



LUND UNIVERSITY

En lättsam buse med blyg röst

Bosseldal, Ingrid; Lundberg, Janna; Malmström, Martin

Published in:
Ögonblick

2021

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Bosseldal, I., Lundberg, J., & Malmström, M. (2021). En lättsam buse med blyg röst. I I. Bosseldal, J. Lundberg, & M. Malmström (Red.), *Ögonblick: En vänbok till Anders Persson om människor och deras möten* (s. 7-10). (Lund Studies in Educational Sciences; Vol. 16). Lund Studies in Educational Sciences, Lunds universitet.

Total number of authors:
3

Creative Commons License:
Ospecificerad

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal


Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00



Ögonblick

EN VÄNBOK
TILL ANDERS PERSSON
OM MÄNNISKOR
OCH DERAS MÖTEN

Ingrid Bosseldal, Janna Lundberg
och Martin Malmström (red.)

Vi människor möts alltid i ett sammanhang. Och för att förstå dem vi möter måste vi samtidigt förstå sammanhanget. Och bli överens om det. Den här boken handlar om sådana situationer, *ögonblick*, där människor möts. Det kan vara för att lära sig cykla, för att övertyga en rättsinstans om den egna förträffligheten som förälder eller för att hålla sams med en granne. Det kan också, bland mycket mer, vara för att begripa varför man just stämde in i ett hänskratt riktat mot sig själv eller den yttersta innebörden av att säga Jag älskar dig.

Vi som skrivit den här boken har alla i olika sammanhang mött bokens mottagare: professor Anders Persson, Lunds universitet. Och vi har alla, med honom, ställt den där frågan: Vad pågår här?



ÖGONBLICK

Ögonblick

En vänbok till Anders Persson
om människor och deras möten

Red: Ingrid Bosseldal, Janna Lundberg och Martin Malmström



LUNDS
UNIVERSITET

LUND STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES NR 16

Lund Studies in Educational Sciences kan beställas via Lunds universitet:

www.ht.lu.se/serie/lses

e-post: skriftserier@ht.lu.se

Copyright: Författarna

Institutionen för utbildningsvetenskap
Humanistiska och teologiska fakulteterna

Lund Studies in Educational Sciences
ISBN 978-91-89213-45-6 (tryckt publikation)
ISBN 978-91-89213-46-3 (elektronisk publikation)
ISSN 2002-6323

Fotografi omslag: Titti Persson
Omslag: Johan Laserna
Sättning: Media-Tryck

Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2021



Media-Tryck är ett svanen-
märkt tryckeri. Läs mer
om vårt miljöarbete på
www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN 

INNEHÅLL

EN LÄTTSAM BUSE MED BLYG RÖST <i>Ingrid Bosseldal, Janna Lundberg & Martin Malmström</i>	7
TABULA GRATULATORIA	11
ANSIKTE MOT ANSIKTE – ELITSKOLEELEVENS ISCENSÄTTNING AV ELITPOSITIONER <i>Max Persson</i>	13
KÄRLEK TILL SOCIOLOGI – EN BIOGRAFISK ILLUSION? <i>Magnus Persson</i>	29
SKRATTET PÅ LUNDS UNIVERSITET <i>Åsa Lindberg-Sand</i>	39
ATT FÖRSTÅ AKADEMISKA LÄRGRUPPERS (SOCIALA?) MEKANISMER <i>Torgny Roxå</i>	69
MAN MÅSTE VETA VAD MAN ÖNSKAR SIG – SKOLEXISTENS MELLAN BELASTNING OCH BELÖNING <i>Ulla Karin Nordängers & Per Lindqvist</i>	89
GYMNASIESKOLA PÅ DISTANS OCH GRUNDSKOLA I STANDBY ÖGONBLICKSBILDER FRÅN CORONAVÅREN 2020 <i>Ola Holmström</i>	105
MELLAN TVÅ UTBILDNINGSRAMOR: STRATEGIER FÖR STIGMA-MANAGEMENT BLAND GYMNASIEELEVENS MED RÖRELSEHINDER <i>Emil Bernmalm & Jonatan Nästesjö</i>	129

ÖGONBLICK I LÄRARSTUDENTERS VERKSAMHETSFÖRLAGDA UTBILDNING – TREPARTSSAMTALET <i>Mona Holmqvist, Roger Johansson & Paul Strand</i>	145
UTBILDNINGSVETENSKAP I GROOVE <i>Eva Sæther</i>	171
KROKSBACK, DEN VITA STADEN – EN AKTIONSFORSKARE MINNS <i>Hans-Edvard Roos</i>	183
ÅSA WIKFORSS, FÖRFATTARE TILL SKOLA FÖR BILDNING <i>Ingrid Bosseldal & Martin Malmström</i>	203
HVAD ER DET DER SKER HER? ØJEBLIKSILLEDER FRA EN FAMILIERETSLIG ”HØJKONFLIKTSAG” <i>Henriette Frees Esholdt</i>	221
SPRÅKETS RELATIONELLA VÄRLD; EN TVÅÅRINGS PERSONLIGA PRONOMEN <i>Lars-Erik Berg</i>	243
INRE PRAT <i>David Wästerfors</i>	259
EN DÖRRKNACKNING: OM PERSONLIG POLITIK OCH INTERAKTIONSORDNING <i>Janna Lundberg</i>	271
HUR MAN LÄR SIG CYKLA <i>Lars-Eric Jönsson</i>	283
MOMENTS IN HÖGANÄS: FRAMING AN IMPRESSION OF ANDERS B. S. PERSSON <i>Wade S.W. Nelson</i>	299

EN LÄTTSAM BUSE MED BLYG RÖST

Av Ingrid Bosseldal, Janna Lundberg & Martin Malmström

Låt oss ta er med in i ett ögonblick. Någon har sagt något, som fått någon annan att säga något echaufferat, kinder hettar, hår smiter ur frisyren, röster höjs. Rummet präglas av stigande intensitet. Någon ifrågasätter. Någon vill instämna. Någon ytterligare vill ställa till rätta. Så fortsätter det ett tag. En sorts intellektuell storm. Det kan vara i seminarierummet, föreläsningssalen, kafferummet. Och så, liksom mitt i, begär Anders Persson ordet. Hans röst är låg, så låg att den kräver att folk slutar skrapa med stolsben eller viska med grannen, den är infernalisk, den skär rakt in i och igenom det som just avhandlats och den ställer det på huvudet, eller riktar strålkastarljuset mot det från ett helt annat håll. Det han säger gör mycket lite för att inordna sig, likt den beskäftiga och irriterande främling sociologin kan vara (Bauman & May 2004, s. 22).

I dessa stunder ser det ibland ut som om professor Persson förvånar sig själv. Han skrattar till, kikar plirande ut över rummet och rodnar lätt. Sa jag detta?

Vi har sett det hända, inte en gång eller två, utan många. De flesta skulle nog ursäktande försöka släta över, säga något passande som situationen kräver. Men inte Anders. Han verkar tvärtom snarast nöjd med den obekväma stämning som skapats. Han låter skeendet ha sin gång och väntar på vad som nu ska ske. Han ruskar om och nitar fast. Vi har själva upplevt den där förvirringen som till synes perifera eller helt obegripliga frågor kan skapa. Och det som händer sedan ... när de gnager sig fast, och man blir tvungen att ta dem på största allvar.

Frågan lyder: Vad händer här? Och den har drivit honom, såväl i arbetsliv som i privatliv, såväl (för att tala med Erving Goffman) front som backstage. Frågan ger möjlighet att utforska det invanda, det som tas för givet och hålls för sant, och på så vis förvandla "självklarheter till gåtor och göra det välbekanta främmande" (Bauman & May 2004, s. 22).

Anders Persson är murarsonen som blev professor. Först i sociologi, sedan också i utbildningsvetenskap. Det är i den senare rollen vi framför allt känner honom. Han är

sladdbarnet som utmanade i skolan, oförmögen att hejda kritiken och analysen. Klassresan, den egna skolgången, det politiska engagemanget, erfarenheter från inbrott som lärarvikarie och det tidiga mötet med först själva ämnet, sociologi, och sedan handledaren Bengt Gesser och kollegorna Ingrid Jönsson och Göran Arnman. En tidsaxel, eller om man så vill, en brygd, som resulterade i en avhandling med skarpt utbildningsperspektiv, som inom några år blev storsäljaren *Skola och makt* och som i sin tur därefter kommit i nya upplagor och utgåvor. Bokens kritiska men tydliga diskussion om skolans funktioner har diskuterats flitigt både av studenter på lärarutbildningar och av skolforskare.

Anders gärning och vetenskapliga verk består av konstanter och variabler. Bland konstanterna finns maktanalysen, utbildningsintresset och, så småningom och i växande omfattning, den amerikanske sociologen Erving Goffman. Bland variablerna de nära granskade situationerna, den pendlande rörelsen mellan närhet och distans. Goffman smyger sig genom det hittills samlade verket långsamt på, i *Social kompetens* (2000), och slutligen i böckerna helt och hållet vigda Goffman: *Ritualisering och sårbarhet: ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på interaktion* (2012), *Framing Social Interaction: Continuities and Cracks in Goffman's Frame Analysis* (2019) och nu ... fast det kanske är hemligt? Vi kan väl säga som så att han nu befinner sig i ett internationellt sammanhang som en av världens främsta Goffman-kännare.

När vi föreställer oss Anders i Höganäs reflekteras solen över Öresund i bärnstenar och tromber. Vi ser honom, hur han springer där längs stranden, på språng men med huvudet i gång. Vi ser barnen, alltid framträdande, Jonn, Max, Julia. Vi försöker, men misslyckas för det mesta, med att se honom som segelfarsa. Lättare då med intellektuella och konstnärliga möten på hemmaplan. Jonns bilder, Max sociologi, Julias modeller och keramik. Det är också lätt att föreställa sig Anders fru Titti, där, i centrum av allt. Professor Perssons huvud är så rörligt i tanken, det bjuder motstånd och förmår förändra. En dag när vi är mitt i redigeringen av den här boken hör vi en av hans doktorander säga att pedagogik handlar om att förändra människor och ”när det handlar om förändring handlar det också alltid om motstånd”. En annan dag blir vi varse att flera i den nuvarande doktorandgruppen har allvarliga funderingar på att i sina avhandlingar ta den goffmanska definitionen av begreppet *stigma* i bruk. Vi ler inför insikten att Anders som professor allt tydligare börjat sätta sin prägel på institutionens doktorander, precis som en gång hans egen handledare Bengt Gesser. Men det finns också tillfällen när Anders själv ger upphov till motstånd, exempelvis i känsliga doktorandsjälar. Han uppmuntrar det. Resultatet kan då bli tvärtom: absolut ingen Goffman i en analys trots att den berör hur elever spelar olika roller på en scen.

Två av oss har varit hans doktorander, den tredje doktorand i hans härad. Vi har alla fått det där rådet, som han i sin tur själv en gång fick av en äldre kollega, möjligen var det Boel Berner, möjligen Karen Davies, eller kanske handledaren Bengt Gesser:

Använd din första tid på forskarutbildningen till att läsa. Läs med hjärtat, läs klassiker, läs allt det där som du kanske aldrig kommer att få tid att läsa i framtiden. Själv, säger han, har han numera aldrig tillräckligt med tid för att på djupet läsa en bok från pärm till pärm. Det ligger en sorg i det. För just läsande, tänkande och skrivandet har varit hans livsluft, genom alla år i akademien. Det blir inte minst tydligt för den som tar en titt i hans digra publikationskatalog. Samtidigt har han hunnit med en ansevärd mängd förtroendeuppdrag i nämnder, råd och styrelser – alltid kombinerade med forskningsprojekt, gästföreläsningar och undervisning. De senaste åren har han dessutom varit prefekt på institutionen för utbildningsvetenskap.

Det händer ibland att även vi frågar oss: Vad händer här? Vi säger det högt, och så blinkar vi till varandra med ett öga och i samförstånd, vet att frågan innefattar så oändligt mycket mer än det där lite oskyldiga som den i förstone ger sig ut för. När Anders berättar om Goffman framhåller han några saker: begreppen interaktionsordning, roll och *frame*, men också svårigheterna att ha den livs levande Erving Goffman i högtidliga rum, som om Goffman ibland inte kunde annat än att bryta den där interaktionsordningen som han ägnade sin forskargärning åt att beskriva. I Goffmans version har den om inte en tvingande, så åtminstone en strukturerande funktion. Vi uppför oss som vi förväntas uppföra oss, bara det går, bara vi vet och förstår.

Eller? Inte alla, inte alltid, om vi ska tro på de berättelser vi många gånger hört Anders berätta. Vissa av oss, kanske i synnerhet den professor vi kommit att lära känna, verkar ibland behöva bryta de uppförandekoder som omgärdar en situation. Vissa av oss behöver sätta fingret rakt i såret. Lite dålig stämning i det ena rummet kanske kan leda oss bortom normer som exkluderar? Att nämna den oberörbara teoretikern på ett högre forskarseminarium; att ställa frågor som gör lite ont men också nytta; att bryta isen runt ett känsligt ögonblick när andra håller masken. Professor Persson kan bara inte låta bli.

Berättelsen om Anders som inlett denna vänbok kan också berättas helt utan att ögonblicken får lov att styra texten, genom att reflektera den front som finns på Lunds universitets forskningsportal. I sådana fall kan berättelsen med vissa tillägg se ut så här: Anders är professor i sociologi och utbildningsvetenskap vid Lunds universitet. Här inledde han sin akademiska bana under slutet av 1970-talet. Han började som student med en grundutbildning i sociologi och ekonomisk historia, fortsatte som forskningsassistent och adjunkt och disputerade 1991 med avhandlingen *Maktutövningens interna dynamik: Samspel och motsättningar i skola och lönearbete*. Sex år senare blev han docent. Då hade han varit aktiv inom flera olika forskningsprojekt, ofta med fokus på makt och skola. Han hade också omarbetat sin avhandling och givit den titeln *Skola och makt*. I dag har den utkommit i tre olika utgåvor (1994, 2003 & 2014). Efter disputationen har han gästspelat på några olika

lärosäten, också i Norge och Danmark, och blir sedan dekan för Halmstads lärarutbildning. Så småningom utnämns han till professor i sociologi och återvänder till Lunds universitet, där han bland annat är studierektor för forskarutbildningen i sociologi. 2011 tillträder han som professor i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet, med placering på campus Helsingborg. Några år senare flyttar institutionen till Lund. Och Anders med den.

*

Vi kallar den här vänboken för *Ögonblick*. Tanken är att varje text i boken, precis som Anders själv många gånger gjort (och Goffman före honom), utgår från en konkret scen, eller, uttryckt med Goffman, från ett ögonblick och dess människor (1970, s. 9). Det kan vara en scen skribenterna själva deltagit i (och velat reflektera över i efterhand), något de bevittnat (och därför vill reflektera över) eller något de tagit del av i fiktiv form.

I Anders eget författarskap finns exempel på situationer som spelas upp framför hans ögon och får honom att börja fundera över vad som pågår och situationer där han själv varit aktör och i efterhand reflekterat över vad det var som hände. Exempel på det förra är en scen på ett tåg där han tvingas lyssna till andras mobilsamtal, något som ger upphov till begreppet mobilblottare. Exempel på det senare är när han efter ett besök på bilprovningen sliter sitt hår för att förstå logiken i kördningen. Texterna i denna bok beskriver alltså en konkret situation, en ögonblicksbild, som blir utgångspunkt för skribentens vetenskapliga analys.

Referenser

- Bauman, Zygmunt & May, Tim (2004). *Att tänka sociologiskt*. Göteborg: Korpen.
- Goffman, Erving (1970). *När människor möts: studiet av det direkta samspelet mellan människor*. Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Persson, Anders (1991). *Maktutövningens interna dynamik: samspel och motsättningar i skola och lönearbete*. Avh. Lund: Lunds universitet.
- Persson, Anders (2000). *Social kompetens: när individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Anders (2012). *Ritualisering och sårbarhet: ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber.
- Persson, Anders (2019). *Framing Social Interaction: Continuities and Cracks in Goffman's Frame Analysis*. Abingdon, Oxon: Routledge.

TABULA GRATULATORIA

Daniel Alvunger, Norrliden, Kalmar

Jan Andersson & Lena Löfgren, Åhus

Kenna Andersson, Lund

Lina Andersson, Helsingborg

Åsa Bartholdsson, Borlänge

Lars-Erik Berg, Stockholm

Lars Berggren, Malmö

Helena Berglund, Lund

Emil Bernmalm, Lund

Katarina Blennow, Malmö

Ingrid Bosseldal, Höllviken

Eva Brodin, Lund

Veronika Burcar Alm, Ljungby

Ingmarie Danielsson Malmros, Vittsjö

Angerd Eilard, Helsingborg

Anne-Charlotte Ek, Bosjöklöster

Anders Eklöf, Bunkeflostrand

Jesper Falkheimer, Viken

Henriette Frees Esholdt, Köpenhamn

Mats Greiff, Malmö

David Gudmundsson, Lund

Tina Gunnarsson, Vellinge

Ylva Hamnell-Pamment, Lund

Carl-Göran Heidegren, Malmö

Glen Helmstad, Nyhamnsläge

Karin Hjalmarsson, Helsingborg

Mona Holmqvist, Kristianstad

Ola Holmström, Malmö

Anna Houmann, Malmö

Bo Isenberg, Malmö

Jörgen Johansson, Halmstad

Roger Johansson, Malmö

Lars-Eric Jönsson, Höganäs

Ingemar Karlsson, Kävlinge

Abdulhadi Khalaf, Lund

Anders Kjellberg, Lund

Marie Källqvist & Anders Ohlsson, Lund

Maria Larsson, Svedala

Carina Lillsjö, Helsingborg

Johan Lind, Malmö

Åsa Lindberg-Sand, Malmö
Anders Linde-Laursen, Malmö
Per Lindqvist, Kalmar
Vanja Lozic, Malmö
Janna Lundberg, Malmö
Kent Lundgren, Lund
Katarina Lundin, Lund
Lunds kommunala gymnasieskolor
Martin Malmström, Lund
Katarina Mårtensson, Hofterup
Wade Nelson, Coralville
Sinikka Neuhaus, Ausås
Elisabet Nihlfors, Stockholm
Frida Nilsson, Malmö
Kjell Nilsson, Lund
Margareta Nilsson Lindström, Limhamn
Ulla Karin Nordäng, Kalmar
Stefan Norrestam, Allerum
Jonatan Nästesjö, Malmö
Gunnar Olofsson, Lund
Lotta Olsson, Sjöbo
Susanne Pelger, Lund
Helén Persson & Ulf Zander, Lund
Magnus Persson, Lund
Max Persson, Malmö
Suzana Ristic, Arlöv
Hans-Edvard Roos, Lund
Torgny Roxå, Lund
Håkan Sandgren, Limhamn
Irina Schmitt, Malmö
Ann-Mari Sellerberg, Lund
Anders Sonesson, Lund
Paul Strand, Lund
Eva Svensson, Laröd
Eva Saether, Lund
Hans & Mili Teke, Helsingborg
Monica Wendel, Malmö
Per Wickenberg, Lund
David Wästerfors, Malmö
Malin Åkerström, Lund
David Örbring, Kristianstad

ANSIKTE MOT ANSIKTE – ELITSKOLEELEVERS ISCENSÄTTNING AV ELITPOSITIONER¹

Av Max Persson

Inledning

I *Arvtagarna* skriver Pierre Bourdieu och Jean-Claude Passeron att ”avspänd självsäkerhet eller förment avspänd självsäkerhet nästan alltid är en markör för studenter från de övre klasserna där sådant uppträdande signalerar tillhörighet till eliten” (1964/1979, s. 20).² Jag kommer att tänka på citatet när jag under brexithösten 2019 ser den konservativa parlamentsledamoten Jacob Rees-Mogg med gott humör halvligga över flera av de främre bänkarna i det brittiska underhuset med ett iögonfallande lugn. Scenen är rätt komisk. Några ledamöter ropar ”Sätt dig upp, karl!” för att markera hans övertramp men Rees-Mogg behåller lugnet. Han rättar till glasögonen men gör inget större sken utåt av att ha tappat ansiktet. Rees-Mogg stämmer väl in på de avspända överklasstudenterna som Bourdieu och Passeron syftar på i citatet. Han är utbildad vid Eton College och Oxforduniversitetet där han ledde den konservativa studentföreningen, han har bakgrund i en elitfamilj, har gjort en vända som VD i finansbranschen, är allmänt känd för att bära oklanderliga tredelade kostymer och för sitt korrekta uttal som är typiskt för de övre elitutbildade klasserna.

Men trots att Rees-Mogg håller masken där i parlamentet verkar hans uppvisning i avspänd självsäkerhet inte helt lyckad. Visserligen tolkade vissa hans beteende som ett

¹ Det här kapitlet bygger på en ännu opublicerad tidskriftsartikel med titeln *Contested Ease: Negotiating Contradictory Modes of Embodied Elite Distinction in Face-to-Face Interaction*.

² Alla översättningar av citat är mina egna om inget annat anges.

förkroppsligande av en djärv populistisk kritik av ett parlament lamslaget av byråkrati. Men nätet exploderade av gäckande memes och i *The Guardian* kallade Labourledamoten Anna Turley hållningen för ett ”fysiskt förkroppsligande av arrogans, självberättigande, respektlöshet och förakt för vårt parlament” (Rawlinson 2019). I ljuset av vad som verkar vara den dominerande tolkningen blev hans beteende inte en symbol för eftersträvansvärd distinktion utan snarare elitistisk överlägsenhet och högmod. Den avspända självsäkerheten sågs inte enbart i ljuset av Rees-Moggs bakgrund; även scenens specifika ingredienser verkade bli betydelsebärande. Det var inte vilken rutinmässig parlamentsdebatt som helst utan den uppfattades som principiellt viktig, inte enbart för EU-utträdet, utan även för det demokratiska tillståndet i Storbritannien eftersom premiärministern beslutat att ajournera parlamentet under de fem kvarvarande veckorna fram till det avgörande brexitbeslutet. Men tolkningen av beteendet gjordes säkerligen också i relation till de historiska förväntningar som omgärdar underhusets trånga kammare, som platsen för myllrande aktivitet och trängande allvar och dess inramning som den traditionellt mer folkliga kammaren i kontrast till det adliga överhuset (House of Commons 2019).

Inom elit- och elitutbildningsforskningen har visst fokus ägnats just åt hur ritualiserade beteenden kan fungera som elitdistinktioner, alltså sätt varpå individer eller grupper signalerar elitposition genom olika typer av symboler. Intresset för hur kroppsliga hållningar kan fungera som elitdistinktioner är inte nytt men har hamnat i fokus nyligen genom bland annat Shamus Khans (2011) etnografi av en amerikansk elitskola som visar hur eleverna lär sig att *göra* distinktioner. Särskilt har forskningen fokuserat på fenomenet *ease* som jag på svenska valt att kalla *avspänd självsäkerhet*. *Ease* kännetecknas av självförtroende, självsäkerhet och auktoritet. Dessutom markeras det ofta utåt genom gester, såsom en ”säker gångstil, upplyft huvud, tillbakahållna axlar, stadig blick” samt av ”en avslappnad attityd och en särskild kontroll över sina känslor” (Daloz 2010, s. 82).

Forskningen om eliter och elitutbildning är starkt präglad av Bourdieus sociologi vilket har lett till att *avspänd självsäkerhet* teoretiskt förstås som en disposition, som ristas in i kroppen under den tidiga uppväxten och som personer bär med sig i sitt habitus (Bourdieu 1977). Förmågan att göra elitdistinktioner har därmed i hög grad setts som en funktion av att man växt upp i en elitmiljö och därmed är väl förtrogen med dess kulturella särdrag och sociala koder. En sådan förklaringsmodell har sina förtjänster men lutar ofta åt en ganska så deterministisk strukturalism. Syftet med det här kapitlet är att problematisera det *dispositionella perspektivet*, som framför allt associeras med Bourdieus sociologi, och istället lyfta fram ett *situationellt perspektiv*, som framför allt bygger på Erving Goffmans sociologi. Det sociala livet är fullt av olikartade interaktioner, med olika människor, i olika sammanhang, på olika platser, i olika syften. Vad som tas för elitdistinktion, och som ger prestige och erkännande i en

situation, kan mycket väl tas för något annat i en annan typ av situation. Om vi ser på elitdistinktioner ur det perspektivet så blir bilden stökigare. Hur bär sig senmoderna elitindivider, som interagerar ansikte mot ansikte, åt för att iscensätta sin position på ett sätt som både signalerar elitstatus och anses legitim?

Med utgångspunkt i den frågan kommer jag att diskutera de dispositionella och situationella perspektiven i relation till en empirisk studie av hur elever vid två svenska elitgymnasier med olika profiler förhandlar iscensättningen av elitposition när de möts ansikte mot ansikte i internationella rollspelskonferenser för ”unga ledare”. Ambitionen är att kombinera lite av det goffmanska med lite av det bourdieuianska och se vad det kan ge till förståelsen av elitdistinktioner i den här kontexten. Därmed lyfter jag även fram Goffman som elitteoretiker, en roll som han sällan spelar (se dock Daloz 2010).

Empiriskt avstamp: elitkoleelevers iscensättning av elitposition

I den masteruppsats som jag skrev 2016, vars empiri detta kapitel bygger på, var jag nog rätt mycket av en ”bourdieuan” om än på ett lite trevande och oortodoxt vis. Jag var intresserad av hur vissa unga människor i dagens alltmer ojämlika skollandskap formas till elitindivider och använde framför allt habitusbegreppet för att tolka de observationer jag gjort under ett etnografiskt fältarbete på två elitgymnasier i Stockholmsregionen. Särskilt fokus lade jag vid de återkommande rollspel där ett parlament simulerades och som ramades in som ett slags konferenser för ”unga ledare” av organisatörer och lärare.³ Ett fåtal elever valdes ut av lärare och ledning på respektive skola och fick resa iväg för att representera skolan i internationella rollspelskonferenser, vilket i sig innebar ett slags erkännande som bekräftade deras status som distingerade elitkoleelever. De sågs som ett slags elit höjda över de andra elitkoleeleverna. Habitusbegreppet fungerade som tolkningsram och hjälpte mig att sätta fokus på några viktiga aspekter men var mindre användbart för att synliggöra och förstå den dynamik som uppstod när elever från elitgymnasier med olika profiler möttes och förväntades arbeta tillsammans i mindre grupper för att författa resolutioner som sedan försvarades och kritiserades under de autentiska parlamentssessionerna.

³ Syftet med den här texten är i främsta hand teoretiskt, därför kommer empiri hämtad från min masters-uppsats (Persson 2016) enbart används som illustrativa exempel. Empirin utgörs av 18 intervjuer med elever och lärare vid två gymnasieskolor och cirka 100 timmar deltagande observation vid två rollspelskonferenser. Datainsamlingen var del av ett större forskningsprojekt som finansierades av VR i vilket Mikael Palme, docent i utbildningssociologi vid Uppsala universitet, var projektledare.

Termen elitskolor används sällan inom den svenska utbildningsforskningen och det med viss rätt. Det svenska utbildningssystemet framstår som relativt jämlikt i internationella jämförelser med starka principer om likvärdighet och ett relativt transparent meritokratiskt antagningsarrangemang. Samtidigt verkar det finnas gymnasieskolor som just spelar rollen som elitskolor om man med det menar att de har en stark statistisk överrepresentation av högpresterande elever från de mest socialt gynnade familjerna (Börjesson et al. 2016) men även att dessa skolor mer eller mindre öppet sysslar med ett slags elitsocialisation som skapar beteenden, förmågor, och inte minst "ambitioner" att söka sig till prestigefyllda utbildningar och arbeten (Törnqvist 2019; Holmqvist 2017; Bygren & Rosenqvist 2020). I många utbildningssystem fungerar höga skolavgifter som ett slags social utestängningsmekanism men i Sverige återfinns dessa skolor inom det allmänna, nationellt standardiserade, avgiftsfria skolsystemet. Där verkar skolval och boendesegregation dock fungera som effektiva sociala utestängningsmekanismer (Forsberg 2018).

Trots att båda gymnasieskolorna kan förstås som ett slags elitskolor så har de skilda profiler. Den ena skolan är situerad i en högborgerlig elitmiljö och lockar framför allt unga människor med bakgrund i familjer inom den yttersta ekonomiska eliten i Sverige. Den andra skolan lockar snarare elever med absoluta toppbetyg, och även om den övervägande delen har bakgrund i familjer inom den högutbildade övre medelklassen så präglas den av en föreställning om att vara en mer demografiskt blandad skola där alla som presterar på högsta nivå kvalificerar sig för tillträde.⁴ Den här skolan präglas alltså av elever med höga betyg och en meritokratisk diskurs som betonar en till synes öppen prestationskonkurrens medan den andra skolan har en mer traditionellt, socialt och ekonomiskt etablerad elitprägel. Under intervjuerna visade eleverna att de var relativt medvetna om de sociala och kulturella skillnader som råder mellan skolorna genom att använda begrepp såsom "snobbskolan" när de talade om den förstnämnda och "pluggskolan" när de talade om den sistnämnda.

Rollspelet, dessa internationella konferenser för "unga ledare", utgör en utmärkt etnografisk *site* för att undersöka hur eleverna iscensätter sina olika elitpositioner. Här möts ungdomar som har det gemensamt att de är elever vid elitskolor samtidigt som det finns betydande skillnader mellan skolornas profiler. I det följande kommer vi att titta närmare på vad som hände när dessa elever möttes.

⁴ Karakteriseringen av skolorna bygger på data från SCB som bearbetats av Håkan Forsberg, forskare och lektor i utbildningssociologi vid Uppsala universitet.

Ledare och följare

Mina observationer av rollspelen visade att eleverna från de båda skolorna värderade ledarrollen högt och att de försökte ta den informella ledarrollen under arbetet i mindre grupper. I mina observationer av grupparbetena, och i elevernas beskrivningar av arbetet i intervjuer efteråt, framstod grupparbetesinteraktionen som i hög grad asymmetrisk. En elev sade att några elever var verbalt inaktiva och ”inte gjorde någonting”, vidare fanns det elever som hade en ”supportroll” vilket innebar att de talade lite mer men inte gjorde signifikanta bidrag till det gemensamma arbetet, och sedan fanns det elever som hade en ”ledarroll” i den meningen att de ledde arbetet genom att vara mycket verbalt aktiva och genom att de ansågs bidra med ”bra” och ”smarta” inspel. Det här interaktionsmönstret blev även tydligt då jag under observationer av grupparbeten systematiskt räknade hur många gånger varje elev gjorde verbala inlägg i diskussionerna. Några få elever var väldigt aktiva och gjorde många inlägg. De aktiva eleverna var fysiskt riktade mot varandra genom blick och kroppsspråk och de satt nära bordet med upprätt, alert hållning. De mindre aktiva eleverna, vilka utgjorde majoriteten, gjorde färre inlägg eller satt mestadels tysta. Deras blick var antingen riktad mot de aktiva eleverna eller nedåt bort från interaktionen och de hade ofta en mer ihopkrupen, nervös eller energilös hållning. Interaktionen hade ett slags asymmetrisk centrum-periferi dynamik, där de aktiva elevernas meningsutbyte utgjorde centrum medan de inaktiva eleverna förpassades till åskådare eller icke-deltagare i interaktionens periferi (Collins 2004, s. 116–118).

Trots den här dynamiken så menade både aktiva och inaktiva elever att de tog mycket allvarligt på rollspelet (de reagerade negativt på om jag beskrev det som lek exempelvis) och de närde en stark vilja att vinna vilket de såg som en framgång som bekräftade deras status som elitskoleelever. När eleverna umgicks och småpratade med varandra under konferensens fria aktiviteter blev det även tydligt att ledarrollen ansågs eftersträvansvärd både ur ett arbetsmoralperspektiv där den likställdes med att ta ansvar för arbetet och ur ett statusperspektiv i den meningen att elever som agerade som ledare tilldelades hög status och prestige i elevgruppen. Att vara inaktiv och inte lyckas ta ledarrollen var liktydigt med att förlora, och var både moraliskt förkastligt och förde med sig låg status i elevgruppen. Samtidigt var det avgörande *hur* eleverna tog sig an ledarrollen. Det var viktigt att ta sig an den aktiva ledarrollen med *avspänd självsäkerhet*, vilket innebär att ta plats utan att synas aktivt försöka ta den; att lyssna in de andra och göra inlägg i diskussionen utan att köra över andra elever; att självsäkerhet och auktoritet inte slog över i arrogans och dominans; att inte leda med anspänd pretention att synas utan med självklar lätthet med övertygelsen att ha något outhärligt att bidra med.

I Vegard Jarness, Willy Pedersens och Magne Flemmens (2019) studie av ett av Oslos mest utpräglade elitgymnasier skriver de att den viktigaste skiljelinjen går mellan elever som för sig på ett till synes naturligt och ledigt sätt och de som på ett uppenbart tillkämpat sätt försöker passa in. I linje med Bourdieus handlingsteori har forskningen främst fokuserat på hur förmågan att genom sitt beteende uttrycka elitdistinktion hänger ihop med genus, etnicitet och social klassbakgrund. Enligt Jarness, Pedersen och Flemmen är det centralt att inte enbart ha de finansiella medlen för att upprätthålla de rätta vanorna för att passa in i den ekonomiska Osloelitens skolor, utan man måste även ha övats i att utföra dessa vanor på rätt sätt, det vill säga ha "ett habitus som är välanpassat till skolans distinktionsspel" (Jarness et al. 2019, s. 1416). Megan Thiele (2016, s. 336) har i sin tur visat att överklassstudenter vid ett amerikanskt elituniversitet i högre grad än arbetar- och medelklassstudenter har de nödvändiga internaliserade dispositionerna för att skapa avspända och självsäkra relationer till universitetslärarna vilket hon menar har att göra med klassspecifika socialisationsprocesser (se även Reay et al. 2010). Dessa studier använder alla i hög grad en dispositionell förklaringsmodell där förkroppsligandet av avspändhet och självsäkerhet i specifika interaktioner ses som en *funktion* av social bakgrund i bred bemärkelse. Eller som Bourdieu formulerade det i sin studie av de franska elitskolorna, att självsäker avspändhet inom akademien är "ett privilegium för de studenter som har akademisk kultur som sin medfödda kultur" (Bourdieu 1996, s. 21).

Analysen av rollspelsinteraktionen tyder även på att genus och klassbakgrund är centrala för möjligheterna att iklä sig den avspända, självsäkra ledarrollen. Visserligen tog både manliga och kvinnliga elever med delvis olika klassbakgrund från båda skolorna sig an ledarrollen med avspänd självsäkerhet. Men ledarrollen kodas i hög grad som maskulint beteende av eleverna som upplevde att det i viss mån var mer "naturligt" för de manliga eleverna att ta ledarrollen medan kvinnliga elever som betedde sig på ett liknande sätt riskerade att ses som "arga" eller "aggressiva" och riskerade att stämplas som "bitchar", som en kvinnlig elev i rollspelet uttryckte det. Likaså verkade elever från klassprivilegierade bakgrunder i allmänhet känna sig mer bekväma i den elitkodade rollspelskontexten. Det blev framför allt tydligt i elevernas olika erfarenheter av att klä sig formellt under konferensen. Arbetar- och medelklasseleverna kallade klädseln för "finkläder" och associerade den med ceremonier såsom bröllop och begravingar, var osäkra på hur de skulle tolka klädkoden, och kände sig obekväma när de väl bar klädseln. Överklasseleverna talade om klädseln i termer av professionella kläder och associerade det med sina föräldrars yrkesliv; de hade inga problem att tolka klädkoden, och de kände sig bekväma och naturliga när de bar den. De verkade ha en mer vanemässig relation till klädseln och denna typ av elitsammanhang vilket gjorde att de kände sig "hemma".

Detta kan tas som intäkt för att det *dispositionella perspektivet* har viss förklaringskraft i den meningen att eleverna, när de träder in i gruppinteraktionen, har med sig genus- och klasskodade dispositioner som förvärvats under lång tid i uppväxtmiljön och inom de socialt definierade skolmiljöerna och som de kan använda när de interagerar med varandra. Att människor besitter *dispositioner* som internaliserats genom den primära socialisationen inom familjen är ett grundläggande antagande i Bourdieus handlingsteori. Habitus definieras som ett system av beständiga dispositioner, alltså en uppsättning vanemässiga, relativt omedvetna och förgivettagna sätt att bete sig och tolka världen som blivit en del av ens person, sinne, och kropp. Begreppet disposition har även betydelsen av benägenhet eller böjning och pekar alltså in i framtiden mot de ännu ogjorda handlingarna och föreställs således utöva ett slags vanemässighetens och förgivettagandets tvång (Bourdieu 1977, s. 72). Men Bourdieu menar inte att handlingar bestäms ensidigt av sådana dispositioner, utan att de är en funktion av relationen mellan ett specifikt format habitus och ett särskilt socialt fält. Tanken är att en aktör kan vara mer eller mindre välanpassad genom socialisation till ett fält. En persons habitus kan antingen passa ömsesidigt med fältet eller så kan det råda radikal konflikt mellan habitus och fält (Bourdieu & Wacquant 1992, s. 128–130).

Även om genus- och klassdispositioner verkar vara centrala så tyder analysen av rollspelsinteraktionen på att det behövs ytterligare pusselbitar för att förstå elevernas möjligheter att agera med avspänd självsäkerhet. Avspänd självsäkerhet bör inte i främsta hand förstås som en beständig individuell förmåga som aktörer *har* och som de bär med sig från interaktion till interaktion. Snarare verkar den avspända, självsäkra elitskoleeleven vara ett slags skör roll som blir möjlig för vissa elever, delvis beroende på bakgrund och genus, när interaktioner definieras på ett särskilt sätt. Det finns alltså en rad situationella omständigheter som är viktiga att ta hänsyn till vid sidan av de dispositioner som eleverna bär med sig.

Den självsäkra och avspända ledaren som elitdistinktion

Som vi såg ovan hade interaktionen i rollspelet ett slags asymmetrisk centrum-periferi dynamik där ett fåtal aktiva elever framstod som de självsäkra och avspända ledarna i interaktionens centrum medan majoriteten av eleverna förpassades till interaktionens tysta och inaktiva periferi. Den här dynamiken kan även beskrivas som en hierarki där den aktiva ledarrollen kodades som högstatus och som moraliskt riktig, medan den perifera åskådarrollen kodades som lågstatus och moraliskt förkastlig. I vissa interaktioner fungerade den aktiva, självsäkra, avspända hållningen som en form av

elitdistinktion för eleverna. Genom att bete sig på detta sätt bekräftade de att de tillhörde gruppen av elitskoleelever. Men, och detta är viktigt, detta gällde bara under *vissa* situationella omständigheter. I det följande ska vi titta på situationer där det uppstår tvetydigheter och konflikter om hur eleverna bör bete sig i situationen. Dessa interaktioner utgör undantag i rollspelets välsmorda interaktionsmaskineri, men trots det, eller kanske just därför, är de analytiskt upplysande och framstår i hög grad som formativa för eleverna.

Erkännandet av den aktiva, självsäkra, avspända ledarhållningen som en högt värderad iscensättning av elitposition verkade bygga på att interaktionens hierarki inte blev alltför tydlig och att hierarkin framstod som legitim. Eleverna ansåg att hierarkin var legitim om den tycktes bero på legitima skillnader i förvärvade meriter: att vissa elever hade förberett sig bättre än andra, att vissa elever hade djupare kunskaper och var retoriskt briljantare än andra. Elever som ansågs ha sådana överlägsna meriter ansågs vara berättigade att ta ledarrollen, medan de som ansågs ha förberett sig sämre, ha grunda kunskaper, och dålig retorik med rätta skulle stå tillbaka i grupparbetets interaktion eftersom de helt enkelt inte ansågs ha något att bidra med. Vidare fick hierarkin inte bli alltför tydlig. Detta handlande framför allt om att det självsäkra och avspända framträdandet inte fick spilla över i arrogans, övermod eller dryghet. Som elev med den aktiva ledarrollen fick det inte se ut som om man *tog* plats, genom att avbryta andra och framhålla sig själv överdrivet mycket, utan snarare som att man *gavs* plats eftersom man ansågs *bidra* med sin outhärliga retorik och sina djupa kunskaper samtidigt som man på ett hänsynsfullt sätt lyssnade in de andra. Detta överensstämmer i hög grad med Khans observation att dagens eliter förväntas lära sig att göra elitposition på ett avspänt, icke-arrogant sätt vilket till stor del verkar handla om att lära sig att aktivt hantera och balansera olika slags sociala hierarkier. Hierarkin blir mer tydlig genom både alltför vördnadsfullt beteende som visar ett slags underdånig, inställsam respekt för den andra och genom arrogant och överlägset beteende som visar alltför lite respekt för den andra (Khan 2011, s. 72–78; Rivera 2016, s. 172–179).

Den hierarkiska dynamik som uppstod i rollspelets gruppinteraktioner kunde döljas och göras legitim genom att eleverna som tog mycket plats (och därmed begärde att de andra skulle stå tillbaka) också ansågs bidra till gruppens arbete på ett outhärligt sätt och genom att de lyckades visa tillräckligt mycket hänsyn och respekt för de andra. Från ett interaktionistiskt perspektiv skulle vi kunna säga att eleverna, både de som står i centrum och de som förpassats till periferin, i sådana interaktioner delar intrycket av, eller åtminstone inte gör sken av motsatsen, att interaktionen är en ”meritsituation” där den asymmetriska dynamiken beror på legitima skillnader i förvärvade meriter.

Begreppet *definitionen av situationen* är centralt för att konceptualisera hur den betydelse som tillskrivs interaktioner växer fram, upprätthålls och skiftar (Thomas

1923, s. 42). Begreppet riktar fokus både mot den subjektiva mening som personer tillskriver en interaktion och mot den mer objektiva inramningen av interaktionen såsom vilka personer som närvarar, interaktionens dynamik, vilken aktivitet som pågår och platsens fysiska utformning. Goffman (1974, s. 8) menar att när personer möts ansikte mot ansikte så försöker de implicit svara på frågan ”Vad händer här?” vilket betyder att de försöker förstå vilka regler och förväntningar som gäller i den givna situationen. För att underlätta interaktionen, och minimera risken för pinsamma snedsteg eller att kommunikationen bryts, måste de interagerande skapa en tillfälligt fungerande konsensus (Goffman 1959, s. 20–21), det vill säga en tyst överenskommelse som bekräftar att de delar uppfattning om vad situationen handlar om. Men intrycket av vad det är för en situation är sårbart för snedsteg eller aktiva försök att omdefiniera den (Persson 2012).

När situationens betydelse står och väger: mellan meritsituation och privilegiesituation

Vid några tillfällen skiftade den betydelse som eleverna tillskrev den hierarkiska interaktionen. Ett exempel på detta är en grupparbetsinteraktion där elever från båda skolorna ska arbeta tillsammans. Under loppet av det två timmar långa grupparbetet uppvisade interaktionen samma hierarkiska dynamik som tidigare beskrivits, med ett fåtal mycket aktiva ledarelever i centrum och en majoritet av tysta elever i periferin. Under loppet av interaktionen blev fördelningen av talartid allt mer ojämn och dessutom avbröt de aktiva eleverna både de mindre aktiva eleverna och varandra. Flera elever upplevde att de mest aktiva eleverna avbröt de andra ”bara” för att säga något, och därmed att de på ett oförtjänt sätt lade beslag på ledarrollen, snarare än bidrog till det gemensamma grupparbetet.

En kvinnlig elev från den meritokratiskt präglade elitskolan, som tidigare under rollspelet agerat som ledare med självsäker avspändhet, beskriver i intervjun efteråt att hon under det här grupparbetet ville ta mer plats men att hon tystades av de manliga studenterna från den ekonomiska elitskolan. Hon försökte signalera sitt missnöje genom att symboliskt tystna och stirra på dem som avbröt henne och på så sätt dra uppmärksamhet till den hierarki som hade etablerats i interaktionen. Hon signalerade utåt att andra elever hade begått situationella snedsteg som äventyrade den definition av situationen som verkade gälla tidigare. Under grupparbetet bestämde sig några andra kvinnliga elever från samma skola för att utmana de mest verbalt aktiva eleverna genom att själva försöka ta mer plats genom att avbryta andra. Tillsammans tyder detta på att det uppstår en rad sprickor i den rådande definitionen av situationen.

Meritsituationsdefinitionen utmanas och en konkurrerande definition av situationen mobiliseras. De kvinnliga eleverna från den meritokratiska elitskolan menade att hur mycket plats eleverna tog under grupparbetet inte handlade om förvärvade meriter, utan om att några klassprivilegierade unga män från den ekonomiska elitskolan tog verbal plats på bekostnad av alla de andra. Meritsituationen hade spillt över i en "privilegesituation", enligt dem. De kvinnliga eleverna från den ekonomiska elitskolan delade i hög grad denna tolkning av interaktionen, men försökte inte utmana dynamiken och menade att de kvinnliga eleverna fick skärpa sig, förbereda sig bättre, och bli mer självsäkra om de ville ha ledarrollen. Trots att interaktionen under grupparbetet blev alltmer spänd agerade de aktiva unga männen från den ekonomiska elitskolan med fortsatt avspänd självsäkerhet utan att ge tecken på att de skulle ha begått ett situationellt snedsteg. I intervjuer efteråt konstaterade några av dem på ett emotionellt kontrollerat sätt att "de som inte tog plats inte fick plats" och att det faktum att de eventuellt tagit mer plats än någon annan berodde på att de var mer pålästa och arbetade hårdare, alltså att de hade bättre meriter än de andra vilket berättigade deras roll i interaktionen.

Under dessa omständigheter, där interaktionen står och väger mellan två motstridiga definitioner, uppstår tvetydigheter och meningsskiljaktigheter kring vad som ska räknas som ett legitimt och eftersträvansvärt sätt att iscensätta sin position som elitskoleelev. Den avspända och självsäkra ledarhållningen framstår inte längre som en odelat högt värderad iscensättning av elitposition som ger status och moraliskt anseende i elevgruppen. Att självsäkert ta plats tolkas av de kvinnliga eleverna från den meritokratiskt präglade elitskolan inte längre som en legitim funktion av att några elever har oumbärliga meriter utan som ett resultat av samhällets orättfärdiga klasstruktur och genusordning där vissa elever tar och ges plats på grund av sin medfödda sociala position. De kvinnliga eleverna vid den meritokratiskt präglade elitskolan agerar inte längre med avspänd självsäkerhet utan snarare med något som kan förstås som *självsäker medvetenhet*. Detta innebär att de fortsätter agera med självsäkerhet och auktoritet samtidigt som de på ett medvetet sätt drar uppmärksamhet till interaktionens hierarki, till orättfärdiga privilegier och hur de strukturerar den ojämlika interaktionen. Genom att läsa situationen och bete sig på ett sätt som ges mening i förhållande till kulturellt och politiskt laddade kategorier som överklass, privilegier, aggressiv manlighet, feminism och rättvisa försökte dessa unga kvinnor förändra situationens definition.

Deras beteende verkar inte primärt kodas som en motståndshandling från en uppfattad strukturellt underlägsen position, utan snarare som ett motstridigt sätt att göra anspråk på positionen som elitskoleelev. I sin studie av föräldrars syn på uppfostran inom den ekonomiska eliten, visar Rachel Sherman att föräldrarna vill att deras barn iscensätter sin privilegierade position med viss "blygsamhet, ömsesidighet,

'medvetenhet'" samt en air av "hårt arbete" (Sherman 2017a, s. 11). Snarare än odelad *ease*, alltså avspänd självsäkerhet, verkar Sherman mena att dagens senmoderna elitindivider förväntas känna och visa ett visst mått av *unease*, alltså ett visst obehag, besvär, och anspänning i förhållande till sin privilegierade position (se även Törnqvist 2019; Ljunggren 2017).⁵ Därmed kan de rättfärdiga sin position genom att undvika att framstå som alltför elitistiska vilket verkar ha kommit att bli allt viktigare i dagens elitmiljöer som är mer demografiskt blandade och starkare präglade av meritokratiska ideal som betonar hårt arbete, öppen konkurrens och meriter. *Avspänd självsäkerhet* och *självsäker medvetenhet* framstår i det här sammanhanget som två motstridiga sätt att iscensätta elitposition. Medan eleverna vid den ekonomiska elitskolan verkar ta sin elitposition för given eller känna stolthet över den så verkar eleverna vid den meritokratiskt präglade elitskolan behöva förhålla sig mer distanserat, problematiserande och medvetet till sin elitposition eftersom den anses illegitim om den inte bygger på meriter såsom överlägsen kunskap och retorisk förmåga. Att leda med avspänd självsäkerhet är en roll som ska förtjänas i varje given interaktion och inte något som får tas för givet.

Avslutning: intrycksstyrning och sårbara statussymboler

De klassprivilegierade männen från den ekonomiska elitskolan framträder i de allra flesta situationer med avspänd självsäkerhet. Med det dispositionella perspektivets terminologi passar deras habitus ömsesidigt med fältkontexten, medan det för andra elever, som inte genomgått samma socialisation, uppstår mer friktion mellan habitus och fält vilket gör att de inte känner sig lika avspända, bekväma och självsäkra. De kvinnliga eleverna från den meritokratiskt präglade elitskolan agerade med avspänd självsäkerhet i vissa situationer medan de i andra, kanske delvis på grund av friktionen mellan deras habitus och fältkontexten, lyckades mobilisera en mer ambivalent hållning, den självsäkra medvetenheten. Eventuellt kan denna hållning förstås som en samtida form av elitdistinktion för mer meritokratiskt präglade eliter som delvis verkar gå på tvärs med en traditionell förväntan om hur elitposition bör iscensättas. Sammantaget innebär detta att det *dispositionella perspektivet* har viss förklaringskraft och att det är centralt för att förstå och uppmärksamma att eleverna har, på grund av bland annat klass och genus, olika möjligheter att ta ledarrollen med självsäker

⁵ Titeln på Shermans (2017b) bok, *Uneasy Street*, leker just med elitens obekvämheter inför sina privilegier.

avspändhet i interaktionerna under rollspelskonferensen. Samtidigt växer den betydelse som tillskrivs beteenden, såsom avspänd självsäkerhet eller självsäker medvetenhet, fram under interaktionens gång och tar specifik form under loppet av interaktioner genom intersubjektiva tolkningar som delvis är förankrade i sociala, politiska och kulturella diskurser. Det antyder att det dispositionella perspektivet bör kompletteras med ett situationellt perspektiv.

Dispositionsbegreppet betonar att ett visst beteende är en *funktion* av en särskild social bakgrund eller position. I en tidig text med titeln *Symbols of Class Status* menar Goffman (1951) att statussymboler varken bör förstås som funktioner eller för den delen perfekta representationer av social positioner, utan snarare som ett slags ofullständiga kommunikationsmedel som kan användas för att styra andras intryck av ens status. Visserligen försöker olika sociala grupper, genom utestängningsmekanismer såsom ekonomiska kostnader, utbildning eller uppfostran, monopolisera användandet av vissa statussymboler, vilket gör att vissa beteenden, vanor och konsumtionsvaror kan fungera som mer eller mindre exklusiva symboler för den specifika statusgruppen (Goffman 1951, s. 297–301). Samtidigt, betonar Goffman (1951, s. 296), är de här försöken till monopolisering sällan helt lyckade och det tenderar att finnas en viss marginal av osäkerhet kring statussymbolers betydelse.

Jag tror att en bättre förståelse av förkroppsligade elitdistinktioner kan nås om man förstår dessa ritualiserade beteenden som *statussymboler* som aktörer genom intrycksstyrning aktivt kan använda för att iscensätta elitposition på ett särskilt sätt och därmed signalera tillhörighet till en viss elitgrupp. Genom intrycksstyrning kan personer som interagerar med varandra försöka styra vad de visar upp för de andra (Goffman 1959), både genom att arbeta med kroppens utsida och genom att hantera de känslor som uppstår i interaktionen och som kan komma att påverka hur man själv framstår (Hochschild 1983/2003, s. 35). *Avspänd självsäkerhet* och *självsäker medvetenhet* kan till viss del förstås som medvetna strategier för att styra andras intryck av sin elitposition. Genom *avspänd självsäkerhet* kommunicerar eleverna en nästan total omfamning av sin elitposition och visar utåt att de är välanpassade och välintegrerade i den elitkontext som rollspelskonferenserna utgör, medan *självsäker medvetenhet* innebär att de intar en distanserad hållning till sin elitposition vilket signalerar att de tillhör en viss elitgrupp men är medvetna om att det är ett privilegium som måste förtjänas. Från det perspektivet handlar iscensättningen av elitposition i hög grad om att hantera känslor av överlägsenhet och underlägsenhet genom att visa upp, dölja och balansera dem på ett sätt som anses moraliskt giltigt i den givna kontexten (Wouters 1992).

Lauren Rivera (2016, s. 172–179) menar att förmågan att framträda med avspänd självsäkerhet både bygger på individuell intrycksstyrning, såsom att balansera mellan självsäkerhet och arrogans, och på en viss sorts social kompetens som handlar om att

få de andra i interaktionen att känna sig bekväma och avspända, genom att exempelvis visa tillbörlig hänsyn eller tona ned hierarkier (se även Khan 2011, s. 72–78). Utöver dessa individuella förmågor att styra andras intryck och hantera interaktionen på ett passande sätt verkar avspänd självsäkerhet också bero på de interagerandes sammanlagda förmågor och intresse av att upprätthålla en särskild definition av situationen, nämligen skenet av att den asymmetriska interaktionen är en meritsituation och inte en privilegiesituation. I den meningen är avspänd självsäkerhet inte ett *individuellt fenomen* som enbart beror på individuella förmågor till intrycksstyrning eller social kompetens, utan bör snarare förstås som ett *kollektivt fenomen*. Betydelsen av en given statussymbol i en given interaktion, menar Goffman (1951, s. 294), bygger just på att personerna lyckas upprätta en tillfälligt fungerande konsensus om vad för slags situation de befinner sig i och därmed vad statussymbolen ska betyda för tillfället. Statussymboler, och kanske särskilt sådana som uttrycks genom ritualiserade beteenden, är sårbara för andra personers tolkningar och de situationella omständigheter som råder. Meningsskiljaktigheter kring vad ett visst beteende betyder kan enkelt uppstå genom att ytterligare information om aktören görs tillgänglig (djupa kunskaper kanske visar sig vara grundare än vad som förespeglats) eller genom att interaktionens dynamik förändras (som när grupparbetesinteraktionens hierarki blev tydligare). Även diskursiva betydelse kopplade till meriter, skolornas profiler, genus och klass integreras i interaktionen och används för att (om)tolka ett beteende (som när självsäkerhet omtolkades som arrogans när situationen förändrades) (Goffman 1983).

Vi kan nu återvända till den halvliggande Jacob Rees-Mogg som tjänade som inledning till det här kapitlet. Hans självsäkra och avspända lugn kom att tolkas som ett illegitimt elitistiskt beteende som signalerade klassmässig arrogans och brist på respekt. Men den betydelsen ligger inte inneboende i beteendet självt, utan samma beteende skulle kunna ges en annan betydelse inte bara inom ett annat socialt fält utan även under andra situationella omständigheter inom detta den parlamentariska maktelitens fält. Beteendet betyder egentligen ingenting i sig självt, men ges mening i relation till Rees-Moggs elitstereotypa bakgrund, hans position som parlamentsledamot, underhusets symboliska betydelse, och den pressade demokratiska situation som Storbritannien befann sig i. Det påstås ibland att Bourdieu kallades ”den franske Goffman”, ett smeknamn (och inom vissa kretsar eventuellt ett öknamn) som syftade på att han var en skicklig etnografisk observatör, uppmärksam på nyansförskjutningar och de små men betydelsebärande detaljerna. Han rörde sig från det sociala fältets abstrakta strukturer till hur ett skratt, en gångstil, ett sätt att prata kunde fungera som markering av social position. Genom att kombinera det goffmanska med det bourdieuanska perspektivet tror jag att vi kan nå en fullödigare förståelse av hur vissa beteenden tillskrivs betydelse och görs till

symboler för en specifik social grupp samtidigt som de måste iscensättas i interaktion ansikte mot ansikte och därför är sårbara för förändrade situationella omständigheter.

MAX PERSSON

Jag är doktorand i sociologi på Sociologiska institutionen vid Uppsala universitet. Just nu skriver jag en etnografi om elevers identitetsformering vid ett elitgymnasium i Stockholms innerstad. Anders är en viktig förebild för mig både som pappa och forskare. Tidigt under min studietid bodde jag hemma i föräldrahemmet på grund av bostadssituationen i Lund, då tog Anders och jag bilen in till Lund på småvägar från Helsingborg (!) och vi hamnade ofta i diskussioner om Goffman och Bourdieu men även bärnstensletande, romaner, och dräpliga anekdoter från förr.

Referenser

- Börjesson, Mikael, Broady, Donald, Dalberg, Tobias & Lidegran, Ida (2016). *Elite Education in Sweden: A Contradiction in Terms?* I Maxwell, Claire & Aggleton, Peter (red.). *Elite Education: International Perspectives on the Education of Elites and the Shaping Of Education Systems*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a Theory of Practice* (R. Nice, övers.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1996). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1964/1979). *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture* (R. Nice, övers.). Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre, & Wacquant, Loïc (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bygren, Magnus, & Rosenqvist, Erik (2020). Elite Schools, Elite Ambitions? The Consequences of Secondary-Level School Choice Sorting For Tertiary-Level Educational Choices. *European Sociological Review*, 36(4), s. 594–609.
- Collins, Randall (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Daloz, Jean-Pascal (2010). *The Sociology of Elite Distinction: From Theoretical to Comparative Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Forsberg, Håkan (2018). School Competition and Social Stratification in the Deregulated Upper Secondary School Market in Stockholm. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), s. 891–907.

- Friedman, Sam, & Reeves, Aaron (2020). From Aristocratic To Ordinary: Shifting Modes of Elite Distinction. *American Sociological Review*, 85(2), s. 323–350.
- Goffman, Erving (1951). Symbols of Class Status. *The British Journal of Sociology*, 2(4), s. 294.
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin.
- Goffman, Erving (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, Erving (1983). The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. *American Sociological Review*, 48(1), s. 1–17.
- Jarness, Vegard, Pedersen, Willy, & Flemmen, Magne (2019). The Discreet Charm of the Children of the Bourgeoisie: Economic Capital and its Symbolic Expressions at an Elite Business School. *The British Journal of Sociology*, 70(4), s. 1402–1423.
- Rawlinson, Kevin (2019). 'Sit Up!' – Jacob Rees-Moggs under Fire for Slouching in Commons. *The Guardian*, 3 september.
<https://www.theguardian.com/politics/2019/sep/03/sit-up-jacob-rees-mogg-under-fire-for-slouching-in-commons> (Hämtad 2020–06–29).
- Hochschild, Arlie (1983/2003). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling: Twentieth Anniversary Edition with a new Afterword*. Berkeley: University Of California Press.
- Holmqvist, Mikael (2017). *Leader Communities: The Consecration of Elites*. New York: Columbia University Press.
- House of Commons (2019). *Encyclopædia Britannica*.
<https://www.britannica.com/topic/House-of-Commons-British-government> (Hämtad 2020–09–25).
- Khan, Shamus (2011). *Privilege: The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*. Princeton: Princeton University Press.
- Ljunggren, Jörn (2017). Elitist Egalitarianism: Negotiating Identity in the Norwegian Cultural Elite. *Sociology*, 51(3), s. 559–574.
- Persson, Anders (2012). *Ritualisering och sårbarhet: ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber.
- Persson, Max (2016). *Playing with Power: An Ethnographic Exploration of Habitus Formation in Swedish Elite Schools*. Masteruppsats. Stockholm: Stockholms universitet, Sociologiska institutionen.
- Reay, Diane, Crozier, Gill & Clayton, John (2010). 'Fitting In' or 'Standing Out': Working-Class Students in UK Higher Education. *British Educational Research Journal*, 36(1), s. 107–124.
- Rivera, Lauren (2016). *Pedigree: How Elite Students Get Elite Jobs*. Princeton: Princeton University Press.

- Sherman, Rachel (2017a). Conflicted Cultivation: Parenting, Privilege, and Moral Worth in Wealthy New York Families. *American Journal of Cultural Sociology*, 5(1–2), s. 1–33.
- Sherman, Rachel (2017b). *Uneasy Street: The Anxieties of Affluence*. Princeton: Princeton University Press.
- Thiele, Megan (2016). Resource or Obstacle? Classed Reports Of Student–Faculty Relations. *The Sociological Quarterly*, 57(2), s. 333–355.
- Thomas, William Isaac (1923). *The Unadjusted Girl: With Cases and Standpoint for Behavior Analysis*. Boston: Little, Brown, And Company.
- Törnqvist, Maria (2019). The Making of an Egalitarian Elite: School Ethos and the Production of Privilege. *The British Journal of Sociology*, 70(2), s. 551–568.
- Wouters, Cas (1992). On Status Competition and Emotion Management: The Study of Emotions as a New Field. *Theory, Culture & Society*, 9(1), s. 229–252.

KÄRLEK TILL SOCIOLOGI – EN BIOGRAFISK ILLUSION?

Av Magnus Persson

... som så mycket annat i mitt liv tycks det vara slumpen som här spelar in, men med åren har jag allt mer kommit att tvivla på denna vedertagna storhet. För vad menar vi egentligen när vi talar om slumpen? Vad är det vi famlar efter? Är det inte bara något vi kastar in när vi går bet på att förklara vissa tilldragelser? När vi inte fattar varför det som händer faktiskt händer. (Nesser, 2019)

Jag börjar med att gratulera studenterna. Det gör jag alltid. De har ju gjort ett bra, kanske till och med ett alldeles lysande utbildningsval. För den oinvigde kan det uppfattas som publikfrieri men så är det inte tänkt. Jag menar det med samma innerlighet varje gång. Att läsa sociologi kommer inte ge dem de bäst betalda jobben, den högsta statusen eller någon självklar plats i något medialt rampljus. Men det kommer, åtminstone för några innebära ett likartat intellektuellt uppvaknande som det jag själv upplevde många år tidigare.

Gratulationen får effekt. Studenterna riktar nu sin uppmärksamhet mot mig. Än så länge ser jag bara en anonym massa av ansikten men jag vet att, allteftersom veckorna går, så kommer först några och sedan fler, men aldrig alla, ansikten kopplas ihop med ett namn och med de unika egenheter som utmärker en enskild individ. Allra först kommer jag notera studenterna som sätter sig längst fram, det är oftast de som ställer frågor som indikerar att de börjat förstå vad sociologi handlar om. Jag kommer efterhand uppmärksamma studenterna som aldrig tycks förmögna att komma i tid, de som har svårt att vara tysta, de som har förföriskt väldoftande sötsaker med sig in i hörsalen och de som väljer att sitta långt bak och slumra men ändå är närvarande på varje föreläsning. Några studenter noterar jag för att de antecknar allt jag säger, andra för att de skrattar när jag bjuder på en lustighet och ytterligare andra för att de ser vilsna ut och försöker göra sig så osynliga som möjligt. Men än så länge är de ett anonymt kollektiv som tituleras ”nybörjarstudenter i sociologi” och just i detta ögonblick har jag deras fulla uppmärksamhet. Det är då jag berättar hur jag blev förälskad i sociologi.

Jag brukar hävda att kärleken till sociologi var omedelbar. Ögonblicket läraren började föreläsa om Durkheims *Självordet* kedjades mitt intellekt fast i ett nytt sätt att tänka och ett nytt sätt att betrakta världen på. Och trots att de efterföljande föreläsningarna om Marx respektive Weber knappast försvagade den första ögonblickliga förälskelsen i ämnet så har Durkheim, av de sociologiska klassikerna, kommit att fångla mig mest. Sociologiämnet var intellektuellt spänstigt, finurligt och kontraintuitivt vilket gav oväntade svar på vardagliga frågor jag redan trodde mig veta svaren på. Det bidrog med oväntade förklaringar till min egen position i både den akademiska och sociala världen. Sociologin gav mig verktyg till en omfattande revidering av min egen biografi.

Det är åtminstone så jag minns det och det är så jag brukar återberätta det. Ögonblicket blev avgörande för hur mitt yrkesliv kom att stakas ut och hur min biografi kom att formuleras. Den sociologiska blicken blev en följeslagare också utanför de akademiska studierna. Att vara sociolog blev inte ett yrke utan något som omfamnade, och till och med inkräktade på, betydligt fler sfärer av livet än bara det som kretsade runt utbildning och senare arbete. Sociologin blev inte bara ett arbetsredskap utan ett sätt att betrakta omgivningen och mig själv på och inget som var möjligt att stänga av när kontorslampan stängdes eller boken slogs igen. Sociologin har blivit följeslagaren som viskar förklaringar till hur jag kan begripa mitt livslopp så här långt.

Det var så för mig. Starkt, intensivt och omedelbart. Men så är det inte för alla. Kanske är det inte ens så för alla som kommit att arbeta med sociologi. För många är sociologi en del av ett arbete men inte mer än så. Detta genererar såklart frågan varför just jag blev så uppslukad av det sociologiska tänkandet? Varför var jag så mottaglig? Finns det något särskilt som utmärker mig som egentligen har mindre med sociologins själva karaktär att göra men som det finns sociologiska verktyg att använda för att förklara (såklart)? Ingår mina unika tankemönster eller rentav min själva sociala disposition i ett kollektivt mönster eller systematik? Eller har kanske *slumpen* något med det att göra?

Tillfälligheternas mönster i utbildningssociologin

Slumpen är någonting sociologen bör hysa misstänksamhet mot. Det är inte ovanligt att slumpen, eller det som tillskrivs slumpen, vid närmare granskning i stället förefaller följa ett visst mönster. Slumpen omvandlas då i stället till sin själva motsats, vilket betyder regelmässighet eller lagbundenhet. Flera gånger har slumpen tillskrivits betydelse i utbildningssociologiska studier jag varit inblandad i. Den tycks vara en

väl villig partner till den biografiska dramaturgi som omger lärares berättelser om hur de fick sitt första jobb eller när studenter förtäljer varför de ”råkade” börja studera på en viss utbildning eller vid ett visst lärosäte. Gällande nästan alla handlingar och beslut där slumpen tillskrivs kraft så har det varit möjligt att inordna samma handling eller samma beslut i en mer generell systematik när flera fall placerats intill varandra. Slumpens skördar tycks på något sällsynt sätt ha en fallenhet att kunna inordnas i mönster.

Vad studerar svenska studenter och var studerar de?

Vad svenska studenter väljer att studera och *var* de väljer att bedriva sina studier utgör just sådana utbildningshandlingar som tycks följa ett visst mönster trots att det finns flera berättelser, inte minst min egen, som omgärdas av slumpens mystik. Trots att det svenska högre utbildningssystemet är avgiftsfritt och tillträde vilar på formellt meritokratiska grunder och att systemet explicit skall sträva efter jämlik tillgänglighet oavsett bakgrund så är det inte svårt att mejsla fram ett skiktningmönster med tydliga sociala insignier.

Vi kan inledningsvis konstatera att studenter med starka *nedärvda utbildningsresurser*, det vill säga, i statistisk mening, studenter som har minst en förälder med eftergymnasial utbildning som är längre än tre år, är överrepresenterade bland landets nybörjarstudenter (Universitetskanslerämbetet, 2018). Inte nog med det – de är särskilt överrepresenterade på långa, prestigetunga yrkesutbildningar som nästan alltid kräver höga betyg för att bli antagen.¹ Exempelvis har 58 procent av studenterna denna bakgrund både på juristutbildningen och psykologutbildningen. Siffran är ännu högre på läkarutbildningen (67 procent). Studenter med starka nedärvda utbildningsresurser är däremot ovanligare på korta och mindre prestigetunga yrkesutbildningar såsom sjuksköterskeutbildningen (26 procent) och tandhygienistutbildningen (22 procent). Allra lägst andel har de på förskolläraryrkesutbildningen (17 procent). En hierarkisk social ordning mellan akademiska yrkesutbildningar kan, med detta enkla mått, skönjas. För sociologen är det till och med möjligt att tala om att utbildningsvägar har olika hög social status.

¹ Med ”prestigetung” utbildning avses program som är hårt selekterade (=höga betyg för att bli antagen) och som genererar höga välbetalda yrken efter examen.

Också i valet av lärosäte finns betydande skillnader. De allra mest resursstarka studenterna är överrepresenterade på äldre, traditionella universitet (Lund 50 procent och Uppsala 45 procent). De är också talrika på specialiserade, prestigetunga lärosäten inom teknik (exempelvis Chalmers tekniska högskola 55 procent), ekonomi (Handelshögskolan i Stockholm (69 procent)) och lärosäten som specialiserat sig på estetiska discipliner (allra högst på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, 71 procent).² Deras andel sjunker på nyare och mindre lärosäten vilket blir särskilt tydligt på lärosäten som saknar universitetsstatus (högskolor). Allra lägst andel från denna kategori har Högskolan i Väst (28 procent). Resultatet av dessa mönster blir också en hierarkisk ordning där lärosäten dominerade av resursstarka studenter finns i toppen medan motsatsen gäller för lärosätena i botten.

The Paired Peers Project

Den hierarkiska skiktningen av det högre utbildningssystemet är inte ett särpräglat svenskt fenomen. Det kan iakttas i betydligt mer utsträckt form på andra ställen vilket brittiska utbildningsforskare tog fasta på i forskningsprojektet *The Paired Peers Project* som genomfördes 2010–2013 i Bristol. Projektet illustrerar väl hur studenters klasstillhörighet påverkar karaktären på erfarenheter av att studera på ett prestigetungt respektive mindre prestigetungt universitet.

I toppen av det brittiska utbildningssystemet tronar 24 universitet som organiserat sig i *The Russell Group*. Denna grupp, som bland annat inkluderar de världsberömda universiteten i Oxford och Cambridge, har hög prestige, är forskningstunga och lockar till sig medelklassens barn i långt högre utsträckning än vad andra universitet gör. Studier vid dessa universitet fungerar som ”en inträdesbiljett vidare till värdefulla karriärer i arbetslivet” (Bathmaker et al. 2018, s. 153f.). Samtidigt består det brittiska högre utbildningssystemet av drygt 150 universitet (Bathmaker et al. 2018) varav många är nyinrättade, så kallade post92-universitet. Liksom många relativt nyinrättade svenska högskolor hyser dessa en högre andel studenter från arbetarklassen än vad som är fallet med lärosäten högre upp i hierarkin.

Staden Bristol i sydvästra England hyser *både* ett Russell Group-universitet (University of Bristol, UoB) och ett post92-universitet (University of the West of England, UWE). Den sociala skiktningen i det brittiska högre utbildningssystemet

² I detta fallet avses lärosäten som är mer forskningsprofilerade, har examensrättigheter till flera prestigetunga utbildningsprogram samt ofta har en lång historia.

kan, med utgångspunkt i dessa båda lärosäten, observeras trots universitetens geografiska närhet till varandra. När projektet inleddes 2010 rekryterades 86 procent av de nya studenterna på UoB från medelklassen medan motsvarande siffra på UWE var 71 procent (vilket ligger mycket nära det brittiska genomsnittet) (Bathmaker et al. 2018, s. 12). Från utbildningar som erbjöds av båda lärosätena rekryterades både studenter med arbetarklassbakgrund och med medelklassbakgrund till projektet med avsikt att löpande följa deras utbildningsförlopp under tre år. Studiens målsättning var att ”observera hur deras erfarenheter av högre utbildning och hur deras nedärvda och förvärvade högre utbildningsresurser formades av deras klassbakgrund” (Bathmaker et al. 2018, s. 8). Studien visar hur det hierarkiska utbildningssystemet blev en del av studenternas erfarenheter vilket förstärkte redan befintliga sociala skillnader mellan olika delar av det högre utbildningssystemet.

Arbetarklasstudenterna på UoB gav uttryck för utanförskap medan de var betydligt mer bekväma på UWE. För medelklasstudenterna var det tvärtom. Medelklasstudenterna som studerade på UoB beskrev det ”exakt som förväntat” (s. 85). Om de i stället studerade på UWE hade de att hantera känslan av misslyckande eftersom deras studier bedrevs på det mindre prestigetunga universitetet i stan. Denna tanke uttrycktes i termer av att ”inte vara en del av identiteten som dominerar på UWE” (s. 92). Bathmaker et al. (2018, s. 91f.) beskriver det som ”chocken för eliterna” till skillnad från den betydligt mer genomlysta ”elitchocken” som drabbar arbetarklassens barn när de träder in på elituniversitet (se Reay et al. 2009). Bland elitens barn fanns till och med exempel på hur deras föräldrar aktivt intervenerade med avsikt att ”hålla deras barn på rätt bana” (Bathmaker et al. 2018, s. 150). Barnen fick ju inte riskera en nedåtgående social resa genom att välja fel universitet.

I min studie (Persson, 2016) om hur svenska ämneslärarstudenter manövrerar sig igenom lärarutbildningen finns också exempel som påminner om de som observerats i Bristol. Exempelvis valde en lärarstudent med både höga betyg från gymnasieskolan och härkomst från en högakademisk familj att studera på en av det högre utbildningssystemets mindre prestigetunga utbildningar. Hon valde dessutom att göra det på ett av Sveriges nya universitet och inte på det gamla traditionella som hyst både hennes bror och föräldrar. Med avsikt att få henne på andra tankar satte sig föräldrarna i bilen, körde till lärosätet och försökte övertala henne att fundera på en annan studieväg än läraryrket. ”Du har inte funderat på att försöka plugga vidare på olika sätt?” (s. 122) sa hennes mamma när de diskuterade framtiden. Mammans ord fick effekt. När studien lämnade henne hade hon fått jobb på universitetet och hade inga planer på att fortsätta i läraryrket.

Hot knowledge och reproduktionen av orättvisor

Mer än något annat tycks utbildningssystemet fungera som ett socialt sorteringsinstrument som reproducerar redan existerande skillnader mellan samhällets sociala grupper. Mekanismen bakom detta brukar förklaras med att utbildningssystemet förefaller premiera beteenden, språkbruk, kulturella referenser och manér som de privilegierade klasserna behärskar men som studenter från folkliga klasser inte gör (Bourdieu & Passeron, 1970/2009). I *The Paired Peers Project* tydliggörs detta särskilt när studenterna hamnar "fel" relativt deras sociala klassbakgrund. Pierre Bourdieu, tillsammans med sin medarbetare Loïc Wacquant, har beskrivit fenomenet som att den resursstarka individen, när denne befinner sig och agerar på utbildningsfältet, rör sig "som fisken i vattnet" (Bourdieu & Wacquant, 1992, s. 127) eller att individen, i vissa sammanhang, tycks utrustad med ett "bollsinne" (Bourdieu, 1994/1995, s. 37f.) som gör det möjligt att agera på ett sätt som ger fördelar och samtidigt undvika dåliga beslut i ett sammanhang individen är väl bekant med. Med sedvanlig elegans menar Bourdieu att:

Allt förefaller utspelas som om [*tout se passe comme si*] positionerna "valt" de individer som är bäst disponerade att inta just dessa positionerna eller omvänt, allt förefaller utspelas som om individerna "valt" de positioner som är bäst ägnade att låta dem uttrycka sina dispositioner, sin kallelse, smak, begåvning. (citerat från Broady, 1983, s. 15)

Inom utbildningssociologin har medelklassens tillgång till så kallad *hot knowledge* (Ball & Vincent, 1998) ibland använts för att förklara skillnaden i förmågan att manövrera sig till värdefulla positioner. Det betyder tillgång till kunskap om utbildningssystemet som inte nås via officiella kanaler. Utöver intervenerande föräldrar kan det handla om tillträde till sociala nätverk (vänner, äldre syskon, föräldrarnas nätverk) där kännedom om utbildningssystemet hjälper dem att navigera rätt i utbildningssystemets irrgångar och, inte minst, tillhandahåller information om aktualiteten i värdeskapande strategier i ett utbildningssystem som befinner sig i ständig förändring. Den lundensiske utbildningssociologen Bengt Gesser (1976) menar att socialt resurssvaga studenter i stället tenderar "... att haka fast vid examina och utbildningsvägar som hade betydelse i ett tidigare, redan passerat tillstånd av konkurrensen. De är alltid för sent ute och missbedömer var deras barns chanser i livet finns att hämta" (s. 41).

Den brittiska utbildningssociologen Diane Reay (2017) låter förstå att centralt i arbetarklassens relation med utbildningssystemet är att det inte är deras system. Det är inte skapat för dem eller av dem. För arbetarklassens studenter betyder det att

”systemet inte tillhör dem på det sätt som det tillhör medelklassen” (s. 76) – måhända ett uttryck för hur bristen på *hot knowledge* verkar i praktiken.

I min studie (Persson, 2016) berättade en student, sprungen ur arbetarklassen och familjens allra första universitetsstudent, att hon kom väl förberedd till sitt livs första universitetstentamen men trots detta misslyckades med att klara ett godkänt betyg. Förklaringen, enligt henne, var att hon ”inte lyckades få det akademiska ur sig” (s. 129). Över tid förändrades dock hennes situation. Ju fler erfarenheter av akademiska studier hon samlade på sig desto bättre gick det. Högskolepoängen lades på hög och ett nytt socialt nätverk kopplat till universitetslivet etablerades. Samtidigt tycktes denna förändring ske på bekostnad av allt sämre relationer med sina föräldrar och sådant som representerade hennes sociala ursprung. Vid ett av de alltmer glesa besöken i föräldrahemmet, beskylldes hennes mamma henne för att ha blivit ”så jäkla filosofisk och stor i orden” (s. 140). För denna student blev högre studier något annat än ett friutrymme eller en självklar passagerit vilket medelklassens högre utbildningsförlopp beskrivits som (Bathmaker et al. 2018; Reay, 2017). För henne blev det en kamp fylld av konflikter och kompromisser mellan det gamla och det nya. Det fanns inga föräldrar, släktingar eller äldre syskon som kunde visa vägen och bistå henne i att dechiffrera outtalade, dolda och mystiska koder som förefaller omsluta det sociala livet som student. Bristen eller avsaknaden på *hot knowledge* gjorde vägen mot en akademisk examen, en sådan tog hon nämligen till slut, snårig, slingrig och periodvis utmattande.

Kärleken till ödet och den biografiska illusionen

Trots en överväldigande bevisföring om att utbildningsvägar kan inordnas i en socialt betingad systematik, åtminstone på aggregerad nivå, så är det inte en sådan systematik som jag, i min kärlek till sociologin, eller andra studenter hänvisar till när våra utbildningsvägar integreras i berättelsen om våra liv. Då dyker just ord som slump eller öde upp och både kryddar och förklarar hur olika passager i livet kommit att gestalta sig. Som om livet vore ett tillfälligheternas spel. Och kanske är det inte så konstigt att vi gör så. Den amerikanske sociologen C. Wright Mills (1959/2002) menar helt enkelt att:

Då den vanliga människan sällan är medveten om de komplicerade sambanden mellan sitt eget livsmönster och världshistoriens förlopp, brukar hon inte veta vilken betydelse dessa samband har för vad slags människa hon blir och vilken typ av historieutveckling hon kan medverka i. Hon besitter inte den intellektuella kvalitet som är avgörande för en förståelse av samspelet mellan människa och samhälle, mellan biografi och historia, mellan jaget och världen. (s. 9f.)

Det sociala livet är så komplext att vi hänvisas till mystifierade förklaringar om slump och öde för att om möjligt ge vår plats i samhället någon form av begriplighet. På så sätt konstruerar vi därför våra livsbanor (eller utbildningsförlopp) som en serie händelser med en ordningsföljd som baseras på, vad som verkar vara, begripliga samband och när inga andra förklarande verktyg finns tillgängliga griper vi tag i slumpen för att ge berättelsen kontinuitet och sammanhang.

Bourdieu (1994/1995) menar att detta är något av en *illusion*. Att överlämna förklaringskraft till något så dunkelt som slumpen och då inte ta hänsyn till de sociala strukturer och krafter som omger individens val skulle vara lika absurt som att "försöka förklara en resväg i metron utan att ta hänsyn till nätets struktur" (s. 75). Bourdieu (2015/2020) menar till och med att individen hyser en särskilt varm känsla för ödet (*amor fati*) som förklarande kraft men att det inom ramen för ödet ryms något bedrägligt och predestinerande.

/.../ den sociala världens kraft sänder dig gladeligen till den position den önskar dig, den får dig att söka dig till den enda position den önskar att du söker dig till och du skulle inte för något alternativ i världen vilja ta dig någon annanstans än precis dit den önskar sända dig. (s. 266f.)

Kan det alltså vara så att just det ögonblick sociologiämnet sköljde över mig, är så djupt inbäddat i den typ av sociala kraftfält som strukturerar både utbildningssystemet och den enskilda individens biografi, att jag faktiskt inte hade en chans? Kan det vara så att jag var omgiven av sociala krafter som fick mig att navigera till just den platsen, den disciplinen och den där omtumlande föreläsningen om Durkheim? Den iskalle sociologen i mig svarar såklart ja på den frågan: självklart, givet min sociala position och mina sociala resurser, så erbjöd sociologi svaren på just de frågor jag ställde. Jag var inte där av en slump och min mottaglighet kan förklaras av omständigheter kopplade till min sociala disposition snarare än min unika position. Allt enligt samma logik som gör arbetarklassens barn överrepresenterade på förskollärarytbildningen och medelklassens barn överrepresenterade på jurist- eller läkarutbildningen eller hur studenterna i Bristol känner sig hemma på ett visst universitet men inte på ett annat.

Fast samtidigt riskerar jag att göra misstaget att blanda ihop min unika biografi med kollektivets dito. Att mina val skulle vara helt underkastade strukturella krafter eller att mina erfarenheter av just ögonblicket i själva verket endast uttrycker en social disposition. Tack och lov, och knappast överraskande, har Bourdieu en lösning också på detta, en lösning som åtminstone inte bara gör att mötet mellan min sociala disposition och sociologiämnets konstitution kom att bli särskilt lyckosam (för mig åtminstone) utan också ger sociologiämnets konstraintuitiva karaktär en mer objektiv kvalitet. Åtminstone hoppas jag det. Bourdieu (2015/2020) menar nämligen att den

sociala världen tillåter inslag av frihet från de sociala strukturernas bojar. Trots att de flesta biografiers form har betydande inslag av strukturella krafter som placerar oss på positioner som vi uppfattar som uttryck för slumpmässighet eller självständiga val så ”finns det uppenbarligen undantag och de är väldigt viktiga: det krävs bara ett enda för att förändra alltihop – det är det som kallas frihet.” (s. 267).

MAGNUS PERSSON

Magnus Persson är lektor i sociologi vid Linnéuniversitetet och har främst bedrivit forskning inom det utbildnings- och professionssociologiska fältet.

Anders Persson var den första sociolog jag träffade när jag började min grundutbildning i mitten på 1990-talet och Anders var studierektor på sociologiska institutionen i Lund. Förmodligen var det dock vårt gemensamma intresse för utbildningssociologiska frågor som fick Anders att, lång senare, locka mig till Campus Helsingborg för att bli gästdoktorand i den då relativt nystartade forskarutbildningen i utbildningsvetenskap.

Referenser

- Ball, Stephen J. & Vincent, Carol (1998). 'I Heard It on the Grapevine': 'hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*. 19(3), s. 377–400.
- Bathmaker, Ann-Marie, Ingram, Nicola, Abrahams, Jessie, Hoare, Anthony, Waller, Richard & Bradley Harriet (2018). *Higher Education, Social Class and Social Mobility: The Degree Generation*. London: Palgrave-Macmillan.
- Bourdieu, Pierre (1994/1995). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, Pierre (2015/2020). *Habitus and Field. General Sociology, Volume 2 Lectures at the Collège de France, 1982–83*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970/2008). *Reproduktionen. Bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Lund: Arkiv förlag.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Broady, Donald (1983). *Dispositioner och positioner. Ett ledmotiv i Pierre Bourdieus sociologi*. Arbetsmaterial från Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, projektet Socialisation och kvalifikation. Stockholm: Institutionen för pedagogik.
- Gesser, Bengt (1976). Skolsystem och social skiktning. I Lundberg, Svante, Selander, Staffan & Öhlund, Ulf (red.) *Jämlikhetsmyt och klassherravälde. En antologi om skola och utbildning i avancerade kapitalistiska samhällen*. Lund: Bo Cavefors förlag.

- Nesser, Håkan (2019). *Halvmördaren. Krönika över Adalbert Hanzon i nutid och dåtid författad av honom själv*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Persson, Magnus (2016). *Utbildningskontraktets villkor. Utbildningsförlopp på en förändrad gymnasielärarutbildning*. Lund: Arkiv förlag.
- Reay, Diane (2017). *Miseducation. Inequality, Education and the Working-Classes*. Bristol: Policy Press.
- Reay, Diane, Crozier, Gill & Clayton, John (2009). 'Strangers in Paradise'? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43(6), s.1103–1121.
- Universitetskanslerämbetet (2018). *Universitet och högskolor. Högskolenybörjare 2017/18 och doktorandnybörjare 2016/17 efter föräldrarnas utbildningsnivå*. UF 20 SM 1802. UKÄ och SCB.
- Wright Mills, Charles (1959/2002). *Den sociologiska visionen*. Lund: Arkiv förlag.

SKRATTET PÅ LUNDS UNIVERSITET

Av Åsa Lindberg-Sand

Ögonblicket

Det är sammanträde med Kvalitetsrådet på Lunds universitet en dag alldeles i slutet av 1990-talet. Jag minns inte varför jag var där, men säkert var det för att redovisa något projekt inom det uppdrag på 25 procent som jag som nydisputerad pedagog tagit på mig. Jag jobbade med olika utvärderingar av universitetets utbildningar samtidigt som jag hade ett vikariat på deltid som lektor på Pedagogiska institutionen. Rådet samlades några gånger per år och hade ledamöter från alla fakulteter. Nu leddes det av rektor Boel Flodgren med utvärderingschef Karl-Axel Nilsson och utvärderingsenheten som handläggande stöd. Jag lyssnade ofta intensivt med en känsla av att ha fått en möjlighet att kika in i det översta skiktet i universitetets organisation när det gällde utbildningsfrågor. Men från det här mötet minns jag bara skrattet. Någon har just konstaterat att det saknas kunskaper i en väsentlig utbildningsfråga. Då föreslår någon annan med hög och klar stämma: ”Vi kan ju alltid vända oss till Pedagogen”. Det är då skrattet bryter ut. Det är sällan ett stort gemensamt skratt uppstår kring ett sammanträdesbord, men här är det. Det bygger på någon form av gemenskap. Det här kapitlet kommer att handla om Lunds universitet och föraktet för pedagogik – både mitt eget och andras. För mitt problem i det ögonblicket var att jag instämde i skrattet.

Den obegripliga utbildningen

När jag antogs till forskarutbildningen i pedagogik i Lund 1987 var det inte på grund av en passion för pedagogik. Jag ville helt enkelt till ett stort universitet för att komma i närheten av forskning och kunna få forska själv. Trots min nyfikenhet på världen hade mitt intellektuella liv fram till dess varit en relativt isolerad resa på

tvären genom olika utbildningar – två konstskolor, en halv läkarutbildning, en sjuksköterskeutbildning och en samling fristående kurser. Det märkliga var att jag lyckades bra med mina studier trots att jag aldrig trivdes på utbildningarna. Jag kunde inte begripa mig på dem. Jag lyckades aldrig utveckla någon tillit till vad de försökte göra med mig. Och i backspegeln kan jag nu se att jag i stort sett ägnat ett helt yrkesliv åt att försöka förstå vilken sorts socialt fenomen utbildningar kan vara.¹ Jag hade inte heller kommit så mycket närmare något svar, när jag efter nio års forskarstudier på deltid och distans disputerade 1996.² Idag, med ett kvartssekels erfarenheter av de i grunden olika studiemiljöerna vid Lunds universitet, är jag fortsatt förbryllad. Hur kan det komma sig att hela denna svårhanterliga, stela och genomadministrerade komplexitet, inom vilken studenter och lärare försöker skapa ömsesidig mening, ändå ser ut att fungera? Kanske är det främst en fråga om tillit. Så länge studenterna är övertygade om att de kan bygga upp något värdefullt genom att underordna sig utbildningens krav – vilka dessa än är – kommer det att gå rätt bra. Att det sedan krävs en nypa besk humor både från studenter och lärare för att klara av de givna omständigheterna, är väl en av de väsentliga aspekterna av det kollektiva förhållningssätt till högre utbildning som utvecklats vid Lunds universitet.³ Men det var knappast en uppfattning av något humoristiskt i situationen som gjorde att jag instämde i skrattet.

Skrattet i backspegeln – känslornas betydelse

Var det verkligen så att jag skrattade med? Minnen är opålitliga. Kanske fylldes jag av skam eller blev rakt upp och ner arg. Eller allt på en gång. I det här bidraget ska jag med utgångspunkt i detta ögonblick gå såväl bakåt som framåt i tiden, och från mitt nuvarande läge spåra känslor och förhållningssätt relaterade till pedagogik och lärarutbildning på Lunds universitet. Känslor kan ju uppfattas som något flyktigt men här utgår jag från att de också kan vara en del av mer beständiga förhållningssätt. Med

¹ Jag tillhör alltså den grupp samhällsvetare som har valt att utforska något som framstår som obegripligt för dem själva mer än för andra. På samma sätt kan en sociolog, som inte uppfattar att skillnaden mellan *frontstage* och *backstage* är särskilt självklar, med fördel inrikta sin intellektuella nervositet mot Goffmanska analyser (Asplund 1970, s. 116).

² Lindberg-Sand (1996). Jag undersökte studenters lärande under de praktiska delarna av sjuksköterskeutbildningen, och kunde visa hur studenterna inriktade sig på att få utföra de arbetsuppgifter som de uppfattade som mest centrala i yrket, oavsett vad kursplanerna angav att de skulle fokusera.

³ Ur Lunds universitets strategiska plan 2017–2026: ”Andra värderingar som kännetecknar Lunds universitet och har gjort så under lång tid är kritiskt och reflekterande perspektiv, saklighet, opartiskhet, nyfikenhet, engagemang, medmänsklighet och humor” (s. 4).

förhållningssätt förstår jag då helheten i hur vi relaterar till en viss företeelse och vad den betyder för oss. Kärnan i relationen utgörs av den sakliga uppfattningen av det objekt förhållningssättet gäller, men relationen innefattar även värderingar, handlingsmöjligheter och känslor gentemot detta. I olika möten med omvärlden aktualiseras våra förhållningssätt, vilket ofta väcker känslor.⁴ De kan ha olika utgångspunkter inom relationen, riktas åt olika håll och få skilda effekter. Ett exempel: Om en akademiker har ett förhållningssätt till undervisning som bygger på uppfattningen att undervisning är enkelt, kan egna svårigheter att hantera undervisning väcka känslor av skam. Den känslan kan då leda till en omprövning av synen på undervisning, vilket innebär att ett nytt förhållningssätt utvecklas. I ett annat fall kan skamkänslan istället leda till att man undviker undervisningssituationer och kanske ägnar sig åt att nedvärdera undervisningens betydelse i den akademiska yrkesrollen – och kan uppleva det som en kränkning att behöva gå en kurs i högskolepedagogik.

Förhållningssätt är också sociala företeelser. Genom att öppet uttrycka känslor och värderingar gentemot något skapas möjligheter för en kollektiv samordning av förhållningssätt och en förstärkning av de gemensamma handlingsmöjligheter som öppnar sig. En sådan förstärkning kan vara problematisk om känslan av gemenskap uppfattas som viktigare än hur man uppfattar de sakförhållanden som råder inom området. Att utveckla kollektiva förhållningssätt blir väsentligt när det är något man vill åstadkomma. På så sätt har de betydelse för makt ”som en individuell eller kollektiv aktörs förmåga att framkalla, förändra och hindra handlande och uppnå avsedda konsekvenser” (Persson 1994, s. 39). Inom professioner och andra verksamheter kan kollektiva förhållningssätt utgöra en avsevärd del av kulturen – och även komma att inlagras i de institutionella strukturerna. Ett gemensamt skratt kan då medverka till en förstärkning av ett kollektivt förhållningssätt till en viss företeelse – i det här fallet till pedagogik.

I den här texten vill jag betrakta Lunds universitet genom det nyckelhål som skrattet skapade. Formen blir en personlig reflektion i form av en essä, för jag vill också betrakta mig själv – 40-talist, akademiker och kvinna – och hur mina förhållningssätt till pedagogik och lärarutbildning har förändrats över tid. Genom att spåra både mina egna och universitetets förhållningssätt till lärarutbildning, pedagogik och undervisning i högre utbildning, går det kanske att avtäckta några av de särskilda

⁴ Katarina Blennow (2019) har i sin avhandling undersökt hur känslor kommer till uttryck inom ramen för undervisning i samhällskunskap, genom att undersöka konflikterna inom de känslologemaskaper som uppstår när elever med olika bakgrund förhåller sig både till ämnets innehåll och till varandra. Ögonblicket jag upplevde var också en känslologemaskap som ställde vissa krav för mitt deltagande.

svårigheter som ligger inbyggda i det pedagogiska kunskapsområdet. Jag kan inte finna någon lämpligare tidpunkt för en sådan reflektion än nu, när Lunds universitet precis lagt ner pedagogik som eget forskarutbildningsämne.

Ett tidigare ögonblick: Student-68 och lärarens brutna makt

Det är maj 1968. Jag går sista ring på gymnasiet reallinje med matematisk inriktning. Vi är bara fem flickor i klassen. Vår fruktade klassföreståndare har just lagt bort titlarna med oss, eftersom vi nu ska ta studentexamen. Men vi vågar inte dua honom. Han är ofta elak och ironisk. Av de lite fler än tio slutbetyg vi om någon vecka kommer att få har han satt fyra. Båda betygen i svenska (muntlig och skriftlig) samt i geografi och samhällskunskap. Men det är teater och litteratur han älskar. Under sista året har hela klassen bokats in för alla stora föreställningar på Dramaten. Vi ser, bland flera andra, pjäser av Strindberg, Shakespeare och Calderon: *Dödsdansen*, *En midsommarnattsdröm* och *Livet en dröm*. Killarna står och hänger och gäspar i pauserna, men vem vill riskera sina studentbetyg? Det är nog bara jag som uppskattar detta frivilliga obligatorium fullt ut. Nu i klassrummet håller vår klassföreståndare en monolog om framtiden. Vad kan vara viktigt när man väljer bana? Vad vill vi bidra med? Han försöker få oss att prata men det är alldeles tyst. Solen lyser. Så säger han: ”Men lärare då – varför tror ni att man vill bli lärare?” Då öppnar jag munnen och säger: ”Ja, det är väl något man väljer i andra hand, när man har misslyckats med det man ville bli från början, som till exempel att bli skådespelare.”

Det här minnet är knivskarpt. Redan innan jag hinner stänga munnen vet jag hur grym jag har varit. Med den vaksamhet vi alla har haft på honom under tre år uttalar jag bara en välkänd sanning. Men det är ju inte meningen att sådant ska sägas. Men här och nu – genom den illusion av allvetande backspegel som detta skrivutrymme skapar åt mig – är det mycket som blir tydligt. Det är ungdomens maktövertagande.⁵ Nu ska vi slippa honom. Det är gruppens röst som talar genom mig. Men det är också något som framstår som självklart i den här elitgruppen, på denna den gamla gymnasieutbildningens allra sista vecka: Att bli lärare har mycket låg status för oss. Något annat rör sig också under ytan. Jag tillhör redan en vänsterrörelse jag ännu inte har en aning om att jag kommer att ingå i. I den kommer det att vara åtråvärt att bli socialarbetare men suspekt att bli lärare.

⁵ Motsvarande iakttagelse finns i Janna Lundbergs (2020) avhandling om ett nutida elitgymnasium.

Men min självsäkerhet hade också rötter på Lunds universitet.⁶ Min barndoms intellektuella förebild var min morfar Bertil Hanström – professor i zoologi vid Lunds universitet 1930 – 1956. Som liten visste jag mest att han studerade djur och skickade mig vykort från världens alla hörn. När jag var sex år, 1955, stod vi tillsammans och beskådade ett enormt illaluktande valskelett i den stora sal som nu är LUX vackra och luftiga studieutrymme. Tidigare hade vi passerat ett mörkt rum med rader av glasburkar med små bleka barn i brun vätska. Vad jag inte visste var att det var universitetets prorektor (1951 – 1956) jag hade vid min sida. När morfar dör 1967 skrivs det berömmande nekrologer. I en av dem beklagar en manlig kollega att professor Hanström inte fick någon son som kunde gå i hans fotspår. Han fick ju bara fem döttrar.

Ögonblicket av skratt på Lunds universitet

Tillbaka till 1990-talet. Först något om det absurda i situationen. Eller om skillnaden mellan en institutions status och vad den bidragit med. Jag visste det inte då, men i det rum där skrattet bröt ut var det inte bara jag som hade en examen från den utskrattade institutionen. Vi var flera. Såväl utvärderingschefen som flera andra med uppdrag för utvärderingsenheten hade detsamma. Ett antal skickliga byrådirektörer i förvaltningen hade likaså en bakgrund från Pedagoggen. Vi skrattar alltså i någon mån åt oss själva och vår egen bakgrund. Här finns flera möjligheter. Antingen var vi de lysande undantagen som, trots att våra examina var från detta lågstatusställe, gjort så bra ifrån oss att vi nu utförde viktiga pedagogiska uppdrag åt universitetet genom att medverka till utbildningens utveckling. Därför kunde vi kosta på oss det överlägsna skrattet. Eller instämde vi med de underlägsnas skam, att vi nu – istället för lysande forskarkarriärer – utförde lågstatusuppgifter i administrationen av universitetets utbildningar? Men vad kan det vara för vetenskapligt kunskapsområde som inte verkar förorsaka någon kollegial akademisk smärta när man så här gemensamt tillåter sig skratta åt det?

Till saken hör att Lunds universitet vid samma tid genomgick en omärklig amputation. 1998 klipptes hela lärarhögskolan av för att tillsammans med tandläkarhögskolan skapa en grund för Malmö högskola. Både på min institution och i

⁶ Och i Lunds kulturella infrastruktur – på gott och ont: Mina föräldrar träffade varandra på Katedralskolans gård. Farfar var präst på Ven. Min yngsta moster tillbringade större delen av sitt liv på Vipeholm. I mormors bakgrund fanns fem generationer präster utbildade i Lund. Själv vårdades hon under en period på S:t Lars. Min faster Anne-Marie gick sin läkarutbildning i Lund och träffade där sin blivande make Tore Broman. När IT-företaget som äger lärplattformen LUVIT bjöd på invigning i sina nya lokaler, visade dessa sig vara professor Ivar Bromans paradvilla, där bröderna Tore och Sten växte upp och där min faster Anne-Marie måste ha presenterats. Själv har jag valt att bo i Malmö.

arbetsgemenskapen på utvärderingsenheten betraktades detta som ett mycket gott utfall. Däremot behöll universitetet de tre konstnärliga högskolorna – som alla fanns i Malmö – inom den egna organisationen. Förvaltningschefen, Peter Honeth, hade hörts förnöjt konstatera att denna skilsmässa innebar att alla siffror rörande studenternas kvalifikationer nu snabbt skulle bli bättre och öka universitetets status vid internationella jämförelser. Reaktionen liknade en lättnad. Det var som om Lunds universitet gjort sig av med ett problem.⁷

På Pedagogiska institutionen framhöll ledningen att uppdelningen skulle förstärka bilden av att vår institution hade en annan, mer teoretiskt djupgående och universitetspräglad, forskning och undervisning än motsvarande institution i Malmö. Examensrätten för forskarutbildning i pedagogik låg också kvar i Lund: Om lärare siktade mot att gå en forskarutbildning skulle de hänvisas till Malmö men examineras i Lund. Överordningen var tydlig och uppfattades som självklar. Både som doktorand och som nyanställd på Pedagogen fick jag också ta del av berättelser om en svunnen storhetstid i slutet av 1960-talet. Så varifrån kom skrattet?

Lunds universitet skriver sin historia – en massivt maskulin självbild från 1968

Lunds universitet firade 300-års jubileum 1968. I del IV av det praktverk som utgavs till jubileet beskrivs universitetets historia från 1868 fram till 1968 (Weibull 1968). Jag plöjer dessa 500 sidor i oktober 2020 med stigande förfäran och beundran. Det är en osannolikt massiv text som både är helt välbekant och fullkomligt främmande.

För att göra detta begripligt måste jag först infoga något om förutsättningarna för att använda sig själv som ”forskningsinstrument” i ett historiskt perspektiv, särskilt när ens egna förhållningssätt över tid har betydelse. Jag har länge fascinerats av hur olika varandra riktigt gamla människor kan vara. En del stannar kvar i någon tid nära knuten till en viss epok eller ett visst sammanhang, låter sig inte förändras och kommer att tolka det som sker utifrån en omvärldsuppfattning, där det nuvarande blir alltmer främmande. Att samtala med dem är att möta en gäst från det förflutna, som kan beskriva hur det var – som om det fortfarande var nära – också genuint utifrån hur de själva är. Andra fortsätter att förändras med tiden och är i högre grad i aktivt samspel med det nuvarande. Därigenom ser de också ut att i större utsträckning dela

⁷ Ett problem Lunds universitet då burit på i tjuugo år, sedan lärarhögskolan inlemmandes i universitetets organisation 1977. Under sex år ingick den sedan i Samhällsvetenskaplig fakultet, för att under femton år utgöra ett eget område, innan den överfördes till Malmö högskola.

omvärldsuppfattning med de yngre.⁸ Det jag nu blir medveten om är att denna min anpassning till nuet också påverkar och förändrar mina minnen av det förflutna, så att de smygande anpassas till att alltmer påminna om det nuvarande. Fast det är inte fullt så enkelt. Bara i undantagsfall befinner alla vi som åldrats tillräckligt i de extrema ändpunkterna av denna polarisering. Snarare skiktas vi med åren i olika lager med varierande grader av integrering gentemot det nuvarande.⁹ Ju äldre man blir, desto mer kan man därför gå i viss otakt med sig själv – kanske utan att notera det. För mig blev läsningen av Lunds universitets historia som att slänga in en tegelsten i mitt inre skyltfönster. Dess påtagliga akademiska och maskulina självgodhet var på en och samma gång en stor överraskning och något smärtsamt nära och välbekant – som en del av hela det sammanhang jag utvecklats inom, både som kvinna och akademiker.

Från mitt nuvarande förhållningssätt till vetenskap letar jag efter någon form av meta-text som ramar in hur detta verk tillkommit och vilka utgångspunkter det bygger på. Men jag inser att det är en ogrundad förväntan.¹⁰ Här serveras istället historien som om den var enbart faktisk, på ett sätt som inte ska gå att ifrågasätta – föregivet värderingsfritt och ansträngt neutralt. Det något lösryckta kapitel som handlar om ”Kvinnans tillträde till akademiska studier” avslutas med ett konstaterande att lagstiftningen från 1870 gick före ett verkligt behov för ”flickor” att delta i högre studier. De visades därigenom en ynnest. Tre kvinnor namnges i denna del av texten: Fredrika Bremer samt två av de första studenterna, Hildegard Björk och Hedda Andersson. På de återstående sidorna namnges ytterligare fyra kvinnor.¹¹ Tre enbart för att de förekommer i tabeller över akademisk personal: Professor Birgitta Odén, E.o. professor Inga Marie Nilsson-Björkman och Laborator Anna-Brita Laurell. Slutligen är Docent Berta Stjernquist avbildad på sidan 269, för att hon råkar stå bredvid sin make, som är rektor för universitetet. Kvinnor är helt osynliga rakt igenom de hundra åren, genom alla redovisningar och sammanställningar, förutom två korta kommentarer om att en ökande andel kvinnor kan utgöra delförklaringar till den ökande tillströmningen av studenter på 1920-talet och på 1960-talet. Birgitta Odén, den första kvinnan som utnämndes till professor vid Lunds universitet,

⁸ Detta idealiseras idag; de ungdomliga äldre blir en sorts trevlig och mindre besvärlig grupp som hänger med och inte stör den yngre generationens perspektiv på tillvaron.

⁹ Det episodiska minnets ögonblick glimtar dock till för sig själva och ser ut att träda fram relativt fristående. De blir som scener som kan läsas från gamla eller nyare lager, vilket jag uppenbarligen sysslar med i denna text.

¹⁰ Först på sidan 427 anges: ”syftet har varit (---) att följa hur universitetet löst de uppgifter i undervisningens och forskningens tjänst, som den under den här behandlade tidsperioden ställts inför och därmed ge en utgångspunkt för att fastställa den roll Lunds universitet spelat för den sociala, kulturella och ekonomiska utvecklingen i landet under detta tidsavsnitt.” Fastställa var ordet.

¹¹ Bland ungefär 700 män i personregistret.

publicerade 2008 en finstämd kommentar till denna bild, i vilken hon redogör för hur de första kvinnorna i denna fullkomligt manliga miljö försökte finna vägar att samarbeta med varandra, men i huvudsak valde att tyst integreras. Jag uppfattar budskapet i dessa 500 sidor som att Lunds universitet, jubileumsåret 1968, inte tillmätte kvinnornas inträde i akademien någon som helst betydelse.

Att möta sitt unga jag i spegeln Lunds universitet

Men vad är då så smärtsamt välbekant i denna historiebeteckning? Vad säger Lunds universitets självbild – använd som en 50 år gammal spegel – om mitt förhållningssätt till kunskap och mitt kön? Att jag valde reallinjen i gymnasiet för att den enda kunskap som räknades i min familj var den i naturvetenskap och medicin. Och det klara minnet av att jag före puberteten var helt övertygad om att naturen hade begått ett misstag, och som ett elakt skämt försett mig med en mans hjärna. Varför skulle min utveckling (min potentiella intellektuella överlägsenhet) behöva hindras av mitt kön? Jag hade ännu inte genomskådat hur många kvinnor i min omgivning som under det tidiga 60-talet dolde sin begåvning bakom en välskuren dräkt och ett intetsägande leende. Att jag redan tidigt utvecklat ett nedlåtande förhållningssätt till lärarutbildning och läraryrket står klart, men det doldes också ett internaliserat kvinnoförakt under ytan. Men hur kunde jag då tjugo år senare välja att börja en forskarutbildning i pedagogik? För att det var den enklaste vägen till en forskarutbildning – och till det riktiga universitetet. Det i Lund. Idag är jag tacksam för det ödets ironi som gjorde att jag slutligen landade i det ämne jag från början inte älskade. Det blev också min andra ingång till Lunds universitet. Frågan är dock om detta inte måste ses som en bakdörr. Men vad man upplever genom att gå in genom en sådan är ju ofta både avslöjande och intressant.

Ett historiskt ifrågasättande av det vetenskapliga värdet av pedagogik

Det visar sig att Lunds universitet redan långt tillbaka i historien har visat en kluven inställning till det vetenskapliga värdet i det pedagogiska kunskapsområdet. När Sverige 1907 fick en ny stadga för filosofiska examina ställdes krav på att pedagogik

skulle ingå i en filosofisk ämbetsexamen.¹² En student, som inte hade ämnet pedagogik i sin examen, skulle genomgå en obligatorisk kurs i psykologi samt i pedagogikens teori och historia, för att få ut sin examen. Därför föreslogs i en proposition till riksdagen 1907 att universiteten i Lund och Uppsala skulle upprätta var sin professur i pedagogik. Men så skedde bara i Uppsala. Weibull (1968) förklarar: ”Orsaken var att de akademiska myndigheterna i Lund bestämt uttalat sig mot inrättandet av de föreslagna professurerna i pedagogik. Denna i sitt slag ganska enastående händelse förtjänar att något närmare belysas” (s. 319). Och på de följande fem sidorna kan man sedan i detalj följa hur Lunds universitet på olika sätt försökte slingra sig ur statsmakternas förväntningar. Trots att Överstyrelsen för rikets allmänna läroverk i en skrivelse till universitetet redan 1906 hade framfört att en sådan professur borde vara självklar mot bakgrund av behovet både av vetenskaplig verksamhet inom området och av kurser i pedagogik för ”alla de studerande som vid universitetet förberedde sig för lärarkallet” (ibid s. 320). Förslaget behandlades av Lunds universitets stora konsistorium där det blev nedröstat av en stor majoritet.

När Lunds universitet väl inrättade en professur 1911,¹³ omfattande den både psykologi och pedagogik. Detta baserades på resonemang om att pedagogik inte kunde fungera som ett självständigt kunskapsområde och alltid skulle behöva en nära relation till psykologi som en vetenskaplig grund för ämnet (Svensson 2004).¹⁴ När man på 1950-talet gjorde en bodelning så att psykologi fick en egen professur benämndes ändå det ämnesområde som den pedagogiska professuren skulle omfatta för ”pedagogik och pedagogisk psykologi”. Att pedagogik uppfattades främst som en beteendevetenskap kom att prägla den fortsatta utvecklingen i Lund fram till slutet av 1960-talet. Man måste beskriva det som att det vid Lunds universitet ser ut att ha utvecklats ett kulturellt förankrat förhållningssätt till pedagogikämnet, präglat av ett ifrågasättande av om det finns ett självständigt vetenskapligt värde i det pedagogiska kunskapsområdet.

¹² Pedagogik ingick vid den tiden som en del av filosofiämnet. Enligt Weibull gick det inte heller att ta något betyg i pedagogik i Lund utan man erbjöd enbart den kortare kursen. Svensson (2004) anger att det inom filosofiämnet i början av 1800-talet både hade utnämnts docenter och lagts fram avhandlingar i pedagogik.

¹³ Under denna period och lång tid framöver krävdes riksdagsbeslut för att inrätta professurer.

¹⁴ Den första professorn i Lund, Axel Herrlin, höll sin installationsföreläsning 1912 med titeln: *Psykologins utveckling till en exakt vetenskap* (Lundgren 2009, s. 48).

Lunds universitet och den osynliga lärarutbildningen

Det finns även en annan frånvaro. Om man inte visste att universitetet utbildade lärare så skulle man knappast få syn på detta förhållande genom läsning av Weibull (1968). Trots att Lunds universitet i slutet av 1800-talet främst var ett lärosäte som bedrev professionell utbildning knuten till respektive fakultet är läraryrket osynligt. De akademiska strider och konflikter som i detalj (man måste ändå säga – passionerat) redovisas kring professorstillsättningar och ämnesavgränsningar innebär också att det växer fram en bild av olika förutsättningar och villkor för verksamhet inom de yrkesområden det handlar om – präster, jurister och läkare. Men när det gäller det framtida ödet för de som bedrev studier inom filosofisk fakultet är det helt tyst.¹⁵ I vilken mån dessa studier leder till en lärarbana (och vissa statliga ämbeten) är osynligt.

Att det finns en relation mellan universitetet och läroverken framgår vid skildringen av utvecklingen av studentexamen. När den 1870 upphör att vara en inträdesexamen till universitetet, och blir en examen läroverken ansvarar för, arbetar universitetet för att behålla sin kontroll över läroverkens kunskapsbildning. Man gjorde det på två sätt, dels genom fortsatt ansvar för examinationen av de ämnen blivande lärare läste, dels genom direkt kontroll av studenternas ämneskunskaper genom censorssystemet. Det innebar att universiteten under de följande hundra åren skickade ut censorer till gymnasierna för att genomföra bedömningen av den muntliga delen av studentexamen – den fruktade muntan.¹⁶ På det viset granskades även lärarnas insats.

Redan tidigt har Lunds universitet ett konsistent förhållningssätt till lärarutbildning. Den handlar uteslutande om ämnesutbildning. När 1858 års examenskommitté föreslår att de som läser ämnen för lärarbanan på universiteten kan stödjas genom egen seminarieverksamhet avvisas detta av filosofiska fakulteten. Weibull (1968, s. 39) redovisar:

Filosofiska fakulteten vid Lunds universitet »erkände villigt» vid behandlingen av detta förslag »nödvändigheten av en grundligare teoretisk underbyggnad för lärarna vid elementarläroverken». Trots detta avstyrkte emellertid fakulteten förslaget med den motivering, att dessa seminarier var »ställda på ett sätt

¹⁵ Filosofisk fakultet innefattade då sektioner som huvudsakligen motsvarar ursprunget till de ämnen som idag återfinns inom humaniora, samhällsvetenskap, naturvetenskap och matematik. Teologi var en egen fakultet.

¹⁶ Min morfar kom och hälsade på oss när han uppfyllde denna del av sitt uppdrag som professor. När jag gick upp i muntan i matematik och samhällskunskap 1968 var det sista gången censorerna var i funktion.

utanför universitetet». Fakulteten uttalade istället den förhoppningen, »att utan någon särskild utväxt på universitetsorganisationen, det av kommitterade sökta mål skulle kunna hos universitetet självt vinnas» och uttalade som sin åsikt, »att den teoretiska bildning, som för lärare vid elementarläroverket anses önskvärd och erforderlig, kan vinnas genom universitets normala verksamhet».

Det är värt att lägga märke till att en särskild seminarieverksamhet för blivande lärare här framställs som en onormal verksamhet, en utväxt på det riktiga universitetet. Det är väl också skälet till att det, trots en överväldigande rik beskrivning av studenternas bakgrund och regionala tillhörighet under de efterföljande 100 åren, inte finns något mer påtagligt att säga om relationen mellan universitetet och skolväsendet – och de universitetsutbildade som arbetar där.¹⁷ Med ett undantag: I redogörelsen för de förslag som läggs fram i SOU 1963:9 framhålls att det i utredningen anges att de filosofiska fakulteterna utbildar för olika akademiska yrken ”dock med uppgiften att utbilda lärare för det högre skolväsendet, som den mest betydelsefulla” (Weibull 1968, s. 294). Men detta är ju vad utredningen påpekar och inte ett förhållningssätt uttryckt av Lunds universitet. Den utbildning Lunds universitet bedriver, och som för en stor andel av studenterna leder till läraryrket, betraktas inte som del av en lärarutbildning utan uppfattas av universitetet enbart som en utbildning i olika ämnen. Läraryrket har en så låg status bland de professioner universitetet utbildar för i mitten av 1960-talet att det inte nämns.

Att leva i sin tid i slutet av 1960-talet

1968 är maj-revoltens år i Paris och under hösten går jag på en fri konstskola i Stockholm, som har rivningskontrakt på lokaler i en åldrad byggnad med tinnar och torn mittemot Observatorielunden. Jag läser Jan Myrdal, Gunnar Ekelöf och lyssnar på Bob Dylan. Konstnären Kjartan Slettemark med långt grönt hår håller hov i våra nedgångna lokaler och vi målar efter modell, men, intalar vi oss, på helt nya och oförutsägbara sätt. Minnen är lömska och jag inser att vi helt enkelt bortsåg från det som benämndes ”det bestående samhället”. Det var irrelevant i den värld vi höll på att skapa alldeles själva.

På socialhögskolan är det så gott som revolution redan. Den generation jag tillhör gör uppror mot utbildningens ramar och mot lärares auktoritet. Inga ska sätta betyg på oss. Detta blir ännu tydligare året efter, på Konstfack. Jag går ett förberedande år

¹⁷ Till exempel arbetade min morfar som gymnasielärare i Landskrona innan han utsågs till professor.

som kan leda till utbildning som teckningslärare. Under hösten mobbar radikala studentgrupper ut vissa lärare som uppfattas som konservativa, och tar över undervisningen. I slutet av året får vi inte heller några graderade betyg utan alla får samma betyg – godkänt.¹⁸ I den här miljön framträder uppdrag som lärare, oavsett nivå, främst som en möjlig födkrok som kan ge framtida försörjning – eller en bas för politiskt arbete. Vi ska agitera och genom att använda Gert Z Nordströms *polariserande pedagogik* (Lind & Hasselberg 2020) medverka till att förändra hela samhället. Jag minns att jag plötsligt brister i gråt på något av alla de stormöten vi hade, och att någon då påpekar att jag ännu inte lyckats göra upp med min borgerliga bakgrund. För mig var kommentaren helt obegriplig – då. Men en sak är klar – jag vill inte bli lärare. Vad som samtidigt händer på Lunds universitet har jag ingen inblick i.

Pedagogiska institutionen – från pedagogisk psykologi till kritisk samhällsvetenskap

Under hela 1960-talet översvämmas Lund universitet av studenter som väljer att läsa pedagogik. De gör det utan avsikt att bli lärare, men ofta med drömmar om att kunna skaffa sig högre statliga tjänster eller medverka till samhällets utveckling i andra roller. Mot slutet av decenniet ökar den lilla andel som även drömmer om en revolution från en pedagogisk utgångspunkt (Burman & Landahl 2020). Men expansionen av pedagogikämnet i Lund kan varken avläsas som en framgång för ämnesbyggande professorer, som i Weibulls skildring, eller som ett strategiskt val från universitetets sida. Inte heller bottnade den i en nära relation till någon lärarutbildning. Ämnet utvecklades snarare i viss kontrast mot denna. Uppbyggnaden var i huvudsak ofrivillig. Den var en effekt av en automatisk tilldelning av resurser i paritet med antalet studenter. Och dessa hade fritt tillträde till en studieplats om de var behöriga. För att klara sitt uppdrag anställer institutionen unga engagerade studenter som lärare redan innan de har tagit examen. Fram till 1968 sväller institutionen upp som en ganska ohanterlig gökunge i famnen på Lunds universitet.

Berättelserna om Pedagogens storhetstid på 1960-talet inrymmer en långvarig konflikt mellan två korridorer på Sparta med mycket lågt i tak. De innehöll till och med ett slagsmål. I efterhand är det dock svårt att få grepp om motsättningarnas

¹⁸ ”Betygskampen” var en tidig del av 1960-talets vänsterrörelse. Den bedrevs av elev- och studentorganisationer som motsatte sig graderade betyg eller betyg överhuvudtaget (Lundahl 2020).

karaktär och klara besked om vilken av inriktningarna av 1968 års vänsterrörelse de unga deltagarna från den ena korridoren hade ingått i. Någon nyckel till konfliktens kärna kan nog återfinnas i den lilla boken: *Vad är pedagogik?* (Kallós, Köhler & Nilsson 1971), som beskriver pedagogik som en kritisk samhällsvetenskap. *Blågul fostran* av Eva-Mari Köhler (1978) kan vara en annan. När Daniel Kallós rekryteras till Umeå universitet förlorar institutionen centralgestalten för denna inriktning. Och trots ökande vetenskaplig mognad inom båda grupperingarna levde splittringen kvar länge. Institutionen kännetecknades av en omfattande grundutbildning där en stor grupp alltmer erfarna adjunkter bar ett stort ansvar för undervisningen. Lennart Svensson fick den enda professuren i mitten av 1980-talet och förde sedan under två decennier en mild regim, utan djupare förankring i institutionens praktiska organisation – men med desto större vetenskaplig auktoritet – fram till sin pensionering. När han tillträdde fanns det mer än 150 registrerade doktorander, som han tillsammans med några få docenter förväntades ta sig an. Doktoranderna valde sina projekt fritt och inom mycket breda fält. Merparten hade ingen studiefinansiering och mycket låg aktivitetsgrad. Ändå dignade hans skrivbord under tjocka buntar av ofärdiga manuskript staplade i högar. En jämn ström av monografier utgjorde den huvudsakliga forskningsproduktionen.¹⁹ Under 1990-talet ökade andelen kvalitativa studier, åtskilliga med en fenomenografisk ansats. En av dem var min. Den sekelgamla traditionen att en examen till grund för en statlig anställning skulle innefatta ”ett betyg” (en termins studier) i pedagogik levde ännu kvar. Det formella kravet upphörde 1968, men övergick i en allmänt omfattad övertygelse om pedagogikens praktiska användbarhet i olika examina. Men efter högskolereformen 1993 får studenterna alltfler samhällsvetenskapliga ämnen att välja mellan och traditionen punkteras. Den samhällsvetenskapliga fakultetens expanderar genom att bygga upp flera nya ämnesinstitutioner. Pedagogens kurser uppfattas inte erbjuda en väsentlig infallsvinkel för dessa. Studentgrupperna krymper gradvis och urholkar institutionens ekonomi.

Mot slutet av 1990-talet – vid tidpunkten för skrattet – börjar också en ganska giftig konservativ kritik ta fart i de svenska medierna. Den är inriktad på brister i skolan och i lärares yrkesutövning, men vänds särskilt mot det pedagogiska kunskapsområdet, eftersom det och dess företrädare utpekas som själva källan för en

¹⁹ Under perioden 1974–2019 publiceras 76 avhandlingar. Jag kan idag identifiera åtskilliga av deras författare som professorer, docenter och lektorer vid många andra lärosäten. Den största gruppen, 47, examineras 1990–2010. Sedan Lennart Svensson dragit sig tillbaka godkändes bara fem avhandlingar på tio år.

utveckling man anser har gått åt helt fel håll.²⁰ Lite senare framhåller till och med landets utbildningsminister Jan Björklund att han inte lyssnar på professorer i pedagogik, trots att han samtidigt hävdar att skolans utveckling ska bygga på forskning. I debatten anser sig flera ha upptäckt att något är allvarligt fel med kunskapsutvecklingen inom det pedagogiska kunskapsområdet. Kan det vara något i själva ämnesområdet som bidrar till både förakt och skratt?

Pedagogikämnet fungerar dåligt för nybörjare på universitetet

Två år innan skrattet ägde rum, skulle jag som helt nydisputerad undervisa i den dåvarande A-kursen (grundnivå 1-30 hp) i pedagogik. Inför höstterminen hade studierektorn ganska överraskande infört problembaserat lärande (PBL). Utifrån vinjetter på några rader med beskrivningar av olika situationer skulle studenterna i grupper diskutera vilka pedagogiska problem de kunde utläsa och fördjupa utifrån dessa. Det visade sig i huvudsak vara omöjligt, så experimentet varade inte många terminer. PBL, som kan hjälpa studenter inom yrkesprogram att sätta tydliga mål för det egna lärandet, verkade för dessa studenter främst skapa förvirring. De hade ofta valt att läsa pedagogik för att de inte visste vad de skulle ägna sig åt, vilket öppnade för alltför många tolkningsmöjligheter inom grupperna. De hade ingen gemensam inriktning för sina studier, vilket gjorde att pedagogik i det här sammanhanget framträdde som allt och ingenting. Mina fortsatta erfarenheter fick mig att brottas med frågan vad det kan vara som gör att det är så otroligt svårt att skapa krävande och intressanta kurser i allmän pedagogik på grundnivå för ungdomar (som inte siktar mot att bli lärare) trots att det ofta är så belönande att göra motsvarande på högre nivåer för äldre studenter eller vuxna med professionell erfarenhet. Kan det vara något i kunskapsområdets natur?

Medan jag grubblade vidare över denna fråga ägnade jag mig alltmer åt att utveckla pedagogiska kurser med olika inriktningar på magisternivå för yrkesverksamma akademiker, bland annat i högskolepedagogik. Men när någon deltagare ganska tidigt beskrev denna kurs som del av en lärarutbildning för akademiker stegrade jag mig

²⁰ En tongivande röst har varit Inger Enkvist, professor emerita i spanska från Lunds universitet. Hennes försök till utbildningspolitisk analys av skolans utveckling (Enkvist 2016) utgörs av en närmast konspirationsteoretisk redogörelse för hur olika personer avsiktligt bidragit till utvecklingen av en antiintellektuell skola. I sitt svep över de destruktiva krafterna ingår så olika ingredienser som 68-vänstern, Olof Palme och Torsten Husén, men även, bland andra, John Dewey, Pierre Bourdieu och Basil Bernstein och merparten av den svenska pedagogiska forskningen som hittat sin utgångspunkt hos dessa teoretiker.

först. Jag hade lyckats undvika den insikten. Kanske för att inriktningen på den kurs jag utvecklade mer handlade om hur man kan begripliggöra och hantera mötet mellan forskning och undervisning i uppdraget som universitetslärare än om rent didaktiska frågor. Eller snarare, för att jag fortfarande – i likhet med många andra Lundaakademiker – hade en kluven inställning till att beskriva mig själv som lärare, och därför än mindre som en lärarutbildare. Och forskarutbildningen är ju en utbildning till forskare. Att den också är en viktig lärarutbildning är inte något som brukar lyftas fram.

Genom ett tillägg i Högskoleförordningen gjordes utbildning i högskolepedagogik från 2003 till ett behörighetskrav för anställning som lektor eller adjunkt i svensk högskola. Samtidigt infördes krav på en kurs i handledning för uppdrag som huvudhandledare i forskarutbildning. Kraven mötte akademiskt motstånd och ställde kontinuerligt frågor om kursernas berättigande på sin spets.²¹ På regeringens uppdrag ansvarade Lunds universitet för det nationella projekt som arbetade fram förslag till gemensamma mål för den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen (Lörstad et al. 2005, Lindberg-Sand & Sonesson 2008), vilka Sveriges Universitets- och Högskoleförbund (SUHF) sedan ställde sig bakom.²² I förnyad form gäller målen fortfarande (Karlsson et al. 2016).²³ Inom ramen för olika högskolepedagogiska kurser kom jag sedan under nästan två decennier att möta lärare och handledare från alla fakulteter vid Lunds universitet.

Det jag inte behövde många kursomgångar för att inse, var att jag lärde mig lika mycket som kursdeltagarna. De pedagogiska kunskapsobjekt, i form av olika projekt och uppgifter, som vi skapade och hanterade under kursernas gång, bestod av en integrering mellan pedagogiska perspektiv, deltagarnas ämnesområden och deras särskilda villkor för undervisningen. Dessa kunskapsobjekt fanns inte före kursen mer än som en möjlighet. Och jag hade inte kunnat åstadkomma dem på egen hand, för

²¹ Det finns både konflikter kring och förakt för högskolepedagogisk utbildning. En av de mest tongivande professorerna vid Lunds universitet skrev i ett antologibidrag 2012 att de som har en positiv inställning till ”påfundet” forskarhandledarkurser genom detta har visat ett så dåligt omdöme att det bör kunna vägas in vid anställningsintervjuer och fördelning av handledaruppdrag (Alvesson 2012, s. 94). Samma år höll jag en kurs i forskarhandledning där flera unga forskare som hade haft honom som huvudhandledare deltog.

²² Inom Lunds universitet utvecklades redan från slutet av 1960-talet en högskolepedagogisk kursverksamhet främst på fakulteternas uppdrag. Pedagogiska utvecklare anställda på olika administrativa enheter har utvecklat kurser för lärare och medverkat i pedagogiska utvecklingsprojekt såväl lokalt som nationellt och internationellt (Mårtensson 2014). Regeringsuppdraget bekräftade verksamhetens nationella betydelse.

²³ Vid autonomireformen i högre utbildning 2012 togs kravet på högskolepedagogisk utbildning i Högskoleförordningen bort, men ersattes vid de flesta lärosäten av motsvarande lokala föreskrifter i linje med SUHF:s rekommendation.

det ämnesinnehåll deltagarna förde med sig var nödvändiga inslag i det vi diskuterade. Därför var det också med en känsla av att ha hittat hem på Lunds universitet när jag 2007 flyttade över till universitetets högskolepedagogiska utvecklingsenhet, där detta var ett genomgående arbetssätt i kurserna.²⁴

Pedagogikens förrådiska enkelhet I

Kunskapsområdet pedagogik har svårt att klara sig helt på egen hand. Det verkar behöva ett innehållsrikt och praktiskt sällskap för att komma till sin rätt. När Lee Shulman (1986) formulerade sin kritik mot den dåvarande pedagogiska forskningens försök att skapa generella kunskaper om lärarskicklighet och undervisning, var det just avsaknaden av en djupare relation till innehållet i undervisningen som han beskrev som ett frånvarande paradigm. Pedagogik utan ett konkret innehåll får en allmän och abstrakt karaktär, eftersom de fenomen man anger som grund för ämnet finns överallt och kännetecknar nästan alla mänskliga aktiviteter både inom och utanför formella utbildningssituationer: stöd för lärande, undervisning och fostran. Redan i pedagogik-ämnets barndom framskymtar denna möjlighet till en sorts ämnets hybris, när Johan Amos Comenius i inledningen till sin *Didaktika Magna* från 1657 stolt deklarerar:

Vi vågar utlova en stor undervisningslära, d.v.s. en fullständig framställning av konsten att lära alla allt. Och det ska ske på ett *säkert* sätt så att resultatet inte kan utebli. Vidare *snabbt*, utan omak för vare sig lärare eller lärjungar, snarare till förlustelser för båda parterna, Och slutligen *grundligt*, inte ytligt och för skenets skull /.../ (Comenius 1999, s. 36)

Det är ett välkänt fenomen att akademiker som kommer till sin första kurs i pedagogik ofta har en förenklad uppfattning av pedagogikämnet och önskar att snabbt och säkert få ta del av allmänna ”tips och trix” för att omedelbart kunna förbättra sin undervisning. Pedagogik verkar alldeles för lätt kunna framträda, och ibland – även av pedagoger – erbjudas, som en uppsättning allmänna och fristående metoder som man kan tillämpa i sin undervisning oavsett ämnesområde. Och ett problem med den praktiskt utövade pedagogiken är att den fortsatt ser ut att kunna lockas av denna förrådiska förenklingsfälla – en form av Comeniensk hybris – som både lovar för mycket och innehåller för lite. Och om pedagogik primärt uppfattas

²⁴ Men för att få utveckla och leda högskolepedagogiska kurser på denna enhet krävdes att jag tog ledigt från min anställning som lektor, eftersom Lunds universitet betraktade detta som ett administrativt uppdrag.

som generella metodasppekter på undervisning, är det ju inte underligt om kunskaper i undervisning för en ny universitetslärare framträder som en oupplöslig aspekt av det egna ämnet. Och kanske som tämligen ointressant som eget vetenskapligt område.

Den pedagogiska paradoxen – pedagogisk metod är inte metod

Precis efter millennieskiftet inbjöd sociologiska institutionen genom Thomas Brante övriga institutioner inom Samhällsvetenskaplig fakultet att i en rad seminarier diskutera hur vetenskaplig samverkan över ämnesgränserna skulle kunna utvecklas. Resultatet blev istället en antologi (Brante, Johansson & Sunesson 2004).²⁵ Lennart Svenssons bidrag i antologin sticker ut. Det är dubbelt så långt som de övrigas och innehåller en grundlig argumentation för det pedagogiska kunskapsområdets betydelse. Några år senare fördjupar han sin argumentation i *Introduktion till pedagogik* (2009).²⁶ Efter att ha skalat av det översta lagret av enkla betydelser formulerar han den kluvenhet som en djupare uppfattning av ämnet behöver bygga på. Och som gör att det inte finns några genvägar till att uppfylla de vanligaste förväntningarna både på pedagogisk forskning och på pedagogiskt stöd för undervisningen:

Den mest påfallande föreställningen om metoder har varit att dessa skall vara väl definierade. Praktikerna har önskat färdiga metoder och forskarna har velat kunna beskriva metoderna på ett standardiserat och generellt sätt, två intressen som i hög grad har sammanfallit. Problemet är att det inte finns någon bestämd relation mellan sådana färdiga, generellt beskrivna metoder och resultat, vilket har förutsatts. Att det saknas en generell relation mellan pedagogiska metoder och pedagogiska resultat är förmodligen det mest välbelagda forskningsresultatet i all pedagogisk forskning. (Svensson 2009, s. 154)

Och ner i denna klyfta mellan metod och resultat ramlar då flertalet av alla förtingligade och reifierade metoder med olika akronymer vi som lärare hade kunnat önska oss, för att garanterat uppnå de läranderesultat vi på förhand formulerat. Och tur är väl det. För om det gick att åstadkomma ett vetenskapligt underlag som

²⁵ Däremot uppstod samverkan tio år senare när högskolereformen 2007 medförde ett akut behov av att skapa tvärvetenskapliga huvudområden, för att inom ramen för begränsade resurser kunna inrätta tvååriga masterprogram, som sedan förenades i *Graduate School*.

²⁶ Denna bok borde ha haft titeln *Pedagogikens betydelser*, både i linje med Asplund (1970) och med tanke på att termen introduktion kan vara något missledande med hänsyn till framställningens komplexa, djupgående och abstrakta karaktär.

garanterar att en viss metod alltid ger upphov till samma faktiska läranderesultat – och inga andra, hade vi också genom denna möjlighet till total kontroll av lärandet avskaffat den mänskliga friheten. Men eftersom det är den lärande människan som genom sin aktivitet formar relationen mellan det som ses som metod och det kan uppfattas som resultat, så går det senare aldrig att helt förutsäga. Så, vad är då uppgiften för den pedagogiska kunskapsbildningen, om den inte kan vara att åstadkomma den fullkomligt evidensbaserade pedagogiska metoden?

Svensson lyfter fram att huvudfrågan inom pedagogisk kunskapsbildning alltid har varit den om hur *relationen* mellan metod och resultat ser ut. Men att innebörderna i båda dessa fenomen ofta har uppfattats på ett begränsande sätt, som inte gör det möjligt att dra några egentliga slutsatser om vad som visar sig vara väsentliga kvaliteter i relationen – eftersom denna även formas av andra förhållanden i det omgivande sammanhanget: ”Hela lärandemiljön och dess innebörd som individens lärandemiljö utgör metoden. Principer som används för att utforma lärandemiljöer blir endast erbjudanden till den lärande. Det är individens användning av de möjligheter som miljön ger som avgör relationen till resultatet” (Ibid s. 158). För att kunna förstå pedagogiska praktiker och bidra till kunskapsutveckling inom området måste man skaffa sig ett både närgånget och sammanhangskänsligt vetenskapligt förhållningssätt med en ödmjukhet inför frågornas svårighetsgrad.

Pedagogisk kunskapsbildning, kontext och komplexitet

Under hela 1980-talet arbetade jag i olika roller med pedagogiska frågor kring utvecklingen av sjuksköterskeutbildning och andra vårdutbildningar. De hade alla inlemmats i högre utbildning genom högskolereformen 1977. Först var jag delaktig som studentkårsordförande, sedan som facklig företrädare, högskoleadministratör och slutligen som utvecklingschef vid en landstingskommunal vårdhögskola. Den fråga jag bar med mig till forskarutbildningen i pedagogik vid Lunds universitet var hur man överhuvudtaget kan begripa sig på stora utbildningsprogram och de konflikter som alltid ser ut att uppstå kring förändringar av deras ämnesinnehåll och övergripande uppläggning.

Basil Bernstein (1996) var den tänkare som gav mig ytterligare redskap för att närma mig dessa frågor som en intellektuell och teoretisk utmaning, och fick mig att respektera pedagogikämnets potential, komplexitet och problem. Han beskriver hur varje pedagogisk praktik bärs upp av ett särskilt meningssammanhang (en pedagogisk diskurs) som består av principer för hur kunskaper, som uppkommit eller producerats i ett visst sammanhang, behöver väljas ut, friläggas, omformas och omlokaliseras för

att kunna återinbäddas som ett undervisningsinnehåll i ett nytt sammanhang. Det innebär att den pedagogiska diskursen är något annat och något utöver den ursprungliga kunskapsdiskursen (ibid s. 47). Det ger pedagogiken en meta-karaktär – pedagogik är en egen kunskapsdiskurs, men den innefattar andra kunskapsdiskurser. Och det är detta som gör den både ömtålig och särskilt svårhanterlig i relation till andra ämnen och till deras företrädare.

Inom skolans område kan detta förhållande kanske uppfattas som mer självklart – att ämnen ingår i ett större pedagogiskt sammanhang – men i högre utbildning är det inte så. Där förutsätts en betydligt närmare relation mellan hur kunskaper först produceras och sedan reproduceras i undervisningen.²⁷ Där kommer frågan om den pedagogiska diskursens karaktär att i högre grad kunna innebära en intern konflikt om vilka aspekter som har störst betydelse både vid val av innehåll och hur detta kan erbjudas i undervisningen.

Det övergripande sammanhanget kring utbildningen benämner Bernstein den pedagogiska apparaten.²⁸ Den handlar om vilka underliggande principer som både kulturellt och formellt reglerar vilket kunnande som anses ofrånkomligt, önskvärt och legitimt, i vilka former detta kunnande får erbjudas samt inte minst hur det kontrolleras genom bedömningen av vad som lärts in. Det handlar om utövande av makt över hur kunskaper används.²⁹ Rätten att utföra bedömningar av kunskaper utgör kärnan: "Evaluation condenses the meaning of the whole device." (Ibid 50). Variationer i den pedagogiska apparaten ger upphov till olika curriculum med skilda kulturella karaktärer och innebörder. När flera pedagogiska diskurser förs samman inom ramen för en viss pedagogisk apparat kommer den helhet som uppstår att karaktäriseras av rader av möten mellan olika meningssammanhang inom ramen för en detaljerad och specifik struktur på ett sätt som blir unikt för varje utbildning.³⁰

Bernstein framhåller att den pedagogiska apparaten, trots sin komplexitet, aldrig medger full kontroll över de meningssammanhang som genomsyrar de pedagogiska praktikerna (oavsett hur kursplaner och lärandemål utformas). Därför uppstår oavbrutet öppningar för förhandlingar om och konflikter kring vilket handlingsutrymme som

²⁷ Utan att det i realiteten behöver vara så. Se även Brante (2014) om hur kraven på vetenskaplighet i yrkesutövningen kommer till uttryck i högre utbildning.

²⁸ Bernstein benämning är *the Pedagogic Device* och jag översätter device till apparat.

²⁹ Makt i både positiv och negativ bemärkelse.

³⁰ Bologna processen innebar en samordning av de nationella pedagogiska apparaterna för högre utbildning inom Europa, men framför allt att dessa apparater skulle byggas upp med stöd av explicit formulerade krav på lärandets utfall, vilket öppnade möjligheter för djupa ingrepp i utbildningarnas meningssammanhang, om dess intentioner fullt ut hade förverkligats – eller varit möjliga att förverkliga (Lindberg-Sand 2012).

medges – både för lärare och studenter – vid utformning av utbildning och genomförande av undervisning. Om den pedagogiska apparaten framträder som förlegad när samhället förändras och nya meningssammanhang träder fram, kan konflikterna inifrån bli explosiva. Det som i Burman & Landahl (2020) beskrivs som ”det förlängda 1968” framträder just som en sådan period, när stora grupper studenter revolterade och ifrågasatte både utbildningens former och lärarnas auktoritet.

Det här perspektivet innebär att pedagogik som vetenskap har pedagogiska diskurser som primärt kunskapsobjekt.³¹ Och genom att det innehållsliga är en primär aspekt av kunskapsobjektet, innebär detta att objektet inte bör uppfattas som rakt igenom pedagogiskt, eftersom det innefattar andra ämnen än det egna. Det utgör ett gränsobjekt (Bowker & Star 1999) som kan tolkas från flera perspektiv. Pedagogisk forskning måste från den här uppfattningen bedrivas i nära samverkan med de innehållsliga områden som de pedagogiska diskurserna innefattar. Först på så sätt går det att göra rättvisa åt deras komplexitet. Samtidigt utgör den pedagogiska apparaten inte heller en yttre eller fristående ram för de pedagogiska diskurserna, utan dess verkningar är djupt integrerade i hur olika meningssammanhang får möjlighet att utvecklas i möten mellan lärare och studenter.

I en utbildning är meningssammanhanget pedagogiskt präglade på två sätt: Först för att meningssammanhanget i sig handlar om lärande, stöd för lärande och undervisning av ett särskilt innehåll. Sedan för att den pedagogiska apparaten genom sina krav kommer att medverka i varje meningssammanhang, samtidigt som den även innehåller förutsättningarna för att forma gränserna såväl kring varje diskurs som kring utbildningen som helhet. En djupare förståelse av en undervisningssituation kräver därför pedagogiska begrepp och perspektiv som gör det möjligt att beskriva kontextuellt relevanta förhållanden mellan flera strukturer som i vardagsupplevelsen ofta uppfattas ligga på skilda nivåer.³²

Att upptäcka att stora utbildningsprogram går att utforska, förstå och förklara ur pedagogiska perspektiv och inte primärt behöver uppfattas som byråkratiska mekanismer eller politiska slagfält, fyllde mig med glädje. Stora utbildningsprogram är märkliga och svårbegripliga mänskliga underverk, ofta med stora problem, men de är varken värda

³¹ Studier av den pedagogiska apparaten ligger i ett gränsområde mellan pedagogik, utbildningssociologi och utbildningspolitik. Bernsteins teori kan användas för att ytterligare fördjupa de pedagogiska aspekterna av Brantes (2014) modell för den professionella logiken inom högre utbildning. Brante refererar inte till Bernstein, trots en uppenbar närhet mellan teorierna, och Brante lyckas i sin synes nästan helt bortse från den pedagogiska apparatens betydelse.

³² Av det skälet har jag svårt för uppdelningen av pedagogiska perspektiv i mikro-, meso- och makronivåer, för att det strider mot min uppfattning att det som händer i en kurs inte går att begripa om det inte sätts in i ett större sammanhang inom sitt kulturella curriculum.

förakt eller förenkling (Lindberg-Sand & Olsson 2008, Lindberg-Sand 2012). Särskilt inte om utmaningen är att bygga upp en kvalificerad lärarutbildning vid ett stort universitet, där ämnesinstitutionerna under mer än ett sekel har kunnat vända ryggen åt lärarprofessionen och där det pedagogiska kunskapsområdet har haft en svag ställning.

Pedagogikens förrådiska enkelhet II

Det pedagogiska kunskapsområdets komplexitet och det grundläggande kunskapsobjektets dubbla natur, som ett gränsobjekt möjligt att dela mellan flera ämnen, skapar möjlighet för ytterligare förenklingar. Särskilt inom en vetenskaplig miljö dominerad av utpräglade ämnesinstitutioner och framgångsrik forskning. Dessa förenklingar kan i sin tur underbygga individuella och kollektiva förhållningssätt till pedagogik, som får konsekvenser för hur det pedagogiska kunskapsområdet framträder. Och som i vissa lägen kan förorsaka nedvärdering och skratt.

För forskare är det väsentligt vilka gränser det vetenskapliga ämne man arbetar inom har mot andra ämnen, eftersom det också handlar om att värdera och tydliggöra det egna kompetensområdet. Men det är lika viktigt att uppmärksamma hur ämnet avgränsas gentemot icke-vetenskapliga områden. Att kontinuerligt upprätthålla och försvara ämnesområdets identitet utgör ett nödvändigt gränsarbete (Gieryn 1983). I det arbetet framträder gränsdragningar som främjar makt och inflytande för det egna ämnesområdet som mer tilltalande än andra.

På en universitetsinstitution där man både bedriver forskning och utbildning inom ett ämne kommer det att stärka ämnets identitet om man lyfter in den pedagogiska diskursen som helhet inom ämnets ram, genom att förneka dess karaktär av gränsobjekt. Då kan man hävda ämnet som vetenskaplighetens enda företrädare vid interna uppgörelser om utbildningens uppläggning eller innehåll. När flera ämnen möts inom ramen för curriculum, kommer den pedagogiska apparaten att framträda främst som administrativa krav eller en utgångspunkt för maktkamp mellan ämnen och inte som ett primärt pedagogiskt sammanhang.

När pedagogik avgränsas som tillämpning av metod eller som ett hjälpmedel, kan den uppfattas som något som äger rum inom ett ämne och som i huvudsak kommer till uttryck som en praktisk färdighet inom dess ram. Uppfattningen kan då underbygga ett förhållningssätt där pedagogiskt kunnande ses som underordnat andra ämnen och kan medverka till tvivel om det pedagogiska kunskapsområdet bör tillerkännas egen vetenskaplig status. Inställningen kan underlättas om man inte möter företrädare för det pedagogiska kunskapsområdet med hög vetenskaplig kompetens vid universitetet i fråga. Det kanske räcker att inrätta en pedagogisk akademi på fakulteten? Eller att anställa en grupp pedagogiska utvecklare på administrativa anställningar?

Utifrån en sådan inställning till pedagogik kommer lärarutbildning också att kunna uppfattas som en utbildning i olika ämnen. Och det pedagogiska kunnande som den blivande läraren behöver utveckla kan då avgränsas till praktisk träning inom undervisningsområdet, vilket gör det obehövt med teoretisk utbildning inom det pedagogiska kunskapsområdet.³³ Sådana seminarier skulle kanske även idag kunna beskrivas som en onaturlig utväxt på det riktiga universitetet?

En tyst historia – Pedagogiska institutionen försvinner

Universitetet vårdar sina olika jubileer. Man skriver en tung bok: *Samhällsvetenskapliga fakulteten i Lund – en vital 50-åring* (Andersson & Jerneck 2015). Som jubileumsprojekt är det i alla delar en rak motsats till Weibulls forskningsprojekt. Bara omfånget är ungefär detsamma – 650 sidor. I denna skrift ger ett 70-tal författare en kalejdoskopisk bild av fakulteten i 45 kapitel. Fakulteten har en stor utbildning och bara fyra år efter att den bildades – 1968 – nåddes en kulmen med 8500 studenter (Nelsson 2015). Då var Pedagogen en av de största institutionerna. Jubileumsskriften redovisar ett brett spektrum av stolthet och hur nya ämnen växer fram genom att upprätta och avgränsa egna institutioner. Jämställdhet och internationalisering får egna avsnitt. Flera bidrag har en närmast kåserande ton, vilket gör att läsningen flyter lätt. Tyngdpunkten återfinns dock i flera längre bidrag om utvecklingen av de olika institutionerna för psykologi, sociologi, socialt arbete och statsvetenskap och flera andra. 2014 studerar drygt 6000 studenter inom fakulteten inom ett femtontal ämnesinriktningar och program. Av alla studenter som genom åren studerat pedagogikämnet återstår nu 200, huvudsakligen inom Kandidatprogrammet för personal- och arbetslivsfrågor.

Det första som stiger fram, i kontrast till det tidigare seklets historia, är hur andelen kvinnor i de akademiska befattningarna har ökat: 1964 fanns ingen professor av kvinnligt kön på fakulteten. 2014 finns 77 professorer, varav en tredjedel är kvinnor. Bland studenterna var andelen kvinnor 35% redan 1964 och 2014 har den stigit till 71%, ”vilket innebär att den könsmässiga sammansättningen är den mest skeva inom Lund universitet” (Nelsson 2015, s. 100). Men nu har genusvetenskapen intagit sin plats på fakulteten och kan i framtiden bidra med djupare analyser av hur denna förvandling av fakulteten och universitetet kan förstås. Hur ser den ömsesidiga påverkan

³³ Se till exempel Inger Enkvist (2020) *Ny lärarutbildning nu!* Även Enkvist (2016, s. 10) om skolan uppdrag: ”Den här framställningen menar att skolan ska koncentrera sig på sådana fakta som är systematiskt utforskade och kontrollerade och som kan undervisas och läras in systematiskt”.

ut – har kvinnorna medverkat till att förändra universitetets vetenskapliga kultur i samma utsträckning som universitetets vetenskapliga kultur har förändrat kvinnornas förhållningssätt både till lärarutbildningar och till det pedagogiska kunskapsområdet?

Det andra som är slående i denna jubileumsskrift, är osynliggörandet av lärarutbildningen. Trots att fakulteten under sex år i slutet av 1970-talet även omfattar lärarhögskolan i Malmö, existerar denna professionsutbildning inte ens som en omvärld att relatera till, varken i Malmö – eller i Lund från 2011. Det är uppenbart att denna alltmer jämställda fakultet, när man firar sina första 50 år, inte på något plan vill förknippas med lärarutbildning. Men är det inte många ämnen inom fakulteten som borde kunna utgöra viktiga inslag i en samhällsengagerad lärarutbildning? Kan man kalla denna frånvaro något annat än beröringsskräck?

Det sista handlar om en uppenbar frånvaro: Ingenting i jubileumsantologin andas med ett ord om vad som hänt med pedagogiska institutionen och hur den har försvunnit från scenen.³⁴ Institutionen läggs ner 2009 och fortsätter som liten avdelning under sociologi. Förändringen ingår inte som egen del i beskrivningen av fakulteten. Den kalejdoskopiska jubileumsformen lämpar sig egentligen varken för övergripande analys eller syntes. Den avslöjar betydligt mindre än Weibulls nakna helhet. Inte heller kan den härbärgera en akademisk tragedi, så på det viset är det tur att den inte behöver omfatta åren fram till 2019, då det är en sådan som utspelar sig i bakgrunden till nedläggningen av pedagogik som eget forskarutbildningsämne vid Lunds universitet.

Det tredje ögonblicket: Skammen

Jag närvarar vid en disputation i pedagogik i Edens hörsal. Men salen är nästan tom. Det finns ingen publik. Det är jag och två personer till. Övriga närvarande sitter liksom hukande nära varandra på första raden och är antingen handledare eller ledamöter i betygsnämnden. Huvudhandledaren är befordrad professor i pedagogik vid Lunds universitet och har tidigare i några år varit prefekt för institutionen. Det är en absurd föreställning. Opponenten gör en saklig sammanfattning, av vilken det klart framgår att denna avhandling är djupt problematisk. En av artiklarna är publicerad i en nättidskrift

³⁴ Utom en felaktig angivelse på sidan 33 om att pedagogikinstitutionen i Malmö lämnade fakulteten 1977, samt en ironisk tvist på sidan 39 om Sociologen som en hållplats för ämnen som inte kan ta hand om sig själva. Därutöver ett kort stycke (s. 191-192) som feldaterar med sju år när Institutionen för psykologi tog över de kurser som Institutionen för pedagogik hade ansvarat för sedan psykologprogrammet startade.

bara några dagar efter att den skickades in. När frågorna ställs svarar respondenten mycket kort, avvisande och ofta obegripligt. När svaret helt uteblir på en fråga av betydelse för avhandlingens resultat tillägger respondenten att hen knappast kan förväntas vara någon expert inom området. Pinan varar i nästan två timmar och jag kan knappt sitta kvar. Det gör fysiskt ont. Som avslutning visar opponenter en bild över målen i doktorsexamen och säger försynt att det är betygsnämndens uppdrag att göra bedömningen. I betygsnämnden reserverar sig den externa ledamoten.

Efteråt är jag arg och förtvivlad. Det är obegripligt att fakulteten och sociologiska institutionen har släppt fram denna avhandling. Vilken uppfattning har de om lägstanivån för en avhandling i pedagogik? Drygt en månad senare avskedas huvudhandledaren på grund av långvarig oredlighet vid redovisning av sina egna forskningsinsatser. Därför kommer det inte heller som någon överraskning när UKÄ (2018) några månader senare underkänner forskarutbildningen i pedagogik och meddelar Lunds universitet: ”Av det samlade underlaget framgår inte att det finns någon strategi för att på sikt hantera och åtgärda problemen. Bedömaregruppen ställer sig frågande till hur lärosätets ledning ser på pedagogikämnets framtid, och rekommenderar ansvariga på ämnesnivå att påbörja en dialog med lärosätets ledning för att diskutera vilka strategier som krävs för att åtgärda bristerna på kort och lång sikt” (Ibid s. 17). Forskarutbildningsämnet pedagogik läggs ner 2019 och därigenom sluts en historisk cirkel omfattande lite mer än ett sekel.

Min egen insikt landar under den outhärdligt torra sommaren som följer. Den smärta jag kände hade inte bara en allmänt akademisk eller professionell karaktär. Den handlade om det pedagogiska kunskapsområdet och visade mig att ämnet jag från början inte kunde älska nu ingår som en väsentlig aspekt av mitt förhållningssätt både till världen – och till Lunds universitet.

Lunds universitet och det pedagogiska kunskapsområdet

En del av min önskan att skriva denna text handlar om hur märkligt det framstår med ett stort svenskt universitet som inte längre anordnar en forskarutbildning i pedagogik, och som under större delen av sin historia på olika sätt försummat att lyfta fram den lärarutbildning man ändå bedrev.³⁵

³⁵ Inom konstnärlig fakultet i Malmö bedrivs en framgångsrik musiklärarutbildning, som jag i min tur försummat att ta hänsyn till i denna framställning.

Idag har Skåne två universitet som nästan ligger vägg i vägg på många platser i Malmö. Båda är på olika sätt beroende av varandra för utveckling av sina respektive profiler med tillhörande självbilder. När Malmö högskola bildades 1998 förbättrades i ett slag förutsättningarna för att Lunds universitet skulle få en tyngre och mycket tydligare forskningsprofil än vad det hade fått utan någon uppdelning. En stor del av dessa förutsättningar var att lärarutbildningarna hamnade utanför Lunds universitet. Idag har Malmö universitet omkring 24 000 studenter och 260 doktorander. Lunds universitet har nästan 40 000 studenter och inte mindre än 2 600 doktorander. Frånvaron av en stor lärarutbildning har sannolikt ökat Lunds universitets internationella position, när den mäts inom olika rankingssystem. Till exempel noterar Schulte (2015) att hennes forskningskontakter i Kina underlättades väsentligt av att Lunds universitet rankas högt internationellt, men hon konstaterar också: "The present situation in Sweden points less to an equal and more to a bifurcated development within higher education. There is an increasing gap between research-oriented universities and other universities, which is further reinforced by the currently heavy dependence on external funding" (Schulte 2015, s. 531). Men det är också en intressant fråga, som jag aldrig har hört någon ställa, vad Lunds universitet kan ha förlorat genom uppdelningen.

Pedagogik är ett av de största ämnesområdena i svensk högre utbildning. I mina kollegiala kontakter med pedagogiska forskare i Uppsala, Göteborg, Umeå och Linköping har jag förundrats över hur annorlunda forskningsmiljöer de har befunnit sig i. Mycket större, mångsidigare och mer välutvecklade, än den relativt isolerade institutionsmiljö jag själv ingick i fram till 2007. Uppsala, som Lunds universitet gärna jämför sig med, har 300 akademiker inom det pedagogiska kunskapsområdet varav 20 är professorer. I Göteborg finns ett 40-tal professorer. Alla dessa miljöer innebär också att pedagogisk forskning utvecklas i samspel med någon typ av lärarutbildning eller andra pedagogiska yrkesområden. Det innebär också att företrädare från andra ämnesområden och utbildningar inom dessa lärosäten i olika sammanhang möter och samspelar med den kompetens och sakkunskap som finns företrädd inom dessa verksamheter. Det är en utveckling Lunds universitet i huvudsak har gått miste om.

Att skapa fördjupade pedagogiska perspektiv på högre utbildning förutsätter teoretisk medvetenhet, utvecklade begrepp och en kritisk massa av forskare och lärare med detta som huvuduppgift. Utan sådana intellektuella tillgångar är de som arbetar med utbildningsprogram och kurser hänvisade till sina praktiska erfarenheter, vardagsspråkets begränsningar och inte minst till de olika administrativa system som omger utbildning och undervisning och i allt snabbare takt skapar svärförändrade strukturer som på olika sätt ingriper i de sammanhang som är nödvändiga för att

lärande och undervisning ska vara meningsfulla. Den som vill högre utbildning och lärarutbildning väl har inget att vinna på förenklingar av vad som står på spel.

Samtidigt är det ändå på ett sätt ganska mycket begärt att hyperaktiva akademiker, djupt engagerade i sina ämnen, ska lyfta på sina huvuden och ta till sig en komplex uppfattning av innebörden i pedagogik – särskilt om det inte finns någon större institution eller andra verksamheter som representerar det pedagogiska kunskapsområdet – och därigenom kunna inse sina egna begränsningar. Men man bör ju kunna kräva mer av en universitetsledning med ansvar för att utforma sakkunnigt och forskningsbaserat pedagogiskt stöd för en utbildningsorganisation stor som en mindre kommun.

Idag tolkar jag ögonblicket av skratt på Lunds universitet som problematiskt. Inte för att jag skrattade med. Utan för att det på ett enda kort ögonblick avslöjade ett kollektivt förhållningssätt till det pedagogiska kunskapsområdet, trots att det inte fanns tillräcklig sakkunskap i rummet. I ett anfall av sjuk Lundahumor skulle jag kunna tolka det som ett tecken på att akademiker, som har uppfostrats inom den ämnesfokuserade kulturen just inom Lunds universitet, sannolikt löper större risk att drabbas av Dunning-Kruger-effekten när det gäller pedagogik än akademiker från andra lärosäten. Effekten innebär att den som är inkompetent inom ett visst område kan förledas att överskatta sin kompetens inom detta, för att man saknar förutsättningar att förstå den egna inkompetensens karaktär.

Epilog

Idag har det pedagogiska kunskapsområdet en ny institutionell förankring på det motvilliga universitetet, dold under etiketten utbildningsvetenskap. Det blir enklare så. När Lunds universitet startade en ämneslärarutbildning i liten skala på Campus Helsingborg 2011, inrättade man även Institutionen för utbildningsvetenskap inom Fakulteterna för humaniora och teologi. 2016 infogades den centrala högskolepedagogiska enheten i institutionen och ett år senare flyttade institutionen till Lund. För mig handlar allt detta om att återupprätta ett vetenskapligt hem för det pedagogiska kunskapsområdet på Lunds universitet. Men nu förankrat i nära anslutning till den särskilda utbildning man som universitetslärare eller blivande ämneslärare behöver för att få möjlighet att utveckla ett djupare perspektiv på de pedagogiska diskursernas särskilda karaktär. Lärarutbildning. Äntligen.

ÅSA LINDBERG SAND

Första gången jag hörde talas om Anders Persson var i slutet av 1990-talet på Utvärderingsnheten. Han hade skrivit om studentinflytande i massuniversitetet och jag lyssnade på hans presentation – en kritisk sociolog med blicken riktad även mot Lunds universitet. Något senare dök han upp i mitt yrkesliv i form av en bok han skrivit tillsammans med Gunnar Andersson om Coaching och handledning av grupper inom universitets- och högskoleutbildning – en kritisk sociolog med intresse för pedagogik. Sedan följde ett decennium där jag tappade honom ur sikte. Det var först när Institutionen för utbildningsvetenskap inrättades som jag träffade honom som en kollega inom detta nya kunskapsområde. När jag sedan 2013 utsågs till chef för den centrala högskolepedagogiska utvecklingsenheten – och universitetet under ett ögonblick öppnade ett fönster för förändring – kom vi att samverka kring hur högskolepedagogik skulle kunna infogas i institutionen och ges en akademisk grund. Nu finns ett nytt forskningsområde som med ett kritiskt förhållningssätt kan skapa djupare kunskaper både om högre utbildning och om vad uppdraget som universitetslärare kan innebära än vad utvärderingar och uppföljningar kan bidra med.

Referenser

- Alvesson, Mats (2012). Skapa kvalitetstryck uppåt. I Ankarloo, Daniel & Friberg, Torbjörn (red.). *Den högre utbildningen. Ett fält av marknad och politik*, s. 80–100. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Asplund, Johan (1970). *Om undran inför samhället*. Lund: Argos.
- Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis.
- Blennow, Katarina (2019). *The Emotional Community of Social Science Teaching*. Avh. Lund Studies in Educational Sciences 9. Lund: Lunds universitet.
- Bowker, Geoffrey C & Star, Susan Leigh (1999). *Sorting Things Out: Classification and its Consequences*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Brante, Thomas (2014). *Den professionella logiken. Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället*. Stockholm: Liber.
- Comenius, Johan, Amos (1657/1999). *Didactica magna. Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.
- Enkvist, Inger (2016). *De svenska skolreformerna 1962–1985 och personerna bakom dem*. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Enkvist, Inger (2020). *Ny lärarutbildning nu!* Stockholm: Dialogos Förlag.
- Gieryn, Thomas F. (1983). Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. *American Sociological Review*, 48(6), s. 781–795.

- Kallós, Daniel, Köhler, Eva-Mari & Nilsson, Karl-Axel (1971). *Vad är pedagogik?* Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Sigbritt, Fjellström, Mona, Lindberg-Sand, Åsa, Scheja, Max, Pålsson, Louise, Alvfors, Johan & Gerén, Linda (2016). *Högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk meritering som grund för det akademiska lärarskapet*. Rapport utarbetad på uppdrag av SUHF.
- Lind, Ulla & Hasselberg, Kersti (2020). *Bilden, skolan och samhället*. I Burman, Anders & Landahl, Joakim (red.) (2020). *1968 och pedagogiken*. Södertörn Studies in Intellectual and Cultural History 4, 71–94. Stockholm: Elanders.
- Lindberg-Sand, Åsa (1996). *Spindeln i klistret. Den kliniska praktikens betydelse för utveckling av yrkeskompetens som sjuksköterska. En etnografisk-fenomenografisk studie*. Avh. Lunds universitet: Pedagogiska institutionen.
- Lindberg-Sand, Åsa (2012). The Embedding of the European Higher Education Curricular Reform at the Institutional level: Development of Outcome-based and Flexible Curricula? I Curaj, Adrian et al. (red.). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*, s. 191–207. Dordrecht: Springer.
- Lindberg-Sand, Åsa & Sonesson, Anders (2008). Compulsory Higher Education Teacher Training in Sweden; Development of a National Standards Framework Based in the Scholarship of Teaching and Learning. *Tertiary Education and Management*, TEAM, 14(2), s. 123–139.
- Lundahl, Christian (2020). Tidskriften Krut och betygskampen. I Burman, Anders & Landahl, Joakim. (red.) (2020). *1968 och pedagogiken*. Södertörn Studies in Intellectual and Cultural History 4, s. 231–254. Stockholm: Elanders.
- Lundberg, Janna (2020). *Samhällskunskap för alienerad elit: observationsstudie av Särskilda läroverket*. Avh. Lund Studies in Educational Sciences 10. Lunds universitet.
- Lundgren, Ulf P. (2009). Om pedagogikämnet som undran och nytta. I Wikander, Lennart, Gustafsson, Christina, Riis, Ulla & Larson, Lena (red.). *Pedagogik som examensämne 100 år*, s. 41–66. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lörstad, Bengt, Lindberg-Sand, Åsa, Gran, Birgitta, Gustafsson, Nils, Järnefelt, Ingrid, Lundkvist, Heléne och Sonesson, Anders (2005). *Pedagogisk utbildning för högskolans lärare*. Lund: Slutrapport från Pilotprojektet vid Lunds universitet.
- Mårtensson, Katarina (2014). *Influencing Teaching and Learning Microcultures. Academic Development in a Research-intensive University*. Avh. Lund: Lunds universitet.
- Nelsson, Olof (2015). Något om studentgruppens utveckling före och efter delningen. I Andersson, Gunnar & Jerneck, Magnus (red.). *Samhällsvetenskapliga fakulteten i Lund – en vital 50-åring. En jubileumsskrift*, s. 94–113. Lund: Samhällsvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet.
- Odén, Birgitta (2008). Kvinnostrategier i studentmiljö. *Scandia – tidskrift för historisk forskning*, 54(1), s. 71–86.

- Persson, Anders (1994). *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skolan*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Schulte, Barbara (2015). Whither the Social Sciences? On Excellence, Rankings and Other Trifles. I Andersson, Gunnar. Jerneck, Magnus. (red.). *Samhällsvetenskapliga fakulteten i Lund – en vital 50-åring. En jubileumsskrift*, s. 528–539. Lund: Samhällsvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet.
- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), s. 4-14.
- Svensson, Lennart (2004). *Pedagogik*. I: Brante, Thomas, Johansson, Kerstin & Sunesson, Sune (red.). *Diskussioner om samhällsvetenskap. Gränser, innehåll och framtid*, s. 43–68. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Svensson, Lennart (2009). *Introduktion till pedagogik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- UKÄ (2018) *Utvärdering av utbildning på forskarnivå inom pedagogik*. Beslut 19 juni 2018. Regnr. 411-00367-16.
- Weibull, Jörgen (1968). *Lunds universitets historia. IV. 1868-1968*. Lund: CWK Gleerup.

ATT FÖRSTÅ AKADEMISKA LÄRGRUPPERS (SOCIALA?) MEKANISMER

Av Torgny Roxå

Vi har en professor därinne, och han är en mycket glad man som gärna skämtar, men skämten är ju så manschauvinistiska, och för en gammal rödstrumpa som mig, jag blir ju spyfärdig när jag hör det. Jag står knappt ut, jag tycker att det är hemskt att han år 2000 kan komma på tanken att säga sådana saker, eller hur. Det visar ju bara att han inte har utvecklats alls de senaste 20 åren. Men fortfarande är det vissa av de yngre kvinnliga forskarna och i stort sett hela gruppen av administrativ personal, som är medelålders kvinnor liksom jag själv, som accepterar alltför mycket. Det är ju ändå roligt, det han säger. Våldigt, väldigt okritiska när det gäller att genomskåda den där manschauvinistiska maktutövningen som hela tiden finns där, i stort som smått. (Bloch 2008, s. 226)

Citatet ovan återfinns i texten *Akademins lunchrum – mys eller hierarki?* där Bloch rapporterar hur hon observerat och intervjuat individer som i ett universitet delar lunchrum, för att på så sätt belysa känslor och sociala relationer inom akademien. Intervjucitatet handlar om hur en arbetsgrupps sociala klimat är problematiskt. Vissa medlemmar slår an en ton som skapar irritation. I citatet syns också hur de andra i gruppen reagerar och att klimatet därför inte kan anses skapas bara av en individ. I stället tycks situationen upprätthållas av flera individers bidrag utifrån olika positioner. Det är tydligt att orsaken till den situation som beskrivs är komplex och sannolikt har skapats under en lång tid.

Detta kapitel diskuterar relationen mellan de som sätter tonen i akademiska sociala sammanhang (kärngruppen) och de som upplever sig existera mer i gruppens periferi och därmed får sämre förutsättningar att bidra till hela gruppens lärande. Utgångspunkten är att akademiska sammanhang, såväl inom forskningen som i undervisningen är beroende av ett socialt klimat som fokuserar på argument och observationer snarare än på person och status. Tanken är att om yttranden värderas

utifrån sitt innehåll och inte utifrån en persons status så kan lärandet förbättras. Det är förstås oklart om detta alltid är möjligt eller ens önskvärt. Önskvärt är dock att diskutera fenomen relaterade till detta så att medlemmar i akademiska lärgrupper kan fatta bättre beslut om sin egen och sin grupps utveckling. För att detta skall fungera behöver alla medlemmar känna att de kan ge uttryck för sina tolkningar – och att dessa kan, om de bedöms som värdefulla, gagna hela gruppens lärande.

Att lära sig hur nya insikter skall uttryckas i ett akademiskt sammanhang är inte okomplicerat eller lätt. Brodin (2014) beskriver hur ett antal doktorander utvecklar den förmågan, det vill säga lär sig att bidra i det akademiska sammanhang de befinner sig i. Det är en intensiv och ibland plågsam upplevelse. En av Brodins respondenter beskriver det så här: ”I was severely cut down by another philosopher...Yes, I was actually hurt in that situation. Although the person had concrete arguments which were good to some extent...but you know, one can offer critique in different ways.” (Brodin 2016, s. 978)

Det vore fel att anta att den här processen måste göra ont eller att det finns något gott i sig i att det gör ont. Sådana yttranden är i själva verket uttryck för en emfas på sociala aspekter och ett negligierande av såväl innehållsligt lärande som långsiktigt lärande. Det är i stället den långsiktiga utvecklingen som avgör om situationen är positiv.

Det citat från Bloch (2008) som inledde denna text skall här ses som en startpunkt, en utlösare av den undran som startar reflektionen. Citatet skall däremot inte ses som representation av idealtyper eller som normalt, därtill är sannolikt variationen inom akademien allt för stor. I stället kan citatet ses som en inträdesbiljett till en värld av sociala processer som ibland kanske glöms bort, eller i varje fall kan vara svåra att fånga. Den här texten är ett bidrag i utforskandet av sådana processer och deras effekter på akademiska lärgrupper.

Akademien handlar om lärande

Det har sagts att all meningsfull verksamhet inom akademien handlar om lärande (Bowden & Marton 1999). Lärande är kärnan i såväl forskares som studenters verksamhet. Om inte akademien stödjer lärande inom akademien så väl som i samhället i stort, så tappar den sitt existensberättigande.

Mycket lärande sker i interaktion med andra. Det globala forskarsamhället är kanske det bästa exemplet där inte bara enskilda forskare utan också forskargrupper i interaktion driver på detta lärande. Det är också tydligt att de flesta studenter lär sig i grupp (Eggens, van der Werf & Bosker 2007). Även universitetslärare formar sina insikter i interaktion med andra (Roxå & Mårtensson 2009; Van Waes et al. 2016).

Detta intresse för och betoning av lärande och tänkande i grupp sträcker sig dessutom bortom akademien ända till frontlinjen för forskning kring mänskligt tänkande mer generellt (Mercier & Sperber 2017).

Akademien är i grunden social även på andra sätt. Ett exempel är peer-review processen. Ett annat är den akademiska kultur som återfinns i andra sammanhang än formaliserade processer för kvalitetsgranskning. Ehn och Löfgren (2007) har beskrivit den akademiska kulturen i sin helhet som en bedömningskultur: en akademiker bedöms av andra akademiker från den första dagen som student till den sista dagen som verksam. Ja, ibland till och med efter döden. Ehn och Löfgren exemplifierar med de minnesrunor som publiceras vid en del akademikers frånfälle och hur man kan föreställa sig åldriga kollegor som sitter vid morgonkaffet och muttrande utvärderar den avlidne kollegans gärning.

Även i grundutbildningen är bedömning central. Inte bara genom kunskapskontroller utan även vid den långdragna process där studenter utvecklar sin kunskapssyn och sin färdighet att hantera vetenskapligt material. Studenter går under sin studietid ofta igenom serier av omprövningar av sina föreställningar, om vad kunskap egentligen är och hur man skall förhålla sig till de många och ibland motsägelsefulla röster som vetenskapssamhället rymmer. Studenter lär sig också successivt hur ett ämne utövas (*ways of thinking and practicing*). Det räcker inte med att läsa ämnets texter, behärska metoder och procedurer, man måste dessutom lära sig hur man blir och är en fungerande medlem av ett ämne (McCune & Hounsell 2005). Studiet av sådana sociala processer är centralt om man vill förstå lärande inom akademien. Frågor som rör hur dessa sociala sammanhang ser ut och hur de stödjer eller motverkar lärande blir avgörande för att förstå hur akademiska lärgrupper kan utvecklas eller tillbakabildas.

En lärgrupp består av människor som på olika sätt är inblandade i lärande, där gruppen är en resurs för detta lärande och lärandet definieras av det akademiska sammanhang i vilket lärgruppen existerar. Exempel på lärgrupper är forskargrupper, lärargrupper, studentgruppen eller andra sammanslutningar av människor som skall utveckla något tillsammans. Teoretiskt är alla medlemmar i en lärgrupp lika. Men graden i deras engagemang, deras identifiering med gruppen och därmed den vikt de tillskriver just detta medlemskap varierar. Det är dessa saker som leder till att en existerande lärgrupp blir hierarkisk. Olika medlemmar blir olika centrala för gruppen som helhet och får därmed olika funktioner.

Den här texten tar inte något helhetsgrepp på alla de frågor som nu väckts, i stället väljer den ut det speciella fenomen som rör hur det sociala klimatet i en lärgrupp påverkar gruppens lärande.

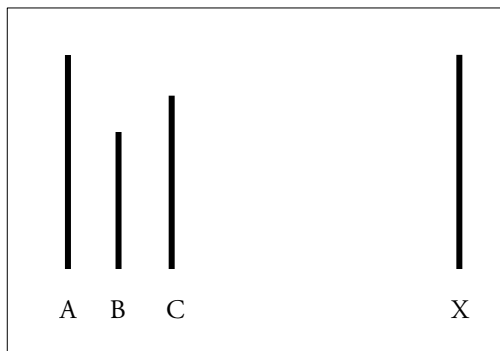
Vi kommer att närma oss frågan från distans. Texten zoomar in snarare än ut. Det betyder att genom belysning av generella kunskaper kring sociala processer skall vi

landa i något som liknar en mekanism, ett skeende som upprepas gång på gång inom ramen för de processer vi fokuserar. Elster (2007, s. 27) beskriver en mekanism i sociala sammanhang som ”a frequently occurring and easily recognizable causal pattern.” I den här texten skall vi landa i en beskrivning av en mekanism som i varje fall sker ofta och, när den väl är beskriven, är förhållandevis lätt att känna igen. I bästa fall kommer den dessutom att frilägga processer som är viktiga när orsakssammanhang diskuteras.

Sociala processer – några klassiska insikter

Den här delen av texten tar sin utgångspunkt i generella observationer kring hur människor påverkar varandra i sociala sammanhang. Utgångspunkten är ett antal klassiska studier inom socialpsykologi (Smith & Haslam 2017). Syftet är att introducera några väl beskrivna sociala fenomen för att dessa senare skall kunna utgöra en bakgrund för närmandet till mer specifika sociala processer i akademiska lärgrupper.

Titta på linjerna här nedanför. Frågan är, vilken av linjerna A, B eller C är lika lång som X?



1951 publicerade Asch en studie där han beskrev hur han lät människor besvara frågan ovan (Jetten & Hornsey 2017). ”Vilken av linjerna A, B eller C är lika lång som X?” Precis som för läsaren av den här texten så var det inte svårt för försökspersonerna att komma fram till rätt resultat. Men vad Asch verkligen ville studera var vad som händer om en försöksperson får frågan i en grupp där resten av gruppen i hemlighet instruerats att svara fel. Om gruppen säger B, kommer då försökspersonen (som kanske sitter som nummer sex i en grupp av sju personer) att följa gruppen och också svara fel, eller kommer försökspersonen att svara A, det uppenbart rätta svaret. I studien var det upp till 75 procent av försökspersonerna som följde gruppen *och svarade B*.

Det är lätt att se Asch resultat som ett stöd för att människor är undfallande eller rent av fega. Men resultatet betyder inte att försökspersonen verkligen håller med gruppen. Hen kanske säger fel bara för att slippa obehag; egentligen vet hen det rätta svaret och avfärdar rent av tyst gruppen som idiotisk men kommer undan ganska lätt genom att hålla med.

Dessa invändningar diskuteras också av Asch. Han beskriver hur många försökspersoner uppenbarligen tvivlar på gruppen, vilket till exempel syns på försökspersonernas kroppsspråk i de videor från försöken som finns tillgängliga på Youtube. I själva verket är det vanligt att försökspersonerna mycket väl vet att de går med på något som är fel. Asch varierade också gruppens storlek och det tycks som om det räcker med tre som säger fel för att uppnå de effekter som Asch beskriver. Att öka gruppens storlek ytterligare ökar tydligen inte trycket på försökspersonen. Omvänt, om en enda person i gruppen instrueras att svara rätt, så kommer försökspersonerna i mycket högre grad också göra det. Det räcker alltså med en enda spricka i gruppen för att inflytandet över en individ skall minska.

Ytterligare en tanke rör försökets karaktär av laboratorium. I verkligheten är det kanske sällan som så tydliga alternativ som linjers längd ställs mot varandra. Kanske går det därför att avfärda resultaten som konstlade och irrelevanta. Men det är även möjligt att argumentera i motsatt riktning. I verklighetens sociala flöde utsätts en individ för mängder av intryck från andra och detta i ett ibland mycket högt tempo. En individ måste kontinuerligt jämföra andras utsagor med sina egna intryck och åsikter. Det är troligt att vi efter många små kompromisser eller rena accepteranden inte alltid vet vad vi skall tycka, åtminstone inte medan vi befinner oss mitt i det snabba flödet av sociala intryck. Över tid kan därför gruppens inflytande på vad vi tar som självklart vara betydande.

Vid första påseende kan det tyckas som att Aschs resultat är nedslående, massan styr och individen fogar sig. Men det är också uppenbart att gruptryck kan vara produktivt. Vid ishockey-VM 2019 vann Finland guld efter segrar över bland andra Sverige, Ryssland och i finalen Kanada. Spelarna lyckades med detta trots att Finland spelade med ett i expertisens ögon mediokert lag. De flesta bedömare menade att laget, de andra spelarna, gjorde att de enskilda spelarna presterade bättre än de annars gjorde. Att få vara med i en riktigt bra grupp kan på detta sätt stimulera en individ att överträffa sig själv även i akademiska sammanhang (Roxå & Mårtensson 2011). Man kan argumentera för att vad akademin behöver är grupper som stimulerar medlemmar till bättre lärande, precis som grupper kan stimulera spelare i lagidrotter att prestera långt över sin tidigare förmåga.

Men vad händer om gruppen förblindas av sig själv och sitt eget perspektiv? Om gruppen är så övertygad om sin egen förträfflighet att medlemmarna inte ser att de övervärderar kvaliteten i sitt eget lärande. Detta fenomen, när gruppen kröker sig in i

sin egen värld och förblindas av den, kallas för *grupptänkande* (groupthink) (Packer & Ungson 2017). Det är en process där medlemmarna av en grupp blir så inriktade på att upprätthålla sitt eget perspektiv att de aktivt undviker andra perspektiv och även straffar försök från medlemmar och andra att föra in konkurrerande perspektiv, eller ens ställa kritiska frågor. Resultatet blir en grupp som tror så pass mycket på sina egna idéer att den tappar förankringen i verkligheten. Detta kan leda till drastiskt avvikande verklighetsuppfattningar och extremt olyckliga beslut. Utgångspunkten var USA:s invasion av Grisbukten på Kuba 17 april 1961. Invasionsförsöket organiserades av CIA och sanktionerades av president Kennedy och hans administration. Den på alla tänkbara sätt misslyckade invasionen och beslutsprocessen som ledde fram till den visade sig i efterhand utgöra ett bra exempel på hur de amerikanska beslutsfattarna fastnat i ett grupptänkande där resultatet, beslutet och planen, till stora delar saknade förankring i verkligheten.

Grupptänkande är emellertid ett svårhanterat fenomen. Hur skall man veta när en grupp är fångad i grupptänkande och därmed har en skev uppfattning om verkligheten, eller när de i själva verket har rätt och bara rättmätigt kämpar mot ett konserverande och maktfullkomligt etablissemang? Det blir lätt en fråga om vem som besitter tillräckligt med resurser för att få privilegiet att definiera vad som är vad och vad som skett (Klintmann 2019). Trots att grupptänkande som begrepp är intuitivt attraktivt och även lätt att relatera till blir det ofta svårhanterligt när det skall användas (Packer & Ungson 2017).

Om man i stället backar en aning från det drastiska begreppet grupptänkande, och nöjer sig med något som kallas *ingrupsfavorisering* (ingroup-bias), så ökar kanske möjligheterna. I en berömd artikel från 1971 visar Tajfel hur ett antal försökspersoner konsekvent favoriserar individer som tillhör samma grupp som försökspersonen själv (Spears & Otten 2017). Det tycks, föreslår Tajfel, som att ett konsekvent favoriserande av den egna gruppen bidrar till att medlemmarna i gruppen upplever ordning och trygghet i en annars komplex och kanske motsägelsefull social verklighet. Att favorisera gruppen och dess medlemmar gör att man inte konstant måste bedöma gruppens alla enskilda individer och deras handlingar. Det tycks lättare att förstå verkligheten om hela gruppen tycker likadant. Dessutom framträder gruppen tydligare gentemot alla andra grupper och gör det lättare att veta vem som är vän och vem som är fiende och vad som är rätt och vad som är fel. Att veta om andra tillhör min grupp eller inte och att favorisera de egna leder till en grundläggande tendens att låta identitet gå före kritiskt tänkandet. Att veta vem som tillhör min grupp eller inte är en bedömning som kommer före andra överväganden och därmed färgar dessa.

En fördel med tilltagande favorisering av de egna gruppmedlemmarnas synsätt är att såväl gruppens sammanhållning som dess perspektiv stabiliseras. Det kan mycket väl leda till att tolkningen av en annars komplex eller rent av kaotisk omvärld blir klarare

och upplevs som mer meningsfull. Det har föreslagits att ju mer drastiskt avvikande gruppens perspektiv är i relation till andra, desto starkare upplevs sammanhållningen och därmed upplevelsen av ordning i tillvaron. Klintman (2019) formulerar det på följande vis i en studie av kunskapsresistens: ”the more the knowledge beliefs of one group deviate from those of another group, the stronger the social cohesion will be within the group” (s. 80). Att framstå som allt mer annorlunda än andra är kopplat till ökad solidaritet inom gruppen och med det perspektiv som gruppen står för. Om människor känner sig osäkra har de mycket att vinna på att gå med i en grupp som intar extrema synpunkter, inte för att dessa synpunkter nödvändigtvis är korrekta utan därför att deras extrema karaktär i sig skapar en starkare sammanhållning och därmed (och därefter) en större upplevelse av ordning i tillvaron.

En särskild aspekt i Tajfels försök rör *de andra*, de som inte tillhör samma grupp som försökspersonen. De som kan bli förfördelade av att medlemmar av en grupp favoriserar varandra. Dessa, de andra, upplever sannolikt intensivt negativa känslor av att vara illa behandlade, att bli förminskade. De känner sig utsatta för *för-dommande* (othering), exkludering, och andra liknande saker. I stället för att vara en del av ett *Vi* förskjuts dessa och blir en del av *Dom andra*. Intressant nog framkommer det i Tajfels försök att denna förfördelning inte är särskilt viktig för de gruppmedlemmar som favoriserar varandra och därmed skapar situationen. Att deras beteende drabbar andra negativt behöver inte alls finnas inom deras förståelsehorisont. Deras uppmärksamhet är riktad in mot den egna gruppen där de letar efter bekräftelse och positiva responser. De andra, de som finns utanför *används bara* som medel för att den egna gruppen skall må bra. Förfördelning och för-dommande av andra kan alltså vara en bieffekt av att medlemmar i en grupp favoriserar den egna gruppen.

Det senare kan leda till situationer där individer som vill bli eller redan är medlemmar i en grupp upplever sig förflyttade ut i periferin eller rent av ut ur gruppen. Eftersom denna effekt är en oviktig sidohändelse för de som orsakat den så uppstår uppenbara problem för den part som förfördelats att ens beskriva sina känslor. Medlemmarna i gruppen som favoriserar varandra har ingen motsvarande upplevelse att relatera till. De som förfördelats fanns inte ens i deras medvetande. När problemet påtalas stämmer de kanske av med varandra och helt enkelt förnekar att det hänt eller svarar med aggressivt beteende. Precis som Diangelo (2018) visar i boken *White Fragility – why it is so hard for white people to talk about racism*, leder dessa asymmetriska upplevelser lätt till allvarliga sammanbrott i kommunikationen mellan inblandade parter och därmed förstärkt polarisering. Förståeligt nog undviker därför ofta individer som för-dommas att ens påtala sina negativa upplevelser. I stället accepterar de kanske sin nya position i periferin, eftersom periferin ändå fortfarande är en del av gruppen.

Ytterligare ett problem är att ingrupp (vi) och utgrupp (dom andra) inte på något sätt är stabila enheter. En människa som upplever sig tillhöra en grupp kan som vi sett ovan genom subtila eller dramatiska signaler förflyttas längre bort från centrum eller till och med ut ur gruppen. Resultatet blir att för den som förflyttas utåt försvinner den säkerhet som ett medlemskap i en grupp innebär.

Under rubriken "Footing" skriver Goffman om hur människor tillsammans skapar förståelse för den sociala interaktionen i de sammanhang de delar (Goffman 1981). När det fungerar vet de inblandade vad ett samtal eller en interaktion går ut på. De har dessutom en gemensam förståelse för vem som ingår i gruppen och vilka som inte gör det. Men dessa villkor kan snabbt ändras. Vidare har alla medlemmar inte samma möjligheter att påverka skeendet. Alla är inte heller lika lätta att förflytta ut ur gruppen. En del medlemmar är på grund av sociala attribut lättare att beskriva som annorlunda och därmed mycket lättare att för-domma. Goffman illustrerar detta med en tidningsartikel där en kvinnlig reporter plötsligt förvandlas till ett utställningsobjekt av den man i rummet som har mest status, det vill säga den individ som har mest rätt att ändra situationens footing. Han roar sig ett tag på hennes bekostnad och flera andra närvarande män skrattar med och bekräftar situationen där kvinnan behandlas illa. På så sätt bekräftar de ledarens ledarposition och förstärker sitt eget medlemskap i gruppen. På en individs bekostnad får de andra en upplevelse av förstärkt ordning. Situationen som har beskrivits i en dagstidning handlar om hur president Nixon (1973) just signerat ett lagförslag. "The scene is the Oval Office, the participants an assemblage of government officers and newspaper reporters gathered in their professional capacities for a political ritual, the witnessing of the signing of a bill" (Goffman 1981, s.124).

WASHINGTON [UPI] – President Nixon, a gentleman of the old school, teased a newspaper woman yesterday about wearing slacks to the White House and made it clear that he prefers dresses on women.

After a bill-signing ceremony in the Oval Office, the President stood up from his desk and in a teasing voice said to UPI's Helen Thomas: "Helen, are you still wearing slacks? Do you prefer them actually? Every time I see girls in slacks it reminds me of China."

Miss Thomas somewhat abashed, told the President that Chinese women were moving towards Western dress.

"This is not said in an uncomplimentary way, but slacks can do something for some people and some it can't." He hastened to add, "but I think you do very well. Turn around."

As Nixon, Attorney General Elliot L. Richardson, FBI Director Clarence Kelly and other high-ranking law enforcement officials smiling [sic], Miss Thomas did a pirouette for the President. She was wearing white pants, a navy blue jersey shirt, long white beads and navy blue patent leather shoes with red trim.

Nixon asked Miss Thomas how her husband, Douglas Cornell, likes her wearing pants outfits.

“He doesn’t mind,” she replied.

“Do they cost less than gowns?”

“No,” said Miss Thomas.

“Then change,” commanded the President with a wide grin as other reporters and cameramen roared with laughter. [*The Evening Bulletin* (Philadelphia), 1973]

Goffman illustrerar hur en individ, här en kvinna, flyttas ut ur gruppen genom en makt-handling av någon som har den möjligheten. Han konstaterar vidare att en kvinna måste vara konstant beredd att få “the ground changed for her, by virtue of being subject to becoming momentarily an object of approving attention, not – or not merely – a participant in it”. Hon degraderas från medlem till objekt och kan därefter inte längre erhålla fördelarna som ett medlemskap erbjuder. Sannolikt kommer hon för alltid att minnas vilken risk hon löper, något hon ständigt måste förhålla sig till. Samtidigt, vilket framgår av Goffmans skildring, tycks de övriga i gruppen signalera ökat välbefinnande. De uttrycker en större samhörighet när en individ som är annorlunda än dem själva används som spegelyta för vad utanförskap kan innebära. Därmed ökar, i enlighet med Tajfels resultat, medlemmarnas känsla av solidaritet och mening. De blir momentant tryggare i sin tillhörighet. Å andra sidan kan vi återknyta till Aschs försök och låta frågan vara öppen om medlemmarna av den ingrupp som delar skratt på en kvinnas bekostnad faktiskt alla tänker att det är rätt att göra det. Goffmans återgivning ger inga ledtrådar i den frågan. Men vad som är klart är att dynamiken mellan en grupps centrum och dess mera perifera medlemmar illustreras väl. Någon i centrum ges möjlighet att skapa större samhörighet genom att förflytta en mer perifer medlem ännu längre ut. Resultatet blir att inte bara kvinnans möjligheter att bidra minskas. Även de övriga, de som skrattar, kommer möjligen i framtiden att tänka en extra gång innan de yttrar sig kritiskt eller reflekterande, eftersom de delar upplevelsen av vad som kan hända om man utmärker sig som ett användbart objekt. Hur som helst, i båda fallen kommer gruppen att lida eftersom en person och därmed hennes erfarenheter degraderas och eftersom de andra (möjligen) i framtiden kommer att tveka om de skall bidra med kritiska synpunkter på det som gruppen gör.

Det är viktigt att påminna om att i stort sett vem som helst kan råka illa ut på det här sättet. Vilken till synes meningslös social detalj som helst kan användas för att skapa situationer som liknar den som Nixon skapar (Spears & Otten 2017). Att det är en kvinna bland män, som i Goffman exempel illustrerar bara hur två grundläggande kategorier, kvinnor och män, lämpar sig mycket väl för att genom ett fokus på sociala aspekter förminska någon till förmån för resten av gruppen. Men alla skillnader såsom hudfärg, ögonfärg, längd, kläder, sätt att tala, och innehåll i det man säger, lämpar sig alla väl för att dela upp människor och därmed möjliggöra ingrupsfavorisering. De delar dock alla ett mönster, det är sociala aspekter som tillåts dominera på det innehållsligas bekostnad.

Lärgruppens kärngrupp

Akademiska lärgrupper är hierarkiska. Alla bidrar inte lika mycket och allas bidrag uppfattas inte av gruppen som lika meningsfulla. I Roxås och Mårtenssons (2011) beskrivning av starka akademiska mikrokulturer framgår tydligt hur olika medlemmar beskriver sig som mer perifera än andra. De som beskrivs som centrala är ofta men inte alltid seniora och det är dessa som kollektivt fattar viktiga beslut för hela gruppen. Vidare beskriver resultaten ett starkt drag av tillit mellan de olika delarna i mikrokulturena. De centrala medlemmarna, de som kan sägas utgöra kärnan, litat på de mer perifera och omvänt. Ett annat perspektiv på hierarki i liknande grupper, så kallade *communities of practice*, förs fram av Wenger (1999). Där diskuteras ingående hur en ”resa” från en grupps periferi till dess centrum inte bara påverkar en individs identitet utan även möjlighet att påverka gruppens inriktning. Perspektivet på statusskillnader av det här slaget analyseras vidare av Wenger-Trayner och Wenger-Trayner (2020) i *Levels of Participation – Multiple Ways to Engage in Social Learning*. Där beskrivs de som tillhör kärnan i gruppen, de som är aktiva ofta och deras relation till de som deltar bara ibland. Utanför dessa finns omvärlden. I den här texten används kategorierna *kärngrupp* och *de mer perifera* även om verkligheten ofta är mer komplicerad än så.

Kärngruppen är den mest centrala delen av en lärgrupp. De som ingår i kärngruppen har genom sin kunskap och sina erfarenheter möjligheter att mer frekvent bidra till hela gruppens utveckling. De har ofta tolkningsföreträde i situationer av förhandling om vad som är meningsfullt för gruppen och inte. Övriga medlemmar är på olika sätt mer perifera än kärngruppen. En styrka som dessa perifera medlemmar har jämfört med kärngruppen är att de på grund av sin placering i gruppen har större möjligheter att interagera också med andra grupper vars perspektiv kan vara annorlunda. Deras möjligheter att bära information från grupp till grupp blir

därmed ofta större än för kärngruppens medlemmar (Wenger 1999). I själva verket har det visat sig att dessa mer perifera medlemmar har en nyckelfunktion när beteenden i stora sociala system förändras (Centola 2018), det vill säga när nya tidigare okända synsätt inkorporeras i redan etablerade lärgrupper.

Medlemmar i en lärgrupp har olika möjligheter att bidra till gruppens lärande. De har dessutom olika möjligheter att förändra eller initiera diskussioner om inriktning på gruppens lärande. Detta beror på hur centralt man är placerad i gruppen. Den här texten kontrasterar kärngruppen mot de medlemmar som i olika grad finns i periferin. På så sätt framträder fenomen som har betydelse för en specifik lärgrupps prestation över tid. Inom akademien kan det vara en forskargrupp som kanske utgörs av de seniora professorerna i kärnan och doktorander, mastersstudenter, grundstudenter som i ökande grad utgör periferin. Men det kan också vara frågan om ett antal lärare som skall samarbeta kring utveckling av undervisningen. (Blochs citat som finns i början av denna text illustrerar liknande hierarkiska skillnader inom en institution.) Men det kan även gälla studenter som organiserat sig i studiegrupper, eller i projektgrupper.

I relation till de mer generella utsagor om grupper som diskuterats tidigare hävdas att såväl Aschs som Tajfels resultat är giltiga också inom akademiska lärgrupper. Individer påverkas av gruppen över tid och anpassar sig i varierande grad, om de vill fortsätta att vara medlemmar. Ingruppsfavorisering kan aktiveras i stort sett var och när som helst men i enlighet med Goffmans exempel ovan är inte möjligheterna att aktivera sådant jämnt fördelade bland alla medlemmar. I stället har mer centrala medlemmar i gruppen större möjligheter att påverka vad en interaktion går ut på än vad mera perifera medlemmarna har. Därför har kärngruppen en särställning.

Om en kärngrupp som är ansvarig för lärgruppens inriktning och långsiktiga fortlevnad, på grund av ingruppsfavorisering favoriserar förslag från kärnans medlemmar riskerar man att skjuta de mer perifera deltagarna ifrån sig. Fortsätter processen kommer kärnan till sist att bli hänvisad enbart till sina egna erfarenheter, erfarenheter som dessutom till stor del liknar varandra. I samma takt kommer relationen till de perifera medlemmarna att försämrats och därmed inflödet av information, perspektiv och frågeställningar som skiljer sig från kärngruppens. Då finns en påtaglig risk att hela gruppens lärande på sikt hämmas, att inslaget av gruppänkande ökar.

Även om kärnan har större möjligheter än de mer perifera medlemmarna att sätta tonen i en lärgrupp så skall man inte se de mer perifera som enbart passiva. De är medskapare till kommunikationsklimatet. I själva verket är det precis här, i förståelsen av interaktionen mellan kärngruppen och de mer perifera som denna text vill bidra. Sociala situationer skapas av alla som är närvarande även om de påtagliga maktresurserna är ojämnt fördelade. Man kan till exempel se i det inledande exemplet från Blochs forskning att de perifera som finns med i berättelsen också reagerar, förhåller sig, sänder responser in i den sociala processen. Därmed är de

medskapare om inte annat som publik till det som händer. De periferas roll kan tyckas mindre än kärnans, som har en särställning och ett större ansvar. Men de perifera är väsentliga för hela gruppens lärande och kommunikationsklimat och förtjänar därför att utforskas som medskapare.

De periferas möjligheter att påverka

Som vi sett tidigare visade Asch hur en majoritet kan influera en ensam försöksperson att anpassa sitt beteende, även om försökspersonen hela tiden inser att majoriteten har fel. Låt oss nu vända på perspektivet och undersöka hur en minoritet eller grupper som på annat sätt har färre maktresurser faktiskt kan influera en majoritet. Här kommer forskning som rör minoriteters möjligheter att påverka majoriteten att användas som utgångspunkt (Smith & Haslam, 2017; Brown 2000). Det finns förstås skäl att ställa frågor kring huruvida en minoritet i detta sammanhang är det samma som perifera gruppledmedlemmar. Antagligen är de inte det fullt ut, men när det gäller att förstå den dynamik som är i fokus här kan forskningen kring minoritet/majoritet ha en hel del att lära oss.

I ett försök sattes försökspersoner tillsammans i ett rum där de fick se olika bilder med varierande ljusintensitet (Martin & Hewstone 2017). Bilderna skiftade i antingen blått eller grönt. Efter varje bild fick alla i rummet individuellt och muntligt redovisa om de menade att bilden skiftat i blått eller grönt. I det egentliga försöket instruerades en minoritet att ange ”fel” färg. Syftet var att se om detta kunde påverka majoritetens bedömning. ”The key finding of the study was that having a minority consistently calling the blue slide ‘green’ in this way resulted in an increase in the number of times that the naïve answers [majoriteten] also called these slides ‘green’” (ibid., s. 92). Resultatet blev att majoritetens svar blev mer splittrade, det vill säga några medlemmar av majoriteten tycktes bli påverkade. Man kunde dessutom visa att minoritetens möjligheter att influera majoriteten ökar om den är fokuserad, självsäker och engagerad. Senare forskning har studerat hur stor en minoritet behöver vara för att åstadkomma en vändpunkt i existerande sociala konventioner hos en majoritet. Centola och andra (2018) genomförde simuleringar på sociala medier och fann att en minoritet på cirka 25 procent mycket väl kan åstadkomma radikala förändringar i ett större socialt sammanhang.

En förklaring till de här resultatet fördes fram redan i den ursprungliga rapporteringen och bygger vidare på Aschs resultat. Man använder det faktum att även om försökspersonen säger ”fel” behöver hen inte alls hålla med om detta. På samma sätt rymmer en majoritet många varianter i tänkande även om deras handlingar tycks helt likformiga. En minoritet kan sätta spår i majoritetens tänkande

även om detta inte märks direkt på beteendet. Flera medlemmar i majoriteten som är tveksamma redan från början kan bli uppmuntrade att tänka annorlunda av en minoritet, ett tänkande som senare kan resultera i ändrat beteende för hela gruppen. På samma sätt finns det en möjlighet att perifera medlemmar i en akademisk lärgrupp kan influera en kärngrupp, särskilt om de är fokuserade, självsäkra och engagerade.

Det finns dessutom forskning som tyder på att minoriteter ser andra saker och löser problem på andra sätt än vad majoriteten gör. Brown (2000) rapporterar om forskning där minoriteter tycks operera mer känslomässigt, mer intuitivt än majoriteten. Vidare tycks minoriteter många gånger minnas mer och bättre sådant som hänt; de tycks bättre på att tänka divergent, de processar erfarenheter mer långtgående men blir därmed långsammare i sina bedömningar än majoriteten. På det hela taget styrker forskningen en bild där minoriteter och majoriteter upplever och reflekterar kring händelser på olika sätt. Den forskning som Brown rapporterar skall förstås inte övertolkas. Den indikerar inte att varje bidrag från en medlem av en minoritet skulle vara värdefullt. Man har inte nödvändigtvis mer rätt bara för att man hävdar något avvikande, precis som man inte har rätt bara för att man tillhör en majoritet, eller en kärngrupp. Forskningen ovan indikerar däremot att medlemmar i ett socialt sammanhang påverkas av den placering man har i en lärgrupp och att detta i sin tur kan påverka vad man observerar och vilka slutsatser man drar.

Dynamiken mellan kärngrupp och de perifera

Lärgruppens kärna har mer makt över lärgruppen än vad de perifera har. Till exempel har de i normalfallet mer inflytande över vilket värde som olika bidrag till lärandet skall ges. Forskningen som jag refererat till visar att kärngruppen och de mer perifera sannolikt upplever olika saker och dessutom processar intryck på olika sätt. Därför är det viktigt för en lärgrupp att interaktionen mellan de olika medlemmarna flödar effektivt för att lärgruppen ska få tillgång till så mycket och så relevant material som möjligt.

Om en kärngrupp på olika sätt, till exempel genom ingruppsfavorisering fördelar de perifera medlemmarna så kan de perifera tryckas ännu längre ut i periferin. Dessa kan sannolikt då välja att göra färre och färre försök att påverka lärgruppen. Vidare kan deras identifiering med lärgruppen minska vilket i sin tur kan leda till att kärngruppen isoleras. Ingruppsfavorisering hotar hela lärgruppen om de perifera reagerar aktivt och negativt på bristfälligt beteende hos kärnan i lärgruppen. Sådana processer tenderar dessutom att accelerera.

Ett särfall är *hypernormalitet*. Det uppträder när kärngruppen, framförallt genom ingruppsfavorisering, fullt ut betraktar sitt eget agerande som det normala i hela lärgruppen och dessutom avkräver de perifera samma beteende. Annars dömer

kärngruppen ut de periferas agerande som onormalt eller rent av avvikande. Det är rimligt att de perifera reagerar på detta genom att ytterligare dra sig undan. Resultatet blir en grupp som kräver total anpassning och som genom detta blir allt mer isolerad, en grupp där normaliteten, kontrollerad av kärngruppen förstärks till sin egen ytterlighet. Det normala blir extremt. Denna form av hypernormalitet liknar på många sätt grupp tänkande och utgör en antites till en fungerande lärgrupp.

Det förekommer emellertid att de perifera inte lämnar gruppen utan i stället utvecklar *coping*-strategier som de av olika skäl väljer att använda. Den här texten inleds med ett citat av Bloch (2008), där sociala processer i akademiska lunchrum undersöks. I ett annat citat i samma studie kan vi se hur en av de intervjuade ger uttryck för en coping-strategi. Hen berättar om en kraftigt dominerande person som ofta berättar plumpa skämt. ”Det uppfattar jag som enormt dominerande och obehagligt, och jag blir arg. Men för det mesta slår jag bort det genom att komma med någon kvick kommentar” (ibid., 26). Det går att argumentera för att den intervjuade personen på detta sätt bidrar till att upprätthålla en situation som hen upplever som negativ. Medlemmen som beskrivs som obehaglig kan ju i sin tur då hävda att det fanns medhåll från de perifera och därmed ursäktade eller rent av förneka ett dåligt beteende. Det är dessa processer som är viktiga att reda ut så att förståelsen för vad som verkligen händer kan rymma den stora komplexitet som ett socialt flöde ger uttryck för.

En mekanism

I en lärgrupp är det viktigt att medlemmarna hjälps åt att utveckla sin och gruppens kunskap om något. I till exempel en forskargrupp, en grupp studenters studiegrupp eller en grupp lärare med ansvar för kursutveckling, är det viktigt att alla medlemmarna bidrar med vad de kan. Vidare måste de ha en känsla för vad som är relevant eller inte relevant. Detta är en känslig avvägning. Bidrag i det pågående samtalet måste vara lagom drastiska för att föra lärandet vidare. Om de är allt för drastiska kan de bli bedömda som spekulativa och irrelevanta. Om de är för försiktiga kan de bli bedömda som banala och därmed ointressanta. Den här avvägningen är något som alla medlemmar idealt skall ha en känsla för. Alla medlemmar i fungerade lärgrupper har i varierande grad en uppövd känsla för den här balansen.

Det är i dynamiken kring risken att få sina bidrag bedömda som spekulativa respektive som banala som den egentliga kärngruppen utkristalliseras. De som gör flest bidrag som av lärgruppen bedöms vara produktiva är de som idealt får högst status, det vill säga ges en plats i kärngruppen. Att de ”ges” en plats är viktigt att notera eftersom det inte finns någon naturlag som ger vissa individer medlemskap i en kärngrupp. I

stället är det sociala processer som resulterar i att någon föräras ett medlemskap. Det är andra medlemmar i lärgruppen som tillskriver bidrag högt eller lågt värde. Medlemskapet i kärngruppen är dock inte obligatoriskt. En del medlemmar eller potentiella medlemmar kan avstå medlemskapet, till exempel om de inte vill ta på sig det särskilda engagemang som en plats i kärngruppen förknippas med.

Den mekanism som är aktiv när bidrag till gruppens lärande skall förhandlas och som är i fokus här består av en serie bedömningar. En bedömning görs mot bakgrund av tidigare erfarenheter av vad som fungerar eller inte fungerar och vad som är viktigt för gruppen. I idealiserad form framstår processen närmast som oproblematiserad. Gruppen vet vad den arbetar med och någon hjälper den framåt genom att ge ett bidrag som bedöms vara värdefullt. Bidragets värde färgar av sig på den som formulerade det och den personen ges högre status av just den anledningen. Men i verkligheten är det svårt att vara objektiv i bedömningen. Den här texten har lyft fram ingrupsfavorisering som en anledning till att det kan gå fel. Risken är att medlemmarna i kärngruppen bedömer sina egna bidrag återkommande som bättre än bidrag från de mer perifera medlemmarna i lärgruppen.

Den här risken bottnar i att människor generellt är dåliga på att separera två centrala aspekter i ett budskap: *Vad* sägs och *vem* är det som säger det? (Hur det sägs läggs här ihop med vem som säger något därför att det handlar om hur väl man följer konventionen i gruppen, det vill säga en innehållslig och en social aspekt läggs ihop.) När vi avgör om det som sägs är meningsfullt har vi svårt att bedöma enbart innehållet i det som förs fram utan vi gör även en bedömning av vem som för fram innehållet och vad vi känner för den personen (Dutton & Aron 1974; Steele 2011; Mercier & Sperber 2017). Att det blir på detta sätt bottnar i att vid en bedömning aktiveras först en känsla i relation till det som bedöms, och först därefter aktiveras medvetna kognitiva processer som undersöker den känsla som har genererats (Damasio 2000; Kahneman 2011). Känslan är en första linjens bedömning och rationella kognitiva processer är andra linjens bedömning. Om inte de rationella processerna skiljer ut innehållet i det som sägs från vad jag tycker om den som säger det, så sker en sammanblandning. Denna sammanblandning behöver inte alltid vara negativ, men i det sammanhang vi talar om här så blir den lätt ett problem.

Om vi separerar *vad* från *vem*, så kan detta beskrivas på följande sätt: Den aspekt som avgör om innehållet i det som sägs är värdefullt eller inte beror på hur nytt och relevant det *bedöms* vara, vi kan kalla detta *innehållsdistansen*. Om bedömningen resulterar i att bidraget är banalt, det vill säga redan känt och bekant så är innehållsdistansen för liten, om bidraget bedöms som irrelevant och/eller spekulativt, det vill säga för drastiskt och därmed svårt att koppla till det som behandlas, så är innehållsdistansen för stor. Bäst för lärgruppen är det när bidragets innehållsdistans bedöms vara lagom. Om medlemmarna istället fokuserar på den *sociala distansen*, det

vill säga vem som bidrar finns risken till exempel att bedömningen påverkas enligt följande: bidrag från medlemmar av kärngruppen ges en mer positiv bedömning än bidrag från de som är mer perifera. Eller: bidrag från medlemmar som uttrycker sig såsom kärngruppen gör bedöms som mer värdefulla än om bidragen kommer från någon som socialt avviker från kärngruppen. Det vill säga, det som först och främst avgör bidragets värde är om personen som gör bidraget liknar kärngruppen, uttrycker sig som den eller på annat sätt påminner om det som kärngruppen finner vara normalt (den sociala aspekten), och först därefter ges bidragets *innehåll* ett värde. Resultatet blir att en rejält avvikande person i praktiken omöjligt kan lämna ett bidrag som uppskattas av lärgruppen, även om innehållet i bidraget egentligen är värdefullt. Omvänt kan en person som tillhör kärngruppen bidra med i stort sett tomma ord eller rena plattityder och ändå bedöms innehållet som meningsfullt.

Det är också denna mekanism som kan ligga bakom en upplevelse där en medlem i lärgruppen föreslår något utan att detta bidrag vare sig noteras eller omnämns fortsättningsvis. Senare i diskussionen är det en annan medlem som föreslår exakt samma sak, då noteras i stället bidraget och används kanske fortsättningsvis som en meningsfull byggsten i lärprocessen. En förklaring till detta kan vara att det är den sociala distansen som sätts i centrum, inte innehållsdistansen. I detta fall är det svårare för någon i periferin att uppfattas som värdefull för gruppen än för någon i kärngruppen.

Ovanstående gäller om den sociala aspekten aktiveras och den sociala distansen tillåts influera bedömningen av innehållsdistansen. I fungerande lärgrupper är det sannolikt att den sociala aspekten inte aktiveras i samma grad som i förvrängda lärgrupper, i alla fall inte på samma sätt. Om den sociala aspekten aktiveras så gäller att ju större den sociala distansen är, det vill säga ju mer olik en person är jämfört med kärngruppen, desto större problem kan detta bli. Om den sociala aspekten inte tillåts dominera, så behöver olikhet inte ha någon betydelse alls.

Det är emellertid viktigt att inte negligera den sociala aspekten helt. Ibland måste medlemmar av en grupp uppmärksammas för att de överraskar eller på annat sätt utmärker sig positivt. I sådana sammanhang är det viktigt att de uppmärksammas på grund av sina innehållsliga bidrag, men samtidigt bekräftas som den individ som faktiskt bidrog.

Det är vidare viktigt att se hur de perifera aktivt förhåller sig till kärngruppen. Anpassar de sig efter det som de uppfattar som ett mönster i kärngruppens bedömningar eller inte? Hur som helst måste de perifera medlemmarna lösa ett dilemma eftersom de bara kan påverka sin sociala distans marginellt, och att det tar tid. Uppmärksammandet av social distans ligger i händerna på kärngruppen. Därför är det en vanlig strategi att försöka uttrycka sig mer som kärngruppen gör, försöka se ut som en medlem av kärngruppen. Strategin går ut på att suddas ut den sociala

distans som skulle kunna bidra till att den sociala aspekten aktiveras. Men detta är svårt (Martin & Hewstone 2017). Om en dåligt fungerande kärngrupp med fullt utvecklad ingrupsfavorisering vill så kan den alltid hitta, eller rent av uppfinna en social aspekt som går att använda för att fördomma, degradera, eller avskriva en mer perifer medlem. Den perifere eller perifera är på så sätt i kärngruppens våld mycket mer än vad medlemmar i kärngruppen är i händerna på de mer perifera.

En annan möjlighet för de perifera är att moderera innehållsdistansen. Om en perifer medlem erfarenhetsmässigt vet med sig att det finns en risk att ett bidrag blir bedömt som irrelevant på grund av social distans, så är det rimligt att hen försöker minska innehållsdistansen, att hen blir mer försiktig i sina formuleringar och argument. Det leder emellertid till en risk att bidraget bedöms som banalt och ointressant vilket också spiller över på den som kom med bidraget. Slutligen kan en dysfunktionell kärngrupp låta den sociala distansen dominera bara ibland på ett till synes slumpartat sätt. Detta lämnar de perifera i ett konstant tillstånd av osäkerhet. De kan helt enkelt inte veta i förväg om de skall anpassa sig eller inte. Ett mycket energikrävande och i förlängningen destruktivt tillstånd för alla inblandade.

TORGNYROXÅ

Jag träffade Anders första gången i början av 1990-talet. Det var på ett flygplan, tror jag, på väg till någon konferens. Efter det fanns han med som författare, som kursledare tillsammans med min chef Eva Falk Nilsson och med många hattar, och senare som akademisk förebild och till sist, höll jag på att säga, som handledare i mitt doktorerande.

Under hela den här tiden har han inspirerat, framför allt som tänkare och som berättare. Märkligt nog har han också lyckats inspirera mig att fortsätta utforska Goffman, denne gigant inom socialpsykologin. Alla som känner Anders vet att det inte finns något samtal där det inte går att nämna Goffman. Fast, det är lite sant också. Man måste nämna honom. Människor skapar sin värld tillsammans och befolkar den med symboler och meningar och lägger mycket kraft på att upprätthålla den. Så varför inte tacka Erving Goffman och Anders Persson för att vi förstår detta lite bättre. Se där, Anders i samma mening som Goffman. Och på rätt ställe också.

Som handledare visade Anders stort tålamod, för stort kanske. När han till sist svor åt mig, "nu får du faan ta detta på allvar", så brast det för honom. Det var den mest meningsfulla enskilda handledning jag fick av mina tre handledare. Tack Anders.

Tack också för att du som förebild och samtalspartner hjälpt till att dra mig framåt i min klassresa, släpat mig in i ett akademiskt sätt att tänka, in i den stora undran för hur det är, hur den mänskliga världen kan förstås.

Nu fortsätter vi på den långa långa vägen.

Referenser

- Bloch, Charlotte (2008). Akademin lunchrum – mys eller hierarki? I Wettergren, Åsa; Starrin, Bengt & Lindgren, Gerd (red.). *Det sociala livets emotionella grunder*, s. 215–236. Ljubljana: Liber.
- Bowden, John & Marton, Ference (1999). *The University of Learning*. London: Kogan Page.
- Brodin, Eva (2016). Critical and Creative Thinking Nexus: Learning Experiences of Doctoral Students. *Studies in Higher Education*, 41(6), s. 971–989.
doi:10.1080/03075079.2014.943656.
- Brown, Rupert (2000). *Group Processes. Dynamics Within and Between Groups*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Centola, Damon (2018). *How Behaviour Spread. The Science of Complex Contagions*. Princeton: Princeton University Press.
- Centola, Damon, Becker, Joshua, Brackbill, Devon & Baronchelli, Andrea (2018). Experimental Evidence for Tipping Points in Social Convention. *Science* 360(6393) , s. 1116–1119.
- Damasio, Antonio (2000). *The Feeling of What Happens. Body Emotion and the Making of Consciousness*. Vintage: New York.
- Diangelo, Robin (2018). *White Fragility. Why it's so Hard for White People to Talk about Racism*. London: Penguin Random House.
- Dutton, Donald & Aron, Arthur (1974). Some Evidence for Heightened Sexual Attraction under Conditions of High Anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), s. 510–517.
- Eggens, Lilian, van der Werf, M., & Bosker, R. (2008). The Influence of Personal Networks and Social Support on Study Attainment of Students in University Education. *Higher Education*, 55(5), s. 553–573.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2007). Emotions in Academia. I Wulff, Helena (red.). *The Emotions – A Cultural Reader*, s. 101–117. Oxford (NY): Berg publishers.
- Elster, Jon (2007). *Explaining Social Behavior: More Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, Erving (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jetten, Jolanda & Hornsey, Matthew (2017). Conformity – Revisiting Asch's Line-Judgement Studies. I Smith, Joanne & Haslam, Alexander (red.). *Social Psychology. Revisiting the Classic Studies*, s. 77–92. London: Sage.
- Kahneman, Daniel (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Klintman, Mikael (2019). *Knowledge Resistance - How We Avoid Insight From Others*. Manchester: Manchester University Press.

- Martin, Robin & Hewstone, Mile (2017). Minority Influence – Revisiting Moscovici’s Blue-Green Afterimage Studies. I Smith, Joanne & Haslam, Alexander (red.). *Social Psychology. Revisiting the Classic Studies*, s. 93–107. London: Sage.
- McCune, Velda & Hounsell, Dai (2005). The Development of Students' Ways of Thinking and Practising in Three Final-Year Biology Courses. *Higher Education*, 49(3), s. 255–289. doi: 10.1007/s10734-004-6666-0
- Mercier, Hugo & Sperber, Dan (2017). *The Enigma of Reason. A New Theory of Human Understanding*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Packer, Dominic & Ungson, Nic (2017). Group Decision – Making – Revisiting Janis’ Groupthink Studies. I Smith, Joanne & Haslam, Alexander (red.). *Social Psychology. Revisiting the Classic Studies*, s. 182–200. London: Sage.
- Roxå, Torgny & Mårtensson, Katarina (2009). Significant Conversations and Significant Networks – Exploring the Backstage of the Teaching Arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), s. 547–559. doi: 10.1080/03075070802597200
- Roxå, Torgny & Mårtensson, Katarina. (2011/13). *Understanding Strong Academic Microcultures – An Exploratory Study*. Lund: Lunds universitet.
https://portal.research.lu.se/ws/files/55148513/Microcultures_eversion.pdf (Hämtad 2020-12-15).
- Smith, Joanne & Haslam, Alexander (2017). *Social Psychology. Revisiting the Classic Studies*. London: Sage.
- Spears, Russel & Otten, Sabine (2017). Discrimination – Revisiting Tajfel’s Minimal Group Studies. I Smith, Joanne & Haslam, Alexander (red.). *Social Psychology. Revisiting the Classic Studies*, s. 164–181. London: Sage.
- Steele, Claude (2011). *Whistling Vivaldi. How Stereotypes Affect Us and What We Can Do*. Stanford: WW Norton & Co.
- Van Waes, Sara, Moolenaar, Nienke, Daly, Alan, Heldens, Henderijn, Donche, Vincent, Van Petegem, Peter & Van Bossche, Piet (2015). Uncovering Changes in University Teachers’ Professional Networks During an Instructional Development Program. *Studies in Educational Evaluation*, 46, s. 11–28.
- Wenger, Etienne (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger-Trayner, Etienne & Wenger-Trayner, Beverly (2020). Levels of Participation. Multiple Ways to Engage in Social Learning. <http://wenger-trayner.com/project/levels-of-participation/> (Hämtad 2020-12-15).

MAN MÅSTE VETA VAD MAN ÖNSKAR SIG – SKOLEXISTENS MELLAN BELASTNING OCH BELÖNING

Av Ulla Karin Nordänger & Per Lindqvist

... så är det någon andäktig blick, någons huvud som annars är nonchalant, reser på sig och tittar och ger dig fokus, sätter dig i fokus. Och då är det sådär små andäktiga och då på något sätt har man nuddat vid det där ljuvliga sättet att ... Vad säger man? Att här var någonting ... Vad var detta? Det känns som om något gott har snuddat, något viktigt, något värdefullt. Men det är ju så i livet också, det man i de bästa ögonblicken kan få känna, när man når fram, blir sedd och förstådd. Just det här flödet mellan eleverna och mig. Det är väl därför många blir lärare – för att få uppleva någon gång *det*. (Lindqvist & Nordänger 2007, s. 181)

Citatet beskriver den känsla av tillfredsställelse och meningsfullhet som lärare ofta ser som den stora belöningen i yrket och som verkar ha sin källa i den sociala dimensionen av arbetet. I forskning om lärararbete återkommer beskrivningar som visar tydligt hur denna källa till arbetstillfredsställelse håller sig konstant över tid (Lortie 1975; Huberman 1993; Gannerud 2003; Fransson & Frelin 2016). Det är i de nära arbetsvillkoren och i relationen till eleverna som lärare finner meningsfullheten och motivationen att stanna kvar och utvecklas i sitt yrke, skriver Anders Persson (2006).

Under senare år har emellertid flera initiativ tagits för att begränsa den sociala dimensionen i svenska lärares arbete. Ett återkommande argument är att lärare arbetar med för många olika "kringuppgifter" och att de i stället borde fokusera på kärnuppgiften, nämligen undervisningen. Resonemanget har bland annat förts fram i slutbetänkandet *Med undervisningsskicklighet i centrum* (SOU 2018:17). Här betonar regeringens särskilde utredare Björn Åstrand att det är undervisning som är lärares "huvuduppgift" och "kärnuppdrag". Dessutom förordar utredaren studier av hur lärare använder sin tid och analyser av "hur lärares arbetstid används", för att placera "kärnuppdraget i centrum" (a.a. s. 27).

Vad är det då som ska plockas bort från lärares arbete? Dels diskuteras hur administrationen och dokumentationen skulle kunna minska (SOU 2018:17, LF 2019, LR 2018), dels argumenteras för hur andra personalgrupper borde kunna hantera de delar av arbetet som kan kopplas till den sociala dimensionen. Bland annat har införandet av lärarassistenter förts fram som en potentiellt verkningsfull åtgärd. I betänkandet betonas att lärararbetet bör renodlas och att lärararbetets kärnuppgift handlar om undervisningsprocessen och att flera av lärares arbetsuppgifter, såsom till exempel det sociala elevnära arbetet, som inte har en direkt koppling till undervisningen, ”kan utföras med en högre kvalitet om de utförs av andra professioner eller funktioner med rätt utbildning för uppgiften” (SOU 2018:17, s. 454). Utredningen ger exempel på vilka dessa andra yrkesgrupper kan vara och nämner beteendevetare, psykologer, kuratorer och socialpedagoger. Exempelen visar en tydlig vilja att begränsa lärararbetets sociala dimension.

I april 2019 presenterar därefter den nya regeringen vårändringsbudgeten. En av de stora nyheterna är att Sveriges kommuner erbjuds 475 miljoner till att anställa lärarassistenter, ett anslag som från 2020 ska öka till 1 miljard per år. Syftet är att stärka kvaliteten i undervisningen genom att avlasta lärarna (Regeringen 2019). Och skolorna nappar på betet. Enligt Skolverkets statistik fanns hösten 2018 strax över 2000 heltidstjänster som lärarassistenter i svenska skolor (Skolverket 2020). Nära varannan svensk skola har tillsatt en läraravlastande tjänst (Lindqvist m.fl. 2020). En genomgång av de tänkta arbetsuppgifterna i 100 platsannonser i Arbetsförmedlingens platsbank visar att 60 % av dessa riktar sig mot arbete inom lärararbetets sociala dimension (Fonseca & Gardesten 2020). Den svenska skolan i allmänhet och lärararbetet i synnerhet befinner sig med andra ord i en kraftig föränderlighet där lärararbetets sociala dimension ska minskas och övertas av andra och nya yrkeskategorier. Hypotesen är att lärares arbetstillfredsställelse ska öka om de sociala delarna av arbetet minskar. Frågan vi ställer oss är om detta verkligen stämmer.

”Man måste veta vad man önskar sig för att få vad man vill ha” sjöng Hoola Bandoola Band på sjuttioalet. Denna text handlar om just detta – att det förefaller lätt att formulera önskemål som kan tänkas innebära lättnader i läraryrket – men att det samtidigt är svårt att förutse vad snabba och ytliga förändringar i slutändan kan innebära. I texten har vi ambitionen att bidra med en mera nyanserad bild av lärares upplevelser av arbetet i den sociala dimensionen samt hur det kan relateras till det pågående talet om renodling av läraryrket och avlastning av lärare. Ambitionen är också att diskutera vilka konsekvenser en sådan avlastning skulle kunna ha för lärares upplevelser av belöning i yrket. Vet man vad det är man önskar sig? Får man verkligen det man vill ha? Eller har vi alla fångats av retoriken kring ett mera avgränsat och därmed mera oproblematiskt lärararbete – som bara handlar om undervisning? I texten argumenterar vi för att vad som på ytan beskrivs som en belastning också kan

vara intimt förbundet med det lärare uppfattar som yrkets högst värderade belöning. Som underlag i argumentationen använder vi oss av data från några olika studier. För det första från en longitudinell studie av 87 lärare (Lindqvist, Nordängler & Carlsson 2014) och för det andra av enkät- och intervjudata från lärare som i en studie av avlastande tjänster besvarat frågor om professionella gränser (Lindqvist m.fl. 2020).

Lärararbetets sociala dimension

I valet mellan skilda yrkesbanor väger vanligen saker som lön, arbetstid och möjligheten till belöningar tungt. Det vanligaste angivna skälet för ungdomar att välja läraryrket kan emellertid beskrivas som altruistiskt, man vill arbeta med barn socialt, emotionellt och med deras lärande, man vill ”göra skillnad” (se exempelvis Kroksmark; Lindqvist & Nordängler 2004; Fransson & Frelin 2016; Manuel & Carter 2016). Först i andra hand rankas intresset för ett specifikt ämnesinnehåll eller möjligheter till egen utveckling. Den sociala dimensionen av lärararbetet spelar, och har alltid spelat, en betydelsefull roll för såväl hur lärare upplever, som för hur de lyckas med, sitt arbete (Lortie 1975; Huberman 1993; Gannerud 2003). Att lärare gör emotionella investeringar i sitt arbete och i sina elever är väl belagt av forskning (till exempel Barr 2011; O’Connor 2008) och man kan konstatera att arbetet ofta drivs av ett moraliskt imperativ och en personlig strävan att göra det bästa för sina elever (Hansen 2001). Detta engagemang har identifierats som en nyckelfaktor i yrkesutövandet (Day & Gu 2007, 2009, Fransson & Frelin 2016) och eftersom ett högt engagemang enligt flera studier korrelerar med hög effektivitet görs därför ständiga försök att identifiera faktorer som stöttar och underhåller ett högt engagemang som dessutom varar över tid (OECD 2011).

Vikten av positiva lärar-elevrelationer som en del av ett produktivt lärandeklimat liksom för lärares känsla av välbefinnande är följaktligen väl dokumenterad i forskning, men hur är det med de *besvärliga* relationerna? Hur sådana relationer påverkar lärares inställning till sitt arbete är ett relativt outforskat fält och endast ett fåtal studier har sysselsatt sig specifikt med denna fråga. I resultaten kan man ana att lärarna uppfattar de besvärliga relationerna som arbetsamma men samtidigt också potentiellt belönande (Rytivaara & Frelin 2017). Frånvaron av positiva erfarenheter i vardagen verkar dessutom vara ett större hot mot lärares engagemang än tillfälliga negativa erfarenheter (Morgan m.fl. 2010). Skaalvik och Skaalvik (2016) visar att lärares upplevelser av disciplinproblem inte signifikant påverkar deras motiv att lämna läraryrket och i en nyligen utförd studie av lärare i Australien visar det sig att misskötsamma elever bara har en mycket liten påverkan på hur lärare uppfattar stress (Rajendran, Watt & Robinson 2020). I själva verket verkar elevrelationerna – och

inte bara de som upplevs som oproblematiska – faktiskt vara det som i stället minskar stressen hos lärarna.

In situations when teachers otherwise feel under pressure, the one thing that keeps them going is their relationship with the pupils. (Woods m.fl. 1997, s. 161)

Att i stället uppfatta helheten, att se och hantera också avigsidan av förtroendefulla relationer, det besvärliga och det problematiska, kanske i själva verket är centralt för att uppfatta läraryrket som, i grunden, meningsfullt?

The stories indicated that the fact that the teachers considered their students holistically, as complex and unique individuals, facilitated finding means to navigate the challenging relationship in a way that was positive for the students' learning. (Rytivaara & Frelin 2017, s. 18)

Hur långt ska en lärares arbete utsträckas?

I svensk kontext har bland annat Landahl (2006) forskat om hur lärares arbete och yrkesgränser förändrats de senaste hundra åren. Han intresserar sig framför allt för den sociala dimensionen i lärares arbete och visar hur lärare i alla tider upplevt sig behöva arbeta med uppgifter långt utöver undervisning. Samtidigt har den senmoderna skolan inneburit viktiga skillnader i vad som numera faktiskt förväntas av en lärare. Det finns nya krav på att läraren i svenska skolor verkligen uppmärksammar och ser ”elever” inte endast som en kollektiv grupp, utan snarare som individuella barn med unika villkor och behov. Sammantaget har det senaste halvsekleet inneburit en förändring av relationerna till eleverna, men även till föräldrarna. Även om yrkesgränserna i alla tider varit vidgade långt utöver undervisning, så finns det nu tecken på att yrkesgränserna blivit ännu mer vaga och oklara, även för lärarna själva. Särskilt gäller detta problem som har sin grund utanför klassrummet och skolan, arbete som kan kopplas till vad Landahl (2006) beskriver som ”lärarens utsträckning från klassrummet”. Tidigare förväntades lärarens arbete sluta vid klassrumsdörren och läraren förväntades på olika sätt tydliggöra detta för eleverna genom att upprätta en skarp gräns mellan lektion och övrigt liv. Ett exempel på gränssättning var ringklockan som tydligt markerade skiljelinjen mellan fri- och styrd tid, andra exempel utgjordes av de sociala ramverk som tydligt markerade hur situationen skulle uppfattas och vad som var möjligt i skolan i relation till den övriga tillvaron (Persson 2015). Skolan skulle vara en ”separat, reglerad och förutsägbar verklighet på långt avstånd från hemmets omsorg” (Frykman 1998, s. 36). Motivet att lyfta barnet ur sina omständigheter handlade om att göra social rörlighet möjlig (Persson 2015). Från och med slutet av 1900-talet förväntades

emellertid läraren ”sträcka ut sig själv” (Landahl 2006, s. 99) även till den tid och de platser där eleven lämnat klassrummets och skolans panoptiska struktur. En sådan utsträckning av arbetet har bland annat sin grund i att skolan, liksom samhället, under senare decennier genomgått en intimiseringsprocess i vilken närhet mellan människor ses som ett ideal. En glidning bort från det som antropologen Victor Turner (1969) beskriver som ”structure” mot en tillvaro präglad av ”communitas” där närhet, informalitet, det personliga och känslomässiga spelar huvudrollen.

Framed that way, school works more like a youth recreation center, a café or any place where people come to meet ... (Persson 2015, s. 12)

Denna process har bidragit till att läraren givits ansvar att ta hand om alla typer av problem, även om dessa har sin grund i situationer långt utanför klassrummets fyra väggar. Den hjälpsökande eleven har därmed blivit ett självklart objekt för lärares arbete (Landahl 2006) och ”utöver att bibringa kunskaper går skolan i dagsläget aktivt in för en formgivning av elevens identitet” (Frykman 1998, s. 28). Frågan är hur befäst denna uppgift kommit att bli i lärares professionella självförståelse.

Empirisk grund

Som grund för vår argumentation ställer vi data ur flera av våra projekt mot varandra. Dels handlar det om projektet ”Vägskäl” – där vi följer en kohort lärare genom deras yrkesbanor, dels om projektet ”Av- eller Belastning? En studie om lärarassistenter, lärare och förhandlingar om professionella gränser”. I det Vetenskapsrådsfinansierade projektet ”Vägskäl – en studie av val och ideal i lärares yrkesbanor” har vi följt 87 före detta lärarstudenter som 1993 tog sin 1-7 lärarexamen vid Högskolan i Kalmar. En av deras lärarutbildare beslöt sig – av ren nyfikenhet – för att följa gruppen inför och under deras första år i yrket. Det skulle visa sig bli de första femton! En utväxling av frågor och svar, kring bland annat förväntningar och förhoppningar inför yrkeslivet, hur deras tjänster kommit att se ut och vilka svårigheter och glädjeämnen lärarbetet bjudit dem, pågick fram till lärarutbildarens pensionering 2008, då materialet överlämnades till oss. Via den redan etablerade relationen med de forna studenterna har vi därefter kunnat göra upprepade datainsamlingar. Fram till i dag har kohort 1993 vid femton tillfällen, under loppet av 25 år, besvarat våra frågor. Unikt är att svarsfrekvensen har varit anmärkningsvärt hög. Informanterna har – oavsett om de jobbar som lärare, varit sjukskrivna, föräldralediga eller har valt en annan yrkesbana – fortsatt att svara. Flera serier av intervjuer med skilda fokus (se till exempel Lindqvist

& Nordängler 2016, Fransson & Frelin 2016) har också genomförts. Sammanlagt har 48 av de forna lärarstudenterna djupintervjuats under åren 2014–2018.

Tabell 1. Svarsfrekvens enkäter i procent i kohort 1993

År	1993	1994	1995	1996	1997	1998	2000	2008	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
	100	100	100	100	100	99	93	85	83	86	86	83	80	82	71

Det material som använts som underlag i föreliggande text utgörs av svaren på följande enkätfrågor:

- *Beskriv EN ELEV som vållat dig bekymmer under läsåret som gått. Vad har du gjort för att komma till rätta med problemen?*
- *Berätta om EN ELEV som har berett dig mycket glädje under läsåret som gått!*

Ur det Fortefinansierade projektet ”Av- eller Belastning? En studie om lärarassistenter, lärare och förhandlingar om professionella gränser” har vi använt data som hämtats ur enkäter och fokusgruppsintervjuer. På skolorna genomfördes fältstudier i samband med tillsättning av avlastande tjänster. Dessa skulle bland annat ta över lärarnas mentorsuppgifter, i vilka ofta ingår ett klassföreståndaruppdrag med tillhörande elevsociala uppgifter. Inför tillsättningen av läraravlastande tjänster på två högstadieskolor i två olika kommuner tillfrågades 46 lärare våren 2017 i en enkel enkät om sina nuvarande arbetsuppgifter och hur de uppfattade relevansen i dem i förhållande till sin professionella självförståelse. Två av de frågor som ställdes var:

- Ge exempel på arbetsuppgifter du gör nu men som du, som lärare, inte borde göra.
- Ge exempel på arbetsuppgifter du gör nu och som endast lärare borde göra.

Båda frågorna avslutades med ett *varför?* med möjlighet för lärarna att kortfattat motivera sina svar. I fokusgruppsintervjuerna – som genomfördes ett år efter att de avlastande tjänsterna införts – diskuterade lärarna utfallet av satsningen och hur den kommit att påverka deras syn på arbetet.

Vet man vad man önskar sig? Vad vill lärare slippa göra?

I de enkäter som distribuerades innan tillsättningen av avlastande personal inom projektet ”Av- eller Belastning” ombads informanterna ”ge exempel på arbetsuppgifter

du gör nu men som du, som lärare, inte borde göra”. I svaren framkommer att *omsorg och ordning utanför klassrummet*, respektive *administrativt och praktiskt kringarbete*, det vill säga arbetsuppgifter som huvudsakligen utförs utanför klassrummet och utan direkt koppling till undervisning är det som lärare allra mest anser att de borde slippa ägna sig åt (Gardesten & Fonseca 2019). I 80 procent av enkätsvaren har lärarna angivit att de inte borde utföra arbetsuppgifter som handlar om *omsorg och ordning utanför klassrummet*. De mest frekventa svaren handlar om att hantera elevsociala problem utan tydlig anknytning till skolan:

- Hantera psykiskt sjuka ungdomar och familjer som inte fungerar.
- Hantera konflikter som uppstått på fritiden men som påverkar skolan. Uppfostra.
- Kontrollera oanmäld frånvaro, ha kontakt med hemmet.
- Samtal vid oengagemang, psykiska besvär, problem hemma, konflikter med kompisar, sociala medier

Den vanligast förekommande motiveringen är att sådana arbetsuppgifter tar tid från undervisningen, som ju därmed indirekt framställs som en mera central arbetsuppgift. I sina motiveringar sätter lärarna ofta de arbetsuppgifter som beskrivs som orimliga i kontrast mot vad de anser att de borde göra i stället:

Min roll är lärande, att lära ut kunskap, inte att ta hand om sociala problem.

Jag är pedagog, min tid skall ges till eleven för kunskapsutveckling.

När det gäller ”tyngre” elevsociala arbetsuppgifter som att ”hantera psykiskt sjuka ungdomar och familjer som inte fungerar” eller att genomföra ”kuratorsliknande samtal på rasterna” kompletterar lärarna ofta sina motiveringar om att tid tas från undervisningen med att uppgiften känns för svår, de upplever inte sig tillräckligt kompetenta att utföra den.

Detta är uppgifter som man inte har full kompetens för; kuratorer finns på skolan.

Har ingen utbildning inom området och behöver lägga tid på undervisningen.

Men uppgifterna kan också betraktas som ”för enkla” för den som gått igenom en flerårig utbildning. Det kan gälla uppdrag som till exempel ”rastvakt” eller ”matvakt” eller att ”sätta på plåster när skolsköterskan inte finns på plats”. Av lärarnas svar kan man tolka att det som uppfattas som det elevsociala arbete som lärare *verkligen bör*

ägna sig åt handlar om elevkontakter i klassrummet, på undervisningstid och med elevers skolarbete som innehåll.

Lärarnas exempel på uppgifter som de dels inte borde göra, dels borde göra ger vägledning för en analys av var de konstruerar gränser för arbetet. Det är uppenbart att gränslandet till stor del består av arbete inom lärararbetets sociala dimension. Skiljelinjen mellan vilka uppgifter som placeras på ena eller andra sidan gränsen verkar emellertid inte knivskarp. Och man kan fråga sig om svaren speglar hela sanningen eller handlar det mera om hur frågan är ställd och i vilket sammanhang den har ställts? Hur beskriver lärare i andra sammanhang de elever som gett dem mest glädje och hur beskriver de elever som vållat de största bekymren? Vi kastar oss över till andra typer av data.

”Sorgen och glädjen de vandra tillsammans ...”

Det är uppenbart att det är elever med problem som har sin grund utanför skolan som uppfattas som de största bekymren för lärarna även i data från projektet Vägskäl. Närmare 60 procent av svaren på frågan kring elever som ”vållat bekymmer” handlar om elever med ”stora sociala och psykiska problem som även har en väldigt problematisk hemsituation”. Ofta beskrivs eleven, som i detta citat, som ”Smart, men helt omotiverad. Problem hemma” medan läraren beskriver sig själv som maktlös.

I min sits har jag känt mig väldigt maktlös många gånger.

Men att lyckas bryta maktlösheten kan också bli en källa till belöning! En genomgång av svaren på frågan ”Berätta om en elev som berett dig mycket glädje under året som gått” visar att närmare en fjärdedel av lärarnas svar handlar om situationer där lärare och elever tillsammans och på olika sätt lyckas hantera de problem som har sin grund i förutsättningar och situationer utanför skolans ramar:

Hon hade många problem. Hon grät flera gånger i min famn. Hon gav ändå mycket och hon var oegoistisk, generös och hjälpsam. Hon var glad trots allt och försökte alltid av hela sitt hjärta.

Att se denna elevs lycka när skolarbetet gick framåt och det sociala blev enklare värmdes otroligt i hjärtat. Jag arbetar inte med eleven längre, men ser ibland på rastera att eleven leker TILLSAMMANS med andra och skrattar. Det får mig att le varje gång.

Att se resultatet av allt arbete man lagt ner, att *faktiskt kunna göra den skillnad* som i många fall varit motivet till att välja just läraryrket, ger en djup känsla av tillfredställelse hos läraren.

Resultatet av vårt arbete blev att hon på slutet av terminen gick till skolan med (viss) glädje och fungerade som vilken annan elev som helst! Det glädde mig mycket efter att hon tidigare varit min svåraste och sorgligaste elev.

Den näst största kategorin av lärarnas svar handlar om elever som trots skolsvårigheter ändå lyckas gå framåt i sin kunskapsutveckling.

Han har ingenting gratis, utan får kämpa, slita, den glädjen att se när han lyckas med sitt arbete är obeskrivbar. Hela han utstrålar lycka och välmående. Tittar man på honom möts man av ett leende. Han ger aldrig upp!

En femtedel av de tillfrågade vill inte ge några specifika exempel utan menar att samtliga deras elever bereder dem glädje – varje dag.

Jag kan inte säga en elev. Varje dag möter man små människor med en fantastisk livsglädje. Det jobbiga är snart glömt.

Det verkligen intressanta för vår argumentation uppstår emellertid när vi går tillbaka och tittar på lärarnas svar på frågan om elever ”som vållat dig bekymmer under läsåret som gått” och konstaterar att nästan 20 procent av lärarna menar att de elever som berett glädje är *samma elever* som vållat dem bekymmer.

Samma elev som ovan när eleven känt att det bär!

Jag måste säga att det är samma elev. När man till slut ser resultat, det är obeskrivligt hur mycket det ger tillbaka. Då är alla vakna nätter betalade till 110 procent!

Sammanfattningsvis kan man alltså konstatera att det verkar tydligt att det är de problem som har sin grund utanför klassrummets väggar som utgör de största bekymren för lärarna, men att det samtidigt verkar som om dessa också – på sätt och vis – utgör den kanske största möjligheten till glädje i arbetet – att verkligen göra skillnad. Vad händer då om andra yrkesgrupper tar över ”den sociala biten”? Känner sig lärare nöjda med en sådan lösning? Vi går tillbaka till projektet ”Av- eller belastning” och kikar i transkriptionerna av de fokusgruppsintervjuer med lärare som genomfördes ett år efter att skolan anställt ”läraravlastande personal”.

Får man det man vill ha?

Våra data visar att det är uppenbart att introduktionen av avlastande tjänster har påverkat lärarnas uppfattningar om sin arbetssituation. De beskriver att de har fått ett mera renodlat läraruppdrag och att de känner en avlastning i form av en mindre psykisk anspänning, men samtidigt att de egentligen inte känner sig avlastade i kvantitativ bemärkelse. I flera av fallen har nämligen de nya anställningarna finansierats av att lärarna fått ett ökat undervisningsuppdrag. Lärarnas ökade undervisningstid har påverkat skolpersonalens sociala samvaro, utöver formella arbetsplatsmöten, på ett negativt sätt. De hinner inte längre träffas med sina kollegor. Men lärarna beskriver också att de tappat en del av relationerna till eleverna och att de nu faktiskt saknar dem.

Men jag kan till viss del sakna vissa av de här relationerna, när man hade sina tio elever som man brydde sig extra om och man hade väldigt täta föräldrakontakter med vissa och man jobbade som ett team /.../ det får man lite boost av också. Sen finns det många såna kontakter man inte saknar alls naturligtvis.

Att få ökad undervisningsskyldighet som en konsekvens av att man sluppit mentorskapet har lett till att lärarna upplever arbetet mer statiskt, som en lärare beskriver det: ”man känner sig som en ”undervisningsmaskin”. De relationer som tidigare byggdes i klasslärarskapet tar numera längre tid att erövra.

Jag känner att det tar längre tid innan eleverna får ens förtroende, men också att vi gick ur mentorskapet, att vi fick mer undervisningstid ... det gjorde att ... jag känner mig som en maskin vissa dagar.

En kollega bekräftar bilden:

Intervjuaren: Men överväger inte det här att ni fått renodla arbetet? Mer till undervisning? –

Mer undervisning har gjort att man känner sig som en maskin. Då tar det bort glädjen från jobbet. När man känner att man tappat lite av den kontakten som man får så bra när man är mentor så är ... ja, det är frågan.

I intervjuerna beskrivs att lärarna har förlorat möjligheterna att överblicka elevernas hela skolsituation:

Det blir ju en olycklig kombination på så vis att man både då mister mentorskapet och den kollen på eleverna samtidigt som man minskar ner [tid för] diskussion i arbetslag kring hur vi jobbar med våra elever.

Men det var väl de sociala sidorna av arbetet som lärarna ville slippa? Lärarna förklarar att det "liksom är både och." Den biten som handlar om elever som mår väldigt psykiskt dåligt och som tog "jättemycket kraft och tid" och som man ändå "inte kunde hjälpa till med" känns det fantastiskt att slippa men:

/.../ just det här att man känner att man inte är bara en lärare. Nu är man bara en lärare och springer till nästa lektion. Man har ju aldrig tid att stanna kvar och prata om det är nån som ...

Det blir som ett annat jobb. Inget snack.

Ambivalens, fantomsmärtor och nya generationer av lärare – skolexistens mellan belöning och belastning

Genom att kombinera olika typer av data kan vi skönja en bild av vad som händer om vi avgränsar den sociala dimensionen i lärararbetet. Men var går skiljelinjen mellan det som lärare menar är en nödvändig och belönande relationell grund för arbetet och en onödig belastning? Vilka uppgifter kan den "avlastande personalen" överta utan att helheten suddas ut, den relationella grunden raseras och den meningsbärande belöningen hotas? Bilden ger inga enkla svar på dessa frågor, utan kan endast användas som en bakgrund för en diskussion om fenomenet. Våra data speglar en ambivalens i hur lärare betraktar arbetet i den sociala dimensionen. Å ena sidan verkar de säkra på vilka uppgifter i den sociala dimensionen de skulle vilja slippa, men som svar på en annorlunda ställd fråga beskriver de just dessa uppgifter som de kanske mest belönande. Det visar sig också att lärarna – om de i realiteten avlastas med den typ av sociala uppgifter som de menar sig vilja slippa – faktiskt saknar en del av dem. Avlastningen skapar visserligen förutsägbarhet och gör att arbetet renodlas men det blir samtidigt mekaniskt och tråkigt. Det verkar med andra ord som om glädjen och sorgen verkligen vandrar tillsammans i läraryrket.

Men över tid kanske beskrivningar av vad som upplevs som medgång och motgång ändrar karaktär. Möjligen kommer ett alltmer differentierat och stratifierat lärararbete att påverka framtida lärares uppfattningar av vad som är belönande i arbetet? Vi ser sedan några år tillbaka hur lärararbetet alltmer delas upp. Förutom en etablering av lärarassistenter som övertar delar av lärares arbetsuppgifter har även en karriärstege för

lärare införts där skolhuvudmän kan utse ”särskilt skickliga lärare till förstelärare” (Regeringen 2019). Utvecklingen av en mer differentierad lärarkår kan eventuellt bidra till att framtida generationer av lärare inte kommer att känna av de ”fantomsmärten” som nutida lärare lider av då delar av det sociala uppdraget försvinner och utsträcktheten avgränsas? Möjligen finns också en förändrad syn på arbete i senare generationer, vilket i så fall kan medföra att även synen på vad som skänker tillfredsställelse i arbetet kommer att förändras. Vissa studier om nya lärargenerationer visar till exempel att det professionella engagemanget har tonats ned, att det finns en rörelse från ”doing the right thing” till ”doing my job” samt att uppfattningar om arbetets innehåll har förändrats (Cribb 2009; Stone-Johnson 2009). Det senare ser vi tendenser till även i våra egna studier. I en jämförande studie där vi har följt en ny kohort lärare, som tog sin examen tjugo år efter de informanter som ingått i studien ”Vägsål”, kan vi se att deras uppfattning av vilka elever som utgör bekymmer för läraren nu i betydligt högre omfattning handlar om elever i skolsvårigheter, det vill säga inlärningssvårigheter och diagnoser. Problem som har sin grund utanför skolans väggar saknas i motsvarande grad i deras svar. Kanske har upplevelsen av läraryrkets kärna blivit mera inåtvänd och riktas mera mot skolan och prestationerna?

Förhoppningsvis har argumentationen i vår text gett upphov till fler frågor än svar. Frågorna har i huvudsak kretsat kring lärararbetets uppdelning och konsekvenserna för lärarna av detsamma men frågorna kan också relateras till en vidare kontext. En differentiering av lärararbetet, där de didaktiska och sociala domänen separeras alltmer, medverkar till att lärare upplever en sämre överblick över och mindre fast grepp om ”helheten”, om ”hela” eleven. Frågan är vilka konsekvenser en sådan separation kan ge. Försvinner önskan om ”att göra skillnad” från läraryrket? Kommer den holistiska och socialpedagogiska överblicken att övertas av andra personalgrupper, delas upp på flera olika aktörer i skolan eller kommer den att falla bort? Kommer detta att innebära att lärare alltmer riktar uppmärksamheten bort från dessa delar. Kommer framtidens lärare att titta bort när det blir bråk på skolgården? Att veta vad man önskar sig – för att verkligen få den skola man vill ha, verkar i detta sammanhang centralt.

ULLA KARIN NORDÄNGER

Någonstans i början av 2000-talet, i den täta djungeln av lärarutbildningsmöten dök Anders Persson plötsligt upp – i svart skinnjacka, konstant tuggande på ett Nicorette. Jag tror att den första kontakten togs runt våra (identiska!) skinnjackor. Hans var ny och blank och min var farsans. Sen blev det som det blev. Jag fortsatte röka och Anders tuggade på, samtidigt som han – eller kanske vi alla – gradvis formade en slags virtuell forskargemenskap med intresse av lärararbetets villkor. Professionellt har Anders alltid varit en viktig vägg att ta spjörn emot. På det mera privata planet har han ju slutat med både skinnjacka och Nicorette numera, men fortsatt att vara densamme – en kompis i den akademiska djungeln.

Ulla Karin Nordänger är professor i pedagogik vid Linnéuniversitetet.

PER LINDQVIST

Jag har de senaste 25 åren intresserat mig för lärare och deras arbete. Bland annat har jag frågat mig vilka de är, vad de kan och hur de utför sitt arbete i balansen mellan egna intentioner och yrkets betingelser. Inte sällan har varianter av dessa frågor legat till grund för forskningsansökningar och 2005 kontaktade min kollega och jag Anders Persson för att höra om han ville vara med på en sådan. Till vår glädje tackade han ja. Sedan dess har vi kontinuerligt haft kontakt. Under en period var Anders gästprofessor hos oss. Han har också deltagit i våra forskarutbildningskurser och återkommande anlitats som opponent vid seminarier. Alltid med konstruktiv skärpa och humor!

Per Lindqvist är professor i pedagogik vid Linnéuniversitetet.

Referenser

- Barr, Jason. J. (2011). The Relationship Between Teachers' Empathy and Perceptions of School Culture. *Educational Studies*, 37(3), s. 365–369.
- Cribb, Alan (2009). Professional Ethics: Whose Responsibility? I Gewirtz, Sharon, Mahoney, Pat, Hextall, Ian & Cribb, Alan (red.). *Changing Teacher Professionalism. International Trends, Challenges and Ways Forward*, s. 31–42, NY: Routledge.
- Day, Christopher & Gu, Quing (2007). Variations in the Conditions for Teachers' Professional Learning and Development: Sustaining Commitment and Effectiveness Over a Career. *Oxford Review of Education*, 33(4), s. 423–443.
- Day, Christopher & Gu, Quing (2009). Veteran Teachers: Commitment, Resilience and Quality Retention. *Teachers and Teaching*, 15(4), s. 441–457.
- Fonseca, Lars & Gardesten, Jens (2020). Vad förväntas läraravlastning innebära? En innehållsanalys av 46 högstadielärares önskemål och av 100 platsannonser. Opublicerat manus, februari 2020.

- Fransson, Göran & Frelin, Annelie (2016). Highly Committed Teachers: What Makes them Tick? A study of Sustained Commitment. *Teachers and Teaching*, 22(8), s. 896–912.
- Frykman, Jonas (1998). *Ljusnande framtid. Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska media.
- Gannerud, Eva (2003). *Lärararbetets relationella praktiker: ett genusperspektiv på lärares arbete*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Gardesten, Jens & Fonseca, Lars (2019). Att hantera lärarbristen: erfarenheter från skolor som anställt heltidsmentor. *Educare – vetenskapliga skrifter*, (3), s. 34–48.
- Hansen, David (2001). *Exploring the Moral Heart of Teaching. Toward a Teacher's Creed*. NY: Teachers College Press.
- Huberman, Michael A. (1993). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Kroksmark, Tomas, Lindqvist, Per & Nordänger, Ulla Karin (2004). *Lärarstudenter. Skolmästarkonst i ett nytt århundrade*. Rapport. Nr. 2. Lärarutbildningen. Kalmar.
- Landahl, Joakim (2006). *Auktoritet och ansvar. Lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Avh. Arbetslivsinstitutet. Stockholm: Stockholms universitet.
- LF (2019). *Dokumentationsbördan – ett arbetsmiljöproblem för lärare*. Rapport, Lärarförbundet.
- Lindqvist, Henrik (2019). Strategies to Cope with Emotionally Challenging Situations in Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 45(5), s. 540–552. doi: 10.1080/02607476.2019.1674565
- Lindqvist, Per & Nordänger, Ulla Karin (2007). ”Lost in Translation?” Om relationen mellan lärares praktiska kunnande och professionella språk. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(3), s. 177–193.
- Lindqvist, Per & Nordänger, Ulla Karin (2016). Already Elsewhere – a Study of (Skilled) Ex-teachers’ Choice to Leave Teaching. *Teaching and Teacher Education*, (54), s. 88–97.
- Lindqvist, Per, Ackesjö, Helena, Fonseca, Lars, Gardesten, Jens, Nordänger, Ulla Karin, Herrlin, Katarina, Klope, Eva & Johansson Maria (2020). *(Lärar)avlastande yrkesgrupper – var går gränserna? En studie om nya fördelningar av och förhandlingar om arbete i skolan*. En rapport från Forum för professionsforskning, 2020:1. Linnéuniversitetet.
- Lindqvist, Per., Nordänger, Ulla Karin & Carlsson, Rickard (2014). *87 lärares rörelser till, från och inom yrket 1993–2013. En rapport från projektet Vägskäl – en longitudinell studie av val och ideal i lärares yrkesbanor*. Rapport från Forum för professionsforskning, 2014:5. Linnéuniversitetet.
- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- LR (2018). *Avlasta lärarna och låt dem undervisa – en undersökning om arbetsuppgifter som ligger utanför läraruppdraget i årskurs 1–6*. Rapport, Lärarnas riksförbund.
- Manuel, Jackie & Carter, Don (2016). Sustaining Hope and Possibility: Early-Career English Teachers’ Perspectives on Their First Years of Teaching, *English in Australia*, 51(1), s. 91–103.

- Morgan, Mark, Ludlow, Larry, Kitching, Karl, O’Leary, Michael & Clarke, Aleisha (2010) What Makes Teachers Tick? Sustaining Events in New Teachers’ Lives. *British Educational Research Journal* 36(2), s.191–208.
- O’Connor, Kate E. (2008). “You choose to care”: Teachers, Emotions and Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), s. 117–126.
- OECD. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World*. Paris: OECD.
- Persson, Anders (2006). Nöjda som lärare, missnöjda som anställda – skolexistens mellan mening och missnöje. *Arbetsliv i omvandling*, (4), s. 19–36.
- Persson, Anders (2015). Framed School: Frame Factors, Frames and the Dynamics of Social Interaction in School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(5), s. 499–514. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.932305>
- Rajendran, Natalia Watt, Helen & Richardson, Paul (2020). Teacher Burnout and Turnover Intent. *Australian Educational Researcher*, 47(3), s. 477–500. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00371-x>
- Regeringen (2019). *Samlat statsbidrag för karriärsteg för lärare från och med hösten 2020*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2019/12/samlat-statsbidrag-for-karriarsteg-for-larare-fran-och-med-hosten-2020/>
- Rytivaara, Anna & Frelin, Annelie (2017). Committed to Trouble. Learning From Teachers’ Stories of Challenging Yet Rewarding Teacher-Student Relationships. *Teaching and Teacher Education*, 68, s. 12–20.
- Skaalvik, Eivind & Skaalvik, Sidsel (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7(13), s. 1785–1799. doi: 10.4236/ce.2016.713182.
- Skolverket (2020). *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2019/20*. Stockholm: Skolverket.
- SOU (2018:17). *Med undervisningskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stone-Johnson, Corrie (2009). Regenerating Teachers. I Bayer, Martin, Brinkjaer, Ulf, Plauborg, Helle & Rolls, Simon (red.). *Teachers’ Career Trajectories and Work Lives*, s.179–203. Dordrecht: Springer.
- Turner, Victor (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Chicago: Aldine Publishing.
- Woods, Peter, Jeffrey, Bob, Troman, Geoff & Boyle, Mari (1997). *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers: Responding to Change in the Primary School*. Buckingham: Open University Press.

GYMNASIESKOLA PÅ DISTANS OCH GRUNDSKOLA I STANDBY ÖGONBLICKSBILDER FRÅN CORONAVÅREN 2020

Av Ola Holmström

På förmiddagen den 17 mars höll statsminister Stefan Löfven presskonferens från regeringskansliet. Vid sin sida hade han utbildningsministern Anna Ekström, ministern för högre utbildning och forskning Matilda Ernkrans samt generaldirektören för Folkhälsomyndigheten Johan Carlsson. Temat för presskonferensen var den tilltagande smittspridningen av det nya coronaviruset/covid 19 och hur den skulle påverka det svenska utbildningsväsendet. Knappt en vecka tidigare – den 11 mars – hade Världshälsoorganisationen meddelat att covid-19 skulle karakteriseras som en pandemi, vilket betyder att sjukdomen i det läget fanns eller kunde förväntas att finnas i alla världsdelar och alla länder. Rapporter om smittspridning och dödstal präglade nyhetssändningar och i land efter land hade skolor börjat stängas ned. Inför presskonferensen fanns en orolig och spänd väntan på regeringens besked. Skulle även den svenska skolan avfolkas och bedrivas på distans?

Stefan Löfven inledde presskonferensen med att påtala att samhället står inför en svår prövning och betona att alla har ett ansvar för att minska smittspridningen. Sedan meddelade han att det var regeringens rekommendation att en rad olika skolformer helt skulle övergå till distans- och fjärrundervisning. För alla som studerade på gymnasium, Komvux, yrkeshögskolan samt högskolor och universitet gällde att de skulle stanna hemma.

Utbildningsminister Anna Ekström framhöll betydelsen av att elever och studenter tog ansvar för sin studiesituation. Hon uppmanade också föräldrar till gymnasieungdomar att inskräpa allvaret i situationen och påminna om att det var fortsatta studier som gällde – men utifrån nya förutsättningar. Ett stort antal rektorer, lärare, elever och studenter

inom berörda utbildningsformer följde den direktsända presskonferensen och förstod genast att vårterminen 2020 inte skulle likna någon annan.

Statsministern informerade om att förskolor och grundskolor inte omfattades av rekommendationen och Folkhälsomyndighetens Johan Carlsson förklarade att detta – av smittskyddsskäl – inte var motiverat i dagsläget. Beslutet skulle dock komma att ändras om situationen så krävde. Regeringen hade redan gjort nödvändiga förberedelser för detta och Anna Ekström framhöll att det var viktigt att kommunerna hade beredskap för en nedstängning. Men tills vidare skulle verksamheten i förskola och grundskola bedrivas på plats och den skulle följa Folkhälsomyndighetens rekommendationer kring städning, handhygien och en rad andra förebyggande åtgärder. Med beskedet gick personal i grund- och förskolor en mycket oviss vårtermin till mötes.

Under den avslutande delen av presskonferensen förklarade Johan Carlsson att vi inte kunde räkna med en snabb återgång till en mer normaliserad skolvardag. Anna Ekström framhöll skolans stora samhällsbetydelse, hon riktade ett stort tack till landets pedagoger och elever och hon förutspådde att de hade ett stort och hårt arbete framför sig och att de skulle komma att behöva göra flera uppoffringar.

En förändrad och föränderlig skolvardag

Med pandemisituationen ställdes rektorer, lärare och annan skolpersonal inför att hantera en ny professionell vardag med en mängd nya frågeställningar. Hur skulle myndigheters rekommendationer tolkas och efterlevas i det lokala professionella sammanhanget? Skulle förskolan och grundskolan kunna vara en trygg och säker plats att vara på? Skulle det vara möjligt att i en handvändning ställa om till en tekniskt och pedagogiskt fungerade digital lärandemiljö? Hur skulle elever och studenter påverkas och vilka var deras förutsättningar för att hitta rätt i en förändrad skolvardag? I en arbetsintensiv period avlöste frågorna varandra och givet situationens föränderlighet och ovisshet skulle både frågor och svar komma att omformuleras, revideras och variera med både kontext och över tid. Många frågor saknade – och saknar fortfarande – entydiga svar.

På en analytisk nivå är det som om pandemisituationen satte etablerade och övergripande professionella tankesystem ur spel. I skolan, som överallt annars, blev det plötsligt svårt att bringa ordning i både tanke och handling. Att skolpersonal ändå ställdes inför att förhålla sig till och vara aktörer i situationen gör att den med Erna Danielssons (2020) ord kan liknas vid ett slags pågående ”naturligt experiment”. Danielsson (a.a), som är sociolog med kris och krisberedskap som forskningsfält, framhåller betydelsen av att dokumentera människors erfarenheter av att agera i och

befinna sig i perioder av ovisshet och kris. Särskilt framhåller hon betydelsen av att fånga lärdomar och erfarenheter som görs under pågående skeenden, eftersom erfarenheter tenderar att glömmas bort och att tillbakablickande reflektioner på handlingar och känslor oftast görs med facit i hand.

Pandemisituationen har ställt skolpersonal i Sverige och världen över inför problemlösning som ofta har sträckt sig långt bortom det rutinmässiga och invanda. Av detta följer också att en mängd professionella erfarenheter och lärdomar har gjorts och fortfarande görs (jfr t ex Ferdig et. al 2020; Hartshorne et. al 2020). Detta är också den viktigaste utgångspunkten för föreliggande text. Texten fokuserar primärt på erfarenheter som har gjorts inom den svenska grundskolan och gymnasieskolan under vårterminen 2020. Hur beskrivs arbetssituationen av lärare, rektorer och annan skolpersonal? Vilka var de centrala problemen och vilka är de viktigaste erfarenheterna?

Skolpersonals erfarenheter av arbetet i skolan under våren 2020

Under våren 2020 tog jag i både text och samtal del av skolpersonals erfarenheter av att arbeta i skolan under den pågående pandemin. Arbetet utfördes på uppdrag av fakultetsledningen vid fakulteten för Lärande och samhälle vid Malmö universitet, som dagarna efter regeringens presskonferens tog initiativ till en löpande datainsamling i syfte att dokumentera skolpersonals upplevelser och erfarenheter av sitt arbete i en orolig och oviss tid.

Materialinsamlingen pågick mellan april och juli månad och resulterade i knappt 100 berättelser i textform och 37 kvalitativa forskningsintervjuer. Textskildringarna samlades in genom ett formulär som spreds och delades via Malmö universitets sociala medier.¹ Intervjuerna genomfördes per telefon, de varade uppemot en timme och de spelades in och transkriberades.

Ansatsen i såväl intervjuerna som i formuläret var tydligt induktiv. Vem som helst som arbetade i förskola och skola välkomnades att bidra med sina erfarenheter och utgångspunkten var inte mer preciserad än att de som deltog uppmanades att bidra utifrån vad de själva ansåg var viktigt att förmedla. Mestadels medverkar lärare från

¹ Formuläret bestod av några korta bakgrundsfrågor samt en fritextfråga i vilken de som medverkade kunde delge sina erfarenheter. Dessutom rekryterades merparten av intervjupersonerna genom formuläret. Ytterligare några rekryterades via andra kontaktvägar. Intervjuerna genomfördes parallellt med insamlingen av textberättelser.

grundskola och gymnasium i studien. Men även förskollärare, fritidspersonal, rektorer, IKT-pedagoger², lärare på Komvux och folkhögskollärare har delat med sig av sina erfarenheter.

Analys av materialet pågår och det empiriska materialet och arbetet i sin helhet kommer att avrapporteras mera utförligt i kommande publiceringar. I den här texten ska jag försöka ge en mera översiktlig och övergripande bild av vad som förmedlades i textskildringarna och intervjuerna. Hur beskriver skolpersonal sitt arbete i skolan under den pågående pandemisituationen? Vilka är de dominerande problemen? Vilka viktiga erfarenheter har gjorts? De utsagor som texten bygger på utgör ögonblicksbilder från april till juni månad och skildrar pågående skeenden snarare än att vara reflektioner i efterhand. Erfarenheter och tankar har således förmedlats utifrån ett smittspridningsläge, kunskapsläge och informationsläge som i princip var i ständig förändring under hela 2020 års vårtermin, som fortsatt förändrades under hösten och som i skrivande stund – december 2020 – fortfarande förändras.

Redovisningen är uppdelad i två avsnitt som på ett övergripande sätt skildrar erfarenheter från gymnasieskola respektive grundskola. Uppdelningen speglar vilka skolformer som är mest representerade i materialet. Den speglar också en viktig skiljelinje i hur pandemisituationen hanterades under vårterminen 2020. Medan gymnasieskolan avfolkades och bedrevs på distans var den svenska grundskolan – till skillnad mot i många andra länder – öppen.

Gymnasieskola på distans: från intensiv tekniklösning till didaktiska och pedagogiska frågor om det digitala klassrummet

Det som först tog oss på sängkanten var väl att det kom så plötsligt alltihop. Det pratades lite löst om att skolor kanske skulle behöva stängas, och sedan pang, boom, imorgon stänger vi och då ska ni ha en fungerande distansundervisning från och med då! (Textsvar 148, lärare, språkintröduktion)

Idag kom beskedet om att skolan stängs för eleverna. Regeringen gick ut med meddelandet på förmiddagen. Mina elever tyckte att de kunde gå hem på en gång men jag svarade då att det är skolans huvudman som avgör om skolan stängs. Nämnden sammanträdde på eftermiddagen och beslutade då att skolan ska hållas stängd för elever fr o m imorgon och framöver. Jag suckar djupt. Luften gick fullständigt ur alla oss lärare. Det kommer att bli oerhört svårt att

²IKT är en förkortning av Informations- och kommunikationsteknologi.

bedriva någon form av undervisning framöver, men absolut att jag ska göra mitt bästa. (Textsvar 95, lärare, gymnasieskola)

Då kommer det här beskedet och jag minns att det liksom gick ett sus igenom hela skolan. [...] Och vi började liksom ... hur ska vi formalisera detta på bästa sätt? Ganska kvickt fick vi ställa om totalt, från det fysiska klassrummet till det digitala klassrummet. (Intervjusvar 7, lärare, gymnasiet)

Som ett led i att begränsa smittspridningen av det nya coronaviruset övergick den svenska gymnasieskolan till distansundervisning i mars månad 2020. Beskedet lämnades av statsminister Stefan Löfven i den direktsända presskonferensen från regeringskansliet den 17 mars. Nyheten spreds med hög hastighet under pågående lektioner och den möttes av oro, tvivel och – i enstaka fall – jubelrop från elever som såg en kortare tids tillvaro utan skola framför sig. Från en dag till en annan skulle gymnasieskolan ställa om till att bedrivas på distans. Vem hade trott det när vårterminen 2020 planerades? Ett intensivt och målmedvetet arbete från huvudmän, rektorer och lärare tog genast vid och mindre än ett dygn senare var den svenska gymnasieskolan i princip helt tömd på elever.

Den plötsliga omställningen till digital undervisning under vårterminen 2020 kan beskrivas utifrån två sammanhängande och överlappande perioder eller faser. Från regeringsbeskedet den 17 mars – och i vissa fall någon dag tidigare – arbetade gymnasieskolorna intensivt med att få de tekniska lösningar på plats som omställningen förutsatte. Detta kan beskrivas som en första fas med starkt fokus på tekniklösning. Efterhand som de tekniska förutsättningarna var på plats förflyttades uppmärksamheten alltmer mot elevernas lärande och undervisningens innehåll. I en andra fas ställdes de pedagogiska och didaktiska aspekterna av digitaliseringen i förgrunden.

Alla över teknikkrångelspuckeln

Digital infrastruktur fanns på plats. Alla, såväl lärare som elever har en egen dator. (Textsvar 50, IKT pedagog, gymnasieskola)

Stressigt. Över en natt omställning till digitalt arbetssätt [...], vi fick utbilda varandra. (Textsvar 228, lärare, gymnasieskola)

Jag ägnar mycket tid till att prata med min IT-tekniker för att få mina IT-system att fungera. Det går åt mycket tid till att få allt att fungera. (Textsvar 95, lärare, gymnasieskola)

Att ställa om till digital undervisning i samband med coronapandemin är en strategi som tillämpats brett i skolor världen över och såväl internationella som svenska studier visar att omställningen krävt en omfattande arbetsinsats (t ex Bergdal och Nouri 2020a; Bergdal och Nouri 2020b; Giovannella et. al 2020; Skolinspektionen 2020). Att skolpersonalens arbetsbelastning stundtals varit mycket hög framkommer också tydligt av textsvar och intervjuer i föreliggande studie. Omställningsarbetet från reguljär undervisning till en i princip fullt ut digitaliserad gymnasieskola beskrivs som intensivt, fokuserat och ibland frustrerande. I intervjuer och texter delges erfarenheter av sena sammanträden, övertidsarbete och kollegialt samarbete långt utöver det vanliga, framförallt under dagarna kring den 17 mars och de närmast efterföljande veckorna.

Ett initialt och utbrett problem var att många elever hade problem med inloggning, en dåligt fungerande uppkoppling och i några fall helt saknade internetåtkomst (jfr Bergdahl & Nouri 2020a; Bergdahl & Nouri 2020b; Skolinspektionen 2020). Inloggningsproblem kunde avhjälpas med supportfunktioner, skrivna och filmade instruktioner och genom vägledning lärare–elev eller elev–elev. Elever med uppkopplingsproblem har i många fall erbjudits att använda skolans nätverk genom att de tilldelades en studieplats i skolans lokaler. I skolområden i glesbygd har skolvaktmästare kört runt till berörda elever och levererat modem eller routrar som kommunen bekostat. Samtidigt har tekniska lösningar ibland dragit ut på tiden vilket i förekommande fall har gjort det svårt för berörda elever att följa undervisningen (jfr Bergdal och Nouri 2020a; Bergdal och Nouri 2020b).

Även om omställningen medfört en rad olika problem och hinder har uppföljningsstudier visat att det inte dröjde längre än någon vecka innan i princip alla lärare inom gymnasiet och Komvux kunde utföra sitt arbete som distans- och/eller fjärrundervisning (Lärarnas Riksförbund 2020a). Att den digitala gymnasieskolan möjliggjordes skulle kunna uttydas som att en hel del lärare tagit sig över vad några intervjupersoner har liknat vid en ”teknikkrångelspuckel”. Denna beskrivs som en impuls av motstånd inför teknikanvändning och som ett hinder som långt ifrån alla i vanliga fall är intresserade av att ta sig över. På detta sätt har våren 2020 inneburit en omfattande digital kompetensutveckling och med denna kanske också en bred upptäckt av de digitala verktygens möjligheter. Vårterminens snabba omställning till en i princip fullt ut digitaliserad gymnasieskola ger också ett intressant perspektiv på skolutveckling. Oftast beskrivs skolan som en trögrörlig institution vars utvecklingstakt är långsam. I många avseenden visar vårterminens arbete i den svenska gymnasieskolan på det rakt motsatta.

Och med detta så har vi fått en enorm skjuts i vårt utvecklingsarbete ... Så mycket som våra lärare har utvecklats på en månad [...] det är ju fantastiskt. Från det här lite panik, som vissa hade i början, så är det jättemånga nu som har greppat det här på ett väldigt bra vis och faktiskt tar sig an det. Och alla kämpar på! (Intervjusvar 11, rektor, gymnasium)

Jag arbetar på gymnasiet. Vi fick en dag på oss att ställa om till distansundervisning. Eleverna fick en extra ledig dag medan lärarna förberedde sig. Att det överhuvudtaget gick så bra som det gjorde visar på svensk lärarkårs enorma kompetens och engagemang. (Textsvar 186, lärare, gymnasieskola)

Den snabba omställningen synliggjorde också att mycket av nödvändig teknik och digitala verktyg redan fanns på plats – och att de har ett användningsområde som sträcker sig långt bortom hur de hittills hade använts. Hade tekniken – eller i alla fall väldigt mycket av densamma – inte redan funnits tillgänglig är det svårt att se att omställningen skulle kunna ske så plötsligt och med sådan fart. Samtidigt var – och är – förutsättningarna att nyttja teknik och digitala verktyg olika mellan olika skolor. Profil, kompetens och intresse skiljer sig åt och samma sak gäller för tillgång till stödstrukturer i form av till exempel IKT-pedagoger. Därmed har omställningsarbetet också genomförts utifrån delvis skilda förutsättningar och utgångspunkter.

Pedagogiskt och didaktiskt fokus på den digitaliserade gymnasieskolan

Vi var många som var överväldigade av glädje den allra första veckan av distansundervisningen eftersom det överhuvudtaget fungerade. Eleverna ”kom” till lektionerna och de arbetade faktiskt hemma. Snabbt spreds en bild av att distansundervisningen gick fantastiskt bra. Nu, efter snart två månader framträder mer och mer en annan bild. Eleverna tycker att det här arbetssättet blir svårare och svårare. Det går inte att överdriva i beskrivningen av hur stor den här uppoffringen är från gymnasieelevernas sida. (Textsvar 188, lärare, gymnasieskola)

Pandemin har på vid gavel öppnat ett fönster för pedagogisk utveckling som vi inte sett maken till. (Textsvar 50, IKT pedagog, gymnasieskola)

Lärarnas digitala kompetens var högre än vad alla parter trodde. Plötsligt fick de anledning att koppla samman didaktik och digitalt. Vår upplevelse är att lärarna hittills inte riktigt förstått vad det digitala har haft med det didaktiska att göra. Det digitala har varit ett sidospår som några specialintresserade och IT-nissar propagerat för. (Textsvar 50, IKT pedagog, gymnasieskola)

I intervjuer och textskildringar uttrycks en stark yrkesstolthet över att ha startat en digitaliserad gymnasieskola bara någon dag efter regeringens rekommendation. Att den tekniska infrastrukturen snabbt var på plats och togs i bruk var emellertid bara ett första nödvändigt steg i den plötsliga omställningen. Efterhand som teknikproblemen fann sina lösningar förflyttades lärares fokus alltmer mot pedagogiska och didaktiska frågeställningar i den digitaliserade skolmiljön. För dessa, skriver Bergdal Nouri (2020b), har det inte funnits en lika tydlig plan som för implementeringen av de digitala verktygen.

Flera problem har uppstått som en följd av att undervisningen skedde över en datorskärm och inte i form av fysiska möten. En av de frågor som tagit upp allra mest utrymme i textsvar och intervjuer gäller samspelet mellan lärare och elev i det digitala klassrummet (jfr Bergdal Nouri 2020b; Ferdig et. al 2020; Hartshorne et. al 2020). Framförallt förmedlar lärare att det ibland kan vara svårt att nå fram till eleverna och att etablera en social kontakt genom datorskärmen. Särskilt problematiskt har kontakten varit när både elevernas kameror och ljud varit avstängda. Detta har ställt lärare inför en envägskommunikation som beskrivs som påfrestande och obekvämt. Problem som å andra sidan kunde uppstå när kameror och mikrofoner var påslagna är att elever kunde glömma bort att de både syntes och hördes, andra familjemedlemmar eller kompisar kunde skymta förbi eller höras på ett oönskat sätt och elever som ännu inte var uppstigna kunde ibland framträda inför kameran, som om skoldagen inte pågick. Därutöver visade det sig att långt ifrån alla elever var bekväma med att framträda framför kameran. Dessa och många andra frågor illustrerar tydligt hur vårterminen successivt medförde svårigheter som i sin tur har gett underlag för professionella lärdomar och kollegiala diskussioner om samspelet mellan lärare och elev i det digitala klassrummet. I det höga arbetstempot var detta dock inte alltid något som hängde med.

Att prata ut till en skärm ... jag upplever det väldigt tråkigt och ensamt och jag saknar mina elever väldigt mycket. Jag ser den digitala undervisningen som ett väldigt vettigt och bra substitut i det läge vi befinner oss i. Och jag upplever att det till största del fungerar väl. Men jag ser ju också nu efter några veckor att vissa elever tappar jag. Jag kan inte styra dem som jag brukar [...] saker som jag gör ... blickar ... där jag känner direkt att nu är det dags för det här, nu kan jag öka tempot. Det är ju jättesvårgörligt i ett digitalt klassrum. (Intervjusvar 7, lärare, gymnasiet)

I klassrummet har man en god känsla för hur lång tid elever behöver på sig, man kan lättare svara på frågor och fånga upp signaler från elever som behöver hjälp men som inte vill fråga. Allt detta försvinner via skärmen. (Textsvar 186, lärare, gymnasiet)

Det som också har varit svårt är ju att ge feedback och återkoppling via distans [...] för att återkoppling inom pedagogik och didaktik, det är ju liksom att du ser en elev och återkopplar och det kan du göra på en minut eller på fem minuter ... bra jobbat, gå vidare framåt ... helt rätt, fortsatt så ... och det kan ju vara lite bekymmersamt via zoom. (Intervjusvar 23, lärare, gymnasieskolan)

En annan komplex fråga gäller prov och examinationer i det digitala klassrummet (jfr Skolverket 2020a). Svårigheter uppdagades inte minst inom gymnasieprogram som examinerar praktiska moment som till exempel laborativ kunskap, experimentellt arbete, maskinhantering, byggnadskonstruktion eller djurskötsel. Kan sådana moment examineras på distans från hemmiljön? Flera lärare har också frågat sig hur de ska tillskapa rättssäkra provtillfällen och bedömningar i en digital undervisningsmiljö. På ett övergripande plan verkar frågan ha handlat om huruvida lärare bör anpassa den digitala miljön till etablerade provtillfällen eller om de snarare ska anpassa de etablerade provtillfällena till den digitala miljön. Här tycks olika lärare ha resonerat olika och gjort på olika sätt, delvis utifrån ämne men också utifrån hur deras provtillfällen sedan tidigare varit utformade.

I början av omställningsarbetet förekom uppgifter om en ökad elevnärvaro i gymnasieskolan sedan den blivit digital. Några lärare pekar dock på att det verkar ha funnits en sammanblandning mellan inloggning och faktisk närvaro. Efter att ha loggat in kunde elever sysselsätta sig med annat än skolarbete och i hemmet – berättar flera lärare – är distraktionsmöjligheterna många fler än i det fysiska klassrummet. Ett ganska vanligt sätt att arbeta med den mera faktiska närvaron har varit att ge eleverna en inlämningsuppgift som kopplats till undervisningstillfället. Men självkritiska lärare har också förmedlat att inlämningsuppgifterna ibland hopat sig på ett sätt som skapat stress inom elevgruppen. Detta framhålls också av elever i lärares utvärderingsmaterial som jag har fått ta del av.

I Skolinspektionens uppföljningssamtal med gymnasierektorer under våren 2020 påtalar flera rektorer att motivation och förutsättningar att klara av att studera på distans skiljer sig påtagligt mellan olika elever. Det är framförallt gymnasieelever som tidigare hade låg närvaro och bristande motivation som har haft svårt att finna motivation för skolarbetet under de distansstudier som framkallats av pandemisituationen (Skolinspektionen 2020). Flera lärare i föreliggande studie förhåller sig också till olika elevers olika möjligheter och förutsättningar att klara av att studera på distans. Den generella bild som förmedlas är att kraven på elevernas egna drivkrafter och strategier för att klara av skolan ökade med övergången till digitala studier.

De svagaste eleverna drabbas mest. Mycket hänger på att elever har en egen stark drivkraft, och det har inte alla. (Textsvar 186, lärare, gymnasieskola)

Jag jobbar på gymnasiet, som resurspedagog med elever som har behov av särskilt stöd. De har ju fallit lite mellan stolarna märker vi. Det är svårt att upprätthålla deras vardagliga rutiner och behov. Det är svårt med distansundervisning när man inte riktigt kan hålla alla de bollarna i luften själv, och man har inte någon förälder hemma som kan stötta. (Intervjusvar 9, resurspedagog, gymnasieskola)

Det jag kan konstatera är att de eleverna som är duktiga [...] de har redan innan utvecklat en verktygslåda med rätt mycket olika strategier, så att de klarar av de här sakerna. De andra eleverna som befinner sig så att säga i andra änden, de får ju väldigt stora problem. De har väldigt få eller någon enstaka strategi och det fungerar liksom inte riktigt när de är hemma. Det som gör saken ännu svårare för de här eleverna, det är ju att många elever har en väldigt svag läs- och skrivförståelse och det gör ju att de får hem en massa arbete, de får hem en text, men de har ingen att fråga direkt. (Intervjusvar 13, lärare, gymnasieskola)

Några lärare framhåller att en del elever som vanligtvis har svårt att prestera i skolan kan ha gynnats av vårens distans- och fjärrundervisning. Detta gäller till exempel för gruppen som brukar kallas för hemmasittare, som menas ha fått en förbättrad studie- och lärandemiljö i samma takt som skolan blivit skickligare på att hantera digitala verktyg. Men på ett mera övergripande plan verkar de förändrade förutsättningarna framförallt ha bidragit till att förstärka den redan mycket stora spännvidden i fråga om olika gymnasieelevers motivation och studiefärdigheter. Under våren genomförde gymnasieskolor stödande insatser genom att till exempel erbjuda lugna studieplatser fysiskt på skolan, ge individuellt stöd både fysiskt och digitalt och genom att anordna digitala och uppsamlade studieverkstäder. Här verkar dock olika skolor både ha gjort olika mycket och på olika sätt – och flera lärare framhåller att det har varit svårt att kompensera för elevers ibland starkt skiftande förutsättningar i form av den fysiska och psykosociala studiemiljö som deras respektive hemförhållanden erbjuder. Att föräldrar och hemförhållanden haft större inverkan på elevernas skolarbete under pandemin och att det framförallt är elever med mindre resurser som drabbats bekräftas på olika sätt av andra studier (t ex Trust et. al 2020; Bol 2020). Bilden som förmedlas är att vårens skola var en mindre likvärdig skola.

Särskilt bekymmersamt är att en del elever uteblivit från den digitala skolmiljön och inte varit kontaktbara (t ex Bergdal och Nouri 2020a; Skolinspektionen, 2020). I en forskningsstudie från Italien uppskattar de lärare som medverkar i studien att de tappade kontakten med mellan 6–10% av sina elever under vårens nedstängning av den italienska skolan (Giovannella et. al 2020). Även i föreliggande studie påtalar skolpersonal i gymnasieskolan att de under längre perioder haft svårt att upprätthålla en kontakt med elever som inte tagit del av undervisningen.

Öppning, ny nedstängning och ett större fokus på sociala och psykologiska aspekter av hemmastudierna

Efter att Folkhälsomyndigheten lättat på sina restriktioner kunde utbildningsminister Anna Ekström meddela att gymnasieskolan skulle öppna igen från och med den 15 juni. I praktiken innebar detta att skolorna kunde planera för att ta emot sina elever på plats när 2020 års hösttermin skulle starta. Även om det fanns många frågetecken var beskedet i kombination med en välbehövlig sommaresemester välkommet i gymnasieskolans hårt arbetande personalgrupp. Beskedet framstår också som mycket välkommet i elevgruppen. Till en början kunde en del elever förvisso uppleva omställningen som spännande och intressant. Men efterhand – berättar i princip alla lärare som medverkar i undersökningen – blev känslor av oro, leda och en avsaknad av skola och vänner allt mer framträdande i elevgruppen. Särskilt besynnerlig blev förmodligen vårterminen för de ungefär 100 000 elever som studerade sin sista termin på gymnasiet och som hade sett ett helt annat avsprång från 12 års skolgång framför sig. Känslan var att allt blev inställt.

En gymnasielärare delar med sig av sina tankar om en sluttermin för vårens hemmastuderande avgångselever som aldrig riktigt blev av:

Men det är ju NU ... det är ju slutspurt ... det är ju de viktigaste sociala månaderna, när de liksom börjar klamra sig fast i varandra och i bänkarna liksom. Och en tid som de aldrig kan få tillbaka. Det är ju väldigt speciella skoltider de här sista månaderna för avgångselever. Det är en jättesorg att de inte är på plats. (Intervjusvar 7, lärare, gymnasiet)

Även om mycket av undervisningen i gymnasieskolan sedermera kunde bedrivas på plats från och med höstterminen 2020, så blev den långt ifrån som vilken hösttermin som helst. Under hösten bedrev många gymnasieskolor sin verksamhet i allt högre grad i en växelverkan mellan reguljär och digital undervisning, för att sedan helt övergå till distansstudier efter en ny allmän rekommendation om nedstängning av gymnasieskolan från den 7 december. Därmed fortsatte också gymnasieskolornas arbete med att i en didaktisk och pedagogisk mening få elevernas hemstudier att fungera. Detta kan tolkas som en fortsättning på vad Zimmerman (2020) benämner som *the great online experiment* som hänvisar till att kunskap som annars lärs ut i den traditionella fysiska klassrumsmiljön kommit att läras ut på digital väg. Detta har ökat lärarnas digitala kompetens på ett markant sätt, samtidigt som det inneburit oanade möjligheter att undersöka och försöka förstå vad som händer när elever tar till sig ett kunskapsstoff i det digitala klassrummet. Situationen, menar Giovannella et. al (2020), har både väckt kritiska röster om att digital undervisning aldrig kan ersätta

face-to-face relationer och mera optimistiska röster som menar att situationen är ett startskott för en mer varaktig utveckling av de digitala inslagen i skolan.

Samtidigt som diskussionerna om det digitala klassrummet fortgår har fokus successivt förskjutits alltmer från frågor om pedagogik och lärande till elevernas sociala situation och psykiska hälsa. Lärarnas ökade digitala kompetens till trots är den digitala skolformen något som påtvingats både elever och lärare av yttre omständigheter, snarare än att den skulle vara självvald. I detta ligger rimligen också en inneboende begränsning. I en enkätstudie från Lunds universitet uppger över hälften inom elevgruppen som medverkar i studien att de är mer stressade och oroliga än vanligt (Hoff 2020). Ökad stress, känslor av ensamhet och en saknad av skolan inom gruppen av gymnasieelever framträder också tydligt i en studie från Göteborgs universitet (Henning Loeb & Windsor 2020). En studie från Högskolan Väst visar vidare hur pandemin har negativ inverkan på ungas psykiska hälsa och detta gäller särskilt unga som studerar på distans (Kapetanovic et. al 2020). Hur eleverna påverkas socialt och psykiskt kan därmed uttydas som en tredje överlappande fas eller period i problembeskrivningen av gymnasieskolan under coronapandemin.

Grundskola i standbyläge: frånvaro, oro och nödvändiga inkonsekvenser

Hela tiden ska man ju ligga steget före. Så vi har ju gjort en plan för att vi kanske måste stänga. Det finns ju en plan för många olika lägen. (Intervjusvar 4, rektor, grundskola)

Vi jobbar också mycket med att förbereda ”utfall att”. Annars går mycket tid och energi åt till att hålla det normala på skolan trots strikta hygienrutiner. Detta så eleverna inte behöver vara rädda och oroas sig alldeles för mycket. (Textsvar 113, lärare, grundskola)

När det var dags för påsklov var jag väldigt trött, tröttare än vanligt. Mycket berodde nog på hela situationen med covid-19. Det kom mycket ny information under veckorna innan lovet som rörde skolorna, som man försökte anpassa sig till. Jag planerade varje kväll/morgon för diverse olika scenarion (hög elevfrånvaro, hög personalfrånvaro etc) och varje gång telefonen plingade var man beredd på att justera sin planering. (Textsvar 162, lärare, grundskola)

När gymnasiet stängde ned i mitten av mars räknade många som arbetar inom grundskolan med att de snart skulle rekommenderas att följa gymnasieskolans exempel. Så verkade den internationella trenden vara. I nyhetssändningar kunde rektorer, lärare och fritidspersonal följa hur skolor i land efter land tycktes stänga ned

och det var kanske bara en tidsfråga innan det var dags? Nu vet vi att det – till skillnad från i många andra länder – inte blev någon generell nedstängning av den svenska grundskolan vare sig under vår- eller höstterminen 2020.

Däremot har grundskolan bedrivits utifrån särskilda rekommendationer om hygien och distansering och direktiven har varit mycket tydliga med att den som har symptom ska stanna hemma. Anvisningarna har i vissa avseenden gett grundskolan helt nya premisser att arbeta utifrån och inför våren ställde sig många frågande till om det skulle fungera. Hur och när skulle distansering upprätthållas i skolformer som i så hög grad inryms av fysisk kontakt och som allt som oftast redan är trångbodda? Vad skulle hända med frånvarosituationen i en kontext där förkylningarna ofta avlöser varandra och hur skulle nysningar och hostningar i elevgruppen uttydas och hanteras? Vårterminen 2020 var en komplicerad, arbetsam och frustrerande period för många lärare i grundskolan – och med en successivt ökad smittspridning under hösten gällde samma sak för höstterminen 2020.

Intervjusvaren och textskildringarna från personal i grundskolan inryms av många olika erfarenheter och synsätt på vårterminens skeenden. I det empiriska materialet framträder emellertid några perspektiv och problembeskrivningar som tydligare än andra. Ett återkommande tema är hur frånvaron periodvis varit mycket hög i både elev- och personalgrupp och hur detta på olika sätt påverkade verksamheten. Ett annat återkommande tema är att känslor av oro och ovisshet präglade stämningen på många skolor under våren och att personalen periodvis upplevde sin arbetsituation som starkt påfrestande.

Den höga frånvaron i elev- och lärargrupp

Det har varit märkligt. Mycket improvisation och mycket oro. Mot slutet av februari kom många elever och personal tillbaka från semesterresor på sportlovet. Nästan alla barn i skolan, några med hosta. En vecka senare hade jag knappt hälften av mina elever närvarande på lektioner. Alla verkade oroliga, vi skickade hem barn för att de snörvlat en gång. (Textsvar 200, lärare, grundskola)

Veckan efter sportlovet, dvs vecka 10, var ganska normal. De flesta elever var på skolan och frånvaron var inte märkbart högre än vanligt. Men veckan efter det startade en hög frånvaro bland elever och personal. Vecka 14 var nästan 200 av 600 elever frånvarande. Och en fjärdedel av personalen. Veckan efter påsklovet (nu vecka 16) är betydligt fler elever tillbaka i skolan, men det är fortfarande mycket ”sporadisk frånvaro”, framförallt i årskurs 6-8. (Textsvar 92, lärare, grundskola)

Det har varit kaos, nästan hälften av kollegiet sjuka många dagar. Många elever borta. Vi kan inte anpassa till exempel lokalerna. Många av lärarna är i riskgrupp men jobbar på. (Textsvar 111, lärare, grundskola)

Flera uppföljningsstudier från myndigheter och fackförbund visade tidigt på en omfattande frånvaro bland både elever och personal inom grundskolan under vårterminen 2020 (Skolverket 2020b; Skolverket 2020c; Lärarnas Riksförbund 2020). En periodvis omfattande frånvaro är också något som rektorer, lärare och fritidspersonal som medverkar i studien berättar om. På en del skolor – i framförallt Stockholmsregionen – var frånvaron påtaglig redan i början av mars, då 2020 års sportlovsvecka nyss avslutats. Sportlovsresenärerna återvände parallellt med en vid tidpunkten tilltagande nyhetsrapportering om smittspridning i områdena kring de italienska alperna. Detta skapade oro – framförallt på skolor som hade elever som besökt regionen under sitt sportlov – och på många skolor blev veckan efter sportlovet en startpunkt på en stigande sjukfrånvaro i både barn- och lärargrupp. Efterhand har detsamma gällt för alltfler grundskolor runt om i landet.

De periodvis höga frånvarotalen under våren var påfrestande för grundskolornas verksamhet. I en situation där långt fler elever än vanligt inte var i skolan – några under långa tidsperioder – var de ordinarie rutinerna för frånvarohantering oftast inte tillämpbara eller tillräckliga. Inte minst väcktes frågor om hur eleverna som missade en mer betydande del av undervisningen skulle ges möjlighet att följa skolarbetet. På en hel del skolor gavs elever på olika sätt möjligheten att följa skolarbetet digitalt, vilket i förekommande fall också fungerade som en förberedelse inför en eventuell nedstängning (jfr Lärarnas Riksförbund 2020; Lärarförbundet 2020b). Engagemanget i den ordinarie undervisningen i kombination med en parallell tillämpning av olika digitala lösningar ledde dock till känslor av dubbelarbete (jfr Lärarnas Riksförbund 2020; Lärarförbundet 2020b). Därtill har lärare förberett och skickat hem uppgifter i pappersform till elever som har varit borta länge men som saknat förutsättningar att ta del av uppgifterna digitalt. En av lärarna som medverkar i undersökningen beskriver arbetsbördan som följde på de parallella engagemangen som ohållbar.

På skolor med omfattande frånvaro inom personalgruppen blev personalförsörjningen ett problem som medförde att både lärare och fritidspersonal emellanåt arbetade extra med arbetsuppgifter som inte ingår i deras ordinarie arbetsbeskrivning (Lärarnas Riksförbund 2020). En fritidspedagog på en lågstadieskola berättar att hon utöver sina vanliga arbetsuppgifter både agerat som lärare och städpersonal. Omvänt har lärare engagerat sig i fritidsverksamheten mer än vad som vanligtvis är fallet. Det finns också flera exempel på hur lärare har behövt täcka upp för lärarkollegors sjukfrånvaro. En idrottslärare berättar att hon under en idrottslektion i april hade

uppemot 90 högstadiel elever på sin idrottslektion, eftersom två hela klasser saknade sina ordinarie lärare. Den situationen löstes med uteaktivitet.

Jag jobbade ju den här tyngsta tiden när det var flest borta. Jag hade tre klasser igång samtidigt en dag för att vi kunde liksom inte lösa det med vikarier. Jag hade 90 ungar på 2 grusplaner! De skulle ju inte haft idrott, två utav klasserna, men de fick ha det för att vi kunde inte skicka hem dem. (Intervjusvar 15, lärare, grundskola)

För en del elever blev frånvaroperioden utsträckt så länge som flera veckor och ibland ännu längre. De mera utsträckta frånvaroperioderna har inneburit att rektorer och lärare varit i kontakt med vårdnadshavare för att reda ut frånvaroororsak och försöka finna vägar tillbaka till skolan. I de här samtalen har skolplikten fått uttydas i ljuset av en annan och mer komplex kontext än vad som vanligtvis är fallet. Det har inte varit en enkel sak att förhålla sig till den allmänna skolplikten när både elever och deras anhöriga har varit rädda och befarats tillhöra en riskgrupp.

Det är jättesvårt att säga till en vårdnadshavare som kanske är ensamstående och väldigt orolig för det här, som inte har något nätverk runt sig och som valt att ha sitt barn hemma, att du är skyldig att ha barnet i skolan. (Intervjusvar 4, rektor, grundskola)

Rektors roll i det här är ju otroligt svår. För att rektor har ansvar för barn som sitter hemma länge, det ska egentligen vara soc-anmälan på en sådan sak. Men nu är det ju ett förståeligt läge. Man kan ha ett barn som är sjukt i diabetes till exempel, eller en förälder som har svår diabetes.... där man väljer att ha barnen hemma. (Intervjusvar 12, lärare i fritidshem, grundskola)

I Skolverkets uppföljningsstudier av frånvaron i grundskolan under våren framhålls att frånvaron varit högre i socioekonomiskt utsatta områden och inom resurssvaga elevgrupper (Skolverket 2020 b; Skolverket 2020 c). På så vis framträder ett tydligt likvärdighetsperspektiv på frånvarosituationen inom elevgruppen i grundskolan. Detta är också något som framhålls av lärare och annan skolpersonal som medverkar i den här studien. Erfarenheterna är att de elever som är i störst behov av skolan också tenderar att ha en högre skolfrånvaro än andra. En lärare beskriver kunskapsstappet som mycket stort inom vissa elevgrupper, särskilt bland de yngre barnen med stora behov. Samma lärare påtalar också betydelsen av att grundskolan förmår att utskilja vilka elever detta gäller, analysera hur skolan kan bistå dem på bästa sätt och att skolan också tilldelas resurser för arbetet.

Det som vi har diskuterat mycket, det är ju det här att de som har varit borta väldigt, väldigt länge. Vi har ju som sagt elever som [...] var borta från

sportlovet och ända fram till efter påsklovet, och vissa av de eleverna ligger ju väldigt, väldigt lågt kunskapsmässigt från början. Där har vi ju pratat om så här ... kan man behöva gå om, kan man behöva gå ettan ett år till? Det har vi inte förutsättningar just här att ge dem, vilket gör att vi kommer ha med dem upp i årskurs 2. Vi har inte gjort någon plan, men vi har ju diskuterat: Hur ska vi kunna ge dem den undervisningen samtidigt som vi kan låta de andra gå vidare? Så att absolut, vi för de diskussionerna men inte så att vi liksom har börjat finna lösningar ännu. Vi känner ju oss oroliga för dem kunskapsmässigt. (Intervjusvar 25, lärare grundskola)

Samtidigt som personalen inom grundskolan har samlat på sig mycket erfarenheter och etablerat nya rutiner för frånvarohantering under våren, fortsatte problemen med en periodvis hög frånvaro i elev- och lärargrupp under höstterminen 2020. Detta gäller i synnerhet under höstens senare del, då smittspridningen successivt tog ny fart och ökade inom i princip alla delar av landet. Inom flera grundskolor blev frånvaron i personalgruppen tidvis så omfattande att verksamheten temporärt stängdes ned, eftersom reguljär skolundervisning på plats inte har bedömts vara genomförbar.

Oron, arbetsbördan och inkonsekvenserna

Vi skapar planer för alla möjliga scenarier och lämnar in till huvudmannen. Men ingenting om hur det går med lärarnas arbetsmiljö [...]. Jag tvättar mina händer och är hemma vid minsta förkylningssymtom och är livrädd för att smittas eftersom jag både har högt blodtryck och en reumatisk sjukdom. (Textsvar 138, lärare, grundskola)

Jag har själv upplevt en stor oro. Arbetet i förskola, skola och fritidshem är redan tungt. Vi i fritidshemmet har stora barngrupper med många barn i behov av stöd i lokaler som inte är anpassade för gruppens storlek eller behov. Dessutom är vi ofta svagt bemannade och det görs nedskärningar varje år och det kommer krav om att vi samtidigt ska bli effektivare. Detta var vår vardag innan utbrottet. Nu ska vi försöka hantera en situation ingen riktigt vet hur vi ska hantera. (Textsvar 51, lärare, fritidshem)

Vi är alla förvirrade. Hur håller man avstånd i en skola där korridorerna är smala? Och det inte finns en chans till att hålla koll på att alla tvättar händerna innan lunch. (Textsvar 103, lärare, grundskola)

I både intervjuer och textskildringar reflekterar grundskolepersonal över att de i många avseenden befinner sig i den mest svårnavigerade tidpunkten i sina yrkesliv. Känslan av oro är ofta påtaglig, den är mångbottnad och den berör såväl elever som kollegor – men oron handlar i många fall också om den egna hälsan och om att kanske utgöra en risk

för anhöriga. Hur kan jag som lärare vara en trygg punkt för eleverna? Hur ska jag besvara oroliga frågor från vårdnadshavare? Vad händer med kollegor som befinner sig i riskgrupp? Kommer jag själv att bli sjuk och kommer jag att smitta anhöriga? Medan många andra utbildningsformer och större arbetsplatser började bedrivas på distans under mars och april månad hopade sig frågor som dessa inom grundskolan.

Och då är jag ändå inte hypokondriker på något sätt, men det finns en obehaglig känsla över att hålla avstånd när du möter någon på trottoaren, men på jobbet måste allting vara som vanligt. Samtidigt som flödena är fulla av ... hur sitter du bäst ergonomiskt när du jobbar hemifrån ... res inte ... och gör inte si eller så. Mitt privatliv är mer förändrat än mitt arbetsliv. (Intervjusvar 2, lärare, grundskola)

Tidigt under våren utvecklades en nervös stämning kring snuva, hosta och nysningar och detta gällde såväl i skolan som i matvarubutiker, på bussen eller på andra ställen där vi möts. I skolan hände det att elever uppvisade mer eller mindre tydliga symptom under skoldagen och i skolan – som överallt annars – väcktes misstanken om smitta. Detta gjorde grundskolepersonal uppmärksamma på symptom som tidigare knappt noterats och när symptomen har ansetts tillräckliga har vårdnadshavare kontaktats för att hämta hem sina barn. Även om tendensen i mycket högre grad varit att friska barn varit hemma än att sjuka barn skickats till skolan har frågor som dessa tagit tid och uppmärksamhet från arbete som annars är prioriterat i verksamheten. Uppmärksamheten på symptom, avvägningar om vad symptomen kan bero på, avskiljandet av elever och samtal med vårdnadshavare om saken har periodvis varit ett betydande inslag i lärares, fritidspersonals och rektorers arbete under vårterminen 2020.

De första veckorna efter att viruset verkligen tog fart så pratade eleverna inte om annat. Väldigt många lektioner gick åt till att lugna elever vilket såklart syntes snabbt på deras studieresultat. Vi lärare, som såklart också var oroliga, ombads att hålla masken för att inte elda på elevernas oro. Vi lyckades ganska bra till en början men när alla med minsta lilla tecken på sjukdom, oavsett sort, skickades hem så blev det lite otäck stämning på skolan. Om en elev eller lärare råkade nysa eller hosta under lektionstid utbröt nästan kaos. Då syntes det tydligt hur rädda eleverna verkligen var. Föräldrar började hålla sina barn hemma och i vissa klassrum satt det inte mer än 3 elever trots att skolan var öppen och skolplikten gällde. (Textsvar 103, lärare, grundskolan)

Under våren ställdes grundskolor också inför att beakta verksamheten i ljuset av allmänna råd om social distansering. Uppgiften väckte flera frågor och den har medfört problemlösning och – inte sällan – frustration på bred front (se t ex Lärarförbundet 2020c). Hur skulle råden tolkas i en skolkontext? I vilka delar av verksamheten skulle anpassningar göras? Hur kunde onödigt trängsel undvikas? I en

skolmiljö som i grundläget inrymmer uppemot 30 elever i ganska små klassrum och ofta mångdubbelt fler i korridorer och matsal beskrivs frågorna som svårhanterliga. Samtidigt har engagemanget för att finna lösningar utifrån givna förutsättningar varit stort. Scheman har anpassats för att färre ska vara i korridorer eller matsal samtidigt, lektioner har om möjligt flyttats utomhus, föräldrar har uppmanats att hämta och lämna sina barn utanför skolbyggnaden, in- och utgångar har enkelriktats, avstånd i köer till matsal och andra gemensamma skolutrymmen har märkts upp – för att nämna några exempel på olika lösningar i olika skolmiljöer. Ytterligare ett exempel kan hämtas från en musiklejare som på flera olika sätt försökt få sin undervisning att fungera på ett sätt som känns tryggt och säkert:

Det var svårt att hålla avstånd i musiksalen. Jag uppmanade eleverna att tvätta/sprita händerna innan de spelade instrument. Jag blev sjuk och flera musiklektioner ställdes in. Blev symtomfri, bestämde mig för att ställa in allt instrumentspel när jag kom tillbaka för att lättare kunna följa direktiven, gjorde om min terminsplanering. Blev sjuk igen, men med milda symtom. Testade då att undervisa hemifrån [...] eftersom så många lektioner blivit inställda. Det var speciellt, krävde mycket planering, flexibilitet hos eleverna och samarbete med kollegor på plats. Blandad succé och katastrof. Gjorde om min terminsplanering en andra gång. Läste om hur coronavirus sprids vid sång, blev orolig inför att komma tillbaka men hittade inga tydliga direktiv. Försökte undervisa utomhus för att minska smittrisk vid sång, det var svårt för eleverna att hålla koncentrationen och för min röst. Hade sönder rösten och fick vara hemma igen. Väl tillbaka fick jag lov att möblera om en tillfälligt tom sal som var större och lättare att vädra än musiksalen, har nu mina lektioner där. Klassrummet är mindre isolerat så vi stör andras undervisning om vi låter för mycket, men... det är lättare att hålla avstånd och känns tryggare. (Textsvar 200, lärare, grundskola)

Samtidigt som lärare arbetat med att tolka och efterleva riktlinjer och rekommendationer påtalar många att det har varit svårt att undvika inkonsekvenser. Elever som stått på sin uppmärksatta plats i matsalskön har kort därefter ätit sin lunch i en skolmatsal som beskrivs som underdimensionerad och där nyss uppmärkt avstånd inte kan upprätthållas, efter en utomhuslektion har flera inomhuslektioner följt och på raster har elever varit nära varandra på det sätt som elever och barn är. Flera lärare beskriver känslan av inkonsekvens som frustrerande.

Vi har kontinuerligt fått myndighetsråd på presskonferenser som i skolans värld är omöjliga att följa. Barn ska plötsligt inte få köa till matsalen för att de står för nära varandra. Samma barn som sedan sitter bredvid varandra inne i matsalen, eller nära varandra i klassrummet, eller leker i högar på fritids. (Textsvar 17, lärare, fritidshem)

Vi får nya direktiv varje dag. Se till att barnen tvättar händerna, sprid ut barnen i klassrummet, var ute så mycket ni kan så att barnen inte är nära varandra. I realiteten är barnen så nära varandra de vill vara och vad vi än gör, för dom är barn. Vi lägger timmar på att med plasthandskar servera barnen lunch och mellanmål nu. Och att följa alla nya direktiv trumfar all verksamhet. (Textsvar 54, lärare, fritidshem)

Det är ju hela tiden ständiga råd. [Det] senaste som skedde var att vi fick besked om att vissa lektioner skulle flyttas några minuter hit och dit för att flödet i matsalen inte ska bli lika stort. Vi har ingen jättestor matsal så ibland är det ju väldigt trångt, så att vi försöker hitta sätt för att det ska bli mindre folk i matsalen [...] Det är som ibland när de väntar på lektioner. Vi har väldigt små utrymmen här ute i no-salarna och där är de som packade sillar. Det går inte ... för ibland är det 3 klasser som ska in i olika salar ... och det är jättelitet. (Intervjusvar 8, lärare, grundskola)

Frånvarosituation, oros känslor och arbetet med anpassningar utifrån smittläge och rekommendationer har lagt grunden för en periodvis svår arbetsmiljö i grundskolan och flera rapporter pekar på en mycket ansträngd arbetssituation i flera skolmiljöer (t ex Bergdal och Nouri 2020a; Bergdal och Nouri 2020b; Lärarnas Riksförbund 2020; Lärarförbundet 2020b; Lärarförbundet 2020c). I någon mån gäller detta förmodligen för i princip samtliga grundskoleenheter i landet. Av intervjuer och textskildringar framkommer samtidigt att arbetets intensitet och utmaningar sett olika ut på olika skolor och i olika perioder. Pandemisituationens inverkan på personalens arbetssituation och genomförandet av verksamheten har framförallt varierat med det rådande smittläget i närområdet och på den givna skolenheten. Medan någon grundskola temporärt stängt ned verksamheten av smittskyddsskäl har andra skolor påverkats mindre. Men även faktorer som rektors ledarskap, elevernas ålder och skolenhetens upptagningsområde har haft betydelse för personalens arbetssituation och pedagogiska utmaningar.

Tidsmässigt verkar situationen ha varit särskilt ansträngd i slutet av mars och under de första veckorna i april månad. Flera lärare som medverkar i undersökningen berättar att de kände sig utarbetade inför påsklovet och att detta helt gick åt till sömn och återhämtning. I skrivande stund är det tydligt att juledigheten 2020 kommer att välkomnas på ett motsvarande sätt på många grundskolor runt om i landet. Med en tilltagande smittspridning under hösten har arbetsbelastning och sjukfrånvaro successivt ökat och gjort arbetssituationen på flera grundskolor mer ansträngd än den var under våren. Det finns också flera exempel på grundskolor som under perioder övergått till distans- och fjärrundervisning till följd av pandemisituationen.

Även om personal har erfarit både oro och stress är det mycket få som medverkar i studien som utifrån vårens erfarenheter förmedlar att de anser att grundskolan skulle

ha följt gymnasiet exempel med att stänga ned och övergå till distans- och fjärrundervisning. Snarare framhålls betydelsen av att grundskolan fortsatt tog emot sina elever på plats under hela våren. Precis som i gruppen av gymnasielärare – som tog sig igenom en rekordsnabb omställning till digital undervisning – uttrycks en stark yrkesstolthet över den egna och kollegornas arbetsinsatser. Under vårterminen utförde personalen inom grundskolan en arbetsinsats långt utöver den vanliga. Detsamma gäller för den hösttermin som i skrivande stund just har avslutats.

Avslutning: ett bredare synliggörande av skolans betydelse

Vi har inte behövt stänga skolan eller lägga undervisningen på distans än, vilket jag är tacksam över. Jag känner stor tacksamhet till beslutsfattarna som betonar vikten av skolan, och visar förståelse för hur central den är för våra ungas utveckling och välmående. På något sätt har detta nog blivit än mer tydligt för mig själv också i och med den här pandemin. (Textsvar 52, specialpedagog, grundskola)

De är väldigt isolerade, många elever, och känner sig ganska ensamma. Och nu de här veckorna så märker man att de saknar skolan, även de här eleverna som har kommit sent varje dag eller de som spyr på skolan. Även de uttrycker ju; jag vill tillbaka, nu förstår jag vad en bra skola innebär. (Intervjusvar 7, lärare, gymnasiet)

Jag blir nästan gråtmild av att tänka på hur lärare gör och får ställa om och ställa upp och fixar för elever. Och hur man liksom från samhällets sida tar så mycket för givet liksom. Och sen så pratar man om hur viktig den är och vilken institution det är. Men man får hoppas att det under den här våren har gått upp för människor hur viktig den är. Och vilken viktig social mötesplats den är för elever. Och hur lärare sliter. (Intervjusvar 7, lärare, gymnasiet)

Våren 2020 synliggjorde att vi ofta tar skolan – och många andra välfärdsinstitutioner för den delen – för givna, åtminstone i den meningen att vi i allmänhet inte reflekterar över dess olika betydelser. Under våren gjordes emellertid den reflektionen på bredare front och av reflektionen följde för många ett reflexmässigt värdesättande. Allra tydligast illustrerades värdesättandet kanske av hur slitande vårdpersonal applåderades från balkonger av en tacksam allmänhet och hur bakverk och lunchpaket kunde levereras i större mängder än vad sjukhusavdelningar kunde äta upp. I en sektor som inte alltid annars känner sig prioriterad och uppskattad kunde dessa välmående tilltag mötas med både uppskattning och irritation. Det senare hade

förmodligen sin grund i en känsla av att det skulle till en pandemisituation för att tuffa arbetsvillkor skulle uppmärksammas.

Med en plötsligt och ofrivilligt digitaliserad gymnasieskola och en eventuell nedstängning av förskola och grundskola om hörnet har även skolans betydelse understrukits med en frekvens som vi inte har vant oss vid. Folkhälsomyndigheten har vid upprepade tillfällen förmedlat hur viktig skolan är för barn och unga i ett folkhälsoperspektiv. På nyhetssändningar och i andra medier har lärares arbetsinsatser och arbetsmiljö uppmärksammats. Den omfattande frånvaron i grundskolan har på långt fler ställen än i den här texten diskuterats i termer av kunskapstapp, i synnerhet för utsatta grupper. I ett textmaterial som skildrar hur elever på en gymnasieskola förhåller sig till distansundervisningen – och som delats av en lärare som medverkar i studien – framträder saknaden av skolan tydligare än något annat. Vi har också påmint om hur förskolans och grundskolans pedagogiska verksamheter inte bara syftar till att vara en trygg plats för inläring och utveckling – utan också möjliggör att barnens föräldrar kan utföra sitt arbete, som sjuksköterskor, läkare och som personal i vår lokala matbutik.

Allt det här är i en mening självklarheter. Men det är sannolikt inte skolans fundamentala betydelse som samhällsinstitution som vi tänker på när vi lämnar våra barn på förskolan, när vi möter våra barns lärare i utvecklingssamtal eller när vi passerar förbi en gymnasieskola som i vanliga fall sjuder av liv. Detta gjorde vi förmodligen i mycket högre grad än vad vi vanligtvis gör under vårterminen 2020. Låt oss hålla fast vid den tanken.

OLA HOLMSTRÖM

Ola Holmström (fil dr sociologi) har arbetat praktiskt, teoretiskt och empiriskt med frågor kring utbildning i allmänhet och universitetsutbildning i synnerhet sedan många år tillbaka. Han har ett särskilt intresse för frågor som berör eller tangerar skola och lärarutbildning och är sedan 2020 verksam som utredare vid fakulteten för Lärande och samhälle vid Malmö universitet. Anders var handledare till Olas magisteruppsats och huvudhandledare till hans doktorsavhandling. De har också samarbetat i utvärderings- och utredningsuppdrag som handlat om organisering och genomförande av utbildning på olika nivåer i utbildningssystemet.

Referenser

- Bergdahl, Nina & Nouri, Jalal (2020a). *Covid-19 och omställning till distansundervisning i svensk skola*. Återföringsrapport 2020-03-26. Stockholms universitet.
- Bergdahl, Nina & Nouri, Jalal (2020b). Covid-19 and Crisis-prompted Distance Education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*.
doi: 10.1007/s10758-020-09470-6
- Bol, Thijs (2020). *Inequality in Home Schooling During the Corona Crisis in the Netherlands. First Results from the LISS panel. Working paper, April 30, 2020, University of Amsterdam*.
- Danielsson, Erna, Liljeros, Fredrik, Mulinari, Shai & Soneryd, Linda (2020). Sociologiska perspektiv på coronakrisen. Fyra sociologer om samhällets reaktion på covid-19. *Sociologisk Forskning* 57(1), s. 67–76.
- Ferdig, Richard E., Baumgartner, Emily, Hartshorne, Richard, Kaplan-Rakowski, Regina & Mouza, Chrystalla (red.) (2020). *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/216903/> (Hämtad 2020-06-15).
- Giovannella, Carlo, Passarelli, Marcello & Donatella, Persico (2020). *The Effects of the Covid-19 Pandemic on Italian Learning Ecosystems: The School Teachers' Perspective at the Steady State*. Artikel. *Research Gate*, October 2020.
- Hartshorne, Richard, Baumgartner, Emily, Kaplan-Rakowski, Regina, Mouza, Chrystalla & Ferdig, Richard E. (2020). Special Issue Editorial: Preservice and Inservice Professional Development During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education* 28(2), s. 137–147.
- Henning Loeb Ingrid & Windsor, Sally. (2020). Online-and-alone (och ofta i sängen). Elevers berättelser om gymnasietidens sista månader vårterminen 2020. *Paidea* 2020(20), s. 39–51.
- Hoff, Eva. (2020). Gymnasister mår sämre av distansundervisningen. *Pressrelase inför kommande publicering, Lunds universitet* (<https://www.lu.se/artikel/manga-gymnasister-mar-samre-till-foljd-av-distansundervisningen>).
- Kapetanovic, Sabina, Gurdal, Sevtap, Ander, Birgitta & Sorbring, Emma (2020). *Reported Change in Adolescent Psychosocial functioning During the Covid-19 Outbreak*. Preprint. Research Square.
- Läraryrket (2020a). *Skolledare under pandemin. En rapport om hur skolledare upplevt våren 2020*. Stockholm: Läraryrket.
- Läraryrket (2020b). *"Läget är katastrofalt, pressat och ohållbart". Lärarnas syn på hur det fungerar att arbeta under covid-19*. Stockholm: Läraryrket.
- Läraryrket (2020c). *"Inte ens en meter mellan eleverna". Lärarnas syn på hur det egentligen fungerar att följa Folkhälsomyndighetens rekommendationer och riktlinjer*. Stockholm: Läraryrket.

- Lärarnas Riksförbund (2020). *Så påverkar coronapandemin i skolan. Samlade PM om kunskapstapp, undervisning, arbetsgivare, regering, teknik och vägledning*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- Skolverket (2020a). *Sammanställd information om situationen hos huvudmän inom riktade insatser med anledning av Corona-krisen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2020b). *Undersökning av frånvaro bland personal och elever. Uppföljning för april 2020*. Rapport. Dnr: 5.1.3–2020:761.
- Skolverket (2020c). *Undersökning av frånvaro bland personal och elever. Uppföljning för maj 2020*. Rapport. Dnr: 5.1.3–2020:981.
- Skolinspektionen (2020). *Gymnasieskolors distansundervisning under covid-19 pandemin: En första delredovisning utifrån intervjuer med 45 rektorer*. PM från Skolinspektionen 2020-05-15.
- Trust, Torrey, Carpenter, Jeffrey P., Krutka, Daniel G. & Kimmons, Royce. (2020). # Remote Teaching & # Remote Learning: Educator Tweeting During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education* 28(2), s. 151–159.
- Zimmerman, Jonathan (2020). Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment. *The Chronicle of Higher Education* March 10.
<https://www.chronicle.com/article/Coronavirusthe-Great/248216>.

MELLAN TVÅ UTBILDNINGSRAMAR: STRATEGIER FÖR STIGMA-MANAGEMENT BLAND GYMNASIEELEVER MED RÖRELSEHINDER

Av Emil Bernmalm & Jonatan Nästesjö

Mika läser sitt andra år på ett av Sveriges riksgymnasier. Dessa skolor organiserar utbildning för gymnasieungdomar med svåra rörelsehinder. Mika har under sin skolgång uteslutande deltagit i små undervisningsgrupper som är exklusiva för elever med rörelsehinder och har under åren funderat mycket på frågor om inklusion och exklusion i skolan. En fråga som är viktig gäller den om grupptillhörighet och att avvika från mängden. Som när det är dags att äta lunch i skolans matsal där det finns en anpassad avdelning för elever med rörelsehinder: ”Man får ju känslan av att man är ett specialfall när man sätter sig där”, menar Mika.

Under nästa läsår planerar Mika att läsa ett ämne inom ramen för storklass. Därmed är hen på väg att passera en gräns som för riksgymnasiets elever går mellan två olika utbildningsramar. När Mika berättar om sina förväntningar på att läsa i storklass lyfts den sociala aspekten fram som särskilt viktig:

Däremot vill jag ju gärna försöka att lära känna folk, för min erfarenhet är att folk som går integrerat drar sig undan på något sätt, de går på lektionen och sedan drar de sig undan. Det är någonting som jag vill försöka undvika att göra. Att inte vara den som drar mig undan, för annars ser jag inget värde i att gå i större grupp, för då kan jag lika gärna stanna kvar här nere om jag ändå undviker dem som jag går med.

I den här texten fokuserar vi på hur gymnasieelever med svåra rörelsehinder använder strategier för stigma-management i samband med att de rör sig mellan två olika utbildningsramar. Inom den ena närvarar endast elever med rörelsehinder, i den andra

integreras de i reguljär gymnasieklass. Denna utbildningssituation karakteriseras därmed av två motpoler. Å ena sidan ska gymnasieelever med svåra rörelsehinder erbjudas en anpassad utbildning som särskiljer dem från den reguljära gymnasieskolan. Å andra sidan är ambitionen att de också ska integreras och bli en del av ”vanliga” gymnasieklasser. Inom båda utbildningsramarna förutsätts, om än på olika sätt, elevernas avvikande identitet. I interaktion med andra likväl som med sig själva måste de därför hantera denna identitet.

Sedan publiceringen av Goffmans (2014b) arbete om stigma i början av 1960-talet har samhällsvetenskaplig forskning behandlat vitt skilda stigmatiserade grupper. Ett gemensamt intresse har varit att undersöka hur individer använder sig av olika strategier för stigma-management i syfte att undvika eller lätta på den negativa inverkan stigma har i sociala interaktioner. Det kan handla om att styra andras intryck av ens identitet (Taub et al., 2004), att utveckla alternativa tolkningar av stigma som överskrider snäva definitioner av normalitet (Thoits, 2016) eller att vägra låta ens identitet definieras av ett avvikande attribut (Green, 2009). Litteraturen om stigma är emellertid kraftigt centrerad mot studier av vuxna individer, vilket innebär att vi vet relativt lite om hur barn och ungdomar hanterar stigmatiserade identiteter (Roschelle & Kaufman, 2004). Detta gäller även inom utbildningsforskning.

I kapitlet presenterar vi först riksgymnasiet som utgör den institutionella inramningen av elevernas utbildning. Därefter diskuterar vi Goffmans förståelse av stigma och hur detta ligger till grund för ett analytiskt ramverk utifrån vilket vi kan studera gymnasieelevers identitetsarbete. Avslutningsvis presenterar vi studiens empiriska resultat och diskuterar dess slutsatser.

Mellan två utbildningsramar

Elevernas utbildningssituation kan förstås mot bakgrund av utvecklingen från ett nivågrupperat och differentierat skolsystem till ett sammansatt och odifferentierat. I ett svenskt perspektiv är införandet av enhetsskolan central. I ett betänkande från 1946 underströks vikten av en skola som kan utbilda alla uppväxande individer samt ta hänsyn till den pluralitet av förmågor och egenskaper som dessa har. Vidare skulle detta i så stor utsträckning som möjligt göras inom ramen för det reguljära klassrummet (SOU 1948, s. 24–25; 39). Enhetsskolan är i denna bemärkelse utgångspunkten för den process och det mål som idag omnämns som *en skola för alla*. Dess två grundprinciper – elevens rätt till individanpassad utbildning samt elevens rätt till social gemenskap inom ramen för det odifferentierade klassrummet – förtydligades genom instiftandet av grundskolan 1962 och stärktes genom normaliseringsprincipen 1967. Normaliseringsprincipen innebar att det ställdes ökade

krav på grundskolan att ta emot och integrera individer med funktionsvariationer i den reguljära undervisningen (Brodin & Lindstrand 2010).

Gemensamt för de elever som ingår i föreliggande studie är att deras gymnasieutbildning organiseras av riksgymnasier belägna i antingen Stockholm, Göteborg, Umeå eller Kristianstad. Riksgymnasier ger elever med svåra rörelsehinder laglig rätt att läsa en utbildning med anpassad undervisning, tillgång till habilitering och hjälpmedel samt anpassade elevboenden. Som särskilda skolor för elever med svåra rörelsehinder är riksgymnasier inte fullständigt kompatibla med idén om ett odifferentierat skolsystem. Mot bakgrund av *en skola för alla* som politisk-normativ ambition ska därför eleverna i möjligaste mån läsa sin utbildning tillsammans med elever i den reguljära gymnasieskolan.

Detta ger upphov till en situation där elever med svåra rörelsehinder tenderar att pendla mellan två olika utbildningsramar. Eleverna kallar dessa *liten grupp* och *storklass*. Som utbildningsramar svarar de mot skilda förväntningar på skolan vad gäller individanpassning och social delaktighet. De strukturerar även rumsliga och temporala aspekter av elevernas utbildning samt frågar om elevgruppering och tillgång till lärarkompetens. Därmed rymmer ramarna vad Nilholm (2019, s. 144) beskriver som tre grundläggande målkonflikter inom utbildningssystemet:

- (i) konflikten mellan att identifiera elever som behöver ett särskilt stöd och att undvika att tillskriva elever en fast avvikaridentitet; (ii) konflikten mellan att identifiera brister (för att kunna förbättra) och se olikhet som en tillgång; (iii) konflikten mellan att behöva kompensera elever och att de ska vara delaktiga på samma villkor som alla andra.

Medan dessa målkonflikter aktualiseras i spänningen mellan riksgymnasiernas dubbla utbildningsramar riktar vi i den här texten uppmärksamhet mot det arbete eleverna gör med sin identitet som rörelsehindrade i samband med att de förflyttar sig mellan dessa ramar. Tidigare studier av elever med rörelsehinder har visat att spänningen mellan integration och anpassad undervisning är starkt närvarande i deras skolvardag (Nygren, 2008). Det saknas däremot kunskap om hur elever med rörelsehinder hanterar sådana spänningar i interaktion med andra elever och lärare. Sålunda ställer vi elevernas *inramning* i centrum, vilket inbegriper både deras *erfarenheter* och *interaktioner* med andra samt situationers sociala *dynamik* (Persson 2014). På så vis blir det möjligt att undersöka hur elever med svåra rörelsehinder arbetar med att konstruera och kommunicera sin identitet för att hantera spänningar eller påfrestningar som uppkommer inom ramen för deras skolvardag.

Stigma och strategier för stigma-management

Utgångspunkten för Goffmans (2014b) analyser i boken *Stigma* är inte i första hand de historiska strukturer eller politiska ordningar som upprätthåller olika former av stigma, utan snarare det arbete som individen måste göra för att hantera eller styra en identitet som anses vara avvikande. Till grund för detta ligger en relationell förståelse av stigma som fenomen. Stigma uppkommer när individer på olika sätt avviker eller misslyckas att leva upp till normativa och institutionella förväntningar på hur de ska vara, uppträda eller se ut i en specifik social kontext. Stigmatisering handlar således inte om en individs egenskaper, utan om samspelet mellan vad Goffman kallar för "samhällets identitetsvärden" (som fastställer ett slags normalitet) och individers identiteter (som i olika grad riskerar att inte svara upp mot de normer och värden som fastställer normalitet). Det är inom detta samspel som kategorier som "avvikande" och "onormal" blir socialt betydelsebärande, vilket skapar förutsättningar för hur individer interagerar med varandra såväl som med sig själva.¹ Goffman (2014b, s. 11) framhåller att "stigma består av en speciell relation mellan attribut och mönster (stereotypi)", där ett utmärkande drag hos stigmatiserade individer sammanlänkas med oönskade och negativa stereotyper. Den stigmatiserade måste därför, i sin strävan efter socialt erkännande, (om)förhandla denna sammanlänkning genom att på olika sätt hantera sin identitet och styra andras intryck av den.

Hur stigma kan hanteras beror på vilken typ av stigma som individen har att handskas med. Om stigmat är synligt eller känt för andra människor (en *misskrediterad* person) handlar det primärt om att hantera spänningar eller påfrestningar som uppkommer i sociala interaktioner. Om stigmat däremot är svårt att upptäcka eller okänt för andra människor (en *misskreditabel* person) handlar det först och främst om att hantera vilken information som individen lämnar om sig själv (Goffman 2014b, s. 51-52). Med Goffman som utgångspunkt blir det således möjligt att analysera hur individer hanterar sitt stigma genom olika strategier för stigma-management.² Individer med stigmatiserade identiteter kan exempelvis försöka att passera som "normala" (genom att hemlighålla information, gå i terapi eller korrigera sitt stigma genom plastikkirurgi) eller kompensera för det (exempelvis genom att behärska aktiviteter som tonar ned betydelsen av stigma, så som akademiska studier eller sport). Vidare framhåller Goffman (2014b, s. 28–31) vikten av att som

¹ Goffman (2014b: 149) skriver att "den normala och den stigmatiserade inte är så mycket konkreta personer som de är olika perspektiv".

² I den svenska utgåvan av *Stigma* översätts engelskans *stigma management* till *stigmastyrning*. Enligt vår mening är dock *styrning* ett alltför snävt begrepp för att förstå den *hantering* av stigma som Goffman beskriver och analyserar. Genom att nyttja termen *management* vill vi belysa hur strategier för att hantera stigma inbegriper såväl *styrning* som *förvaltning*, *ledning* och *skötsel* av ens identitet.

stigmatiserad interagera med *de egna*, det vill säga med personer som delar ett särskilt stigma. Genom denna typ av interaktion kan den stigmatiserade lära sig att hantera och leva med sitt stigma likväl som att utveckla alternativa och positiva tolkningar av det (se exempelvis Ablon 1981; Becker 1981; Kaufman and Johnsson 2004). På så vis handlar strategier för stigma-management till stor del om vad Snow och Andersson (1987) kallar *identitetsarbete* – både i bemärkelsen att utveckla en förståelse av sig själv och att konstruera identiteter som kan kommuniceras och erkännas av andra.

Gymnasieelever med svåra rörelsehinder har ett stigma i bemärkelsen att de avviker från de normativa och institutionaliserade förväntningar som finns gällande hur kroppar bör vara, uppträda och se ut. Genom att kontrasteras mot ”normala” och ”funktionsdugliga” kroppar är personer med rörelsehinder utsatta för risken att sammanlänkas med negativa föreställningar och stereotyper, vilket formar deras förutsättningar att interagera med och erkännas av andra. Davis (1961) påvisar exempelvis i en studie av interaktioner mellan rullstolsburna och gående personer hur individer med rörelsehinder – genom att utmana normativa förväntningar gällande kroppslighet – inte bara blir utsatta för reaktioner karakteriserade av rädsla, medömkan, avsky och förlägenhet. De föreställer sig även att det är så ”normala” personer kommer att uppfatta dem. På så vis förväntar de sig krystade interaktioner som de på olika sätt försöker att parera. Liknande resultat har framkommit i studier av universitetsstudenter med rörelsehinder vars interaktioner med såväl lärare som studenter präglas av att de måste hantera betydelsen av sitt stigma (Fichten et al. 1989; Taub et al. 2004)

Genom att använda stigma-management som analytiskt begrepp kan vi fördjupa förståelsen för hur gymnasieelever med svåra rörelsehinder hanterar sin identitet i interaktion med andra såväl som med sig själva. Detta inbegriper hur eleverna, i samband med att de manövrerar två konträra utbildningsramar, strävar efter socialt erkännande genom att antingen tona ned eller framhäva sitt rörelsehinder, samt hur de utvecklar och upprätthåller rörelsehinder som kollektiv identitet.

Rörelsehinder som levd erfarenhet

Studiens empiriska material är insamlat inom ramen för ett avhandlingsprojekt med arbetstiteln *Religionsämnet i en skola för alla* och består av 20 djupintervjuer med elever antagna till riksgymnasier.³ Majoriteten av de intervjuade eleverna läser sitt andra eller tredje gymnasieår, medan fem av dem är inne på sitt fjärde och avslutande

³ För att stärka elevernas anonymitet används neutrala könspronomen och könsneutrala fingerade namn.

år. Fjorton av de intervjuade eleverna har erfarenhet av både storklass och liten grupp. Graden av integration varierar. Medan det för vissa handlar om att läsa någon enstaka lektion i storklass handlar det för andra om att endast ha någon enstaka lektion i liten grupp. Fem elever har uteslutande läst i liten undervisningsgrupp medan en elev endast har erfarenhet av att ha läst i storklass.

Intervjuerna delades upp i två sekvenser. Den första byggde på öppna frågor där eleverna själva fick definiera vad som är centralt i deras skolvardag. I den andra delen ställdes följdfrågor kring specifika situationer och erfarenheter som relaterade till frågor om identitet, tillhörighet och gränsdragningar. Metodologiskt syftar intervjutekniken till att undersöka hur institutionella inramningar samt sociala normer och förväntningar inverkar på individers sätt att organisera och skapa mening kring levd erfarenhet (Lamont & Swidler 2014). Medan intervjuer inte kan ge en uttömmande bild av den miljö som individer befinner sig i kan de däremot ge glimtar av det sociala och kulturella tryck som de upplever, vilket bildar utgångspunkt för meningsskapande praktiker som kan vägleda handling (Pugh 2013). Citaten som detta kapitel bygger på är sådana glimtar, vilka ger inblick i hur eleverna förstår sin egen utbildningssituation samt hur de hanterar spänningar och påfrestningar som uppkommer inom ramen för deras skolvardag.

Tona ned rörelsehinder: *avledning* och *normalisering*

Utifrån Goffman (2014b, s. 51–52) kan vi definiera gymnasieelever med svåra rörelsehinder som *misskrediterade* i bemärkelsen att åtminstone delar av deras stigma är synligt och känt för andra. Detta är som tidigare nämnts avgörande för hur en stigmatiserad identitet kan hanteras. För elever med svåra rörelsehinder handlar det primärt om att hantera spänningar i interaktionen med andra elever i storklass. I det här sammanhanget återkommer flera av de intervjuade eleverna till vikten av att tona ned betydelsen av sitt rörelsehinder. Detta görs genom *avledning* – vilket innebär att eleven avleder uppmärksamhet från rörelsehindret genom att byta fokus i interaktionen eller att framhålla andra aspekter av sig själv – och *normalisering* – vilket innebär att eleven tonar ned betydelsen av rörelsehindret genom att på olika sätt visa att det inte utgör en begränsning eller ett problem. Inom båda strategierna handlar det om intrycksstyrning (Goffman 2014a).

Ett sätt att hantera betydelsen av sitt rörelsehinder i mötet med andra elever är att avleda deras uppmärksamhet genom *humor*. Efter att ha talat om hur de brukar skämta och tala ironiskt om varandras CP-skador i liten grupp, berättar Charlie att detta är något som hen även gör i storklass:

”Jävla CP”, så kan vi göra även i [stora] klassen, jag tror det lättar stämningen lite. [...] För jag vet ibland, man hör att det är någon som använt CP som skällsord eller så, då är det alltid någon som ”men säg inte så Charlie är ju här”. Jag brukar säga: ”jag bryr mig inte”, eller också om datorn inte funkar, ”jävla CP-dator”, då kan jag säga ”vilken bra dator, har den CP så är den skitbra” och alla skrattar.

Utan att ge uttryck för pinsamhet omförhandlar Charlie betydelsen av CP genom humor vilket enligt hen både avdramatiserar rörelsehinder som avvikande attribut samt lättar upp stämningen i klassen. Att skämta om CP kan förstås som en strategi för att byta fokus i det sociala samspel som Charlie tillsammans med sina klasskamrater är en del av. Därmed kan Charlie parera obekväma situationer där hen riskerar att drabbas av andras medömkan. En annan typ av avledning är att påvisa *akademisk kompetens*. Ett exempel är när Charlie hjälper sina klasskamrater i storklass:

Jag känner den gemenskapen att klara skolan med mina klasskompisar. Jag kan vara med, framförallt blir jag hjälpare för vissa, för jag har alltid haft hyfsat bra betyg, så det är många som tänker att honom kan vi ha nytta av, att han kan hjälpa och så. Det är också en form av, man känner tillhörighet att man kan göra nytta [...] I ettan var det mycket matten, jag har alltid haft lätt för matte. Om läraren var upptagen så [vände sig andra elever till mig].

Att vara duktig i skolan och hjälpa andra innebär att Charlie kan framhålla aspekter av sig själv och sin identitet som inte associeras till rörelsehindret. Detta skapar enligt Charlie en känsla av tillhörighet. Avledning genom att uppvisa akademisk kompetens kan förstås som ett rolltagande som etablerar tillfälligt fungerande konsensus där eleverna i storklass samspelar med varandra. I detta samspel ligger fokus på hur de delar en gemensam situation som ger upphov till en kollektiv elevidentitet. Detta skapar utrymme för ett deltagande och erkännande som inte begränsas av normativa förväntningar på kroppslighet.

Istället för avledning av uppmärksamhet från rörelsehinder handlar normalisering om att undvika oönskade eller negativa reaktioner i mötet med andra genom att påvisa att rörelsehinder inte utgör en begränsning eller ett problem. Detta tar sig olika uttryck. Kim berättar hur hen etablerat ett skämt om ljudet från sin rullstol. I sammanhanget används inte humor för att parera obekväma situationer utan för att ”passa in” i en storklass där ”att sticka ut” är viktigt. Därmed använder Kim rullstolen

som en identitetsmarkör vilken signalerar samhörighet snarare än avvikelse ("alla har sina unika sidor i klassen"). I kontrast till den här typen av normalisering understryker andra elever vikten av att framställa sig själva som funktionsdugliga. Detta identitetsarbete handlar om att styra andra elevers intryck av dem på ett sätt som signalerar *fysisk förmåga*. Charlie, som vanligtvis använder permobil, berättar om hur hen förberedde sig inför första mötet med sin storklass genom att öva på att gå:

Om man träffar någon ny, så vill man ju visa sin bästa sida [...] Så jag, redan första dagen, nej men jag tänkte att jag skiter i stolen, så jag ställde den i klassrummet och gick ut där. Och alla bara "Ooooh", jag såg på vissa att de inte var beredda på det. Och sedan liksom, idag kan jag ju ställa den och gå och sätta mig i vanlig bänk, bara för att sitta och jobba med kompisar och så. [...] Det gör mer att jag känner mig som en i klassen [...] att jag inte behöver sitta längst bak eller längst fram med en assistent bredvid.

Genom att signalera fysisk förmåga tonas betydelsen av elevernas rörelsehinder ned. Ofta handlar det om att distansera sig från symboler som tillskriver elever status som rörelsehinderade (såsom permobil, elevassistent eller andra hjälpmedel) och istället påvisa att rörelsehinder inte utgör en begränsning. Centralt är att vilja passa in. Enligt Charlie är detta viktigt för känslan av tillhörighet i klassen. En relaterad strategi inom ramen för normalisering är att signalera *öppenhet*. Flera elever beskriver hur deras klasskamrater i storklass tenderar att inte vilja tala eller umgås med dem, vilket riskerar att utestänga dem från klassgemenskapen. I det här sammanhanget talar Robin om vikten av att framstå som öppen och frispråkig och på så vis själv ta ansvar för att interagera med andra elever:

Jag har alltid haft lätt att konversera med folk och prata om mitt funktionshinder, för jag tror att det är mycket det som behövs. [...] Man kan komma lite djupare i relationen och dom andra kan bli lite bekvämare i vissa situationer [...] och sedan också att de själva i sin tur öppnar upp sig för mig. Det är också en viktig del, att de inte ska känna att det är jag som berättar om mina problem och svårigheter, för att jag har mycket mer problem och svårigheter och att de ska tycka synd om mig. Det är mer: vill ni veta något så fråga.

Som en strategi för att interagera med andra elever beskriver Robin öppenhet och frispråkighet som tekniker för att på olika sätt skapa förståelse för rörelsehinder och undvika reaktioner karakteriserade av exempelvis rädsla eller medömkan. Därmed får hen kontroll över vilken betydelse rörelsehinder tillskrivs i mötet med andra. Billie understryker på ett liknande sätt vikten av att inta rollen som "utbildare" och visa sina klasskamrater att rörelsehinder "inte är farligt". Hen betraktar det som "ett ansvar hos

mig själv” att elever ”får en annan bild” av rörelsehinder. Medan detta kan underlätta interaktionen med andra elever i storklass så är det också enligt Billie emotionellt krävande.

Framhäva rörelsehinder: *differentiering*

Medan eleverna använder strategierna *avledning* och *normalisering* för att tona ned betydelsen av rörelsehinder beskriver de även situationer där de tvärtom framhäver den. Vi kallar detta för *differentiering*. Som strategi för att hantera stigma är det primära syftet att motverka sammanlänkningen mellan elevernas rörelsehinder och negativa eller oönskade stereotyper. Som Goffman (2014b) framhåller är den moraliska dimensionen av stigma central för att förstå hur gränser mellan individer och grupper hanteras i sociala situationer. När moraliska hierarkier väl etablerats övergår ofta stigmatisering i diskriminering (Link & Phelan 2001).

De två kategorierna av strategier för stigma-management skiljer sig emellertid inte endast åt vad gäller innehåll och syfte. De tenderar även att rikta sig mot olika publikker. Medan *avledning* och *normalisering* i första hand används i interaktioner mellan elever i storklass används *differentiering* i första hand i interaktioner med lärare i storklass. Ett exempel är Kim som berättar hur hen var tvungen att övertyga en lärare om behovet av anpassad bedömning i idrott. Efter att ha missat ett tillfälle i simning insisterade läraren på att Kim skulle genomföra uppgiften som alla andra:

Han förstod inte att simning kanske inte var en bra idé för mig. [...] Jag sa att jag inte drog ut på det med flit. [...] Jag simmar ju med min sjukgymnast, men det är inte tillräckligt för att jag ska få ett betyg. Jag erbjöd att jag kan simma för min sjukgymnast och att han kunde vara med, så att jag kan visa vad jag kan, men han lyssnade inte. När jag väl sa till på skarpen ”att jag kan visa dig, det är *fine*”, då sa han, ”nej, du behöver inte visa mig”. [...] Jag fick ett betyg, tack vare att jag gjorde en annan uppgift.

Centralt för att Kim ska framhäva sitt rörelsehinder är viljan att motbevisa lärarens föreställning om att det används som en ursäkt för att vara lat och slarvig. Genom att delge läraren ytterligare information om graden av sina fysiska begränsningar, samt att framställa sig som lösningsorienterad, hoppas Kim kunna korrigera lärarens uppfattning. På så vis innebär *differentiering* en markering av stigma-status. Robin beskriver en liknande situation inom vilken hen kände sig tvungen att övertyga en lärare om behovet av att byta från skriftlig till muntlig examinationsform. Efter att ha jämfört sig med sina klasskamrater för att påvisa sin begränsade möjlighet att skriva, uppstod en situation inom vilken Robin var tvungen att försvara sin moraliska status:

Läraren sa att hon generaliserade, att det inte var riktat till mig [...] men att hon försöker vara lite extra försiktig med sådana anpassningar för hon upplever att vissa elever som kommer från riksgymnasiet [...] förväntar sig att vissa krav ska vara mindre och att vissa anpassningar ska vara lite bättre än vad de verkligen behöver. [...] Jag sa att ”jag är ingen sådan elev som du beskriver och sättet som du beskriver det på är problematiskt”, för det sätter mig i en situation där jag är boven i det hela, för att jag är som jag är.

I den här situationen styr Robin över vilken information hen lämnar om rörelsehindret och upplever samtidigt ett behov av att betona sin moraliska karaktär. Detta är talande för den utmaning som differentiering ställer elever inför i en utbildningskontext. Förstått som en strategi för att hantera stigma måste de å ena sidan hävda sin olikhet gentemot andra för att påvisa behovet av anpassning. Å andra sidan måste de göra detta utan att sammanlänkas med negativa föreställningar om personer med rörelsehinder, vilket inbegriper sådant som fusk, oberättigad särbehandling, oärlighet och lathet. Därmed handlar differentiering om att i *rätt situation* delge *rätt mängd information* om sitt stigma. Oförmåga att hantera en sådan balans riskerar att leda till brist på erkännande från såväl lärare som elever.

Mobilisera rörelsehinder som kollektiv identitet

Till grund för Goffmans (2014b) definition av stigmatisering som en relationell process ligger en förståelse av identitetsarbete som tar sin utgångspunkt i sociala relationer och sociala interaktioner. Genom att föreställa sig och tolka hur andra människor uppfattar oss utvecklar vi ett socialt jag där våra identiteter är i behov av att erkännas och bekräftas av andra (Mead 1934). Vårt empiriska material visar att en central del av elevernas övergripande identitetsarbete består i att de utvecklar en kollektiv identitet i liten undervisningsgrupp. Detta kan beskrivas som en samvaro med *de egna* (Goffman 2014b, s. 28–31). I denna samvaro är rörelsehinder som identifikationsobjekt inte satt under yttre tryck då det ej sticker ut. Tvärtom delas det av eleverna i liten grupp. Robin, som tidigare endast läst i storklass och upplevt sig ensam om att ha ett rörelsehinder, framhåller betydelsen av detta:

R: Jag blir mer respekterad nu, för den jag är.

E: Vad betyder det, att du blir respekterad?

R: Att jag kan liksom vara mig själv och ingen kommer att tycka att det är konstigt. Jag var ju lite rädd för det i början av min skoltid, vad andra skulle tycka om jag gjorde så här, eller så här. Jag gör inte det lika mycket nu när jag går här.

E: Vad är det som har hänt då?

R: Det som har hänt är att jag har blivit så här, kanske lite gladare person, lite så här, inte så inne i mig själv, inte så blyg.

E: Nej, just det och vad är det som har möjliggjort den förändringen?

R: Att jag känner igen mig i dem som går här. Kan liksom relatera till dem som går här, för de sitter ju också i rullstol och tänker på sitt sätt och ja ...

För Robins del innebär samvaron med andra elever med svåra rörelsehinder en annorlunda förväntan på kroppslighet vilket ger upphov till en känsla av tillhörighet där hen inte behöver hantera den spänning som kan uppstå i interaktioner med elever i storklass. I mötet med eleverna i liten grupp upplever Robin tvärtom en starkt känsla av självidentitet vilket hen beskriver som något som skapat förutsättningar för en mer positiv förståelse av rörelsehinder. Vidare har det stärkt hens förmåga att interagera med andra. Inom ramen för liten undervisningsgrupp sker således ett identitetsarbete som knyter an till mer övergripande strategier för att hantera stigma.

En annan aspekt av att utveckla en kollektiv identitet inom liten undervisningsgrupp är betydelsen av att dela liknande erfarenheter i vilka eleverna kan finna stöd hos varandra. Nasim beskriver hur användningen av hjälpmedel i storklass är problematisk då det blir en symbol för hens identitet som avvikande. Tillsammans med eleverna i liten grupp hittar emellertid Nasim stöd för att hantera situationen, vilket även möjliggör alternativa tolkningar av rörelsehinder:

En lättnad lite grand, samtidigt som det är ganska blandade känslor. För man känner att vi har alla våra problem och vi har alla våra hjälpmedel och så där. Man känner sig inte direkt lägre än vad alla andra känner sig, för först när jag skulle försöka acceptera ett hjälpmedel, det var som att, ja men jag vill ju vara som alla andra. Det var som att när man kom dit [till liten grupp], det var som att jag är jag, alla andra är ju också olika här liksom. Man kände sig trygg med den man var, att kunna vara sig själv, man kände sig nästan stolt över att ha det problem man hade lite grand.

Nasims resonemang är ett exempel på vad Snow och Anderson (1987) kallar för *identity talk*. Denna specifika talpraktik används för att verbalt konstruera en önskvärd och positivt laddad kollektiv identitet som elever med svåra rörelsehinder kan dela med varandra. I det här sammanhanget framstår inte separationen från storklass som problematisk. Tvärtom utgör den en förutsättning för den del av elevernas identitetsarbete som handlar om att utveckla och upprätthålla en känsla av självidentitet där rörelsehinder karakteriseras på ett positivt sätt. Tidigare studier av stigmatiserade grupper har påvisat vikten av att söka efter positiva tolkningar av ens identitet, även när denna identitet är stigmatiserad. Detta kan göras genom att undvika vissa möten och aktivt söka sig till andra (Kaufman & Johnson 2004). För

elevernas identitetsarbete erbjuder liten undervisningsgrupp en form av möten där det är möjligt att såväl verbalt som symboliskt och emotionellt skapa mening kring rörelsehinder. Medan detta är viktigt för att konstruera en kollektiv identitet så upplever vissa elever att det kan utestänga dem från andra gemenskaper. Mika påpekar exempelvis att samvaron i liten undervisningsgrupp kan "skapa en mur" mellan eleverna i liten undervisningsgrupp och eleverna i storklass. I liknande termer beskriver Billie liten undervisningsgrupp som "en bubbla" med "egna regler" vilket innebär att hen och klasskamraterna inte har en "aning om vad andra gymnasieelever gör [...] vi har ju liksom ingen koll".

Avslutning: utbildningsramar och identitetsarbete

I den här texten har vi riktat uppmärksamhet mot hur gymnasieelever med svåra rörelsehinder arbetar med att konstruera och kommunicera sin identitet i samband med att de rör sig mellan två olika utbildningsramar. Vår empiriska analys visar att eleverna förhandlar sin status i storklass genom att i interaktioner med andra antingen *tona ned* eller *framhäva* sitt rörelsehinder. Detta sker genom olika strategier för stigma-management. Samtidigt mobiliserar eleverna rörelsehinder som kollektiv identitet i liten undervisningsgrupp.

Typiskt för strategier som tonar ned betydelsen av rörelsehinder är att de har som mål att låta eleverna delta i storklassens elevgemenskap utan att störa den interaktionsdynamik som de för tillfället befinner sig i. Såväl *avledning*, i form av humor eller att påvisa akademisk kompetens, som *normalisering*, i form av att signalera fysisk förmåga eller öppenhet, låter eleverna omförhandla betydelsen av deras rörelsehinder i mötet med sina klasskamrater. Ofta handlar det om att parera obekväma situationer karakteriserade av exempelvis medömkan, rädsla eller negativa fördomar. På så vis är det strategier som i första hand används i möten där individer har en informell relation till varandra, det vill säga inom elevgruppen.

Att framhäva ett rörelsehinder, och därmed betona sin olikhet gentemot andra elever i storklass, är däremot en strategi som primärt används i möten med lärare, till vilka eleverna har en mer formell relation. Denna typ av strategi aktualiseras i situationer där eleverna upplever sig bli orättvist behandlade eller ha rätt till extra anpassning för att lyckas i skolan. Att genom *differentiering* markera sin status är emellertid en komplex strategi för att hantera stigma. Eleverna måste hävda sin avvikande identitet utan att sammanlänkas med negativa föreställningar eller stereotyper. För att undvika att uppfattas som oärliga, förfördelade eller lata försöker

de därför kommunicera sin identitet på ett sätt som både hänvisar till deras formella rättigheter till anpassad utbildning samt framhåller deras moraliska karaktär.

När eleverna tonar ned eller framhäver betydelsen av sitt rörelsehinder står ett slags social informationskontroll i centrum. Vi kan sålunda analysera hanteringen av stigma mot bakgrund av begreppet *intrycksstyrning*. Enligt Goffman (2014a) handlar intrycksstyrning dels om att agera i enlighet med existerande normer för hur individer samspelar med varandra, dels om att få dem vi möter att dela den egna definitionen av situationen. Detta är centralt för att förstå hur eleverna alternerar mellan olika strategier för stigma-management. Vid såväl *avledning* och *normalisering* som *differentiering* handlar det i regel om att i interaktioner med andra *omdefiniera situationen* så att de själva får kontroll över vilken information som lämnas om deras rörelsehinder. När detta lyckas etableras tillfälligt fungerande konsensus där eleverna exempelvis kan inta roller som inte riktar uppmärksamhet mot det egna rörelsehindret eller där de själva upplever sig kunna påverka vilken betydelse rörelsehindret tillskrivs i det sociala samspel som de befinner sig i. Valet av strategi för att hantera stigma är således beroende av dynamiken mellan roll, publik och den situation som de delar. Därmed kan vi även förstå stigmanhantering som ett temporalt fenomen. I ett kortare perspektiv handlar det om *tajming* och *fingertoppskänsla*. I ett längre perspektiv handlar det om individers *socialisering*. I Meads (1934) efterföljd uppfattar Goffman individen som bärare av en mängd olika ”jag”, vilka hon lär sig att stämma av mot specifika situationer. Utifrån ett sådant perspektiv framstår elevernas stigmanhantering som ett slags *dramaturgisk förmåga*, där det i rätt situation handlar om att välja rätt strategi.

Tidigare forskning har betonat det nära sambandet mellan strategier för stigma-management och identitetsarbete, både i bemärkelsen att utveckla en förståelse av sig själv och att konstruera identiteter som kan kommuniceras och erkännas av andra (Kaufman & Johnson 2004; Snow & Andersson 1987). En central del av detta arbete är samspelet mellan självidentitet och tillgången till institutionaliserade definitioner av socialt och kulturellt medlemskap; ett samspel inom vilket gränser för gemenskaper och grupper dras (Lamont 2001). Vår empiriska analys visar att liten undervisningsgrupp är viktig för elevernas hantering av att leva med stigma. Tillsammans delar de erfarenheter av att inte leva upp till normativa förväntningar på hur kroppar fungerar och bör vara samt vilket arbete som avkrävs dem i olika kontexter. På så vis ger de varandra stöd att hantera de utmaningar som de två utbildningsramarna ger upphov till. Liten undervisningsgrupp möjliggör emellertid även situationer där eleverna kan mobilisera rörelsehinder som kollektiv identitet. I samtal med varandra verbaliserar de alternativa och positiva tolkningar av sitt stigma, vilket är centralt för att utveckla en känsla av självidentitet. Som Anthony och McCabe (2015) framhåller är det genom att skapa närhet och distans till andra som vi

definierar oss själva och de positioner som upplevs vara möjliga i ett större socialt sammanhang. I kontrast till storklass erbjuder därmed liten undervisningsgrupp en gemenskap där särskiljandet från ”normala” elever inte nödvändigtvis betraktas som problematisk, utan som en förutsättning för att konstruera och upprätthålla positiva identiteter som kan bekräftas och erkännas inom den lilla elevgruppen.

För att bättre förstå hur elever med svåra rörelsehinder arbetar med att utveckla och upprätthålla sina identiteter bör vi således rikta uppmärksamhet mot hur detta i hög grad förhandlas *situationellt*. Hur stigmatiserade identiteter kan hanteras och erkännas varierar beroende på kontext och vilken relation individer har till varandra. I linje med detta har Kaufman och Johnson (2004) argumenterat för att identitetsarbete bör förstås som en cirkulär, snarare än en linjär, process. Detsamma gäller för processer av inkludering och exkludering i utbildningssammanhang. Alltför ofta likställs inkludering med elevers integrering i det reguljära klassrummet (se exempelvis Ainscow, Slee & Best 2019). Ett sådant synsätt missar hur de båda utbildningsramarna tar elevernas avvikande identitet för given. I liten undervisningsgrupp sker detta genom att de *avskiljs* från ”normala” elever. I storklass genom att de framställs som en grupp som *är i behov* av att inkluderas. På så vis uppträder inklusion och exklusion *simultant*. Denna simultanitet är viktig för de intervjuade elevernas inramning av sin utbildningssituation. Snarare än att uppfatta liten grupp och storklass som inkompatibla, beskriver de ett mer komplext och mångtydigt förhållande till inkludering och exkludering. I deras berättelser tycks utbildningsramarna ömsom skapa förutsättningar och ömsom försvåra möjligheten att delta i olika gemenskaper och erhålla andra individers erkännanden. Att förstå inkludering och exkludering som en cirkulär process, där elevers identiteter förhandlas situationellt, öppnar upp för nya perspektiv på vad en skola för alla kan vara och hur en sådan vision ska förstås.

EMIL BERNMALM

Emil Bernmalm är gymnasielärare och doktorand i utbildningsvetenskap. Mitt första möte med Anders var i juni 2009 då han höll tal till oss nyblivna lärare på examensdagen. Anders talade om värdet av elever som utmanar skolans ramar och beskrev dem som en viktig tillgång. Denna insikt har jag ofta återkommit till under mina år som lärare. I mitt avhandlingsarbete studerar jag erfarenheter gjorda av gymnasieelever som har rörelsehinder och hur dessa sätter moraliska föreställningar om inklusion, mångfald och identitet ifråga. Som handledare öppnade Anders dörren till Erving Goffmans originella studier av mänskliga interaktioner, vilket har påverkat mitt arbete och tänkande på ett genomgående sätt. För detta är jag tacksam.

JONATAN NÄSTESJÖ

Jonatan Nästesjö är doktorand i utbildningsvetenskap, med inriktning mot högre utbildning. I min avhandling studerar jag hur normer, värden och strukturer för att göra karriär inom akademien påverkar unga forskares praktiker och identiteter. Utifrån mitt intresse för akademisk socialisation har jag ofta funderat kring betydelsen Anders haft för mitt eget forskarblivande. Trots att han aldrig formellt sett varit min handledare är Anders en av dem som starkast format min syn på att vad det innebär att arbeta och leva inom akademien. Detta genom att både betona och gestalta vikten av att vara nyfiken och ha kul, läsa brett och arbeta hårt samt våga visa sig sårbar inför sin omgivning. Utan vänskap är akademien en ensam plats.

Referenser

- Ablon, Joan (1981). Dwarfism and Social Identity: Self-help Group Participation. *Social Science and Medicine. Part B Medical Anthropology* 15(1), s. 25–30.
- Ainscow, Mel, Slee, Roger & Best, Marnie (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 Years On. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7/8), s. 671–676.
- Anthony, Amanda Koontz & McCabe, Janice (2015). Friendship Talk as Identity Work: Defining the Self Through Friend Relationships. *Symbolic Interaction* 38(1), s. 64–82.
- Roschelle, Anna R. & Kaufman, Peter (2004). Fitting In and Fighting Back: Stigma Management Strategies among Homeless Kids. *Symbolic Interaction* 27(1), s. 23–46.
- Becker, Gaylene (1981). Coping with Stigma: Lifelong Adaptation of Deaf People. *Social Science and Medicine. Part B Medical Anthropology* 15(1), s. 21–24.
- Brodin, Jane & Lindstrand, Peg (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Fichten, Catherine S., Robillard, Kirsten, Judd, Darlene & Amsel, Rhonda (1989). College Students with Physical Disabilities: Myths and Realities. *Rehabilitation Psychology* 34(4), s. 243–257.

- Davis, Fred (1961). Deviance Disavowal: The Management of Strained Interaction by the Visibly Handicapped. *Social Problems* 9(2), s. 120–132.
- Goffman, Erving (2014a). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Goffman, Erving (2014b). *Stigma: den avvikandes roll och identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Green, Gill (2009). *The End of Stigma? Changes in the Social Experiences of Long-Term Illness*. London: Routledge.
- Kaufman, Joanne M. & Johnson, Cathryn (2004). Stigmatized Individuals and the Process of Identity. *The Sociological Quarterly* 45(4), s. 807–833.
- Lamont, Michéle (2001). Culture and Identity. I Turner, Jonathan H. (red.). *Handbook of Sociological Theory*, s. 171–185. New York: Kluwer Academic.
- Lamont, Michéle & Swidler, Ann (2014). Methodological Pluralism and the Possibilities and Limits of Interviewing. *Qualitative Sociology* 37(2), s. 153–171.
- Link, Bruce G. & Phelan, Jo C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology* 27, s. 363–385.
- Mead, George H. (1934). *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nilholm, Claes (2019). *En inkluderande skola: möjligheter, hinder och dilemman*. Lund: Studentlitteratur.
- Nygren, Göran (2008). *Skolvardag med rörelsehinder: en etnologisk studie*. Rapportserie/Forum för skolan. Uppsala: Uppsala universitet.
- Persson, Anders (2014). Inramad skola: ramfaktorer, frames och analys av sociala interaktionsdynamiker i skolan. I Persson, Anders & Johansson, Roger (red.). *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*. Lund: Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, s. 391–412.
- Pugh, Allison J. (2013). What good are Interviews for Thinking about Culture? Demystifying Interpretive Analysis. *American Journal of Cultural Sociology* 1(1), s. 42–68.
- Snow, David & Leon Anderson (1987). Identity Work Among the Homeless: The Verbal Construction and Avowal of Personal Identities. *American Journal of Sociology* 92(6), s. 1336–1371.
- SOU 1948:24. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.
- Taub, Diane E., MCLorg, Penelope A. & Fanflik, Patricia L. (2004). Stigma Management Strategies Among Women with Physical Disabilities: Contrasting Approaches of Downplaying or Caiming a Disability Status. *Deviant Behavior* 25(2), s. 169–190.
- Thoits, Peggy A. (2016). “I’m Not Mentally Ill”: Identity Deflection as a Form of Stigma Resistance. *Journal of Health and Social Behavior* 57(2), s. 135–151.

ÖGONBLICK I LÄRARSTUDENTERS VERKSAMHETSFÖRLAGDA UTBILDNING – TREPARTSSAMTALET

Av Mona Holmqvist, Roger Johansson och Paul Strand

”Fortsätt så här så blir du en bra historiekollega ...”
Handledare under VFU-samtal 2016

En blivande lärare på lärarutbildningen sitter i sitt rum och förbereder sin lektion för morgondagen. När studenten är klar, går tankarna till det samtal som ska ske efter lektionen, tillsammans med handledaren och en lärare från lärarutbildningen. Hur ska den uppgiften lösas? Hur är egentligen teorierna kopplade till det som ska ske i klassrummet? Hur har de andra studenterna gjort? Studenten ringer de andra ... som verkar ha samma problem.

Den empiriska delen i denna studie genomfördes våren och hösten 2016, i samarbete mellan lärosätena i Malmö, Kristianstad och Lund. Fokus för studien var trepartssamtalet i studenternas verksamhetsförlagda utbildning (VFU) – det lektionsuppföljande samtalet mellan student, handledare och besökande VFU-lärare. I följande text lyfter vi några ögonblicksbilder ur dessa samtal. Studien hade en induktiv ansats, vilket innebär att analysen var förutsättningslös och uppmärksamheten riktades mot samtalens innehåll, struktur och form.

Trepartssamtalen i studien har alla genomförts inom någon av lärarutbildningarnas VFU-perioder. De representerar således nedslag vid olika tidpunkter i den serie formativa samtal om studentens egen undervisning där teoretiska, metodiska och praktiska aspekter diskuteras. Dessa samtal utgör också det tillfälle, någon gång under VFU-perioden, då diskussionen om undervisning sker i närvaron av både student, handledare och VFU-lärare.

Avsikten med studien var att försöka fånga och börja förstå detta korta, men betydelsefulla, moment i lärarutbildningen genom att beskriva vad som faktiskt

händer: vad man talar om, hur man talar, och vem som i olika lägen dominerar eller styr samtalet – och därmed gör anspråk på dess normering och tidsutrymme.

I avsikt att bättre förstå samtalens karaktär, har vi prövat tre olika perspektiv vid analysen av de tre olika lärosätenas samtal. Detta förklarar i någon mån både förekommande likheter och skillnader mellan fallstudiernas genomförande och resultat. Var och en av fallstudierna sonderar, utifrån sina specifika analytiska förutsättningar, olika möjligheter att nå en djupare förståelse av vad som händer i ett trepartssamtal.

De tre fallstudierna fokuserar olika aspekter av deltagande:

- I fallstudie 1 studeras hur den teoretiska argumentationen används för att beskriva, förstå eller förklara den undervisning som sker i studenternas klassrum.
- I fallstudie 2 riktas uppmärksamheten mot handledarens roll i trepartssamtalet: när handledaren kommer in i samtalet, samt det tidsutrymme handledaren får eller tar i samtalet.
- I fallstudie 3 undersöks hur trepartssamtalet, som en iscensatt social situation, erbjuder möjligheter till förståelse av studenters lärande i gränslandet mellan teoretisk kunskap och personligt erfaren yrkespraktik.

Utbildningens teori och praktik – två skilda världar?

Förordningstexten för Lärarutbildningen (SFS 1993:100) anger att det för lärarexamen fordras 20 veckors verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Vanligen värderas denna praktiska del högt av studenterna, och inte sällan omtalas den som utbildningens mest väsentliga moment för att lära sig bli lärare. Forskningsstudier i Sverige, liksom internationellt, bekräftar detta, och i en studie av Tynjälä och Heikkinen (2011) uppskattar 70 procent av de utexaminerade lärarna att vad de främst lärt av yrket kommer från annat håll än från den teoretiska (universitetsförlagda) undervisningen. Dylika resultat kan naturligtvis både diskuteras och problematiseras, men ger ändå en indikation på upplevelsen av den verksamhetsförlagda utbildningens betydelse. En annan tolkning av resultaten kan vara att många studenter uppfattar de universitetsförlagda delarna som abstrakta, medan de verksamhetsförlagda delarna ger dem handfasta redskap för egen yrkesutövning och klassrumspraktik (Alle 2009; McGarr, O'Grady & Guilfoyle 2016). Till dessa handfasta redskap hör emellertid inte bara att lära sig planera och

bedriva undervisning. Studenterna lär också att genom egna sociala erfarenheter förhålla sig till den kollegiala kulturen och att interagera med yrkesverksamma lärare, vilka vanligen tillskrivs stor auktoritet.

Lärares praktiska yrkeskunskaper riskerar inte sällan att både läras och stanna i undervisningen – med följderna att de inte prövas på någon mera teoretisk eller kritiskt-reflexiv nivå. Att inom lärarutbildningens ram utveckla studenternas förståelse av teoretiska perspektiv på undervisning är dock inte omöjligt, vilket framgår av Brante, Holmqvist Olander, Holmqvist och Palla (2015). För att bättre förstå på vilket sätt skolans undervisning grundas i en teoretisk argumentation har vi valt att rikta uppmärksamheten mot trepartssamtalets funktion som ett möte mellan skolans verksamhet och den universitetsförlagda utbildningen.

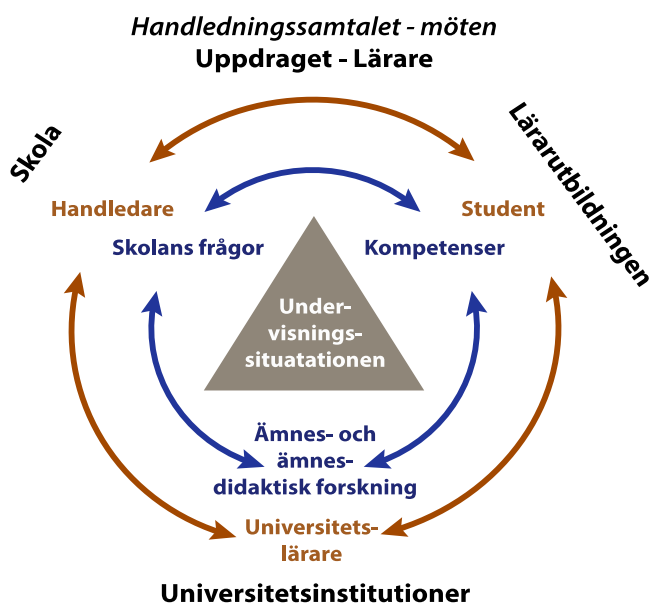
Trepartssamtalet – ett samtal om vad det innebär att bli lärare

Studenterna genomför under sin utbildning tre eller fyra VFU-perioder, och därmed också tre eller fyra trepartssamtal. Sett till vad kursplanerna anger – och tanken om utbildningens progression och fördjupning – förändrar sig inriktningen och målen för samtalen mellan VFU-perioderna. Innehållet kan handla om att fokusera det pedagogiska ledarskapet, didaktiska moment, etiska frågeställningar, specialpedagogiska dilemman och så vidare. Ibland har studenterna en tillhörande skriftlig uppgift där de ska reflektera över sin undervisning och sin yrkesroll. Dessa reflektioner brukar vanligtvis också bekräfta samtalets funktion som del i en större, fortgående lärandeprocess. Vid Malmö universitet uttrycks denna avsikt i termer av att samtalet ”har ett formativt syfte” och att studenten förväntas ”reflektera över och [...] värdera sin praktik och professionsutveckling” (Malmö universitet 2018). Men samtalet är för den skull inte att uppfatta som enbart en situation där studenten har att – med stöd i teori och praktik – försöka synliggöra sin självförståelse eller prestera en förklaring till sin utveckling i yrkesrollen. Trepartssamtalet är också ett möte mellan tre parter, som alla har en aktiv del i att forma utbildningen. Från Lunds universitet anges uttryckligen i ”Brev till VFU-lärare” att trepartssamtalet är ett samtal där alla parter aktivt ska delta – det vill säga både studenten, handledaren och VFU-läraren (Lunds Universitet 2020).

Trepartssamtalet är dock inte så lätt att förbereda sig inför. Deltagarsammansättningen är sällan förekommande, och det är inte säkert att den besökande VFU-läraren är bekant med lärarstudenten och handledaren sedan tidigare. Varken studenten, handledaren eller VFU-läraren kan heller med säkerhet veta vad som kommer hända i studentens undervisning – och därmed inte heller veta utifrån

vilka konkreta erfarenheter som samtalet kan komma att föras. Just denna inbyggda brist på förutsägbarhet, gör emellertid trepartssamtalet till ett särskilt utmanande undersökningsobjekt. Samtidigt är det praxis att studenten i förväg översänt sin lektionsplanering till VFU-läraren, och vid Malmö universitet förväntas studenten inför samtalet också ha förberett en teoretisk argumentation för denna planering.

Trepartssamtalet skulle därmed kunna beskrivas som en situation vari lärarutbildningens specifika komplexitet speglas – men också det tillfälle där studentens sammantagna lärande låter sig anas. Modellen nedan är ett försök att illustrera denna situation.



Figur 1. Förhållandet mellan VFU-skola, lärarutbildning och universitetsinstitutioner i en undervisningssituation.

Modellen kan förstås som att den tar sin utgångspunkt i den inre triangeln – och de inblandade parternas erfarenhet av studentens genomförda undervisning. Det är med utgångspunkt i vad som händer i undervisningssituationen, som samtalets frågor om ämne och ämnesdidaktik, kompetenser och lokala skolmässiga villkor (och deltagarvillkor) blir möjliga – och något nödvändigt att förhålla sig till och försöka förstå, och fortsatt hantera. Utanför denna inre triangel visar modellen ytterligare tre lager, representerade i två cirklar och en yttre triangel. Dessa synliggör på olika sätt kopplingarna och relationerna mellan skolan, lärarutbildningen (inbegripet dess verksamhetsförlagda delar) och lärosätet. Inom detta spänningsfält agerar också handledare, student och VFU-lärare – om än på olika villkor.

Det kan samtidigt vara värt att påtala att modellen ovan är ett av flera sätt att närma sig en förståelse av trepartssamtalets villkor och inramning. Modellen ska därför inte förstås alltför bokstavigt. Så kan exempelvis ämnesdidaktisk forskning och ämnesdidaktiska samtal mycket väl ske – och sker återkommande – inom den universitetsförlagda delen av en lärarutbildning. Den besökande VFU-läraren kan i sin tur vara en erfaren lärare och didaktiker som kommit att verka inom lärarutbildningen. Vad modellen vill åskådliggöra är emellertid hur trepartssamtalet genomförs i samspel och spänningar mellan individer och praktiker, liksom mellan individer och institutionella villkor. Det är i dessa spänningar som frågor och problem fortlöpande genereras, men också söker sina möjliga lösningar eller hanteringar. För studenten blir det därför på den egna erfarenhetens grund som denne – i någon djupare mening – kan börja förstå professionen.

Att lärarens yrkeskunskaper handlar om väsentligt mer än att bara kunna sitt ämne, är också vad Lars Haikola ger uttryck för i utvärderingen av den kompletterande pedagogiska utbildningen vid Lunds universitet, när han poängterar att ”gedigen ämneskunskap inte är tillräckligt och att ämneskunskap inte kan kompensera brister inom ämnesdidaktik och lärarutbildningens mer praktiska aspekter” (Haikola 2019/1198). Denna uppfattning delas också av Åstrand (SOU 2018:17).

I trepartssamtalet möter studenten ett antal frågor om ämneskompetens, pedagogisk och didaktisk kompetens, hantverksmässig kompetens och erfarenhetsbaserad lärarskicklighet eller undervisningsskicklighet. Vad som är en lärares undervisningsskicklighet är emellertid varken något statiskt eller allom givet. Definitionen har snarare varit högst föränderlig över tid, och av allt att döma starkt relaterad till olika uppfattningar om vad som är skolans uppgift (se bland annat Säljö, Liberg & Lundgren 2014). Begreppet verkar dock ha närmast sig ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, varmed komplext tänkande, kommunikation, förhandling, samarbete och kreativitet lyfts fram som viktiga kvaliteter (se Wei & Pecheone 2010, jfr Åstrand 2018; Kim et.al. 2019). Något som på senare år också blivit alltmer uppmärksammat är en undervisning på vetenskaplig grund, och att varje lärare ska ha en systematiskt grundad bas för sitt agerande i klassrummet. Skollagens kapitel 1 §5 stadfäster att ”[u]tbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”.

Samtidigt är lärarutbildningarnas kursplaner ofta svävande i sina definitioner av vad som är efterfrågad undervisningsskicklighet. Formuleringarna verkar också tolkas på olika sätt av lärarstudenter, handledare och VFU-lärare. Vad trepartssamtalen egentligen handlar om blir därför av än större intresse. Därmed har det också blivit dags att titta närmare på några av de resultat som framkommit som de inledande analyserna.

Tre fallstudier

I studien dokumenterades femton trepartssamtal – fem vid vardera lärosätet. Studenterna som deltog var blivande senarelärare med inriktning mot undervisning i årskurs 7–9 (tio stycken) alternativt blivande gymnasielärare (fem stycken). Analysen har varit dels kvantitativ, avseende bland annat fördelningen av taltiden mellan olika parter, dels kvalitativ, i avsikt att bestämma samtalens innehållsliga sidor och interaktionsmönster.

Som tidigare påtalats har fallstudierna – med tillhörande analyser – haft delvis olika syften. Den första fallstudien analyserar på vilket sätt teoretisk argumentation, utifrån de teoretiska perspektiv som behandlats i den universitetsförlagda undervisningen, används för diskussion och reflektioner över studentens praktiker. Den andra fallstudien fokuserar handledarens roll och utrymme i trepartssamtalet, och den tredje fallstudien är en analytisk reflektion (av en av deltagarna i samtalet) där Goffmans *frame*-perspektiv (Goffman 1974/1986; se även Persson 2014) prövas som analysmodell för att närma sig en förståelse av den sociala interaktionen som utgångspunkt för lärande.

Alla samtal i studien ljud- eller videoinspelades, och transkriberades sedan inför fortsatt analys. Samtalens längd varierar från strax över 20 minuter till två timmar. Taltidsanalysen visar följande skillnader i fråga om olika parTERS taltid.

Tabell 1. Tabellen visar, för respektive lärosäte, fördelningen av taltid i procent mellan olika deltagare, samt total samtalsid i minuter.

Lärosäte	Taltid student i %	Taltid VFU-lärare i %	Taltid handledare i %	Samtalsid total (minuter)
A	41	37	22	23–47 min
B	32	58	10	39–120 min
C	52	31	17	Uppgift saknas

Fallstudie 1: Samtalet VFU-lärare och student – teoretisk argumentation av klassrumspraktik

Samtalen i fallstudien från lärosäte A hade en uttalat formativ inriktning, och avsåg att fokusera studentens progression i lärandet med betoning på ”förmågan att reflektera över sina personliga erfarenhetsbaserade argument, andras erfarenheter och teoribaserade argument samt sina personliga värderingar och etiska argument”. Analytiskt innebar detta ett intresse för vem som talade, hur mycket och till vem – eller med vilken riktning (Wardle, Cederbaum, & de Wit 2011).

Tabell 2 nedan visar en kvantifiering av talriktningar, vilka indikeras i fördelningen av taltid. Som framgår är handledarens deltagaraktivitet låg, och endast i ett samtal

ligger handledarens taltid på en nivå som motsvarar övriga deltagares. Av tabellen framgår även relationen mellan antal repliker och tid för varje replik – detta för att belysa på vilket sätt personerna gör anspråk på tiden och hur länge de talar innan de släpper in någon annan i samtalet.

Tabell 2. Treparsamtalens totaltid, taltidsfördelning (i procent avrundat till en decimal) och replikfördelning (antal per deltagare, samt genomsnittlig tidsutsträckning i sekunder) gällande för lärosäte A.

Samtal	Tid min	Student	VFU-lärare	Handledare
A	31	35% 11 min 46 repliker (mv 14 s)	32% 10 min 42 repliker (mv 14 s)	32% 10 min 36 repliker (mv 17 s)
B	47	32% 15 min 38 repliker (mv 24 s)	43% 20 28 repliker (mv 43 s)	25% 12 min 24 repliker (mv 30 s)
C	32	54% 18 min 23 repliker (mv 46 s)	34% 11 min 20 repliker (mv 33 s)	11% 4 min 13 repliker (mv 17 s)
D	23	54% 17.6 min (1055 s) 23 repliker (mv 46 s)	34% 11 min (662 s) 20 repliker (mv 33 s)	11% 3.6 min (219 s) 13 repliker (mv 17 s)
E	38	46.5% 17.7 min (1064 s) 63 repliker (mv 17 s)	35.1% 13.4 min (804 s) 59 repliker (mv 14 s)	18.4% 7 min (420 s) 17 repliker (mv 25 s)

Av Tabell 2 framgår, med ett undantag, att det är studenten som talar mest. Detta ligger i linje med de intentioner som anges i styrdokumenterna vid lärosäte A. I ett av samtalen talar VFU-läraren något mer än studenten, men studenten har flest repliker. I ett annat har VFU-läraren och handledaren i princip lika mycket taltid som studenten, men också här är det studenten som har flest repliker. I de övriga samtalen är taltiden längst för studenterna och näst längst för VFU-läraren – medan handledarens taltid är väsentligt mera begränsad (mellan 11 och drygt 18 procent). För alla samtal gäller att studenten har flest repliker – och handledaren minst.

Den därpå följande innehållsanalysen genomfördes utifrån ett variationsteoretiskt perspektiv (Marton 2015). I denna analys identifierades aspekter av teoretisk argumentation om vad som förekommit i klassrumssituationen. Analysen visar att studenterna har svårt att *relatera* teoretiska perspektiv till det som sker i deras egen undervisning, liksom att grunda sina ställningstagande i undervisningen i en teoretisk argumentation. I stället förs resonemang vari studenterna använder teoretiska begrepp för att (associativt) säga något om den egna undervisningen. Alternativt får konkreta exempel på något de gjort eller talat om, utgöra förklaring till hur den egna undervisningen relaterar till möjliga teoretiska perspektiv.

Efter vad som framgår tycks alltså råda påtaglig osäkerhet om på vilka sätt teoretiska utgångspunkter kan förstås och relateras till vad som händer i undervisningen, men också på vilka sätt de teoretiska perspektiven kan användas som analytiska redskap för att förklara vad som händer (eller kan hända) i klassrummet. Analysen visar därtill att även handledaren i många fall är osäker på – eller inte bekant med – de teoretiska perspektiv som uppmärksammas. Detta förklarar i någon mån ett mera avvaktande förhållningssätt. Där handledarna får sina repliker är det i stället ofta efter att ha bjudits in av VFU-läraren för att besvara någon specifik fråga eller komplettera viss information. Den klyfta mellan teori och praktik som i lärarutbildningen finns identifierad såväl nationellt (Wahlström & Alvunger 2015) som internationellt (Allen 2009; Allen & Wright 2014) blir således bekräftad även i denna analys. Följande utdrag får illustrera:

Studenten: Ja men det är ju också jättemycket litteratur vi använder här ju men det är lite svårt att ... att ... det man har lärt har man ju lärt och då tänker man inte så jättemycket på exempel ...

VFU-läraren: Men om man säger ... eller om du säger ”att jag ser att jag har det som en bas och kommer att visa det mer konkret”.

Studenten: Men en mer konkret grej kan jag ju säga såhär att förra vårterminen så läste vi ju sociala relationer ...

VFU-läraren: Ja.

Studenten: Där var det ju väldigt konkreta grejer i litteraturen som man kan se här i skolan så där drar jag parallellen liksom till den kursen och hur man löser situationer, alltså utanför lektionstid och hur man bygger relationer med eleverna liksom. Det är ju ett exempel.

VFU-läraren: Ja precis.

Studenten: Ska jag skriva nånting om det?

Den teoretiska argumentation som förväntas, och enligt kursmålen ska bedömas, är också frånvarande när studenterna beskriver sin undervisning. I stället är det görandet som står i förgrunden. De specialpedagogiska teoriernas antaganden nämns inte heller i talet om elever som ’inte riktigt hänger med’:

Studenten: Men om vi börjar med liksom planeringen av lektionen, så hade väl jag tänkt ... för att där är ju många i klassen som inte riktigt hänger med och som inte är där så jag har väl försökt få in så många moment som möjligt och det var det vi hade pratat om, att jag ofta känner mig så tjugig. För liksom, vi har ju gått igenom det här med rubrik, inledning ... alltså flera gånger. Men tanken var väl att först då repetera igen så att alla visste vad vi pratade om. Sen att diskutera texten som dom redan har jobbat med två och två ... och den här

frågesporten var väl på något sätt ... att dom själva kunde kolla av och vi kunde liksom se om dom hade ... alltså som en liten utvärdering om det hade gått igenom eller inte. Och sen den här dispositionen dom skriver ... för vi ska ju beta igenom alla texttyper ... det kommer vi kanske inte hinna när jag är här ... men vi har haft novell och sen är det debattartikel. Men det tar så himla lång tid om eleverna ska skriva en hel novell, alltså det gjorde vi sist när jag var här och det blev ju inte klart förrän ... ja jag var ju inte kvar när det var klart.

Eftersom studenterna har en kurs i specialpedagogik vid lärosätet nära kopplad till denna VFU-period, har de haft möjlighet att förstå atypiskt lärande på andra sätt än att det handlar om upprepning eller tidsspann. I den egna undervisningen förväntas därför studenterna ha en medvetenhet om olika specialpedagogiska perspektiv som (åtminstone delvis) kan förklara elevers olika möjligheter till lärande. I analysen blir det tydligt att en sådan koppling inte görs i samtalet om den egna undervisningen.Handledaren försöker stimulera studenten till fördjupad reflektion:

Handledaren: Det kan ju liksom vara en utmaning att tänka ”okej, här är två sådana elever på riktigt. Vad gör jag om detta var min klass? Hur skulle jag hantera det här?”

Studenten: Mmm ... för sen upplever jag att dom är nog så mot mig också. Jag har svårt att få kontakt med dom för man märker att dom blir jätteobekväma och dom vill inte prata med en utan det är liksom bara ”men snälla gå härifrån”.

Styrdokumentet är tydliga avseende att den teoretiska argumentationen ska baseras på vetenskapliga antaganden om hur elevers utveckling och kunnande kan stimuleras. I den kurs studenten deltagit, avviker den teoretiska argumentationen påtagligt från att benämna eller kategorisera elever med funktionsvariation, som ”två sådana elever på riktigt”. Några ytterligare perspektiv förankrade i specialpedagogisk teori, framkommer inte heller i samtalet. Det är samtidigt rimligt att anta att de teoretiska kurserna erbjuder studenten möjlighet att reflektera över vad en inkluderande skola innebär, men i praktiken framstår dessa elever som blott avvikande eller obehagliga.

Student: Mmm, ja det är det. Men sen upplever inte jag att alltså ... egentligen förstår inte jag varför dom inte vill svara för att han skulle ju aldrig liksom så här att ”nä du det där har du fel i”. Alltså han har ju inte den attityden att han utstrålar att han är ... men han har ju alla svaren. Sen märker man ju ... jag vet när jag var här förra året så skulle dom skriva om en nyhet, jag vet inte om du kommer ihåg det, jag tror det var på SO:n ... under 2014 eller var det var. Så valde ju alla fotbolls-EM och ja bla bla bla och han valde något sånt här ... något jättesmart lands ekonomiska krasch inom bostadsbubblan, alltså det var något helt ... man bara ”vad är det här för land och vad är det du skriver om?” (skratt)

En genomgång av den specialpedagogiska kursen visar att teoretiska perspektiv på elevers funktionsvariationer, liksom praktisknära exempel motsvarande det som studenten ställs inför, behandlas i både kursens föreläsningar och dess litteratur. Men trots att teorier om inkludering är återkommande i kursen, tycks detta inte vara till stöd för studenterna i deras egna försök att argumentera för sina val av förhållningssätt och undervisningspraktiker. Det blir i stället tydligt att studenten är kvar i en vardagsföreställning om eleverna, som innebär att vad hen själv tar för givet också ska vara givet för andra – i det här fallet att det är förväntat att eleverna skriver om fotboll under EM, däremot inte om bostadsbubblan.

Fallstudie 2: Handledaren och det verksamhetsnära perspektivet

I analyserna av samtalen från lärosäte B, visade det sig att studenterna hade mindre taltid än VFU-läraren. VFU-läraren talade nästan dubbelt så mycket som studenten. Samtalen i denna fallstudie var också betydligt längre, och varade mellan 39 minuter och två timmar. Även i denna fallstudie tog handledaren minst taltid i anspråk av de inblandade parterna, men här var också handledarens genomsnittliga taltid väsentligt mindre än vid de båda andra lärosätena, se Tabell 1. Variationerna var dock stora i de fem inspelade samtalen. Studenten hade mellan 24 och 41 procent, VFU-läraren mellan 50 och 73 procent, och handledaren mellan 3 och 18 procent av nämnda taltid. Vad som ägnades särskild uppmärksamhet i denna fallstudie var emellertid inte i första hand taltidens fördelning, utan handledarens roll i samtalet – och på vilket sätt eller för vilka ändamål som denne använder sin taltid.

Bekräftelser av studenters agerande

Samtal 1: Inspelningen sker efter en lektion med nyanlända elever och är den sista för dagen. VFU-läraren startar samtalet avspänt och inkluderar student och handledare i småprat och anger sedan dagordningen för samtalet. I detta avseende uppvisar samtalet – utifrån VFU-lärarens agerande – en till synes återkommande, inledande ritual.

VFU-läraren ler vänligt och vänder sig under hela samtalet både mot den studerande och mot handledaren. Den studerande är förekommande och aktiv – och tar gärna initiativ och plats i samtalet. Handledaren intar med kroppshållning och mimik en intresserad, men samtidigt något avvaktande hållning. VFU-läraren inleder med att fråga den studerande vad som enligt hen gick speciellt bra? Den studerande svarar att det som var mest glädjande var att alla elever var delaktiga i lektionen och

medverkade i det gemensamma samtalet. VFU-läraren tittar på handledaren som svarar instämmande:

Handledare: Inte några problem ... [handledaren tillägger därefter bekräftande] Dom känner det [studentens närvaro och intresse]. De har inte verktygen. Jag är nöjd med att alla pratar ... [handledaren kommenterar vidare som stöd] sista gruppen här var kanske lite trögare. Men det var sista lektionen för dagen ...

Denna typ av lite urskuldande eller överslätande förklaring återfinns i flera samtal. Oberoende av vad som händer i undervisningen – och som VFU-läraren skulle kunna ha gjort sig andra uppfattningar om – bekräftar handledaren studentens agerande som i grunden positivt och lovt. I flera av samtalen sker detta genom olika sätt att kontextualisera – eller re-kontextualisera – den enskilda situationen. I senare delen av samtalet leds frågorna in på den studerandes kompetens som lärare och handledaren sammanfattar:

Jag tycker också om man ska titta på det som gör att det blir bra är det ju att du visar entusiasm. Finns i hela ditt agerande. Man [eleverna] märker att du vill höra vad de säger. Detta är det absolut viktigaste när man möter ungdomarna. Detta hänger samman med klimatet [du skapar i klassrummet].

Handledaren intar här en kommenterande och värderande roll i relation till studentens insats och försök. Just ett kommenterande fokus, vanligen i uppmuntrande ordalag och i syfte att lyfta positiva kvaliteter i lärarstudentens förhållningssätt eller personliga framträdande, verkar vara kännetecknade för handledarnas inlägg (jfr Kindeberg 2011). Den roll som handledaren återkommande tycks välja är att stödja studenten i dennes tilltro till sin gärning och sina möjligheter, liksom att å studentens vägnar förtydliga eventuella oklarheter inför VFU-läraren.

Samtal 2: Lärarstudenten och handledaren sätter sig vid ena sidan av bordet, VFU-läraren mitt emot. VFU-läraren inleder med att förklara samtalsordningen och betonar ”att detta är ett trepartssamtal”. VFU-läraren kommenterar sedan i positiva ordalag hur studenten tar plats i klassrummet och hur studenten talar med eleverna. Men så kommer frågan om vad som händer om det ändå blir oro i klassrummet? Handledaren flikar in vänd till studenten: ”Ett tips! Man tar bara eleven försiktigt på axeln – så blir det tyst. Eller så blir man tyst själv.” Handledaren tillägger, som ett förtydligande inför VFU-läraren, ”att detta är onsdag eftermiddag”. Här återkommer ett exempel på hur handledaren kontextualiserar en situation som ett stöd åt studenten och förklarar för VFU-läraren varför elever i klassen inte följer med aktivt i undervisningen.

Vad som är ovanligt i detta samtal är att handledaren därpå, och på eget initiativ, tar upp en längre innehållslig ämnesdiskussion utifrån ämnets centrala funktion i utbildningen av framtida kunniga och moraliskt medvetna konsumenter. Lektionens innehåll engagerade läraren till en djupare diskussion om hur frågor om ekonomi och etik också har en betydelse för eleverna på ett personligt och individuellt plan. Detta var enda gången under de fem videoinspelade samtalen från lärosäte B som handledaren tog initiativ till en sådan styrning av diskussionen.

En stund senare avslutar VFU-läraren samtalet vänd till studenten: ”Du skulle få undervisa mitt barnbarn” och handledaren fyller i: ”Precis vad jag tänker! Jag tänker att det är bra. Precis så vill jag ha henne som lärare till mina blivande barnbarn. Ja!”. Studenten bekräftar i sin tur handledaren genom att i mycket positiva ord berätta vad hon har lärt sig av denna. Efter vad som framgår finns en ömsesidigt stödjande och bekräftande relation mellan handledaren och studenten, där handledaren också framträder i rollen som mentorn. Handledaren avslutar med att vänligt klappa om studenten.

Stöd för att tolka undervisning – och förstå elever

Samtal 3: Platsen är ett ljust och ändamålsenligt konferensrum. Handledaren markerar sin roll och auktoritet genom att inleda samtalet. Studenten har nyss avslutat en lektion i SO, med övningar i svåra begrepp hämtade från kursplanen. Vid det uppföljande samtalet frågar VFU-läraren, riktad till studenten: ”Något som du tyckte gick bra? Mindre bra?”. Studenten svarar:

Det som gick bra var att jag följde planen och tidsplaneringen stämde. Jag var väldigt nöjd med det, det kan också ha med eleverna ... de var bra på att lyssna ... det förbrukade inte en massa tid på att tillrättavisa elever och så vidare behöva ta konflikter ...

Studentens svar orienteras mot att det gick som beräknat – att inget störde ordningen och att ingen föll ur ramen. Handledaren kommenterar saken till stöd för studenten, men man anar möjligen en viss underton av osäkerhet beträffande elevernas utbyte. Samtidigt ligger i handledarens kommentar ett uppmärksammande av situationens sociala villkor:

Jag är beredd att instämma i det du säger. Lektionen var en ganska representativ för hur du brukar jobba, det tycker jag. Det var en trevlig lektion, det var en bra lektion du hade eleverna med dig, du är en god berättare, när du berättar blir det intressant. För vissa kan stormaktstiden vara lite torr, men när du berättar blir det levande och intressant. Men det är som du säger ... det är tunga

begrepp ... inte säker på att de är med. Det är min första spontana kommentar. Jag lär mig alltid något nytt när jag lyssnar på dig.

Också i detta samtal sätter handledaren in lektionen i ett större sammanhang, men tillfogar även några 'ursäktande' omständigheter – liksom några stödjande (och möjligen även socialt förtroliga) kommentarer för att påverka studentens praktiker.

Jag sa ju det ... ursäkta mig ... innan du gick in på lektionen, sa jag till dig att de är ganska svaga ... [och fortsätter]... kanske kunde du använda andra begrepp ... Jag kom på det när det glimtar till i klassrummet. Du är ju en spelkille ... det är deras värld ... något historiskt spel där man kan gripa in i exempelvis andra världskriget. Oh det var en parentes ... förlåt mig ... [något senare i samtalet] Du behöver inte alls vara rädd för att ställa frågor. Jag uppfattar dig som väldigt rörlig i tankevärlden, du kan associera hit och du kan associera dit. Bolla frågor!

Samtal 4: Även detta samtal sker i ett ljusst och trevligt konferensrum. VFU-läraren signalerar genom ögonkontakt och kroppsspråk förtroende för handledaren. VFU-läraren inleder samtalet med frågan: "Vad gick bra och mindre bra? I stort och smått."

Studenten: Det kan ha varit lite tungt ... dom tre tjejerna längst bak till vänster ... en ligger ner över bänken ...

Även här ger handledaren en förklarande inramning till stöd för studenten:

Dom där fyra flickorna längst bak ... Det är klassens bästa elev. Här händer det saker! Det brukar vara tydligt i årskurs två på gymnasiet ... den akademiska dippen ... vi är så skoltrötta så vi inte orkar knappt stå upp ...

Man kan av de redovisade utdragen ana att handledaren återkommande tar rollen att inför VFU-läraren försöka tydliggöra sammanhang eller redovisa förklaringar som skyddar studenten vid sårbarhet. I första hand tycks dessa förtydliganden ha som funktion att i undervisningssituationen ursäkta studentens val av praktiker – eller att med social försiktighet försöka få studenten att förändra sina val av handlingsalternativ. I någon mån kan man alltså säga att handledaren fungerar som en slags buffert, när studenten – utifrån det som händer i undervisningssituationen – skulle kunna riskera att tvingas blotta hur den egna kunskapen, skarpsyntheten eller förmågan till yrkesrelevant förståelse, tolkning och eller handling inte riktigt räcker till.

Det bör avslutningsvis noteras att fallstudie 2 skiljer sig från fallstudie 1, med avseende på vilket fokus trepartssamtalet har vid respektive lärosäte. Medan det vid lärosäte A handlade om en formativ bedömning av ett specifikt mål, där studenterna ska kunna föra en teoretisk argumentation kring det som sker i klassrummet, handlar

det vid lärosäte B mer om samtal som bildar underlag för examination av en kurs. Styrdokumentet – och för vilket syfte samtalet förs – påverkar i hög grad också hur samtalen genomförs. Medan samtalen vid lärosäte A, som syftar till att föra en teoretiskt grundad diskussion om vad som händer i praktiken erbjuder både student och handledare relativt stort sammantaget taltidsutrymme (63 procent), dominerar VFU-läraren de examinerande samtalen vid lärosäte B (58 procent). Samtalen i fallstudie 2 formas, sedda genom kameralinsen, därmed av en annan maktstruktur och en annan utövning av denna makt: studenten ska bedömas och den som ska se till att detta blir gjort är VFU-läraren. Studenten kan därmed också uppfattas som mera sårbar än i fallstudie 1, något som i sin tur förklarar den beskyddande roll som handledarna väljer. En skillnad som också framträder med fallstudie 2 är en starkare fokusering på studentens uppvisande av lämpliga praktiker i undervisningen. Därtill finns också en tendens att samtalen orienteras mer mot hur ”det gått” för studenten, än att med stöd av teori stimulera studenten till fördjupad reflektion över den egna undervisningen.

Fallstudie 3: Ögonblick av lärande – treparsamtalen ur VFU-lärares perspektiv

Fallstudie 3, lärosäte C, skiljer sig från de båda förutvarande fallstudierna genom att beröra endast ett enskilt trepartssamtal. Fallstudien är VFU-lärares analytiska reflektion över detta samtal, där Goffmans (1974/1986) *frame*-perspektiv fått bilda den analytiska utgångspunkten.

Det är i den reflexiva dialogen mellan studenten, handledaren och VFU-läraren som studenten bedöms i sin pågående professionsutveckling. För att samtalet ska nå sina målsättningar fordras att deltagarna är rimligt överens om såväl vad samtalet går ut på, som formerna för dess genomförande. Trepartssamtalen kan därmed uppfattas som en specifikt inramad social situation – organiserad enligt en särskild logik och dramaturgi.

Scenen kan beskrivas enligt följande: studenten har nyss genomfört en lektion i svenska tillsammans med en klass på ett teoretiskt gymnasieprogram. Efter lektionen har handledaren och studenten, tillsammans med VFU-läraren, satt sig vid bordet i ett mindre konferensrum på skolan. De har placerat sig så att VFU-läraren och studenten sitter mitt emot varandra, medan handledaren sitter mellan dem vid bordets kortända. Stämningen är lätt och informellt gemytlig, möjlig att associera till ögonblicket innan ett gemensamt (möjligt offentligt) framträdande. Så startar trepartssamtalen med att VFU-läraren ger en kort förklaring till dess förutsättningar liksom dess förväntade struktur. Inledningen riktas i första hand till studenten, vilket

framgår av att även handledaren riktar blicken mot studenten. Redan här sker således en reglering av den förväntade interaktionsordningen. VFU-läraren markerar härvid också sina anspråk på rollen som samtals ledare och moderator. I denna reglering syns en viss skillnad jämfört de tidigare diskuterade samtalen vid lärosäte A där studenten förväntades driva dialogen. Här, liksom i samtalen vid lärosäte B, är det VFU-läraren som står för normeringen.

Studenten befinner sig i sin tur i ett läge där det gäller att på lämpligt sätt, genom intrycksstyrning eller *performance* (Goffman 1959), vinna bekräftelse på sitt lärande och sin utveckling i yrkesrollen. Handledarens roll och position i samtalet tycks däremot av inledningen mera osäker. Visserligen görs en antydning om att handledaren kan bidra med mera övergripande perspektiv eller förtydligande tillägg, men i övrigt tycks denna roll svagt definierad. Snarast verkar handledaren fungera som någon sorts garant för att det som studenten hävdar i sina beskrivningar och reflektioner också äger praktisk förankring och giltighet. Av inledningen kan man därmed konstatera att det egentligen bara är studenten som ges explicit regi för ett förväntat agerande i det fortsatta samtalet. Handledaren däremot, verkar bli tilldelad en roll med mera begränsat förväntad aktivitet.

Interaktionsordning och *performance* (intrycksstyrning)

Studentens inledande reflektioner är förankrade i ett antal konkreta undervisningssituationer och studentens framträdande ges ett kompletterande kroppsligt-dramaturgiskt uttryck i vederbörandes gester, röstläge, hållning och ansiktsmimik.

Av studentens inledande reflektioner framgår en strävan att organisera undervisningen med uppmärksamhet och lyhördhet för elevernas önskemål och att låta alla elever få möjlighet att komma till tals. Denna avsikt ligger väl i linje med kursmålen, men studenten verkar också försöka ge uttryck för en mera personlig strävan att förmedla en social etik som hon menar har betydelse för elevernas sätt att förstå ämnesinnehållet i relation till omgivande samhälle.

Studenten förklarar: Jag vill ju [studenten visar sitt engagemang i gester och mimik] ge dem olika texter från olika tider för att vidga deras textvärldar ju, jag tycker det är väldigt viktigt, och ja, just då *Utvandrarna* tycker jag kan man göra väldigt tydliga kopplingar till *Svinalängorna*, till flyktingsituationen som är i världen, alltså det finns teman och motiv som ... och jag tänker det också ... om dom här frågorna, om människor som tigger, om flyktingar, alltså det är ju väldigt aktuellt idag också, så att man får en historisk förståelse för det har också varit min tanke ...

Att studentens framställning gör intryck, framgår av att handledaren lyssnar med uppmärksamhet, nickar instämmande, samt ger en kort bekräftande kommentar till studentens funderingar. Det verkar således vara genom kritiska, men också etiskt eller känslomässigt baserade reflektioner över sina ambitioner och praktiska möjligheter som studenten väljer att synliggöra delar i en pågående professionsutveckling. Därefter tystnar studenten. Det blir i stället VFU-läraren som åter tar initiativet och driver samtalet vidare. Studenten bekräftar VFU-lärens synpunkter, och gör noteringar i sitt anteckningsblock. Så här långt är trepartssamtalet i hög grad ett samtal endast mellan VFU-läraren och studenten, och båda parter tycks väl medvetna om hur deras eget agerande erbjuder motparten bekväma villkor för rolltagning och delaktighet.

Mellan VFU-läraren och handledaren syns ibland också tecken på kollegial samsyn utifrån en gemensam social kod – uttryckt i subtila signaler eller tyst samförstånd. Utmärkande för handledaren och VFU-läraren är ett återkommande intresse (uttryckt i uppmärksamhet och riktad koncentration) av att lyssna till studentens sätt att formulera sina nuvarande kunskaper. Efter en inledande del i samtalet, där studentens svar ibland haft vissa svårigheter att vinna uppenbart gehör, tycks efter en stund framträda tendenser till förändring. Skillnaden ligger i att studenten nu börjar göra allt tydligare försök att kritiskt problematisera sin undervisning utifrån elevernas förmodade förutsättningar. VFU-läraren bekräftar nu också mera entydigt studentens iakttagelser och problematiseringar.

Erkännande som utgångspunkt för förändring

Det är i första hand VFU-läraren – inte handledaren – som hjälper studenten att balansera självkritiken genom att påtala den nuvarande undervisningens styrkor, men också dess socialt vällovliga och samhällsetiska målsättningar. Vidare uppmärksammar VFU-läraren ämnesdidaktiska kvaliteter i både valet av undervisningens kunskapsinnehåll och studentens försök att skapa struktur och åskådlighet i detta innehåll:

... bra att du får upp dom här centrala verken och vissa centrala begrepp på tavlan ...

Men också aspekter relaterade till studentens rolltagning och förhållningssätt noteras.

VFU-läraren: ... när dom plötsligt får dig som åhörare, dom ser ju på hur du ... alltså ditt ansiktsuttryck, och hur du reagerar och så ifall det dom berättar, och förklarar eller utreder ... ifall det äger fog, ifall det känns relevant, ifall det är rimligt åskådligt ... ibland så är bara den lyssnarrollen väldigt, väldigt viktig.

Successivt börjar också studenten bidra till VFU-lärarens utforskande framställning genom konkreta exempel på sådant som i så fall skulle kunna vara värt uppmärksamhet och reflektion i undervisningen. Studenten vidareutvecklar därefter på egen hand diskussionen genom att visa på kopplingar mellan språk och sociala förhållanden i valda texter. Att studentens reflektioner också tycks betyda något för den egna djupare förståelsen och kunskapsbildningen, antyds av att hen för sig själv gör parallella noteringar i sitt anteckningsblock. Studenten summerar detta pågående lärande:

... jag känner ju att jag måste ju, de jag ... jag är ju här för att utveckla undervisningen ju ... verkligen, och göra det mer tydligt, få mer struktur, alltså ... få mer ... ja synliggöra för eleverna och fånga upp ... och stanna upp ... och visa och ja ... ja det är det jag utvecklar hela tiden ... jag känner alltid att det är dom här femtio grejerna som jag vill göra bättre men ...

Formell styrning och ämnesdidaktisk förståelse

VFU-läraren väljer därpå att uppmärksamma vad som händer när elever får möjlighet att inför sin lärare förklara eller pröva sina tankar, och noterar att dylika samspel, liksom interaktionen mellan eleverna när de jobbar självständigt, ofta synliggör elevers osäkerhet. Här gör VFU-läraren en koppling till anvisningarna i styrdokumentet, och får omgående bekräftelse på studentens förtrogenhet med dessa formella regelverk.

Sett till de positiva bekräftelser som studentens svar och inlägg får av VFU-läraren, tycks studenten plötsligt ytterligare benägen att pröva nya uppslag för en socialt angelägen undervisning. Studenten fortsätter:

Jag hade ju också en tanke, fast jag förstod att det var för långt, att vi också skulle hinna med att läsa första kapitlet ur *Kvinnor och äppelträd* med Moa Martinsson ... hon lyfter ju verkligen kvinnans roll i det samhället ...

Dylika inspel antyder att vissa, för studenten själv viktiga sociala frågor nu börjar framträda som bekräftat värdefulla även i ett professionellt och kollegialt perspektiv. VFU-läraren underbygger ytterligare studentens växande tilltro till sin insikt och förmåga, genom att peka på de redan lovvärda försöken att uppmärksamma etiska frågor i utnyttjade textutdrag.

Studenter tycks ibland hamna i ett utsatt läge mellan VFU-lärarens kritiska frågor och handledarens tidigare, och möjligen kollegialt överenskomna, planering. Av handledarens infogade synpunkter och kommentarer framgår också i detta samtal att studenten fått överta en på förhand uppgjord planering som hen inte i tillräcklig grad tycks kunna överblicka. I situationer då denna planering ges företräde framför studentens egna försök, eller av handledaren anförts som överordnad förklaringsmodell

till vad undervisningen går ut på, förhåller sig studenten försiktigt avvaktande. Studentens sätt att återkoppla består i en koncentrerad blick på handledaren och varianter på ett diplomatiskt bekräftande ”Mm”.

Om trepartssamtalets funktion

Avslutningsvis efterfrågar VFU-läraren en mera sammanfattande beskrivning av studentens utveckling i yrkesrollen. Frågan framställs som riktad till både handledaren och studenten, men har egentligen direkt adress till handledaren. Det är också handledaren, som vänd till VFU-läraren, inleder med en bekräftelse kolleger emellan:

Mm ... du har varit inne på en del, det är ju eeh ... kanske inte tempot men din [och nu vänder sig handledaren till studenten] din iver [vänd till VFU-läraren, som bekräftar]

Handledarens synpunkter uppvisar påtaglig samstämmighet med vad VFU-läraren eftersökt i frågor om hur valet av undervisningens former och innehåll samspelar med elevernas lärande och kunskapsbildning. Samtidigt konstaterar handledaren att studenten framstår som ”fullt kapabel” att ta sig an en lärartjänst. Den kunskap som handledaren, liksom VFU-läraren, eftersöker och tillmäter värde handlar således om något delvis annorlunda än ett formellt vetande eller en teknisk handlingskunskap, explicit formulerad i kursens lärandemål. Man kan därmed fråga sig om trepartssamtalet kanske snarare synliggör en annan typ av kunskap, förbunden med lärarens erfarna praktik och vad som händer i sociala möten. Vad det handlar om verkar vara en närmast simultan förmåga till både social närhet och kritisk-reflexiv distans i (eller till) den egna undervisningen: att kunna vara här och nu i samspelet med eleverna, men samtidigt också kunna avläsa, förstå och intuitivt etablera överblick. Och därtill kunna uppvisa en strategisk förmåga att styra och reglera pågående inläring och kunskapsutveckling. Dessutom tycks denna kunskap handla om att kritiskt kunna förstå sig själv och sin roll i denna process. Kanske är det rent av så att det som egentligen eftersöks och utforskas, av både VFU-läraren och handledaren, är vad erfarna lärare skulle omtala som studentens kritiska förståelse av sin undervisningsskicklighet.

De tre delstudierna: slutsatser och möjliga förklaringsgrunder

Tidigare forskning, såväl internationellt som nationellt, noterar en framträdande problematik i fråga om relationen mellan lärarutbildningens teori och praktik. På

olika sätt tycks det svårt för studenterna att utnyttja teoretiska perspektiv och begrepp som redskap i reflektionen över egen praktik. Nämnade svårigheter kan till viss del förklaras av att studenterna i den teoretiska undervisningen möter perspektiv som de inte finner tillämpliga på sådana problem som de ställs inför i sin undervisningspraktik (Tynjälä och Heikkinen 2011; Allen 2009). Ett sådant avstånd mellan teori och praktik bekräftas i hög grad också i denna undersökning.

I delstudie 1 synliggörs en problematik som handlar om att de teoretiska perspektiv som lyfts fram i utbildningens styrdokument och universitetsförlagda undervisning inte uppfattas ha någon närmare koppling till det som händer i skolans undervisning. Därmed får de inte heller någon begriplig relation till studentens egna undervisningspraktiker – och sätts heller inte spontant i samband med den undervisning som de själva eller deras handledare genomför. Kanske uppfattas denna teori, av både studenten och handledaren, ha ett annat fokus än det som blivande lärare har. Det kan vara studier om skolans verksamhet, med tolkningar och beskrivningar som inte ger lärare redskap för att förstå sin egen verksamhet i klassrummet. Även om dessa teoretiska studier också är viktiga för lärarens förståelse av skola och undervisning som samhällsfenomen, kan avsaknaden av teoretiska perspektiv, riktade mot arbetet i klassrummet, ge en missvisande bild av att det inte finns teorier som belyser klassrumsarbetet.

Av studiens resultat framstår det också som fortsatt oklart hur trepartssamtalen kan ges en mera begriplig förankring i utbildningens teoretiska perspektiv. Visserligen kan konstateras att de examinerande samtalen (vid lärosäte B och C) i hög grad styrs och normeras av VFU-läraren, men resultaten visar ändå inte att det därmed anförts några tydliga teoretiska perspektiv, eller att det uttryckligen efterfrågas någon tillämpning av sådana. I stället tycks diskussionen om hur teoretiska perspektiv och begrepp relaterar till den undervisning som studenterna genomför förbli outvecklad. Situationer vari VFU-läraren antyder eller efterfrågar mera teoretiska perspektiv, tycks också vara något som både studenterna och deras handledare gärna kringgår. Att utbildningens teori inte heller är något som handledarna nödvändigtvis är närmare förtrogna med kan också förklara varför de inte känner sig bekväma att ta plats i den förväntat reflekterande diskussionen.

I delstudie 2 belyses en annan aspekt av trepartssamtalet. I samtliga fem samtal bjuds handledaren in till mötet av VFU-läraren genom ett inledande och avspänt kollegialt samspel, understött i kroppsspråk, ögonkontakt eller andra socialt eller professionellt bekräftande tecken. Ändå genomförs samtalen som följer till övervägande del mellan VFU-läraren och studenten. Handledarens inpass sker i form av stödjande kommentarer, där problem som studenten stått inför i undervisningssituationen behöver förklaras eller kontextualiseras: det kan vara en sen lektion på dagen, att klassen är ganska svag, eller att ointresset egentligen bara är

skenbart. När handledaren kommenterar studentens insats handlar det därtill ofta om positiva bekräftelser av studentens personlighet eller förmåga att framträda i lärarrollen, alternativt påvisande av möjligheter att genom smärre praktiska förändringar (väsentligt) förbättra undervisningen.

Delstudie 3 visar hur trepartssamtalet – utifrån VFU-lärares frågor – tycks erbjuda studenten en särskild möjlighet att konfronteras med sitt lärande, men också att på den omedelbara erfarenhetens grund utmanas till prövning av vem hen själv är, eller kan vara, i sin yrkesroll. Vad analysen antyder är dessutom att trepartssamtalet, för både VFU-läraren och handledaren, tycks handla om något delvis annat än att bestämma studentens prestation mot kursplanens formella mål. Snarare verkar trepartssamtalet utgöra ett avgörande ögonblick för att medvetandegöra studenten om vem hen är i relation till den praktiska yrkeskunskap, som varken äger sin motsvarighet i någon formaliserad teoretisk eller praktisk kunskap, eller med självklarhet kan förklaras för någon som inte har motsvarande sociala erfarenheter. Något som denna fallstudie också antyder är en tendens att studenten själv börjar eftersöka en djupare förståelse av varför undervisningen bedrivs, och hur dess innehåll och form samspelar med dess sociala syfte. I samband härmed framträder i diskussionen också en teoretisk infärgning av litteratursociologiska perspektiv.

Som redan antytts, kan vi sammantaget konstatera att våra resultat pekar i samma riktning som tidigare forskning. Men framkomna resultat är trots allt inte helt samstämmiga. En anledning härtill kan bero av vårt val att pröva tre olika teoretisk-analytiska ingångar till olika delar av materialet. Härmed möjliggörs en fortsatt diskussion om vad resultaten säger och hur de förhåller sig till varandra – liksom vad som kan vara lämpliga analytiska strategier för att ta reda på mer om tidiga uttryck för studenters försök att utnyttja teori för att förstå sin undervisning, som ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

En tänkvärd detalj i resultaten är att handledarna tycks ha en så liten roll i samtalen. Varför det är så förklarar inte analysen, men en del i en förklaring skulle kunna handla om handledarnas närmast obefintliga delaktighet i den teoretiska diskussion som pågår i den akademiska undervisningen. Handledarens fokus förblir i stället uttalat praktisknära. Effekten är att studenten hamnar i ett slags mellanzon, där kommunikationen med handledaren rör görandet i en konkret praktik (eller socialt stöd för olika val i denna praktik), medan kommunikationen med VFU-läraren präglas av ett sökande efter förmodade kopplingar mellan konkreta händelser i undervisningen och abstraherade förklaringar. Att föra detta samtal utifrån en teoretiskt grundad argumentation, tycks inte uppfattas som ett alternativ. Men detta resultat säger oss också något annat: att de teoretiska perspektiven inte heller tycks ha någon plats i de dagliga handledningssamtalen. Detta reser i sin tur ett antal frågor om handledarnas roll, men också förutsättningarna för denna roll i lärarutbildningen.

Diskussion: för en fortsatt studie

Svensk skola och undervisning ska vila på vetenskapligt grund (Skollagen 1 kap.§ 5, 2010:800), och den svenska lärarutbildningen är en utbildning på akademisk nivå. Att ta reda på något om vad denna vetenskapliga grund i praktiken innebär, och hur utbildningen förhåller sig till studenters försök att redovisa sådan vetenskaplig förtrogenhet, har varit en samlande fråga för denna studie. Vi har därvid uppfattat trepartssamtalet är ett avgörande moment, för att identifiera vad undervisning på vetenskaplig grund är för utbildningens studenter, men också i dagens skola. Även om det beläggs tydligast i fallstudie 1, påvisar även fallstudie 2 och 3 en problematik i förhållandet mellan de teoretiska och praktiska delarna i ämneslärarutbildningen. I de analyserade samtalen berörs endast flyktigt eller undantagsvis några teoretiska antaganden om lärande, didaktik, ämnesdidaktik, samhällsteorier etcetera.

I fallstudie 2 och 3 tycks samtalen främst kringla frågan om den blivande lärarens undervisningsskicklighet. Det finns också rikligt med studier som anför olika modeller för bedömning av blivande lärares undervisningsskicklighet (se bl.a. Johnston et al. 2011). Men att identifiera vad som är viktigt att utveckla hos blivande lärare, genererar också frågor om bedömning. Almerico et al. (2011) anför i nämnda sammanhang ett antal behövliga förmågor som alla tycks handla om den blivande lärarens etos – och förmåga att förhålla sig och agera med social trovärdighet som representant för professionen. Därutöver finns ett antal studier som visar på tydliga samband mellan lärarens teoretiska kunskap om undervisning (om hur undervisning kan utformas och om deltagarnas förutsättningar och möjligheter för lärande) – och dennes undervisningsskicklighet. Många studier visar dessutom att lärares yrkeskompetens korrelerar med elevernas resultat (Hattie 2012).

Samtidigt kan konstateras att det är i begränsad utsträckning som studenterna möter teoretiska perspektiv och undervisningsteorier – eller prövar dem i praktisknära sammanhang – under sin utbildning (Wahlström & Alvunger 2015). Av allt att döma utgör detta även ett mera långsiktigt problem som berör lärares upplevda utbyte av egen yrkespraktik. Så bekräftar bland annat TALIS-undersökningarna ett samband mellan lärares tillfredsställelse med sitt yrkesval och tillgången till kompetensutveckling om hur undervisning kan genomföras och analyseras.

Mot denna bakgrund, och mot resultaten av våra inledande fallstudier, tycks det i skrivande stund än mer angeläget genomföra en fördjupad studie i skärningen mellan teori och praktik, mellan skola och högskolestudier, för att bättre förstå hur lärares yrkeskunnande vilar på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. En vidhängande fråga handlar också om hur studenternas lärande och utveckling av detta yrkeskunnande ska bli möjligt att bedöma – för att också bättre förstå vad detta ställer för krav på lärarutbildningens utformning.

MONA HOLMQVIST

Mona Holmqvist, professor i utbildningsvetenskap vid Malmö universitet, disputerad i pedagogik vid Lunds universitet och vid samma lärosäte utnämnd till docent i pedagogik 2006. Forskningsintresset har de senaste 20 åren varit riktat mot praktikutvecklande forskning, med nära koppling till grundforskning om lärandets betingelser. Framför allt har forskningen bedrivits i nära samarbete med verksamma lärare och deras elever. Anders har i en debattartikel efterfrågat forskares närhet, och förmågan att få lärare att distansera sig för att reflektera kring sin praktik, vilket man skulle kunna säga stämmer väl överens med min forskning. Därutöver har jag haft ett särskilt intresse för inkludering, framför allt rätten till inkluderande lärande, för elever i någon form av särskilda behov.

ROGER JOHANSSON

Roger Johansson, professor i utbildningsvetenskap. Startade institutionen för utbildningsvetenskap på Lunds universitet tillsammans med Anders Persson 2011 och är studierektor för forskarutbildning och forskning. Medredaktör tillsammans med Anders Persson till antologin Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang – utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet. Min forskning har kretsat kring elevers kunskaper i historia, skol- och universitetshistoria, samt didaktiska frågeställningar i och om undervisning i samverkan med lärare, elever, skola och samhällsinstitutioner i Sverige och på Grönland. Vidare har jag en professur i historia med didaktisk inriktning på Malmö universitet där jag bedrivit forskning utifrån kultur- och socialhistoriska perspektiv på sociala konflikter och historiebruk i Sverige, USA, Storbritannien samt Grönland.

PAUL STRAND

Paul Strand är universitetsadjunkt vid Högskolan Kristianstad och doktorand i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet. Inom Högskolan Kristianstad har han verkat inom lärarutbildningen och haft olika personaladministrativa uppdrag. Sedan 2012 är han verksam som lärare inom ämneslärarutbildningen i Helsingborg och Lund. Professor Anders Persson är Pauls huvudhandledare i ett pågående avhandlingsarbete om studenters lärande i verksamhetsförlagd utbildning.

Referenser

Videoinspelningar

Videofilmade trepartssamtal Malmö universitet på fem skolor i Skåne

Videofilmade trepartssamtal Lunds universitet på fem skolor i Skåne

Videofilmade trepartssamtal Högskolan i Kristianstad på fem skolor i Skåne

Litteratur

- Allen, Jeanne (2009). *The "Theory-Practice Gap": Turning Theory into Practice in a Pre-service Teacher Education Program*. Central Queensland University: School of, Faculty of Arts, Humanities & Education:.
- Almerico, Gina, Johnston, Pattie, Henriott, Deanna & Shapiro, Mykel (2011). Dispositions Assessment in Teacher Education: Developing an Assessment Instrument for the College Classroom and the Field. *Research in Higher Education Journal*, 11 (1), s. 1–19.
- Brante, Göran, Holmqvist Olander, Mona, Holmqvist, Per-Ola & Palla, Marta (2015). Theorising Teaching and Learning: Pre-service Teachers' Theoretical Awareness of Learning. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), s. 102–118.
- Cheng, May, M.H., Cheng, Annie, Y.N., & Tang, Sylvia, Y.F. (2010). Closing the Gap Between the Theory and Practice of Teaching: Implications for Teacher Education Programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), s. 91–104.
- Darling-Hammond, Linda, & Snyder, Jon (2000). Authentic Assessment of Teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), s. 523–545.
- Hattie, John (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Henriksson, Kristina (2019). *Skolbesökets osynliga bedömningsprocesser – en studie av hur lärarstudenters yrkeskunnande bedöms under verksamhetsförlagd utbildning*. Avh. Växjö: Linnaeus University Press.
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Goffman, Erving (1974/1986). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Gu, Mingyue Michelle (2013). From Pre-service to In-service Teachers: A Longitudinal Investigation of the Professional Development of English Language Teachers in Secondary Schools. *Educational Studies*, 39(5), s. 503–521.
- Holmqvist, Mona (2011). Teachers' Learning in a Learning Study. *Instructional Science* 39(4), s. 497–511.

- Holmqvist, Mona (2019). Lack of Qualified Teachers: A Global Challenge for Future Knowledge Development. *Teacher Education in the 21st Century*. IntechOpen. doi: 10.5772/intechopen.83417
- Johnston, Pattie, Almerico, Gina. M., Henriott, Deanna. & Shapiro, Mykel (2011). Descriptions of Dispositions for Assessment in Pre-service Teacher Education Field Experiences. *Education*, 132(2), s. 391–401.
- Kim, Sharon, Raza, Mahjabeen, & Seidman, Edward (2019). Improving 21st-century Teaching Skills: The Key to Effective 21st-Century Learners. *Research in Comparative and International Education*, 14(1), s. 99–117.
- Kindeberg, Tina (2011). *Pedagogisk retorik. Den muntliga relationen i undervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Linder, Erik, B. (1957). Om prognosvärdet för lämplighetsprov och examensmeriter vid ett svenskt småskoleseminarium. *Pedagogisk forskning*, 1(1), s. 138–148.
- Lunds universitet (2020). "Dokumentation av VFU-besök och sammanfattande bedömning", Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, 2020-09-11.
- Lunds universitet (2020). "Informationsbrev till dig som är VFU-handledare för student inom ämneslärarutbildningen vid utbildningen vid Lunds universitet", Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, 2020-09-11.
- Lunds universitet (2020). "Informationsbrev till dig som är besökande VFU-lärare i ämneslärarutbildningen", Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, 2020-09-11.
- Lunds universitet (2020). "Kursplan för ÄVGN03". Lunds universitet, Verksamhetsförlagd utbildning, VFU 3, gy, 15 Högskolepoäng, 2020-05-01.
- Lunds universitet (2020). "VFU-brev till dig som är ämneslärarstudent", Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, 2020-09-09.
- Lunds universitet (2020). "VFU-rapport.Handledarens omdöme och studentens självvärdering med tillhörande bilagor", Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet, 2020-09-1.
- Lundgren, Ulf, P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2014). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Malmö högskola, Högskolan Kristianstad, Lunds universitet, Kommunförbundet Skåne (2016). "Inbjudan att delta i en forskningsstudie om lärarutbildningens VFU", 2016-09-30.
- Malmö universitet (2018). På väg mot läraryrket. Verksamhetsförlagd utbildning, för studenter antagna HT 18, Malmö: Malmö universitet.*
- Malmö universitet (u.å.). "Ramverk för bedömningsprocessen i verksamhetsförlagd utbildning i lärarutbildning", Malmö: Malmö universitet.

- McGarr, Oliver, O'Grady, Emmanuel, & Guilfoyle, Liam. (2017). Exploring the Theory-Practice Gap in Initial Teacher Education: Moving Beyond Questions of Relevance to Issues of Power and Authority. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), s. 48–60.
- Pecheone, Raymond, L., & Chung, Ruth, R. (2006). Evidence in Teacher Education: The Performance Assessment for California Teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 57(1), s. 22–36.
- Persson, A. (2014). Inramad skola – ramfaktorer, *frames* och analys av sociala interaktionsdynamiker i skolan. I Persson, Anders & Johansson, Roger (red.). *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: Utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*. Lund: Lunds universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- SFS nr: 1993:100, bilaga 2 för Grundlärarexamen, Ämneslärarexamen.
- Skollagen 2010:800.
- Stafström, Sven, & Björk, Eva (2015). *Forskning och skola i samverkan. Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tynjälä, Päivi, & Heikkinen, Hannu, L. (2011). Beginning Teachers' Transition from Pre-service Education to Working Life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), s. 11. doi: 10.1007/s11618-011-0175-6
- Vaismoradi, Mojtaba, Jones, Jacqueline, Turunen, Hannele, & Snelgrove, Sherrill (2016). Theme Development in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), s. 100–110.
- Vermeulen, Peter (2015). Context Blindness in Autism Spectrum Disorder: Not Using the Forest to See the Trees as Trees. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30(3), s. 182–192.
- Åstrand, Björn. (2018). *Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektors professionella utveckling*. SOU 2018:17. Stockholm: Norstedts juridik.

Tabeller och figurer

Figur 1. Förhållandet mellan VFU-skola, lärarutbildning och universitetsinstitutioner i en undervisningssituation. Modell: professor Roger Johansson LU, Layout: professor Bo-Anders Jönsson, LU

Tabell 1. Tabellen visar fördelningen av taltid i procent, samt total samtalstid mellan olika deltagare vid respektive lärosäte.

Tabell 2. Treparsamtalens totaltid, taltidsfördelning (i procent avrundat till en decimal) och replikfördelning (antal per deltagare, samt genomsnittlig tidsutsträckning i sekunder), lärosäte A.

UTBILDNINGSVETENSKAP I GROOVE

Av Eva Sæther

Två stora träd föll under 2018 och 2019. *Yiriba boita*.¹ När musikerna jali Alagi Mbye och jali Solo Cissokho lämnade jordelivet alltför tidigt tog de med sig århundraden av muntligt förmedlad kunskap, sammanflätad med tonslingor, rytmer, strängar. Eller? Nej, på intet vis. Ty parallellt med att jag börjar skriva detta kapitel, ligger på mitt skrivbord en masteruppsats att examinera. Den är skriven av en balafon, det instrument som lade grunden för mandinkakulturens muntliga universitet. Visserligen är det en finsk masterstudent vid namn Maarika Autio som lyssnat och översatt till skriftspråk i ett intelligent tillämnande av narrativ metod, men jag hör balafonens ekvidistanta skalor. Och jag hör Alagi Mbyes och Solo Cissokhos korasträngar:² det är med musiken de håller samman världen, det är med musiken de förmedlar fred, eller stör ordning om så skulle behövas. De rör sig både *frontstage* och *backstage* i sann perssonsk anda. Och det är genom att bryta mot tabun som dessa Västafrikas utbildningsvetare skapar ny kunskap. Den uppsats som ligger på mitt skrivbord vittnar om att deras kunskapssyn smugit sig in i nordisk musikpedagogik. Vad händer här? Något i balafonens berättelse får mig att tänka på Anders Perssons intresse för Goffman, ritualer och symbolisk interaktionism. Kan den signifikante andre vara en balafon eller ett groove från en 21-strängad lutharpa?

I detta kapitel byggt på temat ”musikaliska ögonblick” utgår jag från en fiktiv händelse. Alagi Mbye och Solo Cissokho återuppstår helt sonika för att kunna vara

¹ *Yiriba boita* är Mandinka och betyder ”ett stort träd har fallit”. Uttrycket används till exempel när någon betydelsefull person gått bort.

² Det instrument som Alagi Mbye och Solo Cissokho spelar är kora, en 21-strängad lutharpa, byggd av kalebass, teakliknande trä och senor för att hålla strängarna på plats. Koran är mer än ett instrument, den fungerar som ”behållare” för västafrikansk historia och verktyg för kunskapsöverföring.

med i UFO-seminarierna vid utbildningsvetenskapliga institutionen i Lund. ”Den där Anders Persson verkar vara en västerlänning med sinne för det gränsöverskridande” (Alagi Mbye). ”Ja, han intresserar sig även för maktfrågor, och det som sker både framför och bakom scenen” (Solo Cissokho). Samfällt stämmer de sina koror i Tomora, den tunga stämningen som kan sätta världen i gungning. ”Hallå, Anders Persson, kan vi få vara med? Vårt första seminarium handlar om tradition. Vi vill gärna diskutera akademiska traditioner, akademiska plikter och forskningskommunikation. Det kan hända att vi kommer på annat relevant i stundens ingivelse. Det andra seminariet vi föreslår handlar om framtid, en hållbar sådan. Ok?” Jag utgår från att Anders Persson avsätter tid i UFO-schemat, så att groovet får breda ut sig så lång tid det tar för tonerna att klinga ut. I väntan på rätt datum återges här en starkt förkortad imaginär version av de två forskningsseminarierna. Alagi Mbyes och Solo Cissokhos röster anges i kursiv stil, de har melodislingor under sig om man lyssnar varligt.

Seminarium ett: Traditioner, plikter och kommunikation

Medan Alagi Mbye och Solo Cissokho stämmer sina 21 strängar på instrumenten som håller samman världen tar jag tillfället att inleda med att redogöra för den symboliskt viktiga delen av mandinkatraditionens narrativ där makten över kunskap och kunskapsförmedling står i centrum. Det hände sig under tidigt 1200-tal att den handikappade tronföljaren Sunjata Keita kom i konflikt med sina halvbröder i samband med faderns död. Sunjata, den blivande hjälten, brydde sig inte om några egendomar eller rikedomar, däremot ville han ha kungens musiker, kungens *jali* (Niane 1960/2000). Detta var nämligen en man med både ledarskapsambitioner och sinne för övertygande kommunikation. Åh, Alagi Mbye hör vad jag är ute efter och tar upp ostanatot för Sunjata Keita. Det är mäktigt. Och så tar han till orda, över de melodiska slingorna, medan Solo Cissokho förstärker med en rytmik som han hämtat från ett pulserande hjärta:

Musikerna var inte alls lockade av Sunjata Keitas erbjudande. Hur skulle han, en krympling, kunna ta hand om dem och ge dem allt vad de behöver. Musiker är dyra. Vredgad drog Sunjata fram sin kniv och skar ett stycke av sin vad med det slutliga argumentet: Om jag inte kan ge er, mina musiker, vad ni önskar, ska jag skära av mitt eget kött. Sedan den dagen har det varit blod i musiken.



Alagi Mbye spelar i stämningen Tomora:
https://www.youtube.com/watch?v=a4JZY_OIUwY

Inte för inte är detta en del av historien som Alagi Mbye gärna improviserar över. I mandinkakulturen har musikerna en intressant plats i kastsystemet, kopplat till det faktum att ingen kung på 1200-talet eller senare makthavare ansett sig kunna styra utan hjälp av sina musiker. För vem, i ett skriftlöst samhälle, har kontrollen över kunskapen om inte de som kommer ihåg; musikerna, de som förmedlar kunskap och information, de vandrande och sjungande biblioteken. Musiker föds man till och det finns en lång lista av plikter som gäller för medlemmar av jali-familjerna. De ligger långt ner i den hierarki som råder mellan olika kaster och räknas som hantverkare, strax över slavar. Men bland en jalis uppgifter ingår sådant som ingen makthavare eller ledare kan ignorera: de bär och skapar det kollektiva minnet, medlar i konflikter, förmedlar viktiga budskap, leder ceremonier – och de underhåller (Sæther 2003). Här gör Solo Cissokho ett modusbyte, och slänger in en låt han brukar spela med Ellika Frisell, svensk spelkvinna. För nu är vi i Sverige, och det är dags att påminna om den kreativitet som kan utlösas av kulturmöten.



Solo Cissokhos kora möter Ellika Frisells fiol.
Låten heter Kaira, (fred):
<https://www.youtube.com/watch?v=G1HPI6uD1Ac>

Men jag vill hålla fast en stund till i den roll en jali har som kunskapsförmedlare, både som förvaltare och utvecklare. Är det något för ett utbildningsvetenskapligt seminarium att stanna upp kring? Är musikerns plikter på något vis besläktade med

de plikter som Said (1999) menar är förbundna med akademiskt arbete? De akademiska plikterna är för honom sammanbundna med de epistemologiska plikterna som till exempel består i att erbjuda motkrafter mot förhärskande idéer som den om vad ”vi” betyder, eller idén om vad ”islam” betyder. Enligt Said har akademiker även den dramatiska plikten, en plikt att framträda på speciella arenor, att dramatisera frågor och göra dem synliga. Said förtydligar, med klar appell till utbildare: ”Att ha ett kritiskt förhållningssätt tror jag är själva meningen med all undervisning – att lära ut kritiskt tänkande, ett slags elak, krävande, ifrågasättande attityd till allt som du får dig förelagt” (Said 1999, s. 266). Ungefär som det som tränas vid ett UFO-seminarium, med en tongivande ordförande, tror Alagi Mbye och Solo Cissokho. Här tänker vi oss att Anders Persson får ett muntligt solo över lämpligt ostinato för en utvikning kring Goffmans begrepps värld för den som vill vända på alla stenar. Kanske på temat metaperspektiv: ”Detta perspektiv är per definition kritiskt, eftersom det visar att andra perspektiv är möjliga” (Persson 2019, s. 145).



Solo Cissokho med the Norwegian World Orchestra:
https://www.youtube.com/watch?v=n3zuOSrkQAY&list=RDn3zuOSrkQAY&start_radio=1&t=126&t=0

De roller som en jali tilldelats för att upprätthålla ordningen i det västafrikanska samhället, skulle kunna tolkas som att jali är makthavarnas språkrör. Men ack, ve den ledare som råkar ut för en jalis väl underbyggda kritik, inlindad i toner. Liksom alla andra jalis är Alagi Mbye och Solo Cissokho väl medvetna om sin jokerliknande position. De kan tyckas harmlösa, men i kraft av sin kunskapsbank och sitt konstnärskap kan de sätta krafter i omlopp. I synnerhet om de har med sig en sångerska (*jali muso*), för när en jali muso är på topp går det inte att värja sig, budskapet tränger in. Hon är skolad i konsten att nå fram; ett av kvalitetskriterierna för god sång är att sjunga med mod, så att orden får avsedd verkan. Med sin kommunikatörsroll har en jali örat riktat lika mycket mot folket som mot ledaren, och kan därmed verka för en sorts demokratiserande motkraft.

Ja, krävande och ifrågasättande det är vi. Är vi även elaka? Visserligen är det blod i musiken, men vi verkar för en ordning baserad på det vi bär med oss från historien. Kunskap först. Och så är vi på jakt efter den ton som får jorden att snurra.

Inom musikpedagogisk forskning har det under de senaste åren vuxit fram en riktning som går under namnet *policy activism* (Schmidt 2015, 2017), som intresserar sig för demokratiska aspekter av musikutbildning. Inom denna riktning med rötter inom diskursanalytiska förhållningssätt görs en utvidgning i syfte att med policyteori visa vägar mot nya strukturer för ledarskap och organisation av utbildning. Schmidt (2015) uppmanar pedagoger att tillämpa *policy activism*, ett förhållningssätt som han menar syftar till att bygga upp pedagogers autonomi i förhållande till policyprocesser. Här läggs även fokus på forskarens roll i policyskapandet, med utgångspunkt i att forskaren ingår i skeendet. Utbildningspolicy, liksom musik, inkluderar samspel och ansvar.

Mm, att vara musiker kan aldrig vara ett hinder för att vara pedagog. Och förresten, våra elever får lära sig att lyssna till sina egna hjärtslag. Ett bra ostinato gungar stadigt och lägger grunden för improvisationer i frihet.

Med största sannolikhet vill någon av seminariets deltagare vid denna tidpunkt orda kring kriser i interaktionsordningen, goffmanska sprickor. På vilket sätt menar seminariets musiker att musiken påverkar interaktionerna? Har det något med sårbarhet att göra?

Ett tydligt tecken på hur musiker tar sitt ansvar är den våg av coronarelaterade poplåtar som nu produceras och sprids över den afrikanska kontinenten. I P1 morgon sändes 24 april "Coronakrisens afrikanska soundtrack", med exempel från bland annat före detta kulturministern och superstjärnan Youssou N'Dours senegalesiska "infomusik". Jag kan inte låta bli att undra hur Sveriges statsepidemiolog Anders Tegnell skulle ställa sig till musikalisk assistans i sitt arbete för kunskaps spridning.



Folkhälsoarbete på senegalesiskt vis:
<https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=1650&artikel=7458985>

Oh, låt oss vara med. Vi tar med oss de svenska musikerna Ale Möller och Ellika Frisell. Vi har redan ett bra modus för coronarelaterad information. Vi kan förresten lägga till några verser om vikten av relationell pedagogik. Vi är roade över att det kan utvecklas en övertro på distansbaserad undervisning.

Ja, det har varit komplicerat att organisera meningsfull ensemblespelsundervisning på Musikhögskolan under coronapandemin. Att kommunicera med Zoom har sina begränsningar, några av dem blir extra synliga i musikalisk kommunikation. Men kanske har vi genom våra Zoom-erfarenheter också blivit påmind om själva förutsättningen för ett fungerande lärande, ett fungerande samspel på alla plan mellan pedagog och elev. Som forskare har jag intresserat mig för sinnligt kunskapande (*sensuous scholarship*), och metodologiska implikationer av att inkludera olika typer av vetande och fler sinnen än det visuella. Jag har lutat mig mot Stollers (1987, 1997) lärdomar från fältarbete i Niger och musikpedagogiska kollegors arbete med kulturell känslighet (Kallio & Länsman 2018; Karlsen, Westerlund & Miettinen, 2016). I coronatider har tiden vid skärmen ånyo fått mig att fundera över kultur, i vid bemärkelse. Ty, musikpedagogiska forskare, liksom andra forskare, skapar kultur genom de metoder som används för att analysera och skriva om forskningsmaterialet. Fortun (2009) introducerar begreppet *inskraption* för att kunna diskutera hur vetenskapliga texter förhåller sig till maktrelationer och inkluderande av olika röster.

There is no formula. The right textual structure emerges from the material it structures. It draws readers into an intellectual labyrinth, laying out where they go without determining it, opening pathways for movement in different directions /.../ music might be the best way to translate alien forms into something with which imagined audiences can connect. (Fortun 2009, s. xiii-xiv)

Med inskription fångar Fortun texter som är mer än text, som luktar, svänger, fångar. Hon visar också på möjligheter att med sinnligt kunskapande genomlysa maktstrukturer, även om en text aldrig kan bli något annat än en partiell sanning (Sæther 2020). Innan vi avslutar seminarium ett släpper vi in seminariedeltagarna för reflektioner kring den sociala dynamiken i en situation. Kanske vill Anders Persson säga något om ”den dynamiska karaktären” (Persson 2019, s. 147) som tillhör begreppet *framing*? Med Alagi Mbyes och Solo Cissokhos hjälp kommer detta UFO-seminarium att i praktiken visa hur forskning om lärande skulle kunna både genomföras och kommuniceras med hjälp av expanderad skript; inskription.

Yes, and may we here sing a praise to collaborative research formats, such as Kallio and Länsman’s “jojk-research” from 2018. Working between genres, cultures, power positions seems to generate both knowledge and culturally responsive research methods.

Vi låter lovprisningen klinga ut. Här finns ytterligare plats för ordförandens invändningar och övriga kommentarer.



Alagi Mbye spelar i stämningen Silaba (den stora vägen):
<https://www.youtube.com/watch?v=qP7YUq-czUs>

Seminarium två: Lärande och framtid

Vi kan inte prata om framtid utan att sjunga en vaggvisa, den musik som enligt antropologen Ellen Dissanayake finns i alla kulturer, och som möjligen också är en förutsättning för vår arts utveckling. Här släpper vi in Solos syster Adama Cissokho och Malmöbaserade musikpedagogen Eva Kunda:



Vaggvisa för lärande människor:
<https://www.youtube.com/watch?v=qtmXGMFFS3M>

Dissanayake (2017) ser begreppet konst som en beteendemässig predisposition (alltså något vi alla har i oss) snarare än ett objekt (ett konstverk) eller en kvalitet. Hon har genom sin forskarkarriär beskrivit konstens funktion som något som gör det vanliga extraordinärt. I kronologisk ordning: "make special" (1974, 1988), "making the ordinary extra-ordinary" (1992), "elaborating" (2000) och därefter "artifying" (2017).

Vi vill gärna höra seminariets tankar kring *artififying* i förhållande till ett Goffmaninspirerat intresse för det som ligger utanför ”det för givet tagna”.

Det evolutionära sambandet mellan konst och lek har nu fått stöd av forskning kring det universella beteendet i mamma-barn interaktion och de underliggande neurobiologiska mekanismerna. Det finns alltså samband mellan både lek och artififying och mamma-barn interaktion och artififying – eller musika om vi så vill. Dissanayake (2017) menar att ritualiserad mamma-barn interaktion och de egenskaper som denna delar med lek – är konstens ursprung. Att musika hjälper oss att göra objekt, platser, ljud och handlingar extraordinära, att översätta dem till en annan domän, att nå det speciella, fantasifulla, förhöjda, transformerade. Hon kallar denna universellt observerbara transformativa aktivitet *artification*. Jag hittar inte något bra svenskt ord för det. Musikifiering går väl hyfsat bra, men konstifiering, nja. I alla fall, med *artification* förstås konst som en aktivitet och inte något som kräver att resultatet är vackert eller begåvat. Det är också i hög grad kopplat till lärande. Är det inte detta transformerande, fantasifulla som är ett av UFO-seminariernas karaktärsdrag, när de fungerar som bäst?

Det finns arkeologiska bevis för att människan för 250 000 år sedan eller tidigare hade mental kapacitet och motivation att avsiktligt göra det vanliga extraordinärt. *Artifiers*, alltså människogrupper som praktiserat *artification* har visat sig ha evolutionära fördelar. Musikande människor har gradvis, över tid, uppnått större överlevnad både på individ- och gruppnivå (Dissanayake 2017, s. 160). Ett människobarn är jämfört med andra däggdjur särskilt utsatt och känsligt, det föds egentligen för tidigt och borde för att ha samma överlevnadschans som andra däggdjur få vänta i livmodern 18 månader och väga elva kilo vid förlossningen (Dissanayake 2017, s. 150). Därför har människan utvecklat ”intensive parenting” (ibid s. 152), centralt för lärandet av social interaktion och social empati.

När vi tidigare sjöng om Sunjata Keita och hans förståelse för musikens roll i samhällsbyggande avsåg vi just detta: Människor behöver musik. Därför spelar vi jalis vid alla ceremonier, från dop till begravning. Inga barn kan utvecklas utan musik, och inga samhällen kan hållas samman, det är musiken som bildar grunden för både lärande och utveckling.



Alagi Mbye om hur kora kom till världen:
<https://www.youtube.com/watch?v=eNPEy2tUwyo&t=60s>

Här föreställer vi oss kritiska röster från seminariedeltagarna. Här görs väl ändå en avvikelse från ämnet? Vad har historien med framtiden att göra? Har ni glömt att vi är på ett utbildningsvetenskapligt seminarium? Ostinatet fortsätter gunga och vi drar in musikanthropologiska idéer om utbildning.

Antropologen John Blacking gjorde under 1950-talet fältarbete hos Vendafolket i Sydafrika. Där lärde han sig bland annat att musik inte kan spridas eller ha mening utan förbindelser mellan människor. Hos den pacifistiska Vendagruppen anses musiken nödvändig för att människan ska överleva som just mänsklig. Genom att lära sig Vendamusik som ett barn bland barn, lyckades han extrahera en definition av musik som har utbildningsvetenskaplig bäring: ”Musik är en syntes av kognitiva processer, närvarande i kulturen och den mänskliga kroppen /.../ Eftersom musik är mänskligt organiserat ljud, uttrycker den aspekter av att vara individer i ett kollektiv” (Blacking 1973, s. 89).

Som om Blacking kunde skåda in i kristallkulan och se hur musikämnet i den svenska läroplanen skjutits åt sidan och hur utbildningsdepartementet 2020 lägger förslag på en reduktion av det estetiska programmet på gymnasieskolan (SOU 2020:33), undrar han över om västvärlden skulle kunna ta till sig några av de implikationer hans och andras forskning skulle kunna få:

Om min gissning kring det biologiska och sociala ursprunget av musik är korrekt, eller bara delvis korrekt, skulle det kunna påverka hur vi mäter musikalitet och hur vi bedriver musikundervisning. Framförallt, skulle det generera några nya idéer om musikens roll i utbildning, och dess generella roll i samhällen. (Blacking, 1973, s. xi)

I dag, 47 år senare, finns det gott om forskningsresultat som bygger vidare på Blackings pionjärbete. Mithen (2005) har i sin bok om de sjungande neanderthalarna visat hur musik utvecklats parallellt med språk. Med hänvisning till forskning inom specialistämnen som neurobiologi, utvecklingspsykologi, musikpsykologi och evolutionär teori ger han exempel på musikens grundläggande

betydelse för lärande. Ponera att dessa resultat ges genomslag. Nu mullrar det ur kalebasserna, och strängarna vibrerar:

Vi har aldrig förstått varför ni gör skillnad på forskare, musiker och lärare. Ni tycker kanske det är övermaga att som vi hävda att en jali är allt i ett: En jali utvecklar, överraskar, repeterar, formaliserar och överdriver. Precis som Dissanayake menar att "artifyers" gör.

Tack, jali Alagi Mbye och jali Solo Cissokho. Det ska bli spännande att höra era kommentarer kring hur UFO-seminariets deltagare arbetar och hur den stora universitetsgemensamma plattformen för forskning om ämneslärar- och universitetslärarutbildning fortskrider. Eller hur satsningen på praktikinära forskning tar sig uttryck. Men det kan vi prata vidare om på UFO-seminariet. Har ni en avslutande musikalisk kommentar? *Ja, det har vi, men den sparar vi tills Anders Persson är med.*

EVA SÆTHER

Jag är professor i musikpedagogik med inriktning mot utbildningsvetenskap. Min musikaliska hemvist i svensk spelmansmylla utgör motorn och drivkraften för mina forskningsprojekt vilka har som gemensamt tema att de belyser interkulturella perspektiv på musikaliskt lärande och kreativitet(er). I min avhandling om "det muntliga universitet" i Gambia såddes första fröet till ett intresse för konstnärligt inspirerade forskningsmetoder, ett område som sedan dess (2003) varit aktuellt i flera olika projekt. Ytterligare forskningsintressen är social hållbarhet och kollaborativt lärande. Jag undervisar inom ramen för den utbildningsvetenskapliga kärnan vid lärarutbildningen i musik, Musikhögskolan i Malmö och handleder både doktorander, masterstudenter och studenter i musiklärarutbildningen. Mitt internationella engagemang avspeglas både i medverkan i internationella forskningsprojekt och i aktivt arbete inom International Society for Music Education (ISME) där jag varit ledamot (2008–2014) i kommissionen Music in Schools and Teacher Education (MISTEC). Jag är också aktiv i nätverket Cultural Diversity in Music Education (CDIME).

2013–2016 var jag verksam som mentor för doktoranderna vid institutionen för utbildningsvetenskap, Campus Helsingborg. Från höstterminen 2016 har mentorskapet ersatts av handledarskap och deltagande i den utbildningsvetenskapliga forskningsmiljön, framförallt i UFO-seminariet.

Referenser

- Blacking, John (1973). *How Musical is Man?* Seattle: University of Washington Press.
- Dissanayake, Ellen (2017). Ethology, Interpersonal Neurobiology, and Play. Insights into the Evolutionary Origin of the Arts. *American Journal of Play*, 9(2), s. 143–168.
- Fortun, Kim (2009). Of Writing Culture, 2020. I Clifford, James & Marcus, George E. (red.). *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*, s. vii–xxii. Berkeley och Los Angeles: University of California Press.
- Karlsen, Sidsel, Westerlund, Heidi, & Miettinen, Laura (2016). Intercultural Practice as Research in Higher Music Education: The Imperative of an Ethics-based Rationale. I Burnard, Pamela, Mackinlay, Elizabeth & Powell, Kimberly (red.). *The Routledge International Handbook of Intercultural Arts Research*, s. 369–379. New York: Routledge.
- Niane, Djibril Tamsir (1960/2000). *Sundiata. An Epic of Old Mali*. Essex: Longman. (1960 original fransk utgåva Soundjata, ou l’Epopée Mandingue)
- Persson, Anders (2019). *Framing Social Interaction. Continuities and Cracks in Goffman’s Frame Analysis*. New York: Routledge.
- Said, Edward (1999). Efter orientalism. I Thörn, Håkan, Eriksson, Chatarina & Eriksson Baaz, Maria (red.). *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala rasismen och det mångkulturella samhället*, s. 257–267. Falun: Nya Doxa.
- Schmidt, Patrick (2015). The Ethics of Policy: Why a Social Justice Vision of Music Education Requires a Commitment to Policy Thought. I Benedict, Cathy, Schmidt, Patrick, Spruce, Gary & Woodford, Paul (red.). *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, s. 47–61. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, Patrick (2017). Why Policy Matters: Developing a Policy Vocabulary within Music Education. I Schmidt, Patrick & Colwell, Richard (red.). *Policy and the Political Life of Music Education*, s. 11–36. New York: Oxford University Press.
- Stoller, Paul (1987). *In Sorcery’s Shadow. A Memoir of Apprenticeship Among the Songhay of Niger*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stoller, Paul (1997). *Sensuous Scholarship*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Sæther, Eva (2003). The Oral University. Attitudes to Music Teaching and Learning in the Gambia. I *Studies in Music and Music Education*, nr. 6. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
- Sæther, Eva (2020). The Art(s) of Getting Lost: Halting Places for Culturally Responsive Research Methods. I Kallio, Alexis, Karlsen, Sidsel, Marsh, Kathryn, Sæther, Eva & Westerlund, Heidi (red.). *The Politics of Diversity in Music Education*. London: Routledge.

KROKSBACK, DEN VITA STADEN – EN AKTIONSFORSKARE MINNS

Av Hans-Edvard Roos

Då den tyske poeten Heinrich Heine stod framför den mäktiga gotiska katedralen i Amiens lär han ha yttrat att på den tiden hade människor övertygelse och att det inte är tillräckligt med blott och bart åsikter för att bygga en sådan katedral. Den typ av övertygelse som Heine refererar till, var dock direkt kopplad till utövandet av en praktisk kunskap som ”testar” övertygelsen och som i längden motiverar det uthålliga byggandet. Åsynen av katedralen blottlägger därför en bakomliggande sanning om ett skickligt, uthålligt, kreativt och hårt hantverksarbete som materialiserat och förverkligat byggnaden. Det betyder att en erfarenhet (*Erlebnis*) av religiös art här sammankopplas med en förståelse och ett erkännande av kunskaper och insikter (*Erkenntnis*). I Max Webers historiska analys kom den praktiska rationaliteten att så småningom urholka erfarenhetens religiösa aspekt. Den amerikanske filosofen William James inflytande på Weber har bidragit till att ge oss föreställningen att våra tankar inte är renodlat metafysiska, utan inbäddade i en pragmatisk process av handling.

Jag ska nu ge ett exempel på en helt annan byggnad än en katedral, nämligen bostadsområdet Kroksbäck i Malmö som det tedde sig under 1970-talet. I texten presenteras olika typer av ögonblicksbilder, men även olika lager av ”kunskaper” (*Erkenntnis*) som blottlägger olika typer av idéer om vilken typ av ”praktisk rationalitet” och ”mening” bostadsområdet anses vara ett resultat av. Finns i detta sammanhang en djupare ”kärna” av sanning eller handlar det blott och bart om olika ”åsikter”? Anledningen till att jag återvänder till 1970-talets Kroksbäck grundar sig i att området då blev föremål för ett aktionsforskningsprojekt under ledning av professor Harald Swedner som sedan tidigare engagerat sig i olika studier vilka omformulerade sociologiska problemställningar till politiskt gångbara frågor. Projektets övergripande syfte var att finna generaliserbara metoder för att förbättra förhållandena i dåligt fungerande bostadsområden, samt att studera i vilken

utsträckning projektet lyckades förverkliga de uppställda målen. Projektet utgjorde en reaktion på och en problematisering av en förgivettagen föreställning att moderna välfärdsreformer inom bostadspolitiken eliminerar utbredningen av segregation och olika typer av socio-ekonomiska orättvisor.

Tillkomsten av bostadsområdet Kroksbäck kan sägas representera det *moderna projektet* i välfärdsstatens regi inom ramen för det så kallade miljonprogrammets nybyggnation. Syftet med miljonprogrammet (1965–1975) var att komma tillrätta med bostadsbristen i spåren av de stora arbetsmarknadsomflyttningarna i Sverige. Stora företag som till exempel Kockums varv behövde bostäder till sina anställda arbetare i en tid av expansion och industriell tillväxt. Prognoserna under 1960-talets senare del pekade på en kraftig befolkningsökning i Malmö kommun. Därför lanserades Kroksbäck 1966 av Malmö Kommunala Bostadsaktiebolag (MKB) som ett rent och ljusst boende uppbyggt efter moderna principer och prefabricerade system – ”Vita staden byggs i Malmö”. Under 1970-talet blev dock invånarantalet i Malmö kommun 50 000–60 000 färre än prognosen och många områden, inte minst Kroksbäck, drabbades av en ansevärd del outhyrda lägenheter.

Aktionsforskningsprojektets underliggande reformpolitiska kritik ledde till att det planerade fyraåriga projektet (1975–79) fick läggas ner efter halva projekttiden (1977). Efter en tid av fungerande samverkan med politiker, tjänstemän och invånare, utdefinierade några tyngre aktörer bland Malmös makthavare projektgruppen med kritiska forskare och samhällsarbetare som icke legitima deltagare i arbetet med förändringsarbete inom stadsplaneringen.

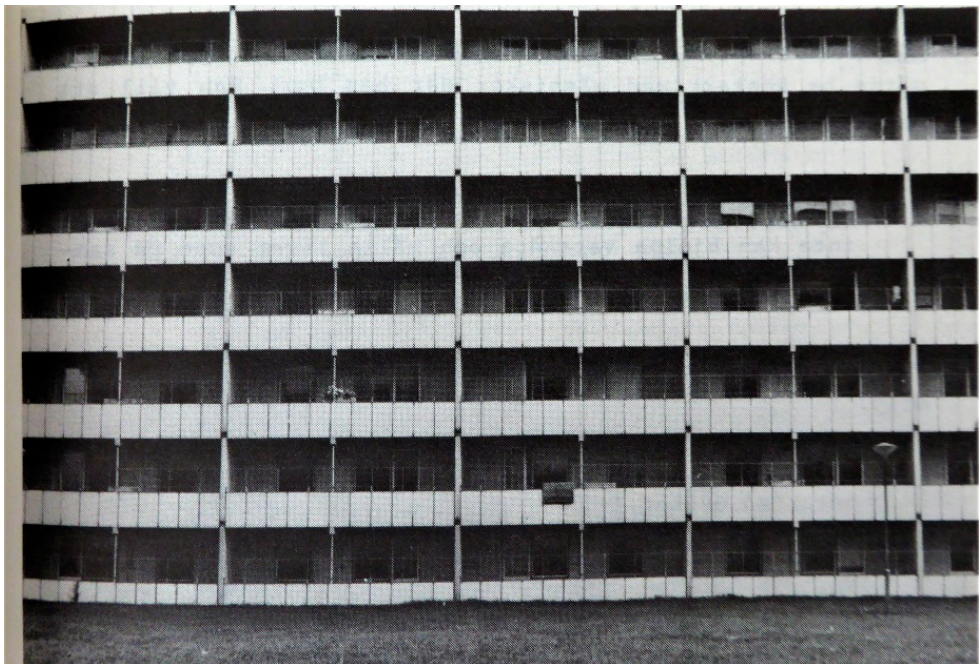
Med tanke på detta ambitiösa försök av samhällsvetenskapliga forskare att utifrån en kritisk position söka ingripa i och förbättra svensk reformpolitik inom boendesektorn på en lokal nivå, kan det vara av intresse att ”återvända” till det ögonblick då husens framträdelseform utgjorde en symboliskt laddad miljö för spänningen mellan en avsiktlig önskan och en icke avsiktlig verklighet.

Vi föreställer oss att vi som läsare förflyttar oss tillbaka till Kroksbäck under senare delen av 1970-talet efter projektidens abrupta avslut, och att vi då möter en rad olika tolkningar: flanörens, politikerns, den utredande samhällsforskarens, aktionsforskarens, och förändringsarbetarens. Detta betyder att rummet för Kroksbäck kröker sig i sex olika *frames* om vad som där pågår och vad som där gäller.

Flanören

Vårt första möte är med en stadsflanör som betraktar och observerar den byggda miljön med sin urbana blick. Vad ser denne flanör? Flanören är inte nödbedd att tala om detta. ”Jag ser fyrkantiga, prefabricerade lådor byggda av eternitplattor med

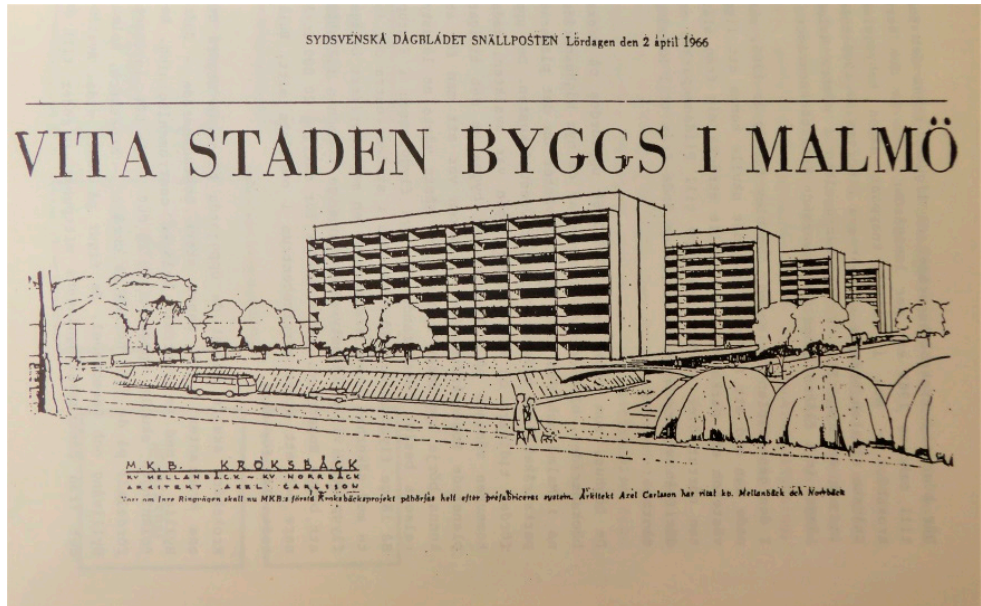
balkongväggar i betong, och stora diken av gator kring området – Stalinallén – som gör att jag måste ta mig upp för en brant trappa för att komma in i området. Jag ser gardinlösa fönster i de många tomma lägenheterna. Jag ser likaledes tomma garage då man inte vågar ha bilarna utom synhåll, jag ser smala källargångar i rå betong – suckarnas gångar – som man måste ta sig igenom från garagen till den egna lägenheten. I markplanet ser jag ventilationstrummor från garaget där avgaser sipprar ut direkt till barnens lekplatser. Jag ser skadegörelse på bilar, nedklottrade entréer, nedtrampade blomsterrabatter och en stereotyp växtlighet. Jag har hört att faran för mordbränder gör att vindarna hålls låsta. Hyresgästerna kan endast söka upp sitt vindsutrymme i sällskap med vaktmästare från MKB (Malmö Kommunala Bostadsaktiebolag). Jag känner blåsten som viner mellan höghusen och jag ser fasadernas spruckna, tunga och skarpkantade asbestplattor. Jag ser pensionärer blåsa omkull i kastvindarna mellan husen och hur en nedfallande asbestplatta precis missar en gående gammal man. Jag ser en total frånvaro av mötesplatser, butiker, service och arbetsplatser.



Källa: Alexandersson, Gustav, Dalholm, Elisabeth, Roos, Hans-Edvard, Rudvall, Göte, Swedner, Harald & Werner, Bo (1988). Vad hände i Kroksbäck? En bok om samhällsarbete och aktionsforskning. Rapport 1988:2. Göteborg: Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet. s. 51.

Jag ser en glesbygd i betong mitt i stan utplacerad som en blindtarm vid Hyllievångsvägens återvändsgata. Här finns inte ens en varm korv att köpa.”

Vår flanör ger sig av, men vänder sig om och säger: ”Kommer du ihåg Sydsvenska Dagbladets rubrik lördagen den 2 april 1966 om det kommande Kroksbäckbygget: ”Vita staden byggs i Malmö.” Flanören försvinner bort, suddas ut likt en dimma och smälter helt samman med det grådaskiga vädret. Han har knappt kommit utom synhåll förrän en kostymklädd äldre herre med hatt kommer fram till oss. Han presenterar sig som en politiker i staden.



Källa: Alexandersson, Gustav, Dalholm, Elisabeth, Roos, Hans-Edvard, Rudvall, Göte, Swedner, Harald & Werner, Bo (1988). Vad hände i Kroksbäck? En bok om samhällsarbete och aktionsforskning. Rapport 1988:2. Göteborg: Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet. s. 31.

Politikern

”Så bra att du kom”, säger vi. ”Har ni politiker sett alla utredningar och skrivelser om Kroksbäck? Det blev inte som ni planerade?”

”Nej, nej, men jag är inte orolig. Det löser sig. Ser ni, vi hade dåligt fungerande bostadsområden på 1950-talet och till mitten av sextioalet. Ta till exempel Augustenborg, Hermodsdal och Nydala. De hade många sociala problem då. Men se nu i dag, i slutet på 1970-talet. Nu fungerar de ganska bra. Vad lär vi oss av detta? Jo, de problem du ser i Kroksbäck i dag, de är av övergående karaktär. Så småningom, utan att vi behöver vidta några särskilda åtgärder, kommer dessa problem att minska

av sig själva till en måttlig omfattning. Efter hand kommer dessa bostadsområden att stabilisera sig själva.”

Politikern tittar på klockan. ”Jag måste iväg. Vi ses senare så kan vi prata mer.”

Den utredande samhällsforskaren

Vi möter nu en yngre medelålders man i kort stubbat hår och i glasögon med markerade svarta bågar. Tagna efter vårt möte med flanören och politikern frågar vi med en gest mot husbyggnaderna:

”Vad ser du här?”

Han tar fram en anteckningsbok som han börjar bläddra i. Han ser fundersam ut innan han fixerar oss med blicken.

”Till att börja med vet jag hur Kroksbäck kom till – som ett hastverk och hafsverk i slutet av 1960-talet. Byggnationen drevs fram när kommunen, i väntan på klartecken för flygplatsen Sturup från länsstyrelsen och byggnadstillstånd för Rosengårdsområdet, måste ordna jobb för sina byggnadsarbetare och bostäder till alla otåligt väntande nyanställda på Kockums och de andra storföretagen i industriboomens Malmö. Så länge Bulltofta flygplats fanns kvar kunde inte Rosengård börja byggas. Och så länge miljöprotesterna mot Sturupsbygget höll på kunde inte Bulltofta läggas ner. Lösningen blev snabbygget av Kroksbäck – FFF – Fort, Fel och Fult. Dessutom skulle det nuvarande Kroksbäck enligt en dispositionsplan utgöra den ena kvadranten i ett större bostadsområde – Södra Hyllie – med en centralt belägen centrumanläggning. Dessa planer byggde på en prognos med kraftig befolkningsökning som dock uteblev. Prognoserna slog fel. Och Kroksbäck blev inte ett attraktivt boendialternativ vare sig för bostadssökande malmöbor eller för personer som flyttade till Malmö.”

Utredaren gör en liten paus som om han kom att tänka på någonting.

”Tänk att miljöprotesterna mot anläggandet av flygplatsen Sturup fick den bieffekten att Kroksbäck snabbt fick byggas på det sätt som det gjordes. Det var från början ingens avsikt.”

Utredaren rättar till sina glasögon och håller upp sin anteckningsbok mot oss i ögonhöjd. Samtidigt gör han en gest med handen mot höghuset bakom sig.

”Vill ni höra varför det ser ut som det gör här?”

Han verkar redan ha bestämt sig så vi nickar jakande. Någonting säger oss att här väntar ett litet föredrag. Han öppnar sin anteckningsbok och läser mer eller mindre innantill.

”Jo ser ni, Malmö har av tradition alltid varit en tudelad stad med en markerad bostadssocial spännvidd. Studier från 60-talet visar på potentiella och faktiska förslumningstendenser även i det moderna projektets nyuppförda bostadsområden.

Detta innebär en vändning då samhällskritiken i dag inte enbart gäller brister i det traditionella samhällets miljöer i stadens gamla stadsdelar, utan även nybyggda flerfamiljshusområden som nu finns i Malmö södra utkantsområde. Uppspaltningen av nybyggnationen på flerfamiljshuslägenheter i Malmö och småhus i de omkringliggande landsbygdskommunerna, har bidragit till nettoförluster i Malmös befolkningsutveckling och till förekomsten av tomma lägenheter i kommunens nybyggda bostadsområden. Segregationen vidmakthålls och ”tomma lägenheter” har blivit ett socialt problem. Konjunkturavmattning och nedläggning av arbetsplatser har i sin tur minskat efterfrågan på bostäder i de snabbt nyuppförda höghuskomplexen. Mellan 1971 och 1978 förlorade Kroksbäck drygt 40 procent av sin befolkning. Här sticker Kroksbäck ut – under slutet av år 1974 var cirka 15 procent av Malmö Kommunala Bostadsaktiebolags outhyrda lägenheter belägna i Kroksbäck. Cirka 40 procent av lägenheterna där stod tomma. Dominansen av låginkomstgrupper blev allt påtagligare, liksom förslitningen av den fysiska miljön. I dagsläget, år 1979, bor cirka en tredjedel av kommunens invånare (cirka 80 000 personer av 240 000 invånare) i de ofärdiga boendemiljöerna i områdena kring Rosengård, Lindängen och Kroksbäck. Dessa områden bildar en slags halvmåne i stadens södra periferi.”

”Aha, nu ser vi vilka krafter som skapar våra miljöer”, påpekar vi på ett införstått sätt. ”Men har inte invånarna reagerat mot det som hänt i området?”

”Skulle precis komma till det”, påpekar utredaren. ”Jodå, vi gjorde en intervjuundersökning med invånarna i Kroksbäck under första hälften av 1976. Den visade att det fanns ett djupare problem. I dessa intervjuer återkommer invånarna ständigt till att det är folket i Kroksbäck som det är fel på och att där ligger förklaringen till det som händer i bostadsområdet. Man tolkar de synbara konsekvenserna av en samhällsutveckling, så som de kommer till uttryck i individernas agerande. Det är grannars, släktingars och arbetskamraters framgångar eller misslyckanden som man ser och tar ställning till. De politiska beslutsfattarnas agerande läser man bara om i tidningen. Det samhällssystem som genererar de problem som man möter i vardagslivet, är fjärran och opåverkbart. Samhället uppfattas visserligen som föränderligt, men förändringar sker med en naturlags nödvändighet. De måste ha sin gång. Dem kan man inte styra. Men sina grannar klagat man på.”

Utredaren undrar om vi vill höra mer. Han säger att han har mängder med data i sin anteckningsbok som han viftar med framför våra ögon.

”Här finns massor av underlag till politikerna. Bara de får kunskap om orättvisorna så kan de rätta till dem. Jag måste skynda mig och visa dem.”

Utredaren försvinner mellan husen och får en extra skjuts av en kastvind som virvlar mellan husväggarna. Nu ser vi en rufsig man med håret på ända och glasögonen uppskjutna i pannan. Det är aktionsforskaren som anländer. En sorts hatt finns på huvudet. Det ser ut som om den har hamnat där av en slump.

Aktionsforskaren

Vi undrar om aktionsforskaren är införstådd med vad politikern tidigare sa. Han nickar och pekar på husen bakom sig.

”Politikern ser inte vad som händer här. Varför stabiliserades de äldre problemområdena i förhållande till de nybyggda bostadsområdena i miljonprogrammet? Jo, därför att de nybyggda bostadsområdena övertog de äldre bostadsområdenas ”bottenposition” i bostadsområdenas prestigehierarki. Skillnaden är att det i dag (under slutet av 70-talet) inte finns några nyuppförda områden av typ Rosengård, Kroksbäck och Lindängen att flytta till för resurssvaga hushåll. Vad sker i stället? Jo, många av ut- och inflyttningarna i dessa områden rör sig fram och åter mellan just dessa områden eller denna typ av områden. Visst, det finns de som ”flyttar upp sig”, men det finns också de som snurrar runt i bottenskiktet i bostadsområdeshierarkin. Eftersom vi har en differentierad bostadsmarknad räcker det inte med att det finns faktiska positiva egenskaper hos ett bostadsområde med lågt anseende. Det är inte ett tillräckligt villkor för att hålla kvar ”uppflyttarna” i området, det vill säga ge en kvarstannande effekt.”

Vi ser på husen framför oss medan aktionsforskaren kliar sig i huvudet. Vi vill gärna säga något.

”Det är starka krafter och rörelser som döljer sig bakom de där betongväggarna. Skulle det vara bättre om folk bodde kvar i området och blev trogna hyresgäster? Skulle det bli mer stabilt då? Om något kunde få dem att stanna?”

Aktionsforskaren skakar på huvudet.

”Skenet är inte alltid vad det verkar vara. Eller som Marx sade: Om framträdelseformen för ett ting överensstämmer med tingets väsen vore vetenskapen överflödig. En klassisk aktionsforskare är intresserad av vad som verkligen händer på en konkret plats. Även fakta i form av numeriska talserier på aggregerad nivå kan ge felaktiga grunder för handling. Låt mig ge ett exempel. Hög omflyttning i ett område medför att ”receptorkoefficienten” – ett mått som anger antalet inflyttare under ett år per antalet invånare som bott i området under minst två år – blir hög. En hög receptorkoefficient betyder att det är svårt för inflyttarna att bygga upp sociala relationer med de personer som redan bor i området eftersom dessa är relativt få och många av dem förbereder sig att lämna området. Vad ger detta mått för insikter och kunskap om du vill göra någon slags aktion i området?”

Vi funderar ett slag och tänker att det finns en hake här. Till slut svarar vi trots allt.

”Ja, vi skulle försöka få receptorkoefficienten så låg som möjligt. Det betyder att vi skulle satsa på åtgärder som gör att så många som möjligt stannar kvar i området. Och att de som stannar kvar i området skulle uppmuntras att ta hand om alla nyinflyttare så de också stannade kvar. Ja, något i den stilen.”

Aktionsforskaren ser plirande på oss.

”Det är logiskt tänkt. Det verkar ju förnuftigt om boendepolitiska åtgärder resulterar i en kvarstannande effekt på invånarna, det vill säga ”kvarstannarargumentet” kan sägas representera en kunskap som antas vara giltig för alla bostadsområden. Men den tanken bygger på data som inte alls blottlägger vad som verkligen pågår i området. Som aktionsforskare är jag mindre intresserad av att ha data om flyttande personer som objekt, utan snarare data om flyttningar som händelser. Vad menar jag konkret med detta? Jo, för det första att vi måste bryta ner all data till individnivå för specifika bostadsområden genom att använda kyrkböcker, mantalslängder och hyreskontrakt så varje individ – vilka avidentifieras som personer – kan kopplas till en viss fysisk lägenhet. Detta är ett viktigt grepp. Vi slipper då det så kallade ”ekologiska felslutet” att vi drar slutsatser om individers beteende på grundval av populationsdata, det vill säga aggregerade data på befolkningsnivå. På så sätt kan vi se exakt kvarstannartid på individ- och lägenhetsnivå för varje enskild huskropp. En undersökning av ett aggregerat material som visar på en minskad omflyttning i ett bostadsområde skulle normalt kunna tolkas som att de sociala problemen var i avtagande i området. En närmare granskning av hushållens kvarstannartid på hus- och lägenhetsnivå visade emellertid tvärtom att den minskade omflyttningen vidmakthöll problemen i Kroksbäck. Denna perspektivförskjutning gav oss helt andra insikter om betydelsen av flyttningar för segregationsprocesserna i de nybyggda bostadsområdena.”

Vi viftar med händerna som skolelever som vill påkalla lärarens uppmärksamhet. ”Men på vad sätt ökar problemen i området därför att det finns en stor andel långtidsboende i vissa delar av området?”

Aktionsforskaren gör en avvärjande gest med handen som om han vill inskjuta något viktigt innan han svarar på frågan.

”Eftersom det handlar om klassisk aktionsforskning utgjorde studien en del av ett fältexperiment där vi valde ut ett jämförelseområde som inte blev föremål för interventioner. I detta fall betyder det att vi har gjort en jämförande studie med bostadsområdet Gullviksborg som byggnadstekniskt, socialt och demografiskt liknade Kroksbäck.”

Aktionsforskaren sänker handen, rättar till sina glasögon och ger oss en blick som signalerar att här väntar en underfundig poäng och ett svar på vår fråga.

”I vår studie har vi – något överraskande – funnit att invånare i kvarteren med högsta andelen outhyrda lägenheter (i kvarteret Norrbäck i Kroksbäck och i kvarteret Gymnasisten i Gullviksborg) bott kvar längst, medan invånarna bott kvar kortast tid i de kvarter som haft den lägsta andelen outhyrda lägenheter (kvarteret Sörbäck i Kroksbäck och kvarteret Censorn i Gullviksborg). Det innebär att de mest attraktiva husen inom bostadsområdet (de med lägst andel outhyrda lägenheter) har den största

andelen korttidsboende, medan de mindre attraktiva husen (med hög andel outhyrda lägenheter) har den största andelen långtidsboende. Det betyder att de kvarter och husenheter med ett relativt gott anseende i stor utsträckning bebos av människor som har resurser att flytta från området. De kvarter och hus med hög andel långtidsboende bebos av hushåll som brottas med ekonomiska och sociala problem och som i praktiken inte kan flytta från området. Det har dessutom skett en omflyttning inom Kroksbäck som gått från hus som varit speciellt utsatta för störningar av olika slag till hus som fungerat bättre.

Vid en mer omfattande jämförelse med andra bostadsområden fann vi dessutom att Kroksbäck i mindre utsträckning än andra områden fungerar som en ”mellanstation” för människor som vill och kan satsa ekonomiska resurser för att en kort tid efter inflyttningen till området kunna flytta vidare till ett område med högre boendestatus.

På detta vis ”stabiliseras” den inre segregationen inom dessa bostadsområden under andra hälften av 1970-talet – och Kroksbäck har en framträdande betydelse i denna utveckling. Dessa data kan kompletteras med andra populationsstudier av inom-urbana flyttningsströmmar mellan olika bostadsområden i Malmö, vilka i korthet visar på en dränering av resursstarka hushåll från de bostadsområden som befinner sig längst ner på den bostadssociala skalan, och att hushåll steg för steg ”flyttar upp sig” på den sociala rangskalan av olika bostadsområden och upplåtelseformer. Det förekommer under denna period också en omfattande rundflyttning mellan problemdrabbade bostadsmiljöer, och det var inte ovanligt att en fjärdedel av invånarna flyttar från ett område under ett år. I vissa enskilda kvarter och hus kunde en majoritet av invånarna bytas ut under ett år.

Det förekommer således en omflyttningsprocess *inom* bostadsområden av Kroksbäck och Gullviksborgs typ som liknar den som förekommer *mellan* bostadsområden. Denna mekanism för den inre omflyttningen och den inre segregationen inom bostadsområdet tycks bidra till upprätthållandet av redan uppkomna skillnader i befolkningsstrukturen mellan bostadsområden.”

”Betyder det att de problemdrabbade bostadsområdena inte är självläkande och självstabiliserande som politikern antog? Är det inte en vanlig uppfattning bland politiker att nybyggda, dåligt fungerande bostadsområden efter fem till tio år skulle stabiliseras och fungera ganska bra vilket anses ha skett med bostadsområden i Malmö från 1950-talet och början av 1960-talet?”

Aktionsforskaren nickar jakande.

”Ja, enligt detta synsätt skulle de problem man möter i områden som Kroksbäck vara av övergående karaktär, och de skulle så småningom reduceras till en måttlig omfattning utan att några åtgärder behövde vidtas. Politikerna skulle kunna sitta med armarna i kors medan bostadsområdena förbättrades av sig själva. Jag har sagt det innan, och jag vet att jag upprepar mig, men det tål att upprepas. Underskatta inte

tjätet, särskilt till politiker. Därför säger jag det en gång till då detta är en så viktig bostadssocial insikt: Ett resonemang som innebär politisk passivitet tar inte hänsyn till att femtiotalets och det tidiga sextiotalets problemområden stabiliseras parallellt med att nybyggda bostadsområden övertog de äldre bostadsområdenas "bottenposition" i bostadsområdenas prestigehierarki. I dag (i slutet av 1970-talet) finns i Malmö ännu inga nyuppförda bostadsområden av detta slag att flytta till för hushåll med sociala och ekonomiska problem. Snarare är det så att dessa grupper rör sig fram och åter mellan ett ganska litet antal "problemområden" av likartad karaktär. De sociala problemen i de nya flerfamiljshusföroretterna kan därför inte uppfattas som "självläkande" och "självstabiliserande" på samma sätt som problemen i de något äldre områdena tycks ha varit. Så, situationen kräver i praktiken ett betydligt mer genomträngande reformarbete än någonsin.

Detta ökade behov av politiskt reformarbete kräver i sin tur större precision i forskningen. För att nå preciserad och relevant kunskap måste vi bryta ner data från aggregerad till lokal nivå i enlighet med ett vetande som klargör förekomsten av ett visst händelseförlopp i en kontext snarare än en statisk kunskap om oklara och diffusa samband mellan frikopplade objekt. Kunskapsproduktion i aktionsforskning är i detta fall inte intresserad av att "bevisa" förekomsten av flyttningströmmar i allmänhet, utan av att påvisa dess betydelse för "praxis" i bostadsområdet, det vill säga för människornas handlingar där. Förekomst av flyttningar och andel kvarstannare kan i teorin betyda olika saker, och det är därför viktigt att specifikt urskilja den praktiska betydelsen det har för ett visst område vid en viss historisk tidpunkt. I detta fall innebar en hög andel kvarstannare i bostadsområdet att hårdsegregationen stabiliserades. På så sätt blir kunskapen "användbar" då den ger insikt om en konkret praktik. Beviset för en flyttning eller icke-flyttning är inte dess existens a priori, utan hur dess användning och konsekvenser får betydelse för de mekanismer som påverkar områdets position i stadens bostadssociala hierarki. Därför talar vi om "action-cum-research" som visar att vi som forskare är ödmjuka inför de villkor som praktiken "kräver" av oss att blottlägga. Vi fjärmar oss från "research-cum-action" som mera är uttryck för ett slags forskarhybris.

Men för att sedan i nästa steg kunna åtgärda problemen i handling måste vi transformera ett problem från att vara administrativt definierat till att bli politiskt definierat och därmed föremål för diskussion i en kollektiv offentlighet så att bostadsområdets politiska dimension och utmaning blir tydlig. Ett exempel på detta i projektets inledningsskede var att fältassistenter från socialförvaltningen ("gatubyråkrater") upptäckte en stor ansamling av individuella ärenden från vissa bostadsområden. Eftersom sociala problem normalt översätts till en individuell ärendehantering inom ramen för administrativa rutiner för att bli "åtgärdsbara" inom en förvaltnings befintliga åtgärdsrepertoar, skapades inte heller någon

kunskapsproduktion som gick utöver den som handlade om en regelstyrd administrativ ärendehantering på individ- och familjenivå. Fältassistenterna fick därför i detta fall en "signalfunktion" och förmedlade en vidareutveckling av problembilden till projektgruppen bestående av samhällsforskare, socialarbetare, pedagog, arkitekt, ekonom med flera. Dessa hade genom sektorsanknutna statliga forskningsråd fått forskningsprojektets mandat och möjlighet att formulera övergripande förändringsförslag med förankring i välfärdsstatens övergripande politiska målsättningar om att skapa goda och jämlika levnadsvillkor för alla medborgare. Projektet fick därför rollen (åtminstone i ett initialskede) att representera en slags kritisk återkoppling till det grundläggande syftet med välfärds politikens ändamål.

Därför kan vi varken undvika den politiska dimensionen i samhällsforskningen eller vår roll som aktör i denna process även om vi säger att vi enbart "observerar". Traditionell forskning försöker ofta trycka undan denna komplikation mellan "är" och "bör" i sin metodologi. Vi aktionsforskare är öppna med den och försöker explicit förhålla oss till vår aktörsroll i förhållande till vårt forskningsobjekt som vi faktiskt har – vare sig vi vill eller inte."

Vi nickar och ställer sedan en enkel fråga som sannolikt inte har ett enkelt svar.

"Hur ska den transformationen från forskarrollen till politisk handling gå till i praktiken?"

Förändringsarbetaren i aktionsforskaren

"Ja, nu ikläder jag mig rollen som förändringsarbetare, eller med ett annat ord – som samhällsarbetare (*community worker*). Kärnfrågan är då inte att rada upp vilka resultat vi vill ha som ett slags önskelista, utan klargöra hur och genom vilka processer som förändringar och interventioner kan genomföras. Här handlar det inte enbart om nulägeskunskap och kausal kunskap som vi tidigare talat om, utan om styrningskunskap i genomförandearbetet. Här är det viktigt att påpeka att det förändringsarbete vi nu talar om – som i detta fall initieras i förbindelse med aktionsforskning och samhällsarbete – i bästa fall kan tänja systemets gränser mot ett uppställt mål och därför fungera som "en gränstämjande teknik". Förändringsarbete i bostadsområden sker på en communitynivå – en nivå som saknar egentliga styrmedel. Ärendeorienterade ingripanden av administrativa myndigheter på individ- och familjenivå kan stabiliseras genom olika typer av ekonomiska bistånd och rättigheter till servicetjänster. Politiska program och interventioner kan kodifieras genom revisioner av lagar eller anvisningar till myndigheter med grund i statsbudgeten. Därmed uppnås en balans mellan målsättning och uppbackande resurser. Sådana villkor saknas för vårt samhällsarbete,

det vill säga för förändringsarbetet på communitynivå då vi saknar medel och varaktighet som projekt för att stabilisera de resultat som eftersträvas och de mål som kan uppnås. Därför är det viktigt att åtminstone uppnå en stabilitet i kunskapsproduktionen och dess koppling till handling och handlande aktörer. Det kan ske genom en lärandespiral där målformuleringsarbetet kontinuerligt ”testas” och följs upp av värderingar av interventionernas konsekvenser och att interventionerna därför ses som provisoriska i ljuset av en pågående kunskapsprocess.

Ska denna kunskapsprocess kunna bidra till att vägleda handlingar, handlar det inte enbart om att fastställa ett socialt systems position längs en särskild och given variabel som kan påverkas genom en förändring av en annan variabel, till exempel att ett bostadsområde som innehåller en hög andel arbetslösa eller låginkomsttagare implicerar ärendeåtgärder i enlighet med socialtjänstens direktiv.

Vägledningen till handling på communitynivå måste snarare bygga på noggrant värderade och beskrivna målvariabler, det vill säga ställningstagande till vissa mål som kan nås genom påverkan av några grundläggande faktorer i en explicitgjord kausalkedja (händelsekedja). Vi har gett exempel på en sådan kausalkedja och mekanismer då vi talade om Kroksbäckens inre flyttningsströmmar. Vårt exempel med vissa bostadsområdens interna flyttningsmönster och inre segregationsprocesser, visar på kausalkedjor giltiga i en särskild kontext och där betydelsen av hushållens kvarstannartid fick en helt annan socialpolitisk innebörd och mening än vad som antas vara fallet under ”normala” och ”vedertagna” omständigheter. En sådan konkretiserad kunskap preciserar därför målen för handlingen på ett betydligt mer specifikt och relevant sätt. Den ger förändringsarbetet en riktning som undviker att ”aktionen” begränsas till att reducera missnöjesyttringar hos förfördelade grupper, snarare än att verkligen attackera de problemskapande sociala mekanismerna. Exempel på sådana områdesrelevanta förslag kan till exempel vara fler lokala arbetsplatser, möjligheter och stöd för självorganiserad barnpassning, mötesplatser för kollektiv samhandling och problemlösning et cetera.”

Vi blir lite tagna av denna utläggning och känner att detta behöver vi smälta ganska ordentligt. Men först måste vi bara fråga:

”Borde inte hela samhällets styrning fungera så här – som en länk mellan beslutsfattare och de som är beroende av besluten och deras särskilda villkor? Hur sprider man den här typen av kombinerad besluts- och kunskapsprocess?”

”Det finns anledning att fråga sig om den traditionella och hierarkiska ansvarsfördelningen mellan politiker/toppadministratörer, professionsgrupper och enskilda individer är rimlig. Är det inte rimligare att alla dessa tre grupper tillsammans tar ett mer generellt ansvar? En modell är att de anställda (professionella) som har direkt kontakt med medborgarna/klienterna ansvarar för återföring och kommunikation med syfte att öka medvetenheten och kunskapen om dessas levnadsvillkor och problem. Dessa

erfarenheter kan användas för kritik och förändring av de inomorganisatoriska betingelserna för de anställdas arbetsformer att till exempel arbeta mer områdesbaserat. De professionella ska i detta sammanhang ha kanaler för återföring av insikter och erfarenheter till de instanser som ofta bildar ett "maktblock" gentemot de anställda professionerna, nämligen huvudmannen och den exekutiva ledningen. Detta kan öka huvudmännens (till exempel de politiskt förtroendevalda) förståelse och engagemang i de problem som möter klientgruppen och de anställda. De vunna kunskaperna kan även användas för att ge huvudmännen stöd åt anslagsframställningar till högre myndigheter. Här kan även vetenskapliga rapporter och utvärderingar från förändringsarbete spela en roll om de populariseras och offentliggörs via massmedia, konferenser och utbildningar. Ett mer radikalt grepp vore dock att klientgruppen fungerar som huvudmannagrupp för förändringsarbetet. Detta utgör skillnaden mellan gräsrotsstyrt förändringsarbete och myndighetsstyrt förändringsarbete."

"Är inte detta svårt att genomföra?" undrar vi lite försiktigt.

"Jo, men det finns en särskild utmaning i områden som Kroksbäck. Denna typ av boendemiljöer utgör ett slags halvoffentligheter som domineras av ett stort bostadsbolag och dess lokala kontor, av särskilda enheter från olika kommunala förvaltningar och av ett organiserat föreningsliv. Det är organiserade verksamheter som antingen ser invånarna som klienter eller som organisationsmedlemmar. Jämför detta med många invånare i innerstaden eller i villaområdena som ofta är resursstarka och själva driver sina frågor direkt gentemot aktuella politiker och tjänstemän, eller genom olika självorganiserade samfälligheter. I Kroksbäck och i liknande områden finns en mellannivå av en stark organisations- och förvaltningsstruktur som genom sin halvoffentliga och decentraliserade karaktär skapar en diffus och otydlig relation mellan individ och samhälle då det gäller rättigheter och skyldigheter. Den demokratiska aspekten på förändring och deltagande kanske inte blir så utvecklad i denna typ av miljöer."

Plötsligt vänder aktionsforskaren på klacken och försvinner till ett annat möte som han nästan hade glömt bort.

Eftertankens kränka blekhet

Vi står kvar och betraktar 1970-talets Kroksbäck.

Förutom en fysisk miljö ser vi en social miljö med en distinkt position och funktion i stadens bostadssociala hierarki. Försöker vi se ännu djupare framträder specifika sociala mekanismer av yttre och inre segregationsprocesser som skapar ojämlikhet på en differentierad bostadsmarknad med olika upplåtelseformer. Vi ser ambitiösa lokala reformförsök av aktionsforskare och samhällsarbetare med avsikt att förändra och

ompositionera det vi iakttar till att betyda något helt annat. Tänk vilka olika bildspel som kan projiceras på de gråa ytorna framför oss – bilder som på olika plan påverkar livet i området.



Källa: Alexandersson, Gustav, Dalholm, Elisabeth, Roos, Hans-Edvard, Rudvall, Göte, Swedner, Harald & Werner, Bo (1988). Vad hände i Kroksbäck? En bok om samhällsarbete och aktionsforskning. Rapport 1988:2. Göteborg: Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet. s. 23.

Kan till exempel utopin om den goda ”vita staden” återuppstå? Vi tänker efter och resonerar. Ja, det fanns en idé om ett rationellt språk mellan forskare, beslutsfattare, administratörer och professionella – en sorts kompatibilitet mellan värden, mål, medel och bieffekter. Denna idé byggde på att ju tydligare mål som formuleras och som tydligt extraherats ur underliggande generella och ”goda” värden, desto mer kunde medlen för handling specificeras, vilket i sin tur skulle kunna effektivisera resultaten. Uppstod önskade konsekvenser skulle medel och mål korrigeras så att relationen mellan värde, mål, medel och effekter i högre grad rationaliserades ifråga om medlens (redskapens) effektivitet och ifråga om att målen på ett korrekt sätt härletts från de föredragna och

givna värdena. Detta liknar inte bara Max Webers idealtyp av målrationell handling, utan också en läroprocess á la John Dewey som en *perpetuum mobile machine* vilken aldrig stannar då den en gång satts igång eftersom rörelsen inte genererar någon friktion. I grunden kan denna lärandemodell sägas vara en idealiserad modell av hur vetenskapen borde fungera – misstag uppmärksammas och korrigeras omedelbart. En sådan optimistisk syn på grundforskning öppnar för att vetenskapens grundläggande förhållningssätt ska kunna tillämpas på en forskning inriktad på handling. Kunskap med grund i påståenden (propositioner) om sakfrågor (*knowing that*) anses ge en möjlig förutsättning till förutsägelse, medan kunskap om färdigheter att bemästra en situation (*knowing how*) anses möjliggöra relevanta och konkreta handlingsbeslut. Ett linjärt samband mellan kunskap som förutsägelse och kunskap som handlingsbeslut skulle kunna betecknas som en "superrationalitet" mellan det upplysta förnuftet och det instrumentella förnuftet. Vi skulle kunna kalla denna tendens för en *homogenisering* i synen på rationell kunskap. Det betyder att det finns ett antagande om en enighet om hur verklighetsomdömen kan giltighetsprövas och en samstämmighet gällande processen att uttala sig om vad som är fallet och icke-fallet i en empirisk sakfråga, samt vad som bör förändras utifrån värdefrågan om vad som anses vara socialt acceptabelt och icke-acceptabelt utifrån en moralisk ståndpunkt. Denna "rationella" koppling mellan empirisk kunskap och moraliskt ställningstagande illustrerar karaktären hos den argumentativa grunden för den övertygelse som behövs för att förändra en stadsmiljö. Det räcker inte med blott och bart åsikter.

En annan aspekt är föreställningen om invånarna i bostadsområdet som en gemensam enhet vars erfarenheter och intressen ska återföras och transformeras till forskare, professionella, beslutsfattare med flera. Vare sig denna grupp benämns som klienter, invånare, brukare, underprivilegerade, resursfattiga eller liknande, beskrivs de ofta ha vissa givna intressen i egenskap av denna kategorisering. Dessa intressen blir dessutom suveräna då de per definition anses ha rätt till anspråk på kompensation på grund av fel, misstag eller luckor i det välfärdspolitiska systemet. Denna gruppsoveränitet berättigar inte bara krav på rätten att motta olika typer av kompensatoriska resurser, utan också krav på erkännande som ett aktivt politiskt subjekt. Denna "folkvilja" framställs ibland som given och ska helst organiskt sammansmälta med aktörer som aktionsforskare och samhällsarbetare. Detta anses nödvändigt eftersom det politiska subjektet i detta fall utgörs av en icke-organiserad samling massinvånare i ett anonymiserat bostadsområde. Vi skulle kunna kalla detta för en *ontologisering*, det vill säga ett förgivettaget antagande om beskaffenheten och substansen av invånarnas intressen. Definitionen, renodlingen och ontologiseringen av detta gruppintresse är funktionellt såtillvida att det direkt ska återspegla och vara kompatibelt med en identifierad brist i reformpolitiken och som passar in i välfärdsadministrationens fördefinierade åtgärdsrutiner – det vill säga kunna

konstrueras som en tydlig målgrupp i en omfördelningspolitik. Detta kan betyda att måttet på framgång eller misslyckande i det lokala projektet beror på aktionsforskarnas och samhällsarbetarnas förmåga att transformera invånarnas intressen till en enhetlig så kallad ”korporativ gruppidentitet”. Detta innebär att gruppidentiteten i detta fall blir officiellt erkänd av staten och dess institutioner, och därmed kan bli ett legitimt föremål för uppgörelser och politiskt utbyte genom rätten att ta del av en administrativ fördelning av statligt garanterade förmåner.

Ja, tanken svindlar. Vi betraktar husen framför oss. Har dessa huskroppar en sorts ”ande” som tvingar in våra handlingar dels i en homogen politisk-administrativ målrationellitet, dels i en reifierad, förtingligande, ontologisering av grupper? Var inte den ursprungligen avsikten att motverka båda dessa tendenser?

Ögonblicksbilden av 1970-talets Kroksbäck och dess karga rationalitet etsar sig fast. Det är kanske ingen fasad eller kuliss vi ser. Kanske tingens framträdelseform trots allt överensstämmer med tingens väsen?

Coda 1

Sista styckets rubrik – ”Eftertankens kranke blekhet” (med ursprung i Shakespeares Hamlet) kan förstås på olika sätt. Den vanliga tolkningen av uttrycket är ”efterklokhet” och att man för sent inser att man gjort fel. Då skulle man kunna förstå slutreflektionen i detta kapitel som att aktionsforskning och samhällsarbete i grunden utgör ett missriktat projekt – husen framstår som lika grå och själlösa före som efter projektet, och dessutom har projektet genom homogenisering och ontologisering påverkats att anta en liknande skepnad som den byråkrati man från början var motståndare till. En annan tolkning som ligger närmare Shakespeares egen innebörd med uttrycket, är att alltför mycket grubblande inför en viss handling leder till att beslutsamheten ebbar ut, att handlingskraften hämmas och att handlingen kanske uteblir överhuvudtaget. För mycket grubbel ger blek hy (därav den kranke blekheten). Eftertanke behöver alltså inte betyda efterklok. Kanske denna kapiteltext, som handlar om betydelsen av aktion och handling i forskningen, är ett uttryck för just ett överskott av eftertanke. Att jag snurrat in mig i en återvändsgränd där varje lösning blir värre än problemet. Att insikten om komplexiteten kan göra mig negativ och passiv, till skillnad från politikerns passivitet som grundar sig i en optimism utan insikter om komplexitet.

Coda 2

Med risk att bli blek av grubbel krävs ändå ytterligare eftertanke. Innebär kortvariga projekt med aktionsforskning och samhällsarbete enbart en reproduktion av det tillstånd och de strukturer vi ser och önskar kritisera? Nej. Cirkulation av kunskap innebär en stegvis (*incremental*) förändring och betecknar inte en enkel reproduktion av redan givna strukturer och föreställningar. Kunskap som cirkulerar existerar i olika former, även inom en given kultur. Kunskap existerar i pluralis: renodlad och applicerad, abstrakt och konkret, explicit och implicit, lärd och populär, lokal och universell. Den klassiska aktionsforskningen innebar även ambitionen att insamlade data på ett djupgående sätt skulle valideras (och på detta sätt ”cirkuleras”) i förhållande till reella processer i det rumsliga sammanhang där *action occur*.

Vårt exempel med bostadsområdenas interna flyttningsströmmar föregicks av noggranna operationaliseringar och korstabuleringar av variabler som kvarstannartid, social förankring, boendeerfarenhet med mera. Dessa operationaliseringar utgjorde inga verklighetsfrämmande tekniska övningar som frikopplade variablerna från sin kontext, utan utgjorde tvärtom ett medvetet led att transformera data av enkla frekvenser från befolkningsnivå till ”händelser” på individnivå utan att därför urholka datas generaliserbarhet.

Variablerna är ”prediktiva”, inte därför att de skulle vara totalt ”oberoende”, utan i den meningen att de motiverar till att framställa en belagd diskrepans mellan hur man tror något är och hur något borde vara.

Denna typ av ”mjukpositivism” och dess kontextsensitiva och hypotesskapande operationaliseringar utgjorde på 1970-talet en sociologisk hantverkarskunskap som i dag i stort sett lyser med sin frånvaro. Den fick ett uppsving för att möta den reformpolitiska impuls som ligger i det sociologiska arbetets natur, och under en speciell tid med starka förväntningar på samhällsvetenskapens konstruktiva och starka roll i ett politiskt reformarbete. Sedan sjönk denna typ av kunskap tillbaka.

Den framväxande kritiken mot denna ambition av kunskapsbaserad reformpolitik som ”övernaturalistisk”, kastar tyvärr ut barnet med barnvattnet. Aktionsforskningsprojekt stoppades just därför att många aktionsforskare *inte* gick i experters och makthavares ledband och med uttalade krav på ett politiskt ansvarstagande inför de ”besvärande” forskningsresultat som visades fram. Denna klyfta märktes inte minst under initialskedet i dagens coronakris (2020-talet) där glappet mellan beskrivningar på befolkningsnivå (det allvarliga läget på nationell och global nivå) och rekommendationer på individnivå (mindre restriktiva handlingsregler på regional och lokal nivå och i det konkreta vardagslivet) bidrog till en polarisering mellan olika verklighetsuppfattningar som experter, myndigheter och politiker hade svårt att hantera i förhållande till ”befolkningsmassan”.

Det är kanske dags för en uppdaterad renässans av den i dag bortglömda sociologiska ”mjukpositivismen” inom ramen för en aktionsforskning som främjar kunskapscirkulation och deltagande mellan olika aktörer och grupper. Det är alltså dags för en kritisk reformpolitik där sociologin kan få en konstruktiv roll genom att motivera alternativ i politiken som blottlägger att tingens framträdelseform och ögonblicksbilder trots allt inte överensstämmer med tingens (provisoriska och därmed förändringsbara) väsen.

HANS-EDVARD ROOS

Hans-Edvard Roos är seniorlektor emeritus vid Sociologiska institutionen, Lunds universitet. Han har i ett tidigare skede varit forskarassistent vid Göteborgs universitet och vetenskaplig ledare vid Centrum för välfärdsforskning i anknytning till Mälardalens högskola. Han var kollega med Anders Persson under hans tid som studierektor vid sociologen i Lund. Inspirationen att utveckla ett forskande förhållningssätt till undervisningen resulterade senare i medlemskap i den samhällsvetenskapliga fakultetens pedagogiska akademi och Hans-Edvard Roos var under många år verksam som bedömare av ansökningar för pedagogisk meritering. Han har även utfört uppdrag som pedagogisk utvecklare och färdigställt en studie om den pedagogiska akademins utmaningar. Hans forskningsfält spänner över publikationer inom områdena ekonomisk historia, aktionsforskning, urbansociologi, sociala problem i välfärdssamhället, fritid i det senmoderna samhället, partiparticipatorisk forskning m.m.

Litteratur

Följande titlar utgör ett underlag och ett bakgrundsstoff till framställningen i detta kapitel

Abrahamsson, Bengt & Swedner, Harald (1984). Organisationsteori och aktionsforskning. I Sandberg, Åke (red.). *Utredning och förändring i förvaltningen*. Stockholm: Liber.

Alexandersson, Gustav, Dalholm, Elisabeth, Roos, Hans-Edvard, Rudvall, Göte, Swedner, Harald & Werner, Bo (1988). *Vad hände i Kroksbäck? En bok om samhällsarbete och aktionsforskning*. Rapport 1988:2. Göteborg: Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet.

Andersson, Gunnel, Nilsson, Bodil, Swedner, Harald, Ullerstam, Martha & Werner, Bo (1975). *Östergård. Ett försök till social rehabilitering i ett slumområde i samband med dess byggnadstekniska sanering*. Stockholm: Statens råd för byggnadsforskning.

Kalleberg, Ragnvald (1989). *Action Research as Constructive Sociology*. Oslo: Institute for social research.

- Klockar Linder, My (2014). *Kulturpolitik. Formeringen av en modern kategori*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis: Uppsala Studies in History of Ideas 45. (se särskilt kapitlet "Kunskap om kultur" s. 59-100)
- Klockar Linder, My (2017). *Harald Swedner*. Stockholm: Riksarkivet. Svenskt biografiskt lexikon.
- Månsson, Sven-Axel (1991). Handling och tanke – aktionsforskningens dilemma. I Bergsten, Birgitta, Bjerkman, Anders, Hermansson, Hans-Erik & Israel, Joachim (red.). *Etik, solidaritet, välfärd. Till Harald Swedner – en vänbok*. Göteborg: Daidalos.
- Persson, Anders (2012). *Ritualisering och sårbarhet – ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion* [jfr särskilt s. 316 om frames och s. 324 om händelser]. Malmö: Liber.
- Robinson, William S. (1950). Ecological Correlations and the Behavior of Individuals. *American Sociological Review*, 15(3), s. 351–357.
- Roos, Hans-Edvard och Swedner, Harald (1981). *Samhälleligt förändringsarbete. Traditioner i Sverige, USA, Canada och Latinamerika*. Rapport R19:1981. Stockholm: Statens råd för byggnadsforskning.
- Roos, Hans-Edvard (1988). *Boende och boendekultur i Malmö. Intervjuundersökning i sex bostadsområden i Malmö*. Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Roos, Hans-Edvard (1991). Noteringar om social teori och problemlösningens nivåer. I Bergsten, Birgitta, Bjerkman, Anders, Hermansson, Hans-Erik & Israel, Joachim (red.). *Etik, solidaritet, välfärd. Till Harald Swedner – en vänbok*. Göteborg: Daidalos.
- Roos, Hans-Edvard (1996). Participatorisk forskning som empirisk vetenskap. I Eikeland, Olav och Fossetöl, Knut (red.). *Kunnskap og handling – aksjonsforskningens metodologiske og vitenskapsteoretiske status*. Rapport fra en nordisk konferanse, Voksenåsen hotell, Oslo, 10–12 oktober 1995. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Roos, Hans-Edvard (1996). Tre decennier av aktionsforskning. I Sahlin, Ingrid (red.). *Projektets paradoxer*. Lund: Studentlitteratur.
- Roos, Hans-Edvard (1998). Participatorisk forskning i kunskapssamhället. Några kunskapssociologiska frågeställningar. I Eikeland, Olav och Fossetöl, Knut (red.). *Kunnskapsproduksjon i endring. Nye erfarings- og organisasjonsformer*. Arbeidsforskningsinstituttets skriftserie 4. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet/Lunds universitet. [jfr särskilt s.18–19, 26–27 om "superrationalitet"].
- Roos, Hans-Edvard (2005). Participatorisk forskning som ofullbordad kommunikativ handling. I Fossetöl, Knut och Eikeland, Olav (red.). *Nytt arbeidsliv – nye former for kunnskapsproduksjon*. Arbeidsforskningsinstituttets skriftserie 12. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Roos, Hans-Edvard (2010). Boende och urbanisering i Sverige. I Goldberg, Ted (red.). *Samhällsproblem*. Lund: Studentlitteratur.
- Swedner, Harald (1971). *Om finkultur och minoriteter*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Swedner, Harald (1978). *Sociologisk metod. En bok om kunskapsproduktion och förändringsarbete*. Lund: Liber.
- Swedner, Harald (1982). Kort om förändringsarbetets etik. *Sociologisk forskning*, 2–3, s. 53–54.
- Swedner, Harald (1982). *Human Welfare and Action Research in Urban Settings. Essays on the Implementation of Social Change*. DFS:s serie nr.5. Stockholm: Delegation for Social Research/Swedish Council for Building Research.
- Swedner, Harald (1983). *Socialt arbete. En tankeram*. Lund: Liber.
- Swedner, Harald (1996). *Socialt välfärdsarbete. En tankeram*. Stockholm: Liber.

ÅSA WIKFORSS, FÖRFATTARE TILL SKOLA FÖR BILDNING

Av Ingrid Bosseldal och Martin Malmström

Vi ska skapa Europas bästa skola! Så avrundade ministern sitt korta och koncisa inledningsanförande. Det hade varit framåtsyftande och handlat om skolan i framtiden, om utbildning i en alltmer internationaliserad värld, om valfrihet och individualisering. Sextioalet kulturpersonligheter, varav flera akademiledamöter, hade fått frågan och av dem hade ungefär en tredjedel samlats för ett symposium om skolans framtid och de planerade nya läroplanerna. Platsen för skådespelet var Rosenbad, året 1992 och den artefakt som skulle avhandlas det pinfärska betänkandet från Läroplanskommittén: *Skola för bildning* (SOU 1992:94).

En lek, med ett uns av allvar

Ingen kliver ner i samma flod två gånger, sa Herakleitos. Eller om det var Platon. Ingen kan heller upprepa ett ögonblick. Varje ögonblick bär någon och något i sig, som ett annat ögonblick saknar. I det första ögonblicket säger vi ja. I nästa ögonblick säger vi också ja. Mellan vårt första ja och vårt andra flyter tiden. Vi har blivit äldre (ofrånkomligt), ibland mycket äldre. Vi har sett mer. Vi har läst, upplevt, erfarit och världen omkring oss likaså. Ett enkelt konstaterande, i det första ögonblicket, kan vara lika enkelt, men ändå olikt, i det andra ögonblicket. Det kan också vara oändligt mycket mer komplicerat.

Vi ville säga det, allra först, för ögonblicket som inleder vår text, följs av ett annat. Mellan det första och det andra har världen förändrats. Det är som i barndomen, omöjligheten i att fånga nuet: det upprepade, ekande ”nu”, ”nu”, ”nu”. En lek, på allvar.

De två ögonblick som vår text framför allt diskuterar handlar om betänkandet *Skola för bildning*. Det första ögonblicket rör den tillställning då skriften presenterades för omvärlden (1992) och det andra ögonblicket det tillfälle då Åsa Wikforss, så att säga, skriver den på nytt (2017). Det låter kryptiskt. Vad då skriver den på nytt? Jo, i våra ögonblick blandar sig också, som en sorts spegel, den argentinske författaren Jorge Luis Borges novell ”Pierre Menard, författare till Don Quijote”. Don Quijote brukar som bekant sägas vara skriven av Cervantes (1605/1995). Men i Borges novell har vi alltså en ny författare som ordagrant återskapar några kapitel av samma roman, bara några hundra år senare. Borges intresserar sig för vad det gör med vår läsning. Och samma intresse har vi för hur Åsa Wikforss (2017) skriver fragment ur *Skola för bildning*. I boken *Alternativa fakta: om kunskapen och dess fiender* återger hon flera gånger stycken ur *Skola för bildning*, eller snarare ur ett av Skolverket utgivet särtryck av några kapitel ur *Skola för bildning* (Läroplanskommittén 1994). Det är de citaten som lägger sig som text på text i vår text och som vi beskriver som att Wikforss skriver *Skola för bildning* igen. Liksom Borges är vi intresserade av vad som händer när en text förflyttar sig från en kontext in i en annan. Det är en sådan rekontextualisering, eller om vi till och med ska kalla det avkontextualisering, som sker när Wikforss ger sig i kast med att sätta fragment ur *Skola för bildning* inom *Alternativa faktas* pärmar.

Rörligt? Ja, sannolikt. Men också en bild av hur det kan bli när lager på lager av texter, infall och förståelser läggs till varandra och förskjuts i tid och rum. Det är dessa förskjutningar som står i fokus för vår text.

Pierre Menard

Pierre Menard hette en man. Och om denne romanförfattare står berättaren i Jorge Luis Borges novell ”Pierre Menard, författare till Don Quijote” i begrepp att skriva en nekrolog. Berättaren intresserar sig inte så vidare värst för Pierre Menards *synliga* verk utan lägger mest vikt vid det andra verket, det han beskriver som det underjordiska, det makalösa, det ofullbordade. Det består av det nionde och trettioåttonde kapitlet av den första delen av romanen *Don Quijote* från 1605, och ett fragment av kapitel tjugotvå.

Trots att ordalydelsen är ordagrann mellan de två verken, är skillnaden i nekrologförfattarens läsning milsvid. Vadan detta? Jo, de cirka trehundra år som förflutit sedan Cervantes skrev sitt verk. Att tidens tand påverkat förståelsen av verket innebär att exempelvis ett begrepp som historisk sanning tagit ny gestalt. Pierre Menard är samtida med pragmatikern William James. För James är historisk sanning inte vad som verkligen skett, utan vad vi senare bedömer har inträffat. Däri ligger en betydelsefull skillnad.

När Borges berättare tar del av Cervantes sanningsbegrepp i originaltexten – ”sanningen, vars moder är historien, rival till tiden, bevarare av tidshändelserna, vittne

till det förflutna, förebild för nuet, förvarning om framtiden” (Borges 2007, s. 68) – betraktar han det blott som en hyllning till historien. *Samma* avsnitt i *Menards* verk, alltså exakt samma text, bara drygt trehundra år yngre, ser nekrologförfattaren som förbluffande; de avslutade orden, konstaterar han, är ”skamlöst pragmatiska” (s. 69).

Rosenbad 1992

Låt oss nu återvända till Rosenbad 1992. Den glatt leende ministern lämnar över till utredningens ordförande. Ordet bildning ska väckas till liv, förkunnar han, till den samlade skarans allmänna förtjusning. När det så blir tid för frågor och kommentarer delges såväl förväntningar som farhågor. Mest det senare ska sägas. En pläderar för mer litteratur och fantasi i skolan. En annan är orolig för att engelskundervisningen ska trivialiseras och handla om alltför vardagsnära ting som att beställa mat. Låt dem gå hungriga en dag så lär de sig nog, tycker han, och utnyttja tiden till att läsa en sonett av Keats i stället. En tredje oroar sig för att eleverna skriver för lite och ser datoranvändning som slöseri med tid. Någon efterlyser kronologiska kunskaper i skolan och låter vidare meddela att de uppnående- och strävansmål som utredningen förespråkar, är språkliga missfoster som bör kvävas i sin linda.

I den mediala debatten satte denna för (debatten om) den svenska skolans fortsatta historia så essentiella utredning få spår. Visst, ett antal artiklar skrevs och publicerades. Men jämfört med det stora intresse skolfrågor röner i dagens medielandskap är de debatter som uppstod snarast att betrakta som små vindpustar, med några undantag. Ett ämne hamnade i stormens öga och debatterades i tidningar och andra medier: idrott. Det färre antal timmar ämnet fick sig tilldelat i läroplansförslaget antogs kunna bidra till framtida hälsoproblem. Samma sak med timantalet för andra praktisk-estetiska ämnen, såsom bild, musik och slöjd. Att de nu fick färre antal timmar oroade vissa. Det talades om skolans tilltagande teoretisering som ett problem. De praktiska ämnena degraderades ”i den trånga samhällsnyttans tecken till förmån för de teoretiska pluggämnena som grundar sig på Ordet eller Siffran”, som skribenten Peter Cornell (1992) uttryckte det. I den nya skolan skulle alla bli lika duktiga som den dåvarande statsministern Carl Bildt, anförde Cornell vidare.

Det var nu inte bara företrädare för de sköna konsterna som gav uttryck för dylika funderingar. Farhågor om skolans alltmer teoretiska utveckling formulerades av flera remissinstanser i de över femhundra remissvar som skickades till utbildningsdepartementet. Och faktum är att över tusen brev och tiotusen namnunderskrifter samlades in i protest mot de praktisk-estetiska ämnenas kraftigt nedskurna timantal. De hade, menade man, offrats på valfrihetens altare.

För den som följt kunskapsdebatten i Sverige under de senaste åren är ovanstående information svår, ja faktiskt nästan omöjlig att ta in. Var det verkligen *det* debattörerna reste farhågor kring när *Skola för bildning* presenterades? Vad med kunskapssynen? Vad med den flumskola som sägs ha sina nyaste rottrådar i utredningen? Vad med hänet mot estetiska läroprocesser och det vidgade textbegreppet? Vad med idéer om att ersätta slöjd med fler matematiktimmor?

En sökning i mediedatabasen *Retriever Research* ger vid handen att debatten om den svenska skolans kunskapssyn är en betydligt senare fråga. Efter debatten om minskningen av de praktisk-estetiska ämnenas timmar, förde *Skola för bildning* under flera decennier en tynande tillvaro och det var först med pedagogen Jonas Linderoths (2016a) osande vidräkning med den svenska skolans utveckling efter 1994, som den väcktes till liv på nytt. Intresset för publikationen ökade starkt och inte minst det som nu ömsom kallas för *Skola för bildnings* konstruktivistiska kunskapssyn, ömsom dess postmoderna kunskapssyn, hamnade för ett tag i mediernas blickfång och skulle också inom några år uppmärksammas i flera debattböcker om situationen i den svenska skolan (Wikforss 2017; Enkvist m fl 2017; Skogstad 2019).

Ett kvartssekel efter det där ögonblicket då *Skola för bildning* för första gången presenterades, har skolkritisk litteratur formerat en ny diskurs, som driver tesen att den svenska skolans relativa misslyckande i internationella kunskapsmätningar som PISA i hög grad beror på den kunskapssyn och undervisningspraktik som kan återföras på *Skola för bildning*.

Mer om det senare.

Svenska Akademiens högtidssammankomst 2019

Det har alltså inte bara betydelse i vilken tid och vilket rum en text skrivs, utan också i vilken tid och vilket rum den läses. Det är det Borges visar i sin novell. Och det är också det som det i tiden och rummet utsträckta mottagandet av *Skola för bildning* visar.

Föga anade nog ursprungliga utredare och debattörer att *Skola för bildning*, precis som Cervantes *Don Quijote*, skulle få ett andra liv. Att den skulle återskapas. Skrivs igen.

Men så blev det.

En av dem som påtagit sig detta företag är, som vi redan berört, professorn i filosofi, Åsa Wikforss. 2019 valdes hon in i Svenska Akademien på stol 7, samma stol som så nyss Wikforss professorskollega, den ständiga sekreteraren Sara Danius, rest sig från (liksom, fast långt tidigare, den första kvinnan i detta illustra sällskap, Selma Lagerlöf).

I sitt installationstal den 20 december 2019 riktade sig Wikforss till dem som gått före (Svenska Akademien 2019). Hon talade om den kunskap som i människans vård tillväxer och gör det möjligt för oss att reflektera över oss själva och vår existens. Människan är det tänkande djuret, deklarerade hon, inte utan stolthet. Och påminde om vikten av att minnas detta i tider när kunskapen utmanas av kunskapens fiender – sådana som inte bara förvrider vårt tänkande och fördärvar vårt kulturarv, utan också ger sig på kunskapens och demokratins institutioner.

Språkvetaren och akademiledamoten Tomas Riad brast därpå ut i lovsång. ”Min fru”, sa han, ”[e]r professionella analys av kunskapsresistensens mekanismer, tänkandets skevheter och skolans belägenhet ger viktigt och förnybart bränsle till den nödvändiga kritiska diskussionen av stora frågor i vår samtid med ett förtydligande av ansvaret att agera. Er klara röst är en lisa i en tid då enkla, någon gång komplicerade, känslor blåser i stora trumpeter, ofta utan klaffar” (Svenska Akademien 2019).

Det är mot den här bakgrunden, denna svulstiga hymn, som Åsa Wikforss projekt ska ses. Precis som en gång Pierre Menard återskapade flera kapitel ur Cervantes roman, ord för ord, rad för rad, kan vi se hur Wikforss skriver *Skola för bildning*. I alla andra sammanhang hade vi sagt att hon citerar ur *Skola för bildning*, men Borges påminner oss om att det hon faktiskt gör är skriver. Hon skriver samma text, eller textfragment, igen, och hon skriver dem i en ny kontext. Hon gör det dessutom, precis som Pierre Menard, utan att hänfalla åt meningslösa maskerade eller att locka oss med tankar som att alla tider liknar varandra eller att de skiljer sig åt (jfr Borges 2007). Kunskap, understryker Wikforss (2017), är alltid kunskap och kunskap är alltid sann.

Men varför riktar hon då sökarljuset mot just *Skola för bildning*? Jo, understryker Wikforss, i själva verket är vi alla satta att förvalta den samlade erfarenhet som erbjuds oss av det samhälle vi föds i (Svenska Akademien 2019). Vi ska vårda erfarenheten, vi ska föra den vidare och vi ska som Newton lärde oss, inte ständigt börja om (som apor), utan stå på giganter axlar. I detta projekt, där kunskap ska överföras från en generation till en annan, är skola och utbildning centralt (Wikforss 2017).

Skola för bildning

Betänkandet *Skola för bildning* består av tio kapitel och bilagor. I dem förs en del allmänna resonemang om bildning, läroplaner och kunskap. Det ges också förslag på nya läroplaner och kursplaner. 1994 ger Skolverket ut tre av kapitlen – ”Bildningsfrågan”, ”Kunskap och lärande” och ”Skolan och omvärldsförändringarna” – som särtryck med nyskrivna kapitelinledningar och titeln *Bildning och kunskap*. I förordet påtalas att texterna inte ska betraktas som färdiga svar utan snarare som

underlag för reflektion och diskussion om kunskap, bildning och skolans uppgifter. Det är detta särtryck Åsa Wikforss läser.¹

Låt oss jämföra ett avsnitt ur *Skola för bildning* som Ur-text med ett avsnitt ur Åsa Wikforss *Alternativa fakta*.

I *Skola för bildning* lyder avsnittet så här:

Teoretisk kunskap är inte en "avbildning" av världen utan en mänsklig konstruktion för att göra världen hanterbar och begriplig. *Kunskap är på det viset inte sann eller osann, utan något som kan argumenteras för och prövas.* Kunskap är diskuterbar. (Kursiv i original, SOU 1992:94, s. 76)

Texten är skriven under tidigt 1990-tal, av Läroplanskommittén, under vad som väl måste betraktas som postmodernismens storhetstid. Utsagan speglar de strömningar som under en längre tid utgått från filosofiska diskussioner om sanning, objektivitet, verklighet och språkets godtycklighet i den så kallade språkliga vändningen. Den är, så att säga, ett tecken i tiden och i texten refereras dels till utredningens direktiv (bland annat att de nya "läroplanerna skall ge uttryck för en samlad syn på elevers kontinuerliga kunskapsutveckling" och att "större vikt skall läggas vid kunskaper som är beständiga över tiden"), dels till aktuell forskning och då särskilt tre framträdande aspekter av kunskap i forskningen: kunskapens *konstruktiva* aspekt, kunskapens *kontextuella* aspekt och kunskapens *funktionella* aspekt. Syftet är att skildra de nya strömningarna eftersom frågor om kunskap och lärande, som Läroplanskommittén formulerar det, "också är de mest markerade i våra direktiv" (SOU 1992:94, s. 59).

Åsa Wikforss däremot, skriver:

Teoretisk kunskap är inte en "avbildning" av världen utan en mänsklig konstruktion för att göra världen hanterbar och begriplig. *Kunskap är på det viset inte sann eller osann, utan något som kan argumenteras för och prövas.* Kunskap är diskuterbar. (Kursiv i original, Wikforss 2017, s. 189)

Texten är skriven i slutet av 2010-talet, av filosofen Åsa Wikforss, under en tid som föregåtts av ett ständigt ökat medialt intresse för skolfrågor, av kunskapsfrågornas återkomst i såväl forskning som medial debatt, av *powerful knowledge*, av nya läroplaner med betoning på kunskap. Men också en tid präglad av *fake news*, alternativa fakta och populistiska landvinningar där en oavbrutet fabulerande

¹ I bloggen Skolöverstyrelsen (<https://www.skoloverstyrelsen.se/?p=1347>) återfinns en kritisk granskning av Wikforss skolkapitel i *Alternativa fakta*. Magnus Hultén (2019), som skrivit bloggtexten, noterar bland mycket annat att Wikforss kallar särtrycket *Bildning och kunskap* för *Skola för bildning*.

amerikansk president sägs vara postmodernist och där såväl en råbiff som en femmilsmasstart kan vara postmoderna. Det är en tid när ingen höjer ett ögonbryn när en måltidsforskare i radioprogrammet *Stil* förklarar att folk under 1980-talet började äta slafsigare och allt längre från de ordnade middagsborden, eftersom postmodernismen innebar att alla fick göra lite som de ville.

Summa summarum: När Wikforss skriver detta stycke av *Skola för bildning* har tiden gått och synen på postmodernism förändrats och förskjutits. Samma sak med den pedagogiska konstruktivismen. Begreppen har fyllts med allehanda betydelser och betecknar allt oftare all vår tids onda. En konstruktivistisk kunskapssyn och en postmodern relativism pekas återkommande ut som skurken bakom svenska skolelevers svårigheter att hävda sig i internationella kunskapsmätningar och forna lärarstudenters, professorers och föräldrars (inte sällan i en och samma person) upplevelser av att svensk lärarutbildning vänt kunskapen ryggen till förmån för en individualistiskt ihoppusslad omvärldsuppfattning där ingenting är bättre än något annat och där, åtminstone i Wikforss tolkning, vägen lämnas vidöppen för kunskapsförvärgare som Donald Trump.

Den kunskapssyn som Åsa Wikforss tycker sig möta i *Skola för bildning* är, menar hon, felaktig och kanske rent av kunskapsfientlig. Den ger henne därför lätt yrsel (Wikforss 2017, s. 189). Det är, skriver hon, okontroversiellt att hävda att det finns olika typer av kunskap, och att vi kan härleda distinktionen mellan teoretisk och praktisk kunskap till antiken. Men det lugnar henne inte. För var finns ett pålitligt sanningsbegrepp? Det är ju bara, förklarar hon, när en övertygelse är sann som den kan utgöra kunskap. Och sann är den kunskap som hur vi än förflyttar oss i tid och rum är oföränderlig – just för att den är sann (Wikforss 2017).

Säger Åsa Wikforss.

Text och kontext

När Wikforss (2017) återskapar fragmenten ur *Skola för bildning* öppnas deras innebörd i ett nytt historiskt sammanhang. Därav hennes yrsel. Men låt oss bara kort påminna om Pierre Menards samtida, William James, som konstaterade att historisk sanning inte är en exakt återspeglning av vad som faktiskt hänt, utan vad vi (i vår tid) bedömer har inträffat.

Vi föreställde oss först att fortsättningen på det återskapade stycket i *Skola för bildning* borde göra marken lite stabilare under Wikforss fötter. Men vi hade fel. I stället upplever hon textens innebörd som häpnadsväckande – i negativ bemärkelse. Stycket lyder så här och följer direkt på konstaterandet att kunskap inte är en avbildning av världen utan en mänsklig konstruktion som kan diskuteras:

För att bidra till att skapa en sådan kunskapsuppfattning hos eleverna anges i läroplanen att ämnena skall ges en historisk dimension. Det betyder att kunskaperna inte endast skall läras ut som färdiga svar, fria från ett specifikt historiskt sammanhang, utan som svar som uppstått i speciella sammanhang under speciella omständigheter och på speciella sätt. (Kursiv i original, SOU 1992:94, s. 76; Wikforss 2017, s. 189)

För Wikforss är detta provocerande. Och hon ser här ett ifrågasättande av den mänskliga kunskapens mest utmärkande egenskap: att den är social och kan överföras från individ till individ. Men ser vi efter en gång till säger väl stycket egentligen bara något ganska okontroversiellt – nämligen att kunskaper är kontextberoende. Precis som texter. Skrivandet av en text, liksom läsandet av densamma, görs alltid i tid och rum.

Att kontexten spelar roll för hur ett verk ska betraktas kan tämligen bokstavligt exemplifieras med Duchamps uppochnedvända urinoar, som konstverk kallat Fontän. Utställd i ett museum är den konst och inget annat. Ett aningen mer raffinerat exempel är rättegången mot författaren Gustave Flaubert i januari 1857. I romanen *Madame Bovary* låter Flaubert (1856/1993) huvudkaraktären begå äktenskapsbrott och blir för det grova tilltaget sedlighetsåtalad. Först sedan hans försvarsadvokat lyckosamt hävdar att Flauberts syfte var att få kvinnor att leva dygdigt genom att visa hur nedbruten madame Bovary blev av den utomäktenskapliga affären – frias författaren. För receptionestetikern Hans Robert Jauß (1970) är Flauberts text så pass långt före sin tid att åklagaren inte förstår skillnaden mellan karaktärernas och författarens stämma. Den objektiva stil där författaren undanhöll sig från att moralisera utan i stället lät berättaren kyligt och distanserat registrera skeendet, krävde sin läsare. Romanens nyskapande *stil* – att göra konst av det vardagliga – är för långt bortom samtidens förväntningshorisont, något som också kan förklara romanens ljumma mottagande; den ansågs tråkig.

Den som i dag tar sig an romanen har däremot förmodligen inte särskilt svårt att fördrå madame Bovarys flykt från den äktenskapliga sängen. Är någon tråkig så är det Charles, hennes man. Den tid som flytt innebär att boken får en annan betydelse. Men också detta slags reception är kontextstyrd. En, möjligen medveten, anakronistisk läsning gör Christopher Lasch (1979) av romanen när han provokativt och pejorativt kallar madame Bovary för masskulturens prototypiska konsument. Det är nog att göra våld på originaltexten, men kan illustrera hur texter kan användas i egna syften – i Laschs fall att begråta förlusten av en tid av *self-made men* då en spade var en spade (jfr Björk 2000). Det visar också hur förflyttningen av en text från en tid till en annan inte kan ske sömlöst, att innebörden alltid i någon mening förskjuts. Eller med Herakleitos bevingade uttryck (även om det kanske i själva verket är Platons): *Panta rei*.

Tid och rum

Förhållandet mellan text och kontext säger minst två viktiga saker om texter.

För det första att texter påverkas av *tiden*. Vi måste, för att citera historikern Kim Salomon (2009), ”acceptera att det förflutna har en egen röst”, som vi inte får nonchalera ”trots att vårt eget samtidsperspektiv tränger sig på och styr infallsvinklar och perspektiv” (s. 69). Nuets horisont är inte horisonten för allt som finns, som det heter i en understreckare av Merete Mazzarella (2007). Och läser vi en historisk text med dagens glasögon blir resultatet en eller annan form av anakronistisk läsning (se exempelvis Malm 2012). Som tidigare påtalats sker ett slags rekontextualisering när en text flyttar in i en annan kontext. Wikforss för inte några som helst resonemang om att *Skola för bildning* skrevs i en annan tid. Vi har därför snarast att göra med en *avkontextualisering*.

För det andra att texter påverkas av *rummet*. De sju litteraturintresserade kvinnor som i boken *Att läsa Lolita i Teheran* (Nafisi 2005) skapar sig ett frirum från vardagens kringskurna frihet i mullornas Iran läser berättelsen om Lolita och Humbert som en skildring om att få sitt liv annekterat och drar paralleller mellan Lolita och kvinnornas situation i Iran efter den muslimska revolutionen (Goldman 2005). Som Stanley Fish (2003) uttrycker det påverkas receptionen av en text av den tolkningsgemenskap läsaren ingår i. Det är, enligt honom, tolkningsgemenskapen snarare än texten eller läsaren som skapar betydelser och bestämmer tolkningen. Vilket osökt för oss vidare till frågan om det tolkningssammanhang i vilket Åsa Wikforss skriver *Skola för bildning*.

Samtida kunskapsdebatter

Åsa Wikforss upprörs över den kunskapssyn hon tycker sig möta i *Skola för bildning*. En enkel sökning i medicarkivet *Retriever Research* på ordet ”kunskapssyn” indikerar att begreppet sedan tidigt 1990-tal blivit allt vanligare. Under 1990-talet låg den årliga frekvensen på mellan två och trettio träffar. Under de första åren i det nya millenniet förekommer det 30–40 gånger per år, för att mot slutet av 00-talet öka till runt 100. 2010 tar det sedan ett rejält skutt till drygt tvåhundra och 2018 är det tredubblat till över 300 per år. Söker vi något mer riktat på den konstruktivistiska kunskapssyn som Wikforss framhåller som en viktig förklaring till det upplevda kunskapsfallet i svensk skola, får vi noll träffar under hela 90-talet, mindre än en handfull årligen fram till 2016 och sedan 46 träffar 2017 och 64 träffar 2018. Samma bild framträder om vi söker på kunskapssyn och postmodern. Mycket få träffar (aldrig fler än en handfull) de flesta år, utom 2017–2019, med åtta 2017, fyrtiofyra 2018 och

tio 2019. Träffarna återfinns dessutom nästan uteslutande, såväl vad gäller konstruktivistisk som postmodern kunskapssyn, i artiklar om svensk skola.

Det är tydligt att kunskapssyn inte är något framträdande debattämne i media under 1990-talet (vare sig fristående eller med förledet konstruktivistisk eller postmodern), medan det mot slutet av 2010-talet blir något som återkommande aktualiseras i framför allt skoldebatten – både i form av tidningsartiklar och böcker. Intressant att notera är att den konstruktivistiska/postmoderna kunskapssynen samtidigt *tillskrivs* 1990-talet – så trots att det inte är synligt i debatten under detta decennium så konstrueras i efterhand 1990-talet som dess vagga och genombrott.

Formeringen av den skolkritiska diskursen, med dess fokus på svensk skolas kunskapssyn, kan dateras till 25 augusti 2016, då Jonas Linderöth i en stort uppslagen artikel på DN Debatt ber om ursäkt för att han i sin ungdom på 1990-talet förespråkade att lärare inte skulle förmedla kunskap. I boken *Lärarens återkomst – från förvirring till upprättelse* (2016b) väcker han kunskapsdiskussionen i *Skola för bildning* till liv, och sätter den i ett nytt sammanhang. Den inlemmas i idén om att den svenska skolan sedan 1990-talet drabbats av en konstruktivistisk kunskapssyn, eller snarare, som Linderöth väljer att definiera det för att runda den vetenskapliga komplexitet som han erkänner att begreppet konstruktivism har, konstruktivistiskt inspirerad pedagogik. Denna har enligt Linderöth lämnat svenska elever ensamma att inhämta kunskaper och reducerat läraren till en sorts staffagefigur. Kritiken av kunskapssynen, exemplifierad med fragment ur det kapitel ur *Skola för bildning* som även Åsa Wikforss snart ska skriva, tas ett knappt år senare upp av skolkritiker som Inger Enkvist och Magnus Henrekson med flera i boken *Kunskapssynen och pedagogiken. Varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas* (2017) och återkommer också bland annat i Gabriel Heller-Sahlgrens och Nima Sanandajis bok *Glädjeparadoxen: historien om skolans uppgång, fall och möjliga upprättelse* (2019) och i boken *Isak Skogstads obekväma sanningar om skolan* (2019). I Heller-Sahlgren och Sanandajis fall är det inte konstruktivismen utan progressivismen, med rötter längre tillbaka i historien än 1990-talet, som nagelfars. 1990-talet har dock sin plats också i denna historia, då de menar att det först är i detta decennium som progressivismens verkliga genombrott kommer – till förfång för svensk skolas elever. I förbifarten karakteriserar författarna konstruktivismen på ett, jämfört med Linderöths problematisering (2016b), lika lättsinnigt som banaliserat vis som ”en strömning inom utbildningspsykologin vars kardinalsignum är idén att kunskap konstrueras av barn snarare än överförs från vuxna” (s. 54). I bokens förord understryker Magnus Henrekson, med en referens till *Kunskapssynen och pedagogiken*, att den nya pedagogik (med mål som glädje och demokratisk värdegrund) som Heller-Sahlgren och Sanandaji utmanar, ”backats upp av undermålig forskning som med tiden har utvecklats i en alltmer postmodern riktning” (s. 10). Henrekson

(2020) ska i en debattartikel senare förklara också den eskalerande gängbrottsligheten med läroplanens kunskapssyn.

En annan person som är flitig i debatten är skoldebattören Isak Skogstad. I sin debattbok om skolan (se ovan) försöker han på en och samma gång försvara ambitionen med läroplanerna från 2011 (fokus på ämneskunskaper) och förlägga skulden till att de ändå inte blev så fokuserade på förmedling av ämneskunskaper som de borde ha blivit, med att de baserats på ”samma kunskapssyn som 1994 års läroplan”. Sedan försöker han reda ut förhållandet mellan ”traditionell kunskapssyn” (som han själv företräder och som han beskriver ungefär som fakta som man verkligen förstått, s. 169) och en konstruktivistisk (eller progressiv) kunskapssyn, som han menar är ett synsätt som hävdar att kunskap är individuell och inte kan förmedlas.

Dessa bilder av konstruktivismen framträder återkommande närhelst nämnda grupp skolkritiska debattörer uttalar sig, och det är också i det här sammanhanget som Åsa Wikforss skriver *Skola för bildning* igen. Fragmenten återskapas inom ramen för en diskurs som rasar mot kunskapsrelativism, konstruktivism, katederkapitulation och idéer som att det ska vara roligt att gå i skolan. Det är en diskurs som hyllar vetenskaplig kunskap, utom den som härrör från pedagogisk forskning. Här påstår debattörer, ofta i skepnad av forskare inom områden som medicin, nationalekonomi och statsvetenskap, sådant som att vi i det slutande 2010-talet har ett skolsystem som inte erkänner förekomsten av grundläggande ämneskunskaper (statsvetaren Johan Wennström 2019), att dagens skola vilar på postmoderna idéer som ifrågasätter att det finns sann och viktig kunskap (nationalekonomen Henreksson 2019), att ”den nya tidens idéer” förstört klassrummets arbete (medicinaren och neurofysiologen Martin Ingvar 2020), att pedagogikforskarna torgfört postmodernt flum (ledarskribenten Ivar Arpi, i SvD 2018) och att vi måste lyssna på lärarna och ”framförallt då på de lärare som likt Jonas Linderoth genomlevt flumskolan och sett vad den ställt till med” (journalisten Malin Lernfelt, i *Expressen* 2016).

Diskursens aktörer förstärker varandra och några få specifika exempel på hur illa det är ställt vandrar runt i texterna. Flera debattörer hänvisar till rapporten *Lusten att lära* (Skolverket 2003), exempelvis Skogstad med flera (i SvD 2018) och Kornhall och Levén (i UNT 2019), för att understryka sin tolkning av den hegemoniska konstruktivistiska kunskapssynen inom svensk skola och lärarutbildning. Det handlar om uppfattningen av kunskap som något som inte kan förmedlas eller överföras från en individ till en annan (en formulering vi känner igen från Åsa Wikforss återskapade fragment ur *Skola för bildning*). Det citat som Skogstad med flera stödjer sig på, kan dock i hög grad beskrivas som omplanterat och skrivet på nytt, ja, kanske till och med som kidnappat och tvångsförflyttat. Det härrör nämligen inte från *Skola för bildning* eller från någon läroplanstext anno 1994, utan från en rapport från de nationella

kvalitetsgranskningar som genomfördes inom svensk skola 2001–2002. Just den här rapporten har fokus på matematik.

I Skolverkets text från 2003, *originaltexten*, problematiseras den *tolkning* av läroplanerna från 1994, som rapportförfattarna menar har gjorts på en del håll – särskilt vad gäller idén om en förändrad lärarroll. Problem har uppstått, konstaterar rapportförfattarna, när lärarens roll som kunskapsförmedlare tonats ned till förmån för rollen som handledare av elevernas kunskapsprocesser. I vissa fall har detta kunnat leda till ett ”aktivt, lyhört och stimulerande lärarleddarskap” men i andra till ett mer passivt förhållningssätt, vilket i sin tur resulterat i att ”vissa elever tappat fotfästet när matematikundervisningen blev alltmer individuell och enskild” (Skolverket 2003, s. 28).

I det refererade stycket ur rapporten från 2003 sammanfattar alltså Skolverket *inte* sin egen syn på kunskap, utan återger en olyckligt spridd *missuppfattning* av läroplanernas andemening. Det är mot den bakgrunden svårt att inte läsa debattörernas användning av rapporttexten (se exempelvis Skogstad m fl 2018, Skogstad 2019 och Kornhall och Levén 2019), som en manipulation av läsarens uppfattning för att ge sken av att Skolverket förfäktar en idé som i själva verket problematiseras.

Vad ska vi kalla det? En ofullständig läsning? Eller, i klartext, en illvillig läsning.

Kunskapskapitlet i *Skola för bildning*

Synekdoke är en retorisk stilfigur som används för att med hjälp av en del beskriva en helhet. Tanken är att delen är karaktäristisk för helheten, och därför kan fungera som representant för denna. Något liknande har hänt med *Skola för bildning*. Av utredningens tio kapitel, är det i dag bara ett kapitel som används i debatten och där görs synonymt med innehållet i utredningen liksom med kunskapssyner i läroplanerna för 1994. Kapitlet är dock relativt illa valt som synekdoke, med tanke på dels att det gärna feltolkas, dels att det finns andra kapitel i utredningen, som pekar i helt andra riktningar. För att bara ta ett sådant exempel, kan vi nämna utbildningssociologen Donald Broadys avsnitt, i vilket varken kunskapsförmedling eller den dittills samlade kunskapen ifrågasätts. Tvärtom. I Broadys text framhålls skolan och dess lärare som viktiga *förmedlare* av ett humanistiskt bildningsarv.

I en annan tid

Om vi med utgångspunkt i de delar ur *Skola för bildning* som återskapas i *Alternativa fakta*, ska försöka tolka innebörden av betänkandets kunskapsdiskussion, inte i Åsa Wikforss tid – där det är svårt att göra sig förstådd om man hävdar att kunskapen är

diskuterbar – utan i dess tillkomsttid, så ger de, när vi läser dem, uttryck för (minst) två tendenser i det tidiga 1990-talet: en vidgad förståelse av begreppet kunskap (relaterad till den så kallade språkliga vändningen) och det intresse för lärande som uppstått inom den pedagogiska forskningen.

När 1970-tal och 80-tal skärskådar olika former av kunskapsproduktion och vänder sig bort från modernitetens stora berättelser, den radikala behaviorismens undervisningsteknologi och successivt även överger Jean Piagets lika inlärnings-optimistiska som individualistiska kognitiva utvecklingsteori (som menar att människan, genom sin inneboende nyfikenhet och lust till kunskap, kommer att utvecklas och lära sig saker bara omgivningen gör det möjligt), växer ett nytt intresseområde fram: *Hur går det till när någon lär sig något?* Vad är skillnaden mellan att memorera och att verkligen lära sig?

I Sverige utvecklade pedagogerna i den så kallade INOM-gruppen – Ference Marton, Lars-Owe Dahlgren, Lennart Svensson och Roger Säljö – och sedan många efter dem, nya sätt att närma sig frågor om lärande. Boken *Inläring och omvärldsuppfattning* (Marton 1977) såldes och lästes i stora upplagor – och gav även den Göteborgsbaserade forskningsgruppen sitt namn: INOM. I fokus för intresset låg *kvaliteten* på den kunskap som en lärande utvecklar och hur en lärare genom sin undervisning kan bidra till ett kvalitativt hållbart lärande. Vissa elever kanske lär sig rabbla Hallands floder eller multiplikationstabellen, och kan till och med få full poäng på ett kunskapstest som mäter just dessa förmågor, men vet vi då om de verkligen fått *kunskap* om Hallands floder eller multiplikation? Har de lärt sig *innebörden* av en flod, ett landskap, en geografisk riktning eller förhållandet mellan addition och multiplikation – eller har de bara lärt sig att upprepa vissa fakta? Det senare benämner Marton med flera (1977) *ytinläring* (en kvantitativ och atomistisk inläring av fakta, utan att dessa hakar i någon form av förståelse för representation, samband och mönster), det förra *djupinläring* (ett holistiskt lärande inriktat på helheter och präglad av förståelse för både innebörd och samband). Genom djupinläring kan den lärande förändras: den har erfarit något nytt och på så vis lärt sig något – något som den dessutom inte ska glömma bort på samma enkla sätt som den som memorerat något för till exempel ett prov kan ha glömt det mesta bara provet är över.

Marton med flera (1977) menade aldrig att läraren skulle ta ett steg tillbaka och låta eleverna själva söka kunskap. Däremot ville de vidga lärarrollen: från traditionell kunskapsförmedlare och minnestestkonstruktör (föreläsare, katederundervisare, examinator) till ledare av elevernas *förståelseprocess*, genom att förutom att berätta och beskriva, också *ställa frågor, utmana och uppmuntra* eleverna att se olika fenomen ur olika perspektiv och på ett varierat vis fördjupa sin förståelse och sätta ihop kunskapsinnehållet till helheter – där nya kunskaper kan relateras till gamla.

När vi, författare till denna text, läser det omdebatterade kunskapskapitlet i *Skola för bildning* är det som framträder i texten just sådana 90-talstendenser: kontextualiseringen av kunskap och kunskapsproduktion, och intresset för lärande. När en av originalkapitlets författare, Ingrid Carlgren (2009, 2019), återvänder till samma tid och kapitel, ser hon till en del detsamma, men än mer ett försök att föra in ett bildningsbegrepp i skolan och med det kortsluta dikotomin mellan å ena sidan kunskapsutveckling, å andra sidan personlig utveckling. Det finns ingen sådan motsättning, menar hon, lika lite som *att kunna något* kan reduceras till att ha kunskap om vissa fakta. Ett viktigt syfte med *Skola för bildnings* kunskapsdiskussion var att – delvis i kontrast till 1980 års läroplans individualkonstruktivistiska synsätt och föreskrifter om hur skolans arbete borde läggas upp utifrån en aktiv människosyn – problematisera och vidga kunskapsbegreppet och betona att det går att kunna något på fler sätt än genom att återge fakta. På så vis, menar Ingrid Carlgren (2009, 2019), kan man säga att kunskapskapitlet varken handlade om vad kunskap är eller om vägen till kunskap. I stället handlade det om *vad det betyder att kunna något*.

Men, som bekant, en författare äger aldrig sin text. Texten skapas i mötet med sin läsare. När den lämnas vidare kan därför allt eller åtminstone mycket hända. Den kan få ny innebörd. Och den kan till och med skrivas igen, i en ny tid. Och det är uppenbart, mot bakgrund av den läsning av kapitlet som görs inom den skolkritiska diskurs vi diskuterat ovan, att kapitlet inte i dag fungerar som det möjligen gjorde 1992.

Att slåss mot väderkvarnar

”Det har hänt mycket sedan 1994 års läroplan”, skriver Åsa Wikforss i *Alternativa fakta* (2017, s. 192). Så sant.

När hon återskapar Läroplanskommitténs ord i *Skola för bildning* har det gått ett kvartssekel sedan de första gången formulerades. Varken postmodernism eller lärandeteorier fungerar nu som kontextualiserande ramar. Inte heller kommitténs strävan efter att diskutera själva den kunskap som eleverna ska tillägna sig och vad det betyder att kunna något. I stället skrivs kapitlets formuleringar in i diskurser som varnar för galopperande kunskapsrelativism och för pedagoger som inte vill undervisa. Här diskuteras inte vad det betyder att kunna något. Här ligger i stället tonvikten på ämnesinnehållet, läraren och dennas val av undervisningsformer. Underförstått, eller egentligen ganska uttalat, handlar det ytterst om att Wikforss och den diskurs hon är med att formera vill att lärare ska undervisa och förmedla kunskap. Något som de successivt antar att lärare har upphört med efter den vändning som tillskrivs skolutvecklingen från 1990-talet och framåt.

Läroplanskommitténs ord flyttar och flyttas på så vis in i ett nytt sammanhang och skrivs, symboliskt nog, inom ramarna för *Alternativa fakta*. De relateras till postmoderna strömningar som i rakt nedstigande led förmodas leda till Donald Trumps syn på kunskap – att man kan forma den lite efter eget huvud – och till Wikforss eget absoluta kunskapsbegrepp. Resultatet blir att sammanhanget osynliggörs. I det ursprungliga sammanhanget betyder orden något annat. Varken *intertextuellt* (de postmoderna strömningar kapitlet i viss mån talade med hade ännu inte börjat användas pejorativt och setts som orsaken till vår tids urspårade samhälleliga samtal) eller *intratextuellt* (kapitlet som *en* del i betänkandet), ges Läroplanskommitténs ord någon som helst kontext.

Liksom riddaren av den sorgliga skepnaden fårtar Åsa Wikforss och hennes gelikar mot en påhittad fiende. De slåss mot väderkvarnar. Den bild av den svenska skolan som frammanas är påhittad eller åtminstone starkt förenklad men härleds tillbaka till *Skola för bildning* och ibland ännu längre tillbaka till andra konstruktivistiska (progressivistiska) väderkvarnar (fiktiva fiender som förvrängs för att kunna kritiseras). Just dessa sägs vara förklaringen till Sveriges sjunkande resultat i PISA. Att de senaste decennierna varit extremt reformintensiva – med reformer som lägger sig som geologiska lager på varandra – innebär rimligen att det finns flera samverkande orsaker till resultatsänkningarna. Trots det hålls resultaten i internationella mätningar fram som en sorts evidens för att den påstådda kunskapssynen i svensk skola resulterat i ett pedagogiskt haveri. Det blir en skön sanning att hålla fast vid som samlar proselyter från flera olika håll.

Diskursens aktörer förstärker varandra och ger ett slags ömsesidig bekräftelse. En tolkningsgemenskap skapas (Fish 2003), i vilken representanter för olika ämnen kan mötas över ämnesgränser (och kanske ideologiska hållpunkter) och förenas i sin kritik mot skolan och dess kunskapssyn. Vetenskapsfilosofen Ludwick Fleck (1997, s. 55) kallar en sådan process för *social förtätning* och konstaterar att sammanhanget där detta inträffar också innebär ett visst *tanketvång*. Det är därför så många av de skolkritiska artiklarna och böckerna som skrivs påminner så mycket om varandra och att debattörerna så ofta hänvisar till varandra. Kritiken blir både cirkulär och massiv och skymmer andra möjliga samtal om skola och utbildning.

*

Vi började i ett ögonblick i Rosenbad 1992, då betänkandet *Skola för bildning* presenterades för världen. När Läroplanskommitténs ordförande blickade ut över den församlade skaran såg han en framtid framför sig med en renässans för bildningen, där lärare ute i skolorna förde initierade och djupa samtal om utbildningens vad och varför. Det skulle visa sig vara en alltför optimistisk förväntan, en from förhoppning

som inte skulle uppfyllas. I stället fick vi, ett kvartssekel senare, en upphettad diskussion om ett av betänkanedets kapitel som vid tiden det begav sig antagligen ansågs vara fullständigt oproblematiskt, men som sedermera resulterat i en diskussion om arbetsformer, om didaktikens hur och om katederns revansch. Vi är ganska säkra på att kommitténs ordförande nog inte ens i sin vildaste fantasi hade kunnat ana att det var *det* som skulle ske.

INGRID BOSSELDAL

Mitt samtal med Anders började vid kopieringsapparaten på sociologiska institutionen i Lund i mitten av 1990-talet och har, om än med ibland mycket långa pauser, pågått sedan dess. Det har vindlat från kön och makt, barn och utbildning, över Michel Foucault och Judith Butler, Dorothy Smith och Erving Goffman, Burrhus Frederic Skinner och Donna Haraway. På vägen har Anders blivit professor och jag, efter ett drygt decennium inom bland annat kulturkritiken, återvänt till den akademi jag trodde jag lämnade för gott 1998. Med Anders som handledare har jag disputerat på avhandlingen Vart tog behaviorismen vägen? Social responsivitet mellan barn och vuxen, hund och människa. Där möter Johan Asplund, Donna Haraway och behaviorismen alla mina barn och hundar. Det trodde jag aldrig, då under de mycket intensiva år då jag befann mig i ett betydligt snabbare textflöde. Nu tänker jag nästan dagligen på hur bra det ibland är att ha fel.

MARTIN MALMSTRÖM

Vid anställningsintervjun kallade han sig bad cop. Det var inte han som hälsade välkommen, hällde upp kaffe eller höll upp dörrar. I stället ställde han kluriga frågor, såg allmänt bister ut och var kritisk till den personliga vetenskapliga "idol" han just bett mig beskriva. Föga anade jag att det bakom den där stränga uppsynen dölde sig en spjuver som gillar maskspel och att driva gäck med konventioner. Bilden av Anders förändrades i takt med att jag lärde känna honom. I dag betraktar jag honom som ett vetenskapligt föredöme. Nyfikenheten och det kritiska sinnet i all ära, men han är också en fin stilist som låter skrivandet få ta tid.

Jag arbetar på den utbildningsvetenskapliga institutionen i Lund med ett postdoktorprojekt där Anders fungerar som informell mentor. Min forskning har främst handlat om olika aspekter av skrivande.

Referenser

- Arpi, Ivar (2018). Tjänstemän på Skolverket saboterade skolan. *Svenska Dagbladet*, 11 juni.
- Björk, Nina (2015). *Sireners sång: tankar kring modernitet och kön*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Borges, Jorge Luis (2007). *Fiktioner*. Stockholm: Bonnier.
- Carlgren, Ingrid (2019). Skola för bildning – en betoning av kunskapens innehåll. *Skola och samhälle*. <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/ingrid-carlgren-skola-for-bildning-en-betoning-av-kunskapens-innehall/> (Hämtad 2020-11-24).
- Carlgren, Ingrid, Forsberg, Eva & Lindberg, Viveca (2009). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Cervantes Saavedra, Miguel de (1605/1995). *Don Quijote*. Stockholm: Forum.
- Cornell, Peter (1992). Caravaggio. Är det en ost? *Expressen*, 12 december.
- Enkvist, Inger & Henrekson, Magnus (2017). *Kunskapssymen och pedagogiken: varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos.
- Fish, Stanley (2003). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Flaubert, Gustave (1856/1993). *Madame Bovary*. Stockholm: Bonnier.
- Fleck, Ludwik (1997). *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Goldman, Anita (2005). Syster, vakta din slöja. *Aftonbladet*, 5 maj.
- Heller-Sahlgren, Gabriel & Sanandaji, Nima (2019). *Glädjeparadoxen: historien om skolans uppgång, fall och möjliga upprättelse*. Stockholm: Dialogos.
- Henrekson, Magnus (2020). Flumskolan viktig förklaring till att gängkriminaliteten eskalerar. *Göteborgsposten*, 12 september.
- Hultén, Magnus (2019). Granskning av Åsa Wikforss kapitel 5 ”Kunskapen och skolan. Den svenska skolans fall” i *Alternativa fakta* (2017). Blogg. *Skolöverstyrelsen.se*. <https://www.skoloverstyrelsen.se/?p=1347> (Hämtad 2020-01-11).
- Ingvar, Martin (2020). Allt går ut på att driva fram en skolkultur så att alla kommer med redan från början. I Ögren, Mats & Alagic, Zoran (red.). *Likvärdig skola. En ödesfråga för Sverige*. Stockholm: Lärarnas riksförbund och Natur & kultur.
- Jauß, Hans Robert (1970). Literary History as a Challenge to Literary Theory. *New Literary History*, 2(1), s. 7–37.
- Kornhall, Per & Levén, Sören (2019). Kursplanerna måste göras om från grunden. *Uppsala Nya Tidning*, 11 november.
- Lasch, Christopher (1979). *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York: Warner.
- Lernfelt, Malin (2016). 90-talets tankesätt kommer inte försvinna. *Expressen*, 31 augusti.

- Linderoth, Jonas (2016a). Jag ber om ursäkt för 90-talets pedagogiska idéer. *Dagens Nyheter*, 25 augusti.
- Linderoth, Jonas (2016b). *Lärarens återkomst: från förvirring till upprättelse*. Stockholm: Natur & kultur.
- Läroplanskommittén (1994). *Bildning och kunskap: särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94)*. Stockholm: Statens skolverk.
- Malm, Mats (2011). *Poesins röster: avlyssningar av äldre litteratur*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Marton, Ference (red.) (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning: en bok om den studerande människan*. Stockholm: AWE/Geber.
- Mazzarella, Merete (2007). Nuet gör oss blinda för historien. *Svenska Dagbladet*, 12 maj.
- Nabokov, Vladimir Vladimirovič (2007). *Lolita*. Stockholm: Bonnier.
- Nafisi, Azar (2005). *Att läsa Lolita i Teheran: liv genom böcker*. Stockholm: Bonnier.
- Salomon, Kim (2009). Den kulturella vändningens provokationer. *Scandia*, 75(1), s. 61–84.
- Skogstad, Isak (2018). Så förstördes skolan av den pedagogiska eliten. *Expressen*, 12 juni. <https://www.expressen.se/kultur/sa-forstordes-skolan-av-den-pedagogiska-eliten/> (Hämtad 2020-11-24).
- Skogstad, Isak (2019). *Isak Skogstads obekväma sanningar om skolan: en debattbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skogstad, Isak, Henrekson, Magnus, Kornhall, Per, Ingvar, Martin, Wikforss, Åsa & Enkvist, Inger (2018). Ny kunskapssyn avgörande för Sveriges framtid. *Svenska Dagbladet*, 20 oktober. <https://www.svd.se/ny-kunskapssyn-avgorande-for-sveriges-framtid> (Hämtad 2020-11-24).
- Skolverket (2003). *Lusten att lära: med fokus på matematik. Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002*. Stockholm: Skolverket. <https://www.mah.se/pages/45519/lustattlara.pdf> (Hämtad 2020-10-24).
- SOU 1992:94. *Skola för bildning: huvudbetänkande*. Stockholm: Allmänna förl.
- Svenska Akademien (2019). Inträddestal av Åsa Wikforss. <https://www.svenskaakademien.se/akademien/sammankomster/hogtidssammankomsten/20-december-2019/intradestal-av-asa-wikforss> (Hämtad 2020-11-30).
- Wennström, Johan (2019). Brev till en lärarstudent. *Kvartal*, 20 februari. <https://kvartal.se/artiklar/brev-till-en-lararstudent/> (Hämtad 2020-01-11).
- Wikforss, Åsa (2017). *Alternativa fakta: om kunskapen och dess fiender*. Lidingö: Fri tanke.

HVAD ER DET DER SKER HER? ØJEBLIKSBILLEDER FRA EN FAMILIERETSLIG ”HØJKONFLIKTSAG”

Av Henriette Frees Esholdt

Dette kapitel sætter fokus på fænomenet familieretlig højkonflikt. Mens langt de fleste danske skilsmisser forløber udramatisk, og forældrene etablerer et fornuftigt forældresamarbejde, hvor de selv formår at lave aftaler omkring deres børn, henvender 25-30% sig dog på et eller andet tidspunkt til Statsforvaltningen (Ottosen 2017, s. 19). I situationer hvor der er opstået konflikter mellem forældrene, som de ikke selv kan løse, kan denne myndighed blandt andet træffe juridiske afgørelser om forældremyndighed og et barns samvær med den forælder som barnet ikke har bopæl hos (kaldet ”samværsforælderen” i modsætning til ”bopælsforælderen”, som er den forælder som barnet har adresse hos). Statsforvaltningen udmønter blandt andet Forældreansvarsloven fra 2007, hvor forældrenes fælles ansvar for at samarbejde om barnet står centralt (Bekendtgørelse af forældreansvarsloven).

Blandt de der henvender sig til Statsforvaltningen, udvikler cirka halvdelen af disse sager sig til såkaldte højkonfliktsager (Ottosen 2017, s. 19). Højkonfliktsagerne er de mest komplicerede sager i det familieretlige system, og er karakteriseret ved at konfliktniveauet mellem de involverede parter er ekstremt høj og destruktivt (Ottosen 2017, s. 17-18). Derudover har der typisk forudgående for disse sager været en familiehistorie med psykisk vold og eventuelt også fysisk vold, det vil sige en relation mellem forældrene som er præget af kontrol og dominans (fx Ottosen 2017, s. 18; Davis 2015; Johnston 1994, 2006). Endelig er der tale om sager som strækker sig over lang tid, rummer mange juridiske afgørelser og involverer flere forskellige myndigheder og instanser (Ottosen 2017, s. 18). Den samfundsvidenskabelige litteratur om emnet er fortrinsvist af teoretisk karakter og mangler empirisk baserede undersøgelser (for et overblik over tidligere forskning på området se Ottosen 2017).

Inspireret af en venindes personlige erfaringer fra en såkaldt højkonfliktsag, bidrager dette kapitel med en fiktiv historie om fænomenet familieretlig højkonflikt. Som mange andre fiktive fortællinger, tager historien således afsæt i virkeligheden. Da min veninde Anita blev skilt fra sin mand blev skilsmissen så kompliceret, at hun til sidst måtte kontakte en advokat specialiseret i familieret, for at få hjælp til at håndtere hvad der havde udviklet sig til en højkonfliktsag omkring hendes søn. Historien er skrevet som en brevudveksling mellem Anita (fiktiv figur) og familieadvokaten Bente (fiktiv figur), og giver et unikt indblik i fænomenet højkonflikt skilsmisse, hvor barnet bliver centrum for forældrenes kamp efter samlivsbrud og konfliktniveauet mellem dem nu er så højt at retssystemet og forskellige myndigheder bliver involveret.

Det er ikke nogen ny erkendelse i den del af sociologien, der har livsverdenen som genstandsfelt, at den videnskabelige tekst kan drage nytte af skønlitterære træk og stilmidler for at ”gribe sociale fænomener” og formidle dem i al deres kompleksitet og flygtighed (Bech 1999; Heinskou 2010; Isenberg 2006). Ifølge Persson (2012, s. 327), er vi, hvis vi skal tage essensen af Goffmans betragtninger om det sociale samspil mellem mennesker, alle altid observatører, videnskabelige eller hverdagslige, åbne eller skjulte, idet vi altid observerer andre for at afkode deres selvpræsentation, for eksempel om de udgør en trussel. Som vi skal se er Anita og Bente skarpe observatører, og tækker i brevudvekslingen i deres beskrivelser af deres oplevelser, erfaringer og forståelser, samt organiseringen af disse, på begreber fra Goffmans metaforiske univers. Som bekendt er Goffmans metaforanvendelse en kreativ og ukonventionel arbejdsform, der kan betragtes som et stilmiddel til at gøre det vanskeligt forståelige ved hverdagsinteraktion mere analytisk håndgribeligt (Antoft et al. 2010:, s. 50, 52-53; Jacobsen 2013, s. 153; Jacobsen & Kristiansen 2006). Goffman foregiver eksempelvis ikke at det sociale liv er et teater eller et strategisk spil, men at vi, ved et øjeblik at betragte det som sådan, kan fremme en forståelse af den sociale virkelighed (Jacobsen 201, s. 153).

Overordnet trækker kapitlet på Goffmans rammeanalyse præsenteret i *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience* (Goffman 1974/1986). En ”ramme” er ifølge Goffman (1974/1986) den betydningsramme – eller perceptionsmatrice – vi benytter os af for at forstå den verden, vi befinder os i. Som undertitlen af bogen vidner om, handler rammeanalysen om, hvordan vi organiserer vores erfaring af livets indtryk. Ifølge Goffman (1974/1986, s. 1-2) hjælper rammerne os med at definere situationer, således at vi kan handle passende i dem. For at finde ud af, hvilken ramme som gør sig gældende, må man spørge: ”What is it that’s going on here?” (Goffman 1974/1986, s. 8). Rammebegrebet var implicit til stede allerede i Goffmans tidlige forfatterskab, hvor han beskrev, hvordan situationsdefinitioner (som kan være mere eller mindre identiske, men også modsatrettede) danner fundamentet for, hvordan en situation reelt udspiller sig (Goffman 1959/1990). Rammebegrebet

henviser dog ikke bare til en definition af en situation ("en ramme"), men også til en "indramning" af en situation ("at indramme"), og den sociale dynamik som engagement, erfaringer og andet kan føres ind i (Persson 2012, s. 290). Dermed er en ramme en bevægelig metafor for, hvad andre sociologer har forsøgt at indfange med begreber som 'background', 'setting' og 'context', som dog alle henviser til relativt statiske, stabile og på forhånd etablerede udgangspunkter eller situationsdefinitioner for forståelsen af social interaktion (Goffman 1974/1986). Hos Goffman er det imidlertid grundlæggende, at betydningen i interaktion ikke ligger fast på forhånd, men derimod er et resultat af individers konstruktioner af "rammer". Følgelig er sociale situationer altid åbne forstået på den måde, at de kan udvikle sig i flere forskellige retninger afhængigt af hvad de involverede personer gør i situationer. Ligeledes er "mening" aldrig definitiv eller givet på forhånd, men noget som konstrueres og forhandles i social interaktion.

Dermed beskriver rammeanalysen en dynamisk og fleksibel "virkelighed", hvor betydninger af udtryk (for eksempel kropslige eller verbale) er flertydige, idet rammer i social interaktion konstant indføres, genindføres, afgrænses, udskiftes, overlappes, manipuleres, brydes, indledes og afsluttes (Goffman 1974/1986). Udgangspunktet for rammeanalysen er, at der ikke blot eksisterer én, men flere multiple og sameksisterende virkeligheder afhængigt af det erfarende subjekt. 'Keying' er et centralt begreb i Goffmans rammeanalyse og kan metaforisk forstås som den "nøgle", man vælger at tolke situationer ud fra (Jacobsen 2013, s. 157). Goffman (1974/1986, s. 40-41) henter begrebet 'keying' hos Gregory Bateson, der i sine studier af aber brugte det til at vise, at når aber slås, sker der en overføring af mening fra den situation hvor aberne i en legende slåskamp slås for sjov og bider som om det var alvor, men uden at bide til, til den situation hvor aberne slås for alvor og faktisk bider til. Persson kalder 'keying' for en nuanceforskydning, hvor noget transformeres eller omkodes fra noget til noget andet (Persson 2012, s. 296). Goffmans pointe er, at 'keying' konstant er på spil i vores daglige tolkninger af situationer, og at betydningen af social interaktion er omskiftelig, forstået på den måde, at den kan ændres, så snart man anvender en anden ramme.

Med afsæt i en goffmansk ramme, giver dette kapitel gennem brevudvekslingen mellem Anita og hendes advokat indblik i hvordan Anita og hendes eks-mand Thomas har helt forskellige opfattelser af hvad der er sket i deres indbyrdes samspildynamikker. Yderligere, belyses hvordan parterne på forskellig vis i myndighedernes udredningsarbejde af hvad der er sket, og dermed hvad der skal ligge til grund for deres juridiske afgørelser, i sociale situationer arbejder på at omdefinere og "indramme" det som er sket på ny. Således "fanger" brevudvekslingen mellem Anita og hendes advokat kompleksiteten ved det rodede fænomen familieretslig højkonflikt. Brevudvekslingen giver indsyn i det som Goffman (1974/1986) vil karakterisere som en sårbar og skrøbelig "virkelighed", idet det som er foregået

mellem Anita og Thomas konstant gennem forløbet fra de gik fra hinanden, er genstand for indramning, genindramning, overlappning, udskiftning og manipulation i social interaktion. Formålet med brevudvekslingen er således ikke at give definitive svar på hvad der foregår mellem parterne, men snarere at vise hvordan vi har at gøre med sameksistens af det, som Schutz beskriver som multiple virkeligheder (Schutz 1945). Her kommer brevudvekslingen.

Kære Advokat Bente Oxholm

Jeg fandt dig på nettet, og kan se at du har mere end 40 års erfaring som familieretsadvokat. Jeg håber du kan hjælpe mig. Jeg har en søn på 5 år og en masse konflikter med hans far. Jeg ved ikke rigtig hvor jeg skal starte – jeg har faktisk svært ved selv at finde den rette ”indramning” (Goffman 1974/1986) og få greb om denne her situation.

Jeg forlod min eks-mand Thomas – eller det vil sige, det var slet ikke så let at komme ud af relationen. Jeg tror konflikterne omkring vores søn allerede startede der. Siden jeg ytrede ønske om samlivsbrud har vores relation været konfliktfyldt i forhold til at få aftaler på plads omkring vores fælles søn. Jeg har taget al barsel med vores søn på i alt 16 måneder, og har stået meget alene med ham. Trods jeg utvivlsomt er vores søns primære omsorgsperson, som på det tidspunkt kun var lidt mere end 1 år gammel, krævede min eks-mand at hvis jeg forlod ham ville han være bopælsforælder og have en fifty-fifty-samværsordning, hvor vores søn skulle være hver anden uge hos os hver. Jeg oplevede det som en slags trussel, der skulle få mig til at blive. Han gjorde det tidligt klart for mig, at hvis jeg ikke acceptere hans krav, ville han henvende sig til Statsforvaltningen og derigennem starte en ”sag” mod mig. Det var enormt ubehageligt, at han åbenbart troede at han med sine trusler om at gå til Statsforvaltningen kunne få mig til at ”makke ret”.

Jeg forslog ham på et tidspunkt at vi kunne gå i terapi for at løse vores problemer, men det ville han ikke, fordi han grundlæggende mente at det var mig som var problemet i vores forhold. Til sidst fik jeg ham med, men vi var der kun få gange. Hver gang vi var der præsenterede han psykologen for et billede af mig som en person i krise, en der nærmer sig en depression og var ”særligt sensitiv”. Han sagde at vores søn ikke havde nogle sko i vuggestuen, fordi jeg brugte alle børnepenge på mig selv. Jeg fik et chok. Min eks-mand er læge. Folk har tillid til ham. Disse forhold gjorde det svært for mig at komme ud af forholdet, fordi jeg blev bange for hvor langt han egentlig ville gå i forhold til at manipulere med en ”indramning” (jf. Goffman 1974/1986) af situationen, således at den ville være til hans fordel i en eventuel sag om at blive bopælsforældre og få en fifty-fifty-ordning, som han havde præsenteret mig for.

Min veninde som er sygeplejerske sagde, at hvis Thomas ikke ville tage mit ønske

om et samlivsbrud pænt og begyndte at kaste rundt med ting oppe i lejligheden, som han tidligere havde gjort, skulle jeg tage vores søn og sætte mig ind i en taxa og køre til mødrehjælpen. Dengang forstod jeg slet ikke hvad hun snakkede om. Jeg kunne godt se at der var noget galt, men jeg vidste ikke hvilken ”indramning” (jf. Goffman 1974/1986) jeg skulle bruge for at forstå situationen. Jeg kunne ikke finde ud af om det som foregik var såkaldt ”common couple violence”, en ofte forekommende, ikke særlig alvorlig form for vold praktiseret ligeligt af både mænd og kvinder (Johnson 1995). Eller om der var tale om ”intimate terrorism”, som primært praktiseres af mænd mod kvinder med det formål at opnå kontrol, og som involverer psykisk og eventuel også fysisk vold (Johnson 1995).

Til sidst fik jeg ham dog til at acceptere et brud, men vi var stadig ikke enige om en samværsordning, og efter han flyttede gik der ikke lang tid før han igen pressede på for en fifty-fifty-ordning, selvom han ikke engang havde nogen fast adresse endnu. Mange gang forsøgte jeg at gøre Thomas opmærksom på, at man slet ikke – end ikke Statsforvaltningen – anbefaler en fifty-fifty-ordning til et barn i vores alder. Selvfølgelig kunne vi da senere udvide samværet i takt med at vores søn blev ældre. Det er virkelig ikke fordi jeg er imod ligestilling, men jeg synes ikke at en samværsordning skal være baseret på, at jeg følte mig presset til at stille Thomas tilfreds, i stedet for at være baseret på hvad der er bedst for vores søn. Siden har vi været til adskillige møder i for eksempel kommunens familierådgivning, Statsforvaltningen, Socialforvaltningen, og Center for Familieudvikling, hvor disse myndigheder i deres udredningsarbejde af ”hvad det er der ske her” (jf. Goffmans 1974/1986) prøver at hjælpe os med at få nogle aftaler på plads, som er bedst for vores søn. Vi er uenige om alt.

Der er gået 4 år nu og det her bliver bare mere og mere kafkask for mig. Hvis du vidste hvor meget tid og energi jeg har brugt på det her. Det tærer på mig. Jeg prøver bare at passe mit arbejde. Jeg har allerede været sygemeldt med stress en gang. Jeg var meget kognitivt påvirket. På et tidspunkt følte jeg bare at jeg havde grød i hovedet. Jeg kunne ingenting. En dag blev jeg hentet af en ambulance hjemme, fordi jeg havde voldsom hjertebanken. Senere fik jeg konstateret arytmi. Jeg har øresusen og har fået konstateret en lettere stressbetinget tinnitus på mit venstre øre, efter at en MR-skanning af mit hoved kunne udelukke hjernesvulst. På et tidspunkt begyndte jeg at tabe håret, jeg fik mærkeligt udslet på kroppen. Jeg har ikke engang turde sige det til nogen. Det er så enormt pinligt, skamfuldt og stigmatiserende at være en del af det her. Det er som et stigma i form af en karaktermæssige fejl som menneske (Goffman 1963/1990, s. 14), at være en af dem der ikke kan finde ud af at løse sine private problemer selv og behøver myndighedernes hjælp. Jeg føler mig klientliggjort (jf. Järvinen & Mik-Meyer 2003). Jeg har bare forsøgt at ”passere” som normal ved i det sociale ”informationsspil”, at forsøge at kontrollere denne information om mig

selv ved ikke at afsløre det for nogen (Goffman 1963/1990, s. 92-113).

Jeg føler mig fanget. Jeg kan ingenting med mit liv – alt afhænger af ham. Hvor meget skade må man gøre et andet menneske inden for lovens rammer? Der må da være nogle paragraffer som kan stoppe det her. Jeg håber du kan hjælpe mig.

Mvh

Anita Sørensen

Kære Anita

Tak for din henvendelse!

Ud fra det du fortæller lyder det umiddelbart som en typisk højkonflikt sag. Jeg behøver lidt mere information for at vurdere om jeg kan hjælpe dig. Start lige med at forklare mig hvad hans argument er for en fifty-fifty-ordning?

Til din orientering tager det i gennemsnit 5,5 år at komme ud af en højkonfliktsag. I øvrigt er min timepris 4000 kr. pr. time, så prøv for din egen skyld at være præcis og komme til sagen.

Mvh

Bente

Kære Bente

Tak fordi du vil kigge på det – skal gøre mit bedste for kort at sætte dig ind i sagen.

Thomas argument for en fifty-fifty-ordning er, at vores søn Otto lider et uheldsmæssigt savn efter sin far. Sådan har han argumenteret helt fra begyndelsen. Som sagt har jeg mange gang prøvet at gøre Thomas opmærksom på, at man slet ikke anbefaler en fifty-fifty-ordning til et barn i vores alder. På et tidspunkt skrev han til mig: *”Det er rigtigt at Statsforvaltningens råd ikke er en fifty-fifty-ordning på nuværende tidspunkt, men vurderingerne sker case-nært. I sager hvor barnet lider et uheldsmæssigt afsavn til den ene forældre – og altså mistrives herved, er det principielle sekundært. Når Otto giver udtryk for at han savner sin far og har brug for sin fars trøst, kan jeg som far naturligvis ikke bare lade stå til - men griber fat i dig som mor”*. Det var som om han med manipulation af information som i et strategisk spil (jf. Goffman 1961, 1969), ville forsøge at ”indramme” (jf. Goffman 1974/1986) en definition af situationen, som handlede om at Otto mistrivedes fordi han led et uheldsmæssigt afsavn efter sin far, for således på strategisk vis at ville forsøge at påvirke Statsforvaltningen til at træffe afgørelse om en fifty-fifty-samværsordning, trods Otto ikke var særlig gammel.

At Thomas har arbejdet på en definition af situationen om at Otto lider et u hensigtsmæssigt afsavn efter sin far, kom også frem da vi engang var til partshøring i Socialforvaltningen. Vi var indkaldt til en parthøring omkring en anonym underretning om Thomas, men en stor del af mødet kom til at handle om, at Thomas ville have mere samvær med Otto, idet han mente at Otto savnede ham. Det var fuldstændig absurd. På meget kort tid fik han med dette "move" (Goffman 1961) manipuleret og udskiftet "rammen" for situationen (Goffman 1974/1986, xv), således at 90% af tiden vi var til mødet nu handlede om hans påstand om at Otto led u hensigtsmæssigt afsavn efter sin far, og ikke om den anonyme underretning om ham selv, som var årsagen til at vi var indkaldt til mødet. Efter partshøringen undersøgte Socialforvaltningen påstanden og tog kontakt til vuggestuen, og som det står klart og tydeligt af afgørelse trivedes Otto ifølge vuggestuen godt, og "*savner begge sine forældre*". Så blev den sag efterfølgende lukket.

På et tidspunkt kontaktede jeg Thomas for at spørge om vi kunne mødes og snakke om muligheden for, at jeg kunne flytte tættere på min familie. Thomas ville ikke mødes. I stedet lå der tre dage senere en indkaldelse til møde i Statsforvaltningen i min postkasse, idet han havde henvendt sig til dem med henblik på at få mere samvær. Jeg oplevede det i den grad som et "move" (jf. Goffman 1961), for at sætte en kæp i hjulet i forhold til en mulig flytning. Da Thomas henvendte sig til Statsforvaltningen var hans primære argument for mere samvær igen, at vores søn led et u hensigtsmæssigt afsavn efter sin far. Eksempelvis skrev han i sin henvendelse: "*Otto har periodisk givet udtryk for, at han ikke ville hen til sin mor, når vi nærmede os endt samværsperiode. Rent konkret har han udtalt: 1) "Jeg vil blive hos far" 2) "Jeg vil hellere være hos far" 3) "Jeg vil ikke over til hende (mor)" og 4) "Mor er forvirret". Når jeg trods Ottos udtrykkelige ønske, alligevel måtte aflevere ham hos moderen, er det håndt, at Otto har taget til genmæle ved at protestere med gråd og holden fast om benet på sin far ved moderens hoveddør. Dette var et pinefuldt scenarium at være vidne til. Dernæst har det længe haft min bevågenhed, hvordan Ottos afsavn efter sin far er kommet til udtryk gennem leg. Det er slående, når vi leger med bamser, hvordan den lille bamse altid savner sin far og holder fast i at ville hentes af sin far i børnehaven. Jeg finder det i tråd med ovenstående stærkt kritisabelt at Ottos behov for mere samvær med sin far til stadighed ignoreres af moderen. Tænk at det overhovedet er muligt i dagens samfund, at amputere en faders rettighed for at se sit barn og mulighed for at give sit barn den fornødne omsorg – det er det mest nederdrægtige man kan gøre*".

Jeg fik et chok. Jeg kunne overhovedet ikke genkende det. Derimod kunne Otto sige til mig efter samvær med sin far, at "*Far savner mig*", "*Far vil ha mig*", eller "*Mor, jeg er ked af det, fordi jeg ser jo ikke min far så tit*". Jeg underkender selvfølgelig ikke at mit barn kan savne sin far – selvfølgelig ikke. Otto var dog på det tidspunkt så lille (2,5 år), at han åbenlyst overhovedet ikke havde forståelse for tid. Heldigvis får man jo sandheden fra små børn, og når jeg spurgte Otto om det var noget han snakkede

med sin far om, svarede han ”Ja”. Jeg fik kuldegysninger ned af ryggen. Tænk at man kan finde på at tale samværsordning med så lille et barn. Jeg blev bekymret for det eventuelle pres som Thomas måtte udsætte Otto for med hensyn til at han skulle savne sin far og være mere hos ham. Jeg kunne heller ikke lide at Thomas i sin henvendelse til Statsforvaltningen skrev, at det er på tide, at ”*Otto bliver hørt*”. Enhver med bare lidt kendskab til dette område ved jo, at man slet ikke ”høre” så små børn. Statsforvaltningen undersøgte også påstanden ved at indhentede en ny udtalelse fra daginstitutionen, og konklusionen var den samme som tidligere, nemlig at Otto trivedes og i sin hverdag savnede begge sine forældre.

Da jeg modtog indkaldelsen til Statsforvaltningen indså jeg at jeg selv måtte lave et ”countermove” (jf. Goffman 1961). Jeg gik ”backstage” (jf. Goffman 1959/1990) ved at kontakte Statsforvaltningen inden mødet, og gjorde dem opmærksom på, at jeg kort inden havde henvendt mig til Thomas angående en mulig flytning. Jeg fortalte dem at han slet ikke ville mødes, og at han så umiddelbart derefter havde søgt om mere samvær. Statsforvaltningen tog det meget alvorligt, at han med indtryksstyring (jf. Goffman 1959/1990) havde søgt at påvirke og have strategisk kontrol med de indtryk som andre skulle få af ham – en ”offerfar” for mors urimeligheder. De gik til ham til mødet ved at spørge ham om hvorfor han ikke ville mødes med mig og tale om ting relateret til vores fælles barn. Til mødet blev vi tilbudt konfliktmægling, hvor en professionel mægler ville prøve at hjælpe os til at finde en fælles løsning. Jeg takkede ja, men Thomas ville ikke. ”*Jeg er kommet for at få min fifty-fifty-ordning*”, sagde han bare. Så prøvede jeg at lave et kompromis med ham. Jeg foreslog at hvis han bare ville gå i konfliktmægling med mig, ville jeg efterfølgende være med til at udvide samværet en dag, uanset om vi ikke kom til nogen enighed omkring flyttespørgsmålet eller ej. Det ville Thomas ikke – han nægtede stadig konfliktmægling. Du skulle have set sagsbehandleren i hovedet. Hun var lige ved at falde ned af stolen. Nu blev det jo helt tydeligt, at vores konflikt som på papiret var ”indrammet” (Goffman 1974/1986) til at handle om samvær, i virkeligheden handlede om noget andet. Hvis han virkelig havde ville have mere samvær med vores søn, havde han da selvfølgelig takket ja til konfliktmægling.

Efterfølgende blev Statsforvaltningens afgørelse, at Thomas ikke skulle have mere samvær, og det stod der nu sort på hvidt, at vi var i højkonflikt, samt at Thomas var den konfliktoptrappende part, fordi han havde nægtet at gå i konfliktmægling. Efterfølgende klagede Thomas over afgørelsen. Ikke bare over én af begrundelserne for afgørelsen, men for alle samtlige seks begrundelser. Klagen blev hurtigt afvist af Statsforvaltningen, men så klagede Thomas også over Statsforvaltningens afgørelse om at afvise klagen, og da en offentlig myndighed ikke kan kontrollere sig selv, så gik klagesagen hele vejen videre til Ankestyrelsen. Behandlingstiden i Ankestyrelsen var 8 måneder. Imens stod livet bare stille. Flyttespørgsmålet var vi heller ikke kommet videre med. Jeg kunne ingenting.

Jeg skal nok prøve at holde mig til sagen, men jeg bliver altså nødt til at fortælle dig det her. Ved du hvad der skete i forbindelse med klagesagen? Han sendte 100 sider nøje udvalgte screenshots af mailkorrespondancer og billeder af sms-udvekslinger mellem os til Ankestyrelsen, for at understøtte hans klage over Statsforvaltningen. Han henviste også til en episode ved et fastelavnsarrangement i Ottos daginstitution, som vi omkring samme tid havde været til. Til Ankestyrelsen skrev Thomas, at Otto til dette fastelavnsarrangement gentagende gange havde skreget, at han ikke ville med mig hjem, og at Otto havde klamret sig fast om sin fars ben. Jeg kunne overhovedet ikke genkende situationen. Min ”indramning” af situationen (jf. Goffman 1974/1986) var, at Otto havde været glad for at se sin far og havde spurgt om han skulle med sin far hjem. I denne situation samarbejdede Thomas overhovedet ikke i et ”team” (jf. Goffman 1959/1990:83-108) som forældre om at opretholde en definition af situationen (jf. Goffman 1959/1990) om, at Otto og jeg skulle hjem til os og at Thomas skulle hjem til sig selv, som vi havde aftalt. Otto blev forvirret og ked af det. I stedet virkede det som om at Thomas havde sin helt egen dagsorden om at udnytte situationen. Det var som om at nogen blandt ”publikum” (jf. Goffman 1959/1990), det vil sige de øvrigt tilstedeværende forældre og pædagoger ved arrangementet skulle observere hvad der skete, således at han kunne påstå at have vidner på at Otto savnede sin far. Ironisk nok, afslørede han selv præcis dette i løbet af klagesagen.

Bente, du fatter ikke hvor opslidende det her har været. På det her tidspunkt var jeg helt nede og vende.

Mvh

Anita

Kære Anita

Undskyld, jeg burde måske ikke skrive det her, men jeg var simpelthen ved at dø af grin da jeg læste dit brev. Skrev han virkelig det med bamserne i sin henvendelse til Statsforvaltningen? Du sagde at din eks-mand er læge?

Med hensyn til at snakke samvær med sit barn, er det ikke nogen hemmelighed, at forældre i højkonflikt kan have svært ved at fokusere på deres børns behov og holde deres børns behov adskilt fra deres egne, ligesom de kan have svært ved at beskytte deres børn mod deres egen følelsesmæssige lidelse og vrede, eller fra deres igangværende tvister med hinanden (Johnston et al. 2009). Som Emery (1999) har vist kan den ene part forsøge at opnå kontrol over den anden forælder ved at placere barnet i et krydspres, for eksempel ved at forsøge at påvirke barnets holdning til den anden forælder, lægge pres på børnene for at tage parti, eller få dem til at påtage sig rollen som budbringer eller spion.

Angående hans faderrettighed, så lad man lige klargøre noget, som måske også vil komme bag på dig. I henhold til Forældreansvarsloven har ingen forældre ret til at se deres børn, hverken mødre eller fædre. Det er derimod barnet som har ret til at se begge sine forældre. Når Statsforvaltningen skal træffe en afgørelse kigge de udelukkende på hvad der er bedst for barnet.

Jeg kan godt forestille mig at situationen i Statsforvaltningen var grotesk. Ved du hvad? Engang så jeg faktisk en sagsbehandler falde ned af stolen.

Du nævnte en underretning – jeg skal lige vide hvad underretningen handlede om.

Mvh

Bente

Kære Bente

Et års tid efter vi gik fra hinanden modtog Socialforvaltningen i kommunen en underretningen fra en anonym borger, der samme dag havde set Thomas stå med Otto i et vindue i hans lejlighed på 4. sal. Borgeren havde oplevet situationen som faretruende, og havde i underretningen skrevet:

”Her til aften, den 19. april omkring kl 20, står en far i et helt åbent vindue på 4. sal med en lille dreng på ca. 2 år i armene. Han græder og hyler og han siger flere gange: 'Du driller Far'. På et tidspunkt står drengen i vindueskarmen og holder om vinduesrammen med begge hænder. Faderen holder ham stadig om livet. Drengen græder og siger (næsten skrigende): 'Jeg vil ikke ud, jeg vil ikke ud'. Faderen peger senere ned på gaden og siger 'Se, der går en dame med en hund'. Det virker som om drengen ikke har lyst til at kigge ned. Vinduet bliver lukket igen, men et par minutter efter åbner han det så igen. Denne gang står faderen med drengen i armene og holder ham tæt, men foran sig – således er drengen tættest på det åbne vindue. Han græder fortsat, men han siger tilsyneladende ikke mere. Dette scenarie kan tolkes på mange måder og jeg er meget i tvivl om, hvor alvorlig/ikke alvorlig situationen er. Men jeg bliver selv oprørt over situationen og bliver bange for, at faderen mister grebet om drengen eller om han eventuelt truer ham med, at han kan ryge ud af vinduet(?). Jeg bliver simpelthen bange for, at drengen falder/smides ud af vinduet. Under alle omstændigheder synes jeg det virker uforsvarligt at stå med et barn i et åbent vindue på 4. sal - derfor denne bekymring. Jeg har ikke set hverken far eller barn før. Jeg opholdt mig på gaden ved et tilfælde og standsede op, fordi jeg tolkede situationen som faretruende. Jeg overvejede på et tidspunkt at kontakte politiet. Jeg skriver til jer nu, for at dele min bekymring og overlade det til fagfolk at vurdere, om der skal handles”.

Jeg fik et chok, da jeg modtog denne underretning fra kommunen. Alle mine indvolde vendte sig om. Jeg kunne næsten ikke holde på min computer, mens jeg læste underretningen via e-boks. Da jeg vågnede næste morgen, kunne jeg ikke rejse mig ud af sengen. Jeg kiggede bare ind i væggen og tænkte – er det som foregår i virkeligheden ”plainly a joke, or a dream, or an accident, or a mistake, or a misunderstanding, or a deception, or a theatrical performance” – (Goffman 1974/1986, s. 10). Det var jo tydeligt at den anonyme borger ikke havde kunne finde ud af hvilken ”nøgle” der skulle anvendes for at forstå situationen (jf. Goffman 1974/1986, s. 43-45). Hvordan skulle jeg, som slet ikke var til stede i situationen så vide det? I flere år efterfølgende steg mit blodtryk til 220 hvis jeg så meget som fik en sms-besked om at der lå et brev fra kommunen til mig i e-boks, selvom det kunne vise sig blot at være en biblioteks- eller en parkeringsbøde.

Jeg kunne slet ikke så meget som få mig selv til at kigge på ham, da vi efterfølgende var til partshøring om sagen i Socialforvaltningen. Til partshøringen valgte jeg dog at støtte Thomas og udtalte, at jeg ikke troede at han havde truet Otto med at blive smidt ud af vinduet. Men jeg forklarede også at vinduesproblematikken ikke var ny. Da Otto blot var baby – kun nogle få måneder gammel - yndede Thomas at sidde på et bord på vores altanen på 3. sal med Otto i armene, således at der kun var 10 cm. mellem ham og kanten på altanen. Hvis han snublede var det indlysende hvad der ville ske. Hvis jeg gav udtryk for min bekymring over, at Otto skulle falde ud over altanen, fik jeg at vide at jeg var særlig sensitiv, at det var mig som der var noget galt med. Ofte turde jeg slet ikke sige noget, for jeg var bange for at hvis jeg sagde noget, ville det blot opildne ham og dermed øge risikoen for, at han faktisk ville tabe ham. Thomas fik dog hurtigt afværget min bekymring til partshøringen, idet han forklarede den yngre nyuddannede sagsbehandler, at ”*Anita er særlig sensitiv*”. ”*Jeg er jo læge*” tilføjede han bagefter. Således brugte han på strategisk vis – hvis du spørger mig - sin position og autoritet som læge i sin indtryksstyring (jf. Goffman 1974/1986), til at få mig til at fremstå som en uden for normalitet - en hysterisk kvinde der unødigt og ubegrundet bekymrer sig om sit barn, mens han selv fremstod som den fornuftige forældre med styr på tingene. Han ved lige så vel som jeg, at et referat fra møder med myndigheder kan inddrages som ”bevismateriale” i en eventuel retslig sag på et senere tidspunkt, hvorfor det er i hans interesse at få mig til at fremstå som en dårlig mor og uegnet forælder.

Da vi skulle gå og forlod ”frontstage” (jf. Goffman 1959/1990) i takt med, at vi gik mod udgangen og forsvandt ud af sagsbehandleren synvinkel, sagde Thomas til mig ”backstage” (jf. Goffman 1959/1990), at han havde vidner på at Otto savnede ham. Jeg fik kuldegysninger hele vejen ned at ryggen. I min verden skal man ikke bruge vidner til noget, med mindre man har tænkt sig at føre en ”sag” mod nogen. Disse tilbagevendende hentydninger til, at han vil føre en sag mod mig, uden dog at gøre

alvor af det, har været stærkt belastende for mig og har i mine øjne været meget skadeligt for vores samarbejde.

Mvh
Anita

Kære Anita

Jeg er nødt til lige at spørge dig - drikker han? Tager han stoffer? Har der været vold i jeres familie?

Mvh
Bente

Kære Bente

Jeg ved ikke om han drikker eller tage stoffer, for vi har ikke noget med hinanden at gøre. Vi kommunikerer enormt dårligt. Jeg ved ikke hvad der foregår hos ham

Han har ikke slået mig, hvis det er det som du vil vide. Det er ikke på den måde. Jeg har dog altid syntes han havde et voldsomt temperament. Det er mere noget med at han stiller mig diagnoser, som for eksempel at jeg er "særlig sensitiv", truer med at forlade mig hvis jeg ikke "makker ret", råber af mig at jeg er en "skide kælling". Hvis han bliver sur, kan han finde på at kaste rundt med ting i lokalet, for eksempel at tage en stak bøger eller en bunke med vasketøj og kaste det rundt i lokalet. Engang åbnede han mit skab og sagde at jeg skulle rydde op i det øjeblikkeligt, ellers ville han smide alle mine ting ud. Jeg ved godt at det her lyder meget mærkeligt, men han ville bestemme hvordan jeg skulle gå på gaden når vi gik sammen. Da jeg forlod ham råbte han af mig, at der aldrig nogensinde ville være nogen som ville være sammen med mig. Hvis du mener at dette kan "indrammes" (jf. Goffman 1974/1986) som vold i betydningen af "intimate terrorism" (Johnson 1995, 2008), så er det vel det. Jeg troede hele tiden at dette mønster ville aftage, men i stedet eskalerede det efter vi fik barn. Engang blev han meget vred mens han havde Otto i armene. Jeg blev bange og ville have Otto over til mig, men det gjorde blot Thomas endnu mere vred. Han strittede imod i raseri så Otto, som dengang var 7 måneder, begyndte at græde utrøsteligt og nær havde slået hoved ind i væggen. Det var dér jeg indså at jeg måtte ud af forholdet. Jeg mistede al respekt for ham.

Mvh
Anita

Kære Anita

Du sagde at han er læge? Hvis du vidst hvor mange kvinder jeg har haft som klienter, hvis mænd har været psykiatere eller læger, som er blevet proppet med medicin af deres mænd, så de rigtig kunne begynde at føle sig som de usammenhængende nervevrag de længe havde lignet, og mændene kunne få total kontrol over dem. Du skal være glad for at han ikke har udskrevet medicin til dig. Når jeg mødte op i retten med de her kvinder, var løbet jo som regel altid allerede kørt, fordi de åbenlyst fungerede dårligt og det var let at stille spørgsmålstejn ved deres forældreevne. Sådan kunne den voldelige part i en parkonstellation løbe afsted med fuld forældremyndighed og begrænse barnets samvær med den ikke-voldsudøvende part, i dette tilfælde mødre. Det var hjerteskrærende at være vidende til. Vi kunne ikke gøre noget.

Jeg forstår godt at det har været opslidende. Nu siger jeg ikke at det forholder sig sådan for dig, men du ved godt at forskning viser at voldsramte kvinder har en PTSD-belastning på omkring 75% i modsætning til hjemvendte soldater fra Afghanistan, der udviser en PTSD-forekomst på 45% (Løkkegaard & Elklit 2013)?

Har der været andre underretninger vedrørende dit barn udover vinduessagen?

Bh

Bente

Kære Bente

Jo, det har været en underretning mere året efter den første – det var faktisk mig som foretog den. Det er forfærdeligt. Jeg kan slet ikke sige hvad det er – kan jeg fortælle dig det når vi ses? Otto kom hjem efter samvær med sin far og fortalte noget som var sket. Noget som Thomas havde gjort mod Otto. Noget fysisk. Otto fortalte at hans far havde gjort det fordi han var blevet sur. Otto havde sagt til sin far, at han skulle stoppe. Jeg var fuldstændig rystet, men jeg formåede at få Otto til at fortælle det igen, mens jeg filmede det med min mobiltelefon. På videoen forklarer Otto hvad der skete og demonstrerede det også på sin egen krop. Jeg kunne mærke at Otto var påvirket af det og spurgte om han var ked af det, men til det svarede han overraskende nej. Jeg undersøgte selvfølgelig også Ottos krop, men jeg kunne ikke se tegn på noget unormalt. Jeg fortalte Otto at det var godt at han fortalte mig det, fordi det var forkert.

Til partshøringen omkring den første underretning året inden, udtalte jeg, at jeg ikke troede at Thomas har truet Otto med at falde ud af vinduet, men efter Otto selv kom hjem og fortalte at der var sket noget, blev jeg selvfølgelig usikker på hvad jeg egentlig skulle tro om den anonyme underretning fra året inden. Jeg måtte helt enkelt ”genindramme” (jf. Goffman 1974/1986) det hele.

Jeg var helt forfærdet og vidste ikke hvad jeg skulle gøre, så jeg ringede til Døgnvagten. Der "indrammede" (jf. Goffman 1974/1986) den hændelse som meget alvorlig. De orienterede mig om, at hvis jeg ikke selv underrettede Socialforvaltningen om hvad min søn havde fortalt, var de forpligtet til at gøre det. Senere samme dag var både Otto og jeg indkaldt til samtale i Socialforvaltningen. Jeg fremviste selvfølgelig videoen for dem. Jeg er glad for at jeg optog Ottos udsagn, for jeg var bange for, at hvis jeg ikke kunne "bevise" hvad min søn havde sagt, ville det af myndighederne blive "indrammet" (jf. Goffman 1974/1986) som "mors falske anklager mod far". Heldigvis fortalte Otto selv samme historie som derhjemme, og Socialforvaltningen konkluderede at hans udsagn var tydeligt. Socialforvaltningen fortalte at de inden vi kom havde været i kontakt med politiet, som havde sagt at det ikke gav mening med en anmeldelse, fordi en bevisbyrde alligevel ikke ville kunne løftes. Nogle dage senere var Thomas til samtale alene i Socialforvaltningen, og efterfølgende var vi til en fælles samtale mig og ham. Her gentog det gamle mønster sig. Vi var til møde i Socialforvaltningen om en underretning vedrørende Thomas, men Thomas manipulerede og "omdefinerede" (jf. Goffman 1974/1986) en definition af situationen, så mødet kom til at handle om at han ville have mere samvær, og nu også præsenterede sig (jf. Goffman 1959/1990) som et offer af mine falske anklager. Jeg var chokeret over at han igen fik så meget taletid til at udfolde hans version af sagen. Det var som om diskursen om "mors falske anklager" hang som et ecco mellem alle korridorerne hos myndighederne.

Efterfølgende ville jeg ikke udlevere Otto til samvær med Thomas før Socialforvaltningen havde truffet en afgørelse i sagen. Jeg vidste selvfølgelig godt, at det ville stille mig rigtig dårligt hvis der skulle komme en sag senere, fordi der ville være risiko for at det ville blive betragtet som manglende samarbejdsevne og samværschikane, som ville kunne blive brugt imod mig. Sagen blev dog hurtigt lukket. Konklusionen var at Otto trivedes og at man derfor ikke var bekymret for ham, og jeg udleverede ham igen til samvær.

Bh

Anita

Kære Anita

Det var flot at Otto var i stand til at fortælle det. Det vi ofte ser i sådan her sager er, at når barnet møder myndighederne bliver det tøvende og mere vag i sin udlægning af hvad der er sket, fordi barnets loyalitet til sine forældre er så stor. Nogen gange trækker barnet endda udtalelserne tilbage. Jeg kan godt forstå at det er et dilemma for dig, at sagen blev lukket. Jeg kan informere dig om, at vi professionelle i feltet

udmærket ved at når en børnesag er lukket betyder det ikke – som mange måske kunne tro - at der ikke er sket noget, men blot at det ikke kan bevises. Det er faktisk oftest sådan.

Jeg vil råde dig til at læse Susanne Stauns *Velkommen til mit mareridt* (2015) og efterfølgeren *Mediernes møgkællinger* (2017). Jeg tror det vil hjælpe dig til at forstå hvilken "indramning" (jf. Goffman 1974/1986) af din situation og det som du har oplevet som er passende. Som Staun (2017, s. 9) skildrer har medierne, efter Forældreansvarsloven fra 2007, i tæt samarbejde med interesseorganisationer som Foreningen Far efterviseligt haft held med at forme den offentlig bevidsthed med konsekvent misinformation: Mødre er onde kvinder, der fremsætter falske anklager og bruger beskidte tricks med det formål at monopolisere deres børn og minimere børns kontakt med deres far. Denne opfattelse er udbredt i befolkningen, i kommunerne, hos Statsforvaltningen og domstole (Staun 2017, s. 43). Staun (2017, s. 18-19) viser hvordan medierne konsekvent udelader vold og overgreb begået af mænd mod kvinder og i stedet igangsætter en fortælling om katastrofale parbrud, hvor parterne ikke "kan blive enige", er i "konflikt" og ude af stand til "at samarbejde", hvilket først og fremmest skyldes mødres falske anklager og "samarbejdschikane", det vil sige deres bevidste og ubegrundede tilbageholdelse af barnet for faderen.

Fædretighedsbevægelsernes stigende indflydelse på tidsånden, har i en dansk kontekst betydet at Foreningen Far har fået enormt meget taleplads i medierne, men du ved godt at Foreningen Far i virkeligheden er en meget lille forening, der hovedsageligt består af en gruppe, vrede, frustrerede og kontrollerende mænd der ikke kan håndtere at blive forladt? Det kan godt være at samfundsdebatorer og medierne godt kan lide "kvinders vold mod mænd"-diskursen og fortællingen om "offer-far" for mors falske anklager, men nu skal jeg fortælle dig noget. Faktum er stadigvæk at mænds vold mod kvinder er meget oftere forekommende end kvinders vold mod mænd. Desuden viser forskning at virkeligheden er omvendt. Et større canadisk studie viser eksempelvis, at fædre fremsætter fire gange så mange falske anklager som mødre i sager om forældreyndighed og samvær (Trocmé & Bala 2005). Desuden fremgår det af Statsforvaltningens afgørelser om at ophæve eller afslå samvær med samværsforældren, som i ca. 90% af tilfældene er en far, at 14% af afgørelserne er begrundet i samværsforældrens ustabilitet i samværet, 15% i overgreb mod barnet eller andre i familien, mens 34% er begrundet i særlige forhold hos samværsforælderen, som for eksempel manglende omsorgseven eller misbrug (Staun 2017, s. 138-139).

Du har tidligere givet udtryk for at Thomas og du kommunikerer dårligt, kan du prøve at uddybe det?

Bh

Bente

Kære Bente

Jo, altså det er lidt svært at forklare. Thomas kommer hele tiden med modstridende udtalelser om vores kommunikation alt efter hvilke myndigheder vi står overfor. Gennemgående siden vi gik fra hinanden har Thomas overfor myndigheder som Socialforvaltningen, familierådgivningen og Center for Familieudvikling givet udtryk for, at vi har dårlig kommunikation, fremfor alt at jeg kommunikerer dårligt, og at han ønsker bedre kommunikation. I forbindelse med den anden underretning, som jeg selv foretog, gik jeg efter afgørelsen i sagen igen "backstage" (jf. Goffman 1959/1990). Jeg søgte aktindsigt i sagen, således at jeg kunne få indsyn i hvad Thomas havde sagt på det møde i Socialforvaltningen, hvor han kun selv deltog. Af notaterne i aktindsigten står der eksempelvis: *"Thomas fortæller at han godt kunne ønske sig at de [mor og far] kommunikerede mere omkring Otto. Han beskriver, at han for eksempel sender billeder og små opdateringer når Otto er ved ham, men at han ikke får nogen information om Ottos hverdag fra moderen. Eksempelvis ved han ikke hvor moderen og Otto skal på ferie henne, hvilket kunne være rart, så han kunne tale med Otto om det når han kommer tilbage fra ferie"*. Det passede ikke at jeg ikke havde orienteret ham om ferieplaner, og heldigvis opdagede jeg denne falske påstand gennem aktindsigten, og kunne efterfølgende faktisk dokumentere det skriftligt med en mail jeg havde sendt til ham nogle måneder inden.

Selvom vi åbenlyst "backstage" (jf. Goffman 1959/1990) i vores hverdagslige interaktioner kommunikerer dårligt, og på trods af at Thomas selv gennemgående i hele forløbet har fastholdt, at især jeg er dårlig til at kommunikere og orientere ham omkring vores fælles barn, er det en helt anden historie når han vil have hjælp fra Statsforvaltningen til at få mere samvær. Som det fremgår af hans henvendelse til Statsforvaltningen, skrev han: *"Vi taler også pænt om hinanden i Ottos påhør (jeg gør, i hvert fald) og sender informationer frem og tilbage til hinanden om Ottos hverdag når han har været hos den ene eller den anden. Alt dette lykkes vi fint med"*. Således kommer Thomas med forskellige påstand om vores samarbejde alt efter konteksten. Overfor Statsforvaltningen præsenterer han pæne mails, hvis indhold skal afspejle et velfungerende og konfliktfrit forældresamarbejde med god kommunikation. Han ved jo udmærket godt, at godt forældresamarbejde er en forudsætning for at samvær kan udvides. Samtidig overfor andre myndigheder – og fremforfor alt "backstage" i forhold til mig – opfører sig dog på en helt anden måde, og tegner et billede af mig som en der ikke samarbejder. Bente, det er parallelle virkeligheder (jf. Goffman 1974/1986) – jeg var ved at blive sindssyg!

Vi kommunikerer kun skriftligt. Det er noget vi har fået hjælp til at aftale, for at sikre at kommunikationen foregår "frontstage", og således er nødt til at holde sig i en ordentlig tone. At al kommunikation er skriftlig betyder dog at kommunikationen

bliver ligesom en scene, hvorpå vi begge præsenterer os for et ”publikum” (jf. Goffman 1959/1990) – en potentiel tredjepart der før eller siden kan få indsyn i vores kommunikation og bruge den som bevis i en sag. Dette tror jeg både Thomas og jeg er meget bevidste om. Thomas har travlt med at præsentere sig (jf. Goffman 1959/1990) som fantastisk far og sender billeder og beskeder med hvor fantastisk han og Otto har det. Der er aldrig noget negativt, noget som er svært eller problematisk i forhold til vores søn. Og jeg sender flittigt Thomas billeder af Otto og information den anden vej, så han ikke kan hævde at jeg er usamarbejdsvillig, og desuden altid kan være parat til at dokumentere det skriftligt. Ingen af os ønsker at fremstå som den konfliktoptrappende part, men bare det forhold i selv hele tiden at skulle forhold sig til, at alt hvad man siger kan og vil blive brugt imod en, vidner jo om en konfliktfyldt relation. Hvis du desuden vidste hvor langt tid jeg har brugt på at arkivere hver en mindste SMS eller mail jeg havde sendt ham eller modtaget fra ham, så jeg kunne være klar til at modbevise enhver falsk påstand fra hans side. Jeg er helt sikker på at han har optaget mig i skjul med sin mobiltelefon på mange af de møder vi har deltaget i, for han lagde altid hans mobiltelefon imellem os. Men ved du hvad, jeg begyndte også at optage ham – jeg var bare bedre til at skjule det end han var.

Bente – det værste ved det hele er, at selv hvis han virkelig ønskede at sende mig en opdatering om Otto med gode intentioner, ville jeg ikke længere være i stand til at modtage den, fordi jeg ville ”indramme” (Goffman 1974/1986) hans intentioner på en helt anden måde. Så vidt er det kommet. Jeg håber du stadig kan hjælpe mig. Du kan godt høre at det hele er noget rod ik?

Bh

Anita

Kære Anita

Det her er en typisk højkonflikt sag!

Har han selv en advokat? Får han hjælp af Foreningen Far? Desværre er der alt for mange mænd der ukritisk lytter til råd fra Foreningen Far, i stedet for at skaffe sig en fornuftig advokat. Jeg er ked af at sige det, men det lyder som et typisk Foreningen Far mønster. Du ved godt hvad det betyder ik? Foreningen far har en ”manual” (det vil sige et ”manuskript”) for hvordan man strategisk som mand skal agere for at få mere samvær eller fuld forældremyndighed. Ellers lade mig lige gøre dig opmærksom på hvad manualen foreskriver:

1. Anklag mor for at være psykisk syg. Sig, at små børn normalt hører til hos deres mor, men at du er bekymret.
2. Søg fuld forældremyndighed eller en fifty-fifty ordning, hvor barnet er hver anden uge hos dig. Formålet er for så vidt ikke at se børnene, da du bare ønsker at slippe for børnebidrag.
3. Vær altid punktlig og overhold alle samvær. Så udvides samværet hver gang barnet bliver lidt ældre. Chikanér mor på alle tænkelige måder, som ikke er strafbare, såsom ødelæggelse af skiftetøj og manipulation af barnet under samvær.
4. Underret konstant kommune om din bekymring for barnet.
5. Påklag og ank alle sager i alle instanser.
6. Tal aldrig virkelige dårligt om moderen – fasthold i stedet din bekymring. Kom mors bekymring over din adfærd (stalking eller skade på barnet) i forkøbet ved at underrette kommune, politi og forvaltning om at moderen vil komme med falske anklager, og at dette er fast ”procedure” for denne type møde.
7. Påtal altid stille og roligt manglende beviser og fasthold din uskyld, og at du er offer for falske anklager.
8. Start sager op om alt muligt hele tiden: transport, børnepenge, injurier, samvær, ferie samvær, bopæl, forældremyndighed.
9. Skriv slimede breve til mor om, hvor godt barnet har det, og hvor inderligt du ønsker at samarbejde – hvis hun hopper i med begge ben, kan du påvise samarbejde og beholde forældremyndigheden trods chikane.
10. Søg om at blive bopælsforælder når du har opnået en ordning hvor barnet over en periode på to uger er mindst fem dage hos dig, når barnet starter i skole og hver gang mor flytter.
11. Gå i fogedretten, hver gang barnet ikke udleveres til samvær – også ved sygdom. På dén måde ligger der mange sager i fogedretten, og mor fremstår chikanerende og kan med tiden miste retten til at være bopælsforælder, fordi der kan dokumenteres samværschikane.

Anita – nogle gang serverer livet en lort for dig. Det bedste du kan gøre er at dele den op i mindre binder, så du lettere kan sluge den.

Jeg har forberedt sagen nu. Du og Thomas vil blive indkaldt til Statsforvaltningen. Du skal bare lade mig føre ordet for dig. Sørg for at være ordentlig i tøjet! Du må

arbejde med alle de rekvisitter du kan for at skabe et godt indtryk (jf. Goffman 1959/1990). Du bruger ikke falske negle, vel? Ellers tage dem af. Hvis du ligner en fra TV-programmet ”De unge mødre”, kommer vi ingen vegne.

Kh

Bente

Kære Bente

Tusind tak for al din hjælp! Du gjorde virkelig hvad du kunne, selvom Thomas ikke dukkede op til mødet. Tror du virkelig på at han var syg?

BH

Anita

Kære Anita

Selvfølgelig var han ikke syg. At påstå man er syg til sådan et møde er et gammelt velkendt ”move” (jf. Goffman 1961) for at forhale processen. Hvor varmt var det forleden – 30 grader? Jeg tror det eneste man kan få her i juli måned er solstik. Anita – næste gang så har vi ham! Og husk, at hvad end der sker, så findes der et helt særligt sted i helvede for kontrollerende mænd, der bruger deres børn til at hævne sig på deres eks.

Vi snakkes ved!

Jeg orienterer dig inden næste møde

Kh

Bente

Tak

En stor tak til Anita for at lade mig inspirere af hendes historie i dette bidrag.

HENRIETTE FREES ESHOLDT

Henriette Frees Esholdt er forsker på Sociologiska Institutionen på Lunds Universitet, og havde Anders Persson som hovedvejleder på sin doktorafhandling Når humor, leg og lyst er på spil – social interaktion på en multietnisk arbejdsplads (2015). Det var i denne sammenhæng at Henriette blev introduceret til Goffman's rammeanalyse – tak for det!

Referencer

- Antoft, Rasmus, Jacobsen, Michael H. & Jørgensen, Anja (2010). Chicagopoesi – sociologi mellem samfundsvidenskab, journalistik og skønlitteratur. I Knudsen, Jacobsen & Antoft, Rasmus (red.). *Den Poetiske Fantasi*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Bech, Henning (1999). *Fritidsverdenen*. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.
- Bekendtgørelse af Forældreansvarsloven. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/776> (Hämtad 2020-12-16).
- Davis, Gabrielle (2015). A Systematic Approach to Domestic Abuse–Informed Child Custody Decision Making in Family Law Cases. *Family Court Review* 53(4), s. 565–577.
- Emery, Robert E (1999). *Marriage, Divorce, and Children's Adjustment*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goffman, Erving (1959/1990). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Great London: Penguin Books.
- Goffman, Erving (1961). *Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill Company.
- Goffman, Erving (1963/1990). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled identity*. London: Penguin Books.
- Goffman, Erving (1969). *Strategic Interaction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, Erving (1974/1986). *Frame Analysis. An Essay on the Organisation of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Heinskou, Marie Bruvik (2010). *En kompleks affære. Anmeldte voldtægter i Danmark*. Ph.D.-afhandling, Sociologisk Institut, Københavns Universitet.
- Isenberg, Bo (2006): Sociologisk essäism – essäistisk sociologi. Om en tankestils utveckling och aktualitet i en postdisciplinär tid. *Dansk Sociologi*, 1(17), s. 87–110.
- Jacobsen, Michael Hviid (2013). Sociale situationer og sociale rammer. I Schiermer, Bjørn (red.). *Fænomenologi – teorier og metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, Michael Hviid & Kristiansen, Søren (2006). Goffmans metaforer – om den genbeskrivende og rekontekstualiserende metode hos Erving Goffman. *Sociologi i Dag* 36(29), s. 7–35.
- Johnson, Michael P. (2008). *A Typology of Domestic Violence: Intimate Terrorism, Violent Resistance, and Situational Couple Violence*. Boston: Northeastern University Press.

- Johnson, Michael P. (1995). Patriarchal Terrorism and Common Couple Violence: Two Forms of Violence against Women. *Journal of Marriage and the Family*, 57, s. 283–294.
- Johnston, Janet R. (2006). A Child-Centered Approach to High-Conflict and Domestic-Violence Families: Differential Assessment and Interventions. *Journal of Family Studies*, 12(1), s. 15–35.
- Johnston, Janet R. (1994). High-conflict Divorce. *The Future of Children*, 4(1), s. 165-182.
- Johnston, Janet R., Roseby, Vivienne & Kuehnle, Kathryn (2009). *In the Name of the Child: A Developmental Approach to Understanding and Helping Children of Conflicted and Violent Divorce*. New York: Springer.
- Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Nanna (2003). *At skabe en klient: institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Løkkegaard, Sille & Elklit, Ask (2013). *Med barnet som gidsel – stalking af mødre*. Videnscenter for Psykotraumatologi. Syddansk Universitet.
- Ottosen, Mai Heide, Dahl, Karen Margrethe & Boserup, Bente (2017). Forældrekonflikter efter samlivsbrud – karakteristika og risikofaktorer i komplekse forældreansvarssager. København: VIVE – Det National Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Persson, Anders (2012). *Ritualisering och sårbarhet – ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber.
- Schutz, Alfred (1945). On Multiple Realities. *Philosophy and Phenomenological Research*, 5(4), s. 533–567.
- Staun, Susanne (2017). *Mediernes møgkællinger: Magt, myter og misinformation*. København: Gyldendal.
- Staun, Susanne (2015). *Velkommen til mit mareridt*. København: People's Press.
- Trocme, Nico & Bala, Nicholas (2005): False Allegations of Abuse and Neglect When Parents Separate. *Child Abuse & Neglect*, 29(12), s. 1333–1345.

SPRÅKETS RELATIONELLA VÄRLD; EN TVÅÅRINGS PERSONLIGA PRONOMEN

Av Lars-Erik Berg

Fem ord i trappan

Siri är mamma till Sara, nyss fyllda två år. Sara var en önskad och välkommen baby. Hon känner sig väl tillrätta med familj och med förskolan som hon för ett halvår sedan började vistas i. Sara är ett tryggt barn. Alla gläds åt detta.

Saras mamma och pappa har nyligen slutat att bo tillsammans. Sara bor därför på två ställen. Ibland är det tröttsamt men ofta går det bra. I dag ska Sara åka hem till Pappa från hemma hos Mamma.¹ Det vet hon, och Mamma har en stund pratat om det och förberett Sara på resan. Hon blir påmind om att hon får plocka med sig det hon vill ha med sig under dagarna hos Pappa. Hon lyssnar, reser sig och tultar iväg mot trappan till sovrummet. Hon börjar gå uppåt. Så stannar hon till. Hon vänder sig tillbaka mot Siri, och börjar säga något. Det sker med tveksamhet, hon vet inte riktigt hur hon ska säga. Så säger hon långsamt: ”dej ... mej ... jag älska ... dej.” Någon sekunds tyst och stilla paus. Sen vänder hon sig om igen och tar sig målmedvetet upp för trappan.

.....

Siri och pappa Peter har sedan Saras födsel pratat mycket med henne. Det sker hela tiden. Allt som görs lindas in i det mjuka mysiga sorlet av ord, och ofta nog med nynnande och med sång. Orden hade i början ingen avgränsbar mening för Sara, men ändå var de viktiga för hennes utveckling och psykiska hälsa. Ordens poäng för

¹ Varför jag på vissa ställen skriver Pappa och Mamma med stora bokstäver ska visas senare. Ibland är ordet ett alternativt egennamn och ibland bara ett substantiv.

bebisar är inte att ha en kognitivt avgränsad betydelse. Ordet ”napp” är viktigt långt utöver det faktum att det betecknar ett föremål som Sara brukar suga på. Det är också en känslomässig signal. En social sådan; Sara får nappen av en person.

Siri har många gånger sagt till Sara: ”Jag älskar dig”. För Sara var detta från början bara en ljudramsa utan specifik betydelse men gav en positiv känsla. Det viktiga är inte vad den säger utan hur det sägs. Siri säger ramsan och tittar på Sara. Sara tittar tillbaka. Blicken säger mer än tusen ord, och orden kan ännu inte alls avgränsas till en viss betydelse för Sara.

Men det kommer en dag när orden börjar betyda något, inte avgränsat och definierat, men något som går att beskriva – i just ord. Nu är denna dag här. Och nu har hon sagt dem. För första gången. Ord med tyngd som Sara inte ännu riktigt förstår kognitivt.

I) Orden om saker och tillstånd

En del ord pekar på saker, gestalter, ibland på känslor och tillstånd. Vad gör Sara med dessa ord? De är redan ord med mening, avsiktlig och individuellt riktad kommunikation, inte bara röst, läten, signaler. För Sara har redan några viktiga händelser ägt rum inom den växande medvetna psykosociala sfären. Detta är inte avgränsat till antingen det psykiska livet eller det sociala, det är psykosocialt i ett enda sammanhang. Sara visar tydligt att detta handlar om känslor *och* om intellektuell förståelse i ett svep, inte var för sig. Hon gör sig klar över vad som råder mellan henne och Siri. Orden är vägvisare för henne. Blir de också genom talandet havande med betydelse?

Allt detta händer i och på grund av relationen till mamma. Det är en komplex händelse, redan som den är uttalad av Sara. Vi har *ord*, men inte bara ord, utan ord i *sammanhang*. Men inte alla ord är av samma karaktär. Vissa ord är enkla, andra svåra. För barn är substantiv och verb enkla att förstå. De betecknar något konkret, synligt och tydligt avgränsat. Tag de två enkla orden ”Mamma går”. ”Mamma” är för Sara som ett egennamn. Hon kan ännu inte förstå att ”Mamma” är en roll som gäller för många kvinnor. Och egennamn är som substantiv. För bebisar i Sverige är till exempel ordet ”lampa” ett av de tidigaste orden som blir något annat än bara ett läte, nämligen ett ord med specifik mening. Men substantivet ”lampa” och substantivet/egennamnet ”Mamma” är både lika och olika. De betecknar ett tydligt och påtagligt avgränsat objekt som finns i barnets närhet. Men ”Mamma” är dessutom namnet på en levande, alldeles särskild varelse. Namn är inte bara en benämning.

Detta är mycket nog. Men Saras mening visar också ett svårt verb, som författare har skrivit många hyll-mil om under tidernas gång, som målare målat och kompositörer låtit toner gestalta: älska. Sara är mogen nog att begripa ”älska”, det visar hennes attityd

när hon vänder sig mot Mamma. Att man älskar någon visar man också på andra vis än genom att bara säga det. Detta känner Sara, helt spontant. Det är hennes oreflekterade känsla som vänder henne tillbaka mot Mamma när hon säger sin mening. Men orden är *på väg från spontanitet till reflektion*. De ingår i vad som så småningom kommer bli ett komplext nät av reflektera(n)de tankar och känslor hos Sara.

Det är känslan av innehållet i "älska" som får Sara att vända sig mot Mamma i trappan, men det är också känslan som gör att hon alls säger det, här och nu. Det är som om Sara kommer på att nu när hon ska iväg, så är det bäst att tala om för Mamma att hon är älskad av Sara även i hennes frånvaro. Det verkar finnas en *självreflexion* hos Sara. Hon är ju fullt upptagen med att få sig uppför den besvärliga trappan, men så kommer hon plötsligt på något viktigt, som hon har ett slags ansvar för att meddela. Hon känner inte innebörden av "ansvar", men hon känner att hon behöver säga något till Mamma, och att det är viktigt, annars skulle hon inte ha skäl att hejda sig mitt på ett trappsteg, vända sig tillbaka och deklarerar sin kärlek för Mamma.

Sara är på väg att förstå, intellektualisera, en känsla som har varit diffus: att kärlek är något som händer mellan människor, och att de kan berätta detta för varandra. Så gör hon. Och hon "levererar" sin insikt. Morfar som skriver detta blir glad över att Sara har fått möjlighet att vid två års ålder samla emotionell klokhet nog för att etablera och stadfästa en grundläggande livserfarenhet: kärleken mellan närstående.

Men det finns också något annat än okomplicerad kärlek i hennes handling. Ett drag av *mångtydighet* häftar vid det hon säger. En aspekt av mångtydigheten känner Sara i denna situation. Hon ska iväg till Pappa, som inte bor på samma plats som Mamma. Då åker Sara ifrån Mamma. Hur behåller eller dokumenterar hon kärleken till Mamma medan hon är borta från henne? Genom att språkligt *uttala* den innan hon far iväg, Sara *stadfäster* sin kärlek, när hon vänder sig mot Mamma. Hennes intellekt stadfäster på det viset hennes känsla. Den här situationen visar ett tidigt möte mellan de två krafterna i Homo sapiens psykiska utrustning: känslan möter intellektet. Mötet skapar insikt, och så småningom i bästa fall omdöme, klokhet.

Uttalandet av ett känslintryck etablerar en länk mellan intellektet och känslan. Barnet får veta vad det känner genom att uttala det. Och med uttalandet kommer också insikten om att känslan har flera sidor, att glädjen kan motsvaras av en sorg.² Det är språket som syr ihop de två styrkorna till en bestående konstruktion.

² Detta är en ganska långtgående tolkning av Saras psyke under dessa sekunder. Jag stöder mig på dels psykoanalytisk litteratur som Winnicott (2003), dels Meads (1969) analyser av att det är känslor som skapar människans expressivitet, dels på Ferdinand de Saussures (1970) teser om förhållandet mellan mening och uttryck.

II) Orden om förhållanden

En del ord pekar på relationer. I Saras mening kryper det fram tre stycken mycket svåra ord: personliga pronomen. "Pro-nomen" är latin och betyder ungefär "i stället för namn" eller "framför namn". Personliga pronomen handlar om människor, eller sådana varelser som vi behandlar som människor, till exempel familjens hund. Pronomen är svåra ord. Ett tvåårsbarn kan inte hantera dem adekvat ännu. Ett av dem är svårare än några andra. Enligt många barnpsykologer från många olika inriktningar är det kanske det svåraste av alla ord som barn lär sig i början av livet: "jag".³

Saras tanke när hon uttalar sin mening kan vi bara spekulera kring. Men sett med socialpsykologiska glasögon är Saras symbolföretag ganska hisnande. Hon har många gånger hört Mamma säga: "Jag älskar dej". I Saras tanke sker nu för det första att hon vänder tillbaka denna utsaga mot Mamma, som är den person som först har riktat den mot Sara. Hon vänder alltså på pannkakan.⁴ Det viktiga är inte just nu att Mamma älskar Sara utan att Sara älskar Mamma. Detta är en kognitiv revolution som aldrig kan äga rum utan att de båda har krupit in i varandras reaktioner på varandra många gånger. Det här är alltså inte bara en inre psykisk händelse som ges uttryck, utan främst en social process mellan två personer. Den "internaliseras", och i sådant skick kastas den tillbaka ut i den sociala värld ur vilken den har fötts. Det yttre har blivit det inre, har översatts till känslor. Och det inre har fått en kreativ potential genom denna sociala process.

Den viktigaste emotionspsykologiska tesen hos Mead är att allt väsentligt psykiskt hos människor sker i relationen mellan dem. När jag uttrycker en känsla i gester som förenar dig och mig, så kommer jag att framkalla känslan också hos dig, och du besvarar den. Jag "förädlar" då känslan genom att den returneras till mig i det skick den kommer från dig. Jag blir *medveten* om känslan, och det är något utöver att bara känna den diffust utan att kunna namnge den. Det är det som händer för Sara i trappan. Det kanske har hänt förut också – det vet vi inte något om – men hennes vändning i trappan visar att hon inte bara har en diffus känsla, utan också med

³ I många framställningar sägs det att ordet "jag" får sin betydelse först vid 3-årsåldern. Sara är drygt två. Har hon en särskild medfödd språklig intelligens, som är så tidig? Troligen inte, i varje fall inte en särskild språklig intelligens. Det är den intensiva språkliga träningen, duggregnet av ord och meningar som hon duschas medvetet i av sin vuxna omgivning som gör henne "tidig". Språket skapar hennes hjärna, som hennes hjärna skapar språket. Utan det ständiga symboliska mötet med andra skulle Sara inte ha minsta likhet med den Sara vi möter i exemplet. Det finns flera experiment som lägger jagmedvetandet hos små barn tidigare än tre år.

⁴ I Piagets psykologi är begreppet "reversibilitet" viktigt. Det betyder ju att barnet har en mödosam lärandeprocess att gå igenom innan det kan se saken från andra hållet. Det Sara gör är att göra förhållandet mellan sig och Mamma reversibelt.

tankeförmågan erfar vad fenomenet kärlek är för något. Hon inte bara känner, hon berättar något om sin känsla för Mamma.

Förut har hon haft en diffus känsla av välbefinnande i närvaron av Mamma och/eller Pappa, men nu är hon medveten om den, och kan uttrycka den själv, som ett svar mot den känsla hon har emottagit. Utan blicken mellan Siri och Sara och utan orden och nynnandet vid skötbordet finns ingen kärlek. Dess uttryck finns inte, och då finns den inte som annat än välbefinnande med ett diffust ursprung. Utan orden och andra gester kommer Sara aldrig att kunna sätta gestalt på den del av världen som handlar om dessa känslor mellan människor. Så som Siri och Sara gör.

Men det finns också något mer torrt intellektuellt att hämta i den här situationen. Pronomen är konstiga ord; de pekar på *personer*, och då pekar de *också* på *relationer*: ”Jag pratar med dig.” Detta är mycket komplicerat för Sara att fatta. För ”jag” är ju Sara. Hur kan Sara också vara ”jag”? Är ”jag” ett andra namn på Sara? Dubbel identitet? Personligt pronomen ”jag” är svårt. Från början uppfattar och talar barn om sig i tredje person (eller i till exempel imperativ form som en tillsägelse till sig själva).

Mamma kallar Sara för Sara nästan alltid, men när hon pratar intimt och länge med henne så säger hon i stället ”du” och ”dej”. ”Jag älskar dej”. Sara har i förstone svårt att fatta att hon kan kallas två saker. Men hon tar till sig det ganska snart. Så ”dej” blir ett andra namn på Sara själv. Därför händer något mycket bedårande och märkligt vid detta särskilda tillfälle. Sara uppfattar medan hon pratar att det är något konstigt med ordet ”dej”. Det är plötsligt inte bara ett annat ord för ”Sara”. Hon måste ju säga ”dej” till Mamma, precis som Mamma har sagt ”dej” till Sara. Så prövar hon andra ord då, mitt i pratandet: ”mej”, kan det duga? Nej, hon har minnen av att det har med bara henne själv att göra. Det duger nog inte. Men hur brukar Mamma säga då, när hon säger den mening som Sara tycker om? Jo, hon säger ”jag”. Detta prövar då till sist Sara också, och hon titulerar för första gången i livet sig själv inte i tredje person utan i första: ”Jag älskar dej”. Meningen är inte längre en kopia av Mammans ord till Sara, utan Saras egna ord till Mamma. Meningen har blivit reversibel, social.

Sara hade kunnat säga: ”Jag älskar Mamma” på det sätt som hon så många gånger har uttalat ”Mamma” som ett tilltal eller ett rop efter sin mamma. Men det vore inte logiskt att då ha ”jag” som ett ord för Sara själv, och ”Mamma” som ord för motparten. Det kanske blixtrar av ansträngning i Saras unga hjärna. Det här är kanske första gången som hon byter ut namnet ”Mamma” mot ett personligt pronomen, första gången som Sara vänder sig i ett slags självständig ”myndighet” mot en annan person. Sara är nu en person i egen tydlighet och med egen vilja och karaktär gentemot en annan.

Det här är en av de riktigt stora kognitiva revolutionerna i Saras unga liv. Hon uppfattar att namn är namn, och namn är besläktade med pronomen som ”jag” och ”du”, ”mej” och ”dej”. Men de är inte riktigt samma sak. ”Dej” är ett ord som kan betyda olika personer beroende på situationen. Dessutom är det nästan samma sak

som ”du”, men inte riktigt. Det handlar inte längre bara om Mamma och Sara utan om dem båda i en särskild typ av situation, en symbolisk. Där betyder ordet ”du” en annan person när Mamma säger det, än när Sara säger det. Ordet är kontextberoende. Symboler pekar på något annat än sig själva, och om symbolerna är pronomen, så pekar de på personer som står i relation till varandra i en viss situation. Det är en enorm komplexitet i detta skeende, jämfört med egennamnet Sara.⁵

I en och samma mening, på ett par korta sekunder, vandrar Sara från en värld utan pronomen, där ”Dej” är ett annat namn på Sara, till en symbolisk värld där det börjar finnas pronomen som kan betyda helt olika personer, beroende på vem som talar, till vem, och om vad, och i vilken situation. Detta är en lektion i språk och logiskt tänkande som har en livsavgörande betydelse för Sara. Hon har gått in i den språkliga världen, och den kommer förändra både hennes värld i övrigt, och hennes hjärna och uppfattningar om tillvaron på ett sätt som bygger upp revolution efter revolution i hennes förmåga att hantera tillvaron i övergripande abstrakta termer. Att kunna hantera svåra ord som ”dej” och ”mej”, för att inte tala om ”jag”, är verktyg som bygger, och bygger om världen.

Den här episoden har, utöver allt som ovan är sagt, också illustrerat att Sara vid två års ålder har tagit ett steg in i den värld som är så specifikt mänsklig. Allt i världen har *betydelse*. Men inte nog med det. Det har *olika* betydelser för *olika* människor. Och ett och samma objekt kan ha *olika* betydelser för *samma* människa. Världen är *mångtydig*. Ändlöst mångtydig.

III) Ordet som är en bumerang

Ordet ”jag” är en bumerang. Vi har sagt att pronomenet ”jag” är komplext. Det betyder ju en sak när Mamma säger det, men Pappa säger det också, och då betyder det något annat. Och här kommer nu Sara fram till att det kan användas för henne själv också. Hon når insikten om att ”jag” är ett relationellt ord som får sin betydelse utifrån den person det uttalas av, och alltså kan varieras mångfaldigt. Ordet ”jag” förstår vi vuxna oftast inte som ett relationsbegrepp, men det är just ett sådant det är, om man tänker efter. Det avser relationen mellan minst två människor. Om det inte finns ett (eller flera) ”du”, så finns heller inget ”jag”. ”Vi måste vara andra för att bli oss själva” (Mead 1981, s. 292).

⁵ Genomgående har jag skrivit både jag, mej och du, dej med gemener. Jag skulle ha kunnat skriva dem med versaler i stället, för att inta Saras position. Ty för henne är alla dessa ord från början snarast egennamn, precis som ”Siri” och ”Sara”. Men när Sara här börjar förstå vad pronomen är, så kan man därefter börja skriva dem med gemener. De är inte längre namn på enskilda personer. Det är det hon börjar visa insikt i när hon omformulerar sin mening i trappan. Mamma och Pappa har skrivits med versaler, för de har mer karaktären av egennamn. Mamma har två namn: Mamma och Siri.

Situationens komplexitet har en återspeglning också i det känslomässiga livet. Siri och Peter, som är Saras pappa, har nyligen separerat, i vänskaplighet och utan svår konflikt, men ändå separerat. Peter ska inte vara "söndagspappa" utan pappa helt och hållet. Det är just när Sara ska hämta sina gosedjur för att fara iväg till Pappa som hon hejdar sig i trappan och meddelar Mamma sin värdering av deras relation. Vi som har betraktat Sara tänker att hennes budskap är tydligt, men att den symboldominerade värld som Sara redan nu lever i är otydlig, svårmanövrerad, rörlig och nyckfull på flera sätt. Det kan kännas skönt att Siri har lärt sin dotter att ord förenklar och tydliggör tillvaron för den som talar och den som tar emot talet: "dej ... mej ... Jag älska ... dej." Sara vet vad hon har sagt, och hennes mamma vet det. Båda vet var de har varandra. Det är en god omständighet att leva med.

Sara har redan utvecklat ett sätt att problematisera världens mångtydighet och de glidande schatteringar som den innehåller. Vi märker det på att hon varierar användningen av personliga pronomen och på hennes tveksamhet inför valet av dem. När Sara framträder med en egen stark vilja, som kan kopplas så tydligt till henne själv, så hör vi henne tala om sig själv som "jag" (i stället för "Sara").

Men när hon ser sig som beroende av andra är det inte säkert att det är "jag" som vill något. Då kan det bli "dej" eller möjligen "mej". När Mamma ska ge sig iväg ut och handla eller något annat, då säger Sara "mej med". Och hon pekar med handen mot sitt eget bröst som en visuell demonstration. Hon anmäler en önskan om något. Hon vet att Mamma bestämmer och att hon själv är en liten jolle efter båten. Då blir det objektsformen "mej", som betecknar henne själv. Men när hon känner att hon själv ska bestämma över en hel handling som hon avgränsar i eget majestät, då blir det subjektsformen "jag" som används, efter en tid av prövande och letande bland de konstiga ord som i grammatiken kallas "pronomen".

Utvecklingen från "dej", som Mamma kallade henne, till "jag" har varit gradvis. Ett viktigt slutresultat blir förståelsen för det personliga pronomen som är allra mest komplext, genom att från den talande peka tillbaka på den talande själv, som en bumerang, och kalla denna person för "jag". Detta är ett oerhört komplext och intellektuellt krävande arbete.

Sara tillverkar – utan att ha det klart för sig – en spegel genom vilken hon, utan någon ursprunglig avsikt, snart kommer kunna se sig själv. Men spegeln kräver ett omsorgsfullt hantverk: Den initieras av Siris svar på Saras reaktioner på tillvaron, genom att Siri hela tiden kommenterar Saras handlingar. Siris och Peters svar är den första spegel som Sara kan ta till sig, men den kommer inte förrän Sara kopplar in Siris reaktioner på Sara i sitt eget system. Hon härmar ju Siri med sin första version av pronomenet "dej" som beteckning på henne själv. Men oerhört mycket har hänt när hon till slut i trappan kan uttala sitt: "dej ... mej ... Jag älska ... dej." Den korta meningen avslöjar att hon nu får en uppfattning om olika pronomen och deras

subjektiva/personliga egenskaper för henne själv *och* deras motsvarande objektiva egenskaper. Meningen avslöjar också med sitt verb att hon vet om, att människor står i ömsesidiga emotionella och kognitiva relationer till varandra.

Det är inte längre fråga om en omedveten härmning som bara sker genom de så kallade spegelneuronerna, utan om en mycket komplex intellektuell och emotionell operation som inkluderar den simultana hanteringen av: 1) två olika personer, 2) deras namn och 3) de pronomen som är relevanta för dem båda, samt 4) hela den situation av både 5) kognitiv och 6) emotionell komplexitet i vilken de båda är 7) vittnen och 8) deltagande konstruktörer. Det har skett en kreativ revolution i Saras relation till Andra mellan de två typerna av uttalanden: den omedvetna spontana härmningen respektive det medvetna budskapet till Mamma. Språket som ett system av tecken, som kan få världen att bli en sammanhängande helhet, har gjort sitt inträde för Sara. Hon har slagit upp dörren på vid gavel till en ny värld, en värld för vilken dörren hittills hade stått lite på glänt. Nu går hon från världen utanför in i den upplysta världen av symboler, som relaterar allt till vartannat.

Det blir en subjektiv värld hon bygger: den som hon själv som handlande mänskligt subjekt deltar i, varseblir och tolkar. Men det blir också en objektiv värld, för det hon är med om har från början en objektiv existens i den yttre världen, alltifrån de första reaktionerna från Siri mot henne själv, till de existentiella grubblerier över livets mening, kärlekens förgänglighet och Guds eventuella existens, som hon som vuxen kanske kommer ägna sig åt. Hennes egen subjektivitet kommer få en objektiv form, när hon levererar den ut i världen.⁶

.....

Ovanstående text blir, mer och mer ju längre den framskrider, en analys av hur barnet leds och växer in i en språklig värld med hjälp av skenbart enkla ord som personliga pronomen. I min förståelse, som har sin utgångspunkt i George Herbert Meads numera klassiska sociala psykologi, är språket inte bara den sociala klädedräkt som människan klär på sig för att uttrycka sig. Språket är livsrummet för henne. Det är först i språket som hon förverkligar sig som mänsklig varelse, eller snarare: som hon förverkligas till att bli en mänsklig varelse. Texten länkar ihop några små skenbart enkla ord som en tvååring uttalar. Analysen pekar på språkets avgörande och

⁶ Symbolernas objektifiering av det subjektivt upplevda är ett huvudtema i Bergers och Luckmans berömda verk *The Social Construction of Reality*, som under lång tid var standard i många humanistiskt inriktade vetenskaper. Det de gör är att de tydliggör den tes som finns uttalad av G. H. Mead i hans analys av språkets funktion. Temat återfinns också frekvent hos E. Goffman, som Anders Persson skrivit om.

förlösande vikt för självet framväxt och dess beroende av Andra. Språket är ett existentiellt nödvändigt villkor för Självet.

Detta ska utvecklas nedan på ett mer akademiskt sätt, men först en presentation av mer humoristisk karaktär, men med en djupt allvarlig botten:

.....

Martin Kellerman hade under några år i Dagens Nyheter seriestrippt om hunden Rocky. En dag (2018-03-10) blir Rocky irriterat fundersam över ett språkfenomen hos små barn och framför allt de vuxna runt omkring dem. Han avslutar sin bedömning med ungefär följande filosoferande:

Det finns ju ett team av barnpsykologer som har luskat ut ett sätt att prata med bebisar. Ingen vet vad de babblarna säger, men alla bebisar lyssnar uppmärksam. Vi får fråga dom sen när de lärt sig prata, ”vad fan babblade de om?”.

Här finns flera språkaktörer presenterade: Rocky själv, som ställer sig en fråga, bebisarna, de vuxna och psykologerna. Och faktiskt också den engagerade och roade läsaren av Rockys filosoferande. Episoden med Siri och Sara visar oss att det finns goda skäl att fundera över vad bebisar förstår och inte förstår, vad de säger för sig själva, vad det låter som om de säger, och vad de kanske faktiskt säger. Om tvååriga Sara under en kort stund, kreativt pusslande med några personliga pronomen, vandrar en lång sträcka i sin psykosociala utveckling, så måste vi fråga oss vad yngre barn än hon genomlever på grund av språkets ständiga närvaro för dem. Vad händer när ”alla bebisar lyssnar uppmärksam”? Jag har försökt krypa under skinnet på Sara och svara på frågan som Rocky vill servera bebisarna när de lärt sig prata.

Frågan hur språket förhåller sig till tanken har ständigt fascinerat filosofer och språkvetare. Den upptar i dag tusentals forskares uppmärksamhet. Den är hittills inte auktoritativt besvarad.

I det här bidraget till vänboken *Ögonblick* kommer jag att ansluta till Anders Perssons intresse för språklig balanseringskonst. I hans fall har det ofta tagit sin utgångspunkt i Erving Goffmans sociologi. I mitt fall handlar det om språkets relationella värld, representerad av en mycket ung språkanvändares bruk av personliga pronomen. I fokus för Goffmans intresse står ofta människans avsiktliga och ibland oavsiktliga framställning av det egna Självet och dess många karaktärer.⁷ Det finns emellertid hos honom också en vandring mellan två skenbart motsatta ståndpunkter:

⁷ Särskilt framträder detta kanske i hans berömda *The Presentation of Self in Everyday Life* (1959), men Anders Perssons egen text (2012) på svenska om Goffman är en lika god källa.

- 1) att människan använder sig av språket – i vid mening, självklart också inkluderande kroppsspråk, symbolvärldar och andra uttrycksformer – i en ständigt föränderlig värld för att framställa en egen position i denna värld.
- 2) att människan trots detta i hög grad själv är ett resultat av alla de språkliga framställningar, egna och andras, som vi ständigt vistas inom.

Dessa två hållningar till grundfrågan om språkets funktion för människan kallade jag nyss skenbart motsatta. De är egentligen djupt sammanvävda med varandra, dialektiskt, som det heter filosofiskt: den ena får sin fulla begriplighet i ljuset av den andra och omvänt. Båda ger varandra sin förklaringskraft. Detta vill jag belysa nedan i en stegvis beskrivning och analys med hjälp av en generaliserad och abstrakt Sara. Om det ibland finns en lätt övervikt för alternativ 1) hos Goffman, så gäller motsvarande för alternativ 2) hos Mead, och därmed hos mig själv. Måhända är det därför mitt intresse har fokuserat små barn, som i exemplet med Sara.

Från foster till baby; språk och lek skapar identitet

En stark tonvikt på språket ser i förstone ut att gå emot dagens snabba forskningsutveckling inom det neurovetenskapliga och biokemiska området. Språk kopplar vi traditionellt till fenomen som interaktion och socialisation, som vi i första hand *inte* kopplar till biologi. Men det ser numera ut att kunna bli tvärtom: Just den moderna neurovetenskapen stöder uppfattningen att socialitetens alla former, också språksymbolernas, i sig är avgörande viktiga för den biokemiska och neurologiska utvecklingen, redan under fosterstadiet. Nervsystemets komplexitet är en nödvändig faktor i utvecklingen av språk och tänkande, men det omvända gäller också: utan interaktion och språk öppnas inte dammluckorna för nervsystemets utveckling. Delar av hjärnan förblir underutvecklade om den inte ges möjlighet att hantera de komplexa stimuli som språket utgör.⁸ Det här är naturens subtila dialektik: att individen inte kan förstås utan sin omgivning, och omvänt. Denna tanke uttalades upprepat och med emfas av Mead. I socialpsykologin måste man förstå individen utifrån dess miljö, inte miljön utifrån individen, sa han. Helheten föregår och ger mening åt delen (Mead 1969, s. 7).

⁸ Lättillgängliga introduktioner till detta snabbt växande område finns i Norberg (2014), O'Shea (2014) och Gospic (2015). En mer vetenskapligt ordnad presentation får man flerstädes i Allwood & Jensen (2012). Men det kommer ständigt nya rapporter som kan nås på Internet.

Det språkliga sociala livets vikt kan illustreras genom hänvisning till schimpanser. En del forskare har menat att schimpansers hjärnor är tillräckligt komplexa för att kunna hantera processer som språk, och självmedvetande.⁹ Men deras fysiologiska utrustning för produktionen av olika röststimuli, halsen, munhålan, stämbanden och andra detaljer, medger inte en variation i röststimuli som skulle kunna utvecklas till ett komplext talat språk, som hos *Homo sapiens*. Detta kan betyda att vår röst och dess förmåga att påverka oss själva och varandra på tusen sätt är *ett* nödvändigt villkor bakom det mänskliga sättet att både tänka organiserat och att organisera samhället, alltifrån familjen, över släkt- och vänskapsgrupper och organisationer till dagens globala sociala värld.

Tanken att människan inte kan begripas utan språket såsom ett konstituerande fenomen för hennes psykiska karaktär och art av intelligens kan sammanfattas i tre villkor på följande kortfattade vis. Resonemanget utvecklas vidare efter uppställningen nedan:

1. Samverkan mellan biokemiska/neurologiska processer, gemensamma för oerhört många djurarter, och elementär socialitet i termer av förmåga att ta emot och reagera på yttre stimuli är ett första villkor. (Detta är så att säga en del av "basen" under "överbyggnaden", för att alludera på Marx.)
2. Jollret och andra språkliga manifestationer utvecklas till språk. Joller är inte i sig språk, men olika former av joller är nödvändiga för att utveckla språk. Man kan säga att jollret är språkets förskola, men med betoning på lek, inte avsiktligt lärande. Joller är i första hand både solitär och social lek, inte språk. På detta sätt uppfattad är leken – i synnerhet i jollrets form – alltså nödvändig för att språket ska få möjlighet att utöva sin revolutionerande utveckling av psyket.¹⁰ (Detta är också en del av "basen".)

⁹ Dvärgschimpansen Kanzi är berömd för både detta och för sin problemlösningsförmåga (Johansson 2019). Kanzi finns också på Internet.

¹⁰ Jag har ibland stött på kritik av denna tes: Om jollret är nödvändigt för språket och språket nödvändigt för intelligensens utveckling, så kan man inte förstå döva barns utveckling. Jag tror inte så. Det finns sätt att jollra socialt av typen "fråga – svar", med dövfödda barn. Jollret kan skapas på andra sätt än med stämbandens ljud. Det finns många exempel på detta. Helen Kellers "människoblivande" vid flera års ålder är klassiskt bland dessa. För henne kom vattnets rinnande i hennes hand att bli språkliga symboler (Berg 2011, kapitel 3). Hennes guvernant lekte tillsammans med Helen med vattnet på detta sätt. Det kan ses som ett substitut för det sociala jollret. Den sociala situationen med guvernant och vattnet gjorde henne till en mänsklig person, enligt hennes eget vittnesbörd.

3. Ur dessa processer utvecklas språkliga symboler som upprättar relationer mellan olika fenomen: barnet självt, den andra person som uttalar symbolen och det den pekar på. Det tidiga jollret har inte denna urskiljande pekfunktion, men språket har den. Det är den funktionen som *är* språket. Funktionen uppstår inte utan socialitet av enklare sorter, som i steg 2.¹¹ (Här är vi framme vid ”överbyggnaden”. En del av den kognitiva psykologin, och dagens neurovetenskap, förutsätter utan argumentation att den finns i sin linda redan under villor 1) ovan.)

Första steget i utvecklingen till människa är alltså den mest elementära socialiteten i direkt samverkan med biokemiska/neurologiska processer från tidigaste stadier. Redan under fosterstadiet förekommer tydliga reaktioner på omgivningens sociala stimuli. Men *svar* innebär mycket mera än *reaktion*: att en mottagare uppfattar ett budskap från en sändare och ger sin syn på budskapet genom att besvara det. En reaktion förutsätter inte medvetenhet från mottagaren av en stimulus och inte en personligt riktad respons. Enklaste exemplet är att underbenet reagerar reflexmässigt genom att sparka lite framåt, när vi prövar den så kallade patellarreflexen. Ett mer komplext exempel är att rådjurskidet reagerar med att följa, när det ser den flyende mammans vita bakdel studsas upp och ner. Detta är en social reaktion, men *inte ett svar*. Det mänskliga fostrets reaktion på till exempel rytmiska stimuli är mycket mer komplex än kidets, men inte heller den är ett svar till en person.

Naturen har många egna ”dialektiska processer”. Amningen är en av dem, i det att modern har en spontan impuls att ge barnet bröstet, som i sin tur har en tvingande impuls att söka bröstet, som i sin tur ger modern en impuls att... Allra enklast syns detta hos våra husdjur, där denna process försiggår automatiskt. Men människans amning äger en fortsättning som går utöver naturens egen biologiska dialektik; den bildar bas för ett *socialt umgänge* som passerar den *rena biologin*. ”Naturens egen dialektik” utgör en *förutsättning* för socialitetens steg 1 i människans utveckling, till exempel den knytning mellan mor och barn som sker i amningen. Där är biologin tungt representerad med näringsgivande/upptagande, värme, mjukhet, skydd. Men socialiteten kan inte ens på detta tidiga stadium reduceras till enbart biologi. Redan den tidiga amningen innefattar också en tydlig socialitet: ögonkontakten.¹² Men jollret vid skötbordet är ett bättre exempel än amningen, därför att det innefattar

¹¹ De så kallade vargbarnen (eller *feral children*) som överlevt utan adekvat mänsklig kontakt är goda exempel på språkets nödvändiga funktion för mänsklig intelligens.

¹² Den är viktig i umgänget med en del av våra husdjur, till exempel hunden. Detta berörs av Bosseldal (2019).

direkt ömsesidig social kommunikation, som inte är bunden till en viss typ av situation eller biologiskt behov. Vid amningen är barnet mest bara mottagande, så när som på blicken, som söker sig till den som ammar. Men jollret är lika fördelat på båda. Och det kan förekomma i stort sett i vilken situation som helst.

Det andra steget i vår utveckling till människor utvecklas genom att jollret och andra vokala manifestationer så småningom får språklig karaktär. Språket etableras som avsiktligt kommunikationsmedel runt ettårsåldern, men är förberett tidigare, med till exempel jollret. Samtidigt med språkets socialitet kommer erövrandet av leken. Vissa forskare hävdar också att leken kommer före språket; redan skötbordets socialitet innehåller ju lekmoment långt före språket i egentlig mening (Knutdotter Olofsson 2017).

Språk och/eller tanke?

Banden mellan tidigt språk och lek är starka. De flyter över i varandra. Inom många vetenskaper, och kanske framför allt under tusentals år i filosofin, lever en liknande frågeställning om påverkan mellan språk och tanke. Man undrar om det finns ett orsakssamband mellan dem och hur det i så fall ser ut. Frågan är alltså obesvarad (Allwood & Jensen 2012): är det språket som skapar medvetandet eller är det tvärtom medvetandet som skapar språket? Eller finns en växelverkan, så att de skapar varandra? Eller kan de helt enkelt vara oberoende av varandra, som två olika kognitiva system? Kopplat till denna generella fråga finns många underavdelningar. En av dem är denna: Vad är essensen eller meningen i det vi kallar ”ord”? Och hur uppkommer denna mening? Inifrån individens tankesystem eller utifrån de andra människornas uttryck? Eller på annat sätt? Kanske från den yttre objektiva verkligheten själv?

Frågan om orsakssambandet kan sammanfattas så här:

språk ← ? → tanke

Språk har vidare alltid något att göra med fenomenet ”symbol”. En allmänt accepterad definition av ”symbol” är denna: En symbol är något som *refererar utöver sig själv*. Den pekar på något utanför, den är en pil, ett pekande finger.

I det tredje sociala steget av vår utveckling till människor kan vi då se att en (språklig) symbol med nödvändighet upprättar en relation mellan två fenomen, nämligen sig själv och det den pekar på. Pekandet är omöjligt om man inte urskiljer vem, eller vad, som pekar. Symbolen upprättar vidare ett avstånd till, men också en närhet till eller förbindelse mellan sig själv och ett objekt. Symbolen länkar ihop två

olika punkter i tillvaron. Men den som inte förstår pekandets riktning lämnas i förvirring. Eller i likgiltighet.

Att varsebli världen i symboliska termer är för mänsklig psykologi grundläggande – och oändligt kreativt. Det ena fenomenet ställs i relation till det andra, som ställs i relation till ytterligare andra fenomen.¹³ Stolen kopplas till bordet, till köket, till huset, till gräsmattan utanför, till kvarteret, till staden. Till slut är det mesta sammankopplat. Det är våra symboler, med sitt pekande på något annat än sig själva, som skapar denna möjlighet för oss, säger en del filosofer och forskare.

Barnets språktillägnande verkar på ett sätt självklart enkelt, och är det också på det viset att det förlöper med vidunderlig och ofattbar lätthet. Men under självklarheten döljer sig kognitiva och emotionella revolutioner. Något av detta har jag velat påvisa med Saras plötsliga symboliska utbrott genom några personliga pronomen och ett enda enkelt, och oändligt svårt, verb.

LARS-ERIK BERG

Jag studerade sociologi lite tidigare än Anders, men vi är båda bekanta med den tradition som etablerade sig under 70-talet. Det som främst väckte mitt intresse var socialpsykologin och jag blev småningom professor i denna disciplin. Detta förenar mig också med Anders intresse. Han skrev en bok om social kompetens som är utpräglad socialpsykologisk på sociologiskt sätt. Jag använde den med glädje och gott utfall i undervisning flera år. Viss inspiration från den och från Goffman finns i min framställning med Thomas Johansson i Den andre föräldern – om frånskilda fäder och deras barn. Anders dragning till Goffman svarar rätt väl mot min fixering vid G. H. Mead, som jag tolkat och utvecklat i flera artiklar och böcker. Den dialektik som gör det omöjligt att skilja människa och samhälle åt finns hos både Mead och Goffman och har fokuserats av oss båda uttolkare. I mitt fall främst i studier av leken och språket som människans livsformer, i Anders fall mest om människan som kognitiv och emotionell iscensättare – och samtidigt som iscensatt, av själv och andra.

¹³ Vi vet numera att detta också gäller i begränsad utsträckning inom en hel del djurpsykologi. Det hävdas till exempel av Ingrid Bosseldal i hennes avhandling (2019).

Referenser

- Allwood, Jens & Jensen, Mikael (red.) (2012). *Kognitionsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Lars-Erik (1992/2011). *Den lekande människan*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Lars-Erik (2020). *Förskolebarnet – lek, språk och identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bosseldal, Ingrid (2019). *Vart tog behaviorismen vägen? Social responsivitet mellan barn och vuxen, hund och människa*. Avh. Lund: Lunds universitet.
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday & Company.
- Gospic, Katarina (2015). *Den sociala hjärnan*. Nørhaven, Danmark: Brombergs Bokförlag.
- Kellerman, Martin (2018). Rocky. Seriestripp. *Dagens Nyheter*, 10 mars.
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (2017). *Den fria lekens pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Mead, George Herbert (1932/1969). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, George Herbert (1981). *Selected Writings of G H Mead*. Reck, A. J. (red.). Chicago: University of Chicago Press.
- Norberg, Johan (2014). *Hjärnrevolutionen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Persson, Anders (2012) *Ritualisering och sårbarhet: ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber.
- O'Shea, Michael (2014). *Hjärnan*. Nørhaven, Danmark: Fri tanke förlag.
- Saussure, Ferdinand de (1970). *Kurs i allmän lingvistik*. Staffanstorps: Cavefors förlag, BOC-serien.
- Winnicott, Donald W. (2003). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur & Kultur.

INRE PRAT

Av David Wästerfors

”Nej, nej, nej”, ”jag orkar inte ... inte nu igen”.

Jag hör min inre röst och hejdar mig. Rösten ändrar ton. ”Skärp dig nu”, ”det är inte så farligt”, ”du, gör det bara”, ”gnäll inte”.

Jag befinner mig i en intensiv period i det familjebaserade hushållsarbetet och jag känner att det är ”bara jag” som lagar mat. De andra hänger framför sina skärmar i olika hörn av lägenheten och ingen tar initiativ, fastän klockan närmar sig den tidpunkt då vi brukar äta och fastän alla minsann borde vara medvetna om det.

”Varför är det *bara jag* som bryr mig om maten ...”, ”varför kan dom inte ... *en* enda gång ...”.

Jag beklagar mig men säger inget. Det är min inre röst som maler – och den låter egentligen inte som jag skriver här. När jag försöker få grepp om orden för att minnas och kunna skriva ned dem har jag redan börjat redigera: ordna, putsa, lägga till rätta, fylla ut. Det jag egentligen hör är mycket mer fragmentariskt än det jag kan beskriva – och inte ens ”hör” är rätt ord. Jag *känner* snarare orden eller *nuddar vid* dem, med tanken.

Jag är inte säker på att det *är* ord alla gånger. Det är kanske indikerade ord, något slags *istället-för-ord*.

Inre prat låter sig inte dokumenteras så lätt. Om man försöker har man redan traskat in i det och förstört det. Jag menar inte att pratet blir fulare utan tvärtom: man börjar genast snygga till det. Man ordnar med fullständiga meningar och ett slags fullständig moral och kanske vidhängande instrumentalitet. Man tänker ut vad man ska ha orden till och vilka ord man borde ha tänkt. Den fragmentariska tonen förädlas till något som skulle kunna artikuleras i ett möblerat rum, rentav skrivas ned och Fungera Som Exempel.

Det är inte olikt George Herbert Meads (1934/1967) bild av *I*, det spontana och snabbt förbiillande subjektjaget som utgör en av två ”faser” eller aspekter av självet,

såsom han ser det. Den andra fasen – *me* eller jaget-som-objekt – utövar kontroll över *I* och utgör grunden till att vi gärna fixar till det så att det blir presentabelt. *I* går egentligen aldrig att fånga. Om man tycker sig ha gjort det har det redan förvandlats till *me*.

Noga taget återfinns kontroll även på ett mer omedelbart sätt i mitt exempel. Den finns i det ändrade tonläget. ”Skärp dig nu”, ”gnäll inte”. Även min självcentrerade korrigerings ter sig spontan och snabbt förbiillande, så *I* är nog engagerat även där.

Mead utgör en auktoritet i det här kapitlet där jag ska försöka reda ut några sociologiska och socialpsykologiska resonemang om just inre prat. Han ingår i den familj av tänkare som Norbert Wiley använder i sin bok *Inner Speech and the Dialogical Self* (2016): de amerikanska pragmatikerna Charles Sanders Peirce, John Dewey och William James samt den ryske filosofen och språkvetaren Michail Bachtin. Det är främst Wiley som jag förlitar mig på men jag ska även reflektera över några egna erfarenheter och iakttagelser, i linje med den här bokens tema.

Inre prat ställer oss nämligen inför flera ögonblick som – om vi bara tillåter det – kan vara belysande för att förstå människan i samhället och samhället i människan.

I Anders Perssons anda ska jag också säga några ord om en amerikansk-kanadensisk sociolog som Wiley *inte* ställer i centrum i sin undersökning: Erving Goffman. Vilka beröringspunkter finns det mellan Goffman och hur vi talar med oss själva?

Älta och peppa

Ett annat exempel: jag får ett meddelande från min tonåriga dotter i mobilen om att det har dragits för mycket pengar från hennes konto, mer än vad hon trodde. Det finns en upprörd ton i meddelandet, som om jag gjort fel. Jag svarar snabbt att jag ska ordna det. Det handlar om matinköp för en kompisutflykt och jag har lovat henne ersättning.

När detta händer befinner jag mig på ett gym och ska precis börja ett pass. Utöver meddelandet ser jag ett missat samtal från dottern (som nog skulle ha handlat om samma sak) men jag tycker inte att jag hinner ringa utan skriver alltså bara ett meddelande. Sedan lägger jag mobilen i ett värdeskåp och låser.

Jag börjar passet. Mobilen är inlåst och saken avklarad. Men mitt i en övning börjar jag tänka ut anledningar till att jag inte ringde tillbaka och gav ett längre svar. ”Det var inte så viktigt ...”, ”hon [dottern] klarar att vänta på pengarna”, ”jo, hon klarar att vänta”, det är nog rentav ”nyttigt” att vänta.

Det är som om jag vill kunna förklara mig. Jag ”hör” min inre röst (eller hur man nu ska säga) komma med förslag: säg så här om du får kritik, förklara dig på det här

viset. Och sekunden efter: jag börjar tänka på manuset till det här kapitlet. Kan jag använda detta exempel? Och hur ska jag i så fall lägga upp det?

Återigen börjar jag retroaktivt redigera min inre röst och förbereder en liten historia. Nya ord dyker upp, ord om orden – ”mm, så kan jag nog beskriva det” – allt medan träningspasset fortsätter. Och när jag nu skriver det här lägger jag även de orden till rätta, alltså orden om orden. Och så vidare, och så vidare.

I denna erfarenhet återfinns flera av de kännetecken för inre prat som Norbert Wiley (2016) pekar ut. Jämfört med yttre prat är det inre kondenserat och ofullständigt. Jag upplever knappast några fullständiga meningar utan fragment som bryter mot det vanliga språkets regler och som blandas upp med icke-lingvistiska bilder, som Wiley (2016, s. 4) skriver, till exempel ett välkänt ansikte och en känsla av att någon möjligtvis kan vara sur på en.

Syntaxen är förkortad. Ordet ”sluta” i ens inre kan exempelvis betyda ”*jag måste sluta*” – vem det handlar om är underförstått och känt för den som ”talar” – och ”gnäll inte” kan på liknande sätt vara riktat till ett självklart objekt (”gnäll inte, David”) utan att det egentligen måste ”sägas”.

Delen står för helheten. Wiley nämner att metonymi är vanligt i vårt inre. Det förmodat riktiga med att få vänta på pengar kan i det här fallet stå för föräldraskapets moral i allmänhet. I mitt inre gör jag tonåringens sms om pengar till en del av något större och sedan diskuterar jag det och försvarar mig: ”nyttigt”, ”inte så viktigt”. Det rimliga blir – enligt ”diskussionen” – att jag inte avbryter mitt träningspass, att saken kan vänta. Det räcker med att jag liksom mentalt vidrör dotterns sms för att föräldraskapsmoralen ska rullas ut och hedras. Och det räcker med att jag vidrör ord som ”vänta” och ”nyttigt” för att mitt svar på detta sms ska figurera i mitt inre.

Det inre pratar är samtidigt ett sätt att tänka, fatta beslut och börja agera (eller avstå från att agera). Wiley förlitar sig som sagt inte bara på Mead utan också på en annan amerikansk pragmatiker under början av 1900-talet, Charles S. Peirce, i sin syn på hur vi försöker styra oss själva via inre dialoger. För Peirce är tecken, ord och språk kärnan av den mänskliga naturen och följaktligen ett helt avgörande drag av våra själv. Det syns i det vi säger till oss själva när vi ”tänker oss fram i och reglerar våra liv”, menar Wiley (2016, s. 6). Vi analyserar våra problem och vanor, kartlägger och finner ut praktiska lösningar och för det krävs ett oupphörligt hanterande av tecken, ord och språk.

På likartat sätt föreställer sig Mead en inre konversation mellan subjektsgag och objektsgag, mellan den aspekt av vårt själv där vi agerar i nuet (*I*) och de samlade förväntningar som riktas mot oss och den samhälleliga bakgrund vi bär med oss (*me*). Hos Mead kan det visserligen vara otydligt när den inre konversationen äger rum med *me* och när den snarare utser *den generaliserade andre* som motpart, det vill säga föreställningen om ”alla andra” i samhället. I praktiken spelar det mindre roll, menar Wiley. Poängen är att det sociala livet återfinns i vårt inre – att *självet är dialogiskt*.

Ibland utspelar sig dialogen på ett förhållandevis personligt sätt: jag talar ”till” specifika förväntningar på mig (jag borde vara snabb på att överföra pengar). Ibland sker det snarare mer abstrakt: jag tilltalar samhällets allmänna och fritt svävande förväntningar (man borde vara en rättskaffens och fostrande förälder).

Varken Peirce eller Mead tänker sig att människan är determinerad. Hon överväger och bestämmer sig, hon stakar ut sin väg i framtiden på basis av de möjligheter och begränsningar hon lever i och identifierar. För det krävs något slags förhandling eller samtal, gärna i uttalad form med andra i ens närhet men också i form av just inre tal – plus privat tal samt kombinationer. Vi pratar tyst i vårt inre och vi mumlar eller pratar ibland halvhögt till oss själva. Aktiviteterna växlar och flätas samman.

Och talet i vårt inre är riktat både bakåt och framåt i tiden. Wiley kombinerar Peirce och Mead genom att lägga till *you* till Meads begreppspar, ett begrepp för vårt framtida jag. Medan *me* står för vårt förflutna och *I* för vårt agerande i nuet (såsom Wiley ser det) står *you* alltså för hur vi ska agera framöver. Peirces *you* märks kanske bäst när vi – som i mitt inledande exempel – säger (eller tänker-säger) saker som ”skärp dig nu”, ”det är inte så farligt”, ”du, gör det bara”, alltså då vi adresserar vårt framtida subjekt och försöker skulptera det.

Frågan är om inte samma dynamik kan skildras utan *you* eftersom Meads *I* ändå i någon bemärkelse står för ”hur vi ska agera framöver”, men kanske får vi lita på Wileys förslag och acceptera ett distinkt *you*. Möjligen behövs ett pronomen för den aspekt av självet som är helt och hållet kommande. ”Duet ger dig tillgång till framtiden”, skriver Wiley (2016, s. 158), ”till problem som dyker upp längs vägen, och till möjligheter för handlingar”, alltmedan *me* ger dig ditt minne, dina insikter i kulturen, dina vanor och tidigare upplöjda spår, och resultatet av tidigare handlingar.

Det är först när Mead och Peirce kombineras, menar Wiley, som självet struktur verkligen blir tydlig och alltså det medium genom vilket tänkandet sker. *I* tilltalar *you* utifrån *me*. Själva bågen mellan *you* och *me* – ”the you-me arc” – blir ett slags kniptång som låter *I* gripa tag i vad som helst i ens värld, framåt såväl som bakåt i tiden (Wiley 2016, s. 158).

Hur som helst: I vårt inre prat finner vi både personligt ältande och personligt peptalk. Det är kanske lätt att föreställa sig inre prat som en liten psykisk ö i det sociala, men med hjälp av Wileys läsning av pragmatikerna Peirce, James och Mead kan vi få grepp om hur samhället – på ett ytterst påtagligt och igenkännbart sätt – befinner sig i oss. Vi använder ju ord och uttryck från det gemensamma språk som präglar oss och som finns att tillgå i vår kultur. Vi brottas med samhällliga förväntningar och samhällelig moral (till exempel angående ”gott” föräldraskap eller ”rättvis” fördelning av hushållsarbete) och vi försöker reglera våra bångstyriga personligheter, med egenheter och bagage, i givna situationer och på ganska givna sätt.

Vårt själv är konstruerat så att det både omfattar och hämtar näring ur reflexivitet. Som Michail Bachtin (1981/2000, s. 279, 281, 294, 337) hävdar: att leva är att delta i dialog (Wiley 2016, s. 7). Vi ställer frågor, beaktar, responderar, tolkar, värderar, invänder och håller med. Våra ord är hämtade hos andra och besvarar vad andra har sagt eller tycks vara på väg att säga, så att andras ord oavbrutet blir föremål för passionerad kommunikation.

Wiley menar inte att allt som händer i vårt inre skulle bestå av just tal. Tänkandet och känslorna – hela medvetandeströmmen – är förstås ett vidare och mer mångfacetterat fenomen, rentav dunkelt. Det icke-verbala i vårt inre är mer diffust än vad som kan utsägas med ord, så att när vi ”hör” eller känner en röst – eller nuddar vid några ord och uttryck – utgör det en kristallisering i allt det obestämda. Det rör sig alltså om en kringskuren förtätning och temporär verbalisering. ”Inner speech”, skriver Wiley (2016, s. 8), ”gives us something of a boat within the stream and allows us to navigate these waters”.

Wiley utgår från William James metafor om strömmar för att beskriva vårt medvetande. Han föreställer sig inre prat som *uttolkare av strömmarna*. Det kan reda ut och precisera det annars formlösa – eller det kan försöka göra det. Vi har knappast kontroll över allt som rör sig i vårt inre, men när vi får fatt i några ord och artikulerar en replik infinner sig trots allt en viss möjlighet till navigering. ”Båten” i strömmen – vårt inre tal – ger relativ skärpa (Wiley 2016, s. 8).

Ritualer för sig själv

Wiley (2016, s. 44–47) föreslår en tredelad bild av självet – och nu gäller det (förvirrande nog) inte triaden *I*, *me* och *you*, som handlar om Wileys bild av människans reflexivitet, utan en mer konventionell sociologisk bild och samtidigt en mer personlig.

För det första finns en generisk del, som är gemensam för alla. Att reflektera, agera och besitta självkänsla tillhör människans fundamentala kvaliteter och Wiley menar att Mead, Peirce och även Bachtin räknar in dem. Denna aspekt av självet kan variera i sina nyanser från kultur till kultur, men eftersom det sociala livet föregriper individen försvinner den inte. Så länge människan växer upp och lever bland andra människor utgör reflexivitet, aktörskap och självkänsla grunden för självet. Vi föds med *kapacitet* till ett sådant generiskt själv, men det krävs social gemenskap för att det ska blomma ut (Wiley 2016, s. 45). Utan socialisation tillägnar sig människan inte ens denna grundläggande nivå – och dynamiken i denna del kan alltså anges utifrån *I*, *me* och *you*.

För det andra urskiljer Wiley en identitetsnivå i självet, även den socialt beroende. Den skiljer ut sig genom att vara mer specifik. Vi tillägnar oss vissa identiteter till skillnad från andra, både på ett personligt plan och samhällligt. Vi tillhör en viss familj, släkt, ort och nation, vi träder in i ett visst arbetsliv eller yrkesgrupp, vi hamnar i särskilda nätverk, församlingar och grupper, vi tillhör ett visst kön, en viss klass och etnicitet.

Våra personliga identiteter kan vara sammanvävda med de mer samhälleliga på förväntade sätt – en mekaniker som är händig, en revisor som är noggrann – men det måste inte bli så. Wiley menar att för många kan det mest problematiska i livet faktiskt bestå av att skaffa sig en ”passande” (grupp-matchande) identitet och en i sammanhanget belönande självbild. Det inre prätet kan då användas för att försöka passa in i det förväntade eller, omvänt, söka sig till det sammanhang man trivs bäst i. Det vi ältar och peppar oss för kretsar kring harmoni och dissonans mellan de identiteter som vi tvingas in i eller strävar efter.

För det tredje urskiljer Wiley ett vardagligt själv, inbäddat i direkt samspel. Små vanor och ovanor, detaljer i ens livsstil, ett visst sätt att röra sig eller prata – det som utmärker en person i vardagen måste inte vara detsamma som (eller helt underordnat) samhälleliga identiteter. Wiley (2016, s. 48–49) menar att vi visserligen börjar med att identifiera andra när vi möts – till exempel angående kön, klass, ålder, etnicitet, yrkestillhörigheter och så vidare – men att vardagliga egenskaper snabbt blir det vi observerar på nära håll och värderar. I nära relationer är den här ”nivån” av självet dominerande, skriver Wiley. I våra sätt att ta oss igenom en dag, prata med varandra och hantera alla sysslor syns verkligen den vardagliga aspekten av våra själv och den får vi vackert försöka hantera.

För Wiley väcker identiteterna störst intresse, alltså mellannivån i hans modell. På lång sikt präglar nämligen våra positioner i samhället, de *identitetsgivande* positionerna, oss mest. De generiska egenskaperna är desamma för alla (inklusive *I*, *me* och *you*) och vardagliga vanor kommer och går, men identiteterna ger oss distinkta karaktärer (Wiley 2016, s. 48).

Och för det används alltså ofta inre prat. Wiley menar att vi ofta konstruerar, utvecklar, försvarar och visar aktning för våra identiteter just genom inre dialoger. Vi hanterar dem som heliga objekt – i Émile Durkheims anda – och förstärker heligheten genom det vi säger till oss själva. Den generiska delen av självet är synnerligen engagerad i identitetsdelen.

Nu befinner vi oss inte långt från Erving Goffman. Visserligen är Wiley (2016, s. 43) kritisk mot Goffmans tendens att likställa självet med sociala identiteter (han talar om Goffmans ”derivative view of self”, alltså hans bild av självet som en *avledning* av samhällets pådyvlade identiteter, se Wiley 2016, s. 48), som om Goffman inte brydde sig om den generiska aspekten och därmed utgår från en ”tunnare” bild. Wiley är

ibland rentav avfärdande gentemot Goffman och verkar inte kunna föreställa sig att hans studier kan ha någon nytta när det gäller inre tal, kanske för att han låser sig vid Goffmans (1959/1974, s. 18–21) tidiga intresse för självet som scenisk produkt och för situationens överordnade moral.

Men Goffmans intresse för små ceremonier för självet och vårt dagliga hedrande av den ena eller andra identiteten passar som hand i handske i Wileys intresse för inre prat. Goffman har blick för vardagen och för situationernas makt, för institutionerna och för skiftande sociala ramar – både som faktum och som pågående praktik hos människor. I samma stund som vi kan urskilja samhället i vårt inre kan vi också urskilja de goffmanska dragen: allt kämpande med intrycksstyrning inför olika publikker, allt redigerande av det sagda eller antydda, alla pådyvlade stigman och hur de ska bemötas, alla övervägningar kring hur en viss situation ska definieras eller vilken ram som egentligen ska gälla, och så vidare. (Se Persson 2012 och Persson 2019, för översikter och analyser av Goffmans sociologi.) Jag tror att Wileys styvmoderliga attityd till Goffman bygger på en ytlig läsning och ett kanske alltför svalt intresse för situationell empiri. Det är när fältarbetaren Goffman kliver ut i brinnande livet som självet sätts på spel – och sticker iväg.

”Kom igen”, ”du klarar det!” ”Du har gjort det förut och du kan göra det igen.” Vi peppar oss själva inför ett kritiskt framträdande på jobbet. Det kan vara en viktig föreläsning i en akademisk miljö eller ett möte på nästan vilken arbetsplats som helst, det kan vara en viktig arbetsuppgift som inte får gå fel eller en final av något slag, en avslutning av ett projekt. Det kan vara en till synes banal men viktig träff med en person som vi vill börja samarbeta med. Vi behöver ”tala oss till rätta” när våra identiteter sätts på prov, vi försöker boosta oss en aning och kraftsamla.

Samma sak sker i mer nedtonad form till vardags, om så bara en grådaskig måndagsmorgon på väg till jobbet. Wiley (2016, s. 53) menar att när vi kastar en blick på oss själva i spegeln och ler mot vår reflektion på ett bekräftande och uppmuntrande sätt använder vi ett slags gesternas språk som rituellt ”bygger upp” oss. Vi vill ”klara av” våra identitetstillhörigheter än en gång – eller kanske prova ut en ny, åtråvärd identitet – och vi kan då använda inre repliker för att förmå oss till det. ”Du ser helt okej ut”, ”duger fint för idag”, ”du är bra”. För våra identiteters skull har vi utan tvekan materiell rekvisita – smink, hårborste, rakhyvel, noga utvalda kläder – men också en hållning, ett minspel, ett *face*. Allt kan laboreras och övervägas med inre prat, samt styras upp.

Hur ska allt detta förstås, vill man fråga Wiley, utan Goffman?

Därtill kommer misslyckanden, bekräftade såväl som inbillade. På kvällen kan man älta det viktiga mötet (eller föreläsningen), förebrå sig för vad man sade eller inte sade, kanske trösta sig själv eller kalla sig själv bluff eller idiot. Man zoomar kanske in någons missnöjda ansiktsuttryck i ens minnesbild och tar det som intäkt för

självkritik. Man hänger sig åt en dramaturgisk analys av detaljer i ens framträdande, i synnerhet de som lämnade en del övrigt att önska.

Kritiska ord från en identitetsmässigt viktig situation kan klinga länge i ens inre. Det sagda kan nästan låta som en inspelning men det är förstås en aktiv recitation, en replik vi själva ”säger” och plågar oss med. Utifrån ett goffmanskt perspektiv blir självkritiken lika ceremoniell som självförstärkandet, fastän med andra förtecken. Ritualen försöker nu krossa snarare än hylla. ”Du klarar ingenting!” ”Ge upp för fan, inse att du inte hör hemma här”. Det *you* – från Peirces socialpsykologi – som tilltalas står för ett jag som från och med nu borde inse sina begränsningar och lägga ned sina anspråk. I självömkan trycker vi ner oss själva.

Ritualer för våra själv är ömtåliga, på goffmanskt vis. Vårt inre prat kan i vissa sammanhang vara lika skoningslöst och grymt som det i andra sammanhang kan vara konstruktivt och upplyftande – och det kan lätt skifta. I vilket fall som helst förser det oss ofta med en chans att repetera inför nästa framträdande. Om vi en gång har misslyckats kan vi slipa på replikerna i vårt inre och mobilisera.

Kamper för identiteter

Inre prat kan framstå som ett esoteriskt ämne för en sociolog, rentav en samhällsflykt. Vad spelar det för roll i samhället i stort, till exempel när det gäller kollektiva kamper?

Norbert Wiley är kanske förvånande på denna punkt. På flera ställen i sin bok diskuterar han till exempel rasism. Han menar att pragmatismen som sådan – teoribildningen om det sociala ursprunget till människans själv – har bidragit till att tränga tillbaka rasismen under 1900-talet i och med att alla möjliga dogmatiska differentieringar av människor underminerades. Om pragmatismens människosyn accepteras går det nämligen inte längre att stänga ute minoriteter på basis av en ideologi eller religion som gör skillnad på folk. Alla är i grunden lika. Våra personligheter och vårt tänkande har principiellt sett samma sociala historia och samma sociala dynamik.

En demokratisk och egalitär samhällssyn känner vi även igen hos Mead på ett uttalat sätt, men inte hos Peirce. Wiley (2016, s. 121) pekar istället ut aggressivt konservativa och antiegalitära påståenden hos Peirce (han tog ställning mot kvinnors rösträtt och mot demokrati i allmänhet) men menar att Peirces teori fick eget liv. ”... sometimes ideas have their own ideas”, som Wiley (2016, s. 122) skriver.

James, Dewey och Mead utgick från Peirce och utvecklade en än mer kraftfull social teori om självet, fri från gudomlig eller annan utvaldhet för de vita och privilegierade. Om självet är ett tecken – som Peirce menade – kan det i princip bli ett tecken för vad som helst. Om självet *är* språk kan självet bli vad som helst – analogt med att alla

språk kan tillägnas och användas i vilken riktning som helst. Inga bojor är naturliga – och även relativiserande kulturanalyser kan ta fart (Wiley 2016, s. 122). En kultur blir nu den miljö i vilken självet tar form, inte en yttring av en överlägsen eller underlägsen essens hos det ena eller andra folket (eller ”rasen”).

Så i Wileys tappning ingår den teori som vi behöver för att förstå inre tal i kollektiva kamper. Bilden av en prövande, självreflekterande och dialogiskt resonerande människa är oförenlig med anti-egalitära och antidemokratiska ideologier – och den bilden var ny och radikal i USA i början av 1900-talet. Den var radikal även i den ryske filosofen och språkvetaren Michail Bachtins miljö, men givet de politiska villkoren i Sovjetunionen tvingades han huka sig mer och uttrycka sig indirekt. I båda fallen blir ändå synsätten i långa loppet frigörande.

Vårt inre tal som sådant, däremot, måste såklart inte alltid vara frigörande. Det behövs visserligen för att planera och genomföra handlingar (och därmed social förändring) – och i en kultur där individen hålls högt blir det logiskt att även behandla sig själv som ytterst värdefull, som Wiley påpekar. (Jämför Goffmans syn på självet som föremål för aktning.) Likväl kan nedgörande och förminskande synsätt möta en ideligen och, till slut, internaliseras. Att försöka peppa sig själv inom institutioner där nedhållande synsätt bäddats in kan bli en oändlig och hopplös strid, en kamp utan slut.

Wiley argumenterar för att våra identiteter utövar ett mäktigt inflytande över vår psykiska hälsa. De kan göra oss till en lycklig person eller skapa misär – och de utgör en process, inte ett statiskt tillstånd (Wiley 2016, s. 46). Ändå serverar samhället olika villkor. Den som föds in i en privilegierad tillvaro tenderar så att säga att få en finare start även på det inre pratet, åtminstone så länge det kretsar kring hanterandet av högstatusidentiteter. Sättet att överväga, älta och peppa är principiellt detsamma över hela linjen, men det som övervägs, ältas och uppmuntras skiljer sig åt. Wiley pekar ut det amerikanska klassamhället som effektivt hinder för många att nå tillfredsställande identiteter, hur mycket de än intalar sig själva att det måste gå.

Wiley menar – i linje med Erving Goffman och Randall Collins (2004) – att ritualer som stärker våra själv även stärker gemenskaper, och vice versa. Familjehögtider, födelsedagsfester, vardagsrutiner mellan par – en rad sekulära upprepningar kan vi enkelt iaktta och undersöka i denna bemärkelse, men våra mer subtila och inre ceremonier är inte lika lätta att lägga märke till.

Tillbaka till mina exempel i början av kapitlet: hushållsarbetet, rättvisan, föräldraskapets moral. Även här blir identiteter föremål för kamper. Jag underordnar mig och genomför hushållsarbetet – ”gör det bara”, ”gnäll inte” – och upprätthåller föräldratoralen (dottern får vänta på pengarna) med hjälp av inre dialoger.

Det rör sig förstås om oskyldiga varianter, men ändå finns samhället där, i mitt inre, och jag överväger, ifrågasätter och legitimerar dess ordning. På liknande sätt går vi alla

omkring med röster i vårt inre, våra egna och andras, i en oavbruten iscensättning och kamp, som förhåller sig till vår omgivning. Ena stunden spjärnar vi emot och ”pratar mot” det bestående, andra stunden faller vi in i det förväntade och formulerar goda skäl för att försvara det.

Vardagen är sprängfull av sådana kamper, matade av institutioner och till synes ”färdigpratade” miljöer vars indikerade rättesnören blir som mest akuta för samhällets minoritetsgrupper. Wiley (2016, s. 140) skriver:

Institutional voices position you into a particular set of dos and don'ts, even though this positioning might be implicit. Everyone experiences this, but it's most powerful for minority groups. The elderly might be in a setting that glamorizes youth. Blacks might be in a place that has exclusively white symbols. The disabled might be in a situation that neglects their needs, suggesting that they are nonentities. Women might be in a place that has a choking masculine atmosphere. Little people might be in a setting where everything is too high. And gays and lesbians might be in an environment that emphasizes male-female romance. These settings are all silent voices that denigrate a minority group, lowering what might be called the group looking-glass self.

Avslutning

Med hjälp av Norbert Wiley har jag här försökt beskriva inre tal på ett sociologiskt och socialpsykologiskt sätt. Inre tal består av ord eller indikerade ord, kondenserade och fragmentariska repliker, och det befolkar vårt inre med både förflutna och framtida röster från det samhälle som vi lever i. Det påminner oss om att vi inte är determinerade i våra handlingar utan snarare övervägande och begründande varelser, och det fungerar som ett slags uttolkare av en vidare och mer ogripbar medvetandeström.

De exempel jag har tagit fasta på har handlat om malande respektive peppande ord – det inre prat som kritiserar eller lyfter oss – samt identitetsgivande ritualer i vårt inre som hakar fast i eller tar spjärn mot det som sägs eller antyds i det yttre samhället, det vill säga i våra grupper och situationer. Kamper i samhället blir på så sätt även kamper i människors inre. De sociala miljöernas tysta röster blir inre röster som vi dagligen tampas med.

Och Goffmans samhällssyn är inte oförenlig med ett dialogiskt själv, menar jag, så länge vi tillåter analysen att – så att säga – begrunda det goffmanska draget i det dialogiska självet. Ritualerna i vårt inre är visserligen långt mer ofullständiga och fragmentariska än de som vi kan iakttä i samhället – kanske nuddar vi dem bara i

tanken när vi kastar en blick i spegeln, såsom vi nuddar vid orden vi behöver för att tänka – men de är likafullt närvarande och säkerligen mäktiga.

Trots Wileys intresse för det han kallar identitetsdelen av självet är den generiska delen minst lika intressant, tror jag, även när det gäller samhällsliga kamper. Pragmatismens idéer om människan som tecken, ord och språk gick visserligen vinnande ur striden i USA i början av 1900-talet, då rasistiska, sexistiska och biologistiska idéer slogs tillbaka i samhället i stort (Wiley 2016, s. 122–123) och människors moraliska och legala jämlikhet sakta men säkert kom att nå större erkännande. Men i dag, med starka krafter som arbetar åt andra håll och öppet förfäktar det legitima med hierarkier, åtskillnad och essentialism, blir det förenklat att betrakta pragmatismen som ohotad.

Så för att vidmakthålla 1900-talets idéhistoriska segrar i det yttre kan det vara väl värt att ta omvägen kring vårt principiellt gemensamma inre.

Jag skrev det här och vek ihop datorn. Sedan gjorde jag ärenden på stan.

Jag idisslade kapitlets avslutning såsom jag mindes det och ett annat ord än ”omväg” flög i mig, ett motsatsord: genväg. Kanske bör vi snarare ta genvägen kring vårt inre för att förstå det yttre. För nog går det lättare och snabbare att analysera samhället när vi lägger märke till vårt inre prat.

Jag lovade mig själv att skriva det.

DAVID WÄSTERFORS

David Wästerfors är nybliven professor i sociologi vid Lunds universitet och undervisar i sociologi och kriminologi.

Hans forskning handlar om interaktioner, institutioner, emotioner och social kontroll, (inklusive brottslighet och våld). Andra och delvis överlappande intressen är kvalitativ metodologi, socialpsykologi, etnometodologi, narrativ analys och funktionshinderforskning.

Anders Persson var Davids uppsatshandledare i slutet av 1990-talet och inspirerade genom mod och klarsynthet. Dessutom uppmanade han en vankelmodig David att fortsätta inom ämnet. Det var en knuff i rätt riktning.

Referenser

- Bakhtin, Mikhail M. (1981/2000). *The Dialogic Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Collins, Randall (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Goffman, Erving (1959/1974). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Mead, George Herbert (1934/1967). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Persson, Anders (2012). *Ritualisering och sårbarhet. Ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber.
- Persson, Anders (2019). *Framing Social Interaction. Continuities and Cracks in Goffman's Frame Analysis*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Wiley, Norbert (2016). *Inner Speech and the Dialogical Self*. Philadelphia, Rome, Tokyo: Temple University Press.

EN DÖRRKNACKNING: OM PERSONLIG POLITIK OCH INTERAKTIONSORDNING

Av Janna Lundberg

Året är 2015. Det börjar bli kväll efter en ruggig senhöstdag. Jag, min sambo och våra två småbarn på fem och tre år, har middagsgäster. Middagen är nästan uppäten. En av våra vänner har en bebis i magen. Vi talar om bilden på Alan Kurdi – fast hans namn var vid denna tid ännu okänt för oss – den treåring vars kropp spolats iland och fotograferats av en journalist. Tanken på alla som dör på Medelhavet skickar rysningar genom våra kroppar, så vi blir tysta en stund med vilande blickar på våra egna välmående växande familjer. Alla mätta och med tak över huvudet. Då ringer det på dörren.

Jag går och öppnar. Där står min granne. Grannen ser orolig och rädd ut. Det är uppenbart att det är något allvarligt, annars hade hen inte ringt på så här dags på dygnet. Grannen hinner säga: "Ursäkta, jag ska inte störa, men jag måste bara. Jag fick just höra. Grannarna, de från Pakistan, de har tagit hit två afghanska pojkar". Då avbryter jag min granne omedelbart och säger: "Oj! Wow! Vad fina de är", med middagsamtalet i färskt minne. Jag hinner tänka att vi kanske också borde erbjuda boende för något av alla de ensamkommande barn som korsar landets gränser, när jag noterar min grannes bekymrade min. Grannen säger: "Ja, jo, så kan man ju också tänka. Jag menar bara. Vi måste hålla koll. Vi måste se till att våra barn. Jag menar, att vi har koll på, de kan ju komma med allt möjligt, vi måste ju tänka på våra barn, säkerheten. Vår trygghet på gatan". Jag förstår inte. Grannen förstår inte mig och jag förstår inte min granne. Våra ömsesidigt frågande blickar möts. Vi är goda grannar som uppskattar varandras sällskap på gatan. Jag vill nå min granne och försöker hitta en medelväg. Jag kommer på att säga att våra äldre grannar kan behöva vår hjälp nu: "De är ju gamla och barnen som flytt har säkert mycket att hantera som kan vara svårt". Grannen hummar, vi ler urskuldande mot varandra och önskar varandra en fortsatt fin kväll. Jag får en känsla av att vi båda är

besvärade men vill bibehålla vår relation av vänligt hälsande, ivrigt pratande över ligusterhäcken och sällsynta men alltid uppskattade trädgårdsfikor.

Dörren stängs. Jag berättar för mina vänner och min familj om vad som nyss hände. Vi förstår inte hur samma händelser kan skapa så olika reaktioner. Alla inblandade befinner sig i samma position och samma situation, vi har tagit del av samma skeende, men har helt olika perspektiv på vad som hänt och vilket samhälle vi befinner oss i.

Vad hände här? Hur blev det så och vad kan hända efter detta? Vad betyder mitt och min grannes agerande under dessa tillspetsade minuter? Hur kan jag förstå mig själv, min granne och det sociala sammanhang och politiska möte som uppstod mellan oss?

Nu, ett par år senare, har jag fortfarande en god relation till min granne. Men minnet av höstkvällen får mig att fundera vidare på frågor om skam och allianser. Jag tänker att mötet med andra människor alltid aktualiserar vem man hör till och vem man distanserar sig ifrån. Avstånd och närhet, relation och icke-relation representerar ens egna identitet. Jag blir fundersam över hur samhällets sammanhållning, grannsamjan, skapas i det lilla och i det stora, mellan grannar på en gata och genom världspolitik, inom individen, i relationen mellan två personer och i associationer till det generellt politiska, allmänmänskliga, som vi alla utgör en del av.

Om mötet med grannar

För att förstå mötet med min granne vänder jag mig till sociologen Johan Asplund (1937–2018). Han skrev för lite mer än trettio år sedan en bok om vad som händer över staketet under mötet grannar emellan. I *Om hälsningsceremonier, mikromakt och asocial pratsambet* (1987) gör Asplund en analys av hälsandet, icke-hälsandet och pratandet. Han menar att det sker en styrning genom den mikromakt som pratet manifesterar. Genom min direkta reaktion på min grannes meddelande: ”Oj! Wow! Vad fina de är”, så gjorde jag ett direkt övertagande av grannens initiala förståelse av situationen. Jag feltolkade oavsiktligt grannens avsikt med kommunikationen utifrån pratet i det sociala sammanhang jag tidigare varit involverad i. När våra olika världsbilder möttes och krocken mellan våra synsätt låg synlig och vidöppen framför oss gjorde vi båda förflyttningar med syfte att mötas. Min grannes tvekande tvivel och mitt förundrade förvånade processande, ledde oss båda mot en gemensam omtanke om våra åldrande grannar. Möjligen var det mitt utövande av mikromakt i interaktionen mig och grannen emellan som drev fram ett fokus på de åldrande grannarna snarare än en gemensam rörelse i samtalet. Min granne köpte trots allt den förflyttningen av samtalet mot en gemensam omsorg för att vi skulle hitta en enande punkt.

Enligt Asplund (1987) är makt ett svårt begrepp. Han skriver att det han fokuserar på i sin bok om hälsningar, och icke-hälsningar, mellan grannar är mikromaktens utövning. Han skriver att mikromakt inte ska blandas ihop med makromakt: ”vad som kunde kallas maktens ’makroformer’ är [inte] återförbara på den ’mikroform’ jag har i tankarna” (Asplund 1987, s. 14). I mötet mellan mig och min granne smög sig världspolitiken in i vårt möte, till skillnad från de möten mellan grannar som Asplund analyserar. Asplunds mikroperspektiv används här för att problematisera interaktionsordningen när världspolitik och artighet hamnar inom en och samma ram. Ramen av en asplundsk ”sällskaplig svarsbenägenhet” skapar ett komplext socialt rum när makromakt i form av världspolitik – i detta fall flyktingmottagande – tas in i samtalet. Det blir en klassiskt dålig stämning.

I denna text görs kopplingar mellan det lilla och det stora, världspolitiken och mötet mellan två grannar. Jag vill göra denna koppling på grund av mina kvardröjande obesvarade frågor: jag undrar varför jag har ett behov av att stärka min relation till min granne och därmed försvaga mitt försvar av det som jag anser vara politiskt ”anständigt”? Hur kommer det sig att jag går med på att det sker ett främlinggörande av utsatta barn på flykt, för att stärka relationen mellan mig och min granne? Vad är det i sociala tillhörigheter som sätts på spel i upprätthållandet av starka relationer mellan ”goda grannar”? Och vad sätts på spel för att upprätthålla ett politiskt ideal om generös flyktingpolitik och antirasism, politiska ideal som uttrycker samhörighet med människor som befinner sig i utsatta positioner?

För att förstå mina egna skamkänslor inför min brist på civilkurage börjar jag arbeta med texter skrivna av existensfilosofen och författaren Simone de Beauvoir (1908–1986). För att sedan tänka vidare på de mikrosociologiska frågorna behöver jag också använda mig av den kanadensisk-amerikanske sociologen Erving Goffman (1922–1982). I denna text har jag lagt tyngdpunkten på Anders Perssons Goffmanläsningar. Sist i texten kan jag inte låta bli att göra kopplingar till politikbegreppet hos den politiska filosofen Hannah Arendt (1906–1975). Hon tycks alltid aktualiseras i de frågor om politik, ansvar och det sociala som jag intresserar mig för. Processen i mitt avhandlingsarbete finns också med som en del av diskussionen om hur social position och politiskt ansvar kan – och inte kan – förstås.

Andras onödiga munnar

de Beauvoir har i två olika skönlitterära texter skrivit fram vad som händer med ”de andra” i omgivningen runt en privilegierad, ”den förste”. Hon diskuterar en position av villrådighet genom att skildra de osäkra ögonblick som uppstår när den som inte blir utsatt för kränkningar behöver förklara varför de andra ska acceptera sitt öde för

de förstas överlevnads skull. Hon visar också hur insikten om egna privilegier kan växa fram successivt trots en omgivning som tar absurda ojämlikheter för naturliga. I de Beauvoirs drama *De onödiga munnarna* (1945/2013) går dessa absurda ojämlikheter så långt att alla ”onödiga munnar” offras för att lösa stadens problem med svält och fattigdom. Dramat når sin vändning när ”det högsta rådet” beslutar att vissa munnar är onödiga att mäta. Dessa munnar tillhör människor som kan ersättas när krisen är över: ”Rådet har beslutat att göra sig av med alla onödiga munnar. Imorgon, innan solen går ner, kommer man att jaga ner invalider, gamla och barn i vallgravarna. Och kvinnorna” (de Beauvoir 2013, s. 63). Detta råd bestämmer över folket som lever innanför vallgraven runt Vaucelles i Flandern. Rådets medlemmar består, som av en ironisk slump, varken av invalider, gamla, barn eller kvinnor. Även i de Beauvoirs roman *Andras blod* (de Beauvoir 1945/2000) problematiseras den passiva, accepterande positionen som den privilegierade kan sätta sig bekvämt i medan andra lider. I *Andras blod* ställs frågan om alla som inte är med i motståndsrörelsen i själva verket är på fascisternas sida. Samtidigt diskuterar de Beauvoir genom de olika romanfigurerna vems blod som spills och med vilken rätt andra pressas till motstånd trots att de kanske kommer att tvingas offra sitt liv för kampen de tvingats in i. Det är alltid enkelt att spilla andras blod.

När jag skriver det här pågår demonstrationer under parollen Black Lives Matter. Rörelsen uppmärksammar upprepade fall då svarta amerikaner utsatts för polisbrutalitet. I sociala medier figurerar bilder på obehäpnade afroamerikaner som dödades av polis, kontrasterade med bilder på vita beväpnade massmördare som arresterats lugnt och värdigt, nästan omsorgsfullt, utan några fysiska skador. Även dessa situationer aktualiserar frågor om vems liv och vems blod det är som spelar roll. Vem är det som har möjlighet att vara engagerad och vem kan inte det? Vem kan protestera och vem borde protestera? En del debattörer menar att om du inte ser problemet är du en del av förtrycket. Andra beskriver det som att rasism inte bör ses som ett problem som svarta ”äger” och som vita kan välja att alliera sig med, utan att rasism snarare är något vita behöver se och hantera som sitt problem: de som inte drabbas är de som kan och bör agera. de Beauvoirs existensfilosofi med fokus på ansvaret att agera för var och en, att välja att göra något hellre än inget, bygger på en snarlik retorik. Hon skriver att ”allas frigörelse angår alla, men såsom enskild existens är var och en engagerad i enskilda projekt” (de Beauvoir 1947/2018, s. 162). Hon menar också att ingen är fri förrän alla är fria – att andras ofrihet angår och begränsar oss alla, även de som tror att de är fria.

de Beauvoirs och Black Lives Matter-rörelsens politiska argument är argument som jag betraktar som starka. Jag har övertygats i mina egna politiska ställningstaganden av antirasistisk politisk argumentation och min åsikt är därför att jag borde ha stått upp för det jag tolkade som förutfattade idéer om de anläandande flyktingbarnen från

Afghanistan. Men när situationen då jag hade kunnat stå upp för mina ideal väl uppstod, då använde jag en social överslätningsmekanism som jag inte riktigt förstår. Jag är besviken på vad jag ser som min politiska feghet, men jag är samtidigt glad över att jag har en god relation till min granne. Jag sörjer att vi inte delar värderingar, men jag försöker att inte tänka på det när vi möts och planerar nästa trädgårdsfika. En anledning till att detta är möjligt är sannolikt att varken jag eller min granne är personer som utsatts för rasism. Att agera antirasistiskt är en position som vi båda har möjlighet att antingen kliva in i eller gå ut ur. Sett ur ett intersektionellt perspektiv har vi alla tänkbara privilegier (Crenshaw 1991; de los Reyes & Mulinari 2005). Utifrån intersektionella perspektiv ses olika underordningar som kopplade till varandra: kön, etnicitet, klass, sexualitet och andra sociala kategorier samverkar för att skapa sociala hierarkier. I mitt och min grannes fall har vi exempelvis erfarenheter av dysfunktionella chefer och verkar båda ha det klassmässiga självförtroendet att tycka att vi vet hur våra arbetsplatser borde styras.

Jag och min granne delar alltså positionen av att vara privilegierade på åtskilliga sätt. Vi kan välja att inte agera, att se åt andra hållet eller att till och med spä på de förutfattade idéer om flyktingbarn som florerar i den allmänna debatten. Det som drabbar dem drabbar inte oss eller våra barn, det drabbar ”de andra”. Vi kan också välja att, som i de Beauvoirs grymma drama om de onödiga munnarna, agera defensivt utifrån argumentet att vi skyddar oss själva. Vid den tid då min granne knackade på dörren spreds nyheter om pojkgång som överfallsvåldtog ensamma flickor i villaområden. Ryktet sa att pojkgången inte talade svenska. Långt efteråt kom det fram att dessa nyheter byggde på falska anklagelser och en enskild flickas lögn. Trots det startades självförsvarsgrupper för tjejer i de lokala kampsportsföreningarna som hålls igång även nu, över fem år senare. Så känslan av att vara utsatt för ett hot kan förstärkas trots att den fakta vi har tillgång till visar att hotet inte finns. Därför blir det möjligt att hitta argument för att agera defensivt till och med mot nyanlända ensamma barn. Om jag ska försöka förstå min grannes ställningstagande anar jag att denna ryktesspridning om gängvåldtäkter och överfallsrån låg bakom oron över att få nya okända unga män som grannar. ”Unga män” som också kan talas om i termer av ”barn på flykt”.

Interaktionsordningens mikromakt

Under mitt avhandlingsarbete observerade jag elever med mycket goda studieresultat på en skola som ser sig själv som en elitskola (Lundberg 2020). Ambitionen med avhandlingsarbetet var att ställa kritiska frågor om politiskt ansvar i perspektiv till skolans demokratiska värdegrund. I början av studien ställde jag politiskt och forskarettiskt klumpiga frågor: Frågor som formulerade den sociala position eleverna

befann sig i som en orsak till samhällets orättvisor. Jag argumenterade för att de med störst makt, bäst betyg, högst status, borde göra störst politisk skillnad för att bidra till en mer rättvis och mindre ojämlig värld. Under avhandlingsarbetets gång fick jag arbeta vidare med dessa frågor för att hitta en nyansering. Till sist kom jag fram till att även om en elev på en elitskola – och skolans lärare samt skolans huvudman – kan ges ett visst ansvar, så behöver en analys av skolans sociala villkor också visa på en förståelse för strukturella aspekter. Skolsystemet, samhällsordningen och den livssituation eleverna befann sig i gav goda förklaringar till varför en annan skola inte var möjlig, åtminstone inte inom den utbildningspolitiska ordning som i dag styr svenska skolor. Ett resultat från avhandlingen som jag inte formulerade där, men som kan formuleras nu, är att elitskoleidentiteten hos eleverna, lärarna och skolan skapas av systemet. Den position de fyller behöver finnas inom systemet av konkurrerande skolor på en skolmarknad (se exempelvis Allelin, 2019; Fjellman 2019).

En djupborring i de strukturer som styr individerna, och vilka möjligheter till styrning av sig själva som de egentligen har, ändrade ambitionen i mitt avhandlingsprojekt till att jag hellre ville förstå än hitta skyldiga. En mer komplex analys av de ordningar som styr skolans olika aktörer – och skolan i sig – ledde till slut fram till ett resultat som också har politisk potential. Efter avslutat avhandlingsarbete tycker jag mig kunna hävda att det finns potential till politisk förändring lika mycket i förståelse som i konfrontation. Att ifrågasätta hela systemet för skolan bär på potentialen att bli ett starkare politiskt sprängstoff än att lägga ansvar för politiska problem på en individnivå.

I början av avhandlingsarbetet drevs jag, liksom i mötet med min granne, av att hellre höra på mina egna idéer än att låta observationsfynden tala. Under arbetets gång började jag steg för steg lyssna, förstå och fylla på i de meningar som formulerades under observationerna. Det arbetet resulterade i koncepten ”alienation utan maktlöshet” och ”frånvändandets didaktik” för att beskriva den motsägelsefulla situation som eleverna befann sig i på elitskolan (Lundberg 2020). På så sätt instämmer jag i de Beauvoirs (1947/2018) argumentation om att ingen är fri om inte alla är fria, att andras ofrihet också skapar ofrihet hos de överordnade.

Nu i efterhand ser jag att analysen av utövandet av mikromakt som jag observerade under avhandlingens studie blir relevant även för att förstå mötet med min granne. Kanske är det snarlika mekanismer som aktualiseras på en elitskola som i mötet mellan grannar i ett villaområde? Genom observationsstudien fick jag syn på en didaktik i samhällskunskapsämnet som odlade ett samhällsfrånvändande. I avhandlingens studie observerade jag ett utövande av mikromakt när eleverna styrde lärarens undervisning. Styrningen skedde genom att eleverna pressade fram ett auktoritativt ledarskap som slutligen underminerades. Detta är komplexa styrningar som är svåra att avkoda på ett svartvitt sätt.

Skär liknande samhällsfrånvändanden innanför nyrenoverade fasader och mer eller mindre välklippta ligusterhäckar? Ansvar i avhandlingsstudien förflyttades från de observerade, privilegierade, till skolans fostran och undervisningens formering. Konfliktytan mellan mig som observatör och eleverna jag observerade minskade, kritiken av dem blev mildare än jag först tänkt mig. Samtidigt blev förståelsen inifrån större. I etnografisk forskning kallas detta ibland för ”go native”, gå i andras skor, för att förstå det som pågår (Hammersley & Atkinson 2007). Riskerna med det är att bli för partisk på de observerades sida. I villaområdet där jag och min granne bor kanske också styrningar utifrån strukturella villkor som jag ännu inte observerat länge nog för att fullt förstå finns? Vad styr mig och min granne och vilka aspekter i vår tillvaro formar vad som är möjligt att göra, tänka och känna? Vilka politiska ställningstaganden är möjliga utifrån de positioner vi befinner oss i?

*

Anders Persson har skrivit om makt i och genom social interaktion. Persson arbetar i Asplunds tradition genom sitt sociologiska fokus på mikromakt. Erving Goffman har varit en återkommande teoretiker under Perssons analyser av mikromaktordningar. Persson (2019, s. 139) skriver att det är inramningen av situationen som utgör maktutövningen inom social interaktion. Under mötet mellan mig och grannen hade vi olika rammar runt situationen. När interaktionen i situationen avslutades hade vi hamnat innanför en annan ram än den vi båda befann oss i initialt. Kontrollen över inramningen av situationen förhandlades på ett sätt som satte min antirasism och min grannes rädsla för okända främlingar på spel. Vår relation satte oss i rörelse mot en ram som båda kunde acceptera, men en ram som ingen av oss hade som startpunkt när interaktionen inleddes. Vi uppnådde då vad Goffman skulle kalla för tillfälligt fungerande konsensus. Maktutövande skapas nerifrån eftersom aktörer som är involverade i samma situation konstruerar ömsesidiga definitioner av verklighet. Maktbegreppet hos Goffman handlar om att dels utöva inflytande dels vara motståndskraftig när det gäller andras inflytande på en själv (Persson 2019, s. 141). Eftersom jag och min granne formulerade om situationen så kanske det kan förstås som att våra maktanspråk tonades ner till förmån för att låta oss påverkas av varandra? Vi lät oss också påverkas av den andra utan att försvara våra egna ståndpunkter. Vi lät båda den sällskapliga interaktionsordningens regler vara överordnade våra egna politiska principer. På så sätt agerade vi för att hålla mikromakt och makromakt – uttryckta i former av god grannsamja och världspolitik – isär.

Ett kort meningsutbyte mellan mig och min grannes – enligt min tolkning – främlingsfientliga syn på nyanlända flyktingbarn ledde till att jag ställde mig följande

frågor: Hur kommer det sig att jag går med på att det sker ett främlinggörande av okända utsatta barn på flykt, för att stärka bandet mellan mig och min granne? Vad är det i som sätts på spel i upprätthållandet av starka relationer mellan ”goda grannar”? Och vad sätts på spel för att upprätthålla ett antirasistiskt förhållningssätt? I min anknytning till Asplunds mikroanalys av relationen mellan goda grannar driver jag också tesen att makromakt och mikromakt är förknippade med varandra, trots Asplunds argumentation om att hålla dessa enheter isär i de fall som grannars prat utgör. Har jag nu kommit fram till några svar på dessa frågor? Handlar detta om att ”vara som andra och bli något annat”, för att citera Anders Perssons (2020) underrubrik i introduktionen till Goffmans nyöversatta bok *Självframställning i vardagslivet*.

Persson skriver att det finns tre regleringar av interaktionsordningen hos Goffman: ”artighet, respekt för den andre och vilja att smälta in snarare än att sticka ut” (2020, s. 11). I mötet med grannen styrde dessa tre regleringar både mitt och min grannes agerande. Ingen av oss ville markera vår olikhet gentemot den andra på den nivån att artigheten, respekten eller samhörigheten offrades. Ingen av oss ville bryta den ritualiserade interaktionsordningen som utgjorde – och ännu utgör – vårt vardagsliv. Vi konstruerade det som Goffman kallar för ett ”provisoriskt samförstånd” (Goffman 1956/2020, s. 36). Detta samförstånd bestod av ett jämviktsläge mellan ritualisering och sårbarhet genom fokus på omtanken om våra pakistanska åldrande grannar. På så sätt flyttades både min antirasism och min grannes främlingsrädsla åt sidan. Detta kan vara några av de komponenter som spelar in när relationen som god granne upprätthålls på bekostad av vad jag kallat för politiskt ”anständigt”.

Ett svar på frågan om att sätta sina egna politiska övertygelser på spel kan också handla om styrning av utsända och överförda uttryck. I vardagslivet reglerar vi på många sätt vår överföring mellan tanke och tal, allt som tänks sägs inte högt. Tur är väl det i många fall. Enligt Persson (2020 s. 29) är detta en del av vad Goffman benämner som ett ”informationsspel”. Även om jag och min granne anar vad den andra tänker så är det ingen av oss som kan veta med säkerhet eftersom vi så noga styr och reglerar egna uttryck och den andras intryck. Eftersom vi båda verkar ha råkat missbedöma varandras synsätt på nyanlända flyktingar så gjorde vi både en närmast simultan ansträngning att rädda ansiktet på varandra genom att släta över de förhastade intryck vi gav varandra innan vi förstod att våra perspektiv var oförenliga.

Det politiska och det sociala

Nu återstår att knyta samman mikrosociologins interaktionsordningar med de politiska ordningar som jag hävdar konstrueras även i en sådan liten interaktion som

ett samtal med en orolig granne. Vad var det som hände? Vad hände med mig, min granne och det politiska oss emellan? Blev jag en annan när jag förflyttade mig mot ytterdörren från den socio-politiskt homogena miljön som dominerade runt middagsbordet, ett middagsbord där vi alla nyss enats om behovet av antirasistisk aktivism för att hantera de humanitära katastrofer som barn på flykt drabbas av. Blev min granne en annan när jag direkt bröt mot den inramning av situationen hen hade med sig till dörrknackningen? Vad innebär det att vi upprätthåller den ritualiserade interaktionsordningen av klagande på chefer, men inte diskuterar flyktmottagande och antirasistisk aktion?

Ytterligare en hjälp på vägen för att arbeta vidare med dessa frågor finns hos den politiska filosofen Hannah Arendt (1906–1975). Hon intresserar sig för löftet i det politiska som konstrueras av möte mellan olikar, i pluralism (Björk & Burman 2011). Endast i tvång till likhet skapas det apolitiska, antidemokratiska tillståndet som leder vidare till att förföljelse, tvång och våld uppstår, enligt Arendt (1970/2008). Inom mötet möjliggörs politik, politik som formeras när det finns flera politiska motståndare involverade i debatten. Mötet mellan politiska motståndare beskriver Arendt med ordet agonism, enligt en antik grekisk tradition som romantiserar det politiska jämlika mötet mellan olikar på det öppna torget (agon). Hon förespråkar en agonistisk och pluralistisk demokrati och menar att agonismen förebygger antagonism. Genom att sträva efter agonism menar Arendt att totalitära samhällsformer kan förebyggas (Arendt 1993/2005).

Om jag ska använda mig av Arendts politiska teori i min politiska vardagspraktik behöver jag kanske släppa delar av min reglering av sällskaplig interaktionsordning och lära mig leva med brott mot de ritualer som förebygger sårbarhet? Samtidigt behöver balansen hållas så att antipatier inte utvecklas och skapar hinder för relationen. Nästa gång jag har en konversation med min granne kanske vi kan använda vår gemenskap som ram runt våra olika synsätt på flyktmottagande? Min implicita kritik av att jag förstod det grannen uttryckte som rasistiskt, kanske kan leda vidare till en försiktigt öppen diskussion mellan politiskt oliktänkande? Kan vi på det sättet förstå vår situation tillsammans men ändå acceptera olikheten? Kan det sociala och privata skapa gemenskaper trots att det politiska står emellan och håller oss isär?

En annan arendtsk idé är hennes strävan efter att hålla det privata separat från det offentliga. I Arendts teori byggs det en baksida i det privata som inte bör föras in i det offentliga. Där placeras Arendt exempelvis kärlek (Arendt 1958/1998). Goffmans *front* och *backstage* påminner om Arendts separation mellan offentligt och privat, politiskt och socialt. Kanske är det så att det politiska i mötet mellan grannar kan placeras inom det privata där det politiska framträdandet inte behöver göras på samma sätt som i ens professionella offentliga roll? I sådana fall kan makro- och mikromakt separeras, då faller min tes om att mikro- och makromakt hör samman.

Om vi betraktar grannars interaktion på samma sätt som Asplund håller vi alltså isär mikro- och makromakt i just interaktion mellan grannar över staketet.

Å andra sidan är det inte alltid möjligt att hålla makromakt borta från mikromaktutövande. För de personer som inte har någonstans att bo efter en lång flykt över nationsgränser, som drabbas av hatbrott, eller för dem som alltid har ett extra öga och en extra hård hand från polisen på sig enbart på grund av sin svarta hud, finns inte möjlighet att hålla privat och offentligt separat. I dessa fall blir det intima sociala privata livet präglad av makropolitiska strukturella ojämlikheter gestaltade i former som afrofobisk rasism, diskriminering och andra uttryck för hat och förakt. Här invaderar makromaktens politiska strukturer utövningar av mikromakt mellan enskilda personer, på så sätt flyter makro- och mikromakt samman.

Denna historia känns igen från 1970-talets feministiska rörelse. Den amerikanska aktivisten Carol Hanischs (1969/2000) slagord "the personal is political" drev den andra vågens feminism och förde upp privata frågor som politiska. Även om det privata och personliga borde få vara apolitiskt, så är det inte möjligt för alla människor att slippa politisk makromakt ens i artiga samtal med sina grannar. På grund av den jag är, min subjektposition (Skeggs 2000), har jag möjlighet att välja. Men det är ett privilegium som gör att jag, liksom andra i samma position, har möjlighet att agera annorlunda utifrån om vi vill göra skillnad i det lilla och i det stora.

Bonnie Honig, främst känd för sitt arbete med demokratiteori, har skrivit att det är precis detta Arendt vill problematisera när hon separerar det politiska från det privata: Arendts ståndpunkt är att det privata inte *borde* spela politisk roll (Honig 1992). Att det privata de facto spelar stor politisk roll i samhället, kan ses som ett tecken på att samhället ur Arendts perspektiv följer problematiska ordningar. Enligt henne innebär detta att det finns hinder för en optimal politisk-demokratisk samhällsutveckling. Arendt är mindre intresserad av hur samhället faktiskt ser ut och mer intresserad av hur det borde se ut. Här framträder en viktig skillnad i jämförelsen med Asplund, Goffman och Persson som håller ett aktuellt, aktivt fokus på situationer och sociala interaktioner med en ständig frågvishet om vad som sker här och nu, hela tiden, utan att lägga in något uttalat normativt i sina analyser.

Genom denna text om mitt korta meningsutbyte med min granne har jag vacklat mellan detaljerat skildrande av mikromekanismer i interaktionen och en mer normativ makropolitisk tolkning av det mikropolitiska handlandet. Frågan som kvarstår är hur vi bäst förstår vårt eget och andras agerande samt – kanske mest intressant – motiven och maktordningarna som finns bakom agerandet. Vad kan vi göra och vad borde vi göra? Vad svarar jag nästa gång det ringer på dörren?

JANNA LUNDBERG

är medredaktör till vänboken. Anders Persson handledde hennes avhandlingsarbete till doktorexamen i utbildningsvetenskap med inriktning mot samhällskunskapsämnets didaktik. Anders hävdar ofta att Janna är den sortens doktorand som handlett sig själv, medan Janna uppfattar det som att Anders varit en huvudhandledare som klart och tydligt förmedlat vilka delar av avhandlingsutkastet som fungerat och vilka som behövt strykas eller förbättras. Fascinationen över skillnaderna mellan uppfattade intryck och uttryckta signaler i en och samma situation förenar Jannas och Anders forskningsintressen. En skillnad mellan Janna och Anders är att Janna ser sig själv som en införstådd, välbekant främling under klassrumsobservationer av undervisning medan Anders intar en mer kritiskt distanserad position i sin sociologiska analys av skolsystemets maktordningar. I sitt kapitel i vänboken provar Janna på att göra en analys av mikropolitik utanför skolans värld, under mötet mellan grannar. En analys inspirerad av Anders mikrosociologiska perspektiv på makt genom interaktion.

Referenser

- Allelin, Majsa (2019). *Skola för lönsamhet: om elevers marknadsanpassade villkor och vardag*. Lund: Arkiv förlag.
- Arendt, Hannah (1958/1998). *Människans villkor: vita activa*. Göteborg: Daidalos.
- Arendt, Hannah (1993/2005). *The Promise of Politics*. New York: Schocken Books.
- Arendt, Hannah (1970/2008). *Om våld*. Göteborg: Daidalos.
- Asplund, Johan (1987). *Om hälsningsceremonier, mikromakt och asocial pratsambhet*. Göteborg: Korpen.
- Beauvoir, Simone de (1945/2000). *Andras blod*. Stockholm: Bonnier.
- Beauvoir, Simone de (1945/2013). *De onödiga munnarna: pjäs i två akter och åtta scener*. Stockholm: Rosenlarv.
- Beauvoir, Simone de (1947/2018). *För en tvetydighetens moral*. Göteborg: Daidalos.
- Björk, Ulrika & Burman, Anders (red.) (2011). *Konsten att handla – konsten att tänka: Hannah Arendt om det politiska*. Stockholm: Axl Books.
- Crenshaw, Kimberle (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), s. 1241–1299. doi:10.2307/1229039
- de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005). *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Malmö: Liber.

- Fjellman, Anna-Maria (2019). *School Choice, Space and the Geography of Marketization: Analyses of Educational Restructuring in Upper Secondary Education in Sweden*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Goffman, Erving (1956/2020). *Självsframställning i vardagslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hanisch, Carol (1969/2000). The Personal is Political. I Crow, Barbara A. (red.). *Radical Feminism: A Documentary Reader*, s. 113–12. New York: New York University Press.
- Honig, Bonnie (1992). Toward an Agonistic Feminism: Hannah Arendt and the Politics of Identity. I Butler, Judith & Wallach Scott, Joan (red.). *Feminists Theorize the Political*, s. 215–235. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Lundberg, Janna (2020). *Samhällskunskap för alienerad elit: observationsstudie av särskilda läroverket*. Avh. Lund: Lunds universitet.
- Persson, Anders (2019). *Framing Social Interaction: Continuities and Cracks in Goffman's Frame Analysis*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Persson, Anders, (2020). Introduktion till Erving Goffmans sociologi: Vara som andra och bli något annat. I Goffman, Erving. *Självsframställning i vardagslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Skeggs, Beverley (2000). *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.

HUR MAN LÄR SIG CYKLA

Av Lars-Eric Jönsson

Under honom en blå och vit flickcykel. Han var fem eller sex år, väl? Minnet sviker honom här. Han hade tidigare lärt sig cykla på en Bambino, en liten cykel med tramporna direkt på framhjulet och med en liten stiliserad bensintank på ramen. Men nu gällde det alltså en riktig, kedjedriven cykel med frihjul. Det var på landet. Gruset knastrade under de gråa däcken. Det gick förvånansvärt lätt. Var det någon som höll där bak? Han minns inte. Men sommaren låg framför honom.

Minnen kan samtidigt vara vaga och påfallande exakta. Små detaljer etsar sig fast. Större sammanhang blir disigare. Hur gammal var jag när jag lärde mig cykla? Var, exakt, var det? Jag vet inte längre säkert men kommer ihåg gråa däck mot grusvägen och förstås färgen på cykeln liksom att det var en begagnad flickcykel. Om jag minns ögonblicket rätt eller fel är inte det viktiga här. Poängen är *att* jag minns det och att det har betydelse för mig.

Hur många kan cykla?

När min kollega Charlotte Hagström och jag har varit och pratat om vårt projekt *Cykeln och friheten* har vi haft för vana att inleda med frågor om de närvarandes minnen av att cykla och av cyklar.¹ Hur många av er kan cykla? Alla utom någon enstaka räckte upp handen. Hur många kommer ihåg när ni lärde er cykla? Samma händer i luften. Ni som kan cykla, kommer ni ihåg er första cykel? Samma reaktion, de allra flesta räckte upp sin hand.

¹ Cykeln och friheten är ett forskningsprojekt som bedrivs på Institutionen för kulturvetenskaper vid Lunds universitet. Projektet påbörjades 2008 och har finansiering från Vetenskapsrådet 2016–2020.

De flesta vuxna människor i Sverige kan cykla.² Men inte alla. Liksom konsten att simma är cykling en kompetens som vi i vår del av världen har tagit för given att alla har.³ När studier av cyklingsvanor görs och transportpolitik utformas är det uppenbart att en utgångspunkt är att cykling är något man väljer att göra eller inte göra. Det vill säga, kompetensen tas för given och utövandet är en fråga om val. Något simborgarmärke finns inte för cykling och det är med all sannolikhet vanligare att ha gått i simskola än att ha gått på cykelkurs.⁴ Likväl har vi i det moderna Sverige gärna tagit för givet att människor kan cykla och att denna förmåga har förvärvats under barnaåren.

Trots att det i Sverige sedan länge har varit påfallande vanligt att kunna cykla verkar det vara nästan lika vanligt att vi har kommit ihåg ögonblicket när det skedde första gången. Även i detta avseende är likheten med simningen stor. Många av oss kan berätta om när vi tog de första egna simtagen utan hjälp och flytetyg. Till minnet av att lära sig cykla verkar också minnet av den första cykeln höra. Man kan förvänta sig att det har att göra med det materiellas förmåga att underlätta, eller kanske hellre samspela med, vårt minne. Föremål av olika slag kan, som Marcel Prousts välkända madeleinekaka, framkalla minnen som vi kanske trodde hade sjunkit undan i glömskan.

Det här kapitlet handlar om minnen av ögonblicken när människor lärde sig cykla. Syftet är att beskriva och analysera sådana ögonblick, mer eller mindre utdragna, hur de framträder i minnesberättelser och vilka betydelser de ges. På vilket sätt lämnar den icke cyklande individen sitt icke cyklande stadium för att träda in i kategorin cyklister? Hur kan denna övergång beskrivas och förstås?

Kapitlet hämtar sina källor från flera håll. En källkategorier är frågelistsvar från Nordiska museet (NM), Institutet för språk och folkminnen respektive Lunds universitets folklivsarkiv (LUF). I huvudsak har svar hämtats från två frågelistor på tema cykling som skickades ut 1966 (NM, SP212) och 2013 (LUF236). Listorna

² Statistiken om cykling i Sverige kretsar kring resvanor, hur många som cyklar, hur ofta, hur långt och i vilka syften, hur många cyklar och kilometer cykelbana det finns, trafikolyckor et cetera. Hur många som kan cykla är det svårare att hitta siffror på, kanske beroende på att det dels tas som en självklarhet, dels är svårt att beräkna. Se till exempel rapporterna *Cyklandets utveckling i Sverige 1995–2014* och *Cykeln och cyklisten. Omvärld och framtid*. I SIFO-undersökningen *Svenska folkets cykelvanor* (2012) ställdes bland annat frågan om varför den svarande inte brukar cykla. Svartalternativen kretsade kring yttre omständigheter som dåligt väder, för få cykelbanor, trafiksäkerhet men också alternativet ”vill inte”. Alternativet ”kan inte” fanns dock inte.

³ Svenska simförbundet gör undersökningar av simkunnigheten i Sverige. 2019 beräknades 88 procent av befolkningen över 18 år tro sig kunna simma 200 meter eller mer.

⁴ Simborgarmärket instiftades 1934 och kräver 200 meters simning utan avbrott.

besvarades av en grupp fasta meddelare.⁵ Frågelistsvaren har sina möjligheter och begränsningar. En aspekt som nog måste ses som både det förra och det senare är att de, i de fall de handlar om det förflutna, uttrycker minnen av något. Det vill säga, vi kommer med självklarhet inte åt själva händelserna som berättelserna handlar om utan just berättelserna och de minnen de bygger på. Frågelistsvaren som jag har tagit del av handlar i hög grad om självbiografiska hågkomster där cykeln står i centrum, vilket kan förstås som att meddelarna har svarat adekvat på listans frågetema (cykling), men också som att cykeln är ett bra föremål att minnas med.

En andra källkategori är publicerade minnesberättelser. Här använder jag mig av tre: Walter Benjamins skildring från sin barndom i Berlin (1994), den amerikanska suffragetten Frances Willards bok *A Wheel Within a Wheel* från 1895 (1895/1997) samt Mark Twains novell *Taming the Bicycle* (1992), troligen författad 1886. Utöver dessa minnen och skildringar ingår ett mediehistoriskt material, framför allt bestående av tidskriften *Hjulsport* som gavs ut 1892–1901, *Dagens Nyheter* 1869–1950 samt Kungliga bibliotekets tidningsdatabas sökmotor. Den senare har främst använts för att söka ytliga tendenser i pressmaterialet på undersökningstemat.

Frågelistorna spänner över en period från slutet av 1800-talet till mitten av 1900-talet. De övriga källorna, tillsammans med flera av frågelistsvaren, äger en viss koncentration till decennierna kring sekelskiftet 1900, det vill säga en period när cyklingen för många var en nyhet. Utifrån ett klassperspektiv skulle man kunna säga att cykeln var en nyhet i välbeställda borgerliga kretsar före 1900 och att den, inte minst via sjunkande inköpspris, därefter kom att bli ett viktigt transportmedel för arbetarklassen.

Långa och korta ögonblick

Hur långt är ett ögonblick? Strängt taget motsvarar det väl den tid som går åt för att blinka med ögat. Det har också en mer metaforisk betydelse (Nationalencyklopedin u.å.) som sträcker sig ut i tiden från en given startpunkt. För mitt vidkommande spelar det mindre roll om det är kort eller långt. Beroende på vilka berättelser om ögonblicket när

⁵ Frågelistor skickas i allmänhet till en grupp meddelare som är beredda att svara på i stort sett vilka listor som helst. Frågelistor genererar ett individnära källmaterial från ”vanliga” människor. Utifrån ett källkritiskt perspektiv kan man notera att meddelarna har en hög medelålder. Generellt lider meddelargrupperna dessutom brist på människor med invandrarbakgrund och yngre individer. Se vidare Hagström & Sjöholm 2017.

någon lärde sig cykla vi väljer att läsa sträcker det sig från just den där bråkdelen av en sekund till att vara ett par dagar eller till och med veckor.

Låt mig inleda med den amerikanska jämställdhetsaktivisten Frances Willard (1839–1898). Förutom kvinnors medborgerliga rättigheter arbetade hon även för alkoholförbud och nykterhet. 1895 gav hon ut boken *A Wheel Within a Wheel* som skildrar det långt utdragna ögonblicket när hon lärde sig cykla. Hon var 53 år och hade bestämt sig för att, som hon skriver, lära sig cykeln (*learn the bicycle*).

1886 hade den så kallade säkerhetscykeln introducerats. Till skillnad från höghjulingar hade den två lika stora hjul och kedjedrift. Under 1890-talet fick även luftfyllda däck stor betydelse för den nya cykelns genomslag (jämför till exempel Herlihy 2004, Rubinstein 1977, Wånggren 2017). När Willard gjorde sina första försök var cykeln, så som vi känner igen den, etablerad. I sina grundläggande delar och egenskaper var cykeln då, på 1890-talet, densamma som nu. Tidigare hade hon tyckt sig se hur cykeln hade lockat unga män att hålla sig borta från krogen och alkoholen. Men liksom flera andra insåg Frances Willard cykelns möjligheter för kvinnors frigörelse och rättigheter. Den samtida suffragetten och människorättsaktivisten Susan B. Anthony hade ett liknande förhållningssätt, väl uttryckt i en intervju med Nellie Bly i tidningen *The World* 1896:⁶

Let me tell you what I think about bicycling.

It has done more to emancipate women than anything else in this world. It gives her a feeling of self-reliance and independence the moment she takes her seat; and away she goes, the picture of untrammled womanhood. I stand and rejoice every time I see a woman on a wheel...

Willard och Anthony var två prominenta företrädare för borgerliga kvinnor som i cykeln såg ett politiskt redskap. Höghjulingen, eller *the Ordinary* som den vanligen kallades på engelska, var ännu vid mitten av 1880-talet ett fordon för män. De få kvinnor som cyklade använde främst trehjulingar. Höghjulingarna ansågs farliga och äventyrliga och inget som kvinnor borde befatta sig med. I stället var det den borgerliga medelklassens män som cyklade. Vid sidan av andra idrotter ansågs cyklandet som ett sätt, en kroppsövning, för den i arbetet stillasittande mannen att komma i kontakt med sina djuriska och primala impulser. Höghjulingen var ett maskulint och modernt redskap som män tävlade med och samlades kring i klubbar.

⁶ Nellie Bly var en pseudonym för Elizabeth Jane Cochran (1864–1922) som var känd bland annat för sin förnyelse av den undersökande journalistiken.

Ett centralt inslag i denna maskulinitet var stoltheten inför svårigheterna och farorna som låg i att lära sig cykla (Hallenbeck 2016, s. 7).

Den mest kända skildringen av att lära sig cykla på en höghjuling författades 1886 av Mark Twain.⁷ För ändamålet hade Twain anlitat en ”expert” och fyra medhjälpare. Den humoristiska skildringen handlar om hur han under åtta dagar försöker bestiga cykeln. Den benämns ömsom ”she”, ömsom ”the machine”.

You do it in this way: you hop along behind it on your right foot, resting the other on the mounting-peg, and grasping the tiller with your hands. At the word, you rise on the peg, stiffen your leg, hang your other one around in the air in a general and indefinite way, lean your stomach against the rear of the saddle, and then fall off, maybe on one side, maybe on the other; but you fall off. You get up and do it again; and once more; and then several times. (Twain 1992, s. 894)

Efter kursen tar Twain farväl av experten och ger sig ut på äventyr, vilket ter sig enklare än förväntat. På en cykel behöver han inte leta efter dem, de kommer till honom i form av stenar, hundar, backar och annat (1992, s. 896). Men efter en tid har han lärt sig att styra och undvika anledningar till möjliga olyckor. Trots allt är han glad för att han lärde sig cykla och avslutar novellen: ”Get a bicycle. You will not regret it, if you live” (1992, s. 899).

För Frances Willard var cykeln inte i första hand ett sätt att söka äventyret. Hennes dagordning var en annan. Om det i en monarki, skrev hon, krävdes av en prins att han kunde rida, var motsvarande krav i en demokrati att kunna cykla. Alla borde lära sig. Det ansågs lättare att lära sig cykla på den nya kedjedrivna säkerhetscykeln än på den äldre höghjulingen. Men vid 53 års ålder såg hon ändå vissa svårigheter framför sig. Dels hade hon, som hon menade, en onaturlig klädstil, dels hade hon med tilltagande ålder utvecklat vissa stillasittande vanor (Willard 1895/1997, s. 19). Liksom Mark Twain anlitate Willard hjälp. Tre armstarka engelsmän som behärskade cyklingen och tre ”välvilligt inställda” kvinnor assisterade inledningsvis. Hon beskriver hur hon lärde sig sitta, trampa runt pedalerna, svänga och kliva av. Svårast var att sitta upp i sadeln utan hjälp (1895/1997, s. 22). Efter två månaders daglig träning och ett dussin medhjälpare som tycks ha kommit och gått beskriver hon hur lärare nummer tolv var klok nog att placera sig vid de bakre delarna av den ”uppkäftiga springaren” (*saucy steed*) för att Willard skulle få känslan av att hon själv höll balansen (1895/1997, s. 45). Till sist var hon där, framme vid målet.

⁷ Det verkar finnas en viss osäkerhet om det exakta året men 1886 förefaller troligt.

Every added increment of power that I had gained in balancing, pedaling, steering, taking advantage of the surfaces, adjusting my weight according to my own peculiarities, and so on, was set to my account when I began to manage the bulky steed that behave worst of all when a novice seeks the saddle and strikes out alone. (1895/1997, s. 47)

Ögonblicket beskrivs här som summan av adderade kompetenser tillämpade på springaren som betedde sig som värst när en nybörjare satt i sadeln. Som sådan hade hon ännu inte fullt förtroende för "Gladys", som hon kallade sin cykel. Det var en brist hon främst lade på sig själv. Efter hand utvecklade Willard och Gladys en nära vänskap som med tiden skulle komma att kännas som en välanvänd morgonrock eller ett par bekväma skor. Hästen var Willards favoritmetafor för sin cykel. Hon pratade om Gladys egenheter (*kinks*) som kunde jämföras med vilken märr som helst på galoppbanan (1895/1997, s. 52). Namnet Gladys inspirerades av givarens (Lady Henry Somerset) goda humör, maskinens muntra rörelse och dess glädjande effekter på cyklistens hälsa och sinnelag (1895/1997, s. 53).⁸

20 januari beskriver hon som dagen då hon klev upp i sadeln och cyklade i väg helt på egen hand. Från den stunden var Gladys inte längre något mysterium, hon var tyglad. Willard hade bemästrat "the most remarkable, ingenious, and inspiring motor ever yet devised upon this planet. Moral: Go thou and do likewise!" (1895/1997, s. 75)

På ett sätt kan man säga att Frances Willards bok beskriver ett långt ögonblick, det vill säga den process hon genomförde för att lära sig cykla. När vi på våra föredrag om vårt projekt "Cykeln och friheten" frågade våra åhörare om de kom ihåg när de lärde sig cykla föreföll ögonblicket kort och distinkt. När man läser Willards skildring är det en annan sak. Det är utsträckt och nedbrutet i flera olika delar, moment som man måste lära sig behärska var för sig och tillsammans för att kunna säga att man kan cykla. Det kan givetvis bero på att Willard propagerade för kvinnors cykling och inte endast ville argumentera för varför kvinnor borde cykla utan också erfarenheterna av den egna läroprocessen.

Frances Willard och Mark Twain var välbeställda människor som kunde både skaffa cykel och hyra in lärare. Under 1890-talet när säkerhetscykeln fick sitt genomslag blev det allt vanligare att cykelkurser i grupp för vuxna anordnades. Det förefaller också vanligt att försäljare av cyklar kunde stå till tjänst med lektioner (Ström 1898). I

⁸ Willard tog givetvis också upp hälsoaspekten för kvinnor och flickor. Om de inte överdrev tog de inte större risker än unga män. Men om de envisades att cykla i alltför tajta dräkter eller var omdömeslösa beträffande den lämpliga mängden träning så var risken för skador stor. Den mest uppenbara vinsten, menade Willard med stöd från läkarvetenskapen, var att kvinnor och flickor kom ut och fick motion.

större städer fanns ett stort utbud av cykelkurser. Den i Sverige mest kända var Adolf Östbergs velocipedskola som året runt bedrev sin verksamhet i Stockholm, såväl inom- som utomhus. Högkonjunkturen för sådana kurser var, att döma av annonseringen i dagspressen, förlagd till 1890-talet. Det vanligaste förefaller ha varit könsseparerade kurser för vuxna. Östberg menade att åtta lektioner i de flesta fall räckte för att lära sig cykla. Två lektioner ägnades balansen, tre lektioner trampning och tre till upp- och avsittning samt vändningar. Cykling passade alla och Östberg kunde lugna de som trots allt var tveksamma – även korpulenta och nervösa personer kunde lära sig (Östberg 1897, s. 47). Annonseringen för skolorna var intensiv under 1890-talet. Troligen var konkurrensen hård om blivande elever. För att locka dem var Adolf Östberg inte bara en flitig annonsör. 1898 engagerade han särskilt tränade dalkullor i ”nätta drägter” som instruktörer (*Dagens Nyheter* 1898).

Walter Benjamin (1994) beskriver erfarenheterna av en sådan kurs i sina minnen från uppväxten i Berlin. Han noterar hur kompetensen att cykla då lärdes ut ungefär som vi lär ut bilkörning nu. Det var överdrivet komplicerat och noga. Han började i en stor asfaltbelagd hall, fick när tiden var mogen fortsätta övningarna i en närbelägen trädgård och avslutade kursen med att bli utsläppt i det fria.

Men här lurade faror i varje kurva. Cykeln rullade av sig själv, trots att den inte hade något frihjul och att vägen fortfarande var plan. Men det var som om jag aldrig hade suttit på den förut. En egen vilja började manifesteras sig i styret. (Benjamin 1994, s. 58)

Liksom Twain behövde Benjamin inte söka äventyret. Det kom av sig självt i form av en uppförbacke som plötsligt övergick i en nedförsdito liksom ojämnheter, grus och grenar som störde hans okontrollerade framfart. I likhet med Twain och Willard noterar Benjamin hur cykeln gav honom landskapet och alla dess sevärdheter till skänks (Benjamin 1994, s. 57ff).

En klassresa

Strax efter sekelskiftet 1900 försvann annonseringen för cykelskolor. Att döma av Kungliga Bibliotekets tidningsarkiv låg toppnoteringen 1898. Ett par år senare verkar intresset ha falnat betänkligt. Varför? Efter 1900 var cykeln, i sina grundläggande delar, inte bara färdigutvecklad. Marknaden fylldes dessutom snabbt med allt billigare cyklar (Smethurst 2015, s. 60), vilket ledde till att fler människor kunde skaffa cykel. Samtidigt förlorade den i värde som nöjesredskap för den välbeställda borgarklassen och antog alltmer formen av ett praktiskt transportmedel för en arbetarklass vars mobilitet i stigande grad efterfrågades i industrisamhället.

Vi kan med andra ord notera en nedåtgående klassresa för cykeln, en rörelse som inleddes under åren kring sekelskiftet. Om vi bara beaktar själva lärandet, ser vi dessutom en förskjutning ner i åldrarna. Om cykelskolorna på 1890-talet i huvudsak var avsedda för vuxna skulle inläringen under 1900-talet främst ske i barndomen (jämför Smethurst 2015, s. 59). För att få reda på hur detta slags inläring gick till kan vi leta i folklivsarkivens frågelistsvar där människor minns sin barndom och ögonblicken när de lärde sig cykla.

Det mest omedelbara som visar sig i frågelistsvaren från 1966 och 2013 är att lärandet skedde hemmavid och att de flesta var barn när de lärde sig. Skiftet från 1890-talet ger intryck av att vara radikalt. Det är inte bara tidningsannonserna för kurser som minskade drastiskt. Efterfrågan på detta slags pedagogiska inramning sjönk uppenbarligen liksom åldern på de som lärde sig. Även om flera av de äldre minnena sträcker sig ned till början av 1900-talet då cyklar fortfarande kunde väcka uppseende tycks meddelarna i något avseende haft tillgång till cyklar. En förälder, en kamrat eller ett äldre syskon hade cykel som lovligen eller olovligen kunde användas för övning.⁹ Cykeln framstår i många minnen ännu som ett relativt dyrt och exklusivt föremål. En begagnad cykel uppgavs kunna kosta 90 kronor år 1914 (NM 212: KU 1094), en ny runt 150 kronor, vilket motsvarade ett ungefärligt pris på en levande ko eller en årslön för en bonddräng (NM 212: KU922). Från detta tidiga minnesmaterial är det också uppenbart att även om åldern på de som lärde sig sjönk var det ännu ovanligt med barncyklar. Överlag var barncyklar ännu på 1930-talet ovanliga. Att döma av annonseringen i dagspressen är det först på 1940-talet som barncyklar blev mer allmänt förekommande.

Att barn var hänvisade till cyklar för vuxna är en inte oväsentlig del av berättelserna. Den stora cykeln gjorde det svårare för barnet och tycks därför också ha bidragit till att minnet av själva cykeln etsade sig fast. Var det en dam- eller herrcykel? Den senare innebar särskilda utmaningar eftersom man som barn var tvungen att stoppa in ena benet i, genom, ramen vilket innebar ytterligare en svårighet för den ovana. Erfarenheten av att lära sig cykla hade inte bara med framgången att göra utan också med det påtagligt fysiska minnet av skrapade knän och kullkörningar (till exempel NM 212: KU 1035, KU 961, KU 909). Flera meddelare kommer dessutom ihåg färgen på cykeln. ”Den var röd, blank och alldeles underbar” (f. 1933 LUF 236). ”Min mammas bruna Hinden” (f. 1938 LUF 236).

⁹ Här finns det anledning att anlägga ett grundläggande källkritiskt perspektiv. De som har tidiga minnen av cyklar hade förstås också på ett eller annat sätt tillgång till cyklar. Många av de som inte hade det var troligen mindre benägna att svara på en frågelist om cyklar.

Två människor och en cykel

De flesta berättelserna ur frågelistorna kretsar kring en social situation. Några lärde sig emellertid uppenbarligen att cykla på egen hand. En man född 1893 berättar hur hans far lärde sig cykla på äldre dagar när han inte längre tyngdes av sin anställning i jordbruket. Fadern ställde upp cykeln invid ett staket i en svag sluttning och kunde utan att behöva trampa lära sig hålla balansen (NM 212: KU 1070). Men för det mesta är det två personer och en cykel inblandade.

Berättelserna om hur det gick till för människor som levde under ordinära omständigheter under första halvan av 1900-talet befinner sig långt ifrån Frances Willards skildring av experter och tränare. Minnesberättelserna är ju heller inte lika utförliga avseende cyklandet olika moment. Men ibland beskrivs hur man först försökte hålla balansen genom att rulla nedför en sluttning stående på baknavets utstickande bultar. När man kände sig säkrare var det läge att försöka ställa sig på tramporna och, om man nådde upp, sätta sig på sadeln.

Men det vanligaste är alltså två människor och en cykel. Den som skulle lära sig hade fötterna på tramporna. Den som skulle hjälpa till, det är ofta en pappa, stod strax bakom och höll i sadeln eller pakethållaren. Karakteristiskt för dessa berättelser är ett crescendo bestående av stunden då balansen infinner sig, eller nästan i alla fall, och cyklisten sneglar bakåt och inser att hon eller han är ensam på väg. Ögonblicket kommer oförutsett och plötsligt. Överraskningen av att bli lämnad ensam på cykeln slutar i berättelserna antingen med att man cyklar eller faller. En kvinna född 1914 berättar, "...mor höll i där bak, till att börja med, men släppte i ett obehagat ögonblick, och så kunde man innan man visste ordet av" (NM 212: KU 1966).

En annan kvinna född 1911 berättar hur hon vid nio års ålder lärde sig på sin fars cykel.

Far hjälpte mig. Han gick bakom och höll i sadeln eller i den bakre stänkskärmen för att hålla balansen åt mig. Själv hängde jag på sned under ramen och skavde sönder strumpan mot kedjan. Runt, runt huset, varv efter varv hängde far med. Dag efter dag tränade jag. Och så en dag skulle jag vända mig om och säga något till far, men då hade han släppt taget om cykeln för en bra stund sedan och stod och såg efter mig när jag ensam balanserade mig framåt. Jag blev så perplex att jag störtade rakt till marken. (NM 212: KU 911)

Minnesberättelserna är inte likadana men det finns teman som binder dem samman. Jag har nämnt den sociala situationen (två människor och en cykel) och hur frånvaron av barncyklar komplicerade lärprocessen men nog också gjorde den mer minnesvärd. Materialiteten i sig pockar här på uppmärksamhet. Jag ska korrigera mig själv. Att påstå att det är en social situation är en aning reducerande för det är samspelet mellan

människorna och redskapet som framträder som det väsentligaste i berättelserna. Cykeln kräver något av ryttaren, inte minst rörelse och balans. Om dessa två egenskaper inte är på plats levererar heller inte cykeln vad den lovar, det vill säga hög hastighet. I denna mening är cykeln en aktör, en deltagare i situationen med de två människorna (Latour 2005, s. 72ff).

Till detta kommer även att cykeln inte bara är ett fordon utan också en minnesmaskin. Den hjälper oss att komma ihåg, den konkretiserar minnet och lokaliserar det till en plats och ett ögonblick. Detsamma kan sägas om den berättandes kropp. Knäna, vars sår nu hade läkt, finns där som en konkret påminnelse om vad kroppen har varit med om, om fallen, de misslyckade försöken som till slut följdes av framgång.

Att bli cyklist

Gemensamt för samtliga skildringar är den sensation som infinner sig när huvudpersonen omvandlas till cyklist. En anledning till att våra berättare kan och finner det mödan värt att skildra detta ögonblick är ju att det erkänns som betydelsefullt, att de har varit med om något som förändrade deras tillvaro. Det finns ett före och efter. Man kan säga att berättelserna, med alla sina olikheter, möts i det rituella.

Kännetecknande för de flesta riter är att de beskrivs och genomförs med rumsliga metaforer. Lämnandet, inträdet, passagen, gränsen är kanske de viktigaste och vanligaste (van Gennep 1960, s. 59f). Man rör sig från något till något annat. Inträdet i cyklisternas kategori kan betraktas som en territoriell rituell passage, en passage inte endast i metaforisk mening utan konkret, materiell. Att genomgå denna rit, att lära sig cykla, innebär också att lägga under sig ett avstånd som tidigare inte var möjligt. På ett sätt är det en separationsrit. Barnet som lär sig cykla skaffar sig förmågan att lämna sina föräldrar. På ett annat sätt är det en initiationsrit som gör barnet till en om inte fullvärdig medlem så åtminstone en del av det moderna samhället. Barnet både kan och får föra fram ett fordon som dramatiskt ökar förutsättningarna till högre hastighet och längre avstånd.

I cyklistens tillblivelse finns ingen portal eller annat rumsligt arrangemang att passera igenom. I stället är det själva ögonblicket då cyklisten uppträder att ingen längre håller i pakethållaren som är ritualens höjdpunkt, som markerar övergången från det ena till det andra. Från korta avstånd till långa, från låg hastighet till hög, från tryggheten i närheten till friheten i distansen. Det ligger något mycket vackert i överlämnandet mellan generationer, mellan den vuxna som överlämnar barnet in i det modernas höga hastighet genom att hålla i pakethållaren tills det är dags att släppa.

Kanske och med anledning av den här undersökningens källor ligger det rituella inte endast i händelsen i sig utan också i berättelsen om den. Långt ifrån alla skulle nog förstå ögonblicket när de lärde sig cykla som en genomgången ritual. Men i efterhand, när man som vuxen berättar hur det var när vi lärde oss cykla, då framstår det rituella som tydligare. Berättelsen följer en tyst anvisning, ett script eller en konvention, som får händelsen att anta rituella former.

Det moderna

Att lära sig cykla kan ses som en initiationsrit till det moderna, rörliga livet. Icke-cyklisten går från en hastighet bestämd av fotgängarens kapacitet till en högre hastighet definierad av kroppens energi parad med maskinens förmåga att omvandla den till en hastighet som vida överstiger fotgängarens. Det handlar emellertid inte endast om ökad hastighet i sig utan också om vidgade rum, gränser som förflyttas, platser som kommer inom räckhåll.

Cykeln plats i det moderna projektet är otvetydig. Här finns en stor berättelse som gärna kretsar kring frigörelse, hastighet och kopplingen till en mängd andra nyheter introducerade i 1800-talets industrisamhälle som lokomotiv, rörliga bilder, elektricitet, hissar, telegrafi och telefoni samt inte minst idén och talet om en allmänt sett accelererande kultur (se till exempel Kern 1983/2003). Man skulle kunna säga att förmågan att cykla och ögonblicket när denna förmåga infinner sig innebär ett inträde in i det moderna projektet. Farten ökar, individens tillträde till ett vidsträckt rum öppnar sig liksom till de möjliga sociala kontaktytorna. Frances Willards och Susan B. Anthonys uppfattning om cykeln som ett redskap för kvinnors emancipation var eventuellt begränsad till borgerliga kvinnors jämställdhet. Men under 1900-talet i takt med att cykeln blev billigare och tillgänglig för allt fler kom den också att få stor betydelse för arbetarklassens människor, såväl kvinnor som män, och i Sverige de folkrörelser som parallellt utvecklades till en politisk maktfaktor i folkhemmet och välfärdssamhället.

Det är lockande att se barnets första cykelfärd som en metaforisk andra navelsträng som klipps av. Men de praktiska, konkreta konsekvenserna av ögonblicket när mor, far eller en kamrat släppte taget om sadeln eller pakethållaren är större. Frågelistsvaren vittnar om cykelns betydelse för möjligheten att arbetspendla och en breddning av arbetsmarknaden för individen. De vittnar också om sociala och kulturella betydelse, som att kunna ta sig till närmsta biograf (Sjöholm 2003), gå på dans, idrotta eller att göra semesterresor.

I det moderna samhället är det inte alltför långsökt att påstå att kompetensen att cykla är, om inte central, så åtminstone påfallande vanlig. På 2020-talet tar vi den i det närmaste för given men kring sekelskiftet 1900 var det långt ifrån självklart att alla

människor i ett land som Sverige kunde förväntas lära sig cykla. Det intressanta är, att oavsett om vi rör oss kring sekelskiftet 1900 eller hundra år senare verkar tillägnandet av denna kompetens vara ett viktigt inslag i många människors självbiografiska berättelser.

Hastighet och hållbarhet

Den här artikeln har kretsat kring det sena 1800-talet och första halvan av 1900-talet. Jag började dock med att konstatera hur vi i vår egen nutid fortfarande tillmäter cykeln och cyklandet betydelser som bland annat kommer till uttryck i påfallande detaljerade och konkreta minnesberättelser. Att arbeta med ett historiskt källmaterial kan te sig som en omväg för att förstå nuet men har en av flera fördelar i att vi genom minnesberättelser lättare kan undersöka hur cyklandets betydelser har förändrats över tid. Idag är dessa betydelser delvis nya. Framför allt kräver ett framtida ekologiskt hållbart samhälle helt andra transportsätt än fossildriven trafik. Cykeln framstår som en av flera nycklar för att uppnå sådan hållbarhet. Detta nya hopp står delvis i kontrast till resultaten från diverse resvaneundersökningar. I stället för att öka verkar cykelresorna sjunka i antal och längd (Trivector 2014, Trafikanalys 2015). När resvaneundersökningar görs fokuseras gärna yttre omständigheter som cykelbanor och trafikläge, kommunala strategier samt varför människor väljer att cykla eller inte. Det anmärkningsvärda är, att i dag tycks själva kompetensen att kunna cykla inte vara en faktor att ta hänsyn till. Trots att det är välkänt hur cykelkurser för vuxna fått en renässans sedan 2000-talet verkar förmågan tas för given (Hagström 2019).

Det antyder att vi befinner oss i ett intressant, osäkert läge. Det verkar som att detta förgivettagande är ett arv från folkhemmet och välfärdssamhället. Att alla kan cykla är en uppfattning med en stark koppling till det moderna projektet. Minnet och betydelsen av att omfamna detta projekt genom att lära sig cykla är en väsentlig del av hur många av oss förstår vår uppväxt, vårt vuxenblivande.

I det moderna har hög hastighet alltid slagit ut lägre (Virilio 1996). Detta gäller i hög grad fortfarande. Redan på 1930-talet betraktades cykeln som omodern och något ur det förflutna, en uppfattning som förstärktes under efterkrigstiden med andra världskrigets ransoneringstider i färskt minne då bilen fick ställas undan och man fick hålla tillgodo med den långsammare cykeln (Oldenzien 2018, s. 283ff). Men något har hänt. I den allmänna urbana trängseln är det inte längre självklart att bilens hastighet slår cykelns. Och dessutom är hastighetsfaktorn inte längre suverän. Något förenklat kan man uttrycka det som att låga koldioxidutsläpp slår ut höga.

Vilka minnen genereras hos barn i dag när de lär sig cykla? Och hos alla de vuxna som går cykelkurser? Låt mig avsluta med en enkel framtidsspaning. Betydelseerna av hastighet och frihet är fortfarande inskrivna i cykelns dna. Men efter drygt 130 år har

också annat tillkommit. När den hjälpande handen släpper sadeln och du rullar för egen maskin vidgas inte bara rummet. I samma ögonblick flätas konstigt och ovanligt nog individens frihet samman med idén om ett ekologiskt hållbart samhälle.

LARS-ERIC JÖNSSON

Lars-Eric Jönsson är professor i etnologi vid Lunds universitet. Hans forskning rör bland annat kulturarvens roll i samhället och kulturhistoriska perspektiv på normalitet och avvikelser. Tillsammans med Charlotte Hagström driver han undersökningen "Cykeln och friheten", tillsammans med etnologen Mia-Marie Hammarlin har han det kultur- och mediehistoriska projektet "Rykten, skvaller och skandaler" som handlar om journalistik och skvaller kring kunglig förbjuden sexualitet.

Jönsson är inte bara kollega med Anders Persson på Lunds universitet. De är också grannar i Höganäs och har firat många Valborgsmässoaftnar tillsammans på stranden mellan Höganäs och Lerberget.

Referenser

Arkiv

Göteborg

Institutet för språk och folkminnen

Cyklar och cyklisterna igår, idag, i morgon (2013). Onummerad frågelista.

Lund

Folklivsarkivet vid Lunds universitet

Frågelistsvar LUF 236, 2013

Stockholm

Nordiska museet

Frågelistsvar frågelista NM SP212, 1966

Litteratur, dags- och fackpress

Benjamin, Walter (1994). *Barndom i Berlin kring 1900*. Stehag: Brutus Östlings bokförlag.

Bly, Nellie (1896). Champion of Her Sex. Susan B. Anthony Tells the Story of Her Remarkable Life to "Nellie Bly". *The World*, 2 februari.

Dalkullor som instruktörer (1898). *Dagens Nyheter*, 4 februari.

- Hagström, Charlotte (2019). På cykel mot friheten. I Höög, Victoria, Kärrholm, Sara & Nilsson, Gabriella (red.). *Kultur X. 10-talet i kulturvetenskaplig belysning*. Lund: Lund Studies in Arts and Cultural Sciences.
- Hagström, Charlotte & Sjöholm, Carina (2017). Nya frågor till gamla svar. Frågelistor som historisk källa. I Jönsson, Lars-Eric & Nilsson, Fredrik (red.). *Kulturbistoria: en etnologisk metodbok*. Lund: Lund Studies in Arts and Cultural Sciences.
- Hallenbeck, Sarah (2016). *Claiming the Bicycle. Women Rhetoric, and Technology in the Nineteenth Century America*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Herlihy, David V. (2004). *Bicycle*. London, New Haven: Yale University Press.
- Kern, Stephen (1983/2003). *The Culture of Time and Space 1880–1918*. London: Harvard University Press.
- Latour, Bruno (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Nationalencyklopedin*. u.å. Ögonblick. <https://www-nese.ludwig.lub.lu.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/ogonblick> (Hämtad 2020-05-30).
- Oldenzel, Ruth (2018). Whose modernism, Whose Speed? Designing Mobility for the Future 1880s–1945. I Bud, Robert et al. (red.). *Being Modern*. London: UCL Press.
- Pressmeddelande svensk simidrott 2019-05-31. <https://www.svensksimidrott.se/Nyheter/Simkunnighet/nyheterfransimkunnighet/simkunnighetsundersokninguppmarksammasinyhetsmorgon/> (Hämtad 2020-05-26).
- Rubinstein, David (1977). Cycling in the 1890s. *Victorian Studies*, 21(1).
- Sjöholm, Carina (2003). *Gå på bio. Rum för drömmar i folkhemmets Sverige*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Smethurst, Paul (2015). *Bicycle. Towards a Global History*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Ström, Ture (1898). Velociped och kärlek. Sommarskiss af Ture Ström. *Hjulsport. Tidning för Sveriges velocipedryttare*, Nr 24, 24 december 1897.
- Svenska folkets cykelvanor 2012*. Rapport SIFO. <https://web.archive.org/web/20130627225343/http://www.svenskcykling.se/wp-content/uploads/2012/09/15253172.pdf> (Hämtad 2020-05-26).
- Trafikanalys 2015. *Cyklandets utveckling 1995–2014. En analys av de nationella resvaneundersökningarna*. Rapport i Sverige 2015:14. https://www.trafa.se/globalassets/rapporter/2010-2015/2015/rapport-2015_14-cyklandets-utveckling-i-sverige-1995-2014.pdf (Hämtad 2020-05-26).
- Trivector 2014: *Cykeln och cyklisten – omvärld och framtid*. Rapport 2014:103. https://www.trivector.se/wp-content/uploads/2019/09/trivector_cykeln-och-cyklisten-omvarld-och-framtid.pdf (Hämtad 2020-05-26).
- Twain, Mark (1992). Taming the Bicycle. I Twain, Mark. *Collected Tales, Sketches, Speeches & Essays 1852–1890*. New York: Library of America.

- van Gennep, Arnold (1960). *The Rites of Passage*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Virilio, Paul (1996). *Försvinnandets estetik*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Willard, Frances (1895/1997). *A Wheel Within a Wheel. How I learned to Ride the Bicycle*.
Bedford Mass: Applewood Books.
- Wånggren, Lena (2017). *Gender, Technology and the New Woman*. Edinburgh: Edinburgh
University Press.
- Östberg, Adolf (1897). *Hjulridt. En bok för hjulryttare och för dem som ämna bli det*.
Stockholm: Fr. Skoglunds förlag.

MOMENTS IN HÖGANÄS: FRAMING AN IMPRESSION OF ANDERS B. S. PERSSON

By Wade S.W. Nelson

Höganäs, Skåne, Sweden. Sometimes a place forms a person. Sometimes a person expresses a place. Sometimes a place and a person are so intertwined, so entangled, so mutually dependent that they are antecedent and epilogue, cause and effect, yin and yang, past, present and future. Höganäs, Skåne, Sweden. Anders B. S. Persson.

Anders' Presentation of Self

Anders B.S. Persson occupies different frames for different people. For colleagues and students at Lund University he is the leader of his department, a highly regarded teacher, a reputed and prolific writer, scholar, researcher, and a witty and gregarious companion. To the wider academic world he is considered one of the world's foremost experts on the work of renown sociologist Erving Goffman. To the Swedish public and media he is known as a cogent commentator on such disparate topics as life in Swedish schools and the use of mobile telephones in public places. Anders is also a wise father, a devoted husband, and a loyal friend. To all of this I would add another, perhaps overriding frame. To me, Anders B. Persson is very much a man of the sea.

Anders was born, raised, and, save for a few years as a student and young married man, lived in close proximity to the sea. Most days of his life have included sights of boats and ships and the sun setting into water. He has experienced the kind of rain, storm and snow squall that only happen where land meets big water. He has heard the quiet ripples of calm water washing over rocks or the roar of powerful waves pounding the shore. He lives with seagulls and seals on his doorstep and found baltic amber in his own neighborhood. Every day he sees sailboats, crowded ferries, cruise

ships, and gigantic freighters navigating the Öresund Strait. Each day he smells the salt in the air and feels the sea air on his face.

I remember a day with Anders that told me much about this man of the sea. It was a day of stunning wind. The gusts were so strong that members of the group we were in were huddled behind a protective wall in a small harbor. Most of us cowered in the face of such a wind. But when I looked up and saw Anders standing on a bench gazing intently out to sea in the face of this tempest, I remembered what Anders had said to me on several previous occasions: “When you live near the sea, you have to love the wind.”

Moments with Anders

My first visit to Sweden came about as a result of a research partnership with Dr. Monica Eklund, who was, at the time, a lecturer and researcher at Mid-Sweden University. That partnership continued when Monica moved to Halmstad University. Invited to give a seminar at the Halmstad teacher education department where Monica worked, I met the visiting resident dean and research professor, Anders Persson. Monica predicted that Anders and I would find we had a lot in common and would enjoy each other’s company. She was right on the mark. Later in that visit, Monica, her husband Kjell, and I were invited to dinner at Anders’ home thus inaugurating the first of my many moments in the presence of Anders Persson in Höganäs by the sea.

The House

Anders and his charming and talented wife, Titti, live in a two-story white house on Domstengatan in southwest Höganäs. The house, built by Anders’ father Adolf in 1930, sits on a corner lot and, from halfway up a small hill, commands the neighborhood. Anders grew up in that house as did Anders’ and Titti’s three offspring. Over the years, the house has seen five additions and extensive remodeling. Today it is a welcoming place with a spacious kitchen, comfortable living room, glass walled studio/gallery and Anders’ book-lined office all on the first floor. Upstairs, Anders’ cramped childhood bedroom has been greatly expanded. Now there are three family bedrooms and a west facing room that has been converted from a bedroom to an observatory/artist studio. Natural light floods into that room from a skylight and a large picture window with a panoramic seascape view. All the upstairs rooms open on to a central hall with a doorway to the second story outdoor deck with another view

of the Öresund Strait. The basement of the house serves as an atelier for Titti's pottery and ceramics and houses much of her well-regarded work, her tools, workbench and large, modern kiln.

My wife Joyce and I have been frequent guests in that house once staying there on our own for two weeks while Anders and Titti attended a conference in Japan. Even in their absence the house speaks of its owners. It is an intelligent place full of books and art. The upstairs is haunted by childhood with artifacts left behind by the now grown up Jonn, Julia, and Max. Upstairs and down, the wind from the sea plays the ancient frame and windows like separate sections of an orchestra. For inlanders, such as we, it is an unfamiliar and enchanting symphony. The view of the broad Öresund with the large cargo ships or cruise liners and pleasure boats under sail or engine have been visual sirens beguiling us with imaginings of voyages not likely to be taken other than in the mind.

But the best moments in the Persson house happen in the presence of Anders and Titti. Those moments often happen around a table, over a meal in the kitchen or, in summer, outside in the garden on the patio under the trees sharing a barbecue. Productive like the family, the garden has, in the past, produced a harvest of red cherries that Anders turned into spectacular cherry marmalade and fresh apricots right off the tree which I thought were the best I've ever eaten. The food is always excellent, but the conversation is even tastier. Anders is an inveterate storyteller and, whether standing over korvar or kyckling on his barbecue grill or relaxing with coffee and dessert in the studio, the stories pour forth effortlessly, triggered by conversation or the food or recollection of times past. They are most often humorous, always entertaining and frequently enthralling.

Anders' homespun yarns are often about his youth and family. Anders was the youngest of four children born in Höganäs to Adolf and Nora Persson. He was the youngest and only male child arriving long after his three sisters one of whom died in childhood leaving Adolf and Nora with a deep, abiding sorrow. Usually, Anders was the delight of his aging parents. Adolf Persson was a builder and a worker. He built the house on Domstengatan mostly by himself but at another point in time he ran his own home construction company whose numerous employees built a number of other homes in Höganäs. Eventually, Adolf grew tired of the business of building but never stopped constructing things. He worked for the largest company in Town, Höganäs AB, but built a strong labor union with his fellow workers. He maintained and added onto the family home. Maybe most importantly, Adolf helped construct lasting attributes of his only son's formidable character. At home, Anders learned the importance of hard work, the necessity of cooperative effort, resiliency in completing tasks, and the social imperatives of supporting others while cultivating skills of close observation and critical thinking. Anders is quick to credit his mother with bringing love to his childhood, but

the references to Adolf are myriad in Anders' stories and, as seen in family photos, the physical resemblance of Anders to his father is, indeed, striking.

Anders hasn't always lived in the Domstengsgatan house. He resided in Lund when he was a student and he and Titti lived in Helsingborg when they were a young married couple. They also had an interesting flat in an old folkskola building just outside Rydebäck, a village between Helsingborg and Landskrona. But after Adolf died and Nora moved to a smaller place in town, Anders, Titti and their family lived in the house by the sea in Höganäs.

The sea seems like a fixture of the Persson house. There is a row of houses between the house and the narrow rocky shore of the Öresund. The front row house, directly below is relatively small and has been unoccupied for many years providing a mostly unencumbered sea view from many venues on the Persson property. The shore itself is about a two-minute walk away and Anders still takes photographs of gorgeous sunsets to the west. Anders talks about the seals that gather on the rocks during the winter or the swans that are frequent visitors, and the rare, glittering pieces of amber that somehow find their way from distant Baltic coastlines to the shores of the contiguous village of Lerberget or "his" shore in Höganäs. One of Anders' favorite stories is about a moose that got drunk eating fermented apples that had fallen from a tree. The tipsy moose apparently decided he wanted to swim to Denmark and entered the sea just down from Anders' house. Sadly, the story has an unhappy ending as the moose sank into the sea despite some of the locals' efforts to rescue him.

Anders Walks about the Town

One particular walk through Höganäs with Anders stands out as a meaningful frame for Anders' connection with the town. It was a fine day for a stroll as we passed the beach and small boat harbor and entered "Old Höganäs." Just north of the city center and east of the commercial harbor where gigantic cranes for loading and offloading goods for Höganäs AB tower over everything in town, there is a small neighborhood where the houses belong to an age gone by. Unlike other areas of town where size and modernity of design speak of a blending of old wealth and pricey new vacation homes, this has always been a working class neighborhood. The houses and lots are small but show few signs of age or decay. On the day of this walk, Anders would pause occasionally and say something about who used to live in such and such a house or who built the house or repaired it. Adolf had touched a lot of those places. Anders Persson knows Höganäs.

After circling through the old harbor neighborhood, Anders and I turned on to Köpmangatan and walked down the busy commercial street. Anders was often

greeted by the people we passed. Once he stopped to talk with a woman whom he seemed to know well. They chatted in Swedish and I missed most of the conversation. After about five minutes, we resumed our walk and Anders told me that the woman was an old school friend whom he hadn't seen for many years. If my recollection serves, the woman had been in Anders' class in secondary school. I think he said she had become a teacher. I got the impression that Anders knew everyone in town.

At the end of the high street we turned left and went down Storgatan to a major Höganäs structural landmark, Himmelsfärdskyrkan. Standing in the plaza in front of the church, Anders was telling me about the history of the formidable edifice when we were approached by an elderly gentleman who warmly greeted Anders and received an equally salutary response. Anders introduced me as his American friend. The man then, in perfect English, explained to me his connection with Anders. His tale took place forty years previously when Anders was a teenager and the regional leader of the youth branch of the Social Democratic Workers Party of Sweden and the man was a reporter for *Helsingborgs Dagblad*, the area's largest newspaper. The story was that Adolf Persson's one time employer and the town's largest industry, Höganäs AB, was polluting the waters of the Öresund with waste products from their metal processing plant. This pollution was poisoning the local ecosystem and posing a health threat to the area's human population as well. Anders led a successful initiative to force the company to curtail the polluting. The reporter and Anders became friends over the years and the man followed Anders' eventual career as one of the region's eminent sociologists. I got the impression that everyone in Höganäs knows about Anders Persson. (Ironically, Anders, years later and by then a Lund University sociology professor, was invited to give a talk at Höganäs AB. His V.I.P. treatment suggested that, perhaps, the current leaders of the company never knew or had forgotten the long-haired 17-year-old political activist who had challenged the powerful company and had won.)

Anders Walks about the Kommun

Anders' favorite place in the Höganäs Kommun is the Kullaberg nature reserve. The reserve has many hiking paths meandering through the woods or descending to the sea to hidden inlets, tiny harbors and even a very small uninhabited country. Anders and Titti and their adult children are all slim and fit and full of energy. They can scamper through the Kullaberg skogen and cliffs like Norrland mountain goats. Consider these moments on Kullaberg.

The "micro nation" of Ladonia is a product of the fertile imagination and self-promotional genius of the notorious artist Lars Vilks. Anders had told me about

Vilks' driftwood creation, Nimis, which could be found in a small inlet within the one square kilometer border claimed by Ladonia in the Kullaberg nature reserve. He then suggested that we go see the giant wooden structure. I was interested in Vilks who had caused great controversy and was the subject of two assassination attempts as a result of his three "roundabout dog drawings" of the prophet Muhammad. Anders knows Vilks who grew up in nearby Helsingborg and has a doctorate in art history from Lund and, though he considered the artist a megalomaniac, thought Nimis was unique and worthy of a visit. So one day, with Julia and Max as company, we found a parking lot by an old farmstead now functioning as a garden cafe. From there we started out on a path toward Nimis.

It was quite a warm Swedish summer day, but the first part of the walk was flat and not too taxing. After 25 or 30 minutes the path led us to a sign with an arrow and the word "Nimis." The arrow pointed down a steep grade with no apparent path. Max and Julia clambered down the incline without hesitation. I paused, already hot and weary from the first part of our hike. Anders started down and looked back for me. Fatigued, I no longer had much interest in Nimis or Lars Vilks but I, nonetheless, started slowly and carefully down the hill. After about ten minutes of descent I stopped at a fallen tree trunk to rest. Nimis was still somewhere invisible below us. I couldn't help thinking that if I was this tired and the goal was not yet in sight, I would never be able to climb back up again. Anders walked back up to me and waited for my respite to end. Finally, I told him that I wasn't going any further and that he should continue down without me. He didn't spend much time trying to convince me to pull up my socks and soldier on and was soon on his way to join Julia and Max.

I was grateful that no one was around to see me labor back up the hill and slowly make my way back to the cafe. I was sitting in the shade of the garden drinking a cold beverage when, forty minutes later, Anders, Julia and Max returned eager to show the photos of Nimis they had taken a few minutes earlier. No one spoke of my failure to complete the trek to Nimis which was the original purpose of our outing.

For me this moment had to do with Anders' home territory. I had learned how deeply he and his family were embedded in this natural landscape, how much they were at home there. On future days, when we would again walk on Kullaberg, to find the light house or to just explore the forest, I made it a point to remind Anders about the physical limitations of his flatlander old friend. However, another occasion found me stretched to exhaustion on Kullaberg.

That time began comfortably enough in the picturesque village of Mölle. Anders enjoys speaking about Mölle and "The Sin". It seems, in the 19th century, the residents of the village caused quite a stir in Sweden and a good part of Europe by sanctioning "mixed" bathing in the waters of the Öresund and Skäderviken Bay. Apparently, this was such unusual license that tourists began seeking out Mölle so

that they could bathe with members of the opposite sex and partake in other “sexual entertainments”. The sumptuous Grand Hotel was built in this era and at one time there was a regularly scheduled train to Mölle from Germany.

This day, Anders, Titti, and I had driven to Mölle to have a lunch of fish and chips in its pleasant little harbor. Max Persson had once worked at a seafood cafe there so we followed the family connection to a tasty fish lunch. Afterwards, Anders suggested a walk south from the village with the expressed purpose of picking and eating wild berries. Indeed we found the path surrounded by berry bushes. We had to walk a bit up the trail to find bushes that weren't picked clean, but it wasn't long before we found abundantly fruit laden plants. By that time we were walking uphill. We were treated not only to a lovely sea view over our shoulders but also charming company grazing not far from our path. Ginger long-haired Highland Cattle were chewing grass languidly quite unfazed by our small group of berry pickers. Anders was leading us and I saw him climbing steps over a fence that I assumed was keeping the cows at home. I thought we were berry picking and not hiking that day but when we caught up with our leader he encouraged us to continue up the path suggesting that the trail would soon circle back to where we had left our car. Twenty minutes later we were forced to stop again this time confronted with a golf course fairway. Now Anders remembered where we were and that it was another long walk to the car.

I think these two moments with Anders provide another frame for his nature. Anders is perpetual motion both physically and mentally. His body seems to want to move all the time, so he runs, he hikes, he bikes, he walks. Anders has the perfect mind for sociology. He seems constantly attentive and engaged. He is interested in people, in events large and small and their causes and effects. He is so quick in so many ways that he often speeds by, perhaps without even realizing it. I have found myself in Anders' wake on a number of occasions including those days on Kullaberg. It can be exhausting there but never boring.

Anders in Skåne

Höganäs is situated in the northern part of Skåne, the region of Sweden containing the most significant moments in Anders Persson's personal history. Lund, farther south in the province, is most important to his professional existence. Between the two communities are other significant stops on his physical and metaphorical life-journey. Anders and I have made that trip on many occasions. Sometimes there has been a professional purpose, a seminar or a lecture. Sometimes we were out to tour.

One can travel this route by bus or by train, but we most often took a car. By car one could take the quick route down the busy E6 but there are many interesting stops

along the slower coastal route, places representing moments large and small which help to frame aspects of Anders Persson's life. First there's Helsingborg where Anders and Titti lived together for the first time and where the aroma of roasting Zoegas coffee hovers over the city like heavenly ether. Also in that city is the satellite campus of Lund University where Anders built the first teacher education science program in the history of Lund and loved the cafeteria.

Further along the coastal route is Rydebäck near which Anders and Titti lived in an upstairs flat over the old folkskola. We once stopped there with the Perssons and visited the popular antique furniture store that now occupies that building. Next is Landskrona, where Anders once organized young Social Democrats, and where there is a fine art museum where Titti has exhibited her keramik, and a ferry crossing to the island of Ven where our peripatetic vän walked us around a scenic tourist destination where cars are not permitted and where we enjoyed a very special lunch of Swedish flatfish and boiled potatoes.

Anders in Lund

Many of the others writing in this book know much more about Anders' Academic life at Lund University than I do, so I won't linger here. But I have had the pleasure of Anders' company at his favorite vegan dagen's lunch place near his office in the sociology department and his and Max's preferred sandwich shop across from Lund's Domkyrka. I ate moose for the first time with Anders at the restaurant in the Grand Hotel and heard many stories about his student days in Lund most of which involved the effects of alcohol on one's ability to stand upright. I learned of Anders' great Uncle Schlemayer who so loved Lund and so detested that other great Swedish university north of Stockholm that he always made an extremely rude noise whenever someone uttered the word Uppsala. I've strolled with Anders through the beautiful Botaniska Trädgården and past Titti's brother's house where Julia lived in an upstairs flat while she studied at Lund and visited Max's small room in a residence for socialist students. It is abundantly clear that Lund is second only to Höganäs in its importance to the Persson family history.

Anders in the World

Anders Persson is an attentive global citizen but, these days, a not too frequent world traveler. In recent years he and Titti have traveled to the US and Japan for conferences and to Italy for vacation. Their oldest son, Jonn, lives in Oslo and they

have visited Norway on several occasions. The world moments we have spent with Anders have occurred in Denmark.

The shortest distance between Sweden and Denmark lies across the Öresund between Helsingborg and the Danish town of Helsingör. It is only a fifteen minute ferry crossing to the northern gateway to Själland. We have gone more than once with Anders for a ferry ride and a quick Danish red dog lunch and a requisite flødebolle ice cream cone. Anders also loves Lynhjem's Cheese Shop on Helsingör's bustling shopping street, Stengade. The aroma there is as satisfying as a three-course dinner. On longer visits we have walked to Kronborg Slottet, better known to English speakers as Hamlet's Castle. It is always a bit of a challenge keeping up with Anders' quick long strides, but the destinations are always interesting and worth the effort.

Additionally, we have journeyed beyond Helsingör both by train and car. If you travel south by car for fifteen minutes you reach the renown Louisiana Museum of Modern Art. The artist Titti Persson has connections in art circles in both Sweden and Denmark. The Höganäs house is literally an art gallery with Titti's paintings (her portrait of Anders hangs on the wall and on Facebook as Anders' icon) and, particularly, her intriguing pottery displayed throughout. Anders is the biggest supporter of his wife's work. Several times in recent years Anders and Titti's father, Rolf, have converted the ground floor studio into an actual gallery for major exhibitions of Titti's art. So Anders and Titti are excellent guides to Louisiana and other museums on both sides of the Öresund.

One day trip to Denmark that Joyce and I took with Anders and Titti produced several enjoyable events and some particular moments that help frame Anders Persson in the world. That day, we took our car on the ferry to Helsingör and proceeded north along Denmark's coastal highway. Our destination was the northern most point of the Island of Själland. The day was sunny and beautiful and we hoped we might spend some time on a Danish beach. Small old harbor towns and fishing villages dot the Danish coast much as they do on the opposite Swedish shore and some also have lovely sand beaches. Picturesque coastal places with colorful Danish names like Hellebaek, Hornbaek, Dronningmølle, and Munkerup call out to the foreign visitor to stop. But that day Anders had a particular port of call in mind.

We reached the point of Själland at the town of Gilleleje and took a turn leading up a steep incline to a promontory overlooking the Kattegat Sea. We parked the car and followed Anders up a short path. At the end of the path stood a large rock in a small clearing open to the sea. The rock looked a bit like Stonehenge but stood alone. It was engraved with "Søren Kierkegaard, 1813 – 1855." Anders said that the great young writer/philosopher was believed to have come to this spot to reflect and it could have been one of the places where Kierkegaard formed some of his many ideas on religion, ethics, aesthetics and society. From this towering height looking out to

sea it is easy to presume that the first existentialist might have contemplated the meaning of life or the futility of religion. But, then again, he might of just come here to enjoy the incredible view. We all had our moment to sit on the rock, but I couldn't help thinking that the sociologist/writer and social critic, Anders B.S. Persson, had to be most comfortable in that space.

Leaving Søren Kierkegaard Stenen, we retreated to the car and drove down to Gilleleje's harbor and beach area. We hadn't had lunch so we stopped at a bakery and bought some sandwiches and cake to enjoy by the sea. We parked by the harbor and walked toward Gilleleje Veststrand. It had been windy all day and the wind had been very evident at Kierkegaard's Rock, but by the time we approached the beach the wind had become a gale, even impeding walking. Protecting the harbor near the beach was a high concrete wall. We happily stepped out of the wind behind this parapet and found a bench where we could sit out of harm's way and eat our lunch even if it wasn't exactly what we envisioned when planning our "beach day." When we finished eating, Anders stood up and asked who wanted to go to the beach. Standing on the bench, I looked over the wall. Absolutely no one was on the beach. The sand swirled like tiny cyclones in the powerful force of the wind. Titti, Joyce, and I all said we'd wait for Anders behind the shelter of the wall. Off he went and when I took another brief look over the wall I saw my intrepid friend making slow progress toward the general direction of the Kattegat. He looked like a cartoon character his body slanting forward at an acute angle. I then recalled what Anders had said to me many times when a strong wind blew off the bay near the Höganäs house. "When you live near the sea, you have to love the wind."

For me, the defining moment of Anders B. S. Persson in the world came when a bedraggled Anders returned to the three of us huddled behind the wall finishing our cake. Rather than sitting on the bench with us, Anders stood on the bench, looked over the wall and stared intently out to sea. I thought he was looking north at the great Kattegat Sea. I thought he might be envisioning a time in history when Viking ships sailed there or when German navel ships like the Bismarck met the great British fleet in World War Two. Or maybe he was immersed in Kierkegardian thought about how great natural forces like this gale prevailed over the man-made world. Curious, I too stood up on the bench and squinted into the wind and sand. I then saw that Anders wasn't looking north but rather northeast toward a faint coastline in the distance. "What are you looking at, Anders?" I shouted to him. "Look," he shouted back, "I think I can see our house in Höganäs."

WADE S. W. NELSON

Wade S.W. Nelson, PhD, is Professor Emeritus in Education Leadership at Winona State University. His research and writing endeavors have been in the areas of democracy in education, comparative education (Sweden, England, and the United States) and curriculum studies. He has been a teacher and principal in elementary and secondary schools and has taught undergraduate and graduate education at the university level. Now retired, he and his wife, Joyce, reside in Coralville, Iowa and are frequent visitors to Sweden. They are long-time friends of Anders, Titti, Jonn, Julia, and Max Persson.

LUND STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES

Previously published in the Series:

15. Magnus Grahn 2021. *Den moderna skolans framväxt – 1960-talets förändringar i de gymnasiala skolformerna*. Red: Roger Johansson, Esbjörn Larsson, Hans Teke
14. Örbring, David 2020. *Making a curriculum – A study of knowledge in Swedish School geography*.
13. Svensson, Eva 2020. *Lärares användning av digitala resurser i undervisningen – "Kombinationen av ett praktiskt verktyg och en skicklig lärare"*.
12. Lagerholm, Charlotte 2020. *Tryckt bild eller avbildat tryck? Visuella representationer av begrepp relaterade till tryck i fysikläroböcker för högstadiet*.
11. Malm, Mimmi 2020. *Barn resonerar kring naturvetenskapliga fenomen – I sagans värld på förskolan*.
10. Lundberg, Janna 2020. *Samhällskunskap för alienerad elit – Observationsstudie av Särskilda läroverket*.
9. Blennow Katarina 2019. *The Emotional Community of Social Science Teaching*.
8. Ollinen, Karin 2019. *Digitala verktyg i en naturvetenskaplig undervisningspraktik - Lärares beskrivningar och hur deras TPACK påverkar undervisningen*.
7. Teke, Hans 2019. *Increasing Ethical Awareness – The Enhancement of Long-Term Effects of Ethics Teaching: A Quantitative Study*.
6. Karlsson, Ingemar 2019. *Elever i matematiksvårigheter – Lärare och elever om låga prestationer i matematik*.
5. Lind, Johan 2019. *Elevers förståelse av tekniska system och designprocesser – Det är tekniskt, ganska svårt och avancerat*.
4. Abrahamsson, Cristian 2019. *Elevenengagement ur ett NO-lärarperspektiv – Hur lärare uppfattar elevers engagement och dess betydelse för lärarrollen och undervisningen*.
3. Bosseldal, Ingrid 2019. *Vart tog behaviorismen vägen? Social responsivitet mellan barn och vuxen, hund och människa*.

2. Pennegård, Eva 2019. *Att se undervisningen genom elevernas ögon – En studie om hur lärare och elever beskriver att lärares undervisning gynnar elevers lärande i naturvetenskapliga ämnen på högstadiet.*
1. Malmström, Martin 2017. *Synen på skrivande – Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner.*