). Lite senare kan vi i samma text läsa att ”[d]et skulle ta fem minuter att fråga elevrådet eller eleverna på skolan var och när riskerna för kränkningar och trakasserier är som störst” (Skolverket, 2011b, s. 31).

För att få framgång i det normkritiska arbetet sägs vidare att man behöver ”bara tänka till” och ”reflektera kring” sin verksamhet och detta beskrivs som något ”enkelt”: ”[m]en hur ska man lära sig tänka normkritiskt? Egentligen är detta mycket enkelt” (Skolverket, 2011b, s. 39). I ett uttalande om hur skolor kan bidra till att stärka elevers självförtroende uttrycker en skolledare att det kan göras med hjälp av att förändra skolans ”kultur och värderingar” och skolledaren menar att detta är mycket enkelt, ”hur svårt kan det vara? Det är ju inte kärnfysik det handlar om” (Skolverket, 2013a, s. 17). Vidare sägs ”[a]tt få med sig eleverna i det normkritiska arbetet är en nyckel till framgång” (Skolverket, 2011b, s. 40) eller att: ”- Får man med sig eleverna i arbetet med likabehandlingsplanerna minskar automatiskt riskerna för trakasserier och kränkningar” (Skolverket, 2011b, s. 39). I en av Skolverkets texter sägs normkritik kunna fungera som ett ”vaccin”:

Det som avgör om arbetet blir en framgång eller inte är huruvida man involverar eleverna. Får man med sig eleverna i att reflektera kring normer fungerar det nästan som en vaccination mot diskriminering och kränkningar.

(Skolverket, 2011b, s. 35)

Normkritik liknas här vid en ”vaccination” som kan medicinera bort ”felaktigheter” såsom diskriminering och trakasserier. Ord och uttryck som ”vaccination”, ”nyckel till framgång” eller ”minskar automatiskt” innebär en slags teknifiering där enkla tekniker (metoder) ersätter komplexa processer (Alnebratt & Rönnblom, 2016; Blomqvist, 2016). Framställningen av normkritisk pedagogik och förändringen av normer och värderingar som lätt och enkel bidrar till att framställa komplexa processer som enkla tekniker för att uppfylla särskilda mål (jmf Mouffe, 2008). När komplicerade processer förstås som enkla och lösningar som ”rätt” eller ”fel”, framstår politiska val som självklarheter och subjektet, med dess vilja och val, förstås som opolitiskt (Rönnblom, 2011; Mouffe, 2008). Intressekonflikter och motsatta värderingar osynliggörs.

I *Främja, förebygga, åtgärda, hindra* (Skolverket, 2014a) beskrivs normkritisk pedagogik på ett något mer komplicerande och nyanserade sätt än i de tidigare texterna. Här lyfts till exempel att det kan vara komplext att granska normer och att ”det går inte att ta fram en mall för hur det komplexa sociala samspel som ligger bakom kränkningar och trakasserier alltid ska hanteras” (Skolverket, 2014a, s. 7). Vidare står att:

Det är alltid lättare att tala om vikten av att inte diskriminera och att inte kränka än att leva upp till ett sådant förhållningssätt i praktiken. En svårighet är att konkreta situationer kan vara svåra att överblicka samtidigt som de ofta innehåller tvetydigheter.

(Skolverket, 2014a, s. 26)

Samtidigt som komplexiteten lyfts fram i denna text, görs även här antaganden som framställer normkritisk pedagogik som enkelt, till exempel att elever kan med ”lätthet beskriva de normer som var rådande på den egna skolan i den egna klassen” (Skolverket, 2014a, s. 49). Det görs inte heller någon problematisering av *vilka* normer som är möjliga att upptäcka, utan det talas generellt om ”normer”. Samhälleliga strukturer och olika sociala villkor som inte är direkt relaterade till normer som går att förändra inom ramen för ett normkritiskt arbete i ett klassrum berörs sällan (Björkman & Bromseth, 2019; Gruber, 2008).

Med utgångspunkt i teorier om NPM menar Rönnblom (2008; 2011) att den statliga jämställdhetspolitik som bedrivits i Sverige från och med 1980-talet har genomgått en ”teknifiering” som döljer den politiska komplexiteten i begreppen. Jämställdhet framställs som en ”administrativ rutin” som det gäller att hitta olika tekniker och metoder för att införa och ”problemet med jämställdhet blir administrativt och inte politiskt” (Rönnblom, 2011, s. 49; jfr 2008). På samma sätt kan uttryck som ”nyckel till framgång” och ”minskar automatiskt” samt talet om normkritik som lätt och enkelt förstås som uttryck för new public management-styrning, där komplexa strukturer och system reduceras till enkla tekniker och metoder, med Rönnbloms (2011) ord till ”oproblematiserad teknik” och avpolitiserad ”administrativ rutin” (s. 50). Rönnblom menar att detta passar väl in i ett system som prioriterar måluppfyllelse och mätbarhet framför komplexa ideologiska och pedagogiska resonemang (jmf Alnebratt & Rönnblom, 2016; Bergh & Arneback, 2016; Blomqvist, 2016). Men, det står i skarp kontrast till det faktum att många lärare och arbetslag i förskola och skola i olika sammanhang vittnar om att normkritisk pedagogik, trots beskrivningar av hur ”enkelt” och ”lätt” det är, sällan upplever det som varken enkelt eller oproblematiskt utan tvärtom upplever riktlinjerna som otydliga och ibland motstridiga (Hill, 2016). Det är också en specifik förståelse av kunskap som produceras i texterna som står i motsats till forskning om antidiskriminerande pedagogik. Kumashiro (2002) beskriver till exempel att förändring är svårt och att utbildning aldrig handlar om ett ensidigt repeterande av kunskap eller kunskap som ett fast objekt och inte som något som skapas i situationen.

VILKET PROBLEM KONSTRUERAS OCH VAD ÄR DET SOM TAS FÖR GIVET?

I policytexter framstår det ofta som om texterna endast svarar på ett verkligt problem, när det i själva verket tycks vara policytexter som konstruerar problemet på ett specifikt sätt, menar Bacchi och Goodwin (2016). Problemet med detta, menar Alnebratt och Rönnblom (2016), är att om problemet aldrig

definieras, finns ingen grund för att resonera kring förändring och vilken förändring som bör åstadkommas eller varför: "[d]et blir helt enkelt mindre politiskt" (s. 14). Därför bör en WPR-analys undersöka vilket problem som konstrueras och vad det är som tas förgivet i policyn, något som diskuteras i detta avsnitt.

Uttalanden i Skolverkstexterna som "[a]tt ifrågasätta de normer som styr ... är en väg till att skapa en miljö där alla respekteras" (Skolverket, 2011b, s. 33) eller att elever kan "fungera som normkritiska whistle-blowers och hojta till om läraren råkar slinta på tungan eller glömma att inlemma alla" (Skolverket, 2011b, s. 39) tyder på förgivettagande om att ifrågasättandet och synliggörandet av diskriminerande normer i sig leder till förändring. Att elever förväntas fungera som "whistle-blowers" innebär att det finns en förväntan om att elever både *kan* och också *vill* påpeka när läraren är normerande i sina uttalanden, liksom att det går att upptäcka detsamma. Normerande handlingar betraktas därmed som misstag och oavsiktliga. Detta förgivettagande är dock långt ifrån något självklart.

Ett underliggande antagande i de ovan och tidigare nämnda påståendena är att det existerar ett gemensamt intresse av att förändra de exkluderande och hierarkiska normer elever och lärare har fått "syn" på och alla förväntas vinna på normomvandlingen samt vara överens om vilka normer som bör förändras och hur. Det centrala problem som då konstrueras och tas för givet är inte i första hand att det existerar samhällliga eller strukturellt ojämlika maktvillkor som skapar exkluderande normer, utan att lärare och elever är *omedvetna* om de normer som råder. Inom den statliga svenska jämställdhetspolitiken framställs ofta jämställdhet som en brist, skriver Rönnblom (2011) och "[p]roblemet som ska lösas blir därmed bristande teknik, bristande kvalitet och brister i medborgarnas villkor" (s. 48). Problemet som konstrueras är en brist på planer och metoder som kan bidra till att jämställdheten implementeras. På liknande sätt konstrueras problemet med diskriminerande normer som en brist på såväl medvetenhet om normerna som tekniker för att lösa problemet. Denna brist sägs normkritiken lösa.

Föreställningar om att diskriminerande normer som synliggörs, automatiskt kommer att förändras skulle, med Sara Edenheims (2010) uttryck, kunna sägas bära på en föreställning om lärare och elever som "naturligt normkritiska" (jämför "naturligt jämställda" Edenheim, s. 39) och i grunden inkluderande och icke-diskriminerande. En sådan syn har sin grund i synen på den samtida människan som ett modernt rationellt subjekt, menar Edenheim (2010). Ojämställdhet och diskriminering antas ha skapats av någon annan i en annan tid och förstås som otidsenliga historiska rester. Edenheim (2010) menar att sådana temporala föreställningar kan förhindra utvecklingen eftersom de skapar en falsk bild av enhet, där det som stör ses som tekniska hinder och rester av historiska felaktigheter, och där olika värderingar och åsikter, blir osynliggjorda. Då, menar Edenheim (2010),

försvinner den politiska potentialen till förändring. Det politiska, åsikter, kamp och konflikter som ofta handlar om en kamp och stridighet för de egna åsikterna, maktrelationer, hierarkiska mönster och vissa individers privilegierade ställning gentemot andra, osynliggörs till förmån för avpolitiserade och teknifierade lösningar (Mouffe, 2013; 2008). Lösningen på problemet blir då att medvetandegöra sig genom att se normerna, och det problem som konstrueras, och som normkritik sägs ska lösa, är att lärare och elever är omedvetna om de historiska (diskriminerande) normer som råder. Om diskriminerande normer betraktas som ”gammeldags” blir det viktiga att få syn på (granska och synliggöra) var det blivit ”fel” (diskriminerande normer) och med hjälp av tekniker och metoder (normkritiska övningar, reflektion) rätta till detta. Normkritik och den lösning som föreslås framstår genom detta snarast som uttryck för ”sunt förnuft” och inte som ett uttryck för värderingar eller olika (politiska) motsättningar (jfr Bacchi & Goodwin, 2016).

Tanken om det rationella subjektet leder även till föreställningar om att det är möjligt att förändra (strukturella och samhälleliga) normer genom diskussioner och övningar i klassrummet. Men vad händer då om (vissa) normer synliggörs och granskas men det råder delade meningar om vad som är diskriminerande normer och inte? Eller om det ligger i några elevers/lärares intresse att bibehålla exkluderande normer eftersom de medför särskilda privilegier, men inte i andras? Martin Engdahl (2019) diskuterar i sin text ”Trevlighetens hegemoni” hur en välvillig, bejakande och ”trevlig” inställning till normkritik hos privilegierade elever, där alla är till synes överens, i själva verket kan dölja att inga diskriminerande och hierarkiska normer egentligen förändras i grunden. Genom att skolverkstexterna konstruerar problemet med diskriminering och trakasserier som i första hand en omedvetenhet om normer, problematiseras inte strukturella och ojämlika villkor, intressen och privilegier. Det underliggande men förgivettagna antagande som därmed konstrueras är att elever och lärare har samma uppfattning om vad som är diskriminerande normer liksom samma intresse av att förändra dessa

AVSLUTANDE DISKUSSION - KONSEKVENSER AV ETT PROBLEM

I artikeln har jag analyserat hur normkritik och normkritisk pedagogik beskrivs och förstås i Skolverkspublikationer mellan 2009 och 2014 med utgångspunkt i den poststrukturella policyanalysmetoden WPR (Bacchi & Godwin, 2016). Med en förståelse av Skolverkets texter som politiska policydokument som producerar en viss sorts kunskap har jag diskuterat hur normkritisk pedagogik ses som lösningen på problemet med diskriminering och trakasserier, vilka metoder som rekommenderas, och hur det specifika problemet konstrueras och vad som tas för givet. I denna avslutande del

sammanfattar jag resultaten av analysen och diskuterar vilka möjliga konsekvenser förståelsen och konstruktionen av ett specifikt problem kan få.

Det omedelbara problem som skolverkstexternas vill lösa är förekomsten av diskriminering och trakasserier i förskola och skola. Hierarkiska och exkluderande normer relateras främst till diskrimineringsgrunderna och ses som orsaken till att det skapas diskriminering och trakasserier. Resultatet visar att de granskade skolverkstexterna rekommenderar just normkritisk pedagogik för att förebygga och motverka diskriminering och trakasserier. De råd som ges handlar i hög grad om uppmaningar att synliggöra och medvetandegöra sig om de normer som råder på skolor och förskolor. Analysen visar att normkritisk pedagogik ofta förstås som enkelt och lätt och att normkritik i policytexterna beskrivs som en metod (teknik) som det gäller att ”införa”. Samtidigt saknas många gånger en problematisering av normkritikens möjligheter att se och utmana exkluderande normer och huruvida detta är enkelt eller komplext. Det underliggande förgivettagna, men outtalade, problem som produceras i skolverkstexterna och som tas för givet är därför inte att sociala, ekonomiska och strukturella villkor skapar olika normer, villkor och privilegier utan snarare att vi är *omedvetna* om vilka diskriminerande och exkluderande normer som existerar och reproduceras i klassrummet. Diskriminerande normer betraktas vidare som en form av historiska rester som vi alla har samma intresse av att bli av med. Lärare och elever förstås som ”naturligt” inkluderande, icke-diskriminerande och normkritiska (Edenheim, 2010, s. 39). Därmed blir lösningen att vi behöver ”få syn på” normerna och metoden är normkritisk pedagogik.

Konsekvenser av detta är att de normer som skapas i klassrummet inte synliggörs. Sällan diskuteras eller problematiseras det faktum att inte alla, varken lärare eller elever, har samma intresse av att omvandla de normer som synliggjorts eller att diskriminering och hierarkisering kanske är något som lärare och elever är delaktiga i att producera och reproducera just i det klassrum som strävar efter att synliggöra och omvandla detsamma. Mouffe (2008) menar att oenighet och kamp om tolkningsföreträde, normativitet och hierarki finns inom alla områden av det politiska, men studien visar att det saknas en problematiserande diskussion om i vilken utsträckning det ens är möjligt att medvetandegöra sig om normer en själv är delaktig i. Genom att komplexa pedagogiska frågor reduceras till tekniker, metoder och till att ”få syn” på strukturer och mönster, synliggörs inte konflikter och maktrelationer. Konsekvensen blir att vissa lösningar utesluts till förmån för andra och frågor om normer och diskriminering avpolitiserats (jmf Bacchi & Goodwin, 2016).

Avsikten med denna studie har inte varit att argumentera för eller emot normkritisk pedagogik eller att Skolverkets rekommendationer och råd om att använda normkritik inte alls fungerar eller har sin plats i utbildning och skolväsende, utan snarare att visa på behovet av att ständigt problematisera, kritisera och komplicera normer och normskapande, vilka normer som är

möjliga att se och upptäcka, vilka som inte är det och vad det faktiskt är möjligt att göra inom ramen för förskola och skola. Jag har även velat peka på vikten av att analysera hur problem konstrueras och vilka förgivettaganden som finns i policytexter eftersom detta kan få stora konsekvenser för hur vi förstår specifika problem och för vilka lösningar som rekommenderas, liksom för vad som tas för givet och förstås som självklarheter. I skolverkstexterna finns uttalanden som pekar mot att normkritisk pedagogik är ett långsiktigt arbete som måste bedrivas kontinuerligt och genomsyra hela skolan och att det är komplext och svårt. Men eftersom flera beskrivningar lyfter fram just det ”enkla” och ”lätta” parallellt med generella beskrivningar av hur det ska göras, så sker detta på bekostnad av ett mer nyanserat och problematiserande synsätt. Risken är därmed stor att de lärare som vill bedriva normkritisk pedagogik och skapa förändring men som inte upplever förväntat resultat känner sig otillräckliga och misslyckade: ”Det skulle ju vara så lätt!” Vad händer om lärare och elever gör sig medvetna om normer men normerna inte automatiskt leder till förändring? Vad händer om vaccinet inte fungerar?

NOTER

¹ Skolverket använder flera olika uttryck t.ex. ”normkritisk pedagogik”, ”normkritik”, ”normkritiska perspektiv” samt ”normkritiska arbetssätt”. Det görs dock inte någon större åtskillnad mellan dessa utan de används förhållandevis likartat i de olika texterna i min studie. Ibland görs en åtskillnad mellan det mer övergripande ”normkritiska perspektiv” som då syftar på granskning och kritik av normer och normskapande mer allmänt och ”normkritisk pedagogik” som syftar på ett mer specifikt arbetssätt och förhållande till lärande som utvecklats inom skola och förskola sedan slutet av 00-talet i Sverige (Langmann & Månsson, 2016; Bromseth & Darj, 2010). I denna artikel använder jag de begrepp som Skolverket använder och där normkritiska perspektiv syftar på ett specifikt förhållningssätt syftar normkritisk pedagogik på en specifik metod (att granska normer).

² Frågeställningarna är inspirerad av sex frågeställningar som Bacchi och Goodwin föreslår för en WPR-analys. men har modifierats för att passa syftet i denna studie, något som även Bacchi och Goodwin rekommenderar forskare att göra (Bacchi & Goodwin, 2016, s. 20).

³ Sökorden tycks ringa in de texter som använder sig av normkritik. Jag har provat flera andra näraliggande sökord men fått samma resultat, bortsett från en text *Förskolans och skolans värdegrund – Förhållningssätt, verktyg och metoder* (Skolverket, 2013a), vilken dock har inkluderats i undersökningen. Antalet träffar kan dock variera något över tid, då Skolverket vid t.ex. lagändringar ibland tar bort tidigare publikationer.

⁴ De allmänna råden gäller inte längre. 1 januari 2017 togs det tidigare kravet på en årlig likabehandlingsplan bort och därmed slutade dessa råd att gälla. Skolverket har inte tagit fram några nya allmänna råd utan hänvisar till Diskrimineringsombudsmannens (DO) riktlinjer för arbetet med aktiva åtgärder och dokumentation enligt diskrimineringslagen.

⁵ Denna publikation har reviderats och getts ut på nytt 2019 (Skolverket, 2019b). Jag har dock använt den år 2014 utgivna upplagan, då den senare inte var utgiven när materialet analyserades. En jämförelse mellan publikationerna visar dock att ingen avgörande skillnad finns i beskrivningar av normer, normkritik eller normkritiska perspektiv.

⁶ Diskrimineringsgrunder som regleras i lagen är kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning, funktionsnedsättning, könsöverskridande identitet eller uttryck och ålder (SFS 2008:567)

REFERENSER

- Ahmed, Sara (2011). *Vithetens hegemoni*. Tankekraft förlag.
- Alm, Erika, & Laskar, Pia (2017). Den normkritiska vändningen och förstahetens genealogier. I Anders Burman & Lena Lennerhed (red.), *Samtider. Perspektiv på 2000-talets idéhistoria* (s. 137-160). Daidalos.
- Alnebratt, Kerstin, & Rönnblom, Malin (2016). *Feminism som byråkrati. Jämställdhetsintegrering som strategi*. Leopard förlag.
- Andersson Tengnér, Lisa, & Heikkilä, Mia (2017). Arbeta med jämställdhet i förskolan: med normmedveten pedagogik. Gothia Fortbildning AB
- Bacchi, Carol (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson Australia.
- Bacchi, Carol, & Goodwin, Susan (2016). *Poststructural Policy Analysis. A Guide to Practice*. Palgrave/Macmillan.
- Bergh, Andreas, & Arneback, Emma (2016). Hur villkorar juridifieringen lärarprofessionens arbete med skolans kunskaper och värden? *Utbildning & demokrati* 24(1), 11-31.
- Björkman, Lotta, & Bromseth, Janne (2019). Normkritisk pedagogik - processinriktad reflektion snarare än resultatfokuserad produktion. I Lotta Björkman & Janne Bromseth (red.), *Normkritisk pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter* (s.23-36). Natur & kultur.
- Blomqvist, Paula (2016). NPM i välfärdsstaten: hotas universalismen? *Statsvetenskaplig tidskrift* 118(1), 39-67.
- Brade, Lovisa, Engström, Carolina, Sörensdotter, Renita, & Wiktorsson, Pär (2008). *I normens öga. Metoder för en normbrytande undervisning*. Friends.
- Bromseth, Janne, & Darj, Frida (red.) (2010). *Normkritisk pedagogik. Strategier för makt, lärande och förändring*. Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Bromseth, Janne, & Wildow, Hanna (2007). "Man kan ju inte läsa om bögar i nån historiebok." *Skolors förändringsarbeten med fokus på jämställdhet, genus och sexualitet*. Friends.

- Brown, Wendy (2006). *Regulation aversion. Tolerance in the Age of Identity and Empire*. Princeton University Press.
- Edenheim, Sara (2010). Politics out of time – Historical expertise and temporal claims in Swedish governmental reports. I Åsa Lundqvist & Klaus Petersen (red.), *In experts we trust. Knowledge, Politics, and Bureaucracy in Nordic Welfare States* (s. 35-58). University Press of Southern Denmark.
- Edemo, Gunilla, & Rindå, Joakim (2004). *Någonstans går gränsen: en lärarhandledning om kön, sexualitet och normer i unga människors liv*. RFSL Stockholm.
- Engdahl, Martin (2019). Trevlighetens hegemoni. I Lotta Björkman & Janne Bromseth (red.), *Normkritisk pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter* (s.265-284). Stockholm: Natur & kultur.
- Foucault, Michel (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. Pantheon.
- Foucault, Michel (1990). *The history of sexuality. Vol. 1, The will to knowledge*. Penguin.
- Freire, Paolo (1972/2002). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gruber, Sabine (2008). *När skolan gör skillnad. Skola, etnicitet och institutionell praktik*. Liber.
- Hill, Helena (2016, 30/10 - 03/11). Possibilities and dilemmas: norm critical pedagogy in public early childhood education, paperpresentation vid 24th international RECE conference, Taupo, Nya Zeeland.
- Kumashiro, Kevin (2002). *Troubling Education. Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. Routledge Falmer.
- Langmann, Elisabet, & Månsson, Niclas (2016). Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(1–2), 79–101.
- Langmann, Elisabet, & Säfström, Carl-Anders (2018). Varför tar våldet aldrig slut och vad kan vi göra åt det? *Nordic Studies in Education*, 38(4), 337–351.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2011). Jämställdhetspolitiska trender och en introduktion till en rosa pedagogik. I Hillevi Lenz Taguchi, Linnea Bodén & Kajsa Ohrlander (red.), *En rosa pedagogik – jämställdhetspolitiska utmaningar* (s.171-191). Liber.
- Martinsson, Lena, & Reimers, Eva (red) (2008). *Skola i normer*. Gleerups.
- Mouffe, Chantal (2008). *Om det politiska*. Tankekraft förlag.
- Mouffe, Chantal (2013). *Agnostics. Thinking the world politically*. Verso books.
- Nordenmark, Love, & Rosén, Maria (2008). *Lika värde, lika villkor? Arbete mot diskriminering i förskola och skola*. Liber AB.
- Rönblom, Malin, (2008). Var tog politiken vägen? Om regionalpolitik, jämställdhet och statens förändrade former. *Tidskrift för genusvetenskap*, 29(1), 31–52.

- Rönblom, Malin, (2011). Vad är problemet? Konstruktioner av jämställdhet i svensk politik. *Tidskrift för genusvetenskap*, 32(2–3), 35–55.
- SFS (2006:67). *Lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. Utbildningsdepartementet.
- SFS (2008:567). *Diskrimineringslagen*. Utbildningsdepartementet.
- SFS (2010:800). *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- SFS (2017:1302). *Förordning om ändring i förordningen (2015:1047) med instruktion för Statens skolverk*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2009a). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Skolverket.
- Skolverket (2009b). *Barn- och elevskyddslagen i praktiken*. Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Nolltolerans mot diskriminering och kränkande behandling – lagens krav och huvudmannens ansvar*. Skolverket.
- Skolverket (2012). *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. Skolverkets Allmänna Råd. Skolverket.
- Skolverket (2013a). *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*. Skolverket.
- Skolverket (2013b). *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Skolverket.
- Skolverket (2014a). *Främja, förbygga, upptäcka och åtgärda. Hur skolan kan arbeta mot trakasserier och kränkningar*. Skolverket.
- Skolverket (2014b). *Sex- och samlevnadsundervisning i särskolan. Jämställdhet, sexualitet och relationer i grundsärskolan och grundsärskolans inriktning träningskola, samt gymnasiesärskolans nationella och individuella program*. Skolverket.
- Skolverket (2017). *Måluppfyllelse i förskolan*. Skolverkets Allmänna Råd med kommentarer. Skolverket.
- Skolverket (2019a). ”Det här gör Skolverket”. <https://www.skolverket.se/om-oss/organisation-och-verksamhet/det-har-gor-skolverket> [2019-01-09].
- Skolverket (2019b). *Främja, förbygga, upptäcka och åtgärda. Hur skolan kan arbeta mot trakasserier och kränkningar (rev.)*. Skolverket.
- Vinthagen, Rebecca, & Zavalía, Lina (2014). *Normkreativ*. Premiss.
- Wikstrand, Frida, & Lindberg, Mia (2016). *Tala om arbetslivet. Ett genusmedvetet och normkritiskt metodmaterial för hela skolan*. Malmö högskola.
- Qvarsebo, Jonas (2019). The moral regime of norm critical pedagogics – new ways of governing the Swedish pre-school child. *Critical Studies in Education*, 1-15. doi: 10.1080/17508487.2019.159696.

När checklistorna får företräde – det punktuella perspektivets grammatik i revidering av mottagandeplaner för nyanlända elever

Anna Ehrlin
Mälardalens högskola

Ulrika Jepson Wigg
Mälardalens högskola

ABSTRACT

Syftet med denna artikel är att beskriva och analysera vad lärare väljer att utveckla gällande övergångar mellan förberedelseklass och ordinarie klass för nyanlända elever, när dessa rutiner ska formuleras i mottagandeplaner. De frågor som vägleder analysen är 1. Vilka perspektiv inkluderas respektive exkluderas när mottagandeplanerna ska formuleras? 2. Vilken påverkan har policydokument om nyanlända elever på lärarnas arbete med skolornas mottagandeplaner? Analysen tar utgångspunkt i de läroplansteoretiska begreppen formuleringsarena, transformeringsarena och realiseringsarena, samt begreppen punktuellt och relationellt perspektiv. Det empiriska materialet är insamlat under ett forsknings- och utvecklingsprogram som pågick under 3 år. Metoden för datainsamling var forskningscirklar, och datamaterialet som analyseras består av inspelade diskussioner under forskningscirkelträffarna, samt de dokument som de deltagande lärarna arbetade fram. Analysen visar att lärarna intog både ett relationellt och ett punktuellt perspektiv i arbetet med att ta fram mottagandeplanerna. Trots det så styrde riktlinjerna på formuleringsarenan, och kravet på att rutinerna i mottagandeplanerna ska vara möjliga att bocka av och utvärdera, lärarnas arbete mot ett punktuellt perspektiv. Analysen visar också att det punktuella perspektivet riskerar att förstärka ett bristtänkande i relation till nyanlända elever.

INLEDNING

Den här artikeln fokuserar tre skolors arbete med att utveckla mottagandeplaner för nyanlända elever med utgångspunkt i skolornas specifika omständigheter. Det empiriska materialet är insamlat under ett forsknings- och utvecklingsprogram (FoU-program) som pågick under 3 år under vilket vi handlett forskningscirklar. Målsättningen med FoU-programmet var att skolorna skulle utveckla sitt arbete med nyanlända elever, och att kunskap både i form av praktiska erfarenheter och forskning skulle tas fram och spridas. Under forskningscirkelarna arbetade de deltagande lärarna och rektorerna med att utveckla arbetet med mottagande av nyanlända elever och arbetet kom till stor del att riktas mot att revidera och utveckla skolornas handlingsplaner för mottagande av nyanlända elever, så kallade mottagandeplaner. Syftet med denna artikel är att beskriva och analysera vad lärare väljer att utveckla gällande övergångar mellan förberedelseklass och ordinarie klass för nyanlända elever, när dessa rutiner ska formuleras i mottagandeplaner. De frågor som vägleder analysen är 1. Vilka perspektiv inkluderas respektive exkluderas när mottagandeplanerna ska formuleras? 2. Vilken påverkan har policydokument om nyanlända elever på lärarnas arbete med skolornas mottagandeplaner?

I en rapport från OECD (2018) lyfts ett antal frågor rörande utlandsfödda elever. Bland annat visar statistik att skillnaderna i prestation i skolämnen mellan elever som är födda utomlands och elever som är födda i landet är stor och gapet ökar för de elever som är äldre än 12 år när de kommer till det nya landet. Janta och Harte (2016) genomförde med stöd av forskningsinstitutet RAND Europe och på uppdrag av EU-kommissionen en översiktsstudie av utbildningspolicier för invandrarelever i Europa. Även denna rapport visade på ett kunskapsgap mellan inrikes- och utrikesfödda elever och att gapet är större i de nordiska länderna än i exempelvis Storbritannien. Vidare påpekas att framgångsfaktorer i de länder som granskats är att ha ett holistiskt perspektiv på skolsituationen och att tänka brett kring stöd och inkludering.

Riktlinjer för mottagande av nyanlända elever

Nyanlända elevers rätt till skolgång regleras i skollagen (SFS 2010:800), och en elev räknas som nyanländ om eleven varit bosatt utomlands, nu är bosatt i landet, samt har påbörjat sin utbildning här senare än höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år. Skollagen slår också fast att ”en elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet” (Skollagen 2010:800, 3 kap, 12a §).

Skolverket har med utgångspunkt i skollagen formulerat så kallade allmänna råd för mottagande och undervisning av nyanlända elever (Skolverket, 2016a). De allmänna råden syftar till att stötta hur *hemkommuner, huvudmän, rektorer, lärare och övrig skolpersonal kan eller bör arbeta med mottagande av*

och den fortsatta utbildningen för nyanlända elever för att leva upp till författningarnas krav (Skolverket, 2016a, s. 6). Råden tydliggör vilket ansvar som ligger på vilken funktion, och när vissa rutiner bör genomföras. Senast en månad efter att en elev anlärt till Sverige som asylsökande bör eleven erbjudas plats i grundskola eller gymnasiet. För övriga nyanlända elever finns inga lagstadgade krav på när de ska erbjudas plats. Rektor och elevhälsan ansvarar för att genomföra introduktionssamtal där vårdnadshavare eller god man också medverkar.

En viktig del av mottagandet är den pedagogiska kartläggningen (Skolverket, 2016b). Denna genomförs i tre steg, men bara de första två är obligatoriska. Steg 1 berör elevens bakgrund i vidare bemärkelse, och i de allmänna råden anges att: *Genom den inledande bedömningen ges nyanlända elever möjlighet att visa sina styrkor och förmågor* (Skolverket, 2016a, s. 23). Kartläggningen i steg 1 genomförs i många kommuner på en mottagningsenhet, där eleverna tillbringar sina första veckor inom det svenska skolsystemet. Kartläggningen i steg 1 följer sedan med eleven till den enhet där eleven placeras. Kartläggningen i steg 2 rör elevens litteracitet och numeracitet. Steg 1 och 2 ska genomföras inom två månader från det att eleven påbörjar sin skolgång i Sverige, och ligga till grund för elevens klassplacering. Ofta undervisas nyanlända i förberedelseklass eller liknande under en inledande period, och flyttas över till ordinarie klass när elevens svenska bedöms vara tillräckligt god. Det skiljer sig mellan kommuner vem som genomför kartläggningen i steg 2, men ofta är det läraren i förberedelseklass och denna är ofta lärare i svenska som andraspråk. Kartläggningen i steg 3 är en ämneskartläggning, men är som tidigare nämnts inte obligatorisk. Till stöd för den pedagogiska kartläggningen finns förutom materialet i sig (Skolverket, 2016b) också filmer som visar exempel på samtal som görs med stöd av kartläggningsmaterialet (finns t ex på Skolverkets egen kanal på Youtube, se Skolverket, 2021).

Förutom att de allmänna råden från Skolverket följs, så finns i den kommun där FoU-programmet genomfördes krav på att varje skola ska ha en så kallad handlingsplan för mottagande som preciserar hur skolan ska arbeta med mottagandet av nyanlända elever. Dessa planer följs upp centralt i förvaltningen, och ska regelbundet revideras. Skolans organisation kring nyanlända, samt vem som ansvarar för mottagande, kartläggning, planering av undervisning, samverkan med familjer samt kvalitetsuppföljning ska anges i skolornas mottagandeplan. Lärarna och rektorerna har i forskningscirkelarna arbetat med att utveckla mottagandeplanerna på sina respektive skolor till att även omfatta rutiner för övergångar mellan förberedelseklass och ordinarie klass samt att planera för hur mottagandeplanen kan bli ett levande dokument i skolornas arbete.

Tidigare forskning

Med utgångspunkt i den här artikelns syfte, har vi valt att dels redovisa forskning om villkor för systematiskt kvalitetsarbete och skolutveckling, dels forskning om nyanlända elever i skolan.

Skollagen anger att alla skolor ska bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete som en del av sitt uppdrag. Arbetet i FoU-programmet med att utveckla skolornas praktik rörande mottagande av nyanlända elever tolkades som en del av det uppdraget. En svensk studie visar att händelser och processer i skolans vardag kan ställa sig i vägen för systematiskt kvalitetsarbete (Jepson Wigg & Ehrlin, 2018). Skolans vardag karaktäriseras av snabba beslut och händelser som kräver omedelbar uppmärksamhet, medan det systematiska kvalitetsarbetet innebär långsamma processer som ska hållas vid liv, över flera läsår. I skolans vardag finns alltså en rad praktiska omständigheter som försvårar skolutveckling (ibid.). I en studie om lärares möjligheter att utveckla och förbättra sin praktik lyfts bland annat problematiken i förhållandet mellan det ansvar som lärare har enligt policy och styrdokument, och den tid och de resurser som avsätts (Thyrén, 2013). I studier konstateras att tendensen till att fokusera på projekt, så kallad *projectification*, inte leder till varaktig förändring i de praktiker där projekten genomförs (Forssell m.fl., 2013; Fred, 2018). Studier visar också att framgångsrik praktikutveckling bör vara inbäddad i det dagliga arbetet, vara kollaborativ och kontinuerlig (Hunzicker, 2011). En annan aspekt av praktikutveckling är implementering av beslut som fattats högre upp i styrkedjan. Implementering kan definieras som en rad aktiviteter som genomförs för att förverkliga en idé. En viktig fråga i det arbetet är hur en organisation bör gå tillväga för att införa nya metoder i en ordinarie verksamhet, så att metoderna används som avsett, med varaktighet. Det är viktigt att det i organisationen, på olika nivåer, ställs krav på att använda metoder som fungerar (Sundell & Soydan, 2008). Tidigare forskning visar att det är svårt för lärare att dels finna tid för processer som kräver långsiktighet, dels att de frågor som är viktiga i praktiken inte alltid är de som hamnar i fokus i arbete med skolutveckling, eller med att implementera policy.

Vad gäller nyanlända elever, så finns ett flertal områden inom vilka forskning bedrivs. Nilsson Folke (2015) menar att det finns fyra huvudsakliga perspektiv som varit dominerande internationellt och nationellt; nyanlända som andraspråksinlärare, ett kulturellt perspektiv på nyanlända, identitetsfrågor hos nyanlända samt ett rättighetsbaserat perspektiv. I relation till vår artikel har vi valt att fokusera forskning som tar upp nyanlända elevers rättigheter gällande deras skolgång, men också forskning som berör hur skolor organiserar arbetet med nyanlända elever och hur det påverkar eleverna.

Forskning i en svensk kontext har fokuserat på problematik som kan uppstå i övergångar mellan förberedande och ordinarie undervisning. Nyanlända elever är en heterogen grupp, med stor variation vad gäller för-

kunskaper och skolerfarenhet, vilket leder till stora utmaningar för skolan att utveckla verksamheten med hänsyn till det (Lindberg, 2009). Studier har visat att elever i gymnasiet upplever språkintröduktion som ett väntrum eller en återvändsgränd, vilket påverkar både studiemotivation, hälsa och livet utanför skolan (Hagström, 2018), och studier i grundskolan visar att elevers motivation minskar och att känslor av utanförskap kan skapas när elever ”fastnar” i förberedande undervisning (Jepson Wigg, 2016), som en slags ”permanent tillfällighet” (Skowronski, 2013). Enligt elevers erfarenheter erbjuder förberedande undervisning ofta gott stöd både pedagogiskt och socialt, men ju längre tid en elev tillbringar i förberedande undervisning, desto svårare är det för utbildningen att utmana eleverna i skolans alla ämnen (Nilsson Folke, 2017).

I flera studier, både svenska och internationella, lyfts vad som ofta kallas bristtänkande (eng. *deficit model*) i relation till nyanlända elever. Eleverna förstås i relation till skolsystemet i det nya landet som bristfälliga i sina kunskaper, något som förstärks då eleverna också har med sig traumatiska erfarenheter (Pastoor, 2015; Nilsson & Bunar, 2016; Devine & McGillicuddy, 2016). Dessa studier pekar också på att det stöd som finns, exempelvis i form av språkstöd eller studiehandledning, ofta lider brist på samordning och struktur, vilket gör att lärares arbete och lösningar för dessa elever blir ad hoc-artade. Det finns också forskning som visar att det är betydelsefullt att nyanlända elever får stöttning i form av exempelvis studiehandledning, både på svenska och på det egna språket (Rosén, 2018; Simola, 2019). Brist på samordning och stöd kan dock leda till att förväntningarna på nyanlända elever som grupp är lägre, att lärare helt enkelt inte ställer samma krav på dessa elever (Devine & McGillicuddy, 2016). Flera studier visar att grupperingar av elever efter prestationsnivå (*ability grouping*) eller efter uppfattningar om förmåga (*tracking*) har visat sig vara negativt för nyanlända elever, och ofta leder till sänkta förväntningar och bristtänkande (se t ex Bartlett, 2015). En motvikt mot detta är att anta ett holistiskt angreppssätt kring nyanländas lärande, genom att tydligare utgå från elevens hela livssituation och ta tillvara tidigare kunskaper och egen drivkraft, för att skapa mer jämlika möjligheter för dessa elever (Hattam & Every, 2010; Adelman & Taylor, 2015; Devine & McGillicuddy, 2016; Janta & Harte, 2016; Dryden-Peterson, 2017). Ett flertal studier lyfter också behovet av att ifrågasätta förminskande stereotyper, och att vidareutveckla hur nyanländas kunskaper tas tillvara i utbildning (Catarci, 2014; Nilsson & Bunar, 2016; Migliarini, 2017), vilket också är i linje med det holistiska förhållningssätt som nämndes ovan.

TEORETISKA BEGREPP

Nedan redogör vi för de teoretiska begrepp, med vilkas hjälp vi analyserar lärares arbete med att utveckla mottagandeplaner som ska ha funktionen att stödja dem i mötet med nyanlända elever.

Läroplaner och kursplaner kan sägas vara politiska kompromisser som beskriver skolans värdegrunds- och kunskapsuppdrag och har, med ett läroplansteoretiskt språkbruk, skapats på en så kallad formuleringsarena (Linde, 2014). Dessa dokument syftar till att reglera skolans uppdrag samt de värden och normer som lärares undervisning ska vila på. Formuleringarna i styrdokument och riktlinjer ska sedan uttolkas av lärare vilket kan beskrivas ske på en så kallad transformeringsarena. Här uttolkas och förstås formuleringarna av lärare som slutligen har i uppdrag att realisera sin förståelse i undervisning (Linde, 2014). Skolans systematiska kvalitetsarbete kan således sägas äga rum på den så kallade transformeringsarenan. Med stöd av begrepp hämtade från von Wright (2000) har vi sett en teoretisk ingång att kunna analysera vad lärarna fokuserar på att utveckla i de aktuella skolornas mottagandeplaner för nyanlända elever och uppmärksamma vad som påverkar transformeringen.

von Wright (2000) tar stöd i Meads teori om människors intersubjektivitet och sätter samspelet mellan lärare och elev i fokus. Mead menar att människor framträder för varandra som *någon* i mellanmänskliga möten, och att individens subjektivitet därmed uppstår intersubjektivt. Det är i möten med andra som vi blir till för oss själva och varandra.

Enligt von Wrights (2000) tolkning av Meads teori görs en åtskillnad mellan positionerna punkt och relation gällande individers subjektivitet. Ur det punktuella perspektivet är individen bestämd av sina omständigheter, till exempel nationellt eller etniskt ursprung eller kulturell tillhörighet, men också sina egenskaper. Subjektiviteten består i ett punktuellt perspektiv av idén om att människans unikhet ligger i henne själv, i form av egenskaper och erfarenheter som hon bär med sig. I det relationella perspektivet så är subjektiviteten beroende av andra människor. Människor framträder olika för varandra; individens subjektivitet blir möjlig i mötet med en annan genom sociala handlingar i mötet. Det relationella är dubbelsidigt, eftersom det alltid inbegriper ett mellanmänskligt möte. Viktigt att notera är att von Wright inte menar att det punktuella och det relationella utgör motsatser till varandra, snarare menar hon att det relationella perspektivet beskriver mellanmänskliga relationer med en annan grammatik och säger:

Om vi exempelvis betraktar förhållandet mellan lärare och elev utifrån ett punktuellt perspektiv, så behandlar vi dessa två individer som primärt åtskilda och polära, medan förhållandet mellan lärare och elev i ett relationellt perspektiv omfattar både en differentierad relation där läraren står mot eleven och en integrerad helhet, där läraren utgör en helhet med

eleven. I läraren *mot* eleven och läraren *med* eleven utgår vi inte bara från vad människan har blivit utan även från det som vi föregriper ur framtiden, nämligen en mångfald av obestämda, kontingenta, möjligheter (von Wright, 2000, s 34).

Vidare menar von Wright (2000) att när vi vill veta *vem* någon är det i mellanmänniska möten och sociala handlingar som förståelse kan uppstå. Mot bakgrund av de här utgångspunkterna ställer von Wright frågan om vad det är läraren riktar sin blick mot. von Wright menar att olika styrdokument och riktlinjer för arbetet i skolan sätter fokus på de omständigheter som omger eleven, och därmed främst stödjer lärare i att inta ett punktuellt perspektiv. Elevens behov i ett punktuellt perspektiv behöver studeras och kartläggas, och framstår som brister som eleven är bärare av, och som ska åtgärdas. Ur ett relationellt perspektiv är individens behov knutna till situationen; eleven är inte bärare av sina egna behov utan de uppstår i och är beroende av sammanhanget. Att förstå eleven som ett *vad* eller ett *vem* utifrån de här perspektiven innebär inte att tänka att *vad* gör eleven till ett objekt, eller att alla elever ses som likadana. Det handlar snarare om olika sätt att förstå subjektivitet och vad det för med sig i lärares möte med elever, och hur läraren organiserar sin uppmärksamhet (von Wright, 2000).

För att få svar på *vem* eleven är måste läraren alltså kunna inta ett relationellt perspektiv. Det är i det relationella mötet med eleven, som läraren på allvar ges möjlighet att erhålla kunskap om *vem* eleven är och vilka behov denne upplever sig ha. Med en intersubjektiv förståelse av mötet mellan lärare och elev menar von Wright (2000) att: *Meads teori erbjuder ett skifte från ett punktuellt till ett relationellt perspektiv i förståelsen av mänsklig subjektivitet* (s. 63). Liksom von Wright (2000) vill vi understryka att kunskap om de omständigheter som omgärdar eleven, som till exempel dennes sociala situation, inte är oviktig, utan snarare uppmärksamma att denna kunskap inte berättar för läraren *vem* eleven är här och nu i det pedagogiska mötet. Med kunskap grundad i ett punktuellt perspektiv har läraren förutsättningar att göra en bedömning av det som varit men det ger inte läraren kunskap om vad som väntar. Genom det relationella perspektivet däremot ”*avstår läraren från omdömet och lyssnar till vem eleven är, och anteciperar vem hon kan vara*” (von Wright 2000, s. 184).

METOD

I forsknings och utvecklingsprogrammet har forskningscirkel använts som metod. Forskningscirkel kan beskrivas som en kombination av processinriktad utveckling och forskning, som syftar till att stärka en pågående etablerad verksamhets kvalitet, hållbarhet och måluppfyllelse. Forskningscirkel som metod har kritiskt granskats och använts inom skolforskning som ett sätt att låta vetenskaplig teori möta beprövad erfarenhet

och praktik och tvärt om (Holmstrand & Härnsten, 2003). Persson (2008) samt Otterup m.fl. (2013) betonar att interaktionen mellan forskare och deltagare som forskningscirkel bygger på är grunden för arbetet och det som driver kunskapsutvecklingen i cirkelarna framåt. Deltagarna i en forskningscirkel ses således inte som forskningsobjekt och mottagare av kunskap utan snarare som medskapare (Lahdenperä & Marquard, 2019). Att arbeta med forskningscirkel innebär att vi som forskare intagit en verksamhetsnära forskningsansats där praktiker och forskare tillsammans skapar kunskap eller undersöker hur en verksamhet kan utvecklas (Jakobsson, 2011). Det är deltagarnas frågor, i dialog med vetenskaplig kunskap och forskning, som har fört arbetet framåt. På så sätt kan arbetet i forskningscirkel öka kunskapen och kompetensen i en praktik samtidigt som det kan utgöra bas för vetenskaplig kunskapsutveckling (Lahdenperä m.fl., 2014).

Det empiriska materialet i vår studie har genererats från forskningscirkelträffar genomförda i ett forsknings- och utvecklingsprogram i samarbete mellan aktuell kommun, forskningsinstitutet IFOUS samt Mälardalens högskola. Programmet har pågått under tre år och innefattat tre forskningscirkelgrupper. Varje grupp har träffats 12 gånger och totalt involverat 27 deltagare utöver oss två forskare. Under programmets gång har två rektorer slutat och ersatts av nya rektorer. Även några andra personer som ingick i forskningscirkelarna har avslutat sina tjänster men inte ersatts, vilket gjorde att det slutligen var 19 deltagare som kom att ta del i programmet i sin helhet. Det är vi forskare som lett forskningscirkelarna och i dessa bidragit med vetenskaplighet, ett kritiskt förhållningssätt samt ansvarat för att systematisera utvecklingsarbetet. Det har även varit vår uppgift att vara uppmärksamma på att alla deltagare i forskningscirkelarna hade möjlighet att få sin kunskap och sitt kunnande synliggjort och bekräftat. Samtliga deltagare gav tillstånd till att träffarna spelades in. I början av varje cirkelträff påminde vi om inspelningen och deltagarnas rätt att be oss avbryta eller pausa inspelningen. Deltagarna var också informerade om konfidentialitetskravet och att materialet från inspelningarna och våra fältanteckningar skulle användas enbart i forsknings-syfte (Vetenskapsrådet, 2017).

Forskningscirkel ett bestod till största delen av tiden av rektor och fem lärare som arbetade i årskurs 1–6 på den av oss benämnda *Stadsdelskolan*. Under det sista året av programmet deltog endast lärare som arbetade med elever i årskurs 1–3. Forskningscirkel två bestod av rektor och sju lärare som arbetade på högstadiet på den av oss benämnda *Centrumskolan*. Samtliga deltagarna i cirkel ett och två arbetade dock till att börja med på *Stadsdelskolan*. Den tredje cirkel bestod av rektor och lärare i årskurs 7–9 som arbetade på den av oss benämnda *Landsortsskolan*.

Det empiriska materialet som analyseras har genererats från fem cirkelträffar per cirkel. Varje cirkelträff har varat cirka 2,5 timme. Träffarna har, med tillstånd från deltagarna, spelats in i sin helhet med hjälp av

ljudupptagning. Deltagarna hade friheten att stoppa inspelningen eller att utelämna avsnitt om samtalen kom att beröra något som deltagarna inte ville skulle finnas med på en ljudupptagning. Ljudupptagningarna har inte transkriberats men gett oss möjlighet att gå tillbaka och lyssna på samtalen under analysprocessen. Det är de inspelade *samtalen i det konkreta arbetet med att revidera text i skolornas mottagandeplaner för nyanlända elever som genomförts i forskningscirkelarna* samt *de mottagandeplaner som reviderats och dessas bilagor* som lärarna i forskningscirkelarna arbetade fram under, mellan och efter forskningscirkelträffarna som utgör det empiriska material som vi analyserat. Utöver inspelningarna gjorde vi båda även fältanteckningar under träffarna som vi regelmässigt diskuterade med varandra direkt efter varje cirkelträff. Dessa anteckningar hade funktionen att hjälpa oss var och en att minnas passager i samtalen som vi ville stämma av med varandra eller uppmärksamma varandra på direkt efter forskningscirkelträffarna. Dessa anteckningar kom också att utgöra ett stöd för att hitta i vilken ljudupptagning de uppmärksammade passagerna diskuterats i respektive forskningscirkel även om ljudupptagningarna i sin helhet utgjorde empiriskt material.

I en av forskningscirkelarna utarbetade lärarna en enkät som de delade ut till sina kollegor. Enkäten utarbetades under en forskningscirkelträff och svaren analyserades under en kommande träff. Denna enkät var alltså inte en datainsamlingsmetod som vi forskare initierade. Det är alltså vad som fokuserades i arbetet med att ta fram enkäten och vad som fokuserades i analysen av svaren som kom att utgöra empiriskt material i vår analys eftersom samtalen gällande för- och efterarbetet med enkäten skedde i forskningscirkeln.

I en av de andra forskningscirkelarna bestämde sig lärarna för att genomföra intervjuer med några nyanlända elever på skolan. Detta för att bilda sig en uppfattning om hur dessa elever upplevde sin skolsituation. Inte heller dessa elevintervjuer kan betraktas som en datainsamling som vi forskare initierade. Vid en forskningscirkelträff utarbetade lärarna en frågeguide att använda vid intervjuerna och vid nästa forskningscirkel träff delgav de varandra vad de intervjuade eleverna svarat. Också här är det vad lärarna samtalade om i framtagandet av frågeguiden och vad de i efterföljande forskningscirkelsamtal lyfte fram genom redovisningarna av intervju svaren som kom att utgöra empiriskt material i vår analys.

Deltagande skolor

De deltagande skolorna tillhör en kommun med cirka 100 000 invånare. Stadsdelsskolan är lokaliserad i ett område i centralorten, och en stor andel av eleverna har utländsk bakgrund. Centrumskolan ligger centrumnära och har både elever med utländsk bakgrund och svenskfödda elever. Landsortsskolan är lokaliserad i ett samhälle med ungefär 1300 invånare som ligger 30 km utanför centralorten där de flesta invånarna är svenskfödda sedan många

generationer. Innan 2016 hade Landsortsskolan nästan ingen erfarenhet av att ta emot nyanlända elever medan Stadsdelsskolan hade gjort detta under många år. När forsknings- och utvecklingsprogrammet startade arbetade samtliga deltagare från Stadsdelsskolan och Centrumskolan på Stadsdelsskolan men en omorganisering genomfördes och rektor för årskurserna 7–9, dessa årskurser samt undervisande lärare i dessa årskurser på Stadsdelsskolan kom att flytta till Centrumskolan.

Kommunen har en central mottagningsenhet för nyanlända elever varifrån de nyanlända eleverna slussas ut till kommunens skolor. Före utslussning genomförs steg 1 i Skolverkets kartläggningsmaterial för nyanlända elever (Skolverket, 2016b). På respektive skola är det sedan rektor som står ansvarig för organisationen runt mottagandet av de nyanlända eleverna på skolan. Varje skola i kommunen har med stöd av skollagen (SFS 2010:800), Skolverkets Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever, läroplanen Lgr 11 samt kommunens riktlinjer för mottagande, introduktion och utbildning av flerspråkiga barn och elever tagit fram en mottagandeplan för nyanlända elever.

Stadsdelsskolan tar emot ett stort antal nyanlända elever i samtliga årskurser 1–6. Elever i årskurs F-2 tas emot direkt i ordinarie klass och elever som kommer till skolan som placeras i årskurs 3–6 börjar i förberedelseklass (FBK). Samtliga elever får dock från dag ett en klasstillhörighet och ingår på detta sätt i ett arbetslag. Skolan har målsättningen att alla elever ska gå full tid i ordinarie klass efter högst ett år på skolan.

Centrumskolan tar emot ett stort antal nyanlända elever i årskurserna 7–9. Alla elever som kommer till skolan får till att börja med sin undervisning i FBK. Som på Stadsdelsskolan får alla elever en klasstillhörighet från dag ett, och börjar ofta ha undervisning tillsammans med sin klass tidigt i något eller några av de praktiskt-estetiska ämnena (PREST-ämnena). Sedan sker en gradvis övergång till ordinarie klass. Vid något tillfälle under processen tas ett beslut om att helt gå över till ordinarie klass, med hjälp av kartläggning. Denna bedömning görs oftast av läraren i FBK.

Landsortsskolan har tagit emot en större grupp nyanlända elever vid ett tillfälle. Dessa elever har nu gått ut högstadiet och därför finns ingen liknande rutin som just nu omsätts i praktik på skolan. När skolan hade en grupp nyanlända elever, så prövade man både att arbeta med FBK och att integrera elever i ordinarie klass. Lärdomarna från den erfarenheten låg till grund för arbetet med att revidera skolans mottagandeplan.

RESULTAT

Här presenteras delar av det arbete som de tre forskningscirkelarna bedrev för att kunna revidera sina mottagandeplaner. Först presenteras en summering av

respektive cirkels arbete med sin skolas mottagandeplan, följt av en teoretisk analys.

Forskningscirkel Stadsdelsskolan

Forskningscirkeln på Stadsdelsskolan bestod av grundskollärare för årskurs 1-3 samt ansvarig lärare i FBK. Denna cirkel beslutade att revidera och förtydliga skolans mottagandeplan för nyanlända elever årskurs 1-6 med särskilt fokus på övergången mellan FBK och ordinarie klass. Elever i årskurs 3-6 på Stadsdelsskolan som börjar i FBK får undervisning i svenska som andraspråk, matematik, NO, SO och engelska. I mottagandeprocessen av en nyanländ elev är skolan ålagd att genomföra kartläggning steg 2 av Skolverkets kartläggningmaterial. Kartläggningen genomförs i arbetslaget för nyanlända elever i skolår F-2 och av lärare i FBK för elever i årskurs 3-6. Arbetet i forskningscirkeln kom framförallt att riktas mot att utarbeta checklistor som tydligare preciserar vad som ska göras och vem som ansvarar för att det blir gjort och vilka kunskaper som eleverna behöver ha med sig vid övergången.

Deltagarna i cirkeln utformade en enkät riktad till samtliga lärare i de olika arbetslagen på skolan. Enkäten kom att ställa följande frågor: 1. *Vad vill du ha för förhandsinformation om eleven innan överlämning från förberedelseklass eller innan eleven börjar på skolan?* 2. *Vad skulle underlätta överlämnandet för dig?* 3. *Vad behöver eleven och målsmän ha fått kunskap om vad gäller skolan, värdegrund och omvärld vid överlämnandet för att kunna följa undervisning i ordinarie klass?* 4. *Vilka ämnesspecifika kunskaper behöver eleven beroende på ålder för att kunna följa undervisningen i ordinarie klass?*

I analysen av enkäten kunde lärarna på fråga 1 identifiera fem områden. Dessa områden handlade om att mottagande lärare i ordinarieklass vill få information om elevens språk både vad gäller modersmål och svenska, elevens skolbakgrund, hemförhållanden, hälsoaspekter samt sociala förmåga. Det lärarna som svarat på enkäten såg skulle underlätta överlämnandet, svaren på fråga 2, var att tid alltid ska avsättas för att träffa målsman och elev inför överlämnandet, att tid ska avsättas för ett muntligt överlämnande mellan FBK lärare och mentor för ordinarie klass, att eleven ska ha tillgång till språkstöd från början samt att det kan ske någon form av inskolning i ordinarie klass för de elever som kommer från FBK. I analysen konstaterade lärarna i forskningscirkeln att svaren på fråga 3 skiljde sig något mellan arbetslag F-2 och arbetslag 3-6. F-2 poängterade att elev och målsman behöver ha kunskap om skolans övergripande regler och varför de finns. Förslag gavs på att skolan skulle kunna erbjuda någon form av utbildning för målsmän vad gäller skolans värdegrund, regler och rutiner. Arbetslagen 3-6 såg därtill ett behov av att nyanlända elever och deras målsmän behöver ha kunskap om hur det svenska skolsystemet fungerar. I analysen av enkäten uppmärksammades även att svaren på fråga 4 skiljde sig mest mellan arbetslagen F-2 och 3-6. Arbetslagen

för de lägre åldrarna önskade att de nyanlända eleverna bör ha börjat lära sig svenska innan de börjar medan arbetslagen 3-6 förutom språkkunskaper poängterade att eleverna även bör ha med sig en del specifika ämneskunskaper innan de lämnar FBK.

När analysen av datamaterialet från enkäten genomförts bestämde forskningscirkeln att det fortsatta arbetet behövde delas upp i två delar. En del som fokuserade på framtagandet av en checklista för vad som ska ske vid överlämnandet mellan FBK och ordinarie klass samt en del som innebar att revidera bilagorna till skolans övergripande mottagandeplan för nyanlända elever.

Framtagande av checklista

Det som kom att skrivas fram som betydelsefullt innehåll i den kommande checklistan sorterades under rubrikerna *Genomförda kartläggningar*, *Bakgrundsinformation om elev och familj*, *Ämneskunskaper skolår 3-6* samt *Behov av extra anpassningar och särskilt stöd*. Under den första rubriken listas de två kartläggningar som ska genomföras nämligen Skolverkets steg 1 som görs av den centrala mottagande enheten i kommunen och steg 2 som ska göras snarast den nyanlända eleven placerats på skolan dock senast två veckor efter att eleven börjat. Kartläggning steg 3 ska göras vid behov av mentor för skolår 1 och 2 samt av ämneslärare för årskurs 3-6. Under rubriken bakgrundsinformation listades information som skolan behöver få om eleven såsom familjekonstellation, hemförhållanden, kontaktuppgifter, skolbakgrund och ev. särskilda behov. Övrig information som lyftes fram som betydelsefull är ankomstdatum till Sverige och hur resan dit förlöpt. Även föräldrars skolbakgrund och språkkunskaper sågs som viktig information. Under rubriken Behov av extra anpassningar och särskilt stöd listades språkstöd eller studiehandledning, faddersystem och Individuell studieplan som redskap.

För att kartlägga elevens ämneskunskaper i matematik inför övergången från FBK till ordinarie klass ska *Skolverkets bedömningsstöd i matematik* för år 3 användas för elev som skall placeras i årskurs 3. För elever som ska placeras i årskurs 4-6 används materialet *Förstå och använda tal*. En elev i årskurs 3-6 förväntas förstå begrepp som bakom, framför, före, efter, hälften, dubbelt, förstå positionssystemet, äga taluppfattning samt ha grundläggande kunskaper i de fyra räknesätten. För bedömning av elevens språkkunskaper i svenska språket används *Skolverkets bedömningsstöd i svenska* för blivande årskurs 3 elever och för årskurs 4-6 används materialet *Bygga svenska*.

Revidering av mottagandeplanens bilagor

Bilagorna omfattar områden som i enkäten framstod som betydelsefulla att få en tydlighet kring.

Bilaga 1 hade funnits sedan tidigare men kom efter slutförd revidering att handla om vad som ska ordnas i arbetslaget inför mottagande av nyanländ elev på skolan. Där framgår att arbetslaget inför det första mötet som de ansvariga på skolan har med elev och målsman ska ha tagit beslut om elevens kommande klasstillhörighet, vem som ska bli mentor och vilken elev i den kommande ordinarie klassen som ska bli s.k. fadder. En del av revideringen låg i att bilagan nu skulle specificera vilken information elev och målman ska ges. Inför mottagandet ska även ansvarig FBK-lärare ordna ett schema till eleven samt informera alla lärare i arbetslaget och övriga som ska undervisa eleven om vilket datum det första mötet ska äga rum så att alla inblandade är beredda på att ta emot besök. FBK-läraren ansvarar även för att bestämma ett datum när eleven och målsman kan träffa skolsköterska och kurator. Detta bestäms vid mötet då elevhälsan får ta del av kartläggning steg 1. Denna bilaga kom således att innefatta områden som lärarna uppmärksammat i svaren på fråga 1 och 2 i enkäten.

Bilaga 2 baseras på enkätfråga 3 och preciserar vilken information som ska ges vid nyanländ elevs och målsmans första möte med skolan. Vid detta möte ska förutom elev, målsman och FBK-lärare närvara. Information ska då ges om klasstillhörighet, schema, personuppgiftsblankett, anhöriguppgifter, försäkringspapper och vem som blir elevens mentor. Utöver detta ska elev och målsman informeras om hur klasserna är åldersbaserade och fysiskt placerade på skolan, att alla nyanlända börjar i FBK innan man börjar i ordinarie klass, med undantag för F-2-elever. Vidare står att eleven kommer att få undervisning i alla ämnen och att det kommer att vara elevens språkliga nivå i svenska som andraspråk (SVA) som avgör när eleven ska börja delta i klassundervisningen om det är en årskurs 3-6 elev. Därtill ska elev och målsman få information om svensk skolplikt, betydelsen av att passa tider, frånvarorapportering, hur sjukanmälan går till, ledighetsansökan, kontaktuppgifter till skolan och arbetslaget samt att eleven inte bör ta med värdesaker eller pengar till skolan.

Bilaga 3 är en kompletterande checklista för elevhälsan med instruktioner om att kontrollera personuppgifter och elevens hälsotillstånd samt en lista att bocka av med ytterligare information i form av blanketter eller broschyrer som skolan ska ge till elev och målsman. Information som ska delges och bockas av är bland annat information om skolan, ordningsregler, samtycke till att vara med på bilder och filmer i skolan, information om elevhälsan och en blankett om allergier och specialkost.

Bilaga 4 slutligen är en guide som beskriver skolans aktuella organisation, hur många modersmåslärare/studiehandledare som arbetar på skolan och vilken uppgift dessa har. Bilagan preciserar att studiehandledaren ska vara delaktig i planeringen tillsammans med lärarna och ansvarar tillsammans med läraren för att undervisningen tar utgångspunkt i elevernas behov. Det innebär att ha kunskap om olika ämnens kursplaner där handledning ges samt

att samplanera med lärarna och delge vilka kunskaper, ord och begrepp eleverna har på modersmålet så att de svenska motsvarigheterna kan introduceras på ett bra sätt. Studiehandledaren ska samarbeta med lärarna under hela skoldagen och samtala med lärarna efter lektionerna för att identifiera hur undervisningen bäst kan tas vidare. Studiehandledaren förväntas även delge lärarna likheter och olikheter mellan Sverige och de länder eleverna kommer ifrån så att undervisningen kan bli kontextnära och utgå ifrån elevernas förkunskaper.

Det punktuella perspektivets företräde i transformeringsarbetet

Den enkät som genomfördes av lärarna i denna forskningscirkel hade fokus i frågorna om och kanske framför allt i svaren på vilka kunskaper som eleven bör uppvisa för att kunna göra övergången från FBK till ordinarie klass i olika årskurser. Det arbete som genomfördes med stöd i forskningscirkeln kan beskrivas som lärarnas uttolkning, transformering (Linde, 2014), av vad de uppfattade att de formulerade policydokumenten kräver av en lokal mottagandeplan. Det var aldrig någon lärare som i diskussionerna i forskningscirkeln ifrågasatte huvudmannens policydokument gällande *innehållet i en mottagandeplan*, inte heller några svar i enkäterna som lärarna genomförde visade att övriga kollegor hade synpunkter på det. Snarare önskade lärarna att utveckla skolans mottagandeplan genom att utarbeta en checklista med uppgifter om eleven som under process skulle vara enkla att bocka av.

Vår tolkning är att detta utgör ett punktuellt perspektiv och att det får företräde i relation till det relationella perspektivet, i arbetet med att utveckla skolans mottagandeplan. Vidare menar vi att det är en logisk följd av de krav som finns på huvudmannanivå gällande mottagandeplanens utformning, det vill säga på formuleringsarenan (Linde, 2014). I mallen för hur mottagandeplanen ska utformas specificeras att den ska ange vilken funktion som ansvarar för de olika stegen i mottagandet, varken mer eller mindre. I forskningscirkelns arbete som presenterats ovan, blir det tydligt att det innehåll som efterfrågas i det rådande policydokumentet accepteras av lärarna och påverkar transformeringsprocessen. Fokus på att kartlägga och identifiera behov som är förlagda hos eleven är med stöd av von Wrights (2000) terminologi ett uttryck för en punktuell grammatik.

Att revideringen av skolans mottagandeplan kom att fokusera på eleven som ett *vad* kan även förstås som ett uttalat val, för att kunna komma tillrätta med de brister som lärarna i forskningscirkeln såg i det egna kollegiet. Bristerna i det kollegiala arbetet uppfattades helt enkelt ligga på en *vad*-nivå, och då är det rimligt att börja med att skapa strukturer för att komma tillrätta med det. Vår tolkning att formuleringsarenan styr vad som sker på transformeringsarenan mot ett punktuellt perspektiv har dock stöd i att

samtalen *om eleverna*, under cirkelträffarna, genomsyrades av ett relationellt perspektiv i vilket eleven framträdde som ett *vem*. Det dokument, i form av en mottagandeplan, som i forskningscirkelarna reviderades av lärarna kom dock inte att fokusera på ett innehåll som skulle kunna ge dem ett direkt stöd i att möta och bemöta den enskilda eleven som ett *vem*. Det vi menar är angeläget att uppmärksamma är att stöd för att inta ett relationellt perspektiv i mötet med elever inte enbart kan sökas genom att söka svar på frågor ställda ur ett punktuellt perspektiv. Den reviderade mottagandeplanen med dess checklistor utgör därför i första hand en utgångspunkt för lärarna att inta ett punktuellt perspektiv i mötet med eleverna.

Forskningscirkel Centrumskolan

Den här forskningscirkeln bestod av lärare och rektor från Centrumskolan, som alla arbetar i årskurserna 7–9. Lärarna i Centrumskolans forskningscirkel bestämde sig för att genomföra intervjuer med några nyanlända elever på skolan. Två lärare intervjuade sju elever, med fokus på hur eleverna upplevde övergången från förberedelseklass (FBK) till ordinarie klass. Sammanfattningsvis fann lärarna genom intervjuerna att eleverna var mer nöjda med sin skolgång hittills än vad lärarna hade förväntat sig. Generellt trivdes de bra och hade kompisar, och menade att de visserligen inte hade något att jämföra med i Sverige men att de trodde att de gick på en bra skola.

Centrumskolans forskningscirkel diskuterade de elevintervjuer de genomfört och satte dem i relation till sina egna erfarenheter. Cirkeldeltagarna pekade på att det finns problem på skolan med att andra elever driver med och skrattar åt de nyanlända, även om de själva har bakgrund som nyanlända. Området som skolan låg i (innan den flyttades) har över 90 % invånare med annan bakgrund än svensk. Relaterat till frågan om sociala aspekter av nyanlända elevers övergång diskuterade lärarna också bristen på samsyn kring vad elever ska kunna när de kommer till ordinarie klass. Idén att ta fram en rutin för samarbete tog gruppen fasta på, och bestämde sig för att börja arbeta med en ”önskemodell” för övergången mellan FBK och ordinarie klass, med fokus på sociala relationer mellan elever.

Formulering av checklista för övergångar

Rutinen för övergångar kom även att utgöra utgångspunkt för diskussion under en gemensam studiedag på skolan, och med stöd av det som togs upp där och det pågående arbetssättet med övergångar tog forskningscirkeln fram en plus- och minuslista. Ur de här aktiviteterna kom några ytterligare reflektioner, exempelvis att det är svårt när elever kommer ut i ordinarie klass sista terminen i nian och att eleverna gärna vill ut i klass utan att riktigt veta vad det innebär. Utgångspunkten för ”önskemodellen” blev mot bakgrund av

diskussionerna i forskningscirkeln att det krävs tid att planera en bra, gradvis övergång. Lärarna identifierade också att det behövs rätt stöd i klassrummet och en anpassad undervisning, samt att FBK tydligare behöver ses som en del av skolans verksamhet.

Gruppen utvecklade skolans mottagandeplan för nyanlända elever genom att lägga till dels en struktur för pedagogiska aspekter av övergångar, dels en struktur för hur Centrumskolans ska arbeta med sociala relationer mellan eleverna. Utifrån det började forskningscirkelgruppen alltså planera för en modell över hur de önskade att det skulle fungera, och som inte tog hänsyn till praktiska begränsningar. Genom vidare samtal i forskningscirkeln, anpassades sedan modellen så att den skulle bli genomförbar i praktiken. Som exempel kan nämnas att idén om ett ganska omfattande faddersystem som planerades för i "önskemodellen" istället stannade vid det för skolan befintliga systemet med elever som trygghetsstödjare.

Slutligen resulterade forskningscirkelgruppsarbetet i följande checklista: 1. Alla undervisande lärare i FBK beslutar i samråd med elevhälsan när det är dags för övergång i något ämne i ordinarie klass. Till grund för beslutet ligger bedömningsmaterialet *Bygga svenska* samt ämneskunskaper i respektive ämne. 2. Inför övergång till ämnesundervisning med klass informerar ansvarig FBK-lärare, elev och vårdnadshavare. 3. Berörd FBK-lärare träffar mentorn i ordinarie klass för överlämning. 4. Inför övergång i ett ämne ska eleven få enskild handledning av ämneslärare kring ämnesspecifika undervisningsrutiner, digitala verktyg och läromedel. 5. Mentor i ordinarie klass ansvarar för att informera klassen om mottagande av ny elev. 6. Innan övergång till ämnesundervisning i ordinarie klass sker ska eleven besöka ordinarie klassen vid tre tillfällen med hjälp av trygghetsstödjarna i klassen. Mentor ansvarar för att ge uppdraget till trygghetsstödjarna samt ge information till respektive ämneslärare. 7. Inför övergång helt till ordinarie klass så träffar ansvarig FBK-lärare och blivande mentor, elev och vårdnadshavare. 8. Inför övergång helt till ordinarie klass ska eleven få enskild handledning av mentor kring undervisningsrutiner, digitala verktyg och läromedel. 9. Inför övergång helt till ordinarie klass förbereder mentorn trygghetsstödjaren på att stötta den nya eleven under fyra veckor. Uppdraget innebär första veckan att trygghetsstödjaren tar med eleven till samtliga lektioner och till matsalen och också fungerar som en god kamrat under lektioner och raster. Därefter ska trygghetsstödjaren i tre veckor ta ansvar för att vara en god kamrat under lektioner och raster. 10. Mentor har efter fyra veckor ett avstämningssamtal med den nya eleven och trygghetsstödjaren. Denna checklista kom så att utgöra ett tillägg till skolans mottagandeplan som i övrigt inte ändrats i och med det här arbetet. Gruppen, med rektor i spetsen, planerar för att fortsätta arbetet med att göra checklistan till en del av skolans verksamhet.

Pendlingen mellan eleven som vad eller vem

Lärarnas val att intervjua elever om deras erfarenheter och upplevelser, frikopplat från skolprestation eller ämnesinnehåll, menar vi öppnar upp för att inta ett relationellt perspektiv i synen på och mötet med eleven. Elevernas uppfattningar om hur de upplevde övergången från förberedelseklass (FBK) till ordinarie klass gav därmed forskningscirkeln en relationell dimension i arbetet med att revidera mottagandeplanen. I den här forskningscirkeln menar vi att lärarna arbetade med att försöka formulera en mottagandeplan som skulle kunna stödja dem att fokusera ett punktuellt såväl som ett relationellt perspektiv.

Det relationella perspektivet fick också företräde i forskningscirkeln arbete med att ta fram den så kallade "önskemodellen" av hur övergången från FBK till ordinarie klass skulle kunna fungera. Här betonades det sociala, relationen mellan elever från olika grupper och även relationer mellan lärarna och eleverna. Eleven som ett *vem* var i fokus, på det sättet att arbetet med de sociala relationerna möjliggör för en syn på eleven inte bara som bärare av en uppsättning egenskaper och behov, utan även som en individ som blir till intersubjektivt (von Wright, 2000). När sedan denna "önskemodell" under process kom att arbetas om till en checklista, så tog det punktuella perspektivet över och eleven blev snarare ett *vad*.

Trots att huvudmannens policydokument, som varit riktningsgivande också för denna forskningscirkels arbete med att revidera sin mottagandeplan, främst anger ett punktuellt perspektiv vad gäller mottagandeplaner arbetade denna cirkel till en början med att också inta ett relationellt perspektiv. Vår tolkning av de här lärarnas val att gå från en "önskemodell" till en checklista, är att lärarna i sitt arbete med att transformera formuleringsarenans riktlinjer trots allt inte ser det som ett realistiskt stöd i det dagliga arbetet att ha en mottagandeplan som ställer krav på något annat än det som på ett smidigt sätt går att utvärdera och bocka av.

Landsortsskolan

Forskningscirkeln från Landsortsskolan bestod av lärare och rektor från denna skola, som alla arbetade i årskurserna 7–9. I den här cirkeln fokuserades några olika aspekter, men vi har valt att i resultatet fokusera på de ändringar i skolans mottagandeplan som gruppen arbetade med. Det övergripande målet med revideringarna var att planen ska bli ett levande dokument som skulle gå att analysera och revidera efter behov.

Att skapa ett levande dokument

I arbetet med att revidera mottagandeplanen, lyfte den här forskningscirkeln fram ett antal aspekter som särskilt svåra att hantera. En var det faktum att skolan inte skulle komma att ta emot några nyanlända elever under den

närmaste tiden, och att det inte gick att veta när det eventuellt kunde bli aktuellt igen. Inte heller gick det att veta hur många elever som skulle kunna tänkas börja om skolan återigen fick möjligheten att ta emot nyanlända. Trots detta inriktade sig forskningscirkeln på att formulera en plan som i vissa delar skulle vara konstant, och i andra delar vara flexibel och att skapa en bilaga som skulle visa vad, om något, som reviderats. En sådan bilaga skulle göra det möjligt att följa det arbete som gjorts på skolan även om personal byts ut.

Lärarna utformade planen för mottagandet i tre olika steg. I steg 1 beskrivs organisationen, och hur arbetet med mottagandet går till just nu. Där finns också en tabell som talar om vem som ansvarar för vad. I steg 2 beskrivs hur arbetet bör se ut framöver. Steg 3 tar upp kartläggning och undervisning. Kartläggning av nyanlända elevers lärande regleras i lag, så den beskrivningen kommer att vara konstant om inga lagändringar görs.

Beskrivningen av undervisningen däremot, menade lärarna, kommer att behöva förändras över tid. En av frågorna som forskningscirkeln och skolan brottats med var frågan om förberedelseklassens vara eller inte vara. Om skolan skulle komma att ta emot några få elever, så kan det gå att göra speciallösningar med hjälp av till exempel studiehandedare. Kommer det däremot en större grupp, så kommer förberedelseklass att bli nödvändig. Lärarna enades om vikten av att använda kartläggningen som gjorts av elevernas tidigare skolgång och kunskaper så att rätt stöd kan sättas in och undervisningen anpassas. Oavsett anpassningar lyftes också behovet att få hjälp av erfarna studiehandedare på modersmålet. Mentors roll lyftes också fram, och lärarna i forskningscirkeln menade att elevens mentor måste vara den som har det övergripande ansvaret för elevens kunskapsutveckling. En av lärarna påpekade att detta i nuläget inte hade stöd i skolans rutiner, så i mottagandeplanen kom ansvaret för detta att läggas på rektor.

Alla dessa saker bestämde sig forskningscirkeln för att skriva in i mottagandeplanen, så att den skulle vara flexibel och att skolan på så sätt skulle kunna vara bättre rustad beroende på hur många nyanlända elever som i framtiden kunde tänkas komma till skolan och vara flexibel vad gäller elevernas förkunskaper. Lärarna diskuterade också vikten av att mottagandeplanen skulle vara enkel och tydlig, det ska vara ”check och bock”, som en av lärarna uttryckte det, och planen skulle vara i kronologisk ordning. Allt detta för att den skulle vara möjlig att använda och vara ett levande dokument som utgör ett stöd i verksamheten.

Eleven som vad – en konsekvens av formuleringsarenans krav

När lärarna tog sig an att revidera mottagandeplanen, så valde de ett perspektiv som vi tolkar som punktuellt. Innehållet i den utvecklade mottagandeplanen skulle vara enkelt och möjligt att bocka av. Detta gjordes med det uttalade syftet att planen skulle bli möjlig att omsätta i praktiken och

vara ett levande dokument. Här gör vi kopplingen till de tidigare nämnda policydokumenten på nationell nivå (Skolverket, 2016a) och huvudmannanivå. Policynivån inbjuder till att formulera checklistor, vilket vi menar ger det punktuella perspektivet företräde. Det punktuella perspektivet fokuserar på något handfast att hålla sig till, och är enklare att utvärdera. Landsortsskolans arbete med att revidera sin mottagandeplan möjliggjorde också för lärarna att dra lärdom av sådant som inte fungerade när de tog emot nyanlända elever första gången. Valet att revidera en mottagandeplan med utgångspunkt i ett punktuellt perspektiv var ett sätt att skapa ordning i en osäker situation.

Även i den här forskningscirkeln förekom många diskussioner där lärarnas relationella syn på eleverna framträdde, men detta perspektiv gavs inte utrymme i formuleringarna i mottagandeplanen. Att utforma en mottagandeplan ur ett relationellt perspektiv kan tolkas som mindre användbart, eftersom det perspektivet inte enkelt låter sig uttryckas i punktform. Policydokumenten ger stöd till att söka efter *vad* eleven är, varför fokus på checklistor framstår som en rationell väg till en mottagandeplan som går att omsätta i praktiken.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Det övergripande syftet med denna artikel har varit att beskriva och analysera vad lärare väljer att utveckla gällande övergångar mellan förberedelseklass och ordinarie klass för nyanlända elever, när dessa rutiner ska formuleras i mottagandeplaner. Riktlinjerna för vad som ska finnas i mottagandeplanerna anges på formuleringsarenan, och styr transformeringen (Linde, 2014). Transformeringsprocessen följer således samma grammatik (von Wright, 2000) som de formulerade dokument som ska uttolkas och revideras av lärarna på skolorna. I arbetet med att revidera mottagandeplanerna är vår tolkning att lärarna intog både ett relationellt och ett punktuellt perspektiv. Forskningscirkeln på Centrumskolan hade under en period en uttalad ambition att skapa en ”önskemodell” som tydligt fokuserade på en nyanländ elev som ett *vem*. Men de tidiga versionerna av ”önskemodellen” hade dels inneburit en ökad arbetsbörda, dels varit för svår att fånga i text, vilket gjorde att de relationella inslagen ströks. Detta för att kunna uppfylla kraven på mottagandeplanen, och för att kunna formulera ett innehåll som gick att utvärdera. Det är också vår tolkning, utifrån diskussionerna under forskningscirkelarna, att lärarna som grupp har ett relationellt perspektiv som utgångspunkt i sin undervisning.

I arbetet med att revidera mottagandeplanerna prioriteras dock formuleringar utifrån det punktuella perspektivets grammatik, vilket är i linje med det som von Wright (2000) menar att styrdokument och riktlinjer sätter fokus på. I mottagandeplanerna läggs stort fokus på rutiner som går att bocka av, och mindre fokus på stöd för mötet med eleverna i klassrummet. Mottagandeplanerna riktar fokus mot det som är mätbart hos eleven, vilket

ger stöd för att söka svar på *vad* eleven är. von Wright (2000) menar att elevens behov ur ett punktuellt perspektiv behöver studeras och kartläggas, och framstår som brister som eleven är bärare av. I de nationella policydokumenten (Skolverket 2016a; 2016b) på formuleringsarenan anges att elevens kunskaper, förmågor och bakgrund ska kartläggas för att lärare ska få stöd att utforma en undervisning som passar elevens identifierade behov. Kunskap om de omständigheter som omgärdar eleven, till exempel elevens skolbakgrund, är inte oviktig. Denna kunskap berättar dock inte för läraren *vem* eleven är här och nu. Att inta ett punktuellt perspektiv ger läraren förutsättningar att göra en bedömning av det som varit men syftar inte framåt. Genom det relationella perspektivet däremot riktar läraren intresset mot *vem* eleven är och *vem* hon kan bli (von Wright, 2000).

I tidigare forskning om synen på nyanlända elever synliggörs att ett bristperspektiv (*deficit model*) är vanligt förekommande, vilket riskerar att förstärka stereotyper (Hattam & Every, 2010; Catarci, 2014; Nilsson & Bunar, 2016; Devine & MacGillicuddy, 2016; Dryden-Petersen, 2017; Migliarini, 2017). Vår tolkning är att bristperspektivet kan förstås i relation till det punktuella perspektivets grammatik, eftersom när eleven ses som ett *vad* så riskerar elevens behov att framstå som brister som denne är bärare av.

Med utgångspunkt hos von Wright (2000) är istället ett relationellt perspektiv ett synsätt där elevens behov är knutna till situationen, och där eleven inte är bärare av identifierade behov. Det finns ingen motsättning mellan ett punktuellt och ett relationellt perspektiv, där det ena ger en syn på eleven som objekt och det andra som subjekt. Istället handlar det om olika sätt förstå subjektivitet, och vad de olika perspektiven riktar blicken mot (von Wright, 2000). Vår tolkning är att synen på eleven som ett *vem* ger lärare stöd för att inta ett holistiskt perspektiv på nyanlända elever och deras situation, vilket tidigare forskning identifierat som betydelsefullt (Hattam & Every, 2010; Adelman & Taylor, 2015; Devine & MacGillicuddy, 2016; Janta & Harte, 2016; Dryden-Petersen, 2017).

Vi tolkar det som att det relationella perspektivet som lärare intar på realiseringsarenan inte får nämnvärt stöd av vare sig policydokumentens formuleringar eller de transformeringar lärarna gör av dessa i formuleringen av mottagandeplanerna. Transformeringarna stannar vid en, som von Wright (2000) uttrycker det, *adderande kunskapsyn som upprätthåller en uppfattning av individen där eleven uppfattas som bärare av sina givna egenskaper och erfarenheter* (s. 25). Att formulera mottagandeplaner och behålla den komplexitet som finns i mötet med eleverna, är en rörelse som tycks svår att göra på transformeringsarenan. Då tar formuleringsarenans punktuella grammatik över.

I och med att utvecklingsarbetet i forskningscirklarna kom att fokusera ett punktuellt perspektiv, öppnade det för att vissa aspekter inkluderades, medan andra exkluderades. Tidigare forskning kring skolutveckling har visat att det finns ett glapp mellan det ansvar som lärare har enligt policy och styr-

dokument, och den tid och de resurser som avsätts (Thyrén, 2013). Vidare finns det hinder att implementera beslut som fattas högre upp i styrkedjan på ett sätt som är användbart i praktiken (Sundell & Soydan, 2008). FoU-programmet som forskningscirkelarna ingick i gav möjlighet att arbeta med frågor som var inbäddade i det dagliga arbetet, vilket är en framgångsfaktor för praktikutveckling (Hunzicker, 2011). I arbetet med forskningscirkelarna diskuterade lärarna det relationella arbete som pågår dagligen och kunde stödja varandra i det. Men när planen sedan skulle formuleras lät sig den komplexiteten inte fångas i text. Vår analys pekar på att det som exkluderats i mottagandeplanerna är sådant som inte följer det punktuella perspektivets grammatik.

Vi vill återigen poängtera att ett punktuellt och ett relationellt perspektiv inte behöver vara varandra uteslutande. Mottagandeplaner formulerade ur ett punktuellt perspektiv utgör dock inte stöd för lärare att möta elever relationellt. Även om det punktuella perspektivet är viktigt i sin egen rätt, menar vi liksom von Wright (2000) att det bara är med utgångspunkt i det relationella perspektivet som det går att veta *vem* eleven är här och nu; vem är du, vilka möjligheter ser du?

REFERENSER

- Adelman, Howard S., & Taylor, Linda (2015). Immigrant children and youth in the USA: Facilitating equity of opportunity at school. *Education Sciences*, 5(4), 323-344. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci5040323>
- Bartlett, Lesley (2015). *Access and quality of education for international migrant children*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, 2000-2015.
- Catarci, Marco (2014). Intercultural education in the European context: Key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, 25(2), 95-104. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.886820>
- Devine, Dympna, & McGillicuddy, Deirdre (2016). Positioning pedagogy – A matter of children's rights. *Oxford Review of Education*, 42(4), 424-443. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1197111>
- Dryden-Peterson, Sarah (2017). Refugee education: Education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 14-24. DOI: <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1255935>
- Forssell, Rebecka, Fred, Mats, & Hall, Patrik (2013). Projekt som det politiska samverkanskravets uppsamlingsplatser: en studie av Malmö stads projektverksamheter. *Scandinavian Journal of Public Administration*, 17(2), 37-59.

- Fred, Mats (2018). *Projectification: The Trojan horse of local government*. [Doktorsavhandling, Lunds Universitet].
https://portal.research.lu.se/portal/files/37164681/Fred2018_Projectification_the_Trojan_horse.pdf [2018-06-11]
- Hagström, Mirjam (2018). *Raka spår, sidospår, stopp. Vägen genom gymnasieskolans språkintröduktion som ung och ny i Sverige*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Hattam, Robert, & Every, Danielle (2010). Teaching in fractured classrooms: Refugee education, public culture, community and ethics. *Race Ethnicity and Education*, 13(4), 409-424. DOI: <https://doi.org/10.1080/13613324.2010.488918>
- Holmstrand, Lars, & Härnsten, Gunilla (2003). *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan. En kritisk granskning*. Myndigheten för skolutveckling.
- Hunzicker, Jana (2011). Characteristics of effective professional development: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(1), 177-179.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>
- Jakobsson, Max (2011). Inför en resa på okända vatten. I Pirjo Lahdenperä (red.), *Forskningscirkel - arena för verksamhetsutveckling i mångfald*. Studies in Social Sciences 2011:1, Mälardalens högskola.
- Janta, Barbara & Harte, Emma (2016). *Education of Migrant Children. Education Policy Responses for the Inclusion of Migrant Children in Europe*. RAND Corporation & the European Union. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1655.html
- Jepson Wigg, Ulrika (2016). Betydelsefulla skeden – från introducerande till ordinarie undervisning. I Pirjo Lahdenperä & Eva Sundgren (red.), *Skolans möte med nyanlända elever* (s. 65-91). Liber.
- Jepson Wigg, Ulrika, & Ehrlin, Anna (2018). Systematic Quality Development: A Demand at Odds with the Everyday Complexity of Teachers' Work? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(11), 194-206.
- Lahdenperä, Pirjo, Storfors, Tom, Tryggvason, Marja-Terttu, Gustafsson, Hans-Olov, Månsson, Niklas, & Sandberg, Anette (2014). *Forskningscirkel – mötesplats för samproduktion*. Mälardalen Studies in Educational Sciences, 14, Mälardalens högskola.
- Lahdenperä, Pirjo, & Marquard, Maria (2019). *Handbok Lärandecirklar i en nordisk kontext*. Nordiskt nätverk för vuxnas lärande.
- Lindberg, Inger (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati*, 18(2), 9-37.
- Linde, Göran (2014). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Studentlitteratur.
- Migliarini, Valentina (2017). Subjectivation, agency and the schooling of raced and dis/abled asylum-seeking children in the Italian context. *Intercultural Education*, 28(2), 182-195. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1297091>

- Nilsson, Jenny, & Bunar, Nihad (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399-416.
DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- Nilsson Folke, Jenny (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? Elevröster om övergången från förberedelseklass till ordinarie klasser. I Nihad Bunar (red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 37-80). Natur och kultur.
- Nilsson Folke, Jenny (2017). *Lived Transitions: Experiences of Learning and Inclusion among Newly Arrived Students*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- OECD Reviews of Migrant Education (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that shape well-being*. OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>
- Otterup, Tore, Andersson, Sören, & Wahlström, Ann-Marie (2013). *Forskningscirkeln – en arena för kunskapsutveckling och förändringsarbete*. Rosa 18. Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet.
- Pastoor, Lutine de Wal (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41, 245-254.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.009>
- Persson, Sven (2008). *Forskningscirkelar – en vägledning*. Resurscentrum för mångfaldens skola: Malmö stad.
- Rosén, Jenny (2018). Bor eller krycka? Studiehundledning som pedagogisk praktik i svensk grundskola. I Tore Otterup & Gilda Kästen-Ebeling (red.), *En god fortsättning. Nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle*. Studentlitteratur.
- SFS (2010:800). Skollag.
[https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800_15 / 33](https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800_15/_33)
- Simola, Hanna (2019). *Styrning som stöttning. En etnografisk fallstudie om en högstadielärares didaktiska ledarskap som stödstruktur för språk- och kunskapsutveckling*. [Licentiatuppsats, Mälardalens högskola].
- Skolverket (2016a). *Utbildning för nyanlända elever*. Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Skolverket.
- Skolverket (2016b). Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper.
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/bedomning-i-grundskolan/bedomning-av-nyanlanda-elevers-kunskaper-i-grundskolan/kartlaggningsmaterial-for-nyanlanda-elever-i-grundskolan>
- Skolverket (2021). <https://www.youtube.com/user/Statensskolverk>. Hämtad 210428.

- Skowronski, Eva. (2013). *Skola med fördröjning. Nyanlända elevers sociala spelrum i "en skola för alla"*. Centrum för teologi och religionsvetenskap, Lunds universitet.
- Sundell, Knut, & Soydan, Haluk (2008). Från kunskap till praktik. I Maria Roselius, & Knut Sundell (red.), *Att förändra socialt arbete. Forskare och praktiker om implementering* (s 13–29). Gothia Förlag.
- Thyrén, Lena (2013). *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill"*. En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Daidalos.

Meningsbegreppet i pedagogiken: En reflektion över meningsdomäner och meningsskapandets modaliteter

Robert Ohlsson

Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet

ABSTRACT

Mening och meningsskapande lyfts ofta fram som något centralt i definierandet av pedagogikens kunskapsområde. Artikeln presenterar en översikt över hur mening behandlas inom olika teoretiska perspektiv med relevans för den vetenskapliga pedagogiken. För att synliggöra likheter och skillnader i de innebörder som meningsbegreppet har inom olika teoretiska perspektiv görs en distinktion mellan tre olika meningsdomäner: (1) språkliga tecken, yttranden och text; (2) livsvärldserfarenheter; och (3) handlingar och temporalitet. En andra distinktion görs mellan hur mening inom respektive domän beskrivs som antingen realiserad/aktualiserad eller immanent. De olika meningsformerna presenteras med utgångspunkt i semiotisk, fenomenologisk, hermeneutisk, pragmatistisk och narrativ teoribildning, varefter gemensamma inslag i dessa diskuteras i termer av: mening på olika nivåer; samkonstitution, mediering, samt meningens situerade och perspektivberoende karaktär. Avslutningsvis argumenteras för att meningsbegreppet har en central roll för pedagogikens kunskapsobjekt men också för reflektion över pedagogisk forskning då denna kan betraktas som ett tolkningsprojekt.

INLEDNING OCH SYFTE

Inom den svenska pedagogiken lyfts begreppet meningsskapande ofta fram som något centralt i definierandet av pedagogikens kunskapsområde. Vid sidan av lärande, som vanligen definieras i termer av processer som leder till varaktiga förändringar i en individs kapacitet, preferenser eller disposition (se

t.ex. Illeris 2007, s. 13), lyfts även mening fram som något centralt för den vetenskapliga pedagogikens studieobjekt. Hur begreppen lärande, kunskap och mening kan ses som intimt knutna till varandra framgår till exempel när Birgitta Qvarsell likställer ”kunskapsbildningen” med ”den aktiva meningsskapande process som nyttjar miljöns erbjudanden” (Qvarsell, 2004). Tomas Englund formulerar också denna vetenskapliga disciplins intresseområde på ett sätt som ger meningsbegreppet en särställning: ”Jag vill hävda att den pedagogiska vetenskapens centrala uppgifter är att utveckla kunskap om socialisations- och kommunikationsprocesser som menings-
skapande” (Englund, 1996, s. 40). Oavsett om man talar om situationer där någon form av lärande och utveckling är avsiktlig (som till exempel undervisning) eller situationer där dessa processer är immanenta inslag, på det sätt som impliceras av formuleringar som att ”alla mänskliga aktiviteter har en pedagogisk dimension” (Säljö, 2015, s. 127), ges meningsbegreppet en viktig roll för att förstå de sätt som individen påverkas och förändras genom sin interaktion med omgivningen. Meningsbegreppet som sådant definieras dock inte alltid, och inom den pedagogiska forskningen anknyter man till hur mening förstås inom skilda teoretiska inriktningar, såsom fenomenologi, semiotik, pragmatism och hermeneutik. Mot bakgrund av detta skulle en övergripande beskrivning av hur mening behandlas inom olika teoretiska perspektiv fylla en funktion både som orientering bland olika meningsbegrepp och för att bidra till att klargöra hur mening kan sägas utgöra ett centralt pedagogiskt fenomen. Ambitionen med denna text är varken att vara heltäckande genom att redogöra för ett större antal teori- och skolbildningar, eller att gå på djupet med respektive perspektiv eftersom detta skulle kräva att de olika teoretiska traditionerna presenterades på ett mer utförligt sätt för att göra dem rättvisa (vilket ytterligare kompliceras av det faktum att de i sig inte är enhetliga utan förändras över tid och har utvecklats i olika riktningar). Syftet är snarare att utgå från några grundläggande distinktioner som är användbara för att karaktärisera viktiga skillnader mellan olika förekommande meningsbegrepp. Genom att på ett övergripande plan närma mig olika synsätt är ambitionen att synliggöra både viktiga likheter och skillnader i hur mening behandlas inom teoribildningar med relevans för pedagogiken som vetenskap.

För att synliggöra några viktiga inslag i vad man kan åsyfta med begreppen mening och meningsskapande kommer den följande framställningen att utgå från en analytisk distinktion mellan tre olika *meningsdomäner*, vilka står i mer eller mindre tydligt fokus inom olika teoretiska perspektiv; den kommer att behandla mening som något som är knutet till (1) språkliga tecken, yttranden och text, (2) erfandet av livsvärlden, samt (3) mänskligt handlande. Inom respektive domän kommer även en andra distinktion att göras i termer av mening som (a) ”immanent” respektive (b) ”realiserad” eller ”aktualiserad”.

Denna distinktion mellan *meningsmodaliteter* motsvarar hur meningsskapande inom samtliga domäner kan sägas involvera fenomen på olika nivåer.

Figur 1. Meningsdomäner och meningsmodaliteter

	SPRÅKLIGA TECKEN, YTTRANDE OCH TEXT	LIVSVÄRLDS- ERFARENHETER	HANDLINGAR OCH TEMPORALITET
REALISERAD/ AKTUALISERAD MENING	Mening i diskurs och språkhandlingar	Reflexiv och tematiserad mening	Narrativ mening och tolkningar av handlande
IMMANENT MENING	Semiotiska systems meningspotentialer	Apofantisk mening, affordances och kulturella verktygs meningspotentialer	Mening i oreflekterat intentionellt handlande och narrativa djupstrukturer

MENINGSDOMÄN I: SPRÅKLIGA TECKEN, YTTRANDE OCH TEXT

Den första meningsdomänen rymmer mening knuten till språkliga tecken och språkanvändning. Vi rör oss här mellan semiotiska teorier som tar sin utgångspunkt i mening på tecknets nivå och strukturalistiska förståelser för språk som system, hermeneutiska teorier om texttolkning, samt pragmatistiska perspektiv på språkanvändning som handlande och diskurs.

Ett viktigt bidrag till formulerandet av teoretiska perspektiv inom detta område utgörs av hur Ferdinand de Saussure tar det språkliga tecknet som utgångspunkt för att formulera semiologin som den vetenskap vilken ”studerar tecknets liv inom den sociala samvaron” (de Saussure, 1916/2015, s. 39). Genom att också betrakta ”riter, sedvänjor, etc. som tecken” (1916/2015, s. 41) utvidgar han semiologin till vad som har beskrivits som ”den allmänna betydelseläran” (Sonesson 1992). Charles Sanders Peirce, som använder ”semiotik” som benämning för detta kunskapsområde, beskriver det som ”the doctrine of the essential nature and fundamental varieties of possible semiosis” (Peirce, citerad i Sebeok et al., 1964, s. 5) och inkluderar därmed alla de aktiviteter som involverar tecken i en teoretisk beskrivning av hur mening produceras. Men inom det semiotiska perspektivet görs även en åtskillnad mellan en strukturalistisk förståelse för språket som system och språkanvändningen (diskurs), vilket leder till att mening förstås på två skilda sätt. I strukturalismens syn på språket som system bär inte språkets beståndsdelar på en mening i sig, utan tecken och ord får snarare sin betydelse

genom de relationer som de har till andra språkliga enheter. Mening, i denna bemärkelse, handlar därmed om hur språkets beståndsdelar förhåller sig till varandra internt inom det system som språket som helhet utgör. I språkanvändningen, där det språkliga systemet sätts i bruk, uppträder dock en annan form av mening. Om språket som system är något abstrakt förstås diskursen som en händelse, något som realiseras genom handlande vilket involverar mening i en annan bemärkelse:

Whereas the signs of language only refer to other signs within the same system, and whereas language therefore lacks a world just as it lacks temporality and subjectivity, discourse is always about something. It refers to a world which it claims to describe, to express or to represent. It is in discourse that the symbolic function of language is actualised. (Ricoeur, 1981c, s. 198)

Man kan formulera det som att språkets lexikala enheter har en ”semantisk potential” eller en ”meningspotential” snarare än en specifik innebörd. Ricoeur beskriver denna potential i termer av *polysemi*: ”a semantic potential which is not exhausted by any particular use” (Ricoeur, 1981a, s. 107; se även Linell, 2009 och Eriksen Hagtvet & Heen Wold, 2003). Enligt Ricoeur är det först i diskursen som orden erhåller en egentlig mening; i de språkliga handlingarna där systemets beståndsdelar tas i bruk realiseras språkets meningspotentialer i form av text där språksystemet används för att refererar till något utanför sig självt. I textens satser och yttranden uppstår alltså en semantisk dimension vilken involverar mening på ett sätt och som skiljer sig från den mening som språkets beståndsdelar är bärare av.

Även om den tidiga hermeneutikens teorier fokuserade den skrivna textens mening kan dessa också tas som utgångspunkt för att förstå innebörd och mening hos texter i den vidare bemärkelse som detta begrepp får inom det semiotiska perspektivet – nämligen produkter av språkliga system, oavsett framställningsform eller utsagornas längd: ”a text is what you get whenever you actually use the semiotic modes of a medium to mean something” (Bateman et al., 2017, s. 132; se även Kress, 2000 & 2010 om hur olika ”modes of representation” erbjuder olika potentialer för meningsskapande). När texten betraktas som något mer än till exempel bara en succession av i sig meningsfulla satser (i skrift eller tal) eller en samling av meningsbärande element (i en visuell framställning), när den också ses som en strukturerad helhet, blir det möjligt att också tala om en mening som är knuten till denna helhet. Ibland används cirkeln eller spiralen som metafor inom hermeneutiken för att beskriva hur delens och helhetens mening är ömsesidigt beroende av varandra: hur de enskilda delarna bidrar till helhetens mening samtidigt som deras mening beror av den helhet som de ingår i. Att se till hur helheten är strukturerad och utformad möjliggör att vi både kan se hur en text

kan bära på olika teman och hur den kan förstås som en integrerad meningsfull utsaga. Vi kan också uppfatta textens mening som något som är knutet till dess komposition, genretillhörighet eller hur den bär på konventionella eller individuella stildrag vilka bidrar till dess mening.

Mening kan alltså ses som något som produceras med språkliga medel där både tecknet och texten kan sägas vara meningsbärande, om än på olika sätt. Men utöver att på detta sätt behandla mening som antingen något knutet till ett abstrakt system eller till språkanvändning som diskurs, kan även språkets kommunikativa funktion lyftas fram. Tolkningen av andras diskursiva utsagor medför en utvidgning av denna meningsdomän så att den kommer att omfatta flera instanser av mening: vi kan bland annat tala om en subjektiv mening som handlar om vad som avses med ett yttrande och intentionen med den diskursiva framställningen; vi kan tala om den mening som en mottagare uppfattar i sin tolkning av ett yttrande – hur mottagaren kan utläsa såväl en intention hos den andre som andra meningar vilka går utöver denna. Med utgångspunkt i Clifford Geertz (1977) distinktion mellan ”*experience-near*” och ”*experience-distant descriptions*” behandlar Anders Gustavsson en dialektik i det vetenskapliga tolkningsarbetet mellan ett ”erfarenhetsnära” och ett ”erfarenhetsöverskridande” tolkningsintresse (2000, s. 5); tolkningen av andras utsagor kan söka såväl den mening som ligger i den andres perspektiv eller förståelse, som den mening som vi kan utläsa genom att applicera perspektiv som inte behöver delas av den som producerar det som tolkas (vilket till exempel är fallet då forskaren applicerar ett teoretiskt perspektiv på en text).

Att se diskurs som kommunikation leder alltså till att man behöver förhålla sig till en mångfald av meningar. Med ett kommunikativt perspektiv uppstår också frågor som gäller i vilken mån intersubjektivitet kan upprättas mellan olika parter. Även om Per Linell understryker att den ömsesidiga förståelsen i kommunikation bör betraktas som ”*partial and fragmentary*” involverar ändå ett kommunikativt perspektiv på mening en aspekt som handlar om hur parterna kan uppnå en gemensam förståelse för något (Linell, 1995, s. 179). En sådan förståelse handlar med nödvändighet om tolkningar som går utöver en rent språklig mening:

Understanding an utterance is not a matter of decoding signs (finding out their allegedly inherent linguistic meanings) but implies connecting something (the utterance that has to be understood) with a context, i.e. an outside, which, by definition, goes beyond the utterance itself. Utterance understanding is intrinsically related to understanding the context(s) in which the utterance is embedded, and these contexts include aspects of concrete settings, as well as co-text, knowledge structures, frames and premises for communication. Such contexts are either attended to, known or assumed in advance or are generated as support for interpretations being made. (Linell, 1995, s. 178)

Yttrandets mening är alltså beroende av hur olika sådana kontextuella faktorer förstås, och för att en gemensam förståelse för yttrandet ska komma till stånd (en ”delad” mening) förutsätts ett mått av mångbottnad intersubjektivitet. En samtalssituation kan därmed förstås i termer av ett samspel där mening skapas genom att parterna på ett ömsesidigt sätt etablerar en delvis gemensam förståelse för något med hjälp av språkliga medel och andra delade kontextuella resurser. Att på detta sätt betrakta tal och andra yttranden som handlingar i en kommunikativ situation leder också till att mening kan förstås utifrån pragmatistiska perspektiv som lägger vikt vid språk som kommunikationsverktyg. Ett av de mer inflytelserika av dessa är hur John Langshaw Austin (1962) och John Searle (1969) med ”talaktsteorin” beskriver hur en talhandling involverar flera moment eller ”krafter”: vid sidan av hur uttalandet är meningsbärande på en språklig nivå (det lokutionära momentet), kan också något utföras genom yttrandet – till exempel kan en varning utfärdas, eller ett löfte ges (det illuktionära momentet). Till detta kommer också den verkan, eller effekt, som yttrandet har på en åhörare (det perlokutionära momentet). Denna teori synliggör alltså mening i såväl det sagda som i sägandet, vilket gör att mening hos talhandlingar överlappar det som kommer att behandlas senare i termer av handlingars mening mer generellt.

Meningsmodaliteter inom den språkliga domänen

Sammanfattningsvis omfattar den språkliga meningsdomänen ett flertal former av mening vilka kan särskiljas från varandra:

1. den mening tecknet har såsom en del av ett språkligt system,
2. tecknets mening i en diskursiv framställning,
3. den mening som bärs av en text som helhet,
4. den subjektiva/avsedda meningen med en utsaga,
5. den mening som utläses i en utsaga, vilken kan vara (a) erfarenhetsnära, eller (b) erfarenhetsöverskridande,
6. den intersubjektiva mening som etableras i en kommunikativ situation,
7. den mening som ett yttrande har i egenskap av talhandling.

Inom denna meningsdomän återfinner vi både en *immanent mening* och en *realiserad* eller *aktualiserad mening*. Om tecknet saknar en bestämd mening inom ramen för det språkliga systemet (det språkliga paradigmet) framstår det som rimligare att tala om det som bärare av vissa meningspotentialer vilka kan aktualiseras i språkanvändning. Det skulle alltså vara först i diskursen som vi har att göra med mening – det är i diskursen som mening realiseras. Men ett motsvarande moment finns också i tolkningsakten; här är det också något immanent som realiseras genom ett handlande. Texten är inte bärare av en

mening som ”blir synlig” i tolkningsakten, utan i tolkningen skapas mening utifrån textens läsningsmöjligheter och potentialer. I Ricoeurs beskrivning kommer också läsningen av skrivna texter att likna yttrandet då båda förstås som ”an event, an instance of discourse” där meningspotentialer realiseras:

Reading is like the execution of a musical score; it marks the realisation, the enactment, of the semantic possibilities of the text. [...] Initially the text had only a sense, that is internal relations of structure; now it has a meaning, that is, a realisation in the discourse of the reading subject. By virtue of its sense, the text had only a semiological dimension; now it has, by virtue of its meaning, a semantic dimension. (Ricoeur, 1981b, s. 159)

Läsningens tolkningsakt framstår här som en meningsskapande akt på ett sätt som liknar framställandet av texten. I båda fallen sker en rörelse från en immanent mening mot en realiserad mening – från språkets meningspotentialer respektive textens *sense* till meningsfylld diskurs. När det gäller diskursiva framställningar och tolkningar av dessa står vi alltså inför två former av meningsskapande som både involverar ett skapande moment där en möjlig mening bland flera realiseras.

MENINGSDOMÄN II: LIVSVÄRLDSERFARENHETEN

I linje med hur vi ibland sägs vara ”dömda till mening” (Merleau-Ponty, 1962, s. xix) har ”tolkning” beskrivits som vårt grundläggande sätt att uppfatta omvärlden. Inom bland annat den fenomenologiska traditionen framställs mening som något som är oupplösligt förknippat med vårt erfalande av världen och här finner vi en utvecklad begreppsapparat för att tala om meningens väsen och hur mening kännetecknar människans ”livsvärld”. Jag kommer att ta denna som en första utgångspunkt för att närma mig hur man kan se på mening inom den domän som våra erfarenheter utgör.

Hos Merleau-Ponty beskrivs själva perceptionen som något som inbegriper en rudimentär form av mening; uppfattandet av olika element som delar av en sammanhållen ”gestalt” och av en ”figur” som framstår mot en ”bakgrund” innebär att ”vision is already inhabited by a meaning (*sens*)” (Merleau-Ponty, 1962, s. 52). När Merleau-Ponty redogör för hur det perceptierade erfars som ett objekt av ett visst slag tydliggörs hur det handlar om en ”active meaning-giving operation”, eller ”*Sinn-gebung*”, vilket man inom den fenomenologiska traditionen framhåller som något som kännetecknar medvetandet i sig (Husserl, 1913/2013): ”the world is nothing but ‘world-as-meaning’” (Merleau-Ponty, 1962, s. xi). Intentionalitetsbegreppet används här för att beteckna hur medvetandet genom sina medvetandeakter ”meningsbestämmer” eller ”konstituerar” de objekt som erfars:

Every intentional experience (...) is noetic, it is its essential nature to harbour in itself a "meaning" of some sort. (Husserl, 1913/2013, s. 257)

Medvetandet skulle alltså till sin karaktär vara "intentionalt" och meningsgivande. Medvetandet om något är ett medvetande om detta "as meant" – ett meningsfyllt objekt som Husserl kallade "noema" (2013, s. 258). Men inom den fenomenologiska teoribildningen görs också distinktioner mellan olika förhållningssätt vilka kan sägas inbegripa mening i olika bemärkelser. Martin Heidegger (1927/1996) beskriver hur meningsgivandet kan ha olika karaktär som motsvarar olika attityder till världen. Han gör en distinktion mellan "apofantisk förståelse" och "hermeneutisk-existentiell förståelse". Den förra handlar om hur vi i första hand erfar tingen som redskap – som något som har en funktion för oss:

Equipment manifest what Heidegger calls 'readiness-to-hand' (*Zuhandenheit*). In our concerned dealings with equipment, the individual object (some piece of equipment) is not grasped thematically. As long as it functions, the meaning of the equipment is experienced (lived through) without us attending to it. (Karlsson, 1995b, s. 33)

Men i motsats till detta finns också ett förhållningssätt som är mer objektifierande: "This derived understanding appears in statements or assertions about *things* in the world. The thing is understood in the modus of 'present-at-hand'" (Karlsson, 1995b, s. 34). Inom den fenomenologiska teoribildningen görs även en annan distinktion mellan två former av medvetande vilka kan sägas inbegripa mening i olika bemärkelser. Alfred Schütz skriver i Henri Bergsons efterföljd om hur vi lever i "an unbroken stream of lived experiences" men att det krävs ett reflexivt moment för att innehållet i denna medvetandeström ska kunna sägas ha mening i en strikt bemärkelse. Det är först när subjektet stannar upp och upprättar en reflekterande attityd, vilket innebär ett mått av distansering, som innehållet i medvetandeströmmen kan urskiljas och konstitueras som meningsfulla fenomen:

It is misleading to say that experience *have* meaning. Meaning does not lie *in* the experience. Rather, those experiences are meaningful which are grasped reflectively. The meaning is the *way* in which the Ego regards its experience. (Schütz, 1932/1967, s. 69f)

Mening framstår här inte som en inneboende kvalitet hos erfarenheterna i sig, utan som "resultatet av en tolkning av en förfluten upplevelse som betraktas med en reflekterande inställning" (Schütz, 2002, s. 80). Det är, enligt Schütz, alltså först i det retrospektiv som innebär ett mått av distans som något kan bli gripbart, vilket liknar Ricoeurs beskrivning av hur vi "interrupt lived

experience in order to signify it” och hur det är först därmed som ”meaning appear as meaning” (Ricoeur, 1981a, s. 116).

Men vad står ”mening” för i detta fenomenologiska perspektiv? Meningsgivandet kan sägas innebära att objektet konstitueras såsom varande av ett visst slag och att det blir möjligt att beteckna, som Ricoeur skriver. Meningsbestämmandet skulle alltså handla om att identifiera dess väsen; i erfandet av något erfar vi inte bara objektet i sin individualitet, utan också ett objekt vilket har en viss ”struktur” som det delar med andra objekt av samma slag. Det är genom att objektet tar del av en struktur som är gemensam för fenomen av ett visst slag – deras ”eidos, väsen, menings-struktur, nödvändiga principiella struktur” (Karlsson, 1995a, s. 260) – som fenomenet får en mening. Inom fenomenologin förknippas meningen med både dessa gemensamma egenskaper, vilka gör något till vad det är, och den partikulära livsvärldserfarenhet som springer ur den individuella meningsgivande akten.

Som vi har sett är meningsbegreppet inom fenomenologin förknippat med ett icke-dualistiskt synsätt då intentionaliteten innebär att medvetandet och de meningsfulla fenomen som konstitueras av det är ömsesidigt beroende av varandra. I James Gibsons ”ekologiska psykologi” finns ett perspektiv på mening som har likheter med detta – här används begreppet *affordance* på ett sätt som överbryggar klyftan mellan objekt och meningsskapande subjekt:

The *affordances* of the environment are what it *offers* the animal, what it *provides* or *furnishes*, either for good or ill. The verb to *afford* is found in the dictionary, but the noun *affordance* is not. I have made it up. I mean by it something that refers to both the environment and the animal in a way that no existing term does. It implies the complementarity of the animal and the environment. (Gibson, 1979/2014, s. 56)

Gibson menar att omvärlden visar sig för subjektet genom att erbjuda vissa handlingsmöjligheter, vilket kan likställas med ett slags meningsinnehåll: ”a horizontal, flat, extended, rigid surface affords support. It permits equilibrium and the maintaining of a posture with respect to gravity, this being a force perpendicular to the surface” (Gibson, 1979/2014, s. 57). Också tingen i den människoskapade miljön bär på sådana *affordances* och erbjuder alltså särskilda handlingsmöjligheter: ”At the highest level, when vocalization becomes speech and manufactured displays become images, pictures, and writing, the affordances of human behavior are staggering” (Gibson, 1979/2014, s. 59). Genom att beteckna teorin ”ekologisk realism” understryker Gibson att dessa *affordances* har en objektiv existens som är oberoende av subjektets erfande av dem: ”affordances are properties of things *taken with reference to an observer* but not properties of the *experiences of the observer*” (Gibson, 1979/2014, s. 59). Det är i relation till en aktörs förmågor som en *affordance* existerar, samtidigt som dess existens är oberoende av om denna aktör är medveten om den eller

inte. Även om Gibson här inte använder sig av meningsbegreppet kan vi se *affordance* som något som beskriver en objektiv grund utifrån vilken subjektet kan uppleva en meningsfylld omvärld. Tinget kan sägas bära på en potentiell mening i relation till ett visst subjekt, vilket kan bli medvetet om detta. Det bär på en potential som handlar om hur detta subjekt kan interagera med det – det har ett potentiellt värde för aktören, en potentiell signifikans, vilken kan realiseras i aktörens medvetenhet om hur något kan användas eller hur det kan påverka en: ”Fires affords warming and burning” (Gibson, 1979/2014, s. 59).

I likhet med hur mening kan handla om att identifiera vad något är (dess väsen, med Husserls terminologi) eller dess möjliga signifikans för oss (dess *affordances* med Gibsons ord) lyfter andra teoretiska beskrivningar fram hur något framstår som ”begripligt” för individen. Begriplighet kan sägas handla om att det är möjligt att identifiera ett objekt som något ”bekant” genom att det inordnas i en konceptuell domän och kategoriseras inom denna. Individens befintliga kunskap utgör då en kognitiv resurs som ger möjlighet att tilldela objekt mening utifrån de innebörder som är förknippade med kategorin i fråga. Meningsskapandet handlar då om aktualiserandet och applicerandet av en referensram utifrån vilken objektet kan representeras på ett visst sätt och därmed relateras till ett sammanhang och andra objekt. Med Ragnar Rommetveits ord skulle detta meningsskapande kunna sägas bestå i konstruerandet av ett ”tankeobjekt” som är ”embedded in referential domains” (Rommetveit, 1987, s. 83). När Johan Asplund (1970) diskuterar hur vi kan söka efter betydelsen hos något skriver han att våra ”betydelseangivelser handlar om *verklighetens intelligibilitet*” (1970, s. 107); att ”saker och ting betyder något” handlar om att ”saker och ting kan *ses som någonting*” (1970, s. 27), att de ”*kan dechiffreras*” (1970, s. 12). Att överhuvudtaget ”förstå någonting” menar Asplund handlar om just detta, att ”man kan se detta någonting *som någonting*” (1970, s. 60). Beskrivningar av tolkning som dechiffrering implicerar en kunskapsbas utifrån vilket något kan inordnas i en begreppsapparat och kategoriseras, vilket liknar hur Schütz skriver om scheman som grund för ordnandet av den levda erfarenheten:

Interpretation, then, is the referral of the unknown to the known, of that which is apprehended in the glance of attention to the schemes of experience. These schemes, therefore, have a special function in the process of interpreting one’s own lived experiences. They are the completed meaning-configurations that are present at hand each time in the form of ”what one knows” or ”what one already knew.” They consist of material that has already been organized under categories. To these schemes the lived experiences are referred for interpretation as they occur. (Schütz, 1932/1967, s. 84)

När det gäller den kunskap som individen besitter och kan använda sig av i detta tolkningsarbete, kan vi vid sidan av de personliga erfarenheter som hon har förvärvat också räkna sådan kunskap som hon har tillgodogjort sig från andra. Sociokulturella perspektiv belyser just hur individer genom sin interaktion med andra ”approprierar” olika resurser som kan fungera som redskap i hennes meningsskapande och som därmed ”medierar” hennes relation till världen (Wertsch, 1995; 1998; Vygotskij, 1934/2007). Med ett sådant perspektiv är den mening som produceras med hjälp av kulturella verktyg kulturellt situerad och den framstår lika mycket som ett uttryck för en kulturell gemenskaps förståelseformer som för ett individuellt menings-
skapande.

Den sociokulturella teoribildningen erbjuder en teoretisk förståelse för hur individen förvärvat och tillämpar de kulturella verktyg som möjliggör vissa former av meningsskapande – ”mediational means that has certain ’affordances’” (Wertsch, 1998, s. 29). Till dessa kunskaper som medierar meningsskapande kan vi, vid sidan om begrepp och referensramar, räkna sådant som behärskande av diskursiva genrer och modeller för tänkande (till exempel olika tankefigurer). Detta framhållande av hur meningsskapande handlingar möjliggörs av resurser får mening att framstå som perspektivberoende; olika kunskaper utgör utgångspunkter för individens betraktande och perspektiverande av objekt på särskilda sätt. ”[T]he inherent perspectival relativity of human cognition” (Rommetveit, 1990, s. 90), liksom det ”aspektseende” som Asplund (1970) beskriver, kan vi förstå som fenomen som är kopplade just till hur olika resurser ger möjligheter till skilda perspektiveringar. Hur ett och samma objekt kan tillskrivas olika mening genom att perspektiveras utifrån skilda referensramar illustreras av Carl Graumann (1990, s. 112): vi kan säga om ett hus att det är fult, att det är till salu, eller att det är det äldsta huset på gatan. Genom dessa uttalanden placerar vi huset inom en estetisk, ekonomisk respektive en historisk kontext och tillskriver det därigenom olika mening. Att perspektivering aktualiserar en av flera aspekter av objektet implicerar en selektivitet i meningsskapandet. Detta påpekas även av Schütz som understryker att ”no lived experience can be exhausted by a single interpretative scheme” (1932/1967, s. 85), liksom av Kenneth Burke som menar att varje applicerande av en ”terminologi” innebär ”a selection of reality” (1945/1969, s. 45). Men i teoretiska perspektiv som ger redskap en medierande roll för meningsskapande blir perspektivering inte bara en fråga om hur en aspekt hos ett objekt ”synliggörs”. Redskapen kan också ses som något som bidrar till konstruerandet av ett objekt på ett mer genomgripande sätt. Vi kan se ett inslag av detta i hur Burke beskriver konsekvenserna av att använda en terminologi:

Not only does the nature of our terms affect the nature of our observations, in the sense that terms direct the attention to one field rather

than another. Also, *many of the "observations" are but implications of the particular terminology in terms of which the observations are made.* (Burke, 1945/1969, s. 46, kursivering i original)

Charles Goodwin (1994) lyfter också fram hur vår "ability to see a meaningful event" har ett sådant konstruktivt inslag. I sin analys av ett "professionellt seende" (*professional vision*) kopplar han sådana aktiviteter till professionen som praxisgemenskap, vilken kännetecknas av särskilda diskursiva praktiker och kodningsscheman med vilka de professionella kan kategorisera världen på sätt som är relevanta för deras verksamhet:

Central to the social and cognitive organization of a profession is its ability to shape events in the domain of its scrutiny into the phenomenal objects around which the discourse of the profession is organized. (Goodwin, 1994, s. 626)

Det sista inslag som jag ska beröra när det gäller meningsskapande inom livsvärldsdomänen gäller hur detta inte bara har karaktären av att "förstå" de objekt som erfars genom att identifiera, kategorisera eller benämna dem. Genom att ett objekt därigenom också kontextualiseras till ett sammanhang där det står i särskilda relationer till andra objekt handlar inte bara meningsbestämmandet om "vad något är". I sitt sammanhang kan det också förstås som uttryck för eller en konsekvens av något, och det kan förstås som något som i sin tur kan leda till vissa följder eller få konsekvenser. Detta innebär att förståelsen kan sägas ha inslag av förklaring; att ge mening till och förstå vissa fenomen implicerar ibland att förstå varför detta uppträder eller varför det är på det sätt som det är. Objektet fungerar i dessa fall närmast som ett indexikalt tecken som hänvisar till något annat: en darrande hand kan till exempel förstås och förklaras som ett tecken på nervositet utifrån en viss förklaringsmodell. Inom denna domän rör vi oss alltså med ett meningsbegrepp som inte bara handlar om förståelse utan också kan involvera förklaring; att "se något som något" kan implicera en förståelse av varför något är förhanden och vad detta kan ha för följder.

Meningsmodaliteter inom livsvärldsdomänen

Sammanfattningsvis kan följande centrala inslag lyftas fram i de synsätt på mening som är kopplade till livsvärlden som meningsdomän:

1. En grundläggande form av meningsskapande äger rum på den perceptuella nivån i urskiljandet av gestalter och särskiljandet av figur från grund.
2. Mening handlar om vad något är – antingen i bemärkelsen att objektet har del av en principiell meningsstruktur, eller genom att det

- kan kategoriseras utifrån någon referensram. Att uppfatta mening kan därmed liknas vid att se något *som* något.
3. Genom att vara oupplösligt förknippat med erfandet av världen och konstituerandet av en "livsvärld" har mening en existentiell dimension.
 4. Mening konstitueras eller skapas genom en akt (vare sig denna förstås som fenomenologins grundläggande medvetandeakter eller som handlingar vilka medieras av sociokulturella verktyg). Den meningskapande akten involverar perspektivering (som ligger till grund för noesis eller aspektseende).
 5. Subjekt och objekt förstås på ett icke-dualistiskt sätt när meningsbegreppet formuleras i relation till fenomenologins intentionalitetsbegrepp eller när mening ses som möjliggjord av objektiva affordances i mötet mellan subjekt och objekt.
 6. Sociala och kulturella gemenskaper, som till exempel praxis-gemenskaper, är bärare av resurser för meningskapande vilka möjliggör för dem karaktäristiska former av meningskapande och intersubjektiv förståelse.
 7. Att tillskriva något mening kan involvera både förståelse och förklaring.

Också inom denna meningsdomän spänner meningsbegreppet över ett spektrum som omfattar både immanenta och aktualiserade, eller realiserade, former av mening. Heideggers distinktion mellan en hermeneutisk-existentiell och en apofantisk förståelse svarar mot hur vi kan inta olika attityder till världen och hur denna därmed erfars som meningsfull på skilda sätt. Detsamma gäller för användningen av kulturella redskap: de resurser som medierar meningskapande "bär" den mening som kan vara tematisk men tematiseras inte själva. En primär oreflekterad mening i den levda erfarenhetens medvetandeström kan också ställas mot en reflexiv och tematiserad mening som förutsätter ett mått av distansering. Vi har till exempel sett hur Ricoeur ställer *sense* mot *consciousness of meaning* och på ett motsvarande sätt kan vi tänka oss hur subjektet kan identifiera något i sin omgivning på ett spontant och oreflekterat sätt, eller vända sin uppmärksamhet mot något och reflektera över dess beskaffenhet. I reflektionens tematisering rör vi oss från grundläggande former av meningskapande inom erfarenhetssfären mot mer elaborerade former där språkliga och andra intellektuella verktyg kan spela en roll i ett meningskapande som antar en mer diskursiv karaktär.

Inom denna domän möter vi också mening i olika grader av potentialitet och aktualitet när de handlingsmöjligheter som affordancebegreppet fångar in beskrivs i termer av meningsmöjligheter – något som objektet är bärare av vilka kan realiserats i subjektets medvetenhet om dem. Enligt detta perspektiv

finns det något hos objektet som inte är mening i egentlig bemärkelse, men som ändå är konstitutivt för det meningsfulla erfandet av objektet i fråga. En annan form av potentialitet impliceras av perspektivmetaforen, där olika perspektiveringar kan sägas aktualisera olika potentiella meningar som objektet "är bärare av". Genom sin produktiva kapacitet kan också de medierande verktygen för meningsskapande sägas vara bärare av meningspotentialer: det är lika mycket perspektivet, och de sociokulturella resurser som definierar det, som bär på potentialen att konstruera en viss mening som objektet självt.

MENINGSDOMÄN III: HANDLINGAR OCH TEMPORALITET

Den tredje meningsdomänen omfattar den mening som gäller mänskligt handlande och, i förlängningen, vår temporalitet. Det handlar här både om hur mening kan sägas konstituera handlande och hur handlingar och skeenden kan tolkas.

Om vi särskiljer mellan beteende och handlande är det just på basis av hur det senare involverar en meningsdimension: handlande definieras utifrån någon form av intention, vilja, idé om handlingars ändamålsenlighet eller liknande: "The paradigmatic case is the difference between a wink and a twitch, where having an appropriate reason is what constitutes the one out of the other" (Wendt, 2015, s. 176). Schütz hävdar att "handlingar definitions-mässigt alltid är baserade på ett redan föreställt projekt, och det är förhållandet till detta föregående projekt som gör både handlandet och den utförda handlingen meningsfulla" (Schütz, 2002, s. 805). En handling är alltså, enligt detta perspektiv, ett beteende som är inriktat mot ett mål och handlingens mening kan sägas bestå i dess ändamålsenlighet. Det finns flera alternativa sätt att begreppsliggöra grunden för denna form av mening: "motiv", "intentioner", "skäl", "rationalitet". Handlingars mening skulle också kunna sägas motsvaras av både (a) den konkreta handlingens relation till ett projekt som syftar till vissa konsekvenser, och (b) detta projekts signifikans för den handlande och dess relation till motiv eller målsättningar som gör dessa konsekvenser eftersträvansvärda. När vi talar om handlingens mening talar vi då om både handlingens karaktär ("vad" det är som görs) och deras rationalitet ("varför" detta görs). Ricoeur skriver också att "what", "why", "who", "how", "with or against whom" tillsammans utgör ett konceptuellt begreppsligt nätverk som är nödvändigt för att förstå handlande: "To master the conceptual network as a whole, and each term as one member of the set, is to have that competence we can call practical understanding" (Ricoeur, 1984, s. 55). Dessa frågor implicerar att en handling får sin mening genom att vara kontextualiserad på tre sätt: den relateras till det sammanhang som handlingen utförs i och är riktad mot; den relateras till en föreställd framtid

genom föregripandet av konsekvenser på kort och lång sikt; och den relateras till värden som har betydelse för den handlandes motiv.

Också inom det pragmatistiska perspektivet framträder mening som något som är intimt förknippat med handlande och reflektion över hur handlingar kan få konsekvenser. Meningsbegreppet inordnas här i en övergripande förståelse av hur erfارande, tänkande, handlande och lärande är sammankopplat. Hos John Dewey möter vi till exempel en bild av hur reflexivt tänkande och lärande är intimt sammanflätat med situationer där något framstår som problematiskt på något sätt, ”thinking occurs when things are uncertain or doubtful or problematic” (1916/1978, s. 156), vilket motiverar ett aktivt och reflexivt förhållningssätt:

Thought or reflection (...) is the discernment of the relation between what we try to do and what happens in consequence. No experience having a meaning is possible without some element of thought. (1916/1978, s. 152)

Dewey knyter därmed mening som fenomen till det som kan fungera som medel eller verktyg för handlande och ett hanterande av en ”problematisk” situation – det som kan användas ”as means for consequences” (1925/1985, s. 147). Också när han berör språklig mening knyts denna till ett handlande – ett gemensamt handlande som bygger på en gemensam förståelse inom ramen för ”a community of interaction” (1925/1985, s. 146) som involverar ett gemensamt åtagande: ”a common, inclusive, undertaking” (1925/1985, s. 141f). När Dewey skriver om hur språket används som verktyg i en kommunikativ situation framhåller han både hur mening är intimt förknippad med ett avsiktligt handlande och hur språkanvändningen ger signifikans till andra objekt inom ramen för det gemensamma handlande. Mening blir här något som delas av flera parter och som både handlar om handlingens avsiktlighet och hur olika objekt kan förstås utifrån denna avsikt:

Primarily meaning is intent and intent is not personal in a private and exclusive sense. (...) Secondly, meaning is the acquisition of significance by things in their status in making possible and fulfilling shared cooperation. (1925/1985, s. 143)

Även när Dewey skriver om hur språket används som verktyg i tänkande, för att formulera idéer och omdömen, i den process där individen (själv eller i samspel med andra) hanterar ett problem (*inquiry*), återkommer formuleringar som på ett likande sätt kopplar mening till ”functional capacity” (1938/1985, s. 115) och ”efficiency as operative means” (1938/1985, s. 144).

Dessa olika perspektiv som berör handlingsdomänen förenas av hur mening (både den mening som konstituerar handlingen från aktörens perspektiv, och den mening som kan tillskrivas handlingen av en betraktare)

kan sägas involvera ett svar på frågan ”varför”. Att något föregår handlingen och motiverar den är en del av handlingens mening. Även om en handling inte föregås av en medveten reflektion är den till sin natur intentionell och kan kopplas till ett ”projekt”. I tolkningar av handlingars mening söker vi en förståelse för vad en aktör försöker åstadkomma – vi försöker förklara handlingen genom att göra aktörens intentioner och mål begripliga. Sådana förklaringar kan också ges av den handlande själv då denne reflekterar över sitt handlande och begripliggör detta; jag kan till exempel förklara min handling retrospektivt på fler sätt än de som framstår som mitt primära motiv i handlingsögonblicket, eller göra mina motiv begripliga genom att hänvisa till olika omständigheter i den aktuella situationen eller mitt förflutna. Genom att knyta en handling till både vad som föregår den och de tänkta konsekvenserna innebär att detta meningsskapande upprättar ett temporalt sammanhang. Gestaltandet av hur handlingar och händelser är relaterade till varandra som ett temporalt förlopp kan sägas utgöra en grundläggande form av berättande och detta meningsskapande har därmed en narrativ karaktär. Att framställa hur händelser och handlingar inte bara följer på varandra i en succession, utan också är relaterade till varandra genom kausala mekanismer eller på grund av aktörers intentioner innebär att skapa en narrativ struktur. Genom att händelser och handlingar inordnas i ett sådant sammanhang ges de mening genom att förklaras och förstås. I likhet med hur textens del och helhet ömsesidigt bidrar till varandras mening, kan också den enskilda handlingen tillskrivas mening genom att integreras i en mer omfattande berättelsestruktur, samtidigt som berättelsen som helhet konstitueras av de meningsfyllda handlingar och händelser som bygger upp den (*hermeneutic composability*, Bruner, 1991). Ett mer utvecklat narrativ utgör en meningsfull helhet just genom att det är strukturerat på ett sätt som sammanbinder de enskilda delarna med varandra – genom att det ger dem en betydelse utifrån en ”intrig” vilken sammanbinder berättelsens upptakt med dess slut – en väg från ett initialt tillstånd till ett nytt, via de händelser och handlingar som berättelsen som helhet omfattar. Ricoeur talar här om ”’explanation by emplotment’, in the sense that the events begin to be explained when they are transformed *into* a story by emplotment” (Ricoeur, 1981d, s. 290).

Berättandets strukturerande av ett temporalt skeende i enlighet med en sammanbindande logik kan slutligen sägas underbygga också hur något beskrivs som varande ”meningsfullt” i ett vardagligt språkbruk. Att det känns meningsfullt att göra något eller vara med om något kan vi förstå mot bakgrund av en upplevd ändamålsenlighet i betydelsen att det ses som bidragande till att ett önskvärt tillstånd realiserar – antingen omedelbart eller i en tänkt framtida situation som kan föregripas genom att narrativt koppla samman olika tidpunkter till ett sammanhängande skeende. Upplevelsen av meningsfullhet svarar mot förståelsen av något såsom bidragande till en positivt värderad förändring – att det till exempel har en signifikans för sådana

projekt som upplevs som centrala i individens liv och som bevarar eller utvecklar något som har ett subjektivt upplevt värde. Att knyta handlingars meningar till hur de ingår i en narrativ struktur öppnar också för en syn på mening som ligger i linje med hur myter och andra berättelser analyserats ur strukturalistiska perspektiv. Lévi-Strauss (1955) antropologi gör gällande att myters mening ligger i den djupare struktur av motsättningar och principer som gestaltas i de enskilda myterna. I myten hanteras en underliggande tematik som har existentiell signifikans utan att den behöver explicitgöras. Men underliggande och implicita teman kan inte bara bidra till myters utan även andra narrativs mening. En analys av berättelsers mening kan gå utöver den symboliska gestaltningens nivå, där aktörer och händelser/handlingar representeras, för att synliggöra hur en berättelse som helhet artikulerar mänskliga erfarenheter och predikament på en mer grundläggande nivå genom det sätt som handlingar och händelser organiseras.

Meningsmodaliteter inom handlingsdomänen

De sätt som handlingar här har sagts ha mening överlappar de två meningsdomäner som vi behandlat tidigare: handlingar är något som tolkas och förstås inom ramen för en livsvärld, och narrativa gestaltningar utgör också en variant av texter vilket gör att de tolkningsmöjligheter som gäller sådan också är aktuella här. Att formulera en tredje meningsdomän är dock motiverat av handlingars temporala karaktär och av hur mening kopplad till handlingar ofta behandlas som något som inte behöver inbegripa semiotiska resurser. Några väsentliga inslag i teorier om handlingars mening kan nu sammanfattas:

1. Mening är konstitutiv för handlingar – mening är vad som skiljer dem från det som ”bara är beteende”.
2. Handlingars mening involverar både deras relation till ett projekt med vissa tänkta konsekvenser och detta projekts signifikans för den handlande – deras mening baseras alltså på någon form av ändamålsenlighet och involverar sådant som motiv, intentioner och värden.
3. Handlingar kan tolkas av både en betraktare och av den som utför handlingen på ett sätt som öppnar för en mångfald av mening på samma sätt som i tolkningen av diskursiva utsagor.
4. Handlingar kan erhålla mening genom att representeras narrativt, varigenom de inordnas i en narrativ struktur där de placeras i ett större sammanhang i enlighet med en intrig, och genom att där relateras till underliggande teman och ”djupstrukturer”.

I likhet med hur meningsskapande har beskrivits på olika nivåer inom de tidigare meningsdomänerna kan man här också tala om hur mening rör sig på

en skala från en ”omedelbar” och immanent mening i ett oreflekterat men intentionellt handlande, till en tematiserad mening som kan skapas genom reflektion, narrativisering och mer utvecklade diskursiva utsagor (i tanke eller tal). När det gäller det senare, mer elaborerade meningsskapandet, involverar det ett kontextualiserande av handlandet till flera nivåer: från det konkreta sammanhanget som det äger rum i, till ett vidare sammanhang som gör handlandet begripligt och relaterar det till omständigheter vilka förklarar en aktörs bevekelsegrunder, aktörens mål och värden, liksom till det sammanhang som en berättelses djupstruktur kan utgöra.

DISKUSSION

I presentationen av de tre meningsdomänerna har vi sett att dessa överlappar varandra i flera fall: i talakter flyter till exempel mening i en semiotisk bemärkelse samman med handlingars mening, i det narrativa meningskapandet spelar en diskursiv och språklig form en roll för tolkning av handlingars mening, och de språkliga kategorierna kan ses som betydelsefulla för människans meningsfulla erfaraende av sig själv och sin värld. Indelningen i tre domäner grundas uppenbarligen på en analytisk distinktion som knappast motsvarar tre helt separata meningsfenomen. Snarare belyser denna indelning hur olika teoretiska perspektiv fokuserar olika aspekter av ett mångfacetterat fenomen som svårligen låter sig beskrivas i sin helhet. Ambitionen har här varit att synliggöra hur man närmar sig detta komplexa fenomen utifrån några av de teoribildningar som är viktiga inom den pedagogiska vetenskapen. En första likhet som har lyfts fram är hur man inom flera perspektiv behandlar mening som något som kan beskrivas på olika nivåer. Inom den semiotiska domänen har jag till exempel skiljt mellan meningspotentialer och realiserad mening. Inom livsvärldsdomänen berördes både en form av meningskapande som inte nödvändigtvis behöver vara medvetet när vi orienterar oss och agerar i världen på ett oreflekterat sätt, och hur vi kan inta en mer distanserad hållning som möjliggör reflektion över erfarenheten och en tematiserad mening. Sådana skillnader i graden av medvetenhet kan relateras till Linells karaktärisering av ”mind” som ”a sense-making system, which is (partly) conscious of its own sense-making” (Linell, 2009, s. 12). På ett motsvarande sätt har våra handlingar sagts vara meningsfyllda genom sin intentionalitet och ändamålsenlighet, även om denna mening inte tematiseras, samtidigt som handlingars mening kan explicitgöras på ett utvecklat sätt, och relateras till individens projekt i förklaringar av dem. Vi rör oss alltså med mening i lite olika bemärkelser också inom respektive domän då vi skiljer mellan sådana olika ”nivåer” av mening. Dessa nivåer har en motsvarighet i hur engelskans termer *sense* och *meaning* kan användas för de mer grundläggande, immanenta och inte alltid medvetna meningsformerna, respektive meningsformer av mer tematiserat och elaborerat slag.

Ett annat inslag som återkommer inom flera perspektiv är hur mening *samkonstitueras*. Inom fenomenologin mötte vi ett icke-dualistiskt synsätt på subjekt och objekt, vilket hade likheter med Gibsons definition av affordance, men också i andra fall framstår mening som ett fenomen som konstitueras ”dialogiskt”; objektet konstitueras *som något* genom meningsgivande akter, samtidigt som det i sig kan sägas vara bärare av meningspotentialer, affordances eller en immanent meningsstruktur som aktualiseras av subjektet. När den meningsskapande aktiviteten beskrivs som något som medieras av språkliga resurser eller andra kulturella verktyg framstår mening också som ett fenomen vilket konstitueras av kulturen – ett emergent fenomen i mötet objekt-subjekt-kultur. Inom samtliga domäner kan också någon form av *mediering* sägas äga rum. Erfarandet av världen medieras bland annat av de kategorier som låter oss se något som något, handlingar medieras kroppsligt och av olika redskap eller verktyg, och språket fungerar som medium för mening inom den semiotiska domänen. Till Linells beskrivning av ”mind” som ”sense-making system” skulle vi alltså kunna foga Wertschs beskrivning av ”mind” som ”mediated action” (Wertsch, 1991; 1998). Inslaget av språklig och annan kulturell mediering framgår tydligast i de mer reflexiva formerna av meningsskapande som involverar olika sociokulturella verktyg. Här framstår sådant som tankemodeller, etablerade metaforer, narrativa och kommunikativa genrer och liknande som resurser som möjliggör och strukturerar särskilda former av diskursivt meningsskapande. Meningen får genom kulturens roll i dessa fall en dubbel karaktär – den är knuten till en individuell akt samtidigt som den är generisk. Bruner (1991) framhåller detta när han påpekar att berättande om personliga erfarenheter i enlighet med etablerade genrer, ger dessa ett drag av *genericness*. Luis Radford fångar denna dubbelhet i beskrivningen av mening som på en och samma gång subjektiv och kulturell:

I want to suggest that it is advantageous to think of meaning as a doublesided construct, as two sides of the same coin. On one side, meaning is a *subjective* construct: it is the subjective content as intended by the individual's intentions. Meaning here is linked to the individual's most intimate personal history and experience; it conveys that which makes the individual unique and singular. On the other side and at the same time, meaning is also a *cultural* construct in that, prior to the subjective experience, the intended object of the individual's intention (*l'object visé*) has been endowed with cultural values and theoretical content that are reflected and refracted in the semiotic means to attend to it. (Radford, 2006, s. 53)

Ytterligare karaktäristika hos mening som följer av hur det har beskrivits som resultatet av ett subjekts aktiva meningsskapande, och som framträder i flera av de teoretiska perspektiv som har behandlats här, är *meningens situerade och*

perspektivberoende karaktär. Genom att vara knuten till ett meningskonstituerande som utförs av ett visst subjekt i en specifik situation bör mening förstås som knuten till en situerad akt och till det perspektiv som appliceras i denna situation. Meningsskapandets perspektivberoende karaktär implicerar en form av aspektseende, och i varje situation är flera ”läsararter” (Asplund, 1970, s. 88) möjliga. Sådana alternativa perspektiveringar ligger till grund för konstruerandet av olika ”tankeobjekt” (Graumann, 1990, s. 109). Vilka perspektiveringar som görs i en viss situation hänger samman med den relevans som ett objekt har för subjektet i den aktuella situationen – de ”motiveras” av olika behov eller syften. När mening inom handlingsdomänen behandlades ovan framhölls hur sådant som motiv, mål och intentioner ingick i den större helhet som konstituerar en handling. Genom att knyta handlingen till projekt och ambitioner blir meningen inom denna domän kopplad till hur subjektet eftersträvar och värderar något. Men värderingars roll också i annat meningsskapande framgår om vi betraktar detta som just handlande. Vygotskij lyfter till exempel fram tänkandets affektiva dimension när han beskriver ett ”dynamiskt system av innebörder, som utgör en enhet av affektiva och intellektuella processer” (1934/2007, s. 43f). Rommetveit beskriver också både kognition och kommunikation som ”concerned”, ”interest-relative” och ”immersed in human projects and social commitments” (Rommetveit, 1987, s. 79). Med Gibson kan vi också säga att det är i egenskap av sitt värde, snarare än som stimuli, som vi erfar objekt i världen – de inordnas i ett personligt sammanhang av värderingar, ambitioner, behov eller begär och får därmed sin signifikans och mening för subjektet. Meningsskapandet tillskriver då inte objekt mening på ett neutralt och distanserat sätt, utan det upprättar en relation mellan objekt och subjekt – en relation där objektet framstår som något ”för mig”.

Att lyfta fram perspektivering som centralt för meningsskapande innebär inte bara att detta förstås som ett kontextualiserat handlande, utan också att den resulterande meningen får en ”holistisk” karaktär: ett visst perspektiv möjliggör inte bara konstruerandet av ett visst objekt – det aktualiserar också ett meningsbärande sammanhang som detta objekt kontextualiseras till. Genom perspektivering förstås ett objekt som en del av en större helhet, en text kan förstås som en del av en mer omfattande text (vilken kan relateras till ko-texter), en handling kan förstås som relaterad till mer eller mindre omfattande projekt och ambitioner. Hur applicerandet av perspektiv avgör vad som kommer att fungera som meningssammanhang illustreras av James Wertsch i hans kommentar om vad som (med Burkes terminologi) ska betraktas som ”scen” för en viss handling:

[W]hat counts as the scene when making one interpretation of an action may not count as the scene when making another. When we argue over why someone did something by arguing over whether it was just the

immediate situation that person was in or whether it was, say, the whole political situation in the United States today, we are arguing over what the relevant circumference of a scene is. (Wertsch, 1998, s. 15)

Meningsbegreppet inom pedagogiken

Avslutningsvis vill jag nu återknyta till den plats som begreppen mening och meningsskapande har inom pedagogikens kunskapsområde. Om vi förstår pedagogikens kunskapsobjekt som lärande i en vid bemärkelse – det vill säga alla de processer där individen interagerar med sin omgivning på ett sätt som leder till varaktiga förändringar i hennes kapacitet, preferenser eller disposition – så kan det hävdas att det implicerar sådant meningsskapande som har berörts här. Vare sig man utgår från kognitivistiska och individualistiska perspektiv för att beskriva individens utveckling (som till exempel i piagetansk teoribildning), eller betonar hur lärandet är situerat till en social och kulturell kontext (som inom sociokulturell teori) ingår meningsskapande som en väsentlig faktor i dessa förändringsprocesser. Vi har sett hur människors erfarenhet av världen, och därmed deras kunskapsbildning om denna, kan karaktäriseras som just ett meningsskapande. Viktiga former av lärande handlar också om förändringar i människors förmågor, eller ”kapaciteter”, att erfara världen och agera i den på ett meningsfullt sätt:

Learning is the result of a semiotic/conceptual/meaning-making engagement with an aspect of the world; as a result the learner's semiotic/conceptual resources for making meaning and, therefore, for acting in the world, are changed – they are augmented. (Kress, 2010, s. 174)

Förvärvande och utvecklande av epistemisk kunskap kan till exempel innebära en förändringsprocess där man får tillgång till nya språkliga begrepp eller specificerar dem man förfogar över tidigare, vidgar sina referensramar eller får tillgång till nya förklaringsmodeller och teorier, vilka alla kan sägas utgöra resurser för meningsskapande. Om vi talar om lärande som utveckling av praktisk kunskap i termer av förmågor och färdigheter som leder till en utökad handlingsrepertoar, innebär också dessa förändringsprocesser nya möjligheter till meningsfullt handlande – vare sig det handlar om förverkligande av projekt genom handlingar på ett konkret sätt, eller om det handlar om intellektuella och kommunikativa förmågor, som till exempel att använda sig av narrativa och andra diskursiva genrer som redskap för reflektion och kommunikation. I den mån som meningsskapande praktiker är knutna till särskilda gemenskaper – till exempel vad Lave och Wenger (1991) talar om som ”praxisgemenskaper” – kan individens inträde i dessa förstås i termer av socialisationsprocesser varigenom hon kan bli delaktig i det meningsskapande som äger rum där. Ett exempel på detta är Goodwins

(1994) beskrivning av lärande som leder fram till det ”seende” och handlande som kännetecknar en profession. Det kan tilläggas att kommunikationen med andra alltid, i sig, har inslag av lärande om vi betraktar den som en språklig praktik där de interagerande parterna både får kunskap om den andres perspektiv och tillsammans utvecklar en ny delad förståelse för det man kommunicerar om; gemensam kunskap och förståelse (*common ground*) är inte bara en förutsättning för kommunikation, utan också ett resultat av denna (Rommetveit, 1985; Linell & Luckmann, 1991; Graumann, 1995). Både vetande och kunnande implicerar alltså mening, samtidigt som meningsbegreppet kan sägas fånga in också annat som är epistemiskt värdefullt för oss genom att även omfatta en existentiell dimension.

Avslutningsvis kan det konstateras att det som de behandlade teoretiska perspektiven lyfter fram gällande meningsskapande inte bara gäller pedagogikens studieobjekt, utan även har metodologiska implikationer för forskningen. Också den vetenskapliga verksamheten utgör en form av meningsskapande – en tolkande process som genererar kunskap och förståelse. Jag har redan berört några olika vetenskapliga tolkningsintressen – både sådana som kan beskrivas som förståelseinriktade och syftande mot en ”erfarenhetsnära” mening, som tolkningsintressen som har en mer ”erfarenhetsöverskridande karaktär” där syftet att nå förståelse inte på ett enkelt sätt kan särskiljas från förklarande ambitioner. Vid sidan av den forskning som syftar till att närma sig människors egen förståelse och perspektiv, och sådan kvalitativt inriktad forskning som syftar till att förstå sitt studieobjekt genom att karaktärisera detta, kan också forskning som syftar till förklaringar ses som meningsorienterad – den syftar också till en form av förståelse. Baumberger et al. menar till exempel att ”Explanations provide understanding, the latter being the goal of the former” (2017, sida saknas) och förklaring och förståelse bör alltså inte ses som separata kunskapsprojekt – snarare bör de förstås som oupplösligt förenade just genom att de syftar till mening (jfr Stueber, 2019). Mot bakgrund av detta kan konklusionen göras att mening får en central plats inom pedagogiken både genom att meningsskapande är en oundgänglig del av det lärande som studeras och att den pedagogiska forskningen i sig utgör ett tolkningsprojekt. Den pedagogiska forskaren behöver därmed ett utvecklat meningsbegrepp både för att beskriva sitt kunskapsobjekt och för en metodologisk reflexion över sin egen verksamhet.

REFERENSER

- Asplund, Johan (1970). *Om undran inför samhället*. Argos.
- Austin, John Langshaw (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Bateman, John, Wildfeuer, Janina, & Hiippala, Tuomo (2017). *Multimodality: Foundations, research and analysis - A problem-oriented introduction*. De Gruyter.
- Baumberger, Cristoph, Beisbart, Claus, & Brun, Georg (2017). What is understanding? An overview of recent debates in epistemology and philosophy of science. I Stephen Grimm, Christoph Baumberger, & Sabine Ammon (red.), *Explaining understanding: New perspectives from epistemology and philosophy of science*. Routledge.
- Bruner, Jerome (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Burke, Kenneth (1945/1969). *A grammar of motives*. California University Press.
- de Saussure, Ferdinand (1916/2015). *Kurs i allmän lingvistik*. Arkiv förlag.
- Dewey, John (1916/1978). Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. I Jo Ann Boydston (red.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (Vol 9). Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1925/1985). Experience and Nature. I Jo Ann Boydston (red.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (Vol 1). Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1938/1985). Logic: The Theory of Inquiry. I Jo Ann Boydston (red.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953* (Vol 12). Southern Illinois University Press.
- Englund, Tomas (1996). Pedagogikens uppgifter: Att utveckla kunskap om socialisations- och kommunikationsprocesser som meningsskapande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1(1), 40-53.
- Eriksen Hagtvet, Bente, & Heen Wold, Astri (2003). On the dialogical basis of meaning: Inquiries into Ragnar Rommetveit's writing on language, thought, and communication. *Mind, Culture, and Activity*, 10(3): 186-204. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1003_2
- Geertz, Clifford (1977). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Gibson, James (1979/2014). The theory of affordances. I Jen Jack Gieseking, & William Mangold (red.), *The people, place and space reader* (s. 56-60). Routledge.
- Goodwin, Charles (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.
- Graumann, Carl (1990). Perspectival structures and dynamics in dialogues. I Ivana Marková, & Klaus Foppa (red.) *The dynamics of dialogue* (s. 105-126). Hemel Hempstead.

- Graumann, Carl (1995). Commonality, mutuality, reciprocity: a conceptual introduction. I Ivana Marková, Carl Graumann, & Klaus Foppa (red.) *Mutualities in dialogue* (s. 1-24). Cambridge University Press.
- Gustavsson, Anders (2000). *Tolkning och tolkningsteori I*. Texter om forskningsmetod nr 3, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Heidegger, Martin (1927/1996). *Being and time*. State University of New York Press.
- Husserl, Edmund (1913/2013). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. Routledge.
- Illeris, Knud (2007). *Lärande*. Studentlitteratur.
- Karlsson, Gunnar (1995a). Att korrelera fakta eller tolka mening: Två kunskapsteoretiska projekt inom psykologisk forskning. *Nordisk Psykologi*, 47(4), 256-274. <https://doi.org/10.1080/00291463.1995.11863862>
- Karlsson, Gunnar (1995b). *Psychological qualitative research from a phenomenological perspective*. Almqvist & Wiksell International.
- Kress, Gunther (2000). Multimodality: Challenges to thinking about language. *TESOL Quarterly*, 34(2), 337-340. <https://doi.org/10.2307/3587959>
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lévi-Strauss, Claude (1955). The structural study of myth. *The Journal of American Folklore*, 68(270), 428-444. <https://doi.org/10.2307/536768>
- Linell, Per (1995). Troubles with mutualities: towards a dialogical theory of misunderstanding and miscommunication. I Ivana Marková, Carl Graumann, & Klaus Foppa (red.), *Mutualities in dialogue* (s. 176-213). Cambridge University Press.
- Linell, Per (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing.
- Linell, Per, & Luckmann, Thomas (1991). Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. I Ivana Marková, & Klaus Foppa (red.), *Asymmetries in dialogue*. Harvester Wheatsheaf.
- Merleau-Ponty, Maurice (1962). *Phenomenology of Perception*. Routledge.
- Qvarsell, Birgitta (2004). Vad skapar mening i skolan? *Pedagogiska magasinet*, 2004, 2, 38-43.
- Radford, Luis (2006). The anthropology of meaning. *Educational Studies in Mathematics*, 61, 39-65. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-7136-7>
- Ricoeur, Paul (1981a). Phenomenology and hermeneutics. I John B. Thompson (red.), *Paul Ricoeur. Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation*. Cambridge University Press & Maison des Sciences de l'Homme.

- Ricoeur, Paul (1981b). What is a text? Explanation and understanding. I John B. Thompson (red.), *Paul Ricoeur. Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation*. Cambridge University Press & Maison des Sciences de l'Homme.
- Ricoeur, Paul (1981c). The model of the text: meaningful action considered as a text). I John B. Thompson (red.) *Paul Ricoeur. Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation*. Cambridge University Press & Maison des Sciences de l'Homme.
- Ricoeur, Paul (1981d). The narrative function. I John B. Thompson (red.) *Paul Ricoeur. Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation*. Cambridge University Press & Maison des Sciences de l'Homme.
- Ricoeur, Paul (1984). *Time and narrative* (Vol I). University of Chicago Press.
- Rommetveit, Ragnar (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. I James Wertsch (red.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (s. 183-204). Cambridge University Press.
- Rommetveit, Ragnar (1987). Meaning, context and control: Convergent trends and controversial issues in current social-scientific research on human cognition and communication. *Inquiry*, 30(1-2), 77-99.
<https://doi.org/10.1080/00201748708602111>
- Rommetveit, Ragnar (1990). On axiomatic features of a dialogical approach to language and mind I Ivana Marková, & Klaus Foppa (red.), *The dynamics of dialogue* (s. 83-104). Harvester Wheatsheaf.
- Schütz, Alfred (1932/1967). *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press.
- Schütz, Alfred (2002). *Den sociala världens fenomenologi*. Daidalos.
- Searle, John (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Sebeok, Thomas, Hayes, Alfred, & Bateson, Mary Catherine (red.) (1964). *Approaches to semiotics*. Mouton & Co.
- Sonesson, Göran (1992). *Bildbetydelser. Inledning till bildsemiotiken som vetenskap*. Studentlitteratur.
- Stueber, Karsten (2019). The ubiquity of understanding: Dimensions of understanding in the social and natural sciences. *Philosophy of the Social Sciences*, 49(4), 265-281. <https://doi.org/10.1177/0048393119847103>
- Säljö, Roger (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Gleerups.
- Vygotskij, Lev (1934/2007). *Tänkande och språk*. Daidalos.
- Wendt, Alexander (2015). *Quantum mind and social science. Unifying physical and social ontology*. Cambridge University Press.

Wertsch, James (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.

Wertsch, James (1995). The need for action in sociocultural research. I James Wertsch, Pablo Del Río, & Amelia Alvarez (red.), *Sociocultural Studies of Mind* (s. 56-74). Cambridge University Press.

Wertsch, James (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.

English summaries

Helena Hill: “Norm critical vaccine” - Norm criticism and norm critical pedagogy in reports and advices from the Swedish National Agency for Education 2009 – 2014

The article examines recommendations and advices from the Swedish National Agency for Education to schools and preschools that they should use “norm critical pedagogy” to promote equality and prevent discrimination and harassment. Based on a poststructuralist understanding of policy and political governance, I do a policy analysis (WPR) of texts dealing with equality, discrimination, and harassment between 2009 and 2014 published by the National Agency for Education. The results show that norm critical pedagogy is often presented as a technicalized method that should be used and that it is both "easy" and "simple". Criticism of norms is even described as a "vaccine" against discrimination. The problem that is constructed and taken for granted in the texts is that teachers and students are unaware of existing norms and creating awareness of norms therefore becomes an important method. The underlying premise is that everyone, both teachers and students, has the same interest in transforming discriminatory norms and thus there is a risk that power relations and unequal structural conditions are made invisible.

Robert Ohlsson: The concept of meaning in Education: A reflection on domains and modalities of meaning

The concept of meaning is often presented as closely related to learning and central when defining the subject of education as scientific discipline. The

purpose of the article is to provide an overview of how this concept is construed in different theoretical traditions that are of importance to educational research and to shed light on important similarities and differences between these conceptualisations. In order to organize the overview two analytical distinctions are initially made. The first distinguishes between three *domains of meaning* that are addressed in theories of (1) signs and language use, (2) lifeworld experiences, and (3) human actions and temporality. The second distinction concerns how meaning in each domain can be regarded as (a) latent or immanent, or as (b) realised, actualised or thematised. The presentation of notions regarding meaning and meaning making in the first domain mainly draws on the traditions of semiotics and hermeneutics that focus on signs, texts, discourse and speech acts. 'Meaning potentials' of linguistic signs and texts are here differentiated from actualised meaning in discourse and interpretations of texts. Turning to the second domain of meaning, the article relates how phenomenological and socio-cultural theories construe meaning making as a feature of how the individual experience the world. Focus is placed on the phenomenological notion of 'intentionality', and the socio-cultural understanding of how cultural tools 'mediate' sense making which render objects intelligible. 'Apophantic meaning' of equipment and 'affordances' of objects and cultural tools are taken to exemplify the immanent modality of meaning within this domain. This is juxtaposed to the realized meaning of a reflexive attitude, and the meaning that is actualised in application of cultural tools in perspectival acts of meaning making. The third domain of meaning includes meaning as something that is constitutive of human actions as well as a result of interpretation of actions and events. Theories that suggest how reasons and intentions are intrinsically related to the meaning of actions are presented, as well as narrative theory that accounts for how meaning is conferred to actions and events when they are represented as part of a larger narrative. Meaning in unreflective actions and narrative structure on the one hand, and interpretations of actions on the other, here corresponds to different modalities of meaning. In the final section of the article these different ways that meaning and meaning making are conceptualized theoretically are discussed in terms of similarities which include: co-constitution of meaning, the role of mediational means, and the situated nature and perspectival relativity of meaning. The article concludes by claiming the centrality of the concepts of meaning and meaning making for both definitions of the object of study in educational research and methodological reflection on this research. Meaning is posited as an inevitable feature of learning processes where the individual interacts with the world in ways that lead to changes in her capacities or dispositions. It is claimed that meaning making, in some form, is part of these interactions and that the concept of meaning therefore is essential for defining the research objects of education as a scientific

discipline. Further, since scientific praxis can be understood as a project of interpretation, the concept of meaning is also indispensable to the methodological reflection on educational research, whether the aim of research is formulated in terms of ‘understanding’ or ‘explanation’.

Anna Ehrlin and Ulrika Jepson Wigg: Ticking Boxes – a Punctual Perspective Grammar in Revising Reception Plans for Newly Arrived Students

The purpose of this article is to describe and analyse what teachers view as important to develop in their work with transitions between introductory group and ordinary class for newly arrived students, when formulating this is in the school’s plan for reception. The research questions guiding the analysis are: 1. What perspectives are included and excluded when the plans for reception are formulated? 2. What impact does policy documents regarding newly arrived students have on the teachers’ work with the schools’ plans for reception?

The analysis utilizes a curriculum theory perspective focusing on the terms the formulation arena, the transformation arena, and the realisation arena. National curricula can be said to be political compromises regarding what knowledge and values schools should promote, and this level is called the formulation arena. The documents formulated on the formulation arena must then be interpreted by the teachers, and this interpretation takes place in the transformation arena. The understanding of policy, which is created at the transformation arena, must then be realised by the individual teacher in the classroom. School development, in our interpretation, takes place in the transformation arena, and with the help of von Wrights (2000) concepts punctual and relational perspectives, we have analysed the grammar that guides the teachers’ transformation work. A punctual perspective is prevalent in many policy documents and answers the question of *what* the student is. A relational perspective, in contrast, offers insights into *who* the student is. A focus on the student as a *what*, gives the teacher tools for assessing what has already taken place, whereas a focus on the student as a *who*, creates possibilities for a meeting here and now, and opens up for unexpected things in the future.

In Sweden, all schools are mandated to have a plan for receiving newly arrived students. Schools also have to assess newly arrived students’ knowledge before placing them in a class. Swedish authorities, among others the Swedish Schools Inspectorate, have found that education for newly arrived students overall is lacking in equality and comparability. The empirical

material in this article was gathered during a research- and development program aimed at schools developing their work with newly arrived students. The program involved a research institute, three schools in a municipality and us two researchers, and took place over 3 years. During the program, we were involved both as researchers and as responsible for meetings in a form of collaboration called *research circles*. It is a method often used in collaborations between schools and researchers. The idea that underpins the method is that the practitioners themselves must define areas of development, and the researcher is a resource during the meetings and not merely an observer. The material analysed consists of the recorded research circle meetings, our field notes and the documents developed by the participants.

When the teachers and principals involved in the R & D-program talked about the newly arrived students and their teaching, they did so in a way that clearly demonstrates a relational perspective. The analysis also shows that the teachers express both a punctual and relational perspective in their discussions when revising the plans for reception. Despite this, the guidelines and policy on the formulation arena, and the demands on documents that can be “ticked” and easily evaluated, steers the teachers towards a punctual perspective. That creates a focus on the student as a *what* rather than a *who*. The demand to formulate plans according to the guidelines does not seem to leave room for creating routines that emphasize the student as a *who*. Further, the analysis shows that a punctual perspective risks enhancing a deficit model thinking in relation to newly arrived students.

Debatt

Kunskapsbildning eller praktikinära forskning?

Glenn Hultman

Professor emeritus, Linköpings universitet

Kontakt: glenn.hultman@liu.se

I den pågående debatten om praktikinära forskning (*PFS*, nr 4, 2020) är det angeläget att också rikta intresset mot den dagliga kunskapsbildningen i klassrum. Jag menar att detta borde studeras mer ingående. Kan den dagliga kunskapsbildningen uppfattas som intressant och är den till och med av teoretiskt värde? Och hur kan den förbättras?

Några debattinlägg påpekar att praktikinära forskning diskuterats under lång tid vilket också gäller samspelet mellan forskning och praktik. Ända sedan 1970-talet har forskningen om forskningsutnyttjandet diskuterats (Hultman & Hörberg, 1994). Under många år låg fokus på forskningslogiken och tankar om överföring/implementation men det fanns tidigt de som visade ett intresse för den lokala logiken. Huberman och Weiss (odaterat manus) menade att utnyttjandet och kunskapsbildningen sker i ett samspel.

One speculation put forth here is that a more sustained, interactive dissemination ... Still, research utilization in the positivist vein, as a research-to-practice conduit, is probably beyond rescue. ... Transactions between researchers and professionals will need to become more dialectical in nature (Huberman & Weiss, u.å.)

De ifrågasatte en ensidig spridningsdesign då vi arbetar med att överföra forskning till praktiken. Detta ses också hos framgångsrika system där man genomfört skolutveckling och där designen bygger på tidigare forskning (Hargreaves & Braun, 2012).

Lindblom (i Weiss, 1992) uppmärksammade tidigt betydelsen av vardaglig kunskap ("ordinary knowledge") som det som skapar det mesta av det vi vet och tror på.

Among the advice that he has for social scientists is not to think of research as providing answers. At best it provides ideas, offers insights, questions old assumptions, highlights new features of a situation ... Social scientists should see their work not as a substitute for lay inquiry but as an adjacency, a help, to lay thinking. (s. 39)

Forskningen levererar inte sanningar som följs av andra, men den kan till exempel ge insikter, bidra med nya begrepp och ifrågasätta "sanningar".

Men överföringstanken har en stark dominans fortfarande vilket yttrar sig på olika sätt, till exempel idéen om evidensbaserad praktik som har kritiserats av forskare (Hultman, 2018) och den praktiska nyttan av metaanalyser (Hultman, 2015).

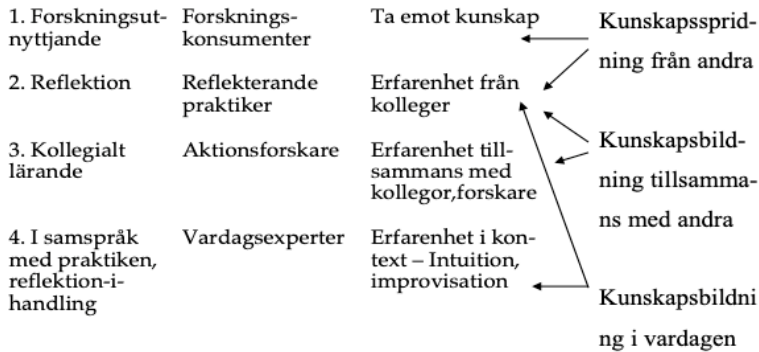
Min egen erfarenhet från fältet, via forskning och praktiktäna skolutveckling, säger mig att det krävs mycket speciella förutsättningar för att etablera lärares (och skolledares) praktiktäna forskning. Ytterligare en svårighet kan uppstå om man använder akademien som mall när det gäller metoder, redovisning (publicering) och förhållningssätt. Cochran-Smith och Lytle (2009), som har mångårig erfarenhet av lärares forskning och kunskapsbildning, använder begreppet *Inquiry-as-Stance* för dessa processer. Enligt dom kan det vara så att vi saknar tillräcklig kunskap om lärarens roll när det gäller kunskapsbildning med utgångspunkt i ett lokalt/klassrumsnära perspektiv (se även Cochran-Smith et al., 2016).

När det gäller lärare/rektorer som forskar så har vi mångårig erfarenhet av detta i termer av C-uppsatser, masteruppsatser, doktorsavhandlingar och deltagande i forskningsprojekt. Men det finns också forskning som initieras och genomförs av skolor och kommuner (Lindberg Åkerberg, 2019; Jacobsson & Laurell, 2020; Hargreaves et al., 2018; Lindblad Petersen & Pettersson Berggren, 2021).

Det ovan sagda för över till forskningen om kunskapsbildning och lärande i komplexa organisationer (efter en idé av Cochran-Smith & Lytle, 1999) som redovisas nedan.

I figuren nedan illustreras olika strategier, både formella och informella, för kunskapsbildning.

Figur 1. Strategier för kunskapsbildning



I figuren ovan illustreras de olika strategierna relativt samspelet med andra aktörer och situationer. För strategi 1 till 3 överförs kunskap eller den genereras via arrangemang som kompetensutveckling, litteratur, reflektionsställen, mentorskap, projekt och möten. Men för strategi 4 genereras kunskap i praktiken, informellt och hela tiden.

Med hänvisning till figuren ovan kan man säga att vi vet för lite om strategi 3 och 4. Mitt intryck är att det finns intressant forskning inom kunskapsbildning (tyst kunskap, erfarenhetsbaserat kunnande, yrkeskunnande) men i alltför liten utsträckning. Vi behöver veta mer om skolors inre arbete och hur kunskap bildas lokalt och informellt. Och om vardagsarbetet i skolor karaktäriseras av komplexitet (Weick, 1976; Powell & Colyvas, 2008; Stigler & Miller, 2018) så får det konsekvenser för forskningen om miljöer som inte uppvisar en rationell logik. Erfarenheter, från praktikinära forskning (Winzell, 2018), där författaren diskuterar kunskapsbildning uppfattar att

”... lärares kunskapsbildning till stor del är situerad”... ”... lärares förståelse tycktes förändras genom erfarenheter från den elevnära verksamheten – i mötet mellan lärare, elev och innehåll”... ”... arbetet med eleverna driver lärarna till nya insikter om skrivande som kompetensområde”... ”Den erfarenhet som tycks vara mest betydelsefull för den didaktiska kunskapsbildningen är alltså lärarnas arbete tillsammans med eleverna ... det är i samspelet med eleverna som lärarna gör avgörande upptäckter om skrivundervisning” (s. 214-216).

Man kan uppfatta det så att lärare erhåller kontextuella inviter (Hultman, 2001) och att de så att säga blir situationens lärlingar och att detta är en viktig del i den beprövade erfarenheten.

Liberg (2010) menar att vi kan uppfatta läraren som antropolog som i sin lärargärning studerar både den egna och andras undervisning. Elever är också (som läraren) medvetna aktörer som gör sina val till exempel när det gäller innehåll, det vill säga de är också didaktiska aktörer.

Eraut (2010) illustrerar hur det praktiknära och vardagliga lärandet ser ut (se även Eraut, 2002):

The most useful starting points are work alongside others ... to observe and listen ... and to participate. ... This mode of learning, which includes a lot of observation as well as discussion, is extremely important for learning tacit knowledge or the knowledge that underpins routines and intuitive decisions and is difficult to explain. When people see what is being said and done, explanations can be much shorter because the fine detail of incidents, such as the tone of voice or visual features, contributes to their understanding.¹ (s. 47)

Jag har liknande empiriska erfarenheter från en studie av lärarutbildningens VFU där ”närhet” framstod som en viktig princip. Den här dynamiken är viktig för vår förståelse för hur kunskap bildas men även för förståelsen av förhållandet mellan forskning och praktik.

Min mening är att det behövs ett mer omfattande arbete om vardagens kunskapsbildning, som utgår från ett ekologiskt och lokalt perspektiv, som komplement till debatten om praktiknära forskning.

NOTER

¹ Empiri från revisorer, ingenjörer och sköterskor

REFERENSER

- Cochran-Smith, Marilyn, & Lytle, Susan L. (1999). Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. I Ashgar Iran-Nejad & P. David Pearson, *Review of Research in Education*, Vol. 24 (s. 249-307). AERA.
- Cochran-Smith, Marilyn, & Lytle, Susan L. (2009). *Inquiry as stance. Practitioner research for the next generation*. Teachers College.
- Cochran-Smith, Marilyn, Villegas, Ana Maria, Whalen Abrams, Linda, Chávez-Moreno, Laura C., Mills, Tammy, & Rebecca Stern (2016). Research on teacher preparation: charting the landscape of a sprawling field. I Gitomer, D. & Bell, C., *Handbook of research on teaching* (5 uppl., s.439-548). AERA.
- Eraut, Michael (2002). Menus for Choosy Diners. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 371– 379.
- Eraut, Michael (2010). Knowledge, working practices, and learning. I Stephen Billet (Red.). *Learning through practice. Models. Traditions, orientations and approaches* (s.37-58). Springer Science+Business Media.

- Hargreaves, Andy, & Braun, Henry (2012). *Leading for all. A research report of the development, design, implementation and impact of Ontario's "Essential for some, Good for all" initiative*. The code special education project. Council of Directors of Education, Toronto, Ontario, Canada.
- Hargreaves, Andy, Shirley, Dennis, Wangia, Shaneé, Bacon, Chris, & D'Angelo, Mark (2018). *Leading from the middle: spreading learning, well-being, and identity across Ontario*. Council of Ontario directors of education report, Toronto, Ontario, Canada.
- Huberman, Michael. & Weiss, Carol. *Research Utilization at the Crossroads*. Manuskript. Odaterat [1998-1999].
- Hultman, Glenn & Hörberg, Cristina (1994). *Kunskapsutnyttjande. Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan*. Skolverket.
- Hultman, Glenn (2001). *Intelligenta improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Studentlitteratur.
- Hultman, Glenn (2015). *Transformation, Interaktion eller Kunskapskonkurrens. Forskningsanvändning i praktiken*. VR/UVK-rapport från SKOLFORSK.
- Hultman, Glenn (2018). Konkurrenten mellan forskning och erfarenhet – noteringar om forskningsanvändning i skolan. I Alvunger, Daniel & Wahlström, Ninni, *Den evidensbaserade skolan – svensk skola i skärningspunkten mellan forskning och praktik* (s.135-169). Natur & Kultur.
- Jacobsson, Andreas, & Laurell, Michael (2020). ”Därför blir det som det blir, när vi gör som vi gör”. En kvalitativ fallstudie av lärares uppfattningar om kollegialt lärande. *Utbildning & Lärande*, 14(1), 7-25.
- Liberg, Caroline (2010). Den didaktiska reliefen – att vara lärare. I Ulf P. Lundgren, Roger Säljö, & Caroline Liberg, (red), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare* (s.379-402). Natur & Kultur.
- Lindblad Petersen, Lena, & Pettersson Berggren, Gunilla. (2021). *Lärardriven skolutveckling – undervisning på vetenskaplig grund*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Lindberg Åkerberg, Susanne (2019). *Att synliggöra det osynliga. En beskrivning av ett flerårigt skolutvecklingsarbete*. Forskningsrapport 10. Magelungen Utveckling AB.
- Powell, Walter W., & Colyvas, Jeanette A. (2008). Microfoundations of institutional theory. I Royston Greenwood, Christine Oliver, Roy Suddaby, & Kerstin Sahlin (Red.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (s. 276-298).
- Stigler, James W., & Miller, Kevin F. (2018). Expertise and expert performance in teaching. I K. Anders Ericsson (red.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (2 uppl., s. 431-452). Cambridge university press.
- Weick, Karl E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19. doi:10.2307/2391875

Winzell, Helen (2018). *Lära för skrivundervisning. En studie om skrivdidaktisk kunskap i ämneslärarutbildningen och läraryrket*. Linköpings universitet.

Weiss, Carol H. (1992). Research Should Supplement, Not Supplant, Lay Inquiry. *Educational Researcher*, 21(7), 38-40.

Debatt

Efterlysning: Disciplinär pedagogik för vetenskaplig autonomi

Christer Fritzell

Professor i pedagogik, numera pensionerad

Email: chfritzell@gmail.com

Detta är inte en vetenskaplig artikel där jag redovisar hur en lång rad kloka personer uppfattat pedagogikens mångfaldiga aspekter enligt en omfattande referenslista. Inte heller är det en essä i vilken jag funderar kring någon aspekt av pedagogikens spännande komplikationer. I stället är det ett *debattinlägg* i vilket jag gör kritiska påståenden utan självklara belägg, exemplifierar utifrån egna erfarenheter, ifrågasätter pedagogikämnets nutida status och föreslår ett programmatiskt utkast till en ljusare framtid.

Men för att motivera beteckningen *debatt* krävs ju mer än enstaka betraktelser, nämligen *utbyte* av tankar och mening. Därför är det följande ett försök att stimulera, och måhända provocera, till fortsatt meningsutbyte där andra påvisar hur ensidigt jag resonerar och klargör hur man i stället kan se på saken, allt till gagn för vårt ämne pedagogik.

Uttrycket ”disciplinär pedagogik” i rubriken kan framstå som något av en tautologi genom att disciplinbegreppet redan har en latent pedagogisk innebörd. Rotordet från latinets *discere* kan stå för lärande, och vi känner ju det svenska ”discipel” för elev. Historiskt har disciplinering betecknat sätt att ordna kunskap i utbildningssyfte, att strukturera ett stoff för undervisning och lärande. Jag kommer att beröra hur man i både utbildning och forskning kan omsätta själva pedagogikämnet disciplinärt.

Med tanke på alla konnotationer à la Caligula vore det förvisso tacknämligt att slippa använda just ordet ”disciplin”, men jag hittar inget adekvat alternativ. ”Territorium”, ”kunskapsområde” och liknande duger inte för vad

jag är ute efter, nämligen att ladda begreppet med en normativ halt av vetenskaplig autonomi, vilket jag ser som centralt för både den interna kunskapsbildningen och ämnets ställning i samhällsdebatten.

Kritik är för kunskap som debatt är för demokrati – *sine qua non*. Men medan demokratisk debatt har syftet, om än inte alltid konsekvensen, att nå klargöranden inför legitim fördelning av makt, har väl vetenskaplig kritik snarare uppgiften att undanröja maktburen debatt. Till den änden krävs dock att osaklig eller otillräcklig vetenskapsdebatt får ge utrymme för vad som också visar sig ligga i demokratins intresse.

Situationen för pedagogikforskningen tycks idag smått paradoxal. Sällan har väl dess konventionella avgränsning till ”3U: utbildning, undervisning och uppfostran” överlappats bättre av brett samhälleligt engagemang än i den nutida offentliga debatten. Samtidigt, i en annan del av det kollektiva medvetandet, verkar pedagogikforskningen mer eller mindre irrelevant för utvecklingen på dessa centrala samhällsområden.

Att skoldebatten i nationell massmedia länge förts av ideologiskt strävsamma kändisakademiker, svassande journalister och hukande politiker i stort utan mothugg från professionellt verksamma pedagoger är en närmast surrealistisk upplevelse. Å ena sidan tycks ämnets företrädare ibland rent ostentativt exkluderas från nyhetsinslag och reportage, medan det å andra sidan tycks blivit något av en särskild genre att demonstrativt svartmåla ämnet, och ingalunda bara i skrymslen på sociala medier.

Samtidigt är det slående hur klagomålen mot ”pedagogik” framförts mot bakgrund av en sällsamt okvalificerad skoldebatt kännetecknad av trivial faktafixering och banala förmedlingsidéer. Med hemmasnickrade ”förklaringar” kring selektiva faktaurval framställs egna särintressen som lösningar på djupgående problem. Vore inte situationen i skolväsendet så allvarlig – långt bortom Pisa – kunde man ironisera över dessa historielösa och tidsbundet ytliga propåer som just därför kan göra sig breda. De funktionella samband som här tycks föreligga är snarare i stort behov av kritisk pedagogisk granskning.

Långvariga tendenser inom skola och lärarutbildning tillsammans med det egenartade drevet mot pedagogikforskningen utgör enligt min mening starka motiv för intensifierad intern debatt om tillståndet i ämnet. För egen del anser jag att disciplinfrågan då åter behöver aktualiseras på djupet, inte minst just mot bakgrund av att den externa debatten i stort förs helt vid sidan om fackpedagogikens självständiga analyser och argumenterade ståndpunkter. Ett av akademins äldsta och rimligen mest betydelsefulla samhällsvetenskapliga ämnen förnedras som undermåligt och ointressant. Hur är detta möjligt?

DEN FRÅNVARANDE ÄMNESDEBATTEN

För jämnt tio år sedan hade jag en debattartikel under rubriken *Pedagogikens kris* i denna tidskrift (Nr 3, 2011). Huvudtemat gällde även då ämnets dåliga renommé i offentligheten, och jag hävdade att detta kunde knytas till bristande disciplinär status, både internt och externt. Jag hade förhoppningar om att situationen för pedagogikforskningen trots allt skulle förbättras, särskilt med tanke på den starka tillväxten av antalet disputerade och professorer på området.

Pedagogikens svaga anseende uppmärksammades vid professorsmötet året därpå, och man rapporterade att tilltron till ämnet och dess företrädare tyvärr var svagt och att det egna ansvaret för att synas utåt behövde stärkas. Vad som blev av denna klarsyn kan jag inte bedöma.

Att ämnesföreträdarna var osynliga utåt blev knappast bättre av att debatten inåt tycktes lika lam. Jag avslutade mitt debattinlägg med några uppfordrande frågor om vad detta ämne pedagogik mer principiellt handlar om och egentligen har för uppgifter, i en förväntan om klagörande kritik av min svagsyn i fortsatt debatt. Därav blev absolut ingenting!

Några kollegor hörde av sig privat, men inte en enda uppföljning i tidskriften. Sammantaget fick jag veta noll och intet om hur min som jag trodde delvis provocerande kritik togs emot. Mer väsentligt, inte heller andra läsare fick ta del av några öppna synpunkter på hur olika företrädare såg på tillståndet inom ämnet. Kanske var mina resonemang alltför triviala eller inoportuna för ärade kollegor, mitt inlägg tycktes ha fallit som en sten utan minsta ring på ytan.

Om än lutrad blev det givetvis en besvikelse att jag så illa förmått framföra mina ståndpunkter att ingen bevärdigade mitt försök till debatt minsta lilla bemötande. Att jag nu gör ett nytt försök tyder kanske på överdriven tilltro till de egna argumentens bärkraft, eventuellt bara ett försök i backspegeln till meningssökande i ett yrkesliv med pedagogik. Oavsett vilket kan jag beträffande den nämnda totala bristen på gehör trösta mig med att även dåvarande redaktören Björn Hasselgren fann den obefintliga debattlusten märklig.

I en särskild reflektion i påföljande nummer konstaterade han att på ”den klara och väl genomarbetade debattartikeln ’Pedagogikens kris’... vilken tar upp ett antal centrala frågeställningar pedagogiken som vetenskaplig disciplin just nu ställs inför har inte någon forskande kollega eller annan reagerat, varken skriftligt eller muntligt” (Nr 4, 2011, s. 305). Man kunde annars förmodat att särskilt de som inte delade redaktörens värdering av mitt inlägg kunde ha reagerat, men icke.

Efter att ha poängterat att tidskriften faktiskt startades också just med syftet att befrämja debatt om ämnet, presenterade Hasselgren i nämnda artikel en sammanställning som med pinsam tydlighet påvisade den rudimentära debatten. Det handlade över tid om en handfull inlägg av ett fåtal personer,

och bara undantagsvis något om pedagogikämnet som helhet. Detta alltså i ämnets främsta nationella forum, vilket i sig kunde ha motiverat en djupare analys vilket tyvärr inte kom till stånd.

Jag har nu själv ögnat igenom årgångarna decenniet efter Hasselgrens genomgång och konstaterat att situationen är likartad. I några nummer finns förvisso enskilda debattinlägg, men sämre beställt är det med fortsatt meningsutbyte. Bidragen gäller speciella forskningsuppgifter, men *inte i något enda fall* hittar jag debattinlägg om pedagogikens samlade problematik eller dess utvecklingsmöjligheter som sammanhållen vetenskaplig disciplin! En mindre luttrad kan stå perplex inför detta faktum. Måhända är externa publikationer och inlägg på sociala medier mer attraktiva som arenor, men de kan rimligen inte fungera som forum för principiell ämnesdebatt.

I ett särskilt nummer av tidskriften häromåret (Nr 5, 2018) inbjöds ett antal väletablerade professorer att delge sina uppfattningar om pedagogiken som vetenskap. Jag har ögnat även detta och kunnat fastslå att ämnet sannerligen är brett med ett närmast oöverblickbart antal aspekter och ansatser, inåt och utåt. Härtill kan ämnet gratuleras genom att en mängd pedagogiska frågor således fått kvalificerad belysning.

Men jag gör här två reflektioner. Den ena att mångfalden av synsätt sällan möts i konvergerande eller explicit divergerande ställningstaganden som kunde ge upphov till fruktbar meningsutbyte. Den andra att trots omfattande beskrivningar av pedagogikens många möjligheter och företräden ges ytterst få bidrag till tolkningar av ämnets begränsade uppskattning i offentligheten.

SVENSK PEDAGOGIK I DISCIPLINÄRT PERSPEKTIV

När pedagogikämnet och -forskningen under lång tid haft låg status i samhällsdebatten följer förstås ett antal frågor om orsaker och konsekvenser. Orsakerna är säkert många och svårfångade, både interna och externa; personliga om ansvar och engagemang, ämnesmässiga om specialintressen och aktualiteter, risk att "oönskade" ställningstaganden möts av smutskastning och trakasserier, välkända svårigheter att få in artiklar och bemötanden i dagspress och nyhetsmedia med mera.

Men sökarljuset måste även riktas inåt, och enligt mitt förmenande särskilt mot frågor om pedagogikens inomvetenskapliga autonomi och akademiska ansvarstagande kring extra-vetenskaplig påverkan, i synnerhet hur intellektuella arbetsvillkor alltför ofta tycks kunna underordnas växlande strömningar i vad som med ett svärdefinierat begrepp kan kallas tidsandan.

Den bristande autonomin fick välkända uttryck redan i det flackande beroendet genom 1900-talet av andra discipliner, med svårigheter att finna vägar till genuint pedagogiska tankesamar. Men viktigare var förmodligen den identitetslösa positivism och empirism som länge var dominerande och underbyggde en oreflekterad normativism kring önskemål om effektiva

tillämpningar. Jag tror att modernitetens pedagoger alltför ofta gått vilse i förenklad vetenskapstro och politisk heteronomi.

Positivismens senare antites i form av olika slags "talkism" på likaså teoretiskt underbearbetade grunder må ha följt en tidsanda av tilltagande individualism/subjektivism, men bidrog därmed föga till mer allmängiltig disciplinär kunskap. Med organisatoriska avknoppningar och prefix-pedagogiker, liksom nya institutionsstrukturer och -benämningar, kom redan vacklande ämnesgränser att ytterligare försvagas. Utifrån besett finns numera risk att den spridda pedagogikforskningen uppfattas ha föga mer gemensamt än namnet, om ens det under utbildningsvetenskapen hägn.

Traditionella grunder för disciplinär identitetsbildning tycks i långa stycken ha raserats, delvis med effektivt bistånd från statliga reformer. En illustrativ bild ges av hur "installationsföreläsningar" av nya professorer tycks kunna tillgå numera. Jag har tidigare uppfattat som närmast självklart att sådana avses ge en slags bruksanvisning till just disciplinen som samlad kunskapskälla samt lika viktigt en personligt hållen programförklaring därtill. Detta tycks ha förändrats, ibland så att den nyblivna professorn blir intervjuad av ett par kollegor vid institutionen eller berättar om tidigare uppgifter inom lärosätet. Möjligen har detta att göra med den starka tillväxten av professorer med fortsatt tjänstgöring hemmavid, eller att man kanske inte har titeln "i pedagogik" utan i "närallgande ämnen" eller specifikt forskningsfält, vad vet jag. Men jag tror inte sådant direkt prioriterar just det disciplinära intresset.

Om bakgrunden till bristande intern debatt är svårfångad är en del av följderna desto mer uppenbara. I grunden handlar det som jag ser det om kvalitet i termer av vetenskaplig kompetens och gemensamt ansvarstagande för ämnets kunskapsbildning. Riskerna är annars att ämnet tappar ytterligare i anseende och inflytande, att (lärar-)studenter får svårare att uppskatta och intressera sig för ämnet, att enskilda arbeten bedöms utifrån organisatorisk status och oreflekterad prestige snarare än på intellektuella grunder. Och utan intern debatt kring kontroversiella ställningstaganden kan man knappast förvänta sig att enskilda forskare ska kunna, vilja eller våga ta steget ut i offentligheten som representanter för ämnet. Vi har ju vid enstaka tillfällen sett hur detta drabbat både personlig integritet och ämnets rykte.

Men största nackdelen tror jag är att forskningen på olika fält inte kan ta tillvara de fördelar som disciplinär kunskapsbildning kan ge. Kanske är jag illa insatt i den senare utvecklingen inom svensk pedagogik, men mitt intryck är att mycket konstruktivt disciplinärt arbete kvarstår som en förhoppning bland en del engagerade. I vilken mån tidigare betydelsefulla ansatser som fenomenografi och läroplansanalys drivits av disciplinära intressen kan jag inte bedöma. Fortfarande kan empiriska studier presenteras utan skönjbar bäring på någon slags disciplinär problematik eller bärkraftig förklaringsmodell som kan övertyga externa skeptiker som söker mer principiell evidens. Om inte annat kunde disciplinanknytning ses som en högst rimlig ingång till

doktorsavhandlingarnas ”Problemställning”, ”Slutsatser” och ”Fortsatt forskning”.

Självfallet – självfallet – måste en mängd olika ansatser, teorier och metodologier finnas i forskningen, möjligen ju fler desto bättre. Lika självklart är att forskare ska kunna fördjupa sig i problemområden där det personliga engagemanget finns. Men kanske behövs i avancerad kunskapsbildning någon slags vidare övertygelse om vad *det hela* handlar om, vad *saken i stort* gäller, och hur de egna bidragen kan *stödja och få stöd av* en dynamisk helhet av samlad progression. Ett överblickbart antal konkurrerande synsätt kunde då bidra till viss vetenskaplig objektivitet i närmandet till viktiga grundfenomen via argumenterad konsensus inom en kvalificerad kommunikationsgemenskap.

Eller är kanske pedagogikämnet alltför mångfasetterat, alltför ”mångvetenskapligt”, alltför svåröverblickbart eller alltför något annat för att kunna identifieras med samlad tankesystematik? Vore en disciplinär hållning en alltför stor inskränkning av forskningens öppna horisonter, den enskilde forskarens frihet att göra som hen finner lämpligt eller något annat som strider mot vetenskapliga ideal?

För egen del skulle jag tro att ett större problem är den tystnadens skenbara harmoni, som yttrar sig i räddhågsen rörelse mot det alltid förväntade eller tillräckligt acceptabla. Den som oroar sig för att disciplinutveckling i aktuell mening skulle medföra en olycklig ensidighet kan därför begrunda den diffust kvasiparadigmatiske samsyn som tidvis varit rådande på mer starflocksliknande grund.

Fast kanske är det så att jag som numera utomstående betraktare fattat fullständigt fel och att pedagogiken som forskningsdisciplin är vid utmärkt vigör och livaktigt verksam? Men då vore väl även aspekter av detta värda fördjupande inlägg i denna tidskrift? Och kanske också ett och annat välgrundat och välbehövligt inlägg om pedagogiska hjärtefrågor i samhällsdebatten?

MEN VAD ÄR DISCIPLIN?

Den kanske viktigaste frågan för debatt om disciplinär identitet är väl vad detta överhuvudtaget ska vara bra för. Vad är poängen liksom? Är det inte bara tröttsamt efter alla förnumstigheter som sagts genom decennierna? Nog är det väl viktigare att ämnet har stor bredd med olika möjligheter för enskilda forskare? På vilket sätt skulle det ha betydelse om forskningen är disciplinärt pedagogisk, eller ens kallas ”pedagogisk”, om den bedrivs enligt vedertagen vetenskaplighet?

Så kan man kanske se på saken, men då bör man också kunna ge goda svar på frågor som dessa:

Vilken karaktär har vetenskapliga fenomen och fakta inom pedagogiken? Hur knyter olika metodologier till skilda föreställningar om kunskap, lärande

och bildning? Vilka kännetecken har pedagogiska teorier och förklaringar? Vad innebär generalisering i pedagogikforskningen, och behövs sådant? Kan pedagogisk forskning vara replikerbar och i så fall hur? Bör pedagogik räknas som samhällsvetenskap eller humaniora?

Vetenskapliga discipliner brukar kunna hänvisa till ämnets klassiker och hur dessa just därför fortsätter att inspirera dagens forskare. Exempelvis har sociologer ofta ett levande förhållande till sin klassiska trojka Marx – Weber – Durkheim med deras olika uttryck för teoretisk fördjupning och tydlig värderingsrelevans kring disciplinens principiella frågor om samhälleliga integrations- och differentieringsprocesser. Forskning med olika ansatser har kunnat arbeta vidare med att sammanföra resultat till mer konkret kunskap om hur människor i olika roller, institutioner och normsystem samordnar eller drar isär sina samhällen.

Var finns pedagogikens motsvarigheter? Sokrates – Platon – Aristoteles? Comenius – Rousseau – Herbart? – von Humboldt – Durkheim – Dewey? Steiner – Montessori – Freire? Wollstonecraft – Key – Myrdal? Thorndike – Pavlov – Skinner? Piaget – Vygotsky – Bandura? Mångfald och valfrihet, javisst, outsinliga källor till bildande berättelser och riskfria riposter. Men var finns den *samlade disciplinära problematik*, som dagens pedagogiska forskning på något systematiskt sätt kan förhålla sig till? Svar som ”tre U”, ”lärande” eller ”praktiknära forskning” är uppenbart otillräckliga.

Det tycks mig som om klassikernas ofta fina filosofier haft svårt att finna vägar till fruktbar ämnesteorier på forskningsmässiga grunder. De komplexa helheter som kännetecknar pedagogiska fenomen med avseende på vad som brukar kallas kunskapsyn, människosyn och samhällssyn har reducerats till abstrakta enskildheter utan den nödvändiga begreppsintegration som kan göra rättvisa åt just pedagogikens särart som disciplin.

Uppgiften är ju då inte bara att redovisa resultat från enskilda studier utan att samtidigt bidra till successivt allt mer intresseväckande observationer, givande tolkningar och teorigrundade förklaringar av kritiska sammanhang med vidgad pedagogisk giltighet, också för att kunna föreslå välunderbyggda, evidensbaserade om man så vill, praktiska handlingsinriktningar utifrån disciplinens sakligt argumenterade värdeorientering. Jag är övertygad om att detta också skulle kunna tillföra enskilda projekt väsentliga mervärden, inåt men också utåt.

För saken har ju också viktiga tillämpningsaspekter, exempelvis i skolan. Under lång tid har politiserat prat om ”fakta” dominerat delar av debatten. Välmotiverad oro för svaga faktakunskaper och faktaresistens borde då kanske ställas mot oreflekterad oförmåga, eller ovilja, att inse att centrala pedagogiska problem är mer eller mindre starkt kopplade till *historiskt villkorade samhälleliga fakta*. I dilettantisk klagan över exempelvis pedagogisk ”relativism” och ”konstruktivism” har forskningen trivialiserats utan att möta kvalificerade tillrättalägganden.

En annan sida av detta är att med selektiva empiriska fakta som retoriskt fokus kan skolforskning och -debatt bedrivs av forskare från i stort sett vilken disciplin som helst. Metodreglerna för empiriska faktastudier kan anses lika för alla, och ofta tycks det tämligen likgiltigt varifrån den ”utbildningsvetenskapliga” informationen kommer. Jag anser att bakom den pseudo-konkreta faktafixeringen ligger en speciell kunskapssyn, som även historiskt ofta lyckats dölja underliggande ideologiska ambitioner.

Ingen meningsfull forskning kan bedrivs utan empiriskt stöd, och forskning kan vara kritiskt reflekterad utan att vara disciplinär. Men jag tror disciplinambitionen behöver förstärkas också för att kunna bemöta vinklade skoldebatter med samlade principiella ställningstaganden utifrån långsiktigt bärande fakta.

Av olika skäl är det inte helt enkelt att klargöra de abstrakta tankelinjer som måste avgränsa en pedagogisk disciplin. Vad innebär egentligen en disciplinär ansats? Mitt intryck är att det kan vara svårt att få till ett konstruktivt språkbruk redan kring själva den praktiska innebörden av disciplinbegreppet, förutom den kamerala om forskningens inordning i olika administrativa strukturer; ämnesinstitutioner, resurser, professurer, tidskrifter och liknande.

Under rubriken Pedagogikens fält och disciplinära struktur och i förhoppning om fortsatt debatt dristade jag mig för snart två decennier sedan att i denna tidskrift föreslå en explicit begreppsdefinition med ungefär följande lydelse: En vetenskaplig disciplin är en organiserad kunskapsbildning i vilken en viss principiell problematik kommer till uttryck och blir föremål för fortsatt forskning och teoribildning (Nr 4, 2003, s. 247).

Jag menade att en etablerad vetenskaplig disciplin, vilket pedagogiken kunde förmodas vara efter ett sekel som universitetsämne, kännetecknas av någon slags sammanhållen identitet där mångfalden av empiriska studier på olika fält sammanfattats i teoretiska modeller med övertygande giltighet inom aktuellt territorium. Inte minst väsentligt är ju detta med *teoribildning* med ambitionen att *förstå och förklara* fokuserade fenomen och sammanhang på olika fält. Vidare borde en praktiskt inriktad disciplin, som pedagogik, också kunna hävda en stabil värdeorientering för konkret handlande *på sådan disciplinär grund*. Detta är ju något helt annat än den normativism som tror sig kunna föreskriva önskvärda insatser rakt av utifrån tillfälligt givna empiriska – kvantitativa eller kvalitativa – fakta.

Underförstått i mitt definitionsförslag är att dynamisk utveckling med nödvändighet i väsentliga delar är en *kollektiv* process. Vi tillförs hela tiden intryck av främst naturvetenskap som den enskilde forskarens prestigefulla erövringar och det individuella tänkandets överlägsna kraft – *vide* Nobelfestivalen. Och naturligtvis måste enskilda forskare – i konkurrens – ge viktiga bidrag utifrån egna observationer, tolkningar, teorier och fördjupat tänkande. Ingen disciplin kan utvecklas utan olika personers originella problematiseringar och kreativa lösningar. Men till syvende och sist avser en

vetenskaplig disciplin en gemensam agens eller som jag vill formulera det, en *samlad orientering* mot ämnets kärnfrågor.

Väl att märka, det kollektivt eller om så föredras *kollegialt* fruktbara bör då givetvis ha en saklig inriktning just mot *ämnet* snarare än mot de former av inskränkningar av kunskapsbildningens sociala organisering som i omogna discipliner sägs kunna yttra sig i allt från balkanisering utifrån inflytelserika kottierier ända ner till mer patetiska uttryck som akademiskt taktiserande urval till rapporternas referenslistor.

Så här långt kommen i min kritik förstår jag att läsare kan önska mer av konstruktiva förslag. I det följande ska jag därför försöka klargöra tydligare hur jag menar med hjälp av några konkretiserande exempel hämtade ur egen fatatur.

EXEMPEL 1: DISCIPLINÄR BILDNING SOM PRINCIPIELL PROBLEMATIK

Således först grundfrågan; vad handlar egentligen pedagogiken om som vetenskaplig disciplin? I ett tentativt förslag har jag arbetat mig fram till det vid första anblicken enkla påståendet att *disciplinens principiella intresse (teori) gäller pedagogisk praktik*. Till synes simpelt nog, men snart mer komplicerat. Det leder knappast vidare att sedan mena att vi då har att göra med våra ”3U” eller att summera upp ett antal pedagogiska praktikområden. Att forskningen med fördel kan vara ”praktiknära” innebär inte heller att en viss etablerad innebörd av praktiken i fråga kan tas för given, utan i stället behövs en explicit avgränsning av vad pedagogisk praktik är, *som sådan*.

Att då påstå att vad pedagogisk praktik ”är” beror på hur man ser den, kan ju verka som den värsta sortens ”postmodernism” som drivande skoldebattörer älskar att hata. Fast nu är detta inte en fråga om skolretorikens ”faktarelativism” utan om en mångdimensionell tankekonstruktion. Medan forskningsfält är konkret beskrivbara, och kan studeras som fakta, kan en disciplins avgränsning från andra bara ske genom diskursiva överenskommelser med till en början mycket abstrakt karaktär.

Jag har försökt formulera en ansats med lite växlande ordval, men en variant är att pedagogikens principiella problematik avser de *praktiska verksamheter inom vilka människor förändrar sina sociala kunskapsrelationer*. Talande termer i en sådan formulering kan sedan bli föremål för begreppsliga konkretiseringar med avseende på relationer mellan individ och samhälle, påverkan och samförstånd, kunskap och kultur, styrning och bildning, handlande och struktur, empiriskt och normativt, effektivitet och legitimitet, tid och plats och andra bärande kategorier.

Detta är alltså ett sätt att se på saken – en klassisk triad av individ, samhälle och kultur om man så vill – och det är då detta som då ska operationaliseras, studeras empiriskt, teoretiseras och allt djupare analyseras ur olika perspektiv och i olika specifika miljöer. I varje pedagogisk praktik kan den integrativa

treenigheten studeras som uttryck för hur kulturellt grundad kunskaps- och meningsbildning äger rum mellan människor i social interaktion och kommunikation i konkreta historiska och samhällseliga kontexter.

Hur substantiella innehåll ska avgränsas beror på karaktären av olika forskningsfält och metodologiska preferenser. Olika utfall av förändringar, företrädesvis som lärande, kan då aktualiseras; för undervisning i skolan, (kunskapens dimensioner?), interaktion mellan barn och föräldrar (tillit och förtroende?), hälsoinriktad handledning (professionellt bemötande?), studiecirkel bland pensionärer (mening i livet?), forskarutbildning i pedagogik (disciplinär bildning?), pedagogisk debatt (argumentativ övertygelse?).

Bara fantasi och forskningsintresse sätter gränser för de otaliga pedagogiska fält där människor i samspel utvecklar kunskap och delar kulturell mening i och om tillvaron. Min ansats, att utgå från teoretiskt avgränsade former av samhällseligt grundade interaktions- och kommunikationsmönster mellan människor i deras praktiska bildningsverksamhet, är då givetvis bara en variant. Det väsentliga menar jag är att en genomarbetad förståelseram kan relateras till praktiska frågor, så att teori blir ett verktyg för konkret tänkande och inte förblir en mångordig överbyggnad av mer eller mindre anknyttande begrepp för utomstående att fastna i.

Vidare anser jag att meningsfull argumentation om ämnets disciplinära ansvar måste inbegripa genomarbetade ställningstaganden till externa beroenden. En praktisk relevant samhällsvetenskap måste rimligen kunna tolka *sin egen belägenhet självreflexivt i nuet* för att kunna förhålla sig till hur dess roll i samhälle och kultur kan försvaras och fördjupas. Autonomi är då inte en enkel fråga om att åtnjuta si eller så mycket politiskt sanktionerad akademisk frihet, utan gäller hur själva relationen till pågående samhällsutveckling gestaltas i ämnets interna självförståelse. Även detta tror jag vore en viktig ingång till debatt inom ämnet.

EXEMPEL 2: ATT NEGERA SKOLDEBATTENS NEGATIONER AV PEDAGOGIK

Det kunde likaså vara angeläget att se pedagogikforskningens utsatta ställning i samhällsdebatten i ljuset av den aktuella tidsandans förskjutningar. Traditionell heteronomi med delvis ofrånkomlig anpassning till extern finansiering och önskan om praktisk tillämpning har hängt kvar för att nu i en annan konjunktur vändas mot ämnet. Pedagogikforskningens långvariga normativistiska framtoning som *do-gooder* i förvaltningspolitiken tycks numera straffa sig i rollen som *scapegoat* i den offentliga debatten.

Låt mig här anknyta till en essä i denna tidskrift förra året där jag skissade på en förklaring till påträngande inslag i en mångårig skoldebatt och indirekt synen på pedagogikforskningen (Nr 1, 2020). Jag hävdade att en tolkning av

debattens grundkaraktär kan sökas i den nyliberala privatismens hårda grepp om tidsandan, definitivt och fortsatt inte minst i Sverige. I linje med detta går det att peka på hur forskningen likaså drabbats av den *negativa funktionalitet* som kännetecknar tidens starka aktiva motstånd mot allt som andas kollektiv solidaritet och gemensamt ansvarstagande på marknivå.

Som typexempel i skoldebatten har pejorativa projektioner av pedagogikforskningen presenterats i banaliserande skenbilder av exempelvis ”postmodernism” och ”konstruktivism”. Helt vid sidan om saklig kritik har detta påståtts yttra sig som oreflekterad relativism och obelagda påhitt, med latent påföljd att de pedagogiska fenomenens kritiska beroende av samhällelig kontextualisering och sociokulturella villkor för lärande kunnat döljas, bortförklaras och motarbetas. Som i en *camera obscura* har bilder spridits där bedagade ideal om positivistisk metod och invarianta fakta utpekats pedagogikens brister genom vad den *inte* är som ”vetenskap”, *inte* anses kunna bidra med och *inte* tillgodoser i praktiska sammanhang.

Det retoriska sökarljuset har å ena sidan riktats mot enskilda forskare, varvid någon faktiskt fann det lämpligt att bekräfta forskningens svagheter genom att offentligen be om ursäkt. Å andra sidan har pedagogikforskningen som helhet gång på gång skopats ut som irrelevant eller rent av destruktiv för skolans utveckling. Detta kan man som pedagog tycka är orättvist, men den faktiska konsekvensen har blivit att *ämnet som kollegial kunskapsbas och disciplinär agens* i hög grad har utrangerats från debatten, detta som en klar framgång för aktuella ideologiska bemödanden.

Jag föreställer mig att ”i den bästa av världar” skulle ett effektivt bemötande av osaklig kritik kunnat ske i ett genomarbetat och samlat resonemang från ett antal ämnesföreträdare i auktoritativa klargöranden av hur den vinklade kritiken faller platt mot bakgrund av ämnets disciplinära kunskapsbas. Jag vill gärna tro att detta trots allt hade kunnat få ett visst genomslag i debatten.

Men sådana bidrag uteblir. I stället tvingas vi åse, mot en fond av allt mer svårbemästrad problematik i skola och lärarutbildning, hur lättköpta skenbilder tillåts exkludera eller underminera pedagogiken som åtminstone i princip hävdad kunskapsinstans. Att göra ner pedagogikforskning har blivit en riskfri angelägenhet utan besvärande mothugg för den så motiverade.

Otrevligt förvisso, men samtidigt skulle *just denna projektion av ett pedagogiskt hot mot tidens ideologiska särintressen* med fördel kunna bilda ingång till verkningsfull analys av hur en fördjupad disciplinambition kan och kanske måste utformas för att få tyngd även i debatten. I den mån pedagogikens fenomen behöver kontextualiseras samhälleligt, gäller detsamma för den kritiska granskningen av hur forskningen som sådan framställs externt.

En väg till detta kan vara att inslag i den aktuella debatten förstås, empiriskt och värderelaterat, utifrån tidsandans förskjutningar av pedagogikens *mest centrala disciplinära begrepp* och hur dessa får sina negativt funktionella innebörder, med andra ord att vända på steken och tolka vrångbilderna

kritiskt. När exempelvis kunskap och lärande, mening och kommunikation, ställs fram som ytliga fakta- och informationsbanaliteter måste rimligen disciplinära motargument kunna omfatta och utmana detta. I sådan dialektik kunde kanske en tankelinje bli att kunskapsgrundade förändringar i människors sociala och kulturella relationer bara kan få långsiktig innebörd i konkreta miljöer av gemensam bildning...

EXEMPEL 3: DISCIPLINÄR BILDNING I FORSKARUTBILDNING

Jag har pekat på några omständigheter och förändringar under senare decennier som jag anser förhindrat eller försvårat disciplinär utveckling. En del kan anse dessa förändringar önskvärda och lyckade. Men för andra blir väl frågan närmast om slaget är förlorat och att tidigare engagemang för ämnet får riktas åt annat håll. Eller återstår trots allt något område eller några insatser som kunde stärka de disciplinära utsikterna?

Det har länge föresvävat mig att en potential värd betydligt större uppmärksamhet utgörs av ämnets forskarutbildning. Kanske har vi här rent av den enda realistiska arenan för egentlig disciplinär utveckling? Om intern autonomi och framåtblickande tänkande ska visa sig någonstans i form av kritisk självreflektion över ämnet så borde det väl vara i dess tradering och vidareutveckling just i utbildningen av framtida forskare?

Jag är också rätt säker på att forskarutbildningen för många liksom mig själv står fram som en starkt formativ period för både synen på ämnet och de ibland särpräglade diskursiva praktiker och umgängesformer som kan känneteckna akademiskt liv.

I detta avslutande exempel vill jag därför försöka stimulera till debatt om denna kanske avgörande fråga om i vilken mån och mening forskarutbildning i själva verket kan betraktas som en *disciplins främsta praktiska uttryck*, empiriskt och normativt. För att bearbeta detta tema kunde behövas stabil grund i empiriska studier och gärna ett antal doktorsavhandlingar, men för att göra det hanterligt här ska jag hämta exempel från egna erfarenheter, dels som doktorand och dels som handledare. Att dessa exempel är utsträckta över ansenlig tid och olika miljöer tror jag kan bidra till att illustrera just den samhälleliga och institutionella kontextens betydelse.

Jag tar utgångspunkt i vad som kan utmärka *disciplinärt lärande i forskarutbildning* genom att återvända till min disciplindefinition ovan, med viss modifiering:

En forskarutbildning är en organiserad kunskapsbildning i vilken viss principiell problematik kommer till uttryck och blir föremål för fortsatt utbildning och forskning.

Om den språkliga horrören ursäktas kan man tala om en ”disciplinididaktik” där den principiella problematiken utgör det substantiella innehåll som ska omsättas i adekvat organisering av kunskapsbildningen, såväl i själva utbildningen som i doktorandernas avhandlingsarbeten. Och här vill

jag apostrofera att organisationen inte enbart gäller kurser, seminarier och handledning om det ”kognitiva” innehållet, utan också sociala strukturer i vid mening och de sociokulturella relationerna mellan deltagarna. En viktig sida av detta är att medan disciplinär autonomi kan kräva granskning avseende breda kontextuella villkor, behöver en forskarutbildnings vetenskapliga kvalitet i särskilt hög grad beaktas i termer av villkoren för intellektuell bildning.

Min egen forskarutbildning aktualiserades när jag under sent 1970-tal tjänstgjort en tid som forskningsassistent vid Lärarhögskolan i Malmö/LU i ett stort projekt om pedagogiken i lärarutbildningen. Min uppgift gällde en omfattande enkätundersökning bland utbildningsansvariga kring hur olika aspekter av lärarbefattningen och -utbildningen värderades. Efter omfattande behandling i Den Stora Datamaskinen vid Lunds Datacentral kunde jag ur många kilon ”papperslakan” med myriader av siffror extrahera några väsentliga informationer. Med faktoranalyser kunde en struktur över lärarbefattningen beskrivas, och med variansanalyser blev sålunda etablerade ”funktioner” för lärare bedömda utifrån betydelse i yrke och utbildning.

Efter att materialet vridits och vänts i en serie publikationer ansågs jag kvalificerad för forskarutbildning med tillräckligt material för en avhandling. Dock hade en sen komplikation tillstött genom att jag hade tagit mig för att granska hur värderingarna av de olika befattningsfunktionerna i läraryrket tycktes variera med hur de beskrevs språkligt. Betydelsen av abstrakta formuleringar hämtade från läroplan tycktes inte alls värderas på samma sätt som när motsvarande innehåll beskrevs i termer av konkreta problem-situationer. Den till synes markanta skillnaden mellan ”ideologi och verklighet” blev ett knepigt tolkningsproblem utan lösning inom projektets empiristiska ramar. Det hela blev inte bättre av att jag börjat läsa Horkheimer och Adorno.

Nåväl, efter välvilliga rekommendationer från professor och projektledare lyckades jag erhålla ett stipendium för ett års doktorandstudier vid University of California. Beroende på pedagogikämnets diffusa akademiska status där valde jag en institution för sociologi. Skillnaden i studiemiljö visade sig himmelsvid. Sökande med olika praktiska erfarenheter togs in i grupp, någon från biståndsarbete eller kriminalvård, andra hade kört lastbil eller jobbat i vården. Erfarenheterna gav upphov till löpande diskussioner om ämnes-disciplinen i relation till respektive specialintressen. Handledarna hämtades från ett kollegium av framstående forskare, var och en med uttalad teoretisk inriktning och normativ övertygelse, genomgående med tydlig grund i sociologins klassiker. Mycket höga krav ställdes på doktorandernas arbete. För egen del var det en lisa att för en tid delta i en akademisk miljö där det tycktes självklart att utöva vetenskaplig autonomi genom självständigt tänkande och kollegial diskussion.

Åter i Malmö och en institution med starkt beroende av myndigheter som Skolöverstyrelse och Länskolnämnd gavs helt andra insikter om forskningens reella villkor. När ”metod” utlästes positivistisk data och statistik, och ”teori” innebar referens till senaste läroplan och aktuell SOU, blev samhällsvetenskaplig analys med hänvisning till teoretiker som Karl Marx inte direkt någon merit. Frånvaro av handledning blev närmast en fördel i en miljö där vetenskaplig kritik togs som hot mot personliga investeringar i anslag och prestige. Min hållning att *pedagogiska* fenomen systematiskt villkoras av samhälleliga kontexter avfärdades med att jag sysslade med ”sociologi”, vilket tvingade fram ängsligt emotsedd granskning från tidens lokala ämnesauktoriteter.

Dessa tidiga direktkontakter med diametralt skilda forsknings- och utbildningsmiljöer blev starkt formativa i min fortsatta yrkeskarriär. Vetenskaplig självständighet och eget tänkande tycks ibland bara alltför lätt kunna bemötas med repressiv tolerans och akademisk exkommunicering. Min kritiskteoretiska envishet med att pedagogisk teori gäller pedagogisk praktik rimmade också illa med den mekaniska strukturmarxism som då dominerade en liten men högljudd del av svensk pedagogik. Aktivt motstånd och passivt ointresse fick för mig i denna fördigitala tid kompenseras av ett antal tunga internationella recensioner och andra responser. I skeendet läser jag in en del av bakgrunden till svårigheterna för kritisk pedagogik att få fotfäste i Sverige.

I min doktorsavhandling *Teaching, science and ideology (Gleerups, 1981)* fanns ett självreflexivt grundintresse för hur pedagogikämnets vetenskapliga ansträngningar överflyglats av olika uttryck för politiska underströmmar och hänsynstaganden. Avhandlingen – tydligen den första i landet med explicit fokus på disciplinkritisk reflektion med teoretisk förklaringsambition – gällde undervisningsforskningens framväxt i USA och Sverige under 1900-talet. Jag beskrev de långsiktiga tendenserna som att *science of education* i USA från sekelskiftet 1900 liksom senare svensk pedagogik uppvisat ett envist beroende av tidsandans ideologiska svängningar och den offentliga förvaltningspolitikens aktuella behov. Det omfattande malmöprojektet blev ett kortfattat men talande exempel på hur sådan heteronomi kan ta sig uttryck också i forskningens *metodologiska* praktik.

De på flera sätt iögonenfallande parallellerna mellan ”utbildningsvetenskapens” etablering i de båda länderna med ett sekel emellan har jag granskat i senare analyser, med slutsatser som att den centrala frågan om kopplingar mellan disciplinär status och vad som i högtidstalen kallas forskningens frihet i hög grad också har med vetenskapsteoretiska elementa att göra. På olika vis tycks kunskapsbildningens komplexa villkor ibland överflyglas av teknikaliteter där ämnestänkande ersätts av metodisk kompetens, och där tolkningsambition blir till begreppscompilation för att motivera tillrättalagda tillämpningsförslag.

Senare på Peddan i Lund såg jag en forskarutbildning gå från en extrem till en annan. Efter att obegränsat intag resulterat i över hundratalet inskrivna, huvuddelen utan relevant kontakt med handledare, uppkom på 90-talet en idé om absolut nollintag. Hur något av dessa alternativ över tid skulle kunna återspegla ansvarsfull organisering av institutionens trädning av ämnet lämnar jag åt läsaren att bedöma.

Dessa olika erfarenheter hade jag med mig när jag som professor vid det nya Växjöuniversitetet, senare Linnéuniversitetet, fick den unika möjligheten att bidra till uppbyggnaden av en helt ny forskarutbildning. Som ansvarig ämnesföreträdare engagerade jag mig fullt ut i detta som jag såg som den primära arbetsuppgiften. Hur den vetenskapliga autonomi i dessa ansträngningar kom att utspela sig i praktiken vore värt en egen litanja, men här ska jag bara kort notera villkoren i en miljö utan traditionstyngd förankring i akademiska ideal.

Ambitionen var att utbildningen skulle präglas av disciplinär bildning i kommunikativ gemenskap. I en sorts "*community of knowledge*" skulle förutsättningar för samordnat arbete byggas genom antagning av doktorander i grupp, uppmuntran till egna studiegrupper, kollegialt lärande med gemensam handledning, uppbyggnad av intern skrivkultur och liknande ansatser. En viktig fråga gällde hur den individuella meriteringen i konkurrens kunde hanteras på explicit kommunikativ grund. Den sålunda organiserande kunskapsbildningen löpte på med stort engagemang och god samsyn under en följd av år, med en serie uppskattade avhandlingar och något oväntat ett mycket positivt utfall i Högskoleverkets nationella ämnesutvärdering.

Efter en produktiv period med den praktiska pedagogikens främsta belöning – att få följa engagerade "disciplinar" på deras ofta formidabla bildningsresa – började den disciplinära modellen krackelera. Inte så att den blev utmanad av några uttalade alternativ, vilket annars kunde varit stimulerande. Inte heller i kritik bland doktoranderna, men administrativt och kollegialt i en glidande vändning mot nya vindar. Den viktiga gruppvisa antagningen ansågs inte längre ekonomiskt försvarbar, forskarutbildningen skulle ses lite mer som intern kompetensutveckling, ett par nyanställda handledare kände inte igen sig i det kollegiala upplägget, medan det för en annan dynamisk duo spelat ut sin roll i mer aktiv karriärplanering. Det disciplinära anslaget blev allt mindre synonymt med det gemensamma utan verkade snarare som ett hinder för individuella intressen. Allt som allt en blandning av passivt undvikande och aktivt avståndstagande från det tidigare hyllade konceptet i en gradvis förskjutning av verksamhetens bärande element.

Men jag påstår inte att något egentligen gick snett när den kollegiala linjen bröts. Snarare kan man se det hela som en "naturlig" del i det unga växjöuniversitetets successiva erövring av en sorts akademisk normalitet, inbegripet dess ibland särpräglade uttryck för mikropolitiskt spel. Detta

gynnade de dribblare som nu i en högre division hade fördel av allt bättre försvar på en välbearbetad hemmaplan i sin strävan efter mer taktiskt anpassat spel. Från min egen horisont kunde med viss sublimerad intern ironi konstateras, att forskarutbildningens diskursiva praktik effektivt drevs från kommunikativ rationalitet till strategisk rationalism.

Personliga tolkningar åsido är det autonomiteoretiskt intressant att notera att dessa interna förskjutningar sammanföll med bredare samhälleliga förändringar. Detta hände ju vid en tid då den nyliberala tidsandan med dess New Public Management-tänkande i ledningsfunktioner, bildningsfientliga kunskapssyn och framhävande av privat karriärplanering (med en slags NPM-mentalitet också kring forskningsprestationer!) hade fått rejält fotfäste via statliga reformer även inom akademien. Jag menar att givet olika miljöers känslighet för dessa anti-intellektuella strömningar vore det nävt att inte se mycket av det som hände in på 2000-talet och fortsatt i ljuset av denna i delar omvälvande systemförändring. Jag tror nog att en hel del läsare kan vidimera det allmänna mönstret i min miljöbeskrivning ovan.

Jag tror också att många läsare har egna erfarenheter från både doktorandstudier och handledarskap som kunde vara utomordentligt viktiga att dela i konstruktiv ämnesdebatt med inriktning mot klagöranden kring vilka förutsättningar som skulle krävas för att på längre sikt leda pedagogikämnet mot en ljusare framtid.

KRITIK SOM FORSKNINGENS LIVSLUFT

Kanske är en förhoppning om kvalificerad disciplinär utveckling utan egentlig grund i dagens akademiska verklighet. Eller för den delen dagens samhälleliga verklighet i Sverige där marknadsliberalismens genomslag, trots ett uns av tillnyktring i skoldebatten på senare tid, förblivit särskilt starkt. I själva verket tror jag att det senaste decenniet medfört att vissa samhällstendenser jag noterade i debattinlägget 2011 blivit än mer markanta och ytterligare begränsande för den vetenskapliga autonomi.

Detta borde då rimligen peka än starkare mot att kritisk reflektion måste vara ett avgörande inslag i en utsatt disciplins överlevnadsstrategi – internt i ämne-teoretisk och metodologisk diskussion, externt i välavvägd omsättning av detta i samhällsdebatten. Forskningen måste ha mer att erbjuda än empiriska resultat på snävt avgränsade fält, kanske med metodik som ändå lämnar selektivt fungerande beslutsfattare kalla. Kunskapsöversikter har givetvis sitt värde, men tycks tyvärr ofta stanna vid summeringar utan de teorigererande metaanalyser som krävs för integrativa slutsatser med övertygande bärighet. Kvalitativa tolkningar utan avancerad principiell kontextualisering blir bara alltför lätt måltavla för intressestyrda påhopp. Elementära vetenskapliga kännetecken som argumenterad reliabilitet, extern

validitet, generaliserbarhet och giltig evidens måste rimligen ges fastare konturer för att kunna stärka både intern identitet och externt gehör.

Förvisso befarar jag sedan länge att möjligheten att nå ens elementär samsyn om ämnets disciplinära grunder ligger ungefär i nivå med att lösa cirkelns kvadratur, men jag menar att redan en uttalad principiell ambition kunde ha stort värde. Det kunde stimulera en löpande process av kritisk granskning, fördjupad självreflektion, intensifierad diskussion och nya uppslag. Pedagogikämnets sorgliga marginalisering i dagens samhällsdebatt kräver kanske bland mycket annat att ämnets ledande företrädare tar sig i kragen och försöker bidra till tydligare långsiktiga ställningstaganden, i synnerhet inom forskarutbildning och utåtriktad verksamhet. Och jag betvivlar inte alls att en hel del av ämnets många nya professorer, eller för den delen doktorander, har ägnat grundligt tänkande åt den här frågan och bara väntar på bra tillfällen att föra detta till torgs. Kan något forum vara bättre än ämnets ledande tidskrift med dess möjlighet till bred debatt?

Det finns med all säkerhet ett flertal betydelsefulla infallsvinklar och välmotiverade intressen som behöver mötas och bemötas, liksom många bättre genomarbetade tankar och förslag än vad jag lyckats formulera här. Jag är övertygad om att utan konstruktiv intern debatt blir det svårt att bryta pedagogikens ökenvandring i kommande omvälvande förändringar i samhälle och utbildningssystem. Och mest väsentligt; nog är det svårt att acceptera att grundläggande insikter och normativa övertygelser från pedagogikens långa historia faktiskt kan komma att undandras nya generationer? Så jag slutar som för tio år sedan med en förhoppning om kritiskt meningsutbyte med effektiva mothugg och fortgående fördjupning kring vårt ämnes möjligheter.

Essä

Ett handlingsteoretiskt perspektiv på undervisning – en essä med fritidshemmet som exempel

Jens Gardesten
Linnéuniversitetet

ABSTRACT

I denna essä diskuteras undervisning som begrepp och fenomen, med ett särskilt fokus på fritidshemmet. Utifrån ett handlingsteoretiskt perspektiv riktas analysen mot den konkreta interaktionen mellan pedagog och elev, där kvaliteten på pedagogens handlingar blir konstitutiva för undervisning som fenomen. Intentionen, avsikten att lära eleven något, blir ur detta perspektiv möjlig att observera under dynamiska situationer inom exempelvis fritidshemmets verksamhet. Detta kan ställas i relation till en konventionell förståelse av undervisning då intentioner och avsikter istället antas vara inbäddade och avgränsade i tid och rum, med rubriker som ”lektion” eller ”undervisningspass”. Det handlingsteoretiska perspektivet föreslås inte ersätta en sådan förståelse, men däremot komplettera den och framför allt bidra till att uppmärksamheten riktas mot dimensioner av verksamheten där kvalitet rimligen kan bedömas.

INTRODUKTION: DEFINITIONER, BETYDELSER OCH BEGREPP SOM HAR ”BETT”

”Fritidshemmets Pedagogiska Uppdrag” är titeln på ett treårigt forsknings- och utvecklingsprojekt finansierat av Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola). En av forskningsfrågorna handlar om hur

undervisning på fritidshemmet kan definieras. I denna essä diskuteras den frågan med hjälp av ett teoretiskt perspektiv som kan visa sig användbart även i principiell mening, i alla sammanhang då didaktik och undervisningsbegreppet diskuteras eller fokuseras på olika vis.

För fritidshemmets del kan man, under det senaste decenniet, notera ett massivt reformtryck. Bland annat har ett antal nya begrepp tillskrivits verksamheten. Fritidshemmet ska numer ses som en ”utbildning” där det som sagt skall pågå ”undervisning”. Frågan är om personalen själva kommer omfamna dessa nya begrepp. Av tradition har man nämligen, i kontrast till skolan, talat om barn (inte elever) som på fritidshemmet får möjlighet till ”meningsfull fritid” (inte undervisning). På webb-sidan *fritidspedagog.se* kunde man, några år in på 10-talet, finna exempel på hur problematiskt undervisningsbegreppet uppfattades:

Undervisning i fritidshem. Vem smög in det begreppet i vårt fritidspedagogiska ordförråd? Jag vet att det är många som har ställt sig den frågan, men det är inte många som pratar om det. Låt oss göra det. Att undervisa i fritidshem är ett fenomen som inte känns bekant för oss som fritidspedagoger. Undervisning är ett begrepp som vi kopplat mer till skolans verktygslåda (Panahi, 2016).

Citatet ovan handlar i själva verket om två saker som ibland kan vara viktiga att hålla isär: *Begreppet* undervisning samt *fenomenet* undervisning.

Ett syfte med denna essä är att bidra med förståelse för fenomenet undervisning. I det sammanhanget används en handlingsteoretisk analysnivå som sätter ljuset på ”undervisande handlingar” samt *hur* läraren handlar snarare än *vad* läraren riktar sin handling mot. Den analysen utgör sedan en övergång till en diskussion om varför begreppet undervisning kan bli laddat, likt i ovanstående citat. Det temat handlar då snarare om hur en profession eller yrkeskår förhåller sig till begreppet. Omfamnar man det eller gör man motstånd? Här kan det exempelvis finnas skillnader mellan hur förskollärare, ämneslärare eller fritidshemslärare knyter an till undervisningsbegreppet.

Som forskare kan det ibland vara nödvändigt att upprätthålla distinktionen mellan begrepp och fenomen. Är man exempelvis intresserad av om *fenomenet* undervisning förekommer i verksamheten, eller är man snarare intresserad av om *begreppet* undervisning förekommer i verksamheten? Teorier lämpar sig olika för dessa två teman, liksom angreppssätt och metodologi.

Framför allt möjliggör distinktionen en intressant typologi. Det skulle bli möjligt att observera att undervisning kanske pågår inom verksamheter där medarbetarna trots detta ogärna använder ordet undervisning, eller där de rent av påstår att de inte alls ”undervisar”. Det skulle också bli möjligt att empiriskt notera *avsaknad* av undervisning, i en verksamhet där man kanske

omfamnat begreppet, där man påstår att man undervisar och där man ser undervisning som sin huvudsakliga yrkesgärning.

I sammanhanget kan skollagens undervisningsdefinition vara en viktig utgångspunkt. Undervisning beskrivs då som "... sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden" (SFS 2010, 1 kap. 3 §).

Då det gäller fritidshemmet finns det i läroplanen ett försök att vidga omfånget på begreppet: "Begreppet undervisning ska ges en vid tolkning i fritidshemmet där omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet" (Skolverket, 2019, s. 22).

Här knyts undervisning till begrepp som möjligen är mer bekanta för fritidshemmet, till "omsorg" och till en helhetssyn. Eventuellt skulle en sådan vidgad definition medföra att fler verksamma började omfamna begreppet. Människors förståelse av ett begrepp förändras dock inte genom ett snabbt pennstreck, även om det är formulerat i läroplanen, och kanske kan det bli svårt att plötsligt koppla "undervisning" till begrepp som "omsorg" om man tidigare inte alls gjort sådana associationer?

Danermark et al. (2003) betonar att begrepps användbarhet är beroende av differentiering och särskiljning. Resonemanget handlar då förvisso om vetenskapliga begrepp, men författarnas betoning på skärpa och precision kan vara viktiga även i detta sammanhang:

När vi utvecklar begrepp inom vetenskapen gör vi detta genom att just differentiera, genom att särskilja och precisera ett begrepps betydelse i relation till ett annat. Med vetenskapliga begrepp strävar vi efter att specificera kvaliteter i relation till andra kvaliteter på ett sätt som gör att vi får en djupare kunskap om den sociala verkligheten.../...Metaforiskt kan vi uttrycka det så att bra begrepp är begrepp som har "bett". Ett begrepp skall ha bett, det vill säga det skall ha skärpa och det ska gripa tag. Ett begrepp som har bett är ett begrepp som fungerar i praktiken, det ger fördjupade insikter och har stor förklaringskraft. Vilket bett begreppet har visar sig när vi använder det i praktiken för att analysera verkligheten (s. 227-228).

Möjligen kan läroplanens vidgade definition av undervisningsbegreppet grumla de viktiga gränser som ett begrepp bör ha, i relation till andra begrepp, vilket då skulle kunna minska förklaringskraften och användbarheten. Danermark et al. (2003) ansluter alltså till de vetenskapsteoretiker, exempelvis inom språkfilosofin, som visar hur begrepps användbarhet kräver gränser och svar på vad som faller *utanför* begreppets omfång.

Samtidigt pekar skollagens definition ändå på några tydliga gränser. Exempelvis kan undervisning alltså endast förekomma om den leds av "lärare eller förskollärare" vilket helt krasst utesluter mycket av det som görs av alla

obehöriga som idag arbetar på fritidshem, i skolor och förskolor. En sådan avgränsning säger dock inget om vad som ska känneteckna eller utmärka själva fenomenet undervisning för att det ska kunna betecknas som just ”undervisning” och inget annat.

Det gör däremot *intentionen* som nödvändigtvis ingår, i alla fall i skollagens definition. En undervisning måste ha något mål, den ”*syftar till utveckling och lärande*”, även om intentionerna såklart inte alltid ger önskat resultat. Men om det saknas avsikter och intentioner så pågår heller ingen undervisning.

Ur ett historiskt perspektiv blir det tydligt att begreppsgränser, -kriterier och -betydelser förändras, som ett resultat av komplicerade kommunikationsprocesser där makt och hierarkier är involverade. Därmed kanske den intressanta frågan blir vad undervisningsbegreppet *gör*, då det introduceras av en myndighet för att beteckna en redan pågående verksamhet; en verksamhet som redan har sin historia och sin tradition. Ett svar ges av pedagogens kommentar som inleder denna essä. Det temat återkommer jag till, men först diskuteras nedan hur man kan definiera undervisning med hjälp av olika analysnivåer.

UNDERVISNING UTIFRÅN EN HANDLINGSTEORETISK ANALYS

I artikeln *Teaching: Act and Enterprise* formulerar Komisar (1968) några klassiska distinktioner om undervisning. Artikeln utgår förvisso inte från lärare i fritidshemmet, men de principiella resonemangen om undervisningens särdrag och kännetecknen kan bli användbara även för att diskutera fritidshemmets verksamhet.

När man påstår att någon undervisar, kan detta enligt Komisar vara ett svar på någon av följande tre nivåer:

- 1) För det första kan verbet ”undervisar” användas som en samlande term för yrkesgårningen. Johan är bagare och han bakar, medan Josefin är pilot och hon flyger. Kerstin, däremot, är lärare och hon *undervisar*.
- 2) I andra tidsperioder, eller under andra förutsättningar, ser man istället undervisning som en term för vad läraren gör under vissa regelbundna tidsintervall. På tisdagar 10:00, efter rastvaktandet, *undervisar* Kerstin fram till klockan 10:50. Efter det är hon resurs i klass 3a.
- 3) Slutligen kan det istället handla om en beteckning för en viss handling, så som exempelvis en observatör kan bedöma den. På denna analysnivå kan man kategorisera flera av Kerstins handlingar, även på tisdagar 10:00 – 10:50, som *icke* undervisande handlingar. En observatör kan se hur hon då kanske snyter sig ibland, rättar till skolbänkar eller plockar undan något material. En observatör kanske

till och med skulle se hur Kerstin ibland moraliserar framför eleverna, eller insinuerar, indoktrinerar, manipulerar och liknande, och Komisar diskuterar om sådana handlingar egentligen är rimliga att hänföra till ”undervisande handlingar”. På denna analysnivå blir svaret Nej. Kerstin undervisar inte i sådana situationer.

Ordens precision förändras som sagt under historien, olika föreställningar vinner legitimitet, och under vissa omständigheter skulle analysnivå 1 kunna bli den allmänna användningen av ordet ”undervisning”. Då skulle en lärare (på fritidshem, på förskolan eller i skolan) helt kort kunna formulera sig enligt följande: ”Ja, det är sådana målstyrda processer som jag leder i mitt yrke. Det är det som kännetecknar mitt yrkes särart”.

På denna nivå har man således zoomat ut för att på ett generellt plan kunna sammanfatta vad yrkets kärna består av. Samtidigt kanske inte alla lärarkategorier vill sammanfatta sin yrkesgärning i begreppet ”undervisning”. Kanske vill några istället sammanfatta den i termer av ”fostrar och visar omsorg”, ”skapar en meningsfull fritid”, ”utgör en förebild och en trygghet”, ”bidrar till barnens hela utveckling” eller liknande. Sådana diskussioner kan uppstå på just denna analysnivå, då olika reformer möter praktiken och en förhandling om betydelse uppstår.

På analysnivå 2 uppfattas däremot undervisning som ett mer avgränsat fenomen. Om detta skulle bli (eller kanske redan är) den allmänna förståelsen av undervisning skulle en lärare exempelvis kunna förklara att ”... ja, sådana målstyrda processer leder jag enligt schema, exempelvis tisdagar 10:00-10:50. Då undervisar jag. Men på tisdagar brukar jag dessutom rastvakta, kopiera inför onsdagen samt vara resurs för en kollega.”

Kanske pekar denna analysnivå på vår tids allmänna förståelse av när och var ”undervisning” pågår. Orwehag (2020) antyder i alla fall det, då hon skriver att det i skolans värld är ”... förhållandevis enkelt att skilja det som kan definieras som undervisning – det som pågår under lektionstid – från det som inte är undervisning, nämligen raster” (s. 144).

För fritidshemmets del, hävdar Orwehag, finns inte samma tidsmässiga och rumsliga uppdelning.

Möjligen ger skollektionernas rumsliga och tidsliga avgränsning en kraftig association till att just ”undervisning” pågår, som Orwehag föreslår, vilket med Komisars ord då skulle vara den ”diskurs” som i vår tid har ett grepp över vår förståelse av undervisning. Som en konsekvens av detta:

Om fritidshemmen oftare formulerade rumsliga och tidsliga avgränsningar i verksamheten, kanske rubricerade som ”Undervisningspass”, skulle möjligen fler externa och interna aktörer börja associera begreppet undervisning till fritidshemmets verksamhet.

En sådan utveckling blir dock otillräcklig utifrån Komisar (1968). Han visar hellre potentialen med den tredje, handlingsteoretiska, analysnivån. Då

framstår istället vissa handlingar som exklusivt undervisande. Komisar ger ett exempel där en klassrumsobservatör bevittnar en lärare som nyss avslutat en lång monolog full av överdrifter och stereotypiska föreställningar. *Nu* har läraren äntligen slutat sprida fördomar och faktiskt börjat undervisa igen, kan observatören då tänka. En sådan observation blir alltså endast möjlig på denna, den tredje analysnivån.

Komisar resonerar vidare om att vissa handlingar rimligen faktiskt kan kategoriseras som undervisande (att förklara, att visa, att bevisa, och så vidare), medan andra handlingar rimligen inte kan göra det (att luras, att propagera och så vidare). Undervisande handlingar kan exempelvis inbegripa: "Giving reasons for actions and recommended actions, allowing countertheses to be voiced, and honoring objections with answers" (Komisar, 1968, s. 179).

Undervisningens avsikt, intentionen att faktiskt lära eleven något, finns här immanent i själva handlingen.

Det som i första hand konstituerar en undervisande handling, visar Komisar, är alltså *hur* den utförs. Han exemplifierar med läraren "Cleon" vars beteende i klassrummet svårligen kan benämnas "undervisning". Cleon pratar riktad mot tavlan istället för mot eleverna, monotont mumlande, nästan ohörbart. Trots allt: Enligt analysnivå två *undervisar* faktiskt Cleon, som han alltid gör denna tidpunkt i veckan, med just den skolklassen. Han promenerar ju inte på skolgården och han sitter inte i personalrummet och så vidare. Intentionen, avsikten att lära eleverna något, är på denna nivå istället förbunden med lektionsschemat eller med lektionsplaneringen där skriftliga formuleringar indikerar vad syftet och avsikten med passet är.

Men enligt analysnivå tre kan man inte definiera Cleons *handlingar*, hans mumlande eller hans introverta pratande, så som undervisande handlingar. Det pågår ingen undervisning i det klassrummet, i den stunden.

Slutsatsen som Komisar drar är att det viktiga ofta blir *hur* läraren agerar, vilken kvalitet lärarens handlingar har. Det är ofta sådana dimensioner som avgör huruvida undervisning kan identifieras på denna analysnivå.

Den som vill studera undervisning (exempelvis på fritidshemmet) kan därmed behöva överväga etnografiska metoder med systematisk och regelbunden observation. Handlingen att äta tillsammans med elevgruppen, att läsa högt ur en bok för barnen eller att knyta en elevs skosnören; samtliga dessa handlingar skulle kunna bedömas utföras *på ett undervisande sätt*. Eller också utförs de på ett icke undervisande sätt. Sådant kan behöva observeras för att kunna bedömas.

När personalen äter med barnen, knyter skosnören eller läser högt ur en bok kanske de inte tänker på att de "undervisar". De har ju ingen schemalagd lektion eller undervisningspass just då. Men beroende på hur de agerar *kan* sådana stunder bli fyllda med undervisande handlingar och med viktig

kvalitet, på samma vis som en ordinarie skollektion skulle kunna sakna just detta.

De vardagliga exemplen ovan indikerar att begrepp som ”inbäddad undervisning”, så som de beskrivits inom förskoleforskningen (Dahlgren, 2017), kanske även kan bidra med förståelse för fritidshemmets villkor (Ackesjö & Haglund, 2021). Fördelen är då att sådana begrepp pekar på en möjlig kvalitet i den pågående dynamiska vardagen på ett fritidshem eller en förskola, även förutan rumsliga och tidsliga avgränsningar med rubriker likt ”lektion” eller ”undervisningspass”. Undervisande handlingar kan ändå pågå med stort värde för elevernas lärande och utveckling. Ett viktigt tillägg blir dock att Komisars handlingsteoretiska analysnivå även möjliggör analyser då *inte* undervisning äger rum. Lärarens Cleons introverta mumlande är *inte* undervisning, och det kanske inte matsituationen eller högläsningen på fritidshemmet heller är i den konkreta situationen, beroende på hur pedagogen agerar.

Sammantaget innebär Komisars tredje analysnivå att kvaliteten på mötet mellan lärare och elev synliggörs. Intentionen, avsikten att lära eleverna något, finns i själva handlingen och det är då också pedagogens handling som konstituerar undervisning som fenomen.

ATT TVEKA INFÖR UNDERVISNINGSBEGREPPET

Orwehag (2020) menar att undervisning som begrepp ”inte enkelt kan överföras från skola till fritidshem” (s. 139) och att undervisning kan vara ett ganska problematiskt begrepp i fritidshemsmiljön. I det första citatet i denna essä ger en verksam pedagog tydligt stöd åt Orwehags beskrivning: ”Undervisning är ett begrepp som vi kopplat mer till skolans verktygslåda.”

Som nämnts förändras dock betydelser och konnotationer ständigt och möjligen kommer begreppet bli allt mindre laddat i verksamheter där man tidigare inte alls använt det. Men går det att kategorisera olika orsaker till varför undervisningsbegreppet kan mötas med motvilja eller motstånd? Nedan görs ett försök till en sådan kategorisering:

Det kan för det första finnas uppfattningar om att undervisning innebär att det hela tiden är läraren som pratar, gör saker, sänder budskap. Komisar (1968) visar att det inte nödvändigtvis behöver vara så.

The teacher may arrange for others to do some or all of the moves and yet it can be the teachers' act of teaching. Otherwise teaching would imply lecturing, which it clearly does not do (despite appearances). But one thing is implied when we say a teacher is justifying etc., namely that it is the teacher who sanctions, authorizes, censors what is stated or done by others (s. 187-188).

Det är alltså felaktigt att tänka sig att undervisning alltid innebär någon form av föreläsning, eller att läraren hela tiden måste sända budskap till eleverna för att ”undervisning” ska tänkas pågå.

Vidare kan undervisning associeras till verbala eller skriftliga budskap och att detta skulle vara nödvändiga aspekter av en undervisningssituation (a.a.). Dock kan avsikter och intentioner *visas* i handling, inklusive gester och kroppsspråk. En lärare kan *visa* hur man hoppar höjdhopp, hur man bakar bröd, hur man löser ett matematiskt problem etcetera. Detta är också undervisning.

Som lärare i fritidshem kanske man också tvekar på att beskriva sin yrkesgärning i termer av ”undervisning”, eftersom man inte har lika avgränsade undervisningspass som en klasslärare har. Klassläraren följer ett schema med avgränsade lektioner där just undervisning antas pågå fram till att klockan ringer för rast (jfr Orwehags resonemang, 2020). Man associerar då undervisning till analysnivå två, när man rimligen istället skulle kunna uppmärksamma analysnivå tre. *Undervisande handlingar* kan mycket väl pågå inom fritidshemmets verksamhet (samtidigt som det principiellt sätt skulle kunna saknas undervisande handlingar under klasslärarens schemalagda lektion).

Ett avslutande skäl för att tveka inför begreppet undervisning handlar mer om professionsgränser i relation till den obligatoriska skolformen. Det kan handla om bristande erkännande för det arbete man har lagt ned inom fritidshemmets verksamhet och en upplevelse av att direktiven numer handlar om anpassning till skolans undervisning, en sorts akademisering av verksamheten (jfr Ackesjö, Nordängers & Lindqvist, 2016).

Som slutord vill jag ändå, under nedanstående rubrik, peka på möjligheterna med att de verksamma bejaktar begreppet, gör det till sitt och beskriver *vilken sorts* undervisning som kan utvecklas inom ramen för fritidshemmets verksamhet.

SLUTORD – VAR FINNS KVALITETEN?

Startpunkten för denna essä var en specifik nyfikenhet på fritidshemmets uppdrag samt de möjligheter och utmaningar som detta uppdrag kan innebära i tider av massivt reformtryck. Förhoppningsvis kan de principiella resonemangen i texten även användas i mer allmänna diskussioner om kvalitet i olika utbildningssammanhang.

Essän har inte handlat om empiriskt grundad forskning på vad som är ”bra” undervisning, utan snarare om teoretiska perspektiv på hur man kan förstå undervisning som begrepp och fenomen.

Utifrån Komisar (1968) kan det bli viktigt att rikta fokus mot pedagogers handlingar, och på handlingars kvaliteter i mötet med eleverna. Kanske får man då, på fritidshemmet, syn på kvaliteter som annars riskerar att bli osynlig-

gjorda? Istället för att alltid behöva förändra sig, utifrån ständigt nya reformer, kanske man kan få syn på sin särart och börja förvalta eller *förädla* det som redan har potentialitet och kvalitet (jfr Gardesten, kommande)?

Detta behöver såklart inte utesluta att man även avgränsar undervisningspass i tid och rum, att man planerar och reflekterar och på så vis bäddar in undervisningsintentioner och avsikter i strukturer, planer och dokument.

Bara man inte likställer detta med kvalitet.

Kvaliteten kan snarare bedömas då intentioner och avsikter att lära och utveckla eleverna finns *i lärarens konkreta handlingar* under dynamiska situationer tillsammans med eleverna på fritidshemmet.

Hur kan policy formuleras, och styrning organiseras, som inte hindrar eller försvårar en sådan kvalitet?

TILLKÄNNAGIVANDE

Essän är skriven inom ramen för forsknings- och utvecklingsprogrammet *Fritidshemmets Pedagogiska Uppdrag 2019-2022*, med finansiering från Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola).

REFERENSER

- Ackesjö, Helena, Nordängar, Ulla-Karin, & Lindqvist, Per (2016). "Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation": Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. *Educare - Vetenskapliga skrifter*, 2016(1), 86-109.
- Ackesjö, Helena, & Haglund, Björn (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning och Lärande/ Education and Learning*, 15(1), 69-87.
- Dahlgren, Sara (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans. Socialt samspel i förskolans vardag*. [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Danermark, Berth, Ekström, Mats, Jakobsen, Liselotte, & Karlsson, Jan C. (2003). *Att förklara sambället*. Studentlitteratur AB.
- Gardesten, Jens (kommande). *De fem f:en – perspektiv på samverkan mellan forskare och fält*. Manus inskickat till antologi om samverkan (Red.: A. Gynne, M. Jakobsson & J. Rytzler). Liber Förlag.
- Komisar, Paul (1968). Teaching: Act and Enterprise. *Studies in Philosophy and Education*, 6(2), 168-193.

Orwehag, Monica (2020). Didaktik i fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 139-170). Gleerups Utbildning AB.

Panahi, Farzin (5 juli 2016). Undervisning i fritidshem.
<http://fritidspedagogik.se/2016/07/05/undervisning-i-fritidshem/>

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. 2011: Reviderad 2019* (6 uppl.). <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>

PfS.

Pedagogisk Forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige.

Tidskriften tillämpar granskning enligt dubbel peer review för artiklar. Övriga bidrag granskas av redaktionen.

Pedagogisk Forskning i Sverige ägs av föreningen SWERA,
Swedish Educational Research Association.

ISSN1401-6788