

Den förhandlade makten

Kulturella värdekonflikter i den svenska skolan

Fredrik Sjögren



UNIVERSITY OF GOTHENBURG
DEPT OF POLITICAL SCIENCE

AKADEMISK AVHANDLING
för filosofie doktorsexamen i statsvetenskap

Distribution:
Fredrik Sjögren
Statsvetenskapliga institutionen
Göteborgs universitet
Box 711
SE 405 30 Göteborg
Fredrik.sjogren@hv.se

Den förhandlade makten. Kulturella värdekonflikter i den svenska skolan
Författare: Fredrik Sjögren
ISBN: 978-91-89246-53-9
ISSN: 0346-5942
Copyright: Författaren 2011
Omslag: Daniel Grip 2011
Tryck: Geson Hylte Tryck 2011

Avhandlingen ingår som nummer 127 i serien Studier i politik (Göteborg Studies in Politics).
Redaktör: Bo Rothstein

Innehållsförteckning

Det är inte kroppen det är fel på 13

Sfärer för legitima beslut 33

Kontexten kring makt och förhandling 71

Legitimitetens Potemkinkulisser 101

”Burka, typ” 131

Om gott och ont, rätt och fel 153

Kunskapens korridorer 173

Den förhandlade makten 191

Litteraturförteckning 221

Bilaga 1 Förteckning över skolorna

Bilaga 2 Förteckning över respondenter

Bilaga 3 Intervjuguide

Bilaga 4 Förteckning över använda styrdokument

Bilaga 5 English Summary

Figurer

<i>Figur 1:1</i> Verklighetspegeln	29
<i>Figur 3:1</i> Kulturkrockar	84
<i>Figur 3: 2</i> En elevs världsbild	85
<i>Figur 3:3</i> Urvalet av skolor	95
<i>Figur 4:1</i> Styrdokumentens prioritering av sfärerna	124
<i>Figur 7:1</i> Kunskapsfrågor och sfärerna	187

*Mina morföräldrar, Sven och Birgit,
i tacksamt minne*

Förord

Det är onekligen en märkelig känsla när avhandlingen äntligen föreligger i tryckt form. Helt naturligt går tankarna tillbaks till tiden när resan började, till 2003. Fast bara åtta år borta känns det som hände då avlägset. Kanske är det inte så konstigt att det känns länge sedan; åtta år är ändå nästan tiondedelen av människans förväntade liv.

Ihr naht Euch wieder, schwankende Gestalten, die Früh sich einst dem trüben Blick gezeigt.

Många personer har del i att avhandlingen kommit till stånd och jag har inte möjlighet att nämna er alla. Några bör dock särskilt framhållas.

Först och främst måste mina handledare, Marie Demker och Jon Pierre, tackas. Jon har dessutom lett forskningsprojektet *Värdekonflikter i skolan* (VIS), inom vilket min forskning har bedrivits och finansierats. Marie, min huvudhandledare, har den något märkligen kombinationen av en ängels tålmod och en tysk jaktterriers temperament. Jon, biträdande handledare och projektledare, har den lika märkligen kombinationen av en engelsk bulldogs godmodighet och rättframheten hos en fattighusföreståndare hos Dickens. Tillsammans har ni åstadkommit en ovanligt god kombination av frihet och tvång, tanke och gärning, stöd och krav. De gemensamma handledningarna kommer jag att sakna mycket.

I slutskedet har Peter Esaiasson och Carl Dahlström genomläst manus i sin helhet och därvid gett en mycket stor mängd kommentarer och förbättringsförslag som varit av avgörande betydelse för slutresultatet. Det är kutym att formulera sig ungefär så i avhandlingens förord, men i detta fall är det dessutom alldeles sant och dessa två förtjänar ett särskilt tack.

Till de personer som trots stor övrig arbetsbörda frivilligt påtagit sig korrekturläsning (Ann Towns, Hanna Kjellgren, Per Assmo, Anders Palmqvist, Maria Jarl, Maria Solevid och Christina Ribbhagen) och som lämnat synpunkter på allt från felaktig interpunktering till substantiella argument riktas också ett varmt känt tack. Ann Towns har också språkgranskat den engelska sammanfattningen i bilaga 5.

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

Trots betydelsen av ovannämnda personers insatser för slutresultatet är dock ansvaret för kvardröjande brister endast mitt.

Jag vill också tacka övriga kollegor i VIS-projektet – främst Maria Jarl, Anders Fredriksson, Andreja Sarcevic och Hanna Kjellgren – som har gett oerhört mycket i form av vänskap, stöd, uppmuntran och kritik. De doktorander som antogs samtidigt med mig – Andrej Kokkonen, Martin Sjöstedt, Diana Draghici och Christina Ribbhagen – utgjorde en tillvarons fasta grund under det första året när allt var nytt och framtiden obegränsad. Med Maria Solevid, som jag delade tjänsterum med under några år, har jag skrattat mer än jag trodde var möjligt på en arbetsplats!

Till de fonder som ekonomiskt bistått avhandlingsprojektet – Stiftelsen Clas Groschinskys minnesfond, Forskarstiftelsen Helge Ax:son Johnsons stiftelse, Stiftelsen Wilhelm och Martina Lundgrens Vetenskapsfond och Stiftelsen Solstickan – riktas också ett tack.

Ett särskilt tack vill jag framföra till min nuvarande arbetsplats *Institutionen för ekonomi och informatik* vid Högskolan Väst och dess prefekt Elisabeth Jansson, som välvilligt och generöst ställt tid till förfogande för att på arbetstid kunna färdigställa avhandlingen samt erbjudit resurser för utgivningen. På samma institution återfinns också IPPE – *Internationella Programmet för Politik och Ekonomi* – där jag har min huvudsakliga undervisning. Där verkar bland andra Anders Palmqvist, Per Assmo, Hanna Kjellgren och Ann Towns. Till er vill jag säga – tack för att jag får ha er omkring mig! Utan er som personer och er inställning till livet, till undervisningen och till forskningen hade det varit oerhört mycket tyngre och tråkigare att gå till jobbet. Utöver detta tycker jag dessutom att vi åstadkommer något bra tillsammans. Den kollektiva skapelsen IPPE har genom sin originalitet, internationella inriktning och akademiska kvalitet lockat till sig studenter som är mycket stimulerande att undervisa.

Ifråga om studenter måste alla jag haft förmånen att få undervisa sedan jag första gången som lärare steg in i en föreläsningssal på vårterminen 2005 tackas; såväl studenter på lärarprogrammet som samhällskunskapsstudenter och statsvetarstudenter. Dels har ni direkt del i avhandlingen, eftersom undervisningen ofta kommit att kretsa kring min forskning, alldeles oavsett utsatt ämne. Att i en föreläsningssal förklara vad man egentligen forskar om är en tankeklarhetens reningsprocess. Dels upptäckte jag med tiden hur oerhört roligt undervisning är i sig. Ibland har jag rentav undrat om det inte är moraliskt förkastligt att ha så roligt och samtidigt få betalt för det!

Under avhandlingsarbetet har vänner, familj och släkt betytt oerhört mycket för mig, inte minst genom den uppfriskande kontrasten till avhandlingsskrivandet och möjligheten att fly in i en annan värld när akademien känts alltför omöjlig. Den största glädjen är dock det obetingade stödet, den rena välviljan och självklarheten i att befinna sig i ett sammanhang som inte utan vidare kan ryckas undan för en. Ur denna stora grupp måste mina föräldrar särskilt framhållas. När man skriver avhandling är man inte alltid på bästa humör. Trots detta har ni alltid ställt upp och hjälpt till på alla tänkbara sätt. Utan er hade förmodligen varken avhandlingsprojektet eller husbygget blivit verklighet – i synnerhet inte båda samtidigt!

Nu när de närmast berörda har tackats återstår dock många. Jag vill gärna lyfta fram några ur denna skara som betytt mycket för att jag alls tog steget att påbörja först universitetsstudier och sedan forskarutbildning. För det första flera av de lärare som undervisade vid Alströmergymnasiet, Alingsås – genom en kvalificerad undervisning öppnade ni dörren till akademien mer än på glänt. Där var Peter Ödlund, lärare i engelska, tyska och filosofi. Där var Johnny Strand, lektor i latin. Där var Håkan Bäck, lärare i historia, engelska och svenska. Slutligen var där Paavo Vöörmann, lärare i samhällskunskap och historia; jovialisk, engagerad och pedagogisk; målande berättare. Sista året på gymnasiet visste jag inte alls vad jag ville göra efter jag gått ut gymnasiet, men det visste han: ”Läs statsvetenskap. Och läs lite nationalekonomi. Så kan du doktorera i statsvetenskap sedan. Doktorera inte i historia, där går det tretton doktorer på dussin, utan välj statsvetenskap.” Nåväl, jag följde dina råd.

Så kom det sig att jag en varm septemberdag 1998 steg in i en hörsal på Statsvetenskapliga institutionen i Göteborg för att ta del av politisk filosofi. Den förste föreläsaren var Gunnar Falkemark, dåförtiden docent, numera professor. Han fick mig att inse att statsvetenskap är roligare och intressantare än det mesta annat. Åtminstone när man har honom som föreläsare. Det var också han som senare handledde min kombinerade kandidat- och magisteruppsats i statsvetenskap och som uppmuntrade mig att söka forskarutbildningen, vilket jag tidigare knappast reflekterat över.

Det är sällan man tackar dem man har kring sig i vardagen. Därför är det mig en glädje att nu vid ett tillfälle kunna ge uttryck för min tacksamhet såväl till dem som fått ett personligt tack ovan som till alla er andra som är eller har varit viktiga för mig.

Hemsjö i oktober 2011
Fredrik Sjögren

1

Det är inte kroppen det är fel på

I Frankrike röstade parlamentet i februari 2004 igenom den lag som förbjuder uttryckliga religiösa symboler, inklusive den muslimska huvudduken, i offentliga franska skolor. I Nationalförsamlingen röstade 494 personer för förbudet, medan 36 röstade emot och 31 avstod från att rösta.

Häri genom visade Nationalförsamlingens ledamöter att de i princip var eniga om att dessa symboler är en politisk offentlig fråga när de visas i miljöer dit allmänheten har tillträde, men också att parlamentet därigenom har rätt att fatta beslut som rör symbolerna.

Den principiella logiken bakom detta synsätt delades inte av alla. I Sverige reagerade till exempel både Sveriges muslimska råd och Diskrimineringsombudsmannen när en friskola ville införa förbud mot religiösa symboler – de ansåg att frågan var en religiös angelägenhet och att den därför sorterades under andra auktoriteter än offentligheten.

I Sverige blossade i början av år 2007 en strid upp mellan medlemmar i Plymouthbröderna – en bokstavstroende kristen sekt – och fackföreningen Skogs- och träfacket. Plymouthbröderna, som i detta fall var arbetsgivare, ville med hänvisning till skrivningar i Bibeln inte teckna avtal med facket. Facket ansåg å sin sida att argumentet var ohållbart eftersom religion i deras ögon inte kan motivera avsteg från avtal. Plymouthbröderna hävdade att frågan var religiös till sin natur och att den därför borde avgöras med en teologisk diskussion – fackföreningen ansåg att frågan var offentlig och att den därför borde behandlas som andra liknande konflikter där inga hänvisningar till religion förekommit.¹

¹ Jämför diskussionerna om salladsbaren *Wild 'n Fresh* i Göteborg som fick en helt annan beskrivning i den allmänna debatten. Salladsbaren vägrade, av vad som tycktes vara ideologiska skäl, att teckna kollektivavtal och ingen debattör kom till exempel på idén att hänvisa till att det råder ideologifrihet i Sverige som försvar för handlingen.

Liknande debatter har förekommit i andra frågor. Man kan tänka på debatten om halal- och kosherlakt, skolavslutningar i kyrkor, flickor som inte vill eller får delta i undervisningen i idrott och hälsa. Långtifrån alla fall är exempel på hur religion ställs mot offentlighet, även om religion ofta är närvarande i diskussionerna. Gemensamt för de fenomen som diskuteras är att de uppfattas vara frågor om mångkulturalism i vid mening. På denna mångkulturella arena kan olika individer naturligtvis ta olika ställning i sakfrågor, men det jag vill rikta uppmärksamheten mot är frågan om definitioner. Valet att betrakta religiösa symboler i skolan som en religiös eller offentlig fråga eller att betrakta avsteg från kollektivavtal som en religiös eller offentlig fråga innebär att sakfrågan definieras och knyts till övergripande meningsbärande fenomen (i dessa exempel religion och offentlighet). Beroende på hur frågan definieras möjliggörs vissa sätt att tänka kring den. Därigenom möjliggörs också vissa lösningar och vissa handlingar framstår som rimliga. På motsvarande sätt omöjliggörs vissa sätt att tänka, vissa lösningar omöjliggörs och vissa handlingar framstår som orimliga.

Varje individ för sig kan naturligtvis välja hur frågor betraktas men på en mellanmännisklig nivå utformas definitionerna i ett samspel mellan individer och grupper av individer. Hur definitionen sker karaktäriseras i avhandlingen som en förhandling som resulterar i den gemensamma definitionen. Eftersom den gemensamma definitionen för med sig reella förbud, påbud och handlingar är konsekvenserna viktiga för aktörerna. De har därför preferenser för hur frågan skall hanteras (vad som skall vara förbjudet, tillåtet, påbjudet) men de har inte nödvändigtvis artikulera preferenser för hur frågan skall definieras. Jag har svårt att se att Skogs- och träfacket i exemplet ovan först diskuterar om avsteget från kollektivavtalet var en offentlig fråga för att sedan bestämma sig i sakfrågan; snarare utgick de, sannolikt omedvetet, från att frågan är offentlig och ställningen i sakfrågan tas inom ramen att frågan är offentlig.

I och med att det finns preferenser som individer vill se realiserade måste förhandlingen betraktas som maktimpregnerad. Men eftersom definitionerna inte nödvändigtvis utgör medvetna preferenser (som jag antydde ovan tycks definitionerna snarast vara en sorts förutsättning för en grupp individer) räcker det inte att studera enbart individens preferenser och hur väl de lyckas realisera dessa. Intresset måste därför riktas mot den makt som utövas med språket.

Det är heller knappast möjligt att hänföra förhandlingen enbart till nationell politik eller nationella avtalsrörelser även om de två inledande exemplen var hämtade just från dessa arenor, utan förhandlingen som fenomen torde

förekomma så snart det finns en arena där den kan äga rum. Förhandlingens karaktäristika kan dock rimligen skifta mellan olika kontexter eller arenor. I avhandlingen studeras förhandlingar av den typ som här redogjorts för på den lokala skolarenan. Empirin utgörs av intervjuer med lärare i årskurs 6-9 på fyra kommunala skolor, fördelade mellan tre kommuner i Sverige.

Skolan som maktarena och skolan som politisk organisation

Jag argumenterar i avhandlingen för att situationer liknande de inledande exemplen förekommer i den svenska skolan och att vissa frågor, fenomen och händelser där definieras i ett maktimpregnerat förhandlingsspel om ord och ords betydelse mellan lärare, elever och föräldrar. Som påpekats ovan får definitionerna konsekvenser i form av exempelvis förbud eller handlingar. I avhandlingen härleds denna omständighet till språkets diskriminerande makt.

Genom att benämna ett fenomen, en händelse, en individ på ett visst sätt omöjliggörs samtidigt att fenomenet, händelsen, individen benämns annorlunda. Jag citerar ett stycke ur Mats Börjessons och Alf Rehns *Makt*, en introducerande skrift till maktbegreppet, för att illustrera²:

Mänskliga kategorier, pronomen eller andra sociala kategorier, är nämligen bra på att särskilja, eller om man så vill diskriminera. Genom att karaktärisera en person som x, diskriminerar vi samtidigt andra tänkbara ordval. [...] Utsagor, även de kortaste meningar eller tillrop, är alltid konstruerade så att de utestänger alternativa beskrivningar (Börjesson & Rehn 2009, s 84).

Eftersom det med andra ord inte är på förhand givet hur en företeelse skall benämnas finns det möjligheter för olika individer eller grupper av individer att ha olika förslag på benämning. Detta betyder inte att alla tolkningar av en händelse är möjliga. Individer har en tolkningsrepertoar (som kan se olika ut i olika sociala kontexter) som begränsar antalet tänkbara tolkningar. Kan-ske kan man jämföra språkets förhållande till verkligheten med en prisma³. Beroende på hur den som håller prisman vänder den kommer olika bilder av

2 I avhandlingen används ifråga om citat utslutningstecknen [...] för att markera borttagna enstaka ord och [...] för att markera borttagna längre stycken.

3 En prisma är ett optiskt genomskinligt element som bryter ljus; i fysikundervisningen används det oftast för att illustrera att vitt ljus är sammansatt av ljus med olika våglängder. Eftersom ljuset bryts i en prisma kommer det som studeras genom prisman att anta olika karaktär beroende på hur den hålls respektive hur prisman är konstruerad.

verkligheten att framträda, men de bilder som framträder är beroende på prisma respektive verkligheten och begränsas av relationen mellan dem.⁴

Genom att individer och grupper av individer har organiserat olika berättelser och därmed betraktar världen genom olika prismor kan konflikter uppkomma om vilken tolkning som är den rimligaste eller vilken tolkning som är ”normal”. Inte minst inom skönlitteraturen har flera författare på senare år, ofta med ett milt satiriskt anslag, försökt gestalta etniskt baserade kulturmöten eller -krockar, till exempel Marjane Satrapis (2004) med *Persepolis*, Marjaneh Bakhtiari (2008) med *Kan du säga Schibollet?* och Hanna Lans (2010) med *Som någon annan bäddar*. Gemensamt för nämnda titlar är att de fiktiva figurerna (även i det sistnämnda, mer självbiografiskt hållna, verket) intuitivt anar att förvecklingarna delvis beror på de skilda tolkningsramarna. Även om samma verklighet betraktas nås helt olika slutsatser om vad den betyder av skilda karaktärer inom respektive bok.

Ett exempel på den empiriska utbildningslitteratur som rör liknande etniska kulturmöten är skriften *Kulturmöten i klassrummet* av de tre lärarna Birgit Lendahls, Inger Nordheden och Ulla Stålstedt. Skriften är en provkarta på olika konflikter från sexualitet och könsroller till mat och ordningsfrågor som uppfattas vara kulturella. Det handlar om flickor som inte får åka på klassresa, en flicka från en familj som tillhör Jehovas vittnen och som inte får vara lucia, en pojke som råkar äta baconchips av misstag på kanotutflykten och tror att Allah straffar honom genom att sända ett oväder och så vidare (Lendahls, Nordheden & Stålstedt 1990). Temat är genomgående att situationer, fenomen och frågor betraktas genom olika prismor av lärare och elev – och att lärarna uppfattar att elevens prisma är kulturellt betingat.

Det förstnämnda påpekandet innebär att lärare, föräldrar och elever (och kanske ännu fler aktörer) måste hitta sätt att hantera det faktum att frågorna uppfattas på olika sätt för att i första hand lösa den uppkomna konkreta situationen. Det sistnämnda påpekandet innebär att åtminstone lärarens förhandlingsposition blir infärgad med det tankegods om kulturell heterogenitet som återfinns i olika former i samhället.

I avhandlingen försöker jag knyta denna typ av frågor till ett teoretiskt ramverk härlett ur främst maktteorier: vem bestämmer vilken prisma som är ”den normala” att betrakta frågor som demokrati, sexualitet och kunskap genom och vilka huvudsakliga prismor finns att välja bland?

4 Detta anknuter till begreppet biografiskt lärande som under tämligen lång tid använts inom pedagogiken. Begreppet utgår från idén att lärandet innebär eller kan innebära en mognadsprocess i vilken individen organiserar sin historia och sina livserfarenheter till en berättelse (Bron & Lönnheden 2005). På motsvarande sätt organiseras enligt detta synsätt vårt varseblivande av världen i berättelser.

Jag argumenterar i kapitel 2 för att det finns vissa, övergripande definitioner inbäddade i samhällsliga berättelser som inte är knutna till en specifik situation eller ett specifikt tillfälle utan är övergripande berättelser om det västerländska samhället. Dessa övergripande definitionsramar kallas i avhandlingen sfärer⁵ och är meningsbärande abstraktioner som tilldelar fenomen, frågor och ståndpunkter mening.

De sfärer jag identifierar som centrala är *den individuella sfären, den offentliga sfären, den vetenskapliga sfären, den religiösa sfären och kön och sexualitetssfären*.

För att förstå fenomenet skolan räcker det emellertid inte att vara förtrogen med denna typ av maktdiskussioner. Skolan är också en politisk organisation och en förvaltning, med en formell struktur och en formell maktfördelning mellan olika aktörer, med styrdokument och annat som kännetecknar en sådan organisation.⁶ Dessa drag är erfarenheter som delas av aktörer på olika skolor och det är därför rimligt att tala om en nära kontext och en övergripande kontext (jämför Lipman 2004). Uttrycket skolan som politisk organisation är relaterat till den övergripande kontexten medan skolan som maktarena är relaterat till den nära kontexten.

Skolan som helhet är i denna mening en institution i James G. March och Johan P. Olsens mening; en institution i en kontext, med inbäddade värderingar, normer och försanthållanden. Detta betyder, till exempel ifråga om den institutionella staten, att "[...] governmental agencies are not neutral agencies. They are carriers of cultures, missions, values, and identities. They are unlikely to adapt automatically to any attempts at influence, including those of political leaders" (March & Olsen 1989, s 113-114). Skolan har på förhand inbäddade sätt att betrakta världen och när någon, till exempel en elev, gör en egen tolkning som bryter mot den inbäddade tolkningsrepertoaren uppkommer en potentiell konflikt.

Intressant ur ett statsvetenskapligt perspektiv är att medborgarna antas möta statens uppfattningar och normativa idéer genom tjänstemän i förvaltningar. Denna iakttagelse är giltig runt om i politiskt reglerade verksamheter: förutom i skolan exempelvis i vården, ordningsmakten, kriminalvården, rättsväsendet och kommunala förvaltningar. Beroende på typen av styrning är

5 Uttrycket sfär är lånat från den amerikanske politiske filosofen Michael Walzer (1993) och den tyske filosofen och sociologen Jürgen Habermas (1984) men används i avhandlingen i en delvis annan betydelse. Se även fotnot 70.

6 Det har framhållits att skolan "är" flera olika typer av organisationer samtidigt. Förutom de här diskuterade till exempel även en professionell organisation (Imsen 1999). I avhandlingen frånser jag i stor utsträckning de övriga karaktäristika som givits skolan och fokuserar främst på de två perspektiven "skolan som politiskt styrt förvaltning" och "skolan som maktarena".

de underliggande värderingarna mer eller mindre dolda (Lundquist 1992, till exempel s 82; Lundquist 1998). Dessa verksamheter är styrda av det organiserade samhället i vid bemärkelse, med olika betoning i ansvaret mellan till exempel stat, länsstyrelser, landsting och kommun. I regel regleras de delvis i lag och i regel finns det ett visst utrymme för individerna i organisationerna att göra egna bedömningar och fatta egna beslut, inte minst inom organisationer som styrs främst med mål- eller resultatstyrning (Peters 2001).

Inte minst ifråga om svensk skola har den dubbla bilden av frontlinjebyråkrat (tjänstemannen betraktad som en i förhållande till regelverket delvis självständig aktör) – regelstyrd byråkrat (tjänstemannen betraktad som regelstyrd aktör) diskuterats i forskningen (Fredriksson 2010, s 15–16). Läraren måste också i högre utsträckning än tidigare ta hänsyn till elevers och föräldrars förväntningar (Lindblad 2004). Relationen organisation – tjänsteman – klient är med andra ord inte entydig eller okomplicerad. Att lärare påverkas av andra aktörer i utformandet av skolpraktiken är utifrån tidigare forskning välbelagt (Lindblad 2004; Brunsson & Sahlin-Andersson 2005), låt vara att man är styrd på olika sätt av politiken (Foss Lindblad & Lindblad 2009; jämför även Winter 1994, främst s 78 ff). Jag skall inte här fördjupa mig i dessa diskussioner, men de är väsentliga för den fortsatta framställningen såtillvida att läraren i avhandlingen betraktas som en individ med en egen agenda och vissa möjligheter att genomföra den inom de ramar som skapas av de delade erfarenheterna statlig och kommunal styrning, samt relationerna till skolläring, föräldrar och elever, snarare än en enbart politiskt (eller professionellt) styrd tjänsteman. Från avhandlingens perspektiv möter elever och föräldrar i läraren väl en representant för stat och kommun, men de normativa idéer som de möter är inte nödvändigtvis statens och kommunernas.

I avhandlingen betraktas med andra ord inte styrdokumentet som beskrivningar av praktiker i skolan, utan som en ingrediens som formar skolpraktikerna när styrningen kontextualiseras i skoldiskursen. Det finns ett visst stöd för detta betraktelsesätt i tidigare forskning om svensk skola. Inger Assarsson har till exempel ifråga om det politisktretoriska begreppet *En skola för alla* visat att målen ges mening i språkliga handlingar på mikronivå (Assarsson 2007). I en svensk skolkontext utkristalliserar sig en arena där läraren, genom att representera institutionen skolan, utgör centrum av arenan. Detta centrum måste övriga aktörer förhålla sig till. Vilka övriga aktörer som deltar i förhandlingen är en delvis öppen empirisk fråga. Givet skolans struktur är det rimligt att anta att åtminstone föräldrar och elever förhandlar på

arenan och det är mot relationerna elever–föräldrar–lärare som intresset riktas i avhandlingen.⁷

Skolans dubbla roll av politiskt styrd förvaltning å den ena sidan och en maktimpregnerad institution där individer samarbetar, förhandlar, diskuterar och agerar å den andra utgör en distinktion i avhandlingen och nedanstående diskussioner måste förstås i förhållande till denna distinktion. Samtidigt utgör de två betraktelsesätten inte två väsensskilda perspektiv, utan två perspektiv som förutsätter varandra. Såväl den enskilda lärarens relation till elever och föräldrar som de delade erfarenheterna av skolan som politisk organisation är nödvändiga för att förtäta förståelsen av förhandlingen och dess effekter.

Relationen mellan tjänsteman och brukare får ytterligare en dimension av det heterogena samhället. Här är inte rätt plats att redogöra för diskussionerna om mångkulturalism och de olika konnotationer och betydelser ordet har. Det finns dock knappast någon samhällsanalytiker som inte har diskuterat det mångkulturella samhället och statens förhållande till det, sedan mångkulturalism blev uppmärksammat i samhällsdebatten på allvar under 1990-talet (Wieviorka 1998; Watson 2000). För de flesta stater har diskussionerna om mångkulturalism kommit att ställa frågorna om nationella gemensamma värden och uppfattningar på sin spets. Det framstår som att styrningen i ett homogent samhälle kan kontextualiseras mer likartat i skilda klassrum än i ett heterogent, allt annat lika, eftersom fler är överens om den gemensamma meningsbärande berättelsen i ett homogent samhälle. Åtminstone teoretiskt är det i ett heterogent samhälle väsentligt svårare eftersom färre delar den gemensamma berättelsen och fler olika sätt att förstå världen finns – det finns med andra ord inte ett underförstått självklart sätt att hålla prisman.

Förhandling om sociala konstruktioner

De definitioner det förhandlas om betraktas i avhandlingen som sociala konstruktioner och definitionerna är därigenom – i likhet med andra sociala konstruktioner – inte studerbara utanför språket (Wenneberg 2001; Alvesson & Kärreman 2004, s 104). Givet detta synsätt ”befolkar vi en värld vi själva har skapat [*min översättning*]” (Onuf 1989) där till exempel identiteter, normer och idéer utgör ett filter vi varseblir världen genom. Genom de sociala konstruktionernas konstituerande roll skapas mellanmänniskt delad mening och ett grundläggande antagande är följaktligen att det är den socialt konstruerade

7 Föräldrarnas och elevernas makt anses ha stärkts genom bland annat två mekanismer: såväl marknadsiseringen av skolan (Rothstein 2002) som det stärkta brukarinflytandet (Jarl 2004) har lett till att lärare i viss utsträckning begränsas av elever och föräldrar.

meningen som påverkar hur vi agerar (Wendt 1998; Wendt 1999) snarare än till exempel materiella förhållanden. Avhandlingens fokus på den språkliga förhandlingen grundar sig i att de meningsbärande abstraktionerna betraktas som sociala konstruktioner som å ena sidan begränsar aktörernas handlingar, men också är en förutsättning för dem.

Förutom att språket betraktas som det medierande verktyget – vilket betonas av utbildningsvetaren Ann Quennerstedt (2006, s 25) med orden: ”Med detta synsätt har vi alltså inte tillträde till världen annat än genom språket” – innefattar perspektivet flera andra aspekter. Exempel på dessa är det kritiska förhållningssättet till förgivettagen kunskap, betonandet av de kommunikativa processerna och upprättandet av sociala mönster som avgränsar det som kan göras från det som inte kan göras (Burr 1995).

Konstruktivismen i vid betydelse inrymmer flera olika skolbildningar (jämför Parsons 2010, s 89 ff.) som det här inte finns möjlighet att gå in på.⁸ I utbildningsvetenskapliga studier upprättas dock ofta en skiljelinje mellan begreppet konstruktivism och begreppet socialkonstruktionism, där begreppen reserveras för olika processer. Eftersom detta är en statsvetenskaplig studie som rör utbildningsrelaterade fenomen är en distinktion mellan begreppen nödvändig. Socialkonstruktionismen syftar i utbildningsvetenskap på kollektiva processer av social konstruktion medan konstruktivismen syftar på hur individen, till exempel i de pedagogiska modeller som presenterades av kunskapsteoretikern Jean Piagets⁹, konstruerar kunskap i förhållande till sina tidigare erfarenheter.¹⁰ Utbildningsvetaren Inger Assarsson (2007, s 77) menar till exempel att socialkonstruktionism fokuserar ”det kollektiva nyskapandet i en social gemenskap” snarare än de ontologiska och epistemologiska övervägandena ifråga om individuellt meningsskapande i en befintlig värld.

8 Craig Parsons (2010, s 81, 89-98) påpekar till exempel att det inom konstruktivismen dels finns skolbildningar i betydelsen forskare knutna till särskilda studiefält (som internationella relationer), dels skolbildningar i betydelsen teoretiska angreppssätt (som sociologisk institutionalism). Dessutom finns variationer ifråga om epistemologiska och metodologiska frågor. Relationen mellan dessa abstraktionsnivåer är inte självklar även om viss relation finns mellan exempelvis å ena sidan metod och teoretiskt perspektiv (Parsons 2010, s 90).

9 För en introduktion till Piagets pedagogik, se till exempel Säljö (2010, s 162-173).

10 Skillnaden mellan begreppen inte helt självklar vilket har påpekats av tidigare forskare (Barlebo Wennberg 2001). Ifråga om utbildningsforskning skriver till exempel Quennerstedt (2006, s 25) att det avgörande för hennes val av termen socialkonstruktionism snarast varit att (social)konstruktivism riskerar att förknippas med kognitivistiska tanketraditioner. Assarsson (2007, s 77) å sin sida hävdar att skillnaden är att socialkonstruktivismen betonar ett ”kollektivt nyskapande i en social gemenskap”. I grunden är definitionerna likartade eller åtminstone inte motsägelsefulla, men nyansskillnaden är tämligen stor. Detta härrör möjligen från det faktum att båda begreppen är tämligen disparata och att det inte finns en klar skiljelinje mellan dem beträffande ontologiska, epistemologiska och metodologiska frågor – se Young & Collin (2004, s 375-378). Det kan också påpekas att konstruktivismen främst har sina rötter i psykologin medan konstruktionismen har sina rötter i sociologin (Young & Collin 2004, s 375-378). I statsvetenskap används nog oftast begreppet (social)konstruktivism, oavsett om ett kollektivt eller individuellt perspektiv på meningsskapande anläggs.

Assarsson fortsätter (s 77-78): ”Kärnan i socialkonstruktionismen är en uppfattning om förståelse som en kollaborativ, skapande process. Innebörd och kunskap förhandlas fram i samtal, där språket och hur det används blir centralt”. Socialkonstruktionismen anses också betona kontextens roll för konstruktionerna i högre grad än konstruktivismen (Larsson 2008). I avhandling- en fokuseras förhandlandet mellan individer som verkar i en gemensam kon- text, vilket i utbildningsvetenskapliga termer alltså är ett socialkonstruktio- nistiskt snarare än ett konstruktivistiskt perspektiv.

Jag påpekade ovan att jag i avhandlingen betraktar processen som leder till att sakfrågor knyts till övergripande meningsbärande fenomen som en förhandling. Åtminstone ifråga om hur förhandling används i allmänspråket (där det ofta reserveras för materiella, i regel delbara, saker) kan steget tyckas långt till sociala konstruktioner. I avhandlingen avser jag dock en vidare uppsättning processer med begreppet förhandling. Även om man inte kan dela immateriella värden i bitar kan också sådana värden utgöra en grund för förhandling: ”[...] most negotiation situations are not fixed sum in nature, with each party vying to gain the largest share of a finite amount of resources [...]. Instead, they emphasize the need to move away from purely distributive models of interaction [...].” (Wade-Benzoni, Hoffman, Thompson, Moore, Gillespie & Bazerman 2002).

Som ett illustrativt exempel på förhandlingsbegreppets vidd kan ett utdrag ur en tidningskrönika av den italienske författaren och professorn i semiotik Umberto Eco tjäna:

Förhandlingsmodellen styr inte bara marknadsekonomin, fackföreningskonflikter och (när allt går bra) internationella affärer, den ligger också till grund för kulturlivet. Det sker förhandlingar vid en god översättning (när man översätter går oundvikligen något av originaltexten förlorat, men man kan hitta lösningar för att kompensera det) och till och med vid den handel vi bedriver med ord, i den betydelsen att du och jag kan ge ett visst ord olika betydelser, men om vi ska komma fram till en nöjaktig kommunikation kommer vi överens om en gemensam grundbetydelse som kan hjälpa oss att komma överens. [---] Man förhandlar därför att om var och en höll sig till sin egen tolkning av fakta skulle man kunna diskutera i all oändlighet. Vi förhandlar för att föra våra avvikande tolkningar till en punkt där de möts, om än bara partiellt, så att vi tillsammans kan bemöta ett Faktum, det vill säga något som finns där och som det är svårt att bortse ifrån. (Eco 2007, s 241)

Utifrån detta synsätt är förhandlingar närmast en ofrånkomlig del i den mänskliga samexistensen och sociala konstruktioner fixeras i ständigt pågå- ende förhandlingar på olika arenor. Det har påpekats (till exempel i manage- mentlitteraturen, jämför Wade-Benzoni m.fl. 2002) att den typ av värdeför-

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

handlingar¹¹ som studeras i avhandlingen ytterligare kompliceras av institutionella och kontextuella faktorer:

Ideologically based disputes, such as those involving societal issues (e.g., environment, gender equity, civil rights, abortion, and poverty) are conflicts in which one or more parties represent, or believe they represent, deeper ideological values. [...] ideologically based negotiations have a number of factors that differentiate them from other types of negotiations (Wade-Benzoni m.fl. 2002, s 42).

De fortsätter:

Ideological debates, more so than other types of disputes, involve broad set of actors whose interests, objectives, and values tend to expand and complicate the issue under dispute [...] institutions are formed and perpetuated within groups of actors that become “arenas of power relations”. (Wade-Benzoni m.fl. 2002, s 46)

Jag skall här inte utveckla vad författarna anser skiljer värdeimpregnerade förhandlingar från andra typer av förhandlingar – bland det som räknas upp kan nämnas identitetens betydelse för misstroende mellan parterna, vikten av kontextuella faktorer¹² och institutioners förmåga att internalisera värden. Viktigt är dock påpekan att makt och förhandling är sammanflätade med varandra i en värdeimpregnerad kontext. Som två andra maktteoretiker påpekat: utfallet av förhandlingen påverkas av aktörernas uppfattning, användning och manipulation av makten (Bachrach & Lawler 1981). Den definition av ett fenomen som aktörerna enas om är alltså inte en tillfällighet utan en följd av maktförhållanden, och konsekvenserna av definitionen är inte neutrala utan är i sin tur produkter av makt.

11 Författarna använder termen ”ideologically based negotiations”. Utifrån deras exempel kan man sluta sig till att det rör vad som översatt till svenska snarare kan kallas värdebemängda identitetsbaserade förhandlingar: de menar till exempel att en förhandling om ersättning för förlorat bagage mellan en resenär och ett flygbolag inte hör till den kategori de diskuterar, men väl förhandlingen mellan en individ som försöker skydda ett naturvårdsområde mot exploatering och exploatören. Argumentet är att det första inte berör identitet medan det andra gör det (Wade-Benzoni m.fl 2002, s 44).

12 Kapitel 3 behandlar vissa typer av övergripande kontextuella faktorer.

Demokrati, rationella samtal och förhandling

Enligt den politiske teoretikern Brian Barry kan ett eller flera av följande alternativ teoretiskt bli följden av att två eller flera individer strävar mot oförenliga mål¹³: strid, omröstning, lottning, auktoritativa beslut, tävling, förhandling eller (deliberativ) argumentation¹⁴ (Barry 1965, s 84). Hur förhandlingen skiljer sig från de första fem möjliga handlingslinjerna är tämligen¹⁵ klart. Ett särskilt problem i sammanhanget utgörs dock av de besläktade begreppen deliberativ argumentation och förhandling.

Det deliberativa samtalet är en grundläggande beståndsdel i det som kommit att kallas deliberativ demokrati.¹⁶ Den deliberativa demokratin som idealtyp kännetecknas av att aktörerna genom en rationell argumentation i ett deliberativt samtal når en gemensam ståndpunkt som alla omfattar eller där åtminstone skillnaderna i betraktelsesätt mellan de olika aktörerna är synliggjorda och respekterade. Utbildningsforskaren Tomas Englund har karakteriserat det deliberativa samtalets kärna som ”[...] förekomsten av samtal där skilda synsätt tydliggörs och olika argument ges utrymme, men med en strävan att komma överens och där den andre alltid respekteras” (Englund 2004, s 63). Inte minst inom svensk skolforskning har deliberation som demokratimodell vunnit insteg. Utifrån det perspektiv som presenteras i avhandlingen är det viktigt att skilja deliberation från förhandling eftersom de är delvis oförenliga fenomen.¹⁷

Ibland upprättas skillnaden mellan deliberation och förhandling beroende på huruvida parternas är öppna för att förändra sina preferenser eller inte. Deliberation innebär att parterna försöker övertyga varandra för att möjligen närma sig varandras positioner, och en förändring av endera partens, eller båda parternas, preferenser är nödvändig. Förhandling innebär att parterna

13 Barry diskuterar här egentligen i traditionell mening politiska arenor, men resonemanget äger i min mening giltighet även bortom dessa.

14 Barry använder den svåröversatta termen ”discussion on merits” (Barry 1965, s 84). Statsvetaren Daniel Naurin (2007, s 561) understryker att engelskans ”arguing” egentligen inte är en bra synonym. På svenska finns dock knappast någon annan möjlig översättning än just deliberativ argumentation eller deliberativa samtal.

15 Gränsdragningen är tämligen, inte helt, självklar, åtminstone utifrån det här anlagda socialkonstruktivistiska perspektivet. I en förhandling kan en lärare (eller annan aktör) till exempel försöka använda sin auktoritet som en förhandlingsstrategi, på ett sätt som närmar sig det auktoritativa beslutsfattandet.

16 Historiskt elaborerades deliberativ demokrati under 1980-talet som ett delvis nytt demokratiideal i polemik mot valdemokrati och deltagandedemokrati (Held 2006, s 232).

17 Möjligen är frågan om deliberation och förhandling mindre en skillnad mellan distinkta empiriska fenomen och mer en fråga om grundläggande och i praktiken verifierbara antaganden om den mänskliga naturen. Olika förklarings typer och analysinriktningar inom samhällsvetenskaperna bygger till exempel på sådana antaganden och på ett generellt plan kan knappast den ena ansatsen sägas vara ”sannare” än den andra (Føllesdal, Walløe & Elster 2001, s 223-242).

försöker nå ett gemensamt beslut där individerna fortfarande kan ha en avvikande mening och därigenom hålla fast vid sina ursprungliga preferenser. Ungefär så drar Barry själv gränsen mellan fenomenen (Naurin 2007, s 561). Som statsvetaren Daniel Naurin påpekar tar denna definition inte full hänsyn till moderna deliberationsteoretikers krav på genuin vilja hos båda parter att låta sig övertygas av goda argument utan föreslår istället att deliberationskategorin delas upp i kategorierna ”äkta deliberation” och ”retorisk deliberation”. Det förra står för samtal där båda parter är villiga att ändra sina preferenser, medan det andra står för samtal där en eller flera parter försöker övertala andra utan att själv vara beredda att bli övertalade. På samma sätt delar han kategorin förhandling i två kategorier, integrativ och distributiv förhandling. Det första står för förhandlingar där motpartens krav erkänns som legitima och en lösning söks som är den bästa för alla parter. Det senare står för en förhandling där parterna vill maximera sin egen vinning på bekostnad av de övriga parterna (Naurin 2007, 562).¹⁸

För denna studies räkning bjuder dock kategoriseringen på vissa svårigheter. Utifrån ovanstående resonemang skulle teoretiskt den maktimpregnerade diskussionen som leder fram till definitionerna kunna ses som exempel på såväl äkta som retorisk deliberation respektive såväl integrativ som distributiv förhandling. Samtidigt skulle en mängd fenomen som faller utanför avhandlingens syfte inkluderas i analysen, eftersom maktaspekten inte diskuteras explicit i den fyrdelade kategoriseringen. I avhandlingen grundas därför distinktionen mellan deliberation och förhandling på två andra kriterier, nämligen maktaspekten och agerandet i processen.

Ifråga om maktaspekten skiljer jag i avhandlingen begreppen åt genom att deliberation förutsätter en jämn maktfördelning, vilket inte är nödvändigt i en förhandling. Som Joshua Cohen (1999) påpekar handlar deliberation inte om annan maktutövning än det goda argumentets makt¹⁹; somliga forskare har gått så långt att de hävdar att makten i ett deliberativt samtal är eliminerad i största möjliga omfattning (Reinikainen & Reitberger 2004, s 209). Om en jämn maktfördelning kan uppnås i en situation där läraren argumenterar med elever är osäkert (Englund 2002, s 69). Även gentemot föräldrarna har läraren, genom sin strategiska position som representant för institutionen skolan en särskild förhandlingsposition som förmodligen omöjliggör ett genuint deliberativt samtal. Samtidigt tror jag att Barrys (1965, s 84) antydning om

18 I engelskspråkig litteratur kompliceras förhållandet ytterligare av begreppen *negotiation* och *bargaining*, som på svenska båda täcks av begreppet förhandling. *Negotiation* kan uppfattas som ett paraplybegrepp, medan *bargaining* betecknar en förhandlingsstrategi skild från exempelvis problemlösning (*problem solving*) (jämför Hopman 1995). Jag tror också att det finns en social klasskillnad inbyggd i användandet av begreppen.

19 Egentligen tvång, engelskans *force*. Eftersom svenskans argument har en snävare betydelse än engelskans argument blir översättningen ofullständig.

agerandet i processen är väsentligt för förståelsen av skillnaden mellan fenomenen förhandling och deliberation.

Som Eriksen (2000, s 60) uttrycker sin syn på förhandlingens natur (i kontrast mot deliberation):

The problem of bargaining and voting procedures is that they encourage a process of give-and-take, pork barreling, log-rolling etc. that does not change opinions, necessitates learning or enlargement or refinements of perspectives - there is no moulding of a common rational will. In a way it signals that the discussion has come to a standstill - a dead-lock. It also indicates that the parties have accepted an outcome, but not because it is an optimal outcome. They accepted it because of the resources and power relations involved. Each participant would ideally like another and better outcome for themselves, but can live with the agreement that has been obtained. (Eriksen 2000, 60)

I en förhandling försöker aktörerna maximera sin nytta eller åtminstone nå ett acceptabelt resultat utifrån sina preferenser medan aktörerna i ett deliberativt samtal prövar sina egna och andras preferenser och försöker omvandla dem utifrån vad som framstår som mest rationellt och rimligast. Förhandlingen har med andra ord plats för halvsanningar och maktutspel (Karlsson 2003, s 220).

I och för sig tror jag inte att en förhandling på ytan behöver präglas av explicita maktuttryck – tvärtom skulle det vara negativt för den förhandlingspart som använder till exempel hot som maktmedel i en miljö där utnyttjande av en maktposition ses som illegitimt. Jag förväntar mig snarare att aktörerna även i en förhandling försöker klä sina preferenser i en språkdräkt som gör anspråk på att vara legitim och deliberativt diskuterande.

För studien blir följden av att processen betraktas som en förhandling snarare än ett deliberativt samtal att intresset riktas mot ett bredare spektrum av fenomen än diskussionen mellan aktörerna i sig. Inte minst blir frågan hur aktörerna uppfattar varandras roller, strategier, intressen och försanthållanden väsentlig: ”[...] people frequently squander valuable opportunities of joint gain by making faulty assumptions about other people’s interests [...] or by relying upon the use of flawed judgment heuristics and cognitive biases [...]” (Wade-Benzoni m.fl. 2002).

Ett exempel från tidigare forskning om liknande situationer i svensk skola är studien *Det här är ett svenskt dagis* där författarna visar hur förskolelärare i en förskola i Botkyrka hanterar föräldrarnas värderingar, förväntningar och krav. Ett av de mest illustrativa exemplen rör hur vissa föräldrar inte vill att barnen leker i skogsområdet som gränsar till den studerade förskolan. Lärarna – som uppfattar föräldrarnas ställningstagande som kulturellt – hanterar situationen genom att trots allt låta barnen leka utomhus – men spiller sedan

mat på dem under lunchen för att få anledning att tvätta kläderna och därigenom uttradera spåren av utomhusleken (Ronström, Runfors & Wahlström 1995). I avhandlingens betydelse sker förhandlingen här genom att lärarna bedömer vad som är rimligt, vad som är möjligt att uppnå – men handlar också utifrån vad de anser vara rätt och gott, och utifrån styrdokumentens riktlinjer.

Förhandlingens struktur och konsekvenser – som förutom av maktstrukturerna skapas av aktörernas förväntningar och för-domar – är en öppen fråga i avhandlingen. Avhandlingen studerar förhandlingar, där begreppet alltså inte reserveras för enbart ansikte mot ansikte-diskussioner utan för hela arsenalen av tekniker, metoder och diskussioner som relaterar till hanteringen av olika världsbilder och som får som konsekvens att frågor eller fenomen betraktas som en del av en övergripande meningsbärande abstraktion.

Kroppen och teorierna: Studiens syfte och frågor

Avhandlingen är ett försök att utifrån ovanstående utgångspunkter utveckla en teoretisk förståelseram kring hur uppfattat kulturella konflikter hanteras i skolan genom att fenomen, situationer och företeelser på en språklig nivå kopplas till meningsbärande abstraktioner. De teoretiska ingångarna oräknat anknyter denna uppgift till tre huvudsakliga litteraturdiskurser: mångkultur-forskningsdiskursen, skolforskningsdiskursen eller utbildningsvetenskapsdiskursen (dessa två litteraturer är varandra överlappande men täcker inte alldeles samma innehåll)²⁰ och förvaltningsdiskursen. Alla tre nämnda forskningsinriktningar är vida, heterogena områden och paraplybegreppen täcker naturligtvis en stor mängd subdiskurser. Först några ord om de tre forskningstraditionernas anknytning till avhandlingen.

Ämnet mångkulturalism är väl belyst inom bland annat den moderna politiska filosofin. Eftersom forskningen är så omfattande och komplex är det svårt att ens ge rättvisande illustrativa exempel – man måste betänka att den internationella diskursen bland annat omfattar diskussioner kring identitet (Zygmunt Bauman 2002; Katherine Smits 2005), medborgarskap (Bhikhu Parekh 2000; Philip Cole 2000), grupprättigheter (Brian Barry 2001; Iris Marion Young 1990; Will Kymlicka 1995 med flera), hur olika normativa modeller omtolkas empiriskt och tillämpas i ett globalt perspektiv (Will Kymlicka 2009) och etnicitet (John Rex 1996) och att dessa ofta är samman-

20 Jämför Fredriksson (2010, s 31) som berör utbildningsvetenskapens natur.

vävda i flerdimensionella diskussioner. De här nämnda namnen är bara få exempel valda utifrån min egen horisont. Den mångkulturella arena som förhandlingen utspelar sig på är med andra ord tämligen väldefinierad. I avhandlingen görs inget försök att framlägga nya normativa teorier i ämnet. I själva ansatsen försöker jag dock elaborera en tolkningsram kring hur svenska lärare hanterar uppfattat kulturella konflikter.

Forskningsresultat och -ansatser från flera olika delar av skol- eller utbildningsforskning (som som helhet utgörs av exempelvis lärandeteoretiska studier, strukturella studier, didaktiska studier, läroplansforskning och betygsforskning) används i avhandlingens olika delar. Här räcker det måhända att påpeka att tidigare forskning är kluven ifråga om lärares styrbarhet (jämför Fredriksson 2010, s 23-25), att enskilda verk ger stöd åt uppfattningen att makt är centralt för förståelsen av skolan som helhet (Walshaw 2007; Persson 2003), att skolan på lokal nivå kan ses som en maktarena i sin egen rätt där läraren utgör ett maktens centrum (Bartholdsson 2003) och att maktdiskussionerna relaterar till uppfattningar om kultur (Runfors 2003; Ljungberg 2005).

Tidigare skolforskning har bland annat fokuserat styrningen av skolan ur skilda perspektiv (till exempel Rothstein 1992; Jarl, Kjellgren & Quennerstedt 2007; Quennerstedt 2006; Lindensjö & Lundgren 2000/2006) och hur olika förvaltningspolitiska reformer påverkat skolarbetet (t.ex. Jarl 2004; Sjögren 2007; Lindbom (red.) 2007; Fredriksson 2010).

Förvaltnings- och implementeringsforskningen har å sin sida belyst olika delar av implementeringsprocessen, från beslutsfattande på den politiska nivån till konsekvenserna för avnämarna av de politiska besluten i förvaltningar i allmänhet. Stora delar av forskningen utgör ett direkt kontextuellt intresse för studien som utvecklas i kapitel 3. Av mer teoretiskt intresse är forskningen om frontlinjebyråkrater, där de tjänstemän som kommer i direkt kontakt med avnämarna studeras som individer mellan brukare och organisation (Lipsky 1980; Schierenbeck 2003; Fredriksson 2010).

Marken som plöjs i avhandlingen är med andra ord inte jungfrulig: kontexten kring förhandlingen kan beskrivas i teoretiska termer utifrån tidigare forskning, vilket delvis också gäller konflikterna som leder fram till förhandlingen. Hur skall man förstå relationen tidigare forskning – empiri – min forskning? Det berättas en anekdot om den danske 1500-talsläkaren Jacob Sylvius. Bland annat lär han ha sagt att försåvitt kroppen vid en dissektion inte motsvarar de schematiska bilder som Galenos upprättade på 100-talet så

var det inte Galenos som hade missuppfattat den mänskliga anatomin – det var kroppen det var fel på.²¹

Avhandlingens parallell till anekdoten är att jag tror mig kunna bidra med ett utvecklat perspektiv ifråga om hur vissa typer av konflikter med föräldrar och elever får sin lösning. Härmed inte alls sagt att den tidigare forskningen inte speglar verkligheten, utan snarare att den typ av situationer jag diskuterat i kapitlet kräver ett elaborerat perspektiv där skolan måste ses såväl som en lokal maktarena där förhandlingar sker, som en politiskt styrd förvaltning i den mening som diskuterats tidigare. Medan tidigare forskning främst fokuserar på antingen lärare som svårstyrda ut ett institutionellt perspektiv (Sanerstedt 1988; Lindensjö & Lundgren 2000/2006) eller på lärare som politiskt-diskursivt styrda (Ball 2003; Hargreaves 2001) utgår min studie från klassrumspraktiken och där förhandenvarande maktrelationer.

Utgångspunkten – ”kroppen” – är förhandlingen som resulterar i att fenomen knyts till meningsbärande abstraktioner, som först beskrivs i teoretiska termer och därefter studeras empiriskt. Om aktörer för att realisera sina preferenser knyter konkreta frågor till övergripande, meningsbärande fenomen (sfärerna) – hur gestaltar sig den maktimpregnerade förhandlingen som leder fram till detta? Vilka är de övergripande, meningsbärande fenomenen, och hur relaterar de till maktbegreppet? Hur ser kontexten ut som förhandlingen är nerbäddad i? Vilka blir konsekvenserna av förhandlingen?

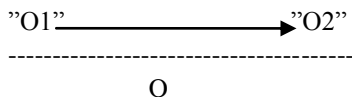
Denna teoretiska förståelse utgörs av utvecklandet av en begreppsapparat av analytiska begrepp, skilda från men relaterade till de vardagliga begrepp personer använder i en given kontext. Med teoretisk förståelse avses i avhandlingen uppsättningen analytiska begrepp sammanfogade i en enhet, relaterade till varandra i ett system. Det övergripande syftet är att skapa ett system som bättre låter oss orientera oss i verkligheten.

I figur 1:1 på nästa sida (lånad från Göran Djurfeldts introduktion till vetenskapsteori) exemplifieras detta (Djurfeldt 1999, s 41). O står för verkligheten, skild från individens uppfattningar av den (”O1” och ”O2”). ”O1” är min förförståelse av fenomenet, medan ”O2” är en ny uppfattning efter bildandet av den nya teoretiska förståelsen. ”O1” kan vara antingen en vardagsförståelse av fenomenet eller en vetenskaplig teori om det.

21 Anekdoten är återgiven bland annat på den medicinhistoriska utställningen vid *Danmarks vetenskapshistoriska museum* i Aarhus

Genom att jag tror mig se en kropp som inte stämmer med anatomiplanschen kommer jag att försöka finna en förståelse ("O2") som jag på explicit argumenterade grunder anser bättre²² speglar O.

Figur 1:1 Verklighetsspeglarna



Jag skall i avhandlingen utveckla ett sätt att beskriva hur lärare handskas med situationer där olika aktörer (som lärarna uppfattar representera olika kulturer) vill fixera prisma i olika lägen och förstå hur de förhandlar med språkets hjälp om en lämplig lösning.

Syftet med avhandlingen är att skapa, utveckla och elaborera en teoretisk modell av analytiska kategorier som kan hjälpa oss att förstå hur lärarna genom att utöva makt på en språklig nivå kan hantera situationer där olika individers berättelser kolliderar.

Den första uppgiften är utveckla en teoretisk modell som kan ge mening åt lärarnas handlande och att ur denna teoretiska förståelse utveckla ett analysverktyg.

Den andra uppgiften är att påvisa hur den övergripande kontexten som förhandlingen är nerbäddad i ser ut och vad kontextens karaktäristika betyder för vilka förhandlingar som möjliggörs.

Den tredje uppgiften är att analysera den i intervjuer insamlade empirin, för att belysa hur de analytiska kategorierna är kopplade till vardagskategorierna och för att visa hur den teoretiska modellen tar sig uttryck i empirin.

²² I avhandlingen görs inget försök att studera konkurrerande mekanismer; "bättre" skall med andra ord förstås i betydelsen en totalt mer komplett bild genom uppmärksammandet av förhandlingsbegreppet.

Disposition

Kapitel 2: Sfärer för legitima beslut

I kapitel 2 presenteras inledningsvis de två maktperspektiv som ligger till grund för avhandlingen, nämligen dels den strävan efter att realisera preferenser som gör att förhandlingen alls kommer till stånd, dels en beskrivning av maktens funktionssätt som baserar sig på Michel Foucaults arbeten. Ur Foucaults maktanalys hämtas begrepp relevanta för studien, såsom normalisering, dispositif och motstånd.

Maktperspektivet förs därefter över på diskussioner om språkets konstituerande roll och hur språket tilldelar fenomen mening, men också definierar fenomen och tillskriver dessa fenomen särskilda logiker som möjliggör vissa sätt att hantera fenomenen. Efter detta presenteras begreppet ”framing” som den mekanism som knyter språklig makt till de övergripande meningsbärande fenomenen.

Utifrån maktperspektivet och språkets konstituerande roll presenteras en analytisk modell bestående av de fem kategorierna den individuella sfären, den offentliga sfären, den vetenskapliga sfären, den religiösa sfären och kön och sexualitetssfären. Kapitlet avslutas med en diskussion om hur diskussionerna om mångkulturalism relaterar till modellen med de fem sfärerna.

Kapitel 3: Kontexten kring makt och förhandling

I kapitel 3 introduceras den kontext i vilken förhandlingen utspelar sig. Inledningsvis fokuseras den svenska skolan som politiskt styrd förvaltning och hur den nuvarande organisationen av förvaltningen skolan ser ut. Vid sidan av detta diskuteras lärarens roll och position i förvaltningen.

En ytterligare del i förhandlingens kontext är diskussionerna om det mångkulturella samhället och kulturella anspråk. I kapitlet argumenteras att det viktigaste inte är huruvida förhandlingarna är kulturella och i så fall i vilken mening de är kulturella, utan att förhandlingen inte kan förstås fristående från diskussionerna om mångkulturalism genom att lärarna uppfattar motpartens anspråk som kulturella.

Kapitlet avslutas med två avsnitt av metodologisk karaktär som rör urvalet av skolor i den beskrivna kontexten respektive motiveringar för de olika teman av värdefrågor som intervjuerna kretsar kring. Det första avsnittet landar i ett urval som baseras på variationer av kulturell mångfald, medan det andra utmynnar i att tre typer av värdefrågor väljs ut: värderingsfrågor, kunskapsfrågor och uppförandefrågor.

Kapitel 4: Legitimitetens Potemkinkulisser

Kapitel 4 utgör ett mellanled mellan kontext och empiri. Å ena sidan representerar styrdokumentet en del av den kontext förhandlingen är nedbäddad i; å den andra försöker kapitlet karaktärisera denna del av kontexten genom empiriska studier.

Kapitlet inleds med några allmänna kommentarer kring styrdokument och läroplansforskning, varefter följer två metodologiska avsnitt som diskuterar urval och tolkning av styrdokumentet.

Den huvudsakliga delen av kapitlet utgörs av de empiriskt grundade diskussionerna utifrån hur skrivningar i styrdokumentet relaterar till de fem sfärerna.

I den sista delen av kapitlet diskuteras huruvida styrdokumentet utifrån skrivningarna i dem kan styra frågor till de olika sfärerna, om styrdokumentet kan styra frågor inom de olika sfärerna och hur styrdokumentets roll kan förstås.

Kapitel 5: "Burka, typ"

Kapitel 5 inleds med två metodologiska diskussioner, dels om genomförandet av intervjuerna, dels om tolkningsarbetet med dem.

Därefter introduceras huvudtemat uppförandefrågor och undertemat huvudbonader, som utgör det i texten redovisade exemplet på huvudtemat.

Efter detta följer en redogörelse för vilka sfärer lärare placerar uppförandefrågor i och hur de resonerar ifråga om förhandlingen. Därefter lyfts den analytiska nivån och en diskussion förs om vilka sfärer som används, vilka som inte används och hur detta kan tolkas. Avslutningsvis diskuteras hur sfärerna ifråga om uppförandefrågor förhåller sig till varandra.

Kapitel 6: Om gott och ont, rätt och fel

I kapitel 6 introduceras först huvudtemat värderingsfrågor och undertemana demokrati och sexualitet, som utgör de i texten redovisade exemplen på huvudtemat.

Efter detta följer en redogörelse för vilka sfärer lärare placerar värderingsfrågor i och hur de resonerar ifråga om förhandlingen. Därefter lyfts den analytiska nivån och en diskussion sker om vilka sfärer som används, vilka som inte används och hur detta kan tolkas. Avslutningsvis diskuteras hur sfärerna ifråga om värderingsfrågor förhåller sig till varandra.

Kapitel 7: Kunskapens korridorer

I kapitel 7 introduceras först huvudtemat kunskapsfrågor och undertemat ”livets utveckling på jorden”, som utgör det i texten redovisade exemplet på huvudtemat.

Efter detta följer en redogörelse för vilka sfärer lärare placerar kunskapsfrågor i och hur de resonerar ifråga om förhandlingen. Därefter lyfts den analytiska nivån och en diskussion sker om vilka sfärer som används, vilka som inte används och hur detta kan tolkas. Avslutningsvis diskuteras hur sfärerna ifråga om kunskapsfrågor förhåller sig till varandra.

Kapitel 8: Den förhandlade makten

I det avslutande kapitlet diskuteras hur empirin gestaltas när den teoretiska förståelsens raster läggs över den. Inledningsvis diskuteras aktörerna i förhandlingen utifrån båda perspektiven skolan som maktimpregnerad institution och skolan som politisk förvaltning.

Därefter följer en diskussion främst utifrån Foucaults tankevärld och det analyschema med de fem sfärerna som härrör från denna. Först ställs normaliseringsprocesserna i fokus och efter detta presenteras maktens konsekvenser först i empirisk mening och därefter i normativ mening, varefter följer ett avsnitt om intentionalitet och efter detta diskuteras några särskilt intressanta drag av förhandlingens dispositif.

Det följande avsnittet diskuterar skolan som förvaltning och analysinstrumentets bäring på andra förvaltningar.

Avslutningsvis diskuteras kortfattat betydelsen av resultaten för framtida skolreformer.

Sfärer för legitima beslut

Detta kapitel skall utmytna i en diskussion om de meningsbärande abstraktioner jag introducerade i kapitel 1. Jag skall presentera de specifika abstraktioner jag anser vara de relevanta för studien och hur de relaterar till det svenska samhället. Innan jag når dit måste jag dock ta omvägen via maktbegreppet för att diskutera hur språket kan påverka uppfattningar och i förlängningen handlingar, samt vilka implikationerna av detta synsätt är.

Att de flesta är ense om att makt är viktigt för studiet av skolan betyder inte att alla nödvändigtvis är ense om vad makt innebär. Givet den breda användningen inom olika områden är det inte förvånande att det inte finns några på en gång entydiga och heltäckande definitioner av maktbegreppet, förutom allmänna definitioner i stil med att makt är att få något att hända (Engelstad 2006; se även Heywood 1994, s 25-26). De olika infallsvinklarna är för många och spektrumet av sakfrågor för brett för att en gemensam definition skall vara analytiskt användbar. De olika infallsvinklar som finns ökar dessutom ytterligare mångtydigheten i begreppet (se till exempel Clegg 1989). Förutom närmast konceptuella studier ägnas uppmärksamheten även åt till exempel maktfördelning (Dahl 1961), maktens legitimitetsgrunder (jämför Hurd 2007) och maktens effekter i vid mening. Studierna kan dessutom vara av empirisk eller normativ karaktär även om det satts ifråga om maktstudier kan genomföras utan en normativ grundval (Hay 2002; Falkem-ark 1982). Området maktstudier har således en mängd olika demarkationslinjer – ofta varandra överkorsande – som skapar undergrupper. Samtidigt är de olika fenomen, strategier och metoder som sammanförs under beteckningen makt besläktade. Även det empiriska studieobjektet kan naturligtvis vara av skiftande karaktär, alltifrån överstatliga organisationer, nationalstater, myndigheter och organisationer till enskilda individer.

Skolan befinner sig mitt i skärningspunkten för flera maktstrider där några av aktörerna är staten, kommunen och olika myndigheter (Jarl & Rönneberg 2010), lärarna och skolläring (Fredriksson 2010), fackföreningarna (Persson

2007), eleverna (Staunaes 2004; Ambjörnsson 2004) och föräldrarna (Sjögren 2007).²³

Att förstå vad som driver aktörerna att förhandla om definitioner är inte samma sak som att förstå hur förhandlingens maktväv ser ut. Det sistnämnda är teoretiskt viktigast i avhandlingen eftersom det är explicit kopplat till hur definitionerna konstrueras i ett samspel mellan aktörer, men det förstnämnda är relevant i så måtto att det utgör en förklaring till varför en förhandling alls kommer till stånd.

Förhandlingens drivfjäder

I en förhandling finns det per definition mål som aktörerna vill uppnå. För studiens syfte betyder det mindre vilka dessa preferenser är eftersom det är de definitioner som blir konsekvensen av förhandlingen som står i fokus. För att förstå förhandlingens struktur behöver jag dock förklara hur makt kan betraktas som något som individer använder för att uppnå mål.

En av de mest framträdande av det sena 1900-talets maktteoretiker, Steven Lukes, presenterar en tredelad indelning av maktstudier som fått stor genomslagskraft i samhällsvetenskaperna. Enligt Lukes finns tre huvudsakliga sätt att definiera makt (*maktens tre dimensioner* eller *maktens tre ansikten*), nämligen *beslutsfattande*, *makten över dagordningen* och *skapandet av preferenser* (Lukes 2005). Dessa är inte varandra uteslutande alternativ utan snarast olika analytiska svar på frågan hur makt bör operationaliseras för att studeras (Hay 2002, s 171).

Den första dimensionen, beslutsfattande, utgår från att den som får sina preferenser realiserade har makt, det vill säga att makt innebär att få någon att göra något som denne annars inte skulle ha gjort. Historiskt har denna dimension utvecklats av den tyske sociologen Max Weber (1919/1977). Den moderne teoretiker som främst förknippas med perspektivet är den amerikanske maktforskaren Robert A. Dahl (1957; 1961), vars studier i New Haven som visade på en pluralism i maktfördelningen, har blivit klassiska (Dahl 1961). Denna analysinriktning av makt kännetecknas av fyra drag: Makt studeras i

²³ Det finns i mycket av den klassiska utbildningslitteraturen en stark underström av maktdiskussioner som dock kanske främst avser makten *över* utbildningssystemet, inte den lokala skolans roll i ett maktspel. Exempel är Platons statsstyrda utbildningsideal, John Stuart Mills emfas av föräldrarnas frihet att välja för sina barn, Augustinus understrykande av individens insikt, Humboldts betoning av tvånget som väg till frihet och Rousseaus och Deweys förespråkande för barnets fria sökande (I Rousseaus fall står friheten i detta fall i åtminstone skenbar kontrast till tvång i andra sammanhang). För en översikt av de väsentligaste utbildningsfilosofierna se Curren (edt.) (2006), särskilt del 1.

form av effekterna av utövningen och är således synlig, makt ses som knutet till individen och utövas i relation till andra individer, fokus ligger på att en individ har makt över en annan individ och slutligen betraktas makt som ett nollsummespel, där mer makt för A betyder motsvarande mindre makt för B (Dahl 1957; Hay 2002, s 173).

Maktstudier som enbart fokuserar på beslutsfattande har emellertid stött på kritik. Makt behöver inte manifesteras genom att få någon att göra något denne egentligen inte vill utan kan också manifesteras genom att en individ hindrar en annan individ från att göra det hon egentligen vill. Att kunna hindra en fråga från att hamna på föredragningslistan är ur detta perspektiv också maktutövning (Bachrach & Baratz 1962; Bachrach & Baratz 1963; Lukes 2005, s 20-23). Alla frågor avgörs till exempel inte genom omröstning eller liknade transparenta förfaranden utan ibland genom att frågorna överhuvudtaget inte fattas beslut om i formell mening. Perspektivet kallas maktens andra dimension eller dagordningsmakt och har inte minst inspirerat empiriska studier av massmedier (McCombs 2006). Först efter en systematisk kartläggning och analys av hur dagordningen upprättats blir utfallet i sig relevant att studera.

Steven Lukes skriver:

A satisfactory analysis, then, of two-dimensional power involves examining both decision-making and nondecision-making. A decision is a choice among alternative modes of action; a nondecision is a decision that results in suppression of thwarting of a latent or manifest challenge to the values or interests of the decision-maker (Lukes 2005).

Makten betraktas således tvådimensionell vilket innebär att *såväl* beslutsfattande som förmågan att hålla dagordningen ren från frågor man inte vill att det skall fattas beslut om analyseras.

Kritiken mot såväl en endimensionell analys som en tvådimensionell dagordningsanalys har gällt i vilken mån man genom dessa behavioristiska angreppssätt når de djupare strukturerna av makt som antas finnas. Ett sätt att lämna den behavioristiska traditionen presenterades av Steven Lukes (2005) själv genom att tillföra ytterligare en dimension till maktanalyserna, nämligen preferensskapande. Grunden i kritiken mot de en- och tvådimensionella analyserna är att dessa enbart fokuserar på en förhandenvarande och observerbar konflikt och att de utesluter andra aspekter av makt som auktoritet och manipulation (Lukes 2005). Peter Bachrach och Morton Baratz (1970, s 20) avför till exempel språkliga aktiviteter från maktanalyserna som något annat än makt, som ”agreement based upon reason”. Bachrach & Baratz definition kommer alltså nära definitionen för deliberation.

Lukes invänder mot Bachrach och Baratz:

To put the matter sharply, *A* may exercise power over *B* by getting him to do what he does not want to do, but he also exercises power over him by influencing, shaping or determining his very wants [...]. Indeed, is it not the supreme exercise of power to get another or others to have the desires you want them to have – that is, to secure their compliance by controlling their thoughts and desires? (Lukes 2005).

Att studera i hur många frågor man befunnit sig på den vinnande sidan säger ingenting om huruvida ens sanna och upplevda intresse är överensstämmande.²⁴ Man får dock hålla i minnet att Lukes talar om tredimensionell maktanalys, inte makten analyserad med den tredje dimensionen.

Det gemensamma i alla tre perspektiven är insikten att individer medvetet verkar för att realisera preferenser. Graden av medvetenhet i fråga om den tredje maktdimensionen kan dock diskuteras; Lukes (2005) påpekar själv att makten också utövas av till exempel ideologier. Härigenom hamnar han i en mellanställning mellan till exempel Dahl (1961) och Foucault (2002). Denna diskussion rör dock främst makten över preferenserna och preferensernas relation till intressen snarare än huruvida individerna försöker realisera sina preferenser och vad detta i så fall leder till.

Genom fokus på realiseringen av preferenser i de tre dimensionerna ställs aktörerna och deras åsikter, viljor och mål i förgrunden. Ett problem med utgångspunkten är att de kontextuellt – kulturellt bestämda meningsbärande abstraktioner som står i studiens centrum knappast kan ses som artikulerade preferenser i den mening begreppet används i de ovan diskuterade maktperspektiven. Det är heller knappast enbart kulturella berättelser som styr aktörerna utan de kan också sträva efter andra medvetna mål. Exempel på sådana kan vara att upprätthålla arbetsron i klassrummet, att få alla att känna sig delaktiga eller att maximera sitt inflytande i en viss fråga.

Makt betraktad som ett medel för att realisera preferenser ses i avhandlingen som den drivkraft som gör att förhandlingen kommer till stånd, inte i första hand som en beskrivning av maktens funktion eller av förhandlingens

²⁴ Det har dock riktats kritik mot Lukes tredje maktdimension. Kritiken har i huvudsak riktat in sig på svårigheten att dra en gräns mellan subjektiva och objektiva intressen – man öppnar, har man menat, en Pandoras ask av diskussioner kring falskt medvetande. Vem vet vad som är någons sanna intressen om inte individen själv är i stånd att utvärdera detta? Blir inte det man övertygats om ens sanna intressen? (Hay 2002, s 179). Gammalmarxisternas idé om ”falskt medvetande” – i sin ursprungliga form att individer (arbetarna) narras (av borgarklassen eller dess kulturella hegemoni) att hålla på vissa ideal (den kapitalistiska ordningen) och motarbeta andra (revolutionen) (Robertson 1993, s 182-183) är ett klassiskt exempel på detta betraktelsesätt. Problemet är i lika grad vetenskapsteoretiskt - metodologiskt och etiskt och kan här inte lösas. Se även fotnot 220.

konsekvenser. Den definition som blir resultatet av förhandlingen kan alltså, men behöver inte, vara en medveten preferens hos aktörerna.

Vilka av maktdimensionerna förhandlingens aktörer de facto använder under vilka omständigheter är en empirisk fråga. För studiens huvudsyfte är detta emellertid av underordnad betydelse.

Maktens urverk

Att vi kan förklara varför visarna på ett mekaniskt ur rör sig genom att drivfjädersnåren frigör energi, betyder inte att vi förstår kopplingen mellan drivfjädersnåren och det faktum att visarna rör sig på ett visst regelbundet sätt. För att förstå detta krävs en studie av urverkets uppbyggnad; en beskrivning av kuggghjulen, balansen, oron och tapparna. På samma sätt fordrar studien en idé om hur maktens urverk ser ut. Jag antar att aktörerna förhandlar eftersom de har mål de vill uppnå, men hur uppkommer konsekvensen att situationer, fenomen och händelser knyts till meningsbärande abstraktioner? Kan jag redan på förhand skaffa mig en bild av vad jag letar efter?

Låt oss anta att vi blir ombudade att beskriva en klocka av en modell vi tidigare inte kommit i kontakt med. Vi sitter med klockan på bordet framför oss och funderar på vilka verktyg som vi skall behöva använda och hur dessa skall användas. Eftersom vi fortfarande inte öppnat boetten på klockan vi har framför oss kan vi inte ge en exakt beskrivning av dess maskineri. Det vi kan göra är att studera en allmän beskrivning av hur mekaniska klockor brukar fungera, vilka beståndsdelar de har och hur beståndsdelarna är kopplade till varandra. Den allmänna beskrivningen är nödvändig för att få veta vad vi skall leta efter och hur delarna hänger ihop med varandra och helheten. På samma sätt kan vi på förhand låna en beskrivning om hur makt fungerar för att veta vad vi skall leta efter i intervjuerna.

I de empiriska kapitlen öppnar jag boetten för att klassificera och beskriva makten utifrån den lånade beskrivningen. I sig innebär detta en låsning vid beskrivningen såtillvida att vi använder dess begrepp och att jag ser de detaljer den allmänna beskrivningen framhåller som särskilt viktiga, men inte att jag hade sett ett helt annat urverk om jag först läst en annan beskrivning om mekaniska ur.

Den mest utförliga presentationen av olika typer av makts funktionssätt har presenterats av den franske filosofen, idéhistorikern och maktteoretikern

Michel Foucault.²⁵ Foucault utvecklar sitt maktbegrepp främst i *Övervakning och straff* och *Viljan att veta*. *Övervakning och straff* (Foucault 1987) är ett arbete med flera olika resonansbottnar: en historik över straffsystemens historia med början i renässansen, en metodologisk utveckling av begreppet mikrofysik, ett politiskt angrepp på moderna straff och kontrollinstitutioner samt en utveckling av disciplinbegreppet. *Viljan att veta* (Foucault 2002)²⁶ är en maktteoretisk påbyggnad av *Övervakning och straff* (Nilsson 2008, s 114). Foucaults syfte är i första rummet att undersöka hur sexualitetens historia är en diskursernas striders historia och hur dessa diskursiva strider varit och är konstituerande erfarenheter.

Foucaults maktapparat kan ses som en teoretisk utveckling av de föregående perspektiven – ett maktens fjärde ansikte – där Foucaults ansats främst skiljer sig från de tidigare tre maktdimensionerna ifråga om maktens *subjekt*, var makten *finns*, hur makt *utövas*, hur makt *studeras* och hur makt *manifesteras* (Digeser 1992, s 979). Medan de tre tidigare maktdimensionerna förutsätter subjekten (Lukes 2005) framhåller Foucault (1987; 2002) att subjekten är sociala konstruktioner vilkas formande kan studeras historiskt. Till skillnad från de tre tidigare dimensionerna finns heller inga maktvakuum där makten inte är närvarande (jämför Flathman 1980). Ifråga om hur makt utövas måste verbet förstås i en vagare betydelse hos Foucault än hos de tre tidigare dimensionerna eftersom makten inte betraktas som en resurs tillhörig subjekt (Digeser 1992, s 982). Härigenom blir aktörers intentioner mindre väsentliga; ”makt är en sorts oförutsedd konsekvens av intentionellt handlande [min översättning]” (Digeser 1992, s 984). Studiet av makt måste på grund av ovanstående riktas mot ”maktens mikrofysik” – det finns inte en maktteori som skiljer det som är makt från det som inte är det utan makt måste studeras i den myriad sätt som makten manifesterar sig på i sociala praktiker (Digeser 1992, s 985).²⁷

Syftet med genomgången av vissa delar av Foucaults maktapparat är att finna ett sätt att genomföra en analys av maktens funktion och maktens konsekvenser i avhandlingen och fokus kommer därför att riktas mot för denna analys relevanta drag. Är detta ett rimligt förhållningssätt; kan Foucault sön-

25 Dahls maktteorier har djupa historiska rötter. Detsamma kunde sägas om Foucault. Den oerhörda vikt som Platon lägger vid utbildningens roll i samhället eller de långa utbildningstiderna för de styrande (”filosoferna”) kan till exempel i min mening knappast förstås utan idén om normaliserande och disciplinerande diskurser. ”När de således uppnått en ålder av femtio år, måste man låta dem, som bestått provet och i allo utmärkt sig [...] komma fram till slutmålet. [...] Den mesta tiden må de ägna åt filosofien, men när deras tid kommer, skola de taga på sig statsbestyrens tunga börda [...]” (Platon 1984/1985, del iii, s 310).

26 Den var ursprungligen planerad som den första delen i en större svit i sex delar om sexualitetens historia; en ambition som ändades av hans död 1984.

27 Foucault (1980) framhåller själv att hans ansats är en maktens analytik snarare än en maktteori.

derplockas? Jag skulle snarast kalla Foucaults maktanalyser en beskrivning av maktens funktion; till skillnad från många andra moderna vetenskapsmän ger han inga direkta tekniskt-metodiska anvisningar eller analysinstrument som kan kopieras och överförs direkt på nya situationer (jämför Assarsson 2007). Foucaults maktdiskussion får inte enbart ses som ett storvulet övergripande perspektiv utan snarare som konkreta anmärkningar om maktens struktur sprungna ur och ämnade för empiriska undersökningar (Lindgren 1998, s 358). Varje lån av Foucault måste därför bedömas på sina egna premisser.

Maktens nätverkskaraktär och mikrofysikens betydelse

I centrum för min analys står frågor om hur mening skapas genom förhandlingar om definitioner och därigenom hur makten utövas, hur dess beståndsdelar ser ut och vad som åstadkoms i ett nätverk (här i betydelsen en väv av aktörer, inte individer samverkande för att nå ett visst resultat) av lärare, institutioner, elever, föräldrar och andra individer i det omgivande samhället. Utifrån Foucaults syn på makt är de analytiskt intressanta frågorna inte i första hand vem som har makt eller vem som blir påverkad av makten utan hur makten utövas och vilka konsekvenserna av utövningen är genom att språkliga uttryck används för att beteckna företeelser och hur dessa binds med varandra till system (Digeser 1992).

Utifrån perspektivet mikrofysik kan vare sig staten eller läraren betraktas som en maktmonopolit: ”En analys i makttermer bör inte ställa upp statens suveränitet, lagens form och totalt behärskningssystem som givna postulat; detta är de former man kanske till slut kommer fram till” (Foucault 2002, s 103). Makten har utifrån detta betraktelsesätt inte subjekt – staten, skolan – och objekt – medborgarna, eleverna – utan individerna är samtidigt objekt och subjekt. Detta kan förstås som att vi är inbäddade i en väv av makt, där trådarna löper åt olika håll samtidigt:

Med makt anser jag att man i första hand bör förstå den mångfald av styrkeförhållanden som finns inneboende i – och organiserar – det område där de fungerar; det spel som genom kamp och oupphörliga konfrontationer omvandlar dem, förstärker dem, kastar om dem; stöden, som dessa styrkeförhållanden finner i varandra, så att de bildar kedja eller system, eller, i motsatt fall, rubbningarna, motsättningarna, som isolerar dem från varandra; och slutligen strategierna som de verkar genom och vilkas allmänna mönster eller utkristalliserande i institutioner förkroppsligas i statsapparaterna, i formuleringen av lagen, i samhällets hegemonier (Foucault 2002, s 103).

Betraktat ur denna synvinkel är makt heller inte något som kan vara en viss individs, en viss institutions, egendom utan makten uttrycks genom olika

maktimpregnerade praktiker – diskurser om man så vill, som representerar någon verklighet men där olika vikt läggs vid olika aspekter (Burr 1995).

Det påpekas ibland att Foucault aldrig framlade en tillfredställande lösning på frågan om strukturell makt: förhållandet mellan könen, mellan etniska grupper, mellan grupper som inordnas som norm och de som inordnas som onormala (Nilsson 2008, s 94). Det finns onekligen ett visst ointresse hos Foucault för dessa strukturer samtidigt som de paradoxalt utgör själva kärnan i hans diskussioner i och med betonandet av maktimpregnerade praktiker i diskurser. Jag har hos Foucault heller inte stött på passager som direkt motsäger studiet av strukturell makt – vissa forskare, till exempel Inger Assarsson (2007) har placerat Foucault i ett mellanläge mellan strukturalism och poststrukturalism. Men makt, även strukturell makt, måste studeras på detaljernas och de direkta relationernas nivå²⁸; i form av mikrofysik och inte i form av förgivettaganden (Foucault 1987). Makt kan ur detta perspektiv aldrig studeras enbart på grundval av en teori om maktrelationer.²⁹

I och med det som Foucault identifierar som nya maktförhållanden (det vill säga maktförhållanden som inte upprätthålls med våld i första hand) blir det svårare att fånga maktens uttryck:

Det rör sig om små knep i besittning av en vidsträckt spridningsförmåga, om subtila, skenbart oskyldiga, men djupt misstrogna mekanismer, som svarar mot ordningar man inte vågar erkänna [...] Vill man beskriva dem, måste man dröja vid detaljerna och fästa sig vid småsaker (Foucault 2002, s 164).

Det är ett uttryckligt bottom up-perspektiv som företräds. Makt blir ur detta perspektiv inte fokuserad till centrum och studier av eliter eller statens institutioner; eliters och statens makt bygger tvärtom på maktrelationerna i det lilla. Härav följer att studiet av makten i skolan måste börja i interaktionen mellan individer på klassrumsnivå. Maktanalysen kan heller inte utgå från de formella reglerna enbart eller från en viss person. Men att makt betraktas som ett nätverk betyder inte att läraren reduceras till vilken aktör som helst i förhandlingen (Assarsson 2007). Snarare kan läraren betraktas som den främste bland likar. Detta beror på lärarens strategiska position i klassrummet. Med en strategisk position förstås själva positionen i sig, inte det subjekt som innehar den: ”makt är inte en institution och inte en struktur, det är inte en

28 Detta hindrar inte att aktörer kan ha delade erfarenheter av strukturer, som på olika sätt påverkar maktens mikrofysik. Jag skall i kapitel 3 argumentera för att den statliga styrningen är en sådan delad erfarenhet, liksom diskussionerna om legitimitet i kulturella anspråk.

29 Att till exempel hävda att samhällsordningens upprätthålls på grundval av borgarklassens intressen blir att börja studiet i fel ända. Resultatet av maktutövningen kan mycket väl bli upprätthållandet av samhällsordningen men mekanismen måste sökas och studeras i relationerna mellan individer på mikronivån.

viss förmåga som somliga skulle vara utrustade med: det är namnet man sätter på en sammansatt strategisk situation i ett givet samhälle” (Foucault 2002, s 104).

Detta betyder inte att läraren kan betraktas som all makts källa och ursprung. Beslutet fattas i en maktimpregnerad förhandling med alla övriga medspelare på arenan. Föräldrar, elever, kollegor, skollledning och andra försöker utifrån sin egen respektive maktposition påverka de beslut som fattas i frågan. Makten över klassrummet måste alltså förstås som ett komplicerat samspel mellan normer, institutioner och individer i ett nätverk – men där läraren betraktas som central.

Normalisering och disciplinering

Eleverna disciplineras i skolan till individer som uppfattas som normala³⁰ av det omgivande samhället eller i majoritetskulturen.³¹ Foucault kontrasterar denna disciplinering och normalisering mot rå våldsmakt. Öppningsscenen i *Övervakning och straff*, där begreppen utvecklas, har blivit berömd och är en i sitt slag enastående och detaljerad beskrivning av en avrättning under ”den gamla regimen” i Frankrike. Den typ av makt som demonstreras i den blodiga, grymma avrättningen är för Foucault en klassisk form av makt, suveränitetsmakten, som står i ett motsatsförhållande till normaliseringsprocesserna i moderniteten.³² Suveränitetsmakten vilar på rädslan för det grymma straffet, som är en spegling av enväldshärskarens vrede över att ha blivit ifrågasatt (Foucault 1987, s 9ff). Från det sena 1700-talet och framåt uppkommer nya maktkformer varav den som står i centrum för analysen i avhandlingen är disciplineringen. Detta är ett steg för steg-normaliserande av individer, individers tankar och individers handlande och utgör ett starkt drag genom Foucaults hela maktfilosofi. Foucault (1987, s 139-140) skriver:

Disciplinens historiska ögonblick är det ögonblick då en konst att hantera människokroppen uppstår, som inte bara syftar till att öka måttet av dess färdigheter [...] utan till att skapa ett förhållande som på en och samma gång gör kroppen lydigare ju nyttigare den är

30 Jag har varit i tvivelsmål ifråga om användandet av citationstecken kring flera av Foucaults begrepp. Ofta används de för att markera att det rör sig om till exempel normalitet i just Foucaults mening och inte en föreställd objektiv normalitet. För att undvika alltför många typografiska tecken har jag valt att i regel inte använda citationstecken kring begreppen, eftersom det framgår av texten i övrigt att det är just denna avgränsade, specifika betydelse som avses.

31 Denna tanketrad hos Foucault har utvecklats till ett eget studiefält, inte minst inom svensk utbildningsforskning. Låt vara att styrdokumenten talar om individens frihet, om individuella fokus, om individens utveckling. I praktiken tycks detta snarast tolkas som att man utifrån fria individer skall forma normala individer (Bartholdsson 2003; Runfors 2006 (i SOU 2006:40)).

32 Suveränitetsmakten står åtminstone delvis för det kronologiskt tidigare. Foucault förnekar inte att suveränitetsmakt finns men studerar den inte särskilt i det moderna samhället.

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

– och tvärt om. Då utbildas en politik bestående av ett antal tvång som bearbetar kroppen, som beräknar och manipulerar dess beståndsdelar, gester och beteenden.

I *Viljan att veta* (Foucault 2002, s 141) fortsätter han resonemanget:

Kroppens disciplinering och befolkningsregleringarna bildar de två poler kring vilka organiseringen av makten över livet har utvecklats. Anbringandet under den klassiska perioden av denna stora teknologi med två ansikten – ett anatomiskt och ett biologiskt, ett individcentrerat och ett artcentrerat, ett vänt mot kroppens prestationer och ett blickande mot livsprocesserna – tyder på en makt vars högsta funktion hädanefter kanske inte längre är att döda utan att lägga beslag på livet från början till slut.

I Foucaults tankevärld utgör den disciplinerande makten en annan form av maktutövning än den juridiska eller suveräna makten. Den juridiska makten vilar ytterst på våld medan disciplinering

[...] inte arbetar med rättsbegrepp utan med teknik, inte med lag utan med normalisering, inte med straff utan med kontroll och som tillämpas på nivåer och i former som ligger utanför staten och dess apparater (Foucault 2002, s 101).

Det mest kända exemplet är Foucaults analys av Jeremy Benthams ritningar för fängelset *Panoptikon*. Bentham ville skapa ett 1800-talets mönsterfängelse som präglades av humanitet, effektivitet och fångarnas återanpassning till samhällslivet. Panoptikon bestod av ett fångvaktartorn i mitten och cellerna byggda i ett flervåningsblock i form av en cirkel runt detta torn. Från fångvaktartornet hade fångvaktaren insyn i alla enskilda cellers alla delar, men genom en sinnrik mekanism kunde fångarna från sina celler inte se fångvaktarna i deras torn. Varje fånge skulle ha en egen cell. Effektiviteten bestod, enligt Bentham, i att antalet fångar per fångvaktare väsentligt skulle kunna ökas – och eftersom den enskilde fången i varje givet ögonblick inte visste om han de facto var övervakad, men att han mycket väl kunde vara det, skulle en process äga rum som befrämjade individens återanpassning till samhället. Individerna skulle normaliseras och disciplineras. Efter en tid skulle fångarna bli normala i så måtto att de inte längre ville eller kunde bryta mot reglerna. Ett den brottsliga, sjuka, onormala individens hederliggörande, läkande, normaliserande skulle äga rum. Att detta skedde utan yttre våld var det som framskrevs som det humana.

Maskinen – fängelset fungerar utan personliga maktrelationer; ”ett faktiskt underkuvande uppstår mekaniskt ur en fiktiv relation”, ”Det är alltså betydelselöst vem som utövar makten. Vilken individ som helst, nästan slumpvis utvald, kan få maskinen att fungera” (Foucault 1987, s 203). I sko-

lan är såväl eleverna som läraren ömsom fångar, ömsom fångvaktare, eller, kanske riktigare, de spelar båda rollerna samtidigt (jämför Connolly 1985, s 371). Relationen lärare – elev är inte opersonlig i Panoptikons mening, åtminstone inte på ytan. Men det stränga reglementet finns och utgörs av såväl skrivna regler (skollag, läroplan, lokala föreskrifter) som den oskrivna diskursen av vad som är normala, riktiga sätt att handla i givna situationer – och vad som är normala kulturella berättelser att betrakta världen genom.

Från Foucaults synvinkel var humanitetssträvandena en ur individens perspektiv förljugen propaganda³³. ”kanske var det [avskaffandet av de kvalfulla straffen, *min anmärkning*] också en reform som på sin tid gav upphov till en aning för högtravande deklamationer. Kanske framställdes den litet för lättvindigt och litet för emfatiskt som en följd av en ’humanisering’” (Foucault 1987, s 15). Om det tidigare varit nog att man korrigerade sitt uppträdande skulle individerna nu anpassas så att de i allmänhet accepterade normerna fick fäste i själarna. De maktmekanismer som skymtar från Panoptikon har bäring på andra institutioner än fängelset. Nöjde sig skolan år 1850 med att eleverna uppträdde väl på lektionerna vill den numera att eleverna skall bli goda människor som inte bara gör rätt utan vill rätt: ”en ansträngning att finjustera det maktmaskineri inom vilket de enskilda individernas existens utspelas; man tillpassar och avslipar de inrättningar där man tar hand om och övervakar deras dagliga beteende, deras identitet, deras verksamhet, deras till synes oviktiga handlingar [...]” (Foucault 1987, s 79).³⁴

I idén att det sker en förhandling om definitioner ligger också idén att elever normaliseras att betrakta givna situationer som givna delar av samhällsliga berättelser; att givna situationer, fenomen eller företeelser skall förstås som hörande till givna meningsbärande abstraktioner. Normaliseringen består i detta perspektiv till stor del av att lära sig sätta rätt etikett på rätt fenomen: beskrivningarna vansinnig, kriminell, begåvad är knappast inte objektiva beskrivningar ur normaliseringsperspektivet, utan konstrueras socialt och ”blir sedan en gemensam, förgivettagen benämning för vissa människor” (Assarsson 2007). Samma sak torde gälla andra fenomen än människor.

Viktigt i sammanhanget är det starka bandet till kontexten – institutionen: ”Disciplinen kräver ibland en *sluten miljö*, skapandet av en specifik plats som inte har något samband med andra platser och som är sluten om sig själv” (Foucault 1987, s 143). Exempel på sådana platser är fabriken, kliniken, kyrkan, armén, domstolen och skolan (Digeser 1992, s 985). Skolan utgör en

33 Härmed inte sagt att Foucault betraktade disciplinering som något alltigenom dåligt; det har framhållits att Foucault betraktade vissa aspekter av disciplineringen som produktiv och nyttig (Gore 1998, s 236)

34 Foucault talar här om straffmaskineriets utveckling under 1700-hundratalet och framåt. Resonemangen kan alltså, med ett halvt sekels förskjutning, appliceras på den svenska skolan.

samling lokala formuleringsarenor³⁵ där normaliseringsprocesserna kan antas äga rum. När det avvikande konstrueras bestäms det också hur fenomenet skall hanteras och kontrolleras (Foucault, refererad i Assarsson 2007).

Makten och motståndet

I Foucaultinspirerade maktanalyser spelar motstånd en viktig roll, inte minst eftersom motståndet synliggör makten (Diegeser 1992, s 985). Givet att makten betraktas som relationell är motståndet inte någonting som finns utanför, bortom makten. Istället är det en del av makten i sig:

[...] där makt finns, finns motstånd och likväl, eller kanske just därför, [står] motståndet aldrig i utanförställning till makten [---] [maktrelationerna] kan bara existera som funktion av en mångfald motståndspunkter: dessa spelar rollen av motpart, måltavla, stöd, utspång att få tag om. Dessa motståndspunkter finns överallt i maktnätet. Det finns alltså inte – i förhållande till makten – *en* plats för den stora Vägran – revoltens själ, alla upprors centrum, revolutionärens rena lag (Foucault 2002, s 105-106).

Till och med i de ”pinliga förhören” under den klassiska tiden i Frankrike finns motståndet i maktrelationen åklagare – åklagad:

Men domaren tillgriper inte tortyr utan att å sin sida utsätta sig för vissa risker [...]; han satsar också något, nämligen de bevismedel som han redan har samlat; ty regeln vill att om den anklagade `håller ut` och inte bekänner, är domaren tvungen att avstå från sina anklagelser. Den torterade har vunnit. (Foucault 1987, s 45).

Alla som ingår i en maktrelation kan i någon mån välja hur man skall handla och möjligheten till motstånd är således en följd av att makten utgör en relation (Oksala 2007, s 65; Foucault 2002, s 105). Intresset för motståndet är förknippat med maktens produktiva sida. Foucault påpekar att han inte enbart är intresserad av den juridiska makten

[...] därför att det är en makt som bara skulle äga ´nejets´ kraft; eftersom den är oförmögen att producera något och bara lämpad till att sätta gränser. [---] I ett samhälle som vårt, där maktens apparater är så många, dess ritualer så synliga och dess instrument, slutligen, så säkra, varför dominerar i detta samhälle, som utan tvivel har varit bättre på att uppfinna subtila och knepiga maktapparater än något annat, denna tendens till att inte erkänna den [d.v.s. makten, *förf. anm.*] annat än i förbudets negativa och blodfattiga form? (Foucault 2002, s 98)

35 Begreppet lokala formuleringsarenor användes först av Lindensjö & Lundgren (2000/2006) och diskuteras av bland andra Jarl & Rönnerberg (2010).

Motståndet blir härigenom konstituerande för studiet av makt: det är genom motståndet alla de enskilda maktpraktikerna blir synliga (Digeser 1992, s 985). Fokus riktas genom detta snarare på maktens konsekvenser, i avhandlingens fall mot hur enskildheter knyts till meningsbärande abstraktioner. Vad betyder motståndet i studiet av förhandlingen? Makt utan motstånd vore ju enligt Foucault totalt underkuvande, totalt förtryck, total dominans; ett tillintetgörande. En sådan maktutövning kan knappast finnas i verkligheten (Foucault 2002; se även Digeser 1992, s 1003). En total normalisering, total disciplinering är alltså otänkbar (Connolly 1991, s 120). Det är alltså rimligt att anta att motståndet även finns i skolan. Men hur kan motståndet ta sig uttryck? Jag skall ge tre fiktiva illustrativa exempel på motståndsbegreppets vidd, varav ett skönlitterärt och två hämtade från spelfilmer.

Något mer repressivt än Hitlers regim är svårt att föreställa sig. Men i själva koncentrationslägren fanns det en form av passivt motstånd såväl hos fångar som hos fångvaktare åtminstone enligt den tyska filmen *die Fälscher*³⁶ som bygger på en verklig historia om sedelförfalskare i 1930-talets Tyskland. Förfalskarna upptäcks, deporteras till koncentrationsläger, får fördelar jämfört med de andra fångarna och tvingas förfalska engelska pund och amerikanska dollar för den tyska regimens räkning. Genomgående skildras det motstånd en del av förfalskarna lyckas uppbringa samt konsekvenserna av motståndet. Makten är allestädes närvarande, men den är aldrig helt i händerna på fångvaktarna. Genom att till exempel välja att misslyckas framställa rätt färgnyanser på sedlarna pressar de lägreets fångvaktare.

Närmast den totala makten utan motstånd kommer regimerna i George Orwells *1984* men till och med här spirar dels ett i sin art närmast patetiskt handlingsinriktat motstånd, dels ett verkligt tankens motstånd när individer minns historien som något annat än den officiellt godkända versionen.

Vi kan slutligen tänka på den brittiska filmen *East is East*³⁷ som beskriver en familj i 1970-talets England där fadern är muslim från Pakistan medan modern är engelska. Barnen växer upp i spänningsfältet mellan olika kulturer. I teorin har fadern den absoluta makten, men motståndet finns hela tiden under ytan – när fadern lämnar hemmet äter barnen bacon och korv och dottern låter, nästan omärkligt, slöjan bli lite mindre döljande och förvandlar den i vissa scener nästan till en sexuell symbol.

Redan dessa tre fiktiva exempel ger förhanden att motståndet mot makten kan ta sig väldigt olika uttryck: förbjudna handlingar som utförs när de inte upptäcks, tankar, kontrarevolutionär verksamhet, att låtsas att man inte klarar

36 Stefan Ruzowitzkys film *die Fälscher* hade tysk premiär den 10 februari 2007.

37 Damien O'Donnells film *East is East* hade urpremiär den 14 maj 1999. I rollerna märks Om Puri, Linda Bassett och Lesley Nicol.

uppgiften. Motståndet kan alltså knappast fångas i en formel. En elev som inte får ha hängande byxor där kalsongkanten syns kan naturligtvis låta underkläderna anas utan att direkt bryta mot reglerna. Den elev som blir tvingad att delta i sex- och samlevnadsundervisningen kan naturligtvis låta bli att lyssna eller se. Givet de många skepnader som motståndet kan anta kommer jag inte på förhand att försöka definiera var motståndet finns eller hur det tar sig uttryck; i slutändan är det i kontexten det definieras vilket motstånd som räknas och vilket som är irrelevant. I studien studeras motstånd framförallt som en del i förväntningarna som färgar förhandlingen, inte motståndets enskilda uttryck isig.

Intentionalitet och osäkerhet

Utifrån Foucault består makten av ”strategier utan strategier” (Hörnqvist 1996, s 62) och är intentionell men inte baserad på beslut av enskilda subjekt (Hoy 1986). Detta betyder inte att subjekten är irrationella Foucault understryker att människan är rationellt handlande. Handlingar sker för att uppnå vissa syften, inte genom blint raseri eller tvång. Till skillnad från schablonbilden av tortyr menar Foucault (1987, s 44) till exempel att tortyren under den studerade klassiska perioden är ”ett strikt juridiskt spel”; ”en regelbunden utövning som följer ett exakt definierat händelseförlopp”; det ”är för all del grymt men inte vilt”.

Utifrån Foucault är poängen att handlingarna och tankarna styrs utifrån reglerna i den diskurs vi lever i och att rationalitetsuppfattningar är knutna till diskursen. Förhandlingar kan alltså knappast betraktas som slumpmässiga eller för den delen enskilda isolerade fenomen. I avhandlingen är ett grundläggande antagande att förhandlingar inte genomförs godtyckligt ens i de fall då kontrahenterna inte uppfattar att de ingår i en förhandling. Att förhandlingen inte sker slumpmässigt behöver emellertid inte betyda att aktörerna kan se framtiden och därigenom förutskicka alla konsekvenser av sina handlingar, eller att den slutliga strukturen är resultatet av ett medvetet val. Foucault (2002, s 105) påpekar att

[...] maktrelationerna på samma gång är målinriktade och icke-subjektiva. Att de faktiskt är begripliga beror inte på att de, i kausal mening, skulle vara effekten av någon annan instans, som skulle kunna ’förklara’ dem, utan på att de är helt igenom genomsyrade av beräkning: ingen makt utövas utan en hel rad avsikter och mål. Men det betyder inte att den lyder ett individuellt subjekts val eller beslut; låt oss inte söka efter någon generalstab som övervakar dess rationalitet; varken den kast som styr eller de grupper som kontrollerar statens apparater eller de som fattar de viktigaste ekonomiska besluten dirigerar hela det maktnät som fungerar i ett samhälle (och får det att fungera); maktens rationalitet är rationaliteten i metoder som ofta är synnerligen explicita på den begränsade nivå där de

används – maktens lokala cynism – och som, genom att länka vid varandra, vädja till varandra och fortplanta sig och finna stöd och livsbetingelser på annat håll, slutligen bildar ett övergripande mönster; där är logiken ännu fullkomligt klar, syftena lättolkade och ändå händer det att det inte längre finns någon som uppfattar dem [...].

Ur ett aktörsperspektiv finns det i förhandlingen flera osäkerheter. För det första är det osäkert om man kan uppnå sitt avsedda, medvetna syfte överhuvudtaget: ens handlingar kan få en annan verkan än den man förutsåg.³⁸

För det andra har handlingar oförutsedda konsekvenser som inte utgör preferenser. Få har lika explicit lekt med denna tanke som den polske regissören Krzysztof Kieslowski. Han visar i inledningsscenen till sin film *Przypadek*³⁹ hur en ung man rusar längs plattformen efter det avgående tåget. Här bryts filmen och tre olika scenarier utgår från huruvida han hann upp tåget för att i sista stund kasta sig ombord. I det första scenariot hinner han med tåget, träffar en ung kvinna och får ett arbete i staten. I det andra scenariot missar han tåget, råkar i bråk med polisen och blir en del av frihetsrörelsen. I det tredje scenariot missar han tåget, men råkar inte i bråk med polisen och blir härigenom inte en del av frihetsrörelsen. Han syftar naturligtvis inte till giftermål när han försöker hinna med tåget eller till att engagera sig i frihetsrörelsen när han hamnar i bråk med polisen – dessa följder är helt oförutsedda konsekvenser av hans rationella handling att försöka hinna upp tåget. När läraren utövar makt för att få till stånd arbetsro i klassrummet får detta på samma sätt konsekvenser, ibland för vilken kunskapssyn som kan praktiseras, ibland för synen på vad som är acceptabla sexualiteter i kontexten; alltid för vad som är normalt och onormalt.

Båda typerna av osäkerhet är relevanta genom att de förhindrar läraren från att överblicka förhandlingens konsekvenser. Aktörerna kan vara medvetna om att en viss definition ger vissa önskvärda konsekvenser i form av önskvärda lösningar och därför sträva efter att realisera dessa. Om läraren vill verka för en relativistisk kunskapssyn kan han välja att definiera frågan om livets utveckling som en livsåskådningsfråga och makten närmar sig en klassisk Dahlsk maktutövning. Det är inte denna typ av maktutövning som studeras i första hand. Det kan dock också vara så att lärarens intention är att undvika konflikter med föräldrarna i en känslig fråga, vilket leder till konsekvenser för vilken kunskapssyn som kan praktiseras. Beroende på de lokala maktstrukturerna kan härigenom utfallet skilja sig åt i en fråga aktörerna egentli-

38 En lärare som tror sig kunna övertyga andra om hur en viss fråga bör uppfattas kan råka säga något olämpligt och därigenom få de aktörer läraren förhandlar med att hårdnackat välja motsatt ståndpunkt. Detta är en sorts individualpsykologisk osäkerhet.

39 Den polska filmen *Przypadek* hade premiär 1987. På engelska kallades filmen *Blind Chance*

gen inte är medvetna om att de förhandlar om. I studien fokuseras inte den kausala ordningen mellan vad som är preferens och vad som är utfall.

Maktens dispositif

Vad analyserar egentligen Foucault i sina analyser; finns det en gemensam kärna som är återkommande? Ofta presenteras den gemensamma nämnaren som *dispositif*⁴⁰ (Deleuze 1992, s 159). Med begreppet avser Foucault en social apparat, en metadiskurs, bestående av såväl diskursiva som icke-diskursiva element i en heterogen blandning och som i hans användning genererar diskussioner och uppfattningar (Hillier 2006), till exempel kring kön och sexualitet. Dispositif kan sägas vara nätverket som binder samman de olika, heterogena, diskurserna med sociala praktiker (Foucault 2002, s 114-121).⁴¹

I en intervju svarar han på Alain Grosrichards fråga om vilken betydelse Foucault själv lägger i begreppet dispositif att

What I'm trying to pick out with this term is, firstly, a thoroughly heterogeneous ensemble consisting of discourses, institutions, architectural forms, regulatory decisions, laws, administrative measures, scientific statements, philosophical moral and philanthropic propositions – in short, the said as much as the unsaid. Such are the *elements* [*min kursivering*] of the apparatus. The apparatus itself is the system of relations that can be established between these elements. Secondly, what I'm trying to identify in this apparatus is precisely the nature of the connection that can exist between these heterogeneous elements [...]. Thirdly, I understand by the term 'apparatus' a sort of [...] formation which has its major function at a given historical movement that of responding to an *urgent need* (Foucault citerad i Gordon 1980, s 194-195).

Begreppet består med andra ord av flera olika delar som bildar ett helt (Pløger 2008; Deleuze 1992) såsom tid, rum och makt. I avhandlingen skall de skilda processerna och delarna som ingår inte behandlas annat än i de delar som diskuterats tidigare (som normaliseringsprocesser och motstånd). Det för avhandlingen väsentliga är kittet mellan dem – relationen mellan det utsagda och det utsagda, relationen mellan olika diskurser, relationen mellan preferens och utfall – som begreppet pekar på.

40 Som bland andra John Pløger (2008, s 52, 54-56) påpekat, översätts ofta dispositif (åtminstone i engelska texter) med "apparatus" vilket ger termen en snävare och mer teknisk inriktning. Samtidigt ger översättningen onekligen en intuitiv känsla för begreppet. Pløger (2008, s 55) själv har föreslagit installation som (dansk) översättning.

41 Det har framhållits att begreppet kan ses som ett försök från Foucaults egen sida att definiera ett funktionellt begrepp att använda som utgångspunkt i diskussionerna om Foucaults arbeten (Brenner 1994, s 687).

I avhandlingen betraktas det ovan presenterade perspektivet på makt som en beskrivning av makten på den lokala formuleringsarenan. Förhandlingsprocessen betraktas som en normaliseringsprocess, där den normala berättelsen förhandlas fram. Aktörerna betraktas som rationellt agerande, men utan möjlighet att överblicka konsekvenserna av förhandlingen. Makten betraktas som relationer mellan aktörer som enbart finns när den utövas, inte som tillhörig enskilda aktörer. Det som främst står i centrum är inte processerna som sådana utan förhandlingens, maktens, konsekvenser. Fokus kommer i resterande del av detta kapitel vara att utveckla ett analysinstrument för att kategorisera dessa konsekvenser.

Att systematisera makten över tanken

Under 1970-talet återinsåg betydande delar av forskarvärlden vikten av den språkliga nivån i analyser av makt, ideologi och policyanalys (Alvesson & Kärreman 2004, s 97-98). Detta kallas ofta inom filosofin den språkliga vändningen (*Die sprachliche Wende, the Linguistic Turn*). Inom samhällsvetenskap och delvis humaniora motsvaras den språkliga vändningen av *the Argumentative Turn* (Bogason 2006, s 107). Fältet som är påverkat av ovanstående vändningar är stort och disparat men en gemensam nämnare är att en av forskningens huvudfrågor blir att studera det faktiska kontextbundna språkbruket och dess konsekvenser (Alvesson & Kärreman 2004, s 104-106). Även i studiet av offentliga förvaltningar har denna inriktning vuxit sig stark. Fisher & Forester (1993) skriver till exempel att

[p]olicymaking is a constant discursive struggle over the criteria of social classification, the boundaries of problem categories, the intersubjective interpretation of common experiences, the conceptual framing of problems, and the definitions of ideas that guide the ways people create the shared meanings which motivate them to act.

Denna påverkan på förvaltningsforskningen från postmodernismens teoretiker – bland annat den tidigare diskuterade Michel Foucault, den franske filosofen Derrida och den engelske diskursteoretikern Laclau – har lett till studier där förvaltningen och tjänstemannen betraktats ur nya synvinklar. Bland annat har den logiskt rationella bilden fått vika för en bredare förståelse av förvaltningen och tjänstemannen (Bogasson 2005, s 240-241, 248ff). Även relationen tjänsteman – klient har utvecklats i denna forskningsinriktning. Tjänstemannen kan i detta perspektiv betraktas som en uppsättning roller, till exempel den praktiska resoneraren, stewarden och den ansvarige aktören

(Bogason 2005, s 240).⁴² Tjänstemannarollen blir ett begrepp som bör fyllas med innehåll, snarare än en på förhand given uppsättning tekniker och företeelser. I och med att språket betraktas som performativt (Fritzell 2008, s 15) blir betydelser, mening och i slutändan beslut något som förhandlas fram i en pågående förhandling mellan olika aktörer (Farmer 1995).

The focus of the analysis, then, is on networks of negotiation between actors and fields. The essence of power becomes control of communication in networks (Bogason 2005, s 240).

Den postmoderna förvaltningsforskningen lyfter alltså fram meningsskapande mellanindividuella aktiviteter som grundläggande i implementeringen. Men hur sker detta i praktiken och hur kan språket påverka hur politiska beslut verkställs? Påståendet att sättet att tala om en företeelse påverkar sättet aktörer uppfattar eller varseblir den har, ifråga om empiriska analyser, utvecklats förhållandevis fristående från de allmänna teorier om språkets betydelse som belysts ovan, och har ofta knutits till massmedieforskning (jämför McCombs 2006; McQuail 1987). Inom det som på engelska benämns *framing-teori*⁴³ har en förhållandevis stor insats av empiriska studier gjorts av främst massmediala effekter⁴⁴ på allmänhetens uppfattning om vad sakfrågor är exempel på och hur de bör hanteras (Nelson, Oxley & Clawson 1997). Med inramning avses att en enskildhet beskrivs som en viss kvalitet eller som en del av ett större idékluster; ”gestaltningar [inramning, min anmärkning] [är] strukturerande principer som införlivar och betonar vissa attribut på en lägre nivå genom att utesluta många andra” (McCombs & Ghanem (år sak-

42 Man måste hålla i minnet att diskussionerna kring postmodernism i förvaltningslitteraturen är tudelad; å ena sidan avses en postmodern förvaltning, å den andra postmoderna perspektiv applicerade på en förvaltning (se till exempel Farmer 1995, s 3-10). Skillnaden är inte helt enkel att göra i det enskilda fallet eftersom det ena ofta tycks förutsätta det andra. I avhandlingen rör intresset främst den vikt som postmodernisterna lägger vid språkets roll.

43 Den svenska översättaren av Maxwell McCombs standardverk på området, *Makten över dagordningen*, översätter framing med gestaltning. Ifråga om massmediala gestaltningar kopplade till dagordningsmakt är detta oproblematiskt. Jag tror dock att begreppet leder tanken fel i denna studie, i så måtto att gestaltning, åtminstone för mig, antingen bygger på att något byggs upp ur intet eller åtminstone ur något som tidigare inte har en form (krukmakaren som gestaltar krus ur leran), eller på att något äkta omvandlas till en kuliss (en skådespelare som gestaltar Antigone). Framing i den mening det används i avhandlingen bygger dock snarast på att enskildheter knyts till existerande idémängder. I brist på existerande svensk översättning använder jag den bokstavliga översättningen ram (för frame) och inramning (för framing).

44 Teorierna om inramning har främst vunnit insteg i massmedieforskningen, medan övriga samhällsvetenskapliga studier är mer allmänt hållna (Gottweis 2006, s 441-477). Det finns emellertid inga centrala inslag i teoriklustret som är direkt knutna till massmedieforskning utan teorin kan appliceras även på andra samhällsvetenskapliga förhållanden (Nelson, Oxley & Clawson 1997). På samma sätt som en journalist ger en nyhet en ram av mening, gör politiker detsamma när de argumenterar för förslag.

nas) citerad i McCombs 2006, s 120). Inramningar blir en konflikt om betydelse och mening (Gamson 1988) och alla individer konfronteras med symboliska representationer av kulturens betydelsefulla ramar, dolda i institutioner, retorik, diskussioner, reklam, arkitektur och musik. Genom det ständiga mötet med olika, igenkända ramar betraktas de som naturliga eller normala (Hertog & McLeod 2001, s 142). Samma författare uttrycker detta som att

[...] frames are structures of meaning that include a set of core concepts and ideas, especially basic conflicts, metaphors, myths, and narratives. Dominant frames reflect and support the major institutions of society and are widely shared among individual members of society. They shape social understanding and structure the debate [...] (Hertog & McLeod 2001, s 159)

Ramar är med andra ord ett sätt att organisera och kategorisera verkligheten. Men genom att en händelse eller konflikt knyts till en viss ram framstår visa sätt att agera som rimliga medan andra framstår som orimliga och kategoriseringen får således reella konsekvenser. Ett exempel på inramningar är de experiment som gjorts om tolerans mot rörelsen Ku Klux Klan. Experimentdeltagarnas åsikter i frågan huruvida Ku Klux Klan skall förbjudas varierar med vilken ram rörelsens aktiviteter ges. Beskrivs rörelsens aktiviteter i termer av yttrandefrihet och politisk frihet vill en majoritet tillåta rörelsen och göra minimala ingrepp i medlemmarnas frihet, men beskrivs rörelsens aktiviteter som ett trygghetsproblem för andra vill en majoritet tillåta mer djupgående ingrepp i friheten (Nelson, Oxley & Clawson 1997).⁴⁵

Ett annat exempel är hur begreppen fattigdom och välfärdsstat inramas (Nelson, Oxley & Clawson 1997). Fattigdom kan ses som ett rent individuellt problem, inramat i drömmen om hur de duktiga tar sig fram i samhället medan de svagare (sämre) slås ut.⁴⁶ En sådan ram ger vissa, bestämda lösningar på fattigdomsproblemet, i så måtto att problemet blir individuellt. Fattigdom kan emellertid också inramas genom betonandet av individernas olika chanser och händelser som individen själv inte kan styra över. Härigenom omöjliggörs istället betraktandet av problemet som rent individuellt. Istället fokuseras samhällsliga strukturer som orsak till fattigdom och offentlighetens möjlighet att avhjälpa fattigdomen framstår som en möjlig lösning. Även andra studier har påvisat eller argumenterat för liknande resultat i andra frå-

45 I frågor liknande den i Ku Klux Klanexemplet är det svårt att skilja ramar från ideologier och sakfrågor (*issues*); det har dock argumenterats att ideologier är vidare begrepp som kan rymma många ramar (se Hertog & McLeod 1995) medan sakfrågor i sin tur är snävare fenomen (se Hertog & McLeod 2001, s 145).

46 Denna typ av socialdarwinism förknippas väl i en europeisk kontext i regel med 1800-talets engelska tänkare som Benjamin Kida och skönlitterära författare som Kipling eller Swinburne (jämför Tingsten 1965). I USA är den emellertid fortfarande en livskraftig frame.

gor (till exempel McLeod & Detenber 1999; Iyengar 1991; Nelson & Kinder 1996).

Det är inte åsikten i sakfrågan som i första hand påverkas, utan individers uppfattning om fenomenets natur.⁴⁷ Det har hävdats (Hertog & McLeod 2001, s 147) att det är av mycket större betydelse för utfallet att ge en företeelse en ny ram än att diskutera frågan aldrig så ofta eller att argumentera aldrig så hårt för den. Utifrån Foucaults tankevärld är maktimplikationerna dock större än vad denna forskningsdiskurs vanligen ger för handen. Inramningar knyts ofta till maktens andra dimension (dagordningsmakt) (jämför McCombs 2006) eller till materialistisk maktteori (jämför Durham 2001). Men om olika fenomen kan tillskrivas olika ramar så innebär det också en annan typ av maktutövning än dagordningsmakt att få en viss ram betraktad som den i Foucaults mening normala. Det finns heller inget i begreppet ram (i motsats till processen inramning)⁴⁸ som ställer det i motsats till Foucaults tankevärld och åtminstone sociologen Todd Gitlin (1980) antyder möjligheten att koppla inramningar till Foucaults maktteorier. I avhandlingen knyts inramningar till Foucault snarare än till dagordningsmakt eftersom intresset inte i första hand riktar sig mot hur aktörerna medvetet försöker manipulera andra aktörer att betrakta världen genom en viss ram, utan mot hur maktrelationer leder fram till att vissa sätt att betrakta världen framstår som normala.

Vad innebär det att ramarna har konsekvenser som går bortom att världen kategoriseras och att de är normaliserande strukturer? I en sammanfattning över litteraturen på området (som också citerats ovan) framhåller James Hertog och Douglas McLeod (2001, s 142-143) att ramar ger fem olika typer av konsekvenser. För det första avgör ramen vilka argument och fakta som är

47 Inom massmedieforskningen används begreppen "priming" och övertalning, som båda är relaterade till inramning. *Priming* är det kvantitativa måttet inom dagordningsteori – det vill säga hur förändringar i antalet omnämnanden av en viss fråga påverkar den allmänna opinionen (McCombs 2006, s 156 ff). Att en fråga är "primad" säger ingenting om vilken ram frågan fått, men att den uppfattas som viktig i allmänhet.

Övertalning å sin sida sker inom en redan inramad fråga (Druckman 2001, s 1044). Vilken typ av argument som kan användas i övertalningen styrs av hur frågan inramats, och man kan också betrakta inramning som ett verktyg som används som ett verktyg i en övertalningssituation (Nelson, Oxley & Clawson 1997, s 225). Både övertalning och priming faller utanför avhandlingens ram även om de är relevanta för att studera mediers påverkansmöjlighet på opinioner (jämför Bartels 1993).

48 Vissa beskrivningar av inramningsprocessen är förenliga med Foucault, andra inte, och vissa beskrivningar pekar mot dagordningsmakt snarare än Foucault (till exempel McCombs 2006). I fråga om hur inramningsprocessen fungerar råder alltså delade meningar. Många har hävdats att inramning minskar tillgängligheten till vissa överväganden och ökar tillgängligheten för andra (Iyengar 1991, s 130-136; Zaller 1992, s 83-84). Det tycks inte vara så att inramningsprocessen tillför något nytt till individens försanthållanden utan snarare aktiverar redan förefintliga idéer på ett visst sätt (Nelson, Oxley & Clawson 1997, s 236). I likhet med Foucaults bild av fångelse som producerande vissa människotyper (Foucault 1987; Lindgren 1998) kan man säga att språket producerar vissa uppfattningar om fenomen som framstår som "naturliga" eller "normala" och det är så processen betraktas i avhandlingen.

relevanta i en diskussion. Om diskussionen om Ku Klux Klan ramar in i frihetsdiskussionerna blir till exempel säkerhetsargument mindre relevanta. För det andra definierar ramar vilka roller individer, grupper, organisationer och institutioner skall spela. I en vis ram kan en viss individ eller grupp framstå som en auktoritet, medan andra individer framstår som perifera. För det tredje avgör ramar hur olika försanthållanden, värderingar och handlingar är relaterade till varandra. Även om ett argument är relevant kan det framstå som kopplat till olika handlingar beroende på vilken ram som diskussionen befinner sig inom. För det fjärde avgör ramen vilka beteckningar som kommer till användning. Beroende på inställningen till abort tenderar till exempel debattörer att använda olika beteckningar på den som bär barnet (moder eller kvinna). För det femte strukturerar ramar hur mål, värderingar och etik är ordnade i en hierarki, det vill säga vilka mål som är centrala inom ramen och vilka som inte är det. Dessa fem punkter är beskrivningar av vilka aspekter ramar innehåller.

Hittills har jag inte behandlat aktörernas roll i inramningen explicit. Aktörerna är centrala i alla diskussioner om inramning: Snow & Benford (2000) skriver till exempel att

(t)his denotes an active, processual phenomenon that implies agency and contention at the level of reality construction. It is active in the sense that something is being done, and processual in the sense of a dynamic, evolving process. It entails agency in the sense that what is evolving is the work of social movement organizations or movement activists.

Hur aktörerna åstadkommer en ram är dock inte självklart. En förklaring är att inramningseffekter uppstår när "[l]ogically equivalent (but not *transparently* [kursiv i original, min anmärkning] equivalent) statements of a problem lead decision makers to choose different options" (Rabin 1998, s 36). Druckman (2001, s 1042) har å sin sida argumenterat för att: "[...] a framing effect is said to occur when, in the course of describing an issue or event, a speaker's emphasis on a subset of potentially relevant considerations when constructing their opinions." Båda definitionerna är problematiska givet Foucaults maktperspektiv. Åtminstone om beslutsfattarna i det första citatet förstås i snäv mening som på förhand bemyndigade personer finns sådana knappast eftersom makt inte betraktas som tillhörig en individ. Det andra citatets envägskommunikation där en aktör ger en fråga en ram som en annan aktör anammar är heller inte rimligt eftersom makten betraktas som relationell. Istället betraktas inramningseffekter i avhandlingen som följderna av de överenskomna definitioner som förhandlingen leder till. I förhållande till de maktdiskussioner som inledde kapitlet bör det påpekas att en aktör inte kan

rama in en fråga, en händelse eller ett fenomen med vilka ramar som helst (Neuman, Just & Crigler 1992, s 76 ff) utan valet av ramar är konsekvensen av en maktimpregnerad förhandling i en given kontext.

En allmän teori om inramningar och sfärer för legitima beslut

Beskrivningarna ovan av ramar och inramningar baserar sig på en viss typ av förståelse av ramars karaktär, nämligen som knuten till ett narrativ eller en samhällelig berättelse⁴⁹ (*story line*), genom vilken händelsen eller företeelsen blir meningsfull (Gamson 1992; Snow, Benford, Rochford Jr & Worden 1986; se även Hertog & McLeod 2001). I denna betydelse blir inramningarna diskriminerande: ”En händelse, en företeelse, ett fenomen kan inte definieras som två saker samtidigt, utan en ram omöjliggör andra [*min översättning*]” (Durham 2001, s 123). I grunden kan naturligtvis en enskild individ anse att det finns en kärna av sanning såväl i att betrakta fattigdom som ett individuellt problem som i att betrakta det som ett strukturellt. I en kontext kommer dock, enligt detta betraktelsesätt, en av dessa ramar att dominera och därigenom styra vilka argument som kan användas, vilka individer och grupper som blir centrala, vilka värden som är centrala och de övriga konsekvenserna som nämndes i de fem punkterna ovan. Orsaken är närmast de olika ramarnas oförenlighet. Aktörer som är centrala i en ram är det till exempel inte med nödvändighet i en annan.⁵⁰

Att inramning innebär valet av en berättelse på bekostnad av en annan innebär exempelvis, i diskussioner om Ku Klux Klan-rörelsen, att rörelsen antingen kan ses i ljuset av berättelsen om det civila samhällets rättigheter, där yttrandefrihet är av grundläggande betydelse för förståelsen, eller i ljuset av berättelsen om individens beroende av staten för att få trygghet, där säkerhet är grundläggande för förståelsen.

49 Jag diskuterade i inledningen och tidigare i detta kapitel olika individers kulturella berättelser och hur dessa styr hur aktören anser att en fråga skall betraktas. I den betydelse som här avses rör det sig om berättelser snarast anknutna till det jag benämnt meningsbärande abstraktioner. Berättelser i den förra meningen anknyter till processen när en fråga får en överenskommen ram, och berättelser i den senare meningen direkt till de olika ramar en fråga kan få.

50 Det har i forskningen kring inramningar ofta påpekats att samhället bygger på liknande typer av värdekonflikter eller oförenligheter (Gibson 1998). Nelson & Willey (2001, s 251) skriver till exempel att “[...] although it would be terrific to create social policies that strengthen both equality and freedom, many issues support one at the expense of other, fostering value conflict among those who treasure both”.

Vilka berättelser är tillgängliga för aktörerna? Det beror på kontexten, men valet av berättelsen, som ger mening åt enskildheten, blir på samma gång ett val av ett oändligt antal berättelser (om vi inte tänker på ett enskilt fenomen eller händelse), men starkt knutet till det enskilda fenomenet om vi tänker på en enskild fråga (som i Ku Klux Klan-exemplet). Det framhålls i litteraturen att ramar finns på olika nivåer, från stora övergripande kulturella ramar till underordnade ramar (*sub-frames*) kopplade till en händelse, en konflikt eller ett fenomen (Hertog & McLeod 2001). I avhandlingen fokuseras övergripande, kulturella ramar. Åtminstone om sådana övergripande ramar avses anser jag att det inte finns ett oändligt antal övergripande berättelser (kulturella inramningar), som är nya för varje enskild händelse. Å andra sidan tror jag heller inte att dessa kulturella inramningar är så starkt kopplade till händelserna – fenomenen att det är nödvändigt att arbeta så kontextbundet som i Ku Klux Klan-exemplet för varje enskilt fenomen. Utifrån ett Foucaultskt maktperspektiv finns det i samhällen övergripande drag som styr hur individer förstår fenomen (Foucault 1987; Foucault 2002). Att makt kan studeras bara när den utövas betyder inte att det bara finns enskilda fall som saknar möjligheter att abstraheras till en mer generellt giltig teori för hur situationer som de i avhandlingen skisserade kan förstås – tvärtom är de generella dragen baserade på individuella empiriska iakttagelser det kännetecknande för Foucaults maktbegrepp (jämför Foucault 1987).

Går det på förhand att definiera vilka berättelser eller ramar som är relevanta för elever, föräldrar och lärare att förhandla om? I metod- och analysdiskussioner om inramningar framhålls att man ur tidigare forskning på området bör försöka identifiera använda inramningar (Hertog & McLeod 2001, s 150). Detta gäller rimligen även om den tidigare forskningen inte uttryckligen talar om inramningar utan lämnar forskaren att utifrån andra resonemang tentativt försöka konstruera vilka inramningar som används. Tidigare svensk och internationell forskning om skolan ger viss vägledning såtillvida att den ibland lyfter fram övergripande principer, logiker eller berättelser som aktörerna i skolan förstår enskildheter genom, och ibland relationen mellan olika sådana principer, logiker eller berättelser. I denna forskning lyfts individualitet fram som en egen logik (Pedersen 2004), kontrasterad mot offentlighet (Englund 1996:i, s 107-142; Boman 2002, s 286-289; Dwyer 1994) och religion (Dwyer 1994. Vetenskap lyfts fram som en logik (Matthews 2006, s 342-350; McComas, Almazroa & Clougii 1998; Cochran-Smith 2000) kontrasterat mot individ (Oakes, Hunter Quartz, Ryan & Lipton 2000), religion (Meadows, Doster & Jackson 2000) och offentlighet (Oakes, Hunter Quartz, Ryan & Lipton 2000). Offentlighet lyfts fram som en egen logik (Englund 1996:i, s 107-134) kontrasterat mot religion (Dwyer 1994; Galston 2006, s

412-413) och individ (Dwyer 1994). Religion lyfts fram kontrasterat mot vetenskap (Meadows, Doster & Jackson 2000), offentlighet (Dwyer 1994; Galston 2006, s 412-413) och individualitet (Galston 2006, s 419-420). Kön och sexualitet lyfts fram som en egen logik (Renold 2000, s 310; Youdell 2005; Thorne & Luria 1986) kontrasterad mot individualism och offentlighet (Craig, Kane, Martinez & Gainous 2002). Utifrån forskningen är alltså individ, offentlighet, vetenskap, kön och sexualitet och religion relevanta. I de kommande två avsnitten skall jag utveckla diskussionerna om dessa berättelser mot en historisk och teoretisk bakgrund. Den tidigare forskningen studerar inte logikerna specifikt som inramningar och är heller inte systematisk i betydelsen att alla fem inkluderas i samma analys. Vilka personer som är centrala, vilka argument som är relevanta och så vidare kan alltså inte avgöras. Nästa uppgift är därför att diskutera de berättelser eller narrativ som ramarna skulle kunna vara relaterade till för att förtäta dem.

Privat, individuellt och offentligt

Jag skall börja med de två mest självklara berättelserna, individ och offentlighet, och sedan fortsätta med kön och sexualitet som hör nära samman med dessa diskussioner. Slutligen diskuteras religion och vetenskap.

På frågan vem som skall fatta ett visst beslut har svaret de senaste 150 åren i regel varit individen eller kollektivet⁵¹, med varierande grad av betoning av den ena eller andra parten. I svensk skolpolitik har spänningen individ – kollektiv varit närvarande sedan länge även om den ofta har dolts genom att man antagit att individens och kollektivets bästa överensstämmer (Boman 2002, s 287). Akademiskt har spänningen varit föremål för flertalet analyser (se Englund 1996:i, s 107-142; Boman 2002, s 286-289). Spänningen mellan individ och kollektiv hänger samman med indelningen i offentligt och privat som den tyske samhällsteoretikern Jürgen Habermas elaborerat i *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Han diskuterar här den historiska framväxten av distinktionen mellan den offentliga och den privata sfären (Habermas 1984). Indelningen var, enligt Jürgen Habermas, förhanden i antiken med den starka åtskillnaden mellan *oikos* och *polis*, mellan privata och offentliga angelägenheter. Vad som definierades som privat och vad som definierades som offentligt är dock inte överensstämmande med hur många idag betraktar de båda sfärerna; gränserna är med andra ord föränderliga⁵² (Habermas

51 Under paraplybegreppet kollektivet har olika tänkare givetvis betonat allt från mindre grupper till staten eller övernationella samfund.

52 Under medeltiden förändrades till exempel gränsen mellan det offentliga och det privata och förvandlades åtminstone i feodalsystemen till en gräzon. De europeiska senmedeltida härskarna levde i princip alla delar av livet offentligt, medan feodalherrarna såg sina underlydande som en privat angelägenhet (Habermas 1984).

1984). Den offentliga sfären i dess moderna utformning är, enligt Habermas, en sammansmältning av olika delvis svärförenliga tankeriktningar från 1700-talet och framåt. Från att ha varit starkt fokuserad på samhällsmedborgares fria diskussion, har olika lager eller årsringar lagts till bestående av exempelvis rättssäkerhet, demokrati, individuella rättigheter och olika typer av frihet (Habermas 1984, s 60, 91-103). Utöver detta finns det i sfären olika nivåer, spännande från åtminstone nationalstat till mindre sammanslutningar på lokal nivå.

Det är svårt att betrakta den offentliga sfären som något annat än ett odelbart helt – de olika beståndsdelarna i den offentliga sfären är klibbiga och tenderar att hänga ihop. När man säger rättssäkerhet tenderar man att också säga demokrati, eftersom begreppen har konnotationer till varandra som inte enkelt kan tänkas bort även om begreppen logiskt inte är beroende av varandra. Som jag skall visa betyder denna klubbighet att offentligen bör behandlas som en helhet, men att det också utgör ett analytiskt problem. Knyts en fråga till berättelsen om offentligheten finns det få självklara svar eftersom den offentliga sfären innehåller många olika logiker (till exempel samtal, debatt, omröstning och regelefterlevnad) – men det innebär åtminstone att det är en fråga som på någon samhällsnivå utgör ett ämne för diskussion och beslut; det är inte enbart en fråga för individen.

Den i Habermas terminologi privata sfären utvecklades i modern mening till form och omfattning under 1800-talets liberalism. Från att tidigare varit starkt knuten till hushållet kom den under denna epok i allt större utsträckning att knytas till den borgerliga kärnfamiljen (Habermas 1984, s 60). I det moderna svenska samhället framstår den privata sfären som ett mindre relevant begrepp. I Habermas mening var den privata sfären under den klassiska borgerligheten en avskild värld dit offentligheten hade begränsat tillträde och där offentligheten endast i begränsad omfattning kunde ingripa mot maktstrukturerna. Den viktorianska patriarken – tyrannen som han framträder hos Dickens, Emily Brontë eller, mindre uppenbart, hos Thackeray och Thomas Hardy är kanske exemplet par excellence på uttrycket ”ens hem är ens borg” – en metafor där en slottsherre oinskränkt härskar över egendom och underlydande.

I senare tid har dock den privata sfären kommit att förlora sin grundläggande bas genom att offentligheten trängt in i den privata sfären och därigenom splittrat den (Habermas 1984, till exempel s 148-155); det är inte längre i första rummet strukturen – kärnfamiljen som skyddas, utan individerna i

den.⁵³ Resonemanget har utvecklats av bland annat historikern och publicisten Henrik Berggren och historikern Lars Trägårdh (2006) i deras bok *Är svensken människa?* Skyddet består inte enbart i ett skydd *mot* staten, utan i lika stor omfattning i ett skydd *från* staten mot övriga individer i den privata sfären. Enligt Berggren & Trägårdh (2006, s 70) är i Sverige relationen mellan individ och stat den dominerande på bekostnad av familjen.⁵⁴ Berggren & Trägårdh (2006) påpekar även att Sverige är ett av de länder i världen där individualiseringen i denna mening gått längst, med avskaffad sambesättning, förbud mot aga, individuella socialförsäkringar och det juridiska medgivandet att våldtäkt även kan ske inom äktenskapet. Det tycks, givet detta, inte rimligt att betrakta tudelningen offentligt – privat som direkt applicerbart på fallet Sverige. Den så kallade Stanfordskolan i sociologi har å sin sida i det så kallade institutionella world polityperspektivet lyft fram en isomorfism som innebär en gemensam kultur där skilda samhällen respektive stater uppvisar stora likheter och att stat och individ globalt blir de viktiga studieobjekten (Meyer, Boli, Thomas & Ramirez 1997).⁵⁵ Riktigare tror jag därför det är att tala om en *individuell sfär*, baserad på berättelsen om den fria individen, som är skild från offentligheten och avgränsar de avgöranden och områden där det offentliga inte anser sig ha mandat att interferera med individens avgöranden.

Förhållandet mellan könen och könsrollerna respektive sexualiteten, som var en grundläggande förutsättning i den privata sfären (Habermas 1984, s 52 ff), tycks å sin sida ha bildat en egen sfär, skild från såväl den offentliga som den individuella sfären. Sannolikt kan man hitta fler exempel på berättelser som brutit sig loss från indelningen offentligt – privat, men berättelsen om kön och sexualitet torde inta en särställning bland dessa. Det är idag svårt att tänka sig en grundbok i samhällskunskap som inte innehåller ett kapitel som behandlar de aktuella frågorna ur ett jämställdhetsperspektiv. Feminism presenteras som en egen analysinriktning på grundkurserna i statsvetenskap. På liknande sätt har queerteoretisk forskning de senaste åren blivit en viktig kraft i samhällsvetenskaperna. I den praktiska politiken har det förstnämnda perspektivet tillmätts sådan vikt att det ofta anses böra genomsyra alla beslut,

53 Habermas själv diskuterar detta i termer av att "intimsfären, en gång centrum i den privata sfären över huvud, flyttas så att säga ut i dess periferi såtillvida som privatsfären avprivatiserar sig själv" (Habermas 1984, s 148).

54 Författarna menar att i USA relationen familj och individ dominerar på bekostnad av staten och i Tyskland är relationen mellan staten och familjen dominerande på bekostnad av individen (Berggren & Trägårdh 2006)

55 Huruvida det i Habermas mening privata perspektivet är applicerbart på andra länder är alltså inte självklart. Frågan i vad mån Sverige är ett extremfall kan inte här besvaras, men åtminstone enligt Stanfordskolans perspektiv framstår det inte så.

från fysisk planering till vård och omsorg och diskussionerna är städse närvarande i samhällsdebatten.⁵⁶

I avhandlingen betraktas kön och sexualitet som en berättelse⁵⁷ eftersom de är nära förknippade historiskt och utgör ett normsystem (Youdell 2005). Frågan huruvida kvinnlig omskärelse bör vara tillåten är inte en fråga om kön eller sexualitet; det är en fråga om kön och sexualitet.⁵⁸ Jämfört med berättelsen om individen bygger berättelsen om kön och sexualitet inte på valfrihet utan på brytandet av samhälleliga strukturer – man kan erinra sig diskussionerna om föräldraledighet där debattörer föreslagit att föräldraledigheten skall delas mellan vårdnadshavarna för att undvika att kvinnan i ett heterosexuellt förhållande drabbas av samhälleliga könsdiskriminerande strukturer.

Distinktionen mellan offentligt och individuellt är med andra ord grundläggande för berättelserna om individen och offentligheten som ingår i de analytiska begreppen i avhandlingen. På samma sätt betraktas berättelsen om kön och sexualitet som grundläggande. Det existerar emellertid fler normsystem än kön och sexualitet utanför det individen kan bestämma själv eller tillsammans med andra.

Vetenskap och religion

Ett annat exempel på att de två berättelserna offentlighet respektive individ inte är tillfyllest är vetenskapen: gravitationen kan inte upphävas genom ett beslut i forskarsamhället eller av en framstående forskare.⁵⁹ För att förstå hur

56 Ett illustrativt exempel på berättelsens förekomst är diskussionerna om synen på religiösa förbud mot kvinnliga präster. Medan dessa tidigare inte har ifrågasatts utan sets som en intern religiös fråga framstår det idag för många som diskriminering att inte tillåta kvinnliga präster. Kvinnoprästmotståndarna i Svenska kyrkan hänvisar i regel till en religiös auktoritet, bibeln, och anser således att frågan är religiös och att diskrimineringsdiskussionen blir irrelevant. Andra debattörer hävdar det motsatta: att frågan hör till just en kön och sexualitetssfråga, där religiösa överväganden blir irrelevanta. Frågan om homosexuellas rätt att ingå äktenskap kan analyseras på motsvarande sätt: motståndarna hänvisar i regel till religiösa urkunder och definierar frågan som religiös. Andra definierar frågan som en kön och sexualitetsfråga och hävdar att vore diskriminering att förvägra rättigheterna.

57 Till skillnad från tidigare studier som utgår från samma syn på kön och sexualitet som jag (Ambjörnsson 2004; Staunaes 2004; Youdell 2005) använder jag inte kön och sexualitetslogiken för att undersöka hur subjekt konstrueras i skolan utan betraktar kön och sexualitet som en normativ logik som anger hur frågor bör behandlas om de definieras som kön och sexualitetsfrågor.

58 På engelska kan, som Thorne och Luria (1986) påpekat, de tre aspekterna biologiskt kön, konstruerat kön och sexualitet länkas med ordet *sex*. Någon liknande möjlighet finns inte på svenska – genus har till exempel åtminstone för mig en slagsida åt konstruerat kön. Jag har därför valt den något otympliga beteckningen ”kön och sexualitet”. Kön får inte förstås i enbart biologiska termer.

59 Det kan här vara skäl att påminna om relativitetsdiskussionen och frågan huruvida verkligheten finns oberoende av människan och människans studium av den. Tror man att det finns någon naturvetenskaplig verklighet i ontologisk mening oberoende av människan blir till exempel framstående forskare och deras påverkan på vår världsbild närmast en vetenskapssociologisk fråga. Här är inte rätt tillfälle att reda ut diskussionen.

idén om ett vetenskapligt normsystem i sin egen rätt uppkommit, bör ett resonemang om de olika berättelsernas inbördes historiska förhållande här skjutas in. En möjlig historieskrivning utifrån idén att enskildheter knyts till berättelser är att det under senmedeltiden i princip fanns en huvudsaklig berättelse⁶⁰, som gav mening och förståelse åt händelser, fenomen och företeelser.⁶¹ Habermas distinktion mellan offentligt och privat bör utifrån detta betraktelsesätt under denna tid ses som delar av samma berättelse, inte enskilda berättelser med olika logiker.⁶² Denna berättelse var, anakronistiskt uttryckt i betydelsen beskriven utifrån 2000-talets horisont, vare sig religiös eller samhällelig, empirisk eller normativ, utan allt på en gång i så måtto att den försåg alla händelser och fenomen med mening. I ett samhälle där alla företeelser knyts till samma berättelse är inramningar inte intressanta ur samma synvinkel som i ett samhälle med flera berättelser med likartad styrka. Möjligen kan detta förklara de blodiga religiösa strider som rasade. Frågan gällde inte vilken berättelse som skulle användas i tolkningen, utan hur berättelsen skulle se ut, och i fråga om uttolkningen hade kyrkan en klart ledande

60 Jag tror att vi ofta föreställer oss att man – till exempel under medeltiden – blandade ihop olika typer av frågor, såsom världsliga och religiösa, eller vetenskapliga och religiösa. En rimligare hållning är att betrakta dessa frågor som ännu inte skilda åt. Man kan jämföra med den finlandssvenske filosofen Georg Henrik von Wrights diskussioner om hur grekiska antikens tänkare inte skiljde mellan de olika betydelseerna av ordet *lag*. Lag kan idag betyda antingen regelbundenhet (naturlag), eller normativ föreskrift. Dessa betydelser är idag vitt skilda åt, inte minst efter 1700-talsfilosofen David Hume, men ansågs i antiken utgöra två sidor av samma mynt, vilket för den upplysta människan medförde att det högsta målet borde vara att leva i enlighet med kosmos lagar (med den dubbla betydelsen föreskrivande normer och generellt giltiga empiriska observationer) (von Wright 1978).

61 Det skall medges att detta är hårt stiliserat. Säkerligen förekom andra berättelser, som gav mening för enskilda individer. Folketro skulle kunna ses som ett sådant exempel, liksom de medeltida magernas strävan att frambesvärja krafter som lät sig användas för mänskliga strävanden. Dessa alternativa berättelser bekämpades dock med förvånansvärd framgång.

62 Vid sidan av detta fanns dock, som påpekats, även under senmedeltiden den grundläggande *distinktionen* mellan offentligt och privat, där huset-hushållet kan representera det senare och den gemensamma brunnen eller de gemensamma åkrarna det tidigare (Habermas 1984, s 14).

roll. Den som tog makten över kyrkan fick därigenom stor makt över berättelsen - inramningen.⁶³

Givet perspektivet i avhandlingen kan utvecklingen under århundradena som följde beskrivas som att berättelser bröt sig loss och bildade meningsbärande abstraktioner som är centrala för att förstå de västerländska kulturerna och som är centrala i nutidens samhälls- och idédebatt. Den offentliga sfären och den individuella sfären har rötter direkt Habermas arbeten och deras framväxt beskrivs där.⁶⁴ Kön och sexualitetssfärens utveckling ur Habermas privatsfär har jag diskuterat ovan. Det som återstår är religion och vetenskap.

Berättelsen om vetenskapen utkristalliserades i och med den vetenskapliga revolutionen. Mot synen på religiösa och världsliga auktoriteters överhöghet i empiriska frågor vände sig den begynnande (natur)vetenskapen. Under motstånd från bland annat kyrkan reformerades under följande århundraden världsbilden (Tycho Brahe, Johannes Kepler och Galileo Galilei), fysiken (Newton, Albert Einstein och kvantteoretikerna), Kemin (Richter, Dalton, Proust) och biologin (Charles Darwin, Mendel). Denna utveckling vilade bland annat på två antaganden: att verkligheten kan studeras och bör fälla avgörandet samt logik (att resonemang bör vara motsägelsefria, transparenta).⁶⁵ Även om denna syn på vetenskap har kommit att modifieras och ifrågasättas i synnerhet från och med årtiondena efter andra världskriget (av till exempel den tidigare diskuterade Michel Foucault, Paul Feyerabend (1993/2000) och Thomas Kuhn (1962/1970) och deras efterföljare) består huvuddragen. Trots att det inte råder konsensus om sfärens logiker⁶⁶ är det rimligt att betrakta den vetenskapliga berättelsen som en sfär med egna logi-

63 Två personers öden kan tjäna som illustration till det gemensamma normsystemet för empiri och moral. Jag tänker dels på hur Galileo Galilei år 1633 ställdes inför inkvisitionen och kom levande därifrån enbart genom att förneka sitt samvete och ta avstånd från Kopernikus' och sin egen ståndpunkt att jorden rör sig runt solen, dels hur Johannes Huss av konciliet i Konstanz 1415 dömdes till kättarbålet efter att ha försökt reformera kyrkan. Den ene dömdes för att ha utmanat kyrkans monopol på kunskap om världens beskaffenhet; den andre för att ha utmanat kyrkans monopol på kunskap om ont och gott. Trots deras i moderna ögon olika förbrytelser, är deras öden märkligt likartade. Man kan uttrycka det som att de båda lagbrytarna behandlades utifrån samma logiker inom samma sfär. Båda ställdes inför inkvisitionen. Medan Huss blev avrättad, hamnade Galilei i husarrest för återstoden av sitt liv. Härmed inte sagt att det finns några skäl att hävda att olika brott inte skulle kunna hanteras inom samma domstol – men poängen är att frågor som då betraktades som en del av en offentligt-religiös sfär idag har ändrat karaktär så att de i regel placeras i sfärer där domstolsförfarande inte är en normal del av processen mot olikåttänkande.

64 I fråga om offentlighet och individ används också tämligen ofta beteckningen sfär (som jag skall använda i avhandlingens analytiska redskap) vilket nästan aldrig förekommer ifråga om vetenskap, kön och sexualitet eller religion.

65 I den senare meningen byggde vetenskapen vidare på medeltidens skolastik.

66 Till exempel skillnaden mellan vetenskap och ovetenskap (det så kallade demarkationsproblemet) och vad som kännetecknar god respektive dålig vetenskap.

ker i en skolkontext, där experiment, läroböcker, iakttagelser och andra fenomen är konstituerande drag (jämför McComas, Almazroa & Clougii 1998).

Berättelsen om religion är intressant ur flera synvinklar. Jag skall här inte i detalj gå in på den historiska bakgrunden utan bara göra några antydningar i den riktningen. Historiskt sett har religiösa logiker som antytts ovan varit dominerande i samhällena. Moralfilosofen Brian Barry uttrycker detta som att "the prior assumption in Europe was that civil peace required the imposition of a single religion within each state [...]. Religion was thus politicized up to the hilt [...]" (Barry 2001, s 25). Sverige under 1900-talet har dock betraktats som ett av världens mest sekulariserade länder där bland andra Ingemar Hadenius och Herbert Tingsten under flera decennier vid mitten av förra seklet framgångsrikt argumenterade för det sekulära samhället. Man tyckte sig ha åstadkommit religionens förvisning till den individuella (eller möjligen den i Habermas mening privata) sfären, i linje med det förhärskande liberala idealet under 1800-talet (Barry 2001, s 25). Enbart frågor där det ansågs att individen själv hade beslutandemakt ansågs vara lämpliga för religiös påverkan. Frågor som uppfattades som offentliga eller vetenskapliga borde vara befriade från religiösa överväganden.⁶⁷

Såvitt jag kan avgöra var utvecklingen inte irreversibel. Sannolikt har den religiösa sfären stärkts, vilket för Sveriges del får sägas vara en anpassning till övriga världen. Sekulariseringsprocesserna har sett olika ut i olika regioner och mellan olika religiösa inriktningar; till exempel har protestantiska länder sekulariserats i högre utsträckning än katolska (Halman & Luijckx 2009, s 25-29). Utifrån avhandlingens perspektiv har religion gjort en resa från att ha varit en integrerad del av den offentliga berättelsen, till att bli en del av den individuella berättelsen och vidare till att bli en självständig berättelse. Varför kunde då den individuella berättelsen inte längre härbärgera den religiösa? Förutom rent extern påverkan (invandrare som var ovana att se religionen enbart som en privatsak, ökad globalisering med påverkan från andra länder där den religiösa sfären tidigare och starkare utvecklades än i Sverige) finns det förmodligen en inneboende motsättning i att försöka skilja offentliga och religiösa frågor åt eftersom religioner ofta gör anspråk på synpunkter om hur individer skall agera i sådana frågor. Olika religiösa grupper har emellertid inte varit överens med varandra, med icke religiösa grupper och med staten om vilka frågor som borde placeras i vilken sfär. I England har det till exempel förekommit förslag om att överföra viss lagstiftning, till

⁶⁷ Man kan erinra sig hur Torgny Segerstedt (som senare blev stridbar chefredaktör på Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning) fick sin avhandling i teologi *Till frågan om polyteismens uppkomst* underkänd av religiöst betingade skäl. Vid 1900-talets början var uppenbarligen det inte helt självklart att teologiska avhandlingar knöts till berättelsen om vetenskapen.

exempel familjelagstiftning, från staten till de religiösa samfundet (Barry 2001, s 157). Logikerna inom sfären är religiösa regler och sedvänjor, religiösa urkunder och religiösa auktoriteter⁶⁸. Ett svenskt, ett danskt och ett tyskt exempel på att religion tycks utgöra en separat logik i debatten: Det första är den uppmärksammade rättegången mot Åke Green, frikyrkopastor från Borgholm, som gick till angrepp mot utlevd homosexualitet, åtalades för hets mot folkgrupp men frikändes i Högsta Domstolen med motiveringen att en fällande dom knappast hade stått sig i Europadomstolen eftersom religiösa överväganden har en egen logik som skyddas i lag (Dagens Nyheter den 29 november 2005a, Dagens Nyheter den 29 november 2005b). Det andra exemplet är de omdiskuterade teckningarna av Muhammed i Jyllands-Posten (den 30 september 2005), där tämligen starka strömningar i det svenska samhället ansåg att logiken i den religiösa sfären hade företräde framför den i den offentliga (Dagens Nyheter den 31 juli 2008). Det tredje exemplet rör den uppmärksammade rättegången i Frankfurt, där en tysk domare under våren 2007 hänvisade till koranen då hon förvägrade en muslimsk kvinna en snabb skilsmässa. Kvinnan hade begärt skilsmässa efter upprepade misshandel men domaren avslög detta med orden: ”Där är det inte ovanligt att mannen utövar sin rätt att slå sin fru. Det måste hon ha tänkt på när hon gifte sig med en man som växt upp i Marocko” (Dagens Nyheter den 22 mars 2007).

Utifrån ett historiskt perspektiv kan alltså berättelserna förändras över tid, såväl genom att nya berättelser kan uppkomma som genom att redan existerande berättelser kan ändra sitt täckningsområde. Om olika tider kan låta olika sfärer täcka olika områden, måste rimligen detsamma kunna gälla mellan olika kulturer (i ordets vida bemärkelse) och olika kontexter.

Utöver de här diskuterade berättelserna finns givetvis andra – om nationalstaten, om kapitalismen, om internationell rätt – men dessa utgör knappast logiker som konkurrerar med distinktionen individ – offentlighet och återfinns heller inte i den tidigare forskning om skolan som refererades ovan. Däremot tycks, såväl utifrån tidigare forskning som utifrån historiska och samhälleliga resonemang, berättelsen om kön och sexualitet, om vetenskapen och religionen ur ett västerländskt perspektiv nödvändiga för att förstå logiker som inte kan inordnas i spänningen individ – offentlighet. I förhållande till den tidigare litteraturen om faktiskt förekommande kulturella konflikter i den svenska skolan (Lendahls, Nordheden & Stålstedt 1990; Ronström, Runfors & Wahlström 1995) är också dessa fem berättelser centrala⁶⁹.

68 Vilka dessa auktoriteter, skrifter, individer, grupper etc. är varierar mellan religionerna. Det jag påstår är att religiösa överväganden (inte, som tidigare, en viss religion) utgör en särskild berättelse.

69 Centrala i betydelsen att de är meningsfulla i relation till resultaten

Beteckningen sfärer och sfärernas natur

I avhandlingen betecknas de analytiska kategorierna som sfärer⁷⁰. Hittills i avhandlingen har emellanåt beteckningen sfär använts men utan att definieras. Detta avsnitt skall handla om sfärbegreppets karaktäristika. Sfärbegreppet måste avgränsas från såväl berättelser som ram- och inramningsbegreppet. Att skilja sfärerna från berättelserna är tämligen enkelt. Medan berättelserna främst är meningsskapande fokuserar jag med sfärbegreppet på vilka lösningar på en fråga eller konflikt som är tänkbara och otänkbara givet att en fråga placeras i en bestämd sfär. En sfär är en händelse, frågas eller ett fenomenens inramning i endera av berättelserna, och den innehåller logiker⁷¹ för hur frågor som placeras i sfären hanteras legitimt: regler för vem som får besluta vad över vem, samt, förutom i den individuella sfären, regler om *vad* som får beslutas. De fem⁷² berättelserna som diskuterats ovan ligger till grund för analysinstrumentet. Analysinstrumentet i sig består av fem till berättelserna svarande sfärer: den offentliga sfären, den individuella sfären, kön och sexualitetssfären, den vetenskapliga sfären och den religiösa sfären. En sfär är den yttersta konsekvensen av en berättelse i det nutida samhället som avgör hur frågor som placeras i sfären bör hanteras. Den innehåller en logik eller ett normsystem som avgör vilka handlingar som är legitima och vilka som är illegitima, som bestämmer vem som skall besluta i frågorna, över vem beslut får fattas och hur beslut skall fattas. Till skillnad från berätt-

70 Jag står i tacksamhetsskuld till två samhällsteoretiker för beteckningen sfär. Den ovannämnde Jürgen Habermas har använt och befäst begreppet för den historiska skillnaden mellan det offentliga och det privata, medan amerikanen Michael Walzer förankrat begreppet i konkreta rättvise- eller fördelningssituationer i sitt verk *Spheres of Justice: a Defence of Pluralism and Equality* (Walzer 1983). I avhandlingen är begreppet utvecklat förhållandevis fritt i förhållande till båda teoretikerna. Kopplingen till Habermas ligger i den teoretiska framskrivningen av sfärerna mot en historiskt kontextuell bakgrund. Michael Walzer har fäst min uppmärksamhet på att sfärer har beslutsregler och att avgörandet av sakfrågan är direkt beroende på vilken sfär frågan placeras i. Till skillnad från Habermas är mitt intresse dock hur sfärer kan användas för att analysera konkreta situationer, och till skillnad från Walzer är mitt intresse inte i främsta hand rättvisa (även om rättvisefrågor väcks), utan snarare hur legitimitet och acceptans för beslut vinnas genom att frågorna placeras i olika sfärer.

71 I avhandlingen används beteckningen logiker något annorlunda än i filosofin. En logik innebär i detta sammanhang de ”regler” som är härledda ur berättelsen och som avgör vilka lösningar som är tänkbara när en fråga väl placerats i en sfär. Ett exempel är att individen själv fattar beslut utifrån bevekelsegrunder som omgivningen inte bör ha några synpunkter på, försävt frågan placerats i den individuella sfären. Parallellt används beteckningen normsystem.

72 Man kan reflektera över berättelsernas relation; i viss mening är det svårt att tänka sig en berättelse om individen utan att tala om offentlighet samtidigt. Möjligen skulle man kunna argumentera för att antalet berättelser (om de fem sfärerna) är färre än fem. Detta är dock utan betydelse för den fortsatta framställningen. Jag betraktar i avhandlingen det som om varje sfär har en egen berättelse.

telserna tyngs den inte explicit av ovan diskuterade historiska framskrivning.⁷³

Skillnaden mellan sfärerna och ramar är mindre tydlig. Det finns emellertid fyra skäl till att jag valt begreppet sfärer istället för ramar. För det första är rambegreppet otydligt i så måtto att de epistemologiska respektive ontologiska antagandena varierar mellan forskare, att olika ramar finns på olika nivåer (från kontexttextnära till kulturella), att olika forskare med inramning menar olika delar av processen (att en individ använder ett visst begrepp eller att detta begrepp transformeras till andra grupper, eller att dessa grupper accepterar det) (jämför Maher 2001). En sfär är å andra sidan en analytisk kategori som individens utsagor kan placeras i. För det andra är inramningsdiskussionerna ofta kopplade till massmedieforskning (Tankard, Jr 2001) och även om teoriklustret inte är direkt kopplat till massmedier ur en logisk synvinkel synes det ändå olämpligt att använda en term med starka konnotationer. För det tredje är sfärbegreppet från Jürgen Habermas (1984) och Michael Walzer (1983) ofta använt i statsvetenskap och närliggande discipliner. För det fjärde finns det i forskningen om ramar en glidning ifråga om ramarnas relation till narrativen eller berättelserna, där ramar ibland ses som sin berättelse och ibland som en konsekvens av berättelsen. Sfärerna ser jag som konsekvenser av berättelserna snarare än delar av dem.

Sfärerna är en teoretisk modell med grund i maktteorier och teorier om inramningar, och är analytiska kategorier i motsats till de vardagskategorier som intervjupersonerna använder i intervjuerna (jämför Djurfeldt 1999). De utgör i sig inte reellt existerande entiteter som kan studeras genom att iakta verkligheten. Det är i förhållande till sfärerna som individerna och grupperna i skolan betraktas: hur deras preferenser ser ut, hur deras strategier för att realisera preferenserna kan förstås, hur makten verkar genom att vissa sfärer framstår som omöjliga att placera en viss fråga, en händelse, ett fenomen i, hur motståndet organiseras och hur kompromisser nås och konflikthantering utförs.

I stor utsträckning är det när en fråga placeras i en sfär som makten är synlig i avhandlingen. Sfärerna anknyter inte enbart till maktdiskussioner utan även till diskussioner om legitimitet på så sätt att sfärerna är legitimitetsskapande entiteter. Friedrich Kratochwil har ifråga om legitimitet påpekat att

Finally, there seems to exist some form of 'legitimacy' which works largely via extension, i.e. by linking or analogizing a particular decision or alternative to an already widely accepted legitimate normative interpretation or practice. Thomas Franck has suggested

73 Det förtjänar kanske att påpekas att användandet av sfärerna som analysinstrument inte är beroende av den historiska framskrivningen av berättelserna ovan utan diskussionen är ett tentativt förtätande.

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

that [...] where effective lawmaking and central decision-making institutions are lacking or are only weakly articulated, 'coherence' serves as an effective legitimizing force (Kraochwil 2006).

Givet att aktörerna är överens om till vilken sfär en viss fråga hör, eller kan förhandla fram en sfär som är ömsesidigt möjlig att acceptera, skapas legitimitet för vissa handlingar medan andra handlingar framstår som illegitima. Härigenom erkänns också vissa individer eller grupper som legitima auktoriteter, vissa argument blir legitima, vissa mål framstår som naturliga och vissa åsikter som normala.

Ifråga om sfärernas avgränsningar finns två aspekter: dels huruvida de är enhetliga entiteter eller inte, dels deras förhållande till varandra. Ifråga om det första är en viktig fråga huruvida berättelserna har olika lager som ibland uppfattas som självständiga sfärer. I avhandlingen betraktar jag demokrati som en logik ingående i den offentliga sfären – men huruvida demokrati ibland anses vara en självständig sfär är i grunden en empirisk fråga som inte undersöks. Vad gäller sfärens förhållande till varandra har till exempel Daniel Hallin (1986, s 117) använt sfärer som inramade av varandra i sin analys av Vietnamkrigets medielogik och får därigenom en naturlig beröringspunkt mellan sfärerna. Den italienske kommunistiske sociologen Antony Gramsci (1971) lyfter på liknande sätt fram stat och samhälle som två relaterade men skilda sfärer. I det sfärsystem jag presenterar befinner sfärerna sig isolerade från varandra och på samma nivå. Jag lutar mig här emot tidigare forskning om inramningar som lyfter fram inramningar som diskriminerande och uteslutande varandra (McCombs 2006, s 120 ff; Durham 2001, s 123). I individernas föreställningsvärld måste dock sfärerna relateras till varandra på olika sätt, exempelvis i hierarkier: inte minst den offentliga sfären torde ha en särställning och delvis kunna reglera användandet av övriga sfärer. Hur dessa relationer uppfattas av respondenterna undersöks dock inte i denna studie utan istället studeras sfärerna som ömsesidigt diskriminerande och nivåmässigt likartade.

Som påpekades ovan finns det fler berättelser (till exempel berättelsen om nationalstaten) än de som ligger till grund för sfärerna i den teoretiska modellen. På samma sätt hade en teoretisk modell kunnat konstrueras som innehållit andra sfärer än de som här diskuteras. För att konstruera analytiska kategorier som skall fånga de intervjuades vardagskategorier är detta emellertid av underordnad betydelse, eftersom alla angivna sfärer enligt tidigare forskning är centrala meningsskapande abstraktioner i skolan. Risken är knappast att intervjuerna ges en felaktig tolkning, utan snarare att vissa delar av intervjuerna inte fångas upp. Syftet är dock att utveckla den teoretiska modellen i

första hand och det som inte fångas upp av modellen blir därför av sekundärt intresse.

Mångkulturalism och sfärer

Sett ur det perspektiv som skisseras här kan olika individer dels förespråka skilda logiker inom sfärerna, dels ha olika åsikter om till vilken sfär en given fråga hör. Det finns ingen möjlighet att fastställa vilket perspektiv som är det mest brännande i debatten annat än genom en empirisk undersökning. Ett antagande är dock att det är svårt att förändra sfärens inre logiker som minoritet i en majoritetskultur. Den som i Sverige förespråkar att offentliga frågor bör avgöras med hjälp av skriftlärda torde möta motstånd. Den som hävdar att vetenskapliga spørsmål bör avgöras genom allmänna omröstningar bland befolkningen förmodligen en kamp som inte kan vinnas. Detta betyder inte att olika individer eller grupper inte kan ha helt olika bild av innebörden i en sfär. Men jag tror att de flesta värnar starkt om de inre logikerna och att makt- och majoritetsförhållanden spelar en stor roll för legitimiteten i argumentationen.

Med frågan var en händelse, ett fenomen, en fråga skall placeras förhåller det sig annorlunda – det är uppenbart att inte varje fråga självklart av en majoritet placeras i en given sfär (även om somliga frågor förmodligen av de flesta betraktas som fast förankrade i en viss sfär). Tvärtom kan en viss fråga få helt olika lösning beroende på var den placeras. Olika individer, olika grupper kan placera samma fråga i olika sfärer. Härmed inte sagt att en fråga kan föras till vilken sfär som helst eftersom maktförhållanden hindrar detta. Låt oss göra ett tankeexperiment genom att föreställa oss några olika situationer:

- (i) Någon avstår från att äta fläskkött eller blodmat i skolbespisningen av kulturella eller religiösa skäl.
- (ii) Någon kräver att få bära någon form av sjal till sin övriga klädsel i offentlig tjänst.
- (iii) Någon kräver att få vara ledig vid en religiös högtid som traditionellt är arbetsdag i Sverige.
- (iv) Någon kräver att få sätta sina barn i könssegregerade klasser och undervisa dem i traditionella kulturella könsroller.
- (v) Någon vägrar att anställa kvinnor med motiveringen att det finns ett kulturellt förbud mot att kvinnor utför en viss arbetsuppgift.
- (vi) Någon vill gifta sig med en 10-årig flicka, eftersom det är en kulturell sedvänja att gifta bort flickor i den åldern.

Frågorna är av olika typ och är inte parallella i egentlig mening (vissa fall är reglerade i lag medan andra inte är det, vissa fall rör det man brukar kalla för

individuella rättigheter och andra det man brukar kalla grupprättigheter). Det spelar inte så stor roll eftersom syftet är att visa hur de tänkbara lösningarna hänger ihop med definitionen av frågan. Jag tror att de flesta till exempel skulle placera (i) i den individuella sfären⁷⁴ eller den religiösa sfären och att det vore svårt att få en majoritet att acceptera att det är en offentlig fråga. Kvinnan som vill bära en sjal – punkt (ii) – är jag mer osäker på. Skilda individer skulle kunna argumenteras för att tillåta den med hänsyn till religionsfrihet eller för att tillåta den för att den påbjuds av religiösa auktoriteter, man kan förbjuda den som varande förtryck av kvinnor, man kan hävda att det är en individuell sak (kanske, med tanke på att det är en offentlig tjänst) eller se det som ett offentligt problem där man tar hänsyn till arbetssäkerhet, gemensamma regler och lagar. Punkt (iii) (frågan om ledighet för religiös högtid) är inte heller självklar; den borde av olika aktörer kunna ses som religiös eller offentlig. Detsamma borde kunna gälla (iv) men där tillkommer kön och sexualitetssfären som en möjlig sfär, eftersom det finns en stark diskurs i samhället syftande till att undvika att reproducera könsroller. Punkt (v) (om vägran att anställa kvinnor) skulle ur olika perspektiv kunna ses som religiös, offentlig eller kön och sexualitetsorienterad (det finns samfund som inte tillåter kvinnor att utföra vissa sysslor, det finns en idé om att samhället reglerar diskrimineringsfrågor och att detta skulle kunna ses som olaga diskriminering och det finns en idé om att könsmaktordningen bör brytas). (vi) slutligen tror jag de flesta skulle vara överens om att placera i den offentliga sfären i en svensk kontext, inte minst med tanke på den upprördhet berättelserna om barnförlovingar (mellan barn) väckt då sådant rapporterats i media.

Ett sätt att förstå osäkerheten i den kulturella debatten är att en aktör i en kultur vanligen brukar placera in en fråga i en annan sfär än en annan aktör i en annan kultur. Olika studier visar också att hur en fråga inramas är beroende av den kulturella kontexten. Zald (1996, s 273) påpekar till exempel att

Movement frames and ideologies grow out of existing cultural definitions, but play out in other nations and cultures as well [...]. Similarly, the modern women's movement is received variously in different nations.⁷⁵

74 En notorisk svårighet beträffande den individuella sfären är frågan ”vems individuella sfär?”. I detta sammanhang skulle antingen elevens eller föräldrarnas individuella sfär kunna avses. Det är heller inte självklart att maktstrukturerna och intentionerna sammanfaller; även om elevens individuella sfär avses kan makten snarast förflyttas till föräldrarna.

75 Just nationer tror jag inte, teoretiskt betraktat, är ett alldeles välfunnet begrepp i sammanhanget; snarare handlar det om hur globala idémässiga trender uppfattas i olika grupper.

Här tangeras ett begrepp som också brukar förknippas med (bland andra) Foucault: diskursbegreppet. Begreppet är relevant i analysen såtillvida att det rimligen kan finnas diskurser i olika grupper som styr frågorna till olika sfärer men omöjliggör andra; pedagogen Ann Quennerstedt har till exempel beskrivit diskursbegreppet som ”regelbundenheter som ger förutsättningar för hur vi kan tänka, tala och handla” (Quennerstedt 2006, s 27). Avhandlingens resultat kan ge en ögonblicksbild av en del av diskursen eller diskurserna, men den systematiska beskrivningen av diskursen – dess gränser, dess centrum, dess processer – faller utanför avhandlingens syfte.

3

Kontexten kring makt och förhandling

Vikten av kontexten i studiet av förhandlingar har understrukits i diskussionerna om förhandlingars natur, så till exempel av Wade-Benzoni m.fl. (2002, s 42):

We argue that in ideologically based negotiations, analysis must include the influence of certain contextual factors [---] We contend that it is important to take into account the cultural, social, institutional, and value-laden contexts in which these real-world decisions are made and negotiations are conducted in order to fully understand this class of disputes.

Begreppet kontext är dock inte entydigt. I analyser som är baserade på Foucaults maktbegrepp faller det sig naturligt att fokusera på den nära, lokala kontexten i och med den centrala roll maktens mikrofysik spelar (Digeser 1992, s 980-981). Hur en handling (i socialkonstruktionistiska studier ibland kallad en text) uppfattas beror således på kontexten, eftersom kontexten ger en handling dess mening (Lessig 1995, s 961; Meyer & Turner 2002, s 18). Samtidigt har det framhållits att studier som studerar sociala konstruktioner ibland undervärderar mer stabila strukturer i kontexten (Spicer & Fleming 2001; Reed 1998). Organisationsvetaren Mike Reed har understrukt detta med orden:

Foucauldian discourse analysis is largely restricted to a tactical and localised view of power, as constituted and expressed through situational-specific 'negotiated orders', which seriously underestimates the structural reality or more permanent and hierarchal power relations. It finds it difficult [...] to deal with institutionalised stabilities and continuities in power relations. (Reed 2000, s 526-527)

Dansken Bent Flyvbjerg (2001) argumenterar i boken *Making Social Science Matter* för vikten av kontextorienterad samhällsforskning. Han påpekar att hans normativa forskningsideal leder till att såväl den nära som den övergripande kontexten tillmäts betydelse: "[...] the minutiae, practices and concrete cases are seen in their proper contexts; both the small local context [...] and the larger, internal and global context in which phenomenon can be appreciated for their general and conceptual significance" (Flyvbjerg 2001, s 136). Att i studier som denna inte framhålla de mer stabila strukturer som återfinns i kontexten blir utifrån ovanstående citat⁷⁶ av Reed att frånsä en maktens infrastruktur eftersom aktörerna i förhandlingen inte enbart påverkas av lokala förhållanden utan också av försanthållanden, auktoritetsföreställningar och styrningsuppfattningar som aktörerna delar inte bara med varandra utan även med aktörer på andra skolor. Lärarnas och övriga aktörers sätt att agera är inte fristående⁷⁷ från stabila kontextuella karaktäristika⁷⁸ eftersom vissa delar av dessa är skolövergripande, väl kända och förhållandevis utsträckta i tid (såsom den statliga styrningen). I detta kapitel skall jag synliggöra och beskriva för studien väsentliga delar av den svenska skolkontexten, som i detta kapitel betraktas som en arena i sig, som visserligen kan ha lokala avvikelser, men där de olika skolorna ändå delar vissa gemensamma grunddrag.⁷⁹

Genom att fokus läggs på kontexten anknyter avhandlingen till en fallstudietradition. Robert Yin definierar fallstudien som en empirisk studie som "investigates a contemporary phenomenon within its real-life context [...] when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident [...]" (Yin 1989, s 23).⁸⁰ I studien har det inte varit möjligt att på förhand klart åtskilja förhandlingen från dess kontext och detta kapitel utgör inget försök att skilja dem åt teoretiskt eller att påvisa hur variationer i kon-

76 Reed talar här om diskursanalyser; detsamma torde dock gälla alla maktstudier inspirerade av Foucault eftersom Foucaults maktbegrepp och diskursbegrepp är sammanflätade med varandra i ett teori bygge.

77 Mer generellt har det också påpekats att vissa typer av samhällsvetenskaplig forskning inte kan bedrivas höjd över sin kontext på samma sätt som naturvetenskaplig forskning och att samhällsvetenskapliga teorier inte nödvändigtvis kan vara frikopplade från sammanhanget – men att det också ligger ett värde däri (Flyvbjerg 2001; Svensson 2004, s 88-92). Inte minst torde detta vara sant när en teoretisk modell byggs upp.

78 Detta innebär inte att jag betraktar lärarnas handlande som ödesbestämt vare sig av den nationella skolkontexten eller av deras närmsta omgivning; tvärtom har det påpekats att den nuvarande svenska skolpolitiken formuleras på en mångfald "lokala formuleringsarenor" (Lindensjö & Lundgren 2000, i Jarl & Rönnberg 2010). Det innebär dock dels att kontexten kan begränsa handlingsmöjligheterna, dels att handlingarna enbart får en viss mening i en viss kontext.

79 I likhet med Lessig (1995, s 1041) betraktar jag kontexten som en av två möjliga påverkansmöjligheter som externa aktörer har på en social konstruktion – den andra möjligheten är att kontrollera handlingen i sig. Genom att medvetet eller omedvetet utforma en kontext kan alltså exempelvis politiken påverka hur handlingar uppfattas – och därigenom vilka konsekvenser de får.

80 Yin talar om "real-life context" medan jag i detta kapitel bara talar om en del av denna, nämligen de övergripande strukturerna. Sammantaget i avhandlingen är den lokala kontexten dock dominerande.

texten kan kopplas till variationer i agerandet. Istället är syftet att synliggöra den övergripande sociala kontext där förhandlingen ingår.

De relationella tämligen stabila strukturer som lyfts fram av tidigare forskare är av varierande slag: till exempel marknadsrelationer, statlig makt, kolonialism och patriarkat (Reed 1998), kapitalism (Thomphson & Ackroyd 1995), delade värderingar som grund för auktoritetsuppfattningar (Flathman 1980) och relationer som mellan medborgare – politiker och läkare – patient (Blommaert 2001). Det finns naturligtvis ingen formel som kan avgöra på förhand exakt vilka strukturer som utgör den svenska skolkontexten. Samtidigt är inte alla strukturer relevanta för förhandlingen. De teoretiskt mest relevanta strukturerna är strukturer kopplade till legitimitetsdiskussionerna eftersom förhandlingen i stor utsträckning rör vilka handlingar, åsikter, fenomen och definitioner som skall betraktas som legitima. Jag tror att det är möjligt att särskilja åtminstone fyra till legitimitetsdiskussionerna relaterade strukturer av betydelse för förhandlingen: för det första lärares vertikala autonomi, det vill säga den statliga styrningsstrukturen. För det andra lärares horisontella autonomi, det vill säga lärares relationer till brukare. För det tredje läraren som frontlinjebyråkrat, det vill säga läraren – tjänstemannen i sin yrkesutövning. För det fjärde uppfattningar om kultur och etnicitet, det vill säga det fält av positioner ifråga om uppfattat kulturellt betingade anspråk lärare och övriga aktörer navigerar på. De tre första strukturerna är alltså kopplade till skolan som politiskt styrd förvaltning. I resterande del av kapitlet diskuteras de fyra strukturerna under var sin underrubrik. Kapitlet avslutas med två avsnitt som relaterar till kontextdiskussionen men som främst är diskussioner om urval av skolorna som intervjuerna skett på respektive urval av teman i intervjuerna.

Vertikal autonomi

Den första aspekten av förhandlingens övergripande kontext utgörs av skolans styrning, som jag här benämner lärares vertikala autonomi (i motsats till lärares begränsningar från brukarna som jag benämner horisontell autonomi).⁸¹ Med vertikal autonomi menas i vilken grad läraren är styrd av direktiv uppifrån; från skolverk, andra statliga myndigheter, politiker och andra instanser.⁸² Ju mindre utförlig och ju mindre entydig denna styrning är, desto

81 Diskussionen om vertikal och horisontell autonomi är härledd från ett i grunden institutionellt argument om kommuners autonomi i förhållande till staten (jämför Fredriksson 2010).

82 I kapitel 4 analyseras styrdokumenterna i sig medan resonemangen här rör styrningen på ett övergripande plan.

större vertikal autonomi får läraren. Med horisontell autonomi menas i vad mån lärarens handlingsfrihet är kringskuren av andra intressenter i det omgivande samhället: föräldrar, näringsliv och grupperingar av skilda slag och denna aspekt behandlas i nästa avsnitt. Den sammantagna graden av handlingsfrihet för läraren är i detta perspektiv summan av den vertikala och horisontella autonomin. Den vertikala och horisontella autonomin hänger ihop; inte minst kan den horisontella autonomin starkt påverkas av den vertikala styrningen.

Formellt var styrformerna för den svenska skolan tidigare starkt legalbyråkratiskt inspirerade (Jarl, Kjellgren & Quennerstedt 2007, s 30-35). I regel utgår man också från att skolan även i praktiken tidigare fungerade efter ett närmast legalbyråkratiskt ideal (Lindensjö & Lundgren 2000/2006, s 163-164; Pierre 2007, s 11-14).⁸³

Med legalbyråkrati menas att beslutsfattare fattar beslut (mestadels i form av lag) medan förvaltningen utan förvanskning eller onödig fördröjning verkställer besluten genom tillämpning av lagarna. Förvaltningstjänstemannen blir, stiliserat, en kugge i ett maskineri, som genomför det han anmodas utan att själv påverka besluten annat än genom sin expertis att navigera inom relevanta lagrum (Proeller & Schedler 2005, s 697-699). Max Weber⁸⁴ själv karaktäriserade detta som att byråkraten skulle utföra sin tjänst ”sina ira et studio”, utan vrede och iver (Weber 1919/1977, s 59). Uttrycket är träffande. Om man metodiskt och utan känslor utför en uppgift är den per definition frikopplad från värden och värdekonflikter.

Utfallet i sig blir utan betydelse för tjänstemannen så länge reglerna har efterlevts. När politikern – maskinskötaren ställt in rattarna på ett visst utfall åstadkommer förvaltningen – maskinen också detta. Det bör framhållas att Weber själv inte ansåg att beskrivningen var med verkligheten överensstämmande utan betraktade den legalbyråkratiska modellen som en idealtyp eller normativ utgångspunkt⁸⁵ för ett förvaltningssystem som bevarade statens legitimitet i den rationaliserade, ”avförtrollade” (*entzäuberte*) världen. I verkligheten, påpekar Weber, tenderar byråkratier att utvecklas till en självständig kraft i samhället, vilket strider mot grundläggande antaganden i det legalbyråkratiska idealet (Weber 1919/1977). En byråkrati av detta slag bygger på att förvaltningen är styrd av regler som är entydiga och precisa, att det finns

83 Gunnar Richardsson har dock påpekat att svensk skola åtminstone sedan 1919 års undervisningsplan har haft starka inslag av målstyrning (Richardsson 2004, s 110). Detta talar väl för att bilden av tidigare svensk utbildning inte bör drivas till en legalbyråkratisk idealtyp.

84 Den tyske sociologen Max Weber (1864-1920) brukar betraktas som en av de första förgrundsgestalterna ifråga om att analysera en legalt – rationell byråkrati.

85 Att utgångspunkten är normativ betyder inte att Weber själv såg legalbyråkratin som önskvärd; han karaktäriserade det rationella samhället som ”eine Polarnacht von Finsternis und Härte” (Weber 1919/1977, s 87).

regler för i princip alla situationer som kan uppkomma, att det är självklart vilken regel som skall tillämpas i en given situation och att tjänstemännen har expertis inom sitt område, vilket underlättas av en långt driven arbetsdelning (Zöller 2001). I princip gäller detta både myndighetsutövning och service.⁸⁶

Under 1970-talet kom statens möjlighet att styra utvecklingen inom olika områden att starkt ifrågasättas av såväl politiker som förvaltningsforskare. Tidigare hade man i regel antagit att förvaltningen även i praktiken fungerade legalbyråkratiskt och att den i huvudsak utförde det som det politiska systemet ålagt den. I och med *the Great Society*⁸⁷ kom allt större sociala program att skisseras och förvaltningens omfång ökade således under efterkrigstiden i de flesta länder. Härigenom ställdes också högre krav på förvaltningen och ett större intresse riktades också emot den. Detta ledde med tiden till att den gängse bilden av förvaltningen som legalt rationell kom att ifrågasättas.

En viktig faktor bakom den förändrade synen på förvaltningen var Aaron Wildavsky och Jefferey L. Pressmans bok med titeln *Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland* som publicerades 1973. Författarna analyserade ett större federalt projekt som sjuösatts för att komma till rätta med arbetslösheten i minoritetsgrupper i bland annat Oakland utanför San Fransisco i Kalifornien. Tvärt emot hur en legalbyråkrati borde fungera visade det sig att projektet förändrats och förhindrats från fattandet av det politiska beslutet till själva genomförandet (Pressman & Wildavsky 1973; även Sannerstedt 1997, s 15 f). Av de före 1966 på federal nivå skisserade projekten (budgeterade till 23 miljoner dollar i dåtidens penningvärde), hade 1969 enbart 3 miljoner spenderats.⁸⁸ Misslyckandet berodde delvis på implementeringsledet. Lokala aktörer såg sina egna intressen hotade och försökte motverka projektet eller få det att ändra inriktning. Författarna kunde identifiera ett antal vetopunkter⁸⁹ som beslutet var tvunget att passera för att förverkligas. Det räckte att *en* vetopunkt inte utförde åliggandena för

86 Ofta görs skillnad mellan myndigheters serviceproduktion och deras myndighetsutövning, så till exempel i förvaltningslagen (SFS 1986:223). Ifråga om skolan brukar framhållas att lärarens enda myndighetsutövande uppgifter rör beslut mot enskilda, till exempel att sätta betyg och bevilja ledighet (Fredriksson 2010, s 17). Den klara åtskillnaden mellan service och myndighetsutövning är dock knappast tillämplig i studien. Betygen som sätts grundar sig till exempel på ämnesstoff och arbetsmetoder som aktörerna har förhandlat fram.

87 Termen syftar på det som på svenska kallas ”det starka samhället” eller ”från vaggan till gravensamhället”.

88 Det som huvudsakligen skisserats var en flygplatshangar med tillhörande faciliteter, hamnterminaler, vägar och annan infrastruktur och ett 30 tunnland stort industriområde – samt en stor summa pengar (cirka 1,5 miljoner dollar) till företagslån. Av de fysiska projekten hade enbart industriområdet kommit till stånd när författarna genomförde sin studie. Företagslånen hade till två tredjedelar betalats ut, men enbart skapat 43 arbetstillfällen (Pressman & Wildavsky 1973, s 4ff).

89 Vilka aktörer som är vetopunkter i denna studie kan inte definieras teoretiskt eftersom det är en empirisk fråga om vilka av aktörerna som har tillräcklig makt.

att projektet skulle gå i stå eller ändra inriktning (Pressman & Wildavsky 1973).

Många liknande fall uppmärksammades. Ett allt större akademiskt intresse kom därför att riktas mot förvaltningen som fenomen och olika teorier om hur förvaltningen egentligen fungerade lades fram. De politiska beslutsfattarna uppmärksammade problemen och började utforma förvaltningspolitiken efter nya riktlinjer.⁹⁰ Den politiska högern drog dock inte samma slutsatser som den akademiska vänstern av rapporterna. Istället för ökade resurser kom man till slutsatsen att denna typ av projekt helt enkelt inte kunde genomföras (Rothstein 2002, s 71- 76). Staten uppfattades i vissa grupper vara problemet istället för lösningen.

Som ett svar på den nyliberala ideologin började även icke nyliberala politiker och samhällsvetare förändra sin syn på förvaltningen. Det tycktes inte heller för dem vara gångbart att utforma förvaltningen efter legalbyråkratiska riktlinjer. Man kan säga att det empiriska konstatandet att förvaltningen inte fungerade efter normen, på sikt ledde till att normen förändrades (Winter 1994, i synnerhet kapitel 3). Den legalbyråkratiska modellen hade i sig också kommit att ifrågasättas även utöver en korrigerig till vad verkligheten tycktes kräva. Dess särskilda problem tycktes snarast vara en del av modellen och inte skönhetsfläckar som kunde avlägsnas med huvuddragen bibehållna. Ett exempel är skillnaden mellan mål- och formrationalitet. Precis som Weber själv påpekade är legalbyråkratin formrationell men inte med nödvändighet målrationell. Det är med andra ord inte säkert att tjänstemännen, genom att handla strikt efter regelverket, uppnår de mer övergripande målen med organisationen (Rothstein 1997, s 58). Sådana dysfunktionella förvaltningar framstod som vanliga och i behov av reformer.

Det slutliga politiska resultatet blev en blandning av olika strategier av olika filosofisk-politisk härstamning. Förutom ifrågasättandet av statlig inblandning i allmänhet lanserades olika sätt att reformera förvaltningen. Regelstyrning ersattes ofta med målstyrning, decentralisering av olika slag⁹¹ blev ett vanligt sätt att förändra stagnerande förvaltningar. Marknadsutsättning och privatisering ansågs få förvaltningar att effektivisera och fokusera. Synen på tjänstemannen som statens oväldige ämbetsman tonades ned (Peters 2001, s 348-366).

90 Det bör påpekas att den amerikanska förvaltningen, som Pressman och Wildavsky studerade, inte i lika stor utsträckning som den europeiska präglats av de legalbyråkratiska idealen rättssäkerhet och laglighet i processen, utan haft ett starkare fokus på effektivitet och utfall. Otivelaktigt har dock studier av det amerikanska systemet haft stort inflytande på västeuropeisk förvaltning och härigenom även på skolan i Sverige.

91 Som bland andra Christopher Pollitt (2005, s 373-375) har påpekat är decentralisering ett samlingsbegrepp på en heterogen samling reformer; följaktligen används begreppet på många olika sätt i litteraturen.

De beskrivna reformstrategierna gäller i hög grad även den svenska skolan (Berg 1999, s68). De viktigaste förändringarna av den svenska skolan brukar sägas vara kommunalisering, decentralisering, marknadisering, mål- och resultatstyrning och ökat brukarinflytande (Fredriksson 2010; Lindensjö & Lundgren 2000/2006, kapitel 7; Jarl, Kjellgren & Quennerstedt 2007, s 35-44). Sammantaget har dessa utvecklingslinjer påverkat förutsättningarna för studien, genom att arenan där förhandlingen sker har utformats i medveten kontrast mot en legalbyråkrati. Det innebär att de olika aktörerna på arenan är bemyndigade att själva påverka verksamheten utifrån de nationella styrdokumenten och den styrning som finns inom organisationen skolan.⁹²

Ovanstående resonemang rör styrningen generellt men samma sak gäller värdefrågor i den svenska skolan. Utbildningsvetaren Ann Quennerstedt har påpekat att värdefrågor och -konflikter tidigare hanterades och debatterades på riksnivå i stor utsträckning. Under 1990-talet tystnade denna debatt alltmer och fokus flyttades snarare till kvalitetsdiskussioner om måluppfyllelse (Quennerstedt 2006, s 211). Värdekonflikterna kan knappast ha försvunnit när debatten tystnade. Snarare tyder resonemanget på att de sipprar ner genom skolsystemet till dess att de hamnar på klassrumsnivå och måste hanteras av de där verksamma aktörerna.⁹³ Det är detta som gör att förhandlingen rycker i förgrunden som en viktig praktik. Hade värdekonflikten hanterats på en högre nivå hade maktstrukturen på skolgolvet varit av en annan typ.

Läraren verkar dock inte i ett vakuum utan ingår såväl i en hierarki på den enskilda skolan som i en plattare horisontell organisation. Den direkta relationen till brukarna är ämnet för nästa avsnitt. Men även om fokus i avhandlingen i första rummet är läraren och hennes förhållande till brukarna finns många andra relationer av betydelse. Ibland skulle lärare kunna lyfta frågan eller konflikten till lärarlaget. Ibland skulle det kunna innebära att vissa definitioner är omöjliga på grund av gemensamma beslut på skolan. Ibland skulle rektor kunna fatta beslut, antingen över huvudet på läraren eller på uppmaning av denne.⁹⁴ Slutligen kan det naturligtvis innebära att det på sikt skapas en skoldiskurs. I avhandlingen studeras liknande arrangemang inte på annat sätt än när de dyker upp som empiri, det vill säga i relation till förhandlingen eller som delar i förhandlingen.

92 Förvaltningens och aktörernas förhållande till politiken är i mycket en fråga om teoretiskt perspektiv. Åtminstone ur ett rationalistiskt (till skillnad från exempelvis ett systemteoretiskt) perspektiv förväntas förvaltningen utföra det politikerna beställt, och bland annat rektor ses som en garant för att detta sker (Rapp 2001, s 86).

93 Må vara att kommunerna i vissa fall agerar i frågorna (Quennerstedt 2006, s 211).

94 För en diskussion om rektors roll, se Nihlfors (2010, s 495-500, 505).

Horisontell autonomi

Förändringarna i skolans styrning har som antydde ovan också inneburit att relationen mellan lärare och brukare förändrats. Formella förändringar av regelverket kan säkerligen inte antas rättvisande beskriva de faktiska förhållandena, men ger sannolikt en fingervisning. Framförallt kan det inte vara självklart för läraren att det fattade beslutet kommer att uppfattas som legitimt av brukarna.

Den horisontella autonomi har minskat till följd av tre olika reformer (Fredriksson 2007, s 168-171; Fredriksson 2010, s 42-45). *Den första reformen* innebar ökad betydelse för professionen. Politikerna bemyndigade lärare att fatta fler beslut. Även lärarkåren som helhet skulle ges ett ökat inflytande över skolans utveckling (Pierre 1994).⁹⁵ Legitimiteten skapas i ett professionellt system av tilltron till expertisen genom Platonska impulser i politik och förvaltning som tillmäter expertkunskap vikt.⁹⁶

Den andra reformen har medfört att skolans styrning i allt högre utsträckning kommit att utformas efter marknaden som ideal. Elevers och föräldrars rätt att välja skola infördes successivt av den borgerliga regeringen under 1990-talets början. Samtidigt fick de lokala skolorna och skolledarna genom decentralisering och avreglering ökad självständighet att utforma verksamheten (Blomqvist & Rothstein 2000) vilket tillsammans med fria skolval begåvade den svenska skolan med en marknadsliknade struktur. Föräldrar och elever har rätten att välja skola, men kommunen finansierar verksamheten (Vandenbergh 1999). Genom det fria skolvalet är elever inte längre hänvisade till den skola som finns geografiskt närmst utan kan istället välja skola efter kvalitet, konfession eller ideologi. Detta erbjuder en exitmöjlighet: brukare kan lämna skolan och söka sig till en ny. *Den soft power* som exitmöjligheten kan antas utöva på läraren är viktig. Eftersom skolorna inte vill förlora elever är det möjligt att läraren i lägre grad än vad som annars varit fallet avstår från att fatta beslut som ogillas av föräldrar och elever. Ur ett marknadsperspektiv skapas legitimiteten av att elever och föräldrar har valfrihet och det är snarare marknadshänsyn än regeltolkning eller professionella be-

95 Det är rimligt att skilja på professionalisering som politiskt styrinstrument och professionalisering som en yrkeskårs frigörelse (jämför Persson 2007, s 81-99). Ifråga om avhandlingen är distinktionen av mindre betydelse

96 Bilden att skolan blivit en allt mer professionell organisation med därmed följande ökad vertikal frihet för lärare är dock omdiskuterad. Samtidigt som makten decentraliserats har lärarnas självständighets beskrivits till förmån för kollegiets, läroplanens betydelse (Alexandersson 1999; Carlgren 2005). I avhandlingen studeras inte de lokala praktiker som skulle ha kunnat uppkomma specifikt eftersom de ses som en del av den omgivning i vilken förhandlingen sker.

dömningar som avgör vilket beslut läraren fattar (Fredriksson 2010, s 52-53; jämför Osborne & Gaebler 1992). Legitimiteten knyts med andra ord till marknadsmekanismerna.

Den tredje reformen av betydelse för legitimiteten i besluten är införandet av ett mer samverkansinspirerat styre. En frontlinjebyråkrati som bygger på en samverkansmodell innebär att det är den offentliga institutionens brukare och personal som tillsammans utformar verksamheten. Brukarna förutsätts delta i även formella beslut. Legitimiteten för samverkansmodellen skapas genom brukarnas rätt till medbestämmande. Det överordnade yrkesidealet för en samverkande lärare är hänsyn till elever och föräldrar. Läraren använder dialogen med dessa som grund för beslut (Jarl 2004; Fredriksson 2010).

Den legalbyråkratiska modellens legitimitet med dess fokus på horisontell autonomi skiljer sig alltså i betydande grad från de förväntade konsekvenserna av de tre reformerna, som snarare understryker den vertikala autonomi men det horisontella beroendet. I kapitel 2 citerades Friedrich Kratochwil legitimitetsdiskussioner och det finns skäl att återge en del av samma citat även här: ”where effective lawmaking and central decision-making institutions are lacking or are only weakly articulated, ‘coherence’ serves as an effective legitimizing force” (Kratochwil 2006). Alla tre reformerna tycks ha uppammat en legitimitetsuppfattning som ligger i linje med Kratochwils konsensusbetonade diskussion och för att förstå betydelsen av att en fråga placeras i en sfär (och därigenom knyts till en meningsfull berättelse) är detta grundläggande.

Liknande fall av ökat inflytande för såväl tjänsteman (genom den ökade vertikala autonomi) som klient (genom de tre diskuterade reformerna) är ett genomgående drag i de förändringar av förvaltningar som skett under de sista 30 åren (Peters & Pierre 2000). Man brukar säga att demokratisk myndighetsutövning måste ske med befolkningens samtycke (*public consent*) (Lundgren 2006); kanske kan man spetsa till den nuvarande situationen som att det inte är medborgarnas samtycke som erfordras i skolan utan brukarnas. Makt *över* har ersatts med makt *att*. Det har skett en förskjutning från en maktutövning med formellt tydliga subjekt och tydliga objekt till en situation där makten närmar sig ett nätverk även i regelverket⁹⁷ och där beslut inte självklart uppfattas som legitima därför att läraren har fattat dem. Det finns inget som

97 Detta betyder inte att svenska lärare tidigare hade en beslutandemakt som ”övergivits” för en relationell makt av nätverkskaraktär. De makteorier som presenterades i kapitel 2 är perspektiv på maktutövning och kan i båda fallen appliceras på både den dåvarande och den nuvarande situationen. Även i den mest samtalsdemokratiska skola är det fullt möjligt att studera vem som får sina preferenser realiserade enligt Robert Dahls metodologiska anvisningar. Utifrån idén om maktens funktion som ett nätverk med inbyggt motstånd kan man dock säga att maktrelationerna har blivit väsentligare i och med att andra maktcentra än läraren – föräldrar, elever – fått mer framträdande positioner än tidigare och att detta understryker förhandlingsbegreppets vikt.

tyder på att legitimitetsdiskussionerna bara gäller pedagogiskt arbete i en snäv förståelse; rimligen är även olika typer av värdegrundsarbete påverkade av den ökade vertikala och minskade horisontella autonomi. En särskild svårighet måste rimligen vara när den horisontella och vertikala påverkan kräver att hänsyn tas till olika värden, principer eller normer. I den meningen kommer förmodligen den svenska skolkontexten närmare de skisser av en postmodern förvaltning som presenterats av bland andra Charles Fox och Hugh Miller (2007) än många andra förvaltningar.

Läraren som frontlinjebyråkrat

Om de organisatoriska karaktäristika möjliggör förhandlingen som fenomen skapas förhandlingens karaktär av lärarrollen. Även lärarrollen måste förstås i delvis nya termer i den decentraliserade, kommunaliserade, konkurrensutsatta och brukarstyrda skolan (Jarl 2003; Fredriksson 2010). Ämnet för detta avsnitt är dock vidare: vore det överhuvudtaget möjligt att bakbinda lärarna med detaljerade regleringar? Svaret måste bli nekande. För det första arbetar lärarna med uppgifter som är alltför varierande och komplicerade för att politiken i förväg skall kunna uppsätta tydliga regler för hur lärarna skall agera i varje situation (Fredriksson 2010, s 46-47; Lipsky 1980; även Schierenbeck 2003, s 27).

För det andra kräver många situationer som läraren ställs inför ett personligt omdöme. Om en lärare till exempel misstänker att en elev misshandlas i hemmet finns det knappast någon enkel formel som kan avgöra när läraren bör anmäla detta till relevanta myndigheter. Alla blåmärken är inte spår av misshandel och all misshandel lämnar inte fysiska spår.

För det tredje måste såväl brukare som lärare kunna anta att läraren har tillräckligt handlingsutrymme för att kunna fatta beslut som står i samklang med de övergripande målen för verksamheten. I en verksamhet där det är svårt att förutse och därigenom politiskt reglera många situationer skulle detaljerade regler kunna förhindra detta.

För det fjärde har byråkraten i regel en kontextkännedom⁹⁸ och situationskännedom som överstiger de beslutande politikernas och som därmed i vissa fall omöjliggör regleringar (Coble Vinzant & Crothers 1998, s 40-41; Fredriksson 2010, s 47). Slutligen gör professionsaspekten av läraryrket att

98 Idén anknyter till Francis Bacons påpekande att kunskap är makt. Foucault gjorde resonemanget mer komplext och hävdade att makt också är kunskap. Ifråga om denna studie torde båda perspektiven vara sanna: genom sin större kontextkännedom får frontlinjebyråkraten makt som han kan använda för att producera "sanning".

en spänning uppkommer visavis lärarens tjänstemannaroll (Persson 2007, s 81-99).

Synen på tjänstemannen som presenterats ovan brukar som teoretiskt perspektiv benämnas frontlinjebyråkratiteori⁹⁹, ett begrepp som presenterades 1980 av Michael Lipsky. Perspektivet är i första hand ett sätt att förstå verkligheten, inte en normativ teori. Lipskys teori skiljer sig från mycket annan förvaltningsteori genom att fokusera individen i förvaltningen. Det är ett underifrånperspektiv, men skiljer sig från andra botten up-perspektiv i det att frontlinjebyråkratiteori i högre grad fokuserar på det problematiska, motsägelsefulla, konfliktfyllda i tjänstemannarollen (Winter 1994, s 84). De särskilda karaktäristika som teorierna om frontlinjebyråkrater brukar framhålla är det ökade handlingsutrymmet i modern förvaltning, tjänstemannens dubbla lojalitet, skillnaden mellan det önskvärda och möjliga (Winter 1994; Schierenbeck 2003) samt det faktum att frontlinjebyråkraten utövar sin tjänst i relation till andra (Pierre 1994).

När en brukare möter läraren är det på en gång ett möte mellan två individer och ett möte mellan brukaren och organisationen. Det är inte självklart att dessa båda möten följer samma sociala spelregler. Mötet sker heller inte på jämlika villkor; tjänstemannen har större kunskap om organisationens villkor (Prottas 1979, s 87) samt delegerad makt att fatta beslut.¹⁰⁰ För läraren betyder detta, enligt Anders Fredriksson (2010, s 47), att handlingsutrymmet gentemot organisationen blir förhållandevis stort:

Men närbyråkraternas handlingsfrihet relativt organisationen ger dem samtidigt ett visst manöverutrymme att hantera det korstryck av förväntningar som närbyråkrater står inför. Man kan med andra ord anta att lärare i den konkreta verksamheten [...] trots allt har stora möjligheter att hantera konflikter [...]

Läraren blir härigenom *den* aktör som är central för att förstå maktspelet på en skola.¹⁰¹ Det är frontlinjebyråkraten som har den direkta kontakten med brukarna, men som också har relationer direkt med övriga aktörer i organisa-

99 Alternativa benämningar är närbyråkrat och gräsrotsadministratör (Fredriksson 2010). Det ursprungliga begreppet är *Street level bureaucrats* (Lipsky 1980).

100 Det är väl ett rimligt antagande att situationen för en lärare är ännu mer maktasymmetrisk, i och med att läraren är vuxen medan de direkta brukarna är barn.

101 Det bör påpekas att den valda strategin att intervjua enbart lärare ger lärarnas bild av övriga motspelares mål och preferenser, strategier, tekniker och teknologier. Utifrån synen på makt som ett nätverk innebär detta även en analytisk fördel. Makten utgår inte från en källa och detsamma gäller motståndet. Möjligheten till motstånd finns i hela maktnätet och det finns således inte heller en aktör, en grupp av aktörer som utgör de egentliga motståndarna att behärska. Det är således riktigare att tala om motstånd än motståndet (Oksala 2007, s 65). Att inte fokusera på en särskild grupp där motstånd mot makten kan tänkas finnas innebär också att inga andra grupper på förhand definieras bort som irrelevanta.

tionen. Härigenom får läraren ett inifrånperspektiv¹⁰² på verksamheten som innebär en möjlighet att exempelvis bestämma agendan för verksamheten, men också att använda sina kunskaper om organisationen i förhandlingen. Utifrån Lipskys teori innebär det inte att läraren i sig erkänns som en auktoritet som kan fatta beslut. Läraren förfogar över en mängd verktyg – men för att fatta beslut måste han använda dem.

När läraren betraktas som frontlinjebyråkrat väcks frågan om vad som är ett legitimt beslut. Om lärares beslut tidigare – åtminstone i teorin – var legitima i kraft av lärarens ämbete måste legitimiteten i detta perspektiv varje dag vinnas på nytt eftersom den är knuten till läraren – individen snarare än läraren – tjänstemannen. För detta står för offentligt anställda olika roller till buds där legitimiteten inte är densamma för alla roller (Bogason 2005, s 240). I och med tjänstemannen måste motivera sina beslut i hög utsträckning innebär detta också att han eller hon måste hitta legitimitetsgrunder för att beslutet skall uppfattas som legitimt för de olika medspelarna; kolleger, skolläring, elever och föräldrar.¹⁰³

Föreställningar om kultur och etnicitet

I det inledande kapitlet presenterades några exempel på det som setts som kulturella värdekonflikter i skolan (Ronström, Runfors & Wahlström 1995; Lendahls, Nordheden & Stålstedt 1990) och jag påpekade i inledningen av detta kapitel att föreställningar om kultur utgör en del av den kontext förhandlingen sker i. Det finns dock ingen självklar tolkning av vad det egentligen innebär att en konflikt är kulturell, vilket delvis hänger samman med kulturbegreppets undflyende karaktär och delvis med svårigheten att beskriva kopplingen mellan kultur och individ.

En klassisk ordboksdefinition av kultur är till exempel att kultur är allt som är skapat eller tillmäts mening av människan (Andersson 2003, s 12-13)

102 Detta relaterar till diskussionerna om lärarens språkliga makt. Pierre Bourdieu och Jean-Claude Passeron (1977, s 25-27) beskriver till exempel läraren och eleverna som fastlåsta i en struktur som upprätthålls av det pedagogiska språket och vilkens följd det är att läraren blir auktoritet på varje givet ämne.

103 Att skolan har en dubbel roll av serviceproducent och myndighetsutövare komplicerar legitimitetsfrågan ytterligare. Serviceproduktion kräver outputlegitimitet (brukarna måste vara nöjda med servicen) medan myndighetsutövning kräver proceduriell legitimitet (brukarna måste uppfatta att beslutet är fattat i laga ordning). I fråga om serviceproduktion brukar det anses att legitimitetsgrunderna är mindre väsentliga än ifråga om myndighetsutövning (Pierre & Painter 2009). Samtidigt är gränsen mellan lärarens myndighetsutövning och serviceproduktion utomordentligt vanskelig att dra (se fotnot 86). Inte heller vad legitimitet i sig innebär torde vara självklart (jämför Fredriksson 2010, s 52-53, även Kratochwil 2006).

vilket är en så vid definition att det mesta ryms inom den. Ibland förs olika definitioner eller betydelser samman till kategorier, som så kallad finkultur, som beteckning på sedvänjor i vissa grupper eller som beteckning på en "högre" livsstil (Hansen 2000, s 11-18). Redan på 1950-talet räknade de två amerikanska sociologerna Alfred Kroeber och Clyde Kluckhohn med att kultur definierades på 164 sätt i engelskan (Kroeber & Kluckhohn 1952). Som en följd av begreppets etymologi har Raymond Williams (1983, s 87) kallat kultur (*culture*) för "one of the two or three most complicated terms in the English language". Jag gör i avhandlingen inte anspråk på att reda ut i vilken mening de konflikter jag studerar i djupare mening är kulturella. Istället skall jag börja med att problematisera kopplingen mellan kultur å ena sidan och individers åsikter och handlingar å den andra för att därefter diskutera vad det innebär att konflikter uppfattas vara kulturella.

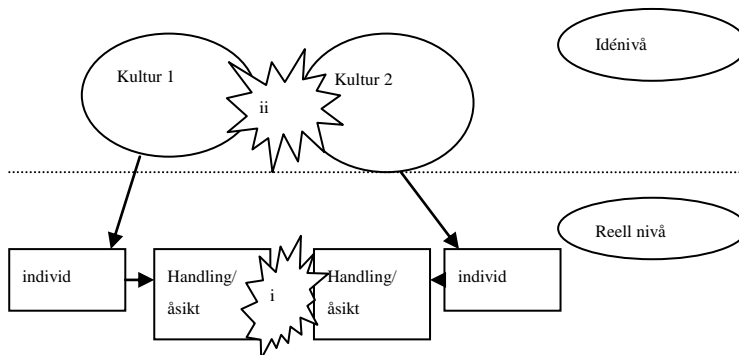
Förutsatt att kulturer påverkar vilka värden individer bekänner sig till kan kulturer hamna i konflikt i betydelsen att individer som lever i olika kulturer hävdar oförenliga ståndpunkter som är (delvis) kulturellt bestämda¹⁰⁴. Hur detta sker är dock inte självklart och erbjuder såväl metodologiska som teoretiska problem. Jag skall exemplifiera med en förhållandevis extrem företrädare för idén om kultur som förklaringsfaktor, Roger Sandall, som i *The Culture Cult* angriper allt han ser som romantisering av ursprungliga samhällsformer, primitivism och kulturel relativism. Han driver tesen att det är ett svalg befast (*the big ditch*) mellan den västerländska civilisationen och övriga kulturer där västlänternas civilisation i allt väsentligt har ett bättre liv att erbjuda sina medborgare (Sandall 2001).

Ett av problemen med Sandalls teori om kolliderande kulturer är en outredd koppling mellan individ och kultur. Sandall föreställer sig en kulturell värdekonflikt som att två individer har tankesätt som kolliderar, att dessa tankesätt är funktioner av en given kultur och drar slutsatsen att två specifika kulturer därigenom har kolliderat.

104 För en diskussion om förhållandet mellan individers uppfattningar och kollektiv uppfattning se till exempel Petitt (2003).

I figur 3:1 sammanfattas hur kulturella konflikter uppfattas av bland andra Sandall (2001).

Figur 3:1 Kulturkrockar



Låt oss anta att konfrontationen mellan individernas åsikter är reell i betydelsen att de hävdar ”x” respektive ”icke x” – konflikten *i* finns. Att även *ii* existerar är inte självklart. För det första kan det finnas andra skäl än kulturella till att individen hävdar en viss åsikt, för det andra kanske en annan kultur än den som föresvävar betraktaren som utövar inverkan, för det tredje kanske flera olika kulturer samverkar.¹⁰⁵ Det framstår därför som ett felslut att elever med en viss bakgrund som har avvikande åsikter i en viss fråga per definition är kulturellt annorlunda på ett bestämt sätt. Även om man godtar idén om kultur som en förklaringsfaktor¹⁰⁶ är bilden minst¹⁰⁷ lika komplicerad som

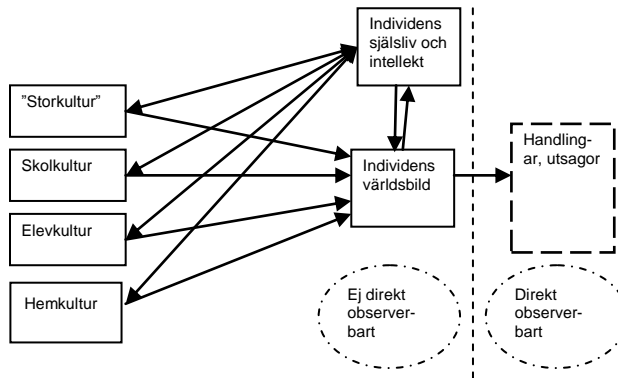
105 Ifråga om flerkulturdiskussionerna har professorn i statsvetenskap Bo Rothstein argumenterat för att nutidsmänniskan (den postmoderna människan) förmår leva i flera olika kulturer samtidigt (Rothstein 2002, s 157-158). Jag tror att man kan driva argumentet ytterligare ett steg: jag har svårt att se att någon i Sverige idag kan leva i endast en kultur. Det förefaller snarare berättigat att anta att de allra flesta lever i någon sorts övergripande kultur (eller flera). Till denna kultur kommer andra: det finns en särskild kultur på arbetsplatsen (med eventuella underkulturer), det finns en kultur bland vännerna (eller flera om man har disparata vänkretsar), det finns en kultur i familjen, det finns en kultur där man har sommarstugan på kusten och en där man har sin jaktstuga i inlandet.

106 De inflytelserika statsvetarna Gabriel Almond och Sidney Verba argumenterade på 1960-talet för att kultur bör betraktas som en variabel som kan förklara individuell politisk hållning och där ett kollektivs kultur blir summan av individernas förhållningssätt (Almond & Verba 1963, s 1-44). Denna typ av betraktelsesätt har kritiserats av bland andra Clifford Geertz (1975).

107 Ann Swidler har till exempel argumenterat för att den av Max Weber influerade synen på kultur som främst värdeorienterad är fundamentalt felaktig (Swidler 1986).

den presenteras i figur 3:2, trots att exempelvis materiella förhållanden inte är inkluderade.

Figur 3: 2 En elevs världsbild



Svårigheten att teoretiskt fastställa kopplingar mellan kultur och handling eller åsikt till trots är det förmodligen mycket vanligt att individer gör sådana antaganden (jämför Swidler 1986, s 277). En förutsättning är att en individ betraktas som tillhörig en avgränsad grupp ”andra”, vars aggregerade karaktäristika får spela över på bilden av individen.¹⁰⁸ Sociologen Ann Swidler som refererades ovan påpekar att ”[...] we use culture to explain why different groups behave differently in the same structural situation [---] we make the intuitively appealing but theoretically vacuous assumption that culture accounts for any observed continuities in the way life [sic!] of particular groups” (Swidler 1986, s 277-278). Detta riktar intresset mot hur läraren och övriga aktörer navigerar på ett uppfattat mångkulturellt fält snarare än mot vilken eller vilka kulturer som påverkar individen.

Kulturell legitimitet

För att förstå det uppfattade mångkulturella fältets laddning måste jag göra en kortare historisk tillbakablick. Historiskt har det vanliga förhållningssättet till andra kulturer varit att betrakta dem som i väsentliga delar sämre, mindre

108 Detta är parallellt med diskussionerna om kollektiv kulturell självbild (jämför Barrling Hermansson 2004, s 26) – men i denna studie är det inte gruppmedlemmarnas egen självbild som fokuseras, utan det lärarna uppfattar vara en del av självbilden.

fullgångna, i olika aspekter underlägsna den egna kulturen. När Edward Taylor 1870 gav ut sin bok *Primitive Cultures* upprördes delar av samhället av att han använde samma beteckningar på den västerländska kulturens kännetecken som på andras – tidigare hade regeln snarare varit att kalla västerländsk religion för gudstro; andras för mystik eller magi; västerländsk kulturs föreställningar för vetande, andras för tro (Hansen 2000, s 17). Denna historiska kulturimperialism kom i och med upplysningen att modifieras. Upplysningens viktigaste grunddrag var en allmän tro på möjligheten av förändring till det bättre, möjliggjord genom människans förnuft; en reduktion av Gud till en allmänt välvillig kraft i bakgrunden; ett uppsättande av människan till Guds forna position som styrande; betonandet av det tänkta på bekostnad av det kända (Tingsten 1960). Sammantaget pekar även dessa drag mot en universalism och en värdeabsolutism. Upplysningstänkandet fick sin fortsättning i den klassiska liberalismen för att sedan bäras vidare in i vår tid av olika politiker och politiska filosofer. Ur upplysning och liberalism uppkom universalistiska¹⁰⁹ anspråk, som förvisso grundats på olika typer av antaganden och axiom (jämför Hylland Eriksen 2001). Detta universella anspråk är ibland problematiskt, eller uppfattas åtminstone så i en mångkulturell kontext.^{110 111}

Under romantiken började en alternativ syn göra sig gällande, först inom litteraturen och konsten med ett naivt svärmeri för det främmande eller anorlunda. I regel inskränkte sig detta till en oskyldig längtan till det ursprungliga: det oförstörda samhället (MacPherson), bardomen, det av artificiell grammatik oförstörda språket och den av industrin oförstörda landsbygden (Coleridge), fantasi, frihet och frånvaro av fasta auktoriteter (William Blake) eller den oförstörda naturen, barndomen och fantasin (Wordsworth) (Higgins 2010; Butler 1982). Den civilisationskritik och det misstänkliggörande av

109 Liberalism innebär inte nödvändigtvis ett försvar för olika nationella kulturer men följer den kulturella imperialismen i spåren såtillvida att liberaler argumenterar för en universell moral (Bell 1993).

110 Ur ett liberalt perspektiv blir kultur på det hela taget irrelevant som normativt försvar för *problematisk* olikhet. Principen om individers rätt till olikhet i de fall olikheten inte skadar någon annan är däremot en liberalismens kärna från John Stuart Mill och framåt (Mill 1984; Rawls 1971).

111 Ämnet har ifråga om svensk skola elaborerats bland andra av etnologen Ann Runfors. Runfors (2003, s 125-126) uppmärksammar i sin forskning förhållningssätt till kultur bland lärare när de navigerar på det mångkulturella spänningsfältet. Enligt Runfors konstruerar lärare två olika typer av mångkulturella fenomen: *expressiva företeelser* och *relationer mellan människor*. En expressiv företeelse är en oproblematisk kulturell yttring som avviker från det gängse (till exempel kläder, mat och musik). Med relationer mellan människor avses individens relation till andra medmänniskor och till kollektivet. Ett illustrativt exempel på relationer är den påstått sämre relationen mellan könen i många kulturer i uppsatsen *Mångkulturalism- kvinnor i kläm?* av Susan Moller Okin (1999). Enligt Runfors är expressiva företeelser lätthanterliga i skolverksamheten och ses oftast som berikande och positiva. Relationer mellan människor ses däremot ofta som problematiska. Att applicera ett universalistiskt perspektiv på relationer mellan människor och ett relativistiskt perspektiv på expressiva föreställningar ligger i tangentens riktning.

människans förnuft och rationalitet som litteraturen skapat inväxlades i politiskt kapital av eller genom 1800-talets konservativa politiker och politiska tänkare: Edmund Burke och Benjamin Disraeli i England; Adam Müller i Tyskland och Joseph de Maistre i Frankrike.¹¹² Ur den romantiska idétraditionen uppkom de olika skolor som betonar kulturens roll som bärare av mening för individen, den kulturella relativismen och den normativa mångkulturalismen¹¹³ (Hylland Eriksen 2001, s 133 ff.).

De båda utvecklingslinjerna upplysning och romantik kan spåras in i samtiden och för att förstå förhandlingen måste det beaktas att förhandlingen sker i skärningspunkten mellan romantik och upplysning; mellan kulturell relativism och kulturell absolutism. När läraren uppfattar en konflikt som kulturell så måste den också relateras till de idépaket som här diskuterats vilket påverkar vilka positioner som framstår som rimliga.

Tidigare i kapitlet skisserades tre olika reformer som ökat vikten av att andra aktörer erkänner beslut som legitima. Frågan är vad ett legitimt beslut innebär på en skola där individer uppfattas som bärare av kulturer och utifrån spänningen romantik – upplysning. Enligt en ordboksdefinition (citerad i Coble Vinzant & Crothers 1998, s 49) är ett beslut legitimt i den mån det står i samklang med lag och vedertagen tradition, samt inte bryter mot erkända principer eller allmänt accepterade regler. Jag har också tidigare citerat Kratochwil (2006) och hans konsensusbetonade legitimitetsbegrepp och menar att det, givet skolans organisering, fångar en viktig aspekt av förhandlingen. Men vems lagar, vems normer, vems principer skall beslutet stå i samklang med? Med vilka skall konsensus uppnås? Om läraren uppfattar att aktörerna kommer från kulturer olika hennes egen drar hon rimligen också slutsatsen att normerna och värderingarna kan skilja sig åt. Om sfärerna betraktas som en sorts legitimitetsgrunder bygger legitimiteten på att aktörerna delar en gemensam diskurs om vad en enskild fråga egentligen är ett exempel på. Utifrån kulturdiskussionerna är det inte enbart individer som måste komma överens utan – utifrån lärarens synvinkel – diskussionen blir också ett exempel på kulturella anspråk.

Uppfattade kulturella grupperingar

Är situationen med ett mångkulturellt samhälle ny? I regel verkar man anta att så är fallet. Jag citerar här ur etikforskaren Elisabet Gerles *Mångkultura-*

112 För en översikt av de konservativa politiska 1800-talstänkarna och deras idéers genealogi, se Tingsten (1965) och Tingsten (1966). För en diskussion om kopplingen mellan romantikens litteratur och den samhällsligt politiska kontexten, se Jarvis (2004).

113 Egentligen är det riktigare att tala om mångkulturalism i pluralis eftersom modern mångkulturalism täcker ett brett område med flera olika viktiga skiljelinjer (Kymlicka 2009).

lism – för vem? (Gerle 2004) vars diskussioner förefaller mig vara representativa för det stora flertalet publikationer i genren:

Under kort tid har Sverige fått nya medborgare från länder med andra traditioner. Många människor har kommit till vårt land med traumatiska erfarenheter av krig och förtryck där brist på demokrati och mänskliga rättigheter orsakat flykten eller migrationen [...] Sverige har länge framstått som homogent med relativt enhetlig befolkning. Först på senare år har Sverige på allvar kommit att bli ett invandrarland.

Det är inte svårt att se att Gerle har rätt i sak. Utifrån en föreställning om geografisk härkomst som avgörande har Sverige på kort tid blivit heterogent jämfört med förhållandena under till exempel mellankrigstiden och dessförinnan.¹¹⁴ Ett entydigt fokus på härkomst som avgörande för heterogenitet riskerar dock att skymma andra aspekter. I de resonemang som bland annat förs i sociologens Nils Hammaréns doktorsavhandling (Hammarén 2008) och i Ove Sernhedes diskussioner i bland annat *AlieNation i my nation* (Sernhede 2002) påpekas till exempel att heterogeniteten i det mångkulturella samhället inte enbart består av etnicitet. Lika ofta utgör olika religiösa grupperingar, sexuella orienteringar, kulturella kluster och av den ena eller andra åskådningen färgade sammanslutningar grunder för olikhet, och olikheterna är relaterade till varandra (Staunaes 2004).

Man skulle kanske kunna hävda att de kulturella skillnaderna ändrat karaktär sedan invandringen skjutit fart, men att det principiellt är samma typ av skillnader som alltid finns inbäddade i samhällen. Min uppfattning är dock att ett sådant avfärdande av Gerle och andra skjuter bredvid målet. Den typ av debatter om kulturella värden som finns idag har ingen egentlig motsvarighet under tidigare skeden. Sannolikt är förändringen främst mental. Spridningen av ett erkännande av andra etniska kulturer till att ha blivit ett förhållandevis allmänt tankegodis har säkerligen behövt viss tid: under andra hälften av 1900-talet kan man dock i den officiella svenska retoriken se att tankeströmmen tagit överhanden över ett mer assimilerande förhållningssätt (Dahlström 2004, främst s 88 -95).¹¹⁵ Säkert är att de flesta idag är uppmärksamma

114 Även om etniska grupperingar varit få i Sverige fram till 1900-talet fanns naturligtvis andra kulturella skillnader under olika perioder. Ett exempel är de kulturella skillnaderna mellan den gamla bondekulturen och den framväxande industrialiserade – urbaniserade kulturen som beskrivits inte minst av Vilhelm Moberg (främst i *Långt från landsvägen* och i *De knutna händerna*) (Moberg 1946:i respektive Moberg 1946:ii).

115 Andreas Johansson Heinö understryker dock snabbheten i förändringen i sin avhandling. Han påpekar att det bara tog några få decennier för Sverige (detta gäller förmodligen de flesta västländer) att gå från en rasbiologiskt färgad syn till att, först i retoriken och strax därefter i praktiken, erkänna det heterogent mångkulturella samhället (Johansson Heinö 2009, s 82).

på att kulturella skillnader *är just kulturella* i mycket högre grad än det är rimligt att anta att man var tidigare.

Utifrån etnologen Ann Runfors (2003) studie av hur lärare uppfattar och hanterar kulturer är det emellertid en öppen fråga vilka grupperingar som uppfattas vara kulturella. Etniska grupperingar blir i svensk skola närmast per definition betraktade som kulturella.¹¹⁶ Det är däremot inte självklart att icke-etniska kulturer uppfattas vara kulturella, åtminstone inte i meningen att de knyts till spänningen mellan kulturell relativism och absolutism. Urvalet kommer därför att bygga på etnisk heterogenitet för att maximera antalet uppfattade kulturer trots de problem som är förknippade med etnicitetsaspekten.¹¹⁷ I analysen kommer dock frågan om vilka kulturer som uppfattas att lämnas öppen för de empiriska resultaten.

Etnicitetsbegreppet och kulturbegreppet: en positionsbestämning

Såväl inom den allmänna som den politiska och den akademiska debatten har – under uppenbart inflytande av engelskan – begreppet etnicitet under senare år gjort ett snabbt segertåg. En sökning i språkdatbanken visar på ordets kvantitativa expansion: vid en sökning på hur många gånger ett ord som inleds med *etni* förekom i pressen¹¹⁸ ger 1965 två träffar och 1976 fyra träffar. Under de följande två årtiondena finns inget material sökbar, men 1995 har en ökning skett till 285 träffar och 1998 till 359. År 2004 får man 591 träffar – enbart i Göteborgs-Posten. Utvecklingen är liknande i den akademiska jargongen. Under åren 1976-1985 förvärvade Universitetsbiblioteket i Göteborg 191 böcker där titeln innehåller ett ord som börjar på *etni* eller *ethni*. Motsvarande siffra för 1986-1995 är 485 och 1996-2005 752.

Vad betyder begreppet? I litteraturen framhålls att det finns betydande glidningar mellan olika betydelser (jämför Balibar & Wallerstein 2002, s

116 Att många av oss ofta sätter likhetstecken mellan härkomst och kultur tycks otvetydigt. Ett exempel är kapitlet om mångkulturalism i en tämligen ny antologi som belyser olika aspekter av den svenska skolan, *Lärande Skola Bildning* (Lundgren, Säljö & Lidber (red) 2010). Boken riktar sig främst till studenter på lärarutbildningarna. Mångkulturalism knyts genomgående just till etnicitetsaspekten. Kapitlet inleds med meningen: "Migration och globalisering har under de senaste decennierna gjort Sverige till ett mångkulturellt samhälle" (Bunar 2010, s 417). Samma sak gäller mångkulturkapitlet i en engelskspråkig motsvarighet som också används flitigt i lärarutbildningar (Fullinwider 2003/2006).

117 För en kritisk diskussion kring hur mångkulturbegreppet kopplas till etnicitet i utbildningssammanhang, se Tesfahuney (1999).

118 Sökningen i "pressen" är inte fullständig. För det första ingår bara (1965 och 1976) Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning, Svenska Dagbladet, Stockholmstidningen, Dagens Nyheter och Sydsvenska Dagbladet – Snällposten; (1995) Arbetet, Dagens Nyheter, Göteborgs- Posten, Svenska Dagbladet och Sydsvenska Dagbladet; (1998) Dagens Nyheter, Göteborgs-Posten och Svenska Dagbladet. För det andra görs sökningen på ett urval av perioder och tidningsmaterial, där till exempel annonser och kåserier inte räknats med. Det sistnämnda gäller även för sökningarna i enbart Göteborgs-Posten. Siffrorna ger med andra ord inte en bild av det absoluta antalet gånger ordet används utan, mutatis mutandis, det relativa antalet.

107). John Hutchinson och Anthony Smith (1996, s 4 ff) sammanfattar detta med orden:

The meaning of the term [*etnicitet, min anmärkning*] is equally uncertain. It can mean 'the essence of an ethnic group' or 'the quality of belonging to an ethnic community or group', or 'what it is you have if you are an "ethnic group"', generally in the context of (opposed) other ethnic groups.

Begreppets essens tycks med andra ord inte självklar. Etnicitet är av den stora spridningen att döma användbart vid många typer av studier men är också ibland problematiskt. Ett exempel är att biologi ibland förknippas med etnicitet; vissa etnicitetsforskare argumenterar på evolutionsteoretisk grund för att det i människan finns inbyggt en känsla för favorisera den närmsta gruppen och att avgränsa "oss" från "dem". Pierre van den Berghe (1996, s 57) skriver i sin essay om etnicitet:

Being intelligent and opportunistic animals, humans use all possible clues of relatedness, with a preference for the ones that are reliable, quick and cheap. Since it pays, in fitness maximisation terms, to be a fine-tuned discriminator of kinship in a wide range of situations involving hundreds or even thousands of relationships, any readily identifiable, unfalsifiable marker of common ancestry will be used.

Enligt Thomas Eriksen (1996, s 29) finns det dock inom etnicitetsforskningen ingen konsensus om huruvida biologi hör hemma i etnicitetsdiskussioner. Ett begrepp som var vanligt förekommande några decennier innan etnicitet blev populärt kan möjligen ge perspektiv på frågan: ras. Nuförtiden är rasbegreppet ifråga om människor i stort sett bortrensat¹¹⁹ ur det svenska offentliga ordförrådet. Begreppet etnicitet påminner om kulturrasbegreppet genom att båda begreppen innehåller antagandet att förvärvade egenskaper ärvs eller förmedlas mellan generationerna. Ifråga om konstruktionerna "folk", "nation" och "etnicitet" är tidsaspekten av avgörande betydelse som legitimitetskapare för konstruktionerna ifråga (Balibar & Wallerstein 2002, s 113).

Litteraturen framhåller att skillnaden mellan ras och etnicitet är att ras definierades utifrån; eliter och majoriteter definierade in andra i grupper utifrån vissa kriterier. Etnicitet bör definieras utifrån vad medlemmarna själva identi-

119 Etienne Balibar påpekar dock att antingen språk eller just ras använts för att "skapa" nationerna (Balibar & Wallerstein 2002, s 130). I den meningen finns alltså tanken på olika rasers symboliska betydelse kvar, men under den språkliga ytan i och med att rasbegreppet uppgått i andra begrepp.

fierar sig som, eftersom möjligheten att logiskt avgränsa¹²⁰ eller skapa etniciteter starkt ifrågasatts (Balibar & Wallerstein 2002, s 99-107). Härigenom riktas fokus mot etniska gruppers kultur (Phinney 1996, s 920-921) och identitet (Phinney 1996, s 922-923). I denna mening liknar etnicitet kulturdefinitioner: Seyla Benhabib (2002) påpekar att ingen bör tvingas in i en kultur utifrån härkomst eller utseendemässiga karaktäristika. Det är möjligt att det är så etnicitetsbegreppet bör användas för att slippa konnotationerna med rasbegreppet, men det är knappast så etnicitet används.¹²¹ Utifrån tidigare forskning tycks lärare till exempel använda biologiska kännetecken eller härkomst för att skapa kategorier av etniciteter som består av olika typer av elever.¹²² Dessa grupper blir motsatspar, såsom svensk och invandrare, och de olika grupperna tillskrivs sedan olika kulturella karaktäristika (Runfors 2003; Runfors 2009)¹²³.

Resultatet var dock en kulturell grammatik. Den visade sig i uppdelningar i svenskt och icke-svenskt, i ”svenska barn och resten”, där såväl svensk som invandrare formades till polariserade och kulturaliserade positioner i vilka eleverna skrevs in. Den visade sig i kulturella tolkningar av såväl utseende som språk: när utseende likhet respektive olikhet tockades som avläsbara tecken på kulturell likhet respektive olikhet, när språklig likhet respektive olikhet gavs social signifikans, tillskrevs kulturella innebörder och användes som en slags hörbar måttstock på kulturell likhet respektive olikhet (Runfors 2009, s 110).

När en individ som definierats som ”invandrare” och som en viss etnicitet förhandlar med läraren kommer, om ovanstående citat är giltigt även på andra skolor än de som Ann Runfors (2003) studerade, åsikterna, kraven eller begäran att uppfattas vara kulturellt betingade och därigenom kulturella krav. Utifrån ovanstående gör jag en distinktion mellan etnicitet (i betydelse grupper konstruerade eller definierade på grundval av härkomst eller biologi) och

120 Risken med kollektiva identitetsdiskussioner bör framhållas i sammanhanget: de kan leda till att den spridning som finns inom gruppen osynliggörs, när homosexuella, kvinnor eller individer med en viss etnicitets klumpas samman till en grupp (Tornberg 2004; jämför Phinney 1996).

121 Ett exempel är rapporteringen från våldsdådet i Norge i juli 2011 (då ett 70-tal ungdomar som deltog i det socialdemokratiska ungdomsförbundets kongress på Utøya samt ytterligare några personer bragtes om livet) där det särskilt framhölls att gärningsmannen var ”etnisk norrman” (Expressen den 23 juli 2011; Sydsvenska Dagbladet den 23 juli 2011; Östersunds-Posten den 23 juli 2011; Dagens Nyheter den 23 juli 2011). Av tidningsreportagen att döma går ordvalet tillbaks till den norska polisens pressmeddelande. Uttalandet pekar knappast på att gärningsmannen var en del av en norsk kultur eller på hans självidentifikation; det man i kontexten ville betona var närmast att mannen inte bara var norsk medborgare, utan att han inte hade biologiskt eller kulturellt påbrå från andra länder.

122 Samtidigt står detta i bjärt kontrast mot den retorik som används: lärarna framhåller i det utsagda eleven som individ och att ursprung och kultur är ovidkommande (Runfors 2009).

123 Runfors (2009) bygger på samma empiri som Runfors (2003).

kultur. Frågan om kulturer lämnas öppen i analysen såtillvida att jag inte på förhand definierar bort kulturella uttryck som inte uppfattas vara knutna till ursprung eller biologi skilda från en svenskhet. Etnicitet används som grund för urvalet av skolor.

Metodologi 1: Etnicitet som grund för urvalet av skolor

Nära förknippat med diskussionerna om den övergripande skolkontexten är vissa metodologiska resonemang. Detta kapitel avslutas därför med två (av sammanlagt sex)¹²⁴ avsnitt som är direkt metodologiskt inriktade och som rör urvalsfrågor för intervjustudien. Detta avsnitt diskuterar urvalet av skolor medan nästa diskuterar urvalet av teman i intervjuerna.

Vid teoriutvecklande eller teorielaborerande ansatser är ett av de viktigaste kriterierna att välja fall där det som undersöks faktiskt antas förekomma: ”Thus, the goal [...] is to choose cases which are likely to extend or replicate the emerging theory” (Eisenhardt 1989, s 537). Eftersom konflikterna antas definieras i kulturella termer har empirin valts så att den representerar så stor variation som möjligt ifråga om uppfattad kulturell heterogenitet, och eftersom kultur i skolan tycks knutet till härkomst (Runfors 2003; Runfors 2009) är det etnisk mångfald som utgör det konkreta urvalskriteriet.

Ytterligare ett argument talar för att maximera den etniska mångfalden. Att det, som jag påpekat, är svårt att belägga vilken kultur en handling eller åsikt skall hänföras till, eller inom vilken kulturell kontext handlingen måste förstås, betyder inte att kopplingen mellan härkomst och kultur är gripen ur luften. I empiriskt generaliserande mening talar åtminstone tre skäl för att etnisk (i betydelsen härkomstsmässig) diversitet också bör innebära reell kulturell diversitet i betydelsen att individer själva definierar sig som tillhöriga en viss kultur. För *det första* är olika kulturer knutna till geografiska områden. Detta behöver inte bygga på att individerna kommer från olika länder, men sannolikt ökar tendensen till kulturell skillnad i dessa fall, åtminstone om landet är en nationalstat där kulturen medvetet använts i konstruktionen av nationen (Balibar & Wallerstein 2002).¹²⁵ För *det andra* är etnicitet relaterat till inkomstskillnader, klass och social status i samhället och dessa katego-

124 De fyra återstående avsnitten återfinns dels i kapitel fyra, där urvals- och tolkningsfrågor rörande styrdokument presenteras, dels i kapitel fem, där genomförande- och tolkningsfrågor ifråga om intervjuerna behandlas.

125 I empiriska studier finns spår av detta, den danske sociologen Peter Gundelach har till exempel visat hur attityder i värdefrågor varierar med det land som de tillfrågades föräldrar kommer ifrån (Gundelach 2009, s 85) vilket påvisar såväl att kulturella skillnader reproduceras i familjer i nya omgivningar som att vi kan förvänta oss kulturella skillnader mellan regioner.

rier konstrueras, inte minst i skolan, invävda i varandra (Ambjörnsson 2004). Eftersom dessa i sig antas utgöra grund för olika kulturer ökar således sannolikheten för kulturell diversitet med den etniska mångfalden. För det tredje kan man jämföra med de diskussioner som förs om kön och etnicitet som grund för politisk representation. Precis som Anne Phillips påpekar i *Närvarons politik* är etnicitet en mycket vanskligare indelningsgrund än till exempel kön, eftersom etnicitet i sig inrymmer fler subkategorier. I praktisk politik har etnicitet trots det lett till att valkretsindelningen i USA justerats med hänsyn till medborgarnas etnicitet (Phillips 2000, kapitel 4). Kathryn Abrams studier visar också att rasmässiga¹²⁶ skillnader i röstningsbeteende inte bara beror på att individerna röstar på kandidater man identifierar sig med eftersom de kommer från samma grupp utan att grupperna har olika preferenser i sakfrågor (Abrams 1993).¹²⁷ Etnisk diversitet bör med andra ord betyda att det finns många kulturer som eleverna och föräldrarna själva erkänner. Givet Ann Runfors (2003; 2009) resonemang bör dessa också uppfattas vara kulturer från lärarens sida.

Att enbart studera skolor med stor etnisk diversitet skulle dock kunna leda till att vissa typer av praktiker inte uppmärksammades; det är inte säkert att förhandlingen sker på samma sätt och får samma definitioner som konsekvenser i etniskt heterogena som etniskt homogena skolor. Man kan jämföra med hur teoretiska urval görs ifråga om teoriutveckling inom den metodologiska skola som kallas *Grounded Theory*: ”Du ska leta efter platser, personer och händelser som maximerar dina möjligheter att upptäcka variationer mellan begrepp och samtidigt förtäta dina kategorier” (Watt Boolsen 2007, s 136; se även Eisenhardt 1989). De övriga strukturerna som diskuterats i kapitlet (vertikal och horisontell autonomi samt lärarrollen) kan också variera mellan skolor men i avsevärt mindre utsträckning.¹²⁸

Det är inte självklart på vilken nivå den etniska heterogeniteten är relevant för förhandlingen. I min uppfattning är två nivåer väsentliga att inkludera i analysen: dels de enskilda skolorna, dels det omgivande samhället. Det omgivande samhället avser här kommundelen (eller i mindre kommuner kommunen som helhet). Dessa två nivåer har beaktats i urvalet genom att hög

126 Engelskans *race*. I en europeisk kontext skulle vi sannolikt tala om etnicitet snarare än ras.

127 Detta innebär inte att förringa skillnader inom etniska grupper, men att det utöver interna skillnader också kan finnas skillnader mellan etniska grupper.

128 Det finns skolor som är nästan helt etniskt homogena men inga skolor utan statlig styrning eller skolor där de organisatoriska förutsättningarna är så diametralt annorlunda att läraren inte kan betraktas som en frontlinjebyråkrat.

respektive låg etnisk heterogenitet på båda nivåerna¹²⁹ har varit styrande för valet av fall.

För att kunna maximera variationen på omgivningsnivå har skolor beläggna i såväl etniskt heterogena som etniskt homogena omgivningar valts. Dels valdes en storstadskommun, som innefattar omgivningar med relativt stor etnisk heterogenitet, dels två mindre kommuner som kännetecknas av större etnisk homogenitet.¹³⁰ Urvalet baserades inte enbart på en statistisk beräkning av andelen invånare med utländsk bakgrund. Ett större urval av kommuner gjordes utifrån statistiska uppgifter om andelen invånare med utländsk bakgrund. Bland dessa valdes de kommuner som vid kontakter med kommunerna uppfyllde kraven på att ha skolor som ifråga om etnisk heterogenitet relaterade till den kommunala heterogeniteten enligt ovanstående resonemang. De tre kommunerna är alla belägna i södra halvan av landet.

För att maximera variationen på skolnivå valdes de enskilda skolorna utifrån samma principer som kommunerna. Målet var alltså att finna skolor i respektive omgivning (stor respektive liten etnisk heterogenitet) som i sig hade en stor respektive liten etnisk heterogenitet. Storstadskommunen innebar en möjlighet att inom samma kommun finna skolor som har stor etnisk diversitet och sådana som är etniskt mer homogena. Valet föll på en förortsskola som här får representera den stora etniska spridningen och en typisk medelklasskola i innerstad som får representera mindre etnisk spridning. I båda fallen verkar dock skolorna i en etniskt diversifierad omgivning på kommunnivå. I de mindre landsortskommunerna förelåg ingen möjlighet att inom samma kommun finna skolor med stor respektive liten etnisk spridning utan två kommuner fick väljas.¹³¹ Även om antalet elever med invandrabakgrund skiljer sig åt mellan kommunerna är kommunkontexten ändå förhållandevis etniskt homogen. En av skolorna var etniskt homogen medan den andra var etniskt förhållandevis heterogen. De enskilda skolorna valdes utifrån tillgänglig statistik och telefonkontakter med lokala experter; alltifrån rektorer och annan skolpersonal till kommunsekreterare.¹³²

129 Det handlar om tendenser snarare än dikotomier; det är knappast möjligt att hitta helt homogena skolor i helt heterogena kontexter och vice versa.

130 Att skolor med varierande grad av etnicitet söks innebär inte att studien har ett jämförande syfte. Urvalet har gjorts för att maximera de möjliga praktikerna.

131 Många mindre kommuner har enbart en högstadieskola.

132 Skälet till detta är att inte inkludera väldigt annorlunda (pedagogiskt, konfliktmässigt, resursmässigt) skolor i studien. Av samma skäl har enbart kommunala skolor valts. En kortfattad karaktäristik av de fyra skolorna finns i bilaga 1.

Av de fyra skolorna finns med andra ord två som verkar i en etniskt heterogen omgivning och två som verkar i en etniskt homogen omgivning. I båda paren är en i sig etniskt homogen och en etniskt heterogen, jämför figur 3:3.

Figur 3:3 Urvalet av skolor

		Heterogenitet i omgivningen	
		Låg	Hög
Heterogenitet på skolan	Låg	Skola D	Skola B
	Hög	Skola C	Skola A

Skola A har alltså stor etnisk heterogenitet. Lärarna bör uppfatta skolan som kulturellt heterogen åtminstone ifråga om etniska kulturer. De två mellanfallen utgörs dels av den etniskt homogena skolan i en etniskt heterogen omgivning (skola B) och dels den etniskt heterogena skolan i en etniskt homogen omgivning (skola C). Dessa bör lärarna uppfatta ha inslag av både kulturell heterogenitet och homogenitet i fråga om etniska kulturer. Den etniskt homogena skolan i en etniskt homogen omgivning bör uppvisa färre exempel på kulturell variation (skola D). Denna skola bör lärarna uppfatta som tämligen kulturellt homogen i etniskt avseende. Frågan vilka kulturer som lärare uppfattar utöver etniskt definierade kan inte besvaras på förhand. Genom urvalet bör dock den typ av förhandlingar som studeras vara så ofta förekommande som de kan vara i svensk skola. Dessutom bör sådan variation finnas mellan skolorna att, i den mån förhandlingarna skiljer sig åt mellan olika skolor, dessa olika praktiker kan fångas upp.

Metodologi 2: Teman i intervjuerna

Detta avsnitt behandlar urvalet av teman som diskuterades i intervjuerna med respondenterna. En intervjuguide är bilagd studien¹³³ och detta stycke ägnas åt valet av de övergripande tematikerna.¹³⁴ Den axel som intervjuerna vrider sig kring består dels av kultur och uppfattat kulturella anspråk, dels av värdeimpregnerade frågor. Varför och i vilken mening kultur är väsentligt diskuterades tidigare i kapitlet och behöver inte vidare kommenteras. Att frågorna rör värden är en följd av det förstnämnda; för att den typ av situationer som

133 Bilaga 3.

134 Genomförandet av intervjuerna och tolkningsarbetet med dem diskuteras i kapitel 5.

skisserades i inledningen skall antas uppkomma måste frågorna av läraren antas vara viktiga i den kulturella identiteten, alltså värdebetonade.¹³⁵ Kopplingen mellan identitet och kultur är komplex men är knappast möjlig att bestrida (Côté 1996). Ifråga om förhandlingar har det påpekats att ”The more central values are to individuals’ identities, the more ‘sacred’ issues associated with those values become” (Wade-Benzoni m.fl. 2002). Jag menar att det finns tre typer av värdebetonade frågor där sådana kulturella värdekonflikter kan förekomma, där var och en av typerna utgör ett konstituerande drag i den svenska skoldiskursen: *kunskapsfrågor*, *värderingsfrågor*¹³⁶ och *uppförandefrågor*.¹³⁷ Betraktad som ett instrument för statsmakterna brukar den svenska skolan anses ha två huvuduppdrag: att förmedla värderingar och normer å den ena sidan och att förmedla kunskap samt utveckla färdigheter och förståelse å den andra (Kjellgren 2007, s 121 ff; Sjögren 2007, s 145 ff; även Rappe 1973). Vid sidan av dessa uppdrag finns i skolsystemet en stark underström av att påverka elevernas uppträdande genom att uppfostra dem (och ibland även föräldrarna) i enlighet med vissa ideal (Runfors 2003, s 134 ff, s 171 ff).¹³⁸ Genom utbildningsväsendets hela historia löper dessa tre drag parallellt även om man vid olika tider och i olika kretsar betonat vissa på bekostnad av andra. De tre dragen är inte helt enkla att skilja från varandra i och med att enskilda situationer ofta kan ses som exempel på fler än ett av de tre dragen. Dessa tre ansatser i svensk skola ligger i avhandlingen till grund för urvalet av tre typer av frågor som ställts till lärarna: såväl värderingsfrågor som uppförandefrågor och kunskapsfrågor har historiskt varit värdeimpregnerade. Att *värderingsfrågorna* är värdebemängda är en självklarhet; ifråga om dessa finns också en rätt fullständig bild av den historiska utvecklingen. Värderingsförmedlingen tycks ha varit likartad i de flesta västerländska länder, inklusive Sverige. Nationen, konungen och Gud var den heliga treenigheten som eleverna skulle bekänna och vilkens vilja de skulle under-

135 Även de forskare som ifrågasatt ett renodlat värdeorienterat kulturbegrepp (jämför Swidler 1986) inkluderar värden i den fond av praktiker, förhållningssätt med mera som de menar kulturbegreppet bör syfta på.

136 Jag hoppas att distinktionen mellan värdefrågor och värderingsfrågor inte skall förvirra läsaren. Värdefrågor används som en allmän beteckning på alla de värdeimpregnerade frågor som studeras, värderingsfrågor som beteckning på en särskild sorts värdefrågor som empiriskt behandlas i kapitel 6. I det första fallet handlar frågorna om värden på ett abstrakt plan. I det andra handlar det om den typ av frågor som rör demokrati, sexualitet och andra områden med starka normsystem som är starkare knutna till undervisningen i vissa ämnen och där ställningstagandet är starkare knutet till individen.

137 Indelningen i uppförandefrågor, värderingsfrågor och kunskapsfrågor är en kategorisering som i sig inte är oproblematiske. Frågan om huvudbonad har jag exempelvis betraktat som en uppförandefråga medan valet att bära huvudduk av kulturella eller religiösa skäl givetvis för individen som bär den kan vara uttryck för en värdering. Ur lärarens perspektiv representerar dock kategorierna tämligen olika praktiker.

138 Åsa Bartholdsson har till exempel visat hur lärare försöker konstruera den väluppfostrade (”fina”) eleven genom olika praktiker (Bartholdsson 2003, s 121 - 144).

kasta sig. Värdeförmedlingen och normaliseringsprocesserna i skolan fick en roll som knappast är möjlig att överskatta i konstruerandet av nationen (Bali-bar & Etienne 2002, s 137 ff). Ämnet har elaborerats av flera forskare. Herbert Tingsten (1969, s 13) skriver till exempel i en studie av skolpropaganda att

Då ett någorlunda enhetligt och obligatoriskt skolväsen under 1800-talet infördes i de s.k. civiliserade staterna, framstod detta som en väldig etapp på framstegets väg till insikt och förnuft. Man betonade tillika att det gällde att forma och ena nationen, i många fall skapa en nation. Alla skulle bli delaktiga, i någon mån, av det ”rika” kulturella arvet. De skulle veta och känna, vad det innebar inte bara att vara människa utan att vara svensk, tysk, fransman, engelsman, amerikan. Skolundervisningen var en förutsättning för och en parallell till den allmänna värnplikten. [...] Skolorna måste vara medel att likrikta, passionera och intellektuellt behärska de spirande folken. Därför blev de, självfallet och nästan omedvetet, organ för spridning av de ”härskande” idéerna, medel för upplysning, om man så vill – de flesta lärde sig läsa, skriva och räkna och fick någon kunskap i historia och geografi – men också för presenterandet av gängse trosföreställningar, fördomar och villfarelser, trivialiserade och förgrovade för att passa barnen, de oskrivna bladen som det gällde att fylla med tecken och bilder.

Läraren har förväntats vara ett redskap i utformandet av ungdomens värderingar. Vilka dessa värderingar är har dock varierat över tid. Gud, nation, överhet och fosterland nedtonades och urvattnades under de första åren på 1900-talet och har senare fått vika för andra värden, främst demokrati. Värderingsfrågor knutna till demokrati har dessutom under de senaste 50 åren i allt högre utsträckning explicit artulerats i styrdokumentet (Linné 2001, s 49).¹³⁹ Dessa tämligen allmänt godtagna värderingar betraktades med en oro för att indoktrinering av eleverna skulle ske.¹⁴⁰ I ett skolkommissionsbetänkande från 1948 heter det till exempel att

Satsen [att skolan skall fostra demokratiska medborgare, *min anmärkning*] får inte missförstås. Den innebär inte, att skolan skall förkunna demokratisk-politiska doktriner. Undervisningen får inte bli auktoritär, vilket den skulle bli, om den ställdes i en politisk doktrins tjänst, vore denna doktrin än demokratins egen. Demokratisk undervisning måste tvärtom vila på objektiv vetenskaplig grundval (SOU 1948:27)

139 Kanske kan detta tolkas som en ökad medvetenhet om att det inte finns en samhällelig diskurs som gör att staten kan förlita sig på att flertalet lärare tolkar vaga begrepp som demokrati likadant.

140 Möjligen under inflytande av den vetenskapliga positivismen upplevde värderingsförmedlingen ett all time low i svenska skolor vid mitten av 1900-talet, där en teknisk rationalitet (motsvarande Webers *Zweckrationalität*) med fokus på användbarheten i yrkeslivet av kunskaperna gavs företräde (Englund 2005, s 58). Skolan skulle, i möjligaste mån, bara presentera objektiva fakta.

Det är naturligtvis omöjligt att tänka sig att skolan skall fostra demokrater utan att den arbetar för demokrati, men vid denna tid syns det ha varit så viktigt att framhålla skolan som objektiv och neutral att konstruktionen i betänkandet kunde passera.¹⁴¹ Med tiden kom de demokratiska idealen dock att växa sig allt starkare. En mängd andra värden, som enbart indirekt är länkade till demokratibegreppet eller fristående från det, presenterades: respekt för kulturell mångfald, jämställdhet mellan könen, tolerans, minoriteters rättigheter, allmän hygglighet, ansvar, frihet för individen och samhällskänsla (jämför Lgr 80; jämför LPO94).¹⁴²

I ett historiskt perspektiv framstår även *kunskapsfrågorna* som värdeimpregnerade. Ett exempel är den så kallade latinstriden på 1800-talet där latinets status på läroverken råkade i skottlinjen. Latin ansågs allmänt bland dem som själva behärskade språket vara outhärligt för elevernas intellektuella utveckling och kunskaper om de klassiska latinska författarna ansågs oundgängliga i det sociala samspelet. Motståndarna ansåg att latinundervisningen – förutom att ge enbart förtygligade kunskaper – främst tjänade till att upprätthålla de sociala demarkationslinjerna (Richardsson 2004). Latinstriden var en strid om värden: bildning, rättvisa och klassrättigheter.

Ifråga om att även *uppförandefrågor* är värdeimpregnerade räcker det måhända att påminna om att censorerna från och med slutet på 1800-talet gav betyg i mogenhet i studentexamen – under tre årtionden fanns beteckningen mogenhetsprövning rent av som officiellt namn för studentexamen – och en student kunde underkännas i examen även om kunskaperna var tillräckliga om denne fick underkänt i mogenhet (Richardsson 2004, s 67). Betyg i *ordning och uppförande* förekom i folkskolan. Det är frågor om skolans disciplinerande roll; en roll som ömsom är officiell, ömsom inofficiell.

I sig är ett gott uppförande ett värde, liksom kunskap. Uppförande och kunskap i sig kan dock knappast sägas utgöra *värderingar* i snäv mening. Med uppförandefrågor avses här frågor som snarast utgör en konvention om hur man etikettsmässigt bör uppföra sig. Uppförandefrågor uppkommer dessutom *på lektionerna* utan att vara en del av undervisningen, medan värderingsfrågor och kunskapsfrågor aktualiseras *i undervisningen* i olika ämnen.

141 Samma typ av tankemässig konstruktion förekommer för övrigt även i de nuvarande styrdokument, där till exempel läroplanen lägger stor vikt vid demokratiska värden samtidigt som skolan skall vara neutral i värdefrågor.

142 Frågan vilka underliggande värderingsförskjutningar som skett är inte lika självklar men ibland framhålls utvecklingen från ett samhällsorienterat till ett individcentrerat medborgarideal (Richardsson 2004, s 156). Detta har sannolikt betydelse för denna undersökning i meningen att de diskursiva praktiker som styr vilka sfärer som framstår som tänkbara att placera en viss fråga i är beroende av dessa övergripande ideal.

Ifråga om uppförandefrågor har frågorna i intervjuerna rört närvarotvång, regler för kläder, vad som är tillåtet att göra på lektionerna samt relationer mellan elever och elev-lärare. Diskussionerna om värderingsfrågor har koncentrerats till demokratiklustret i vid bemärkelse samt till frågor om sexualitet. Diskussionerna om kunskapsfrågor har inriktats mot ämneskunskaperna för respektive lärare i första hand, men med särskild nyfikenhet ifråga om undervisningen om universums uppkomst och livets utveckling eftersom dessa frågor aktualiseras i flera ämnen samtidigt som de framhållits som värdebetonade i debatten (jämför Matthews 1997).

Av framställningsmässiga skäl har jag valt att avgränsa redogörelsen av resultaten till frågor som de flesta har diskuterat förhållandevis utförligt – motiveringar för de specifika valen återfinns i kapitel 5, 6 och 7. Dessa frågor är huvudbonader för frågegruppen uppförandefrågor, demokrati och sexualitet för frågegruppen värderingsfrågor och frågan om livets uppkomst för frågegruppen kunskapsfrågor. Jag tror inte att diskussioner om närvarotvång ur teoretisk synvinkel skiljer sig från diskussioner om huvudbonader, eller att diskussioner om ”Big Bang” skiljer sig från diskussioner om evolutionsteorin men möjligheten att se parallelliteten mellan hur olika lärare resonerar skulle begränsas om olika frågor redogjordes för. Detta har inte hindrat att jag lyft in enskilda resonemang där det av analytiska skäl varit påkallat – men jag har avstått från att redovisa frågetyper som empiriskt visat sig vara parallella med diskussionerna om evolutionsteori, demokrati och sexualitet respektive huvudbonader i betydelsen att de inte skulle ha tillfört något till analysen.

Legitimitetens Potemkinkulisser

En del av såväl kontexten kring förhandlingen som en del av själva förhandlingen utgörs av skolans styrdokument; de är såväl delade erfarenheter mellan aktörer på olika skolor som texter i den nära kontexten. Framförallt anknyter styrdokumentet till den juridiska statliga styrningen. Givet denna dubbla roll där de utgör såväl kontext som empiri ägnas dessa ett särskilt kapitel. Kapitlet inleds med vissa allmänna kommentarer kring läroplansteori, kring styrdokumentens karaktär och kring de metodologiska svårigheter kapitlet erbjuder. Därefter analyseras styrdokumentet utifrån den analytiska modellen genom att sfärerna identifieras och diskuteras för att förtäta de analytiska kategorierna sfärerna, för att påvisa hur styrdokumentet kan användas i förhandlingen samt för att påvisa att den juridiska styrningen av skolan i värdefrågor inte kan förstås i legalbyråkratiska termer.

Allmän läroplansteori

Det finns en stor forskningsdiskurs kring svenska styrdokument, från närmast didaktiska uttorkningar av enskilda dokument till det som brukar kallas läroplansteori¹⁴³ och som snarast är en diskursiv analys där styrdokumentet ingår som en beståndsdel. Mycket i denna forskning faller utanför syftet med studien men några tämligen spridda anteckningar i ämnet fyller syftet att påvisa det grundläggande antagande som Tomas Englund (2005, s 250) lyfter fram: ”Uppenbart är att läroplanens betydelse förändras i takt med att utbildningspolitikens karaktär och grad av självständighet och dess plats i det poli-

143 Historiskt har begreppet läroplansteori knutits starkt till värdeladdade diskussioner om styrdokument men har efter 1960-talet dominerats av empiriska studier kring vad som de facto påverkar till exempel stoffval i undervisningen. Härigenom har disciplinen delvis smält samman med till exempel forskning om undervisningsförlopp och utgör inte längre ett distinkt forskningsområde i samma mening som tidigare (Linde 2006, s 9-10).

tiska spelet ändrar karaktär.” Styrdokumenten består med andra ord av skrivningar relaterade till de för tillfället överordnade målen för skolan, men deras *funktion* bestäms även av externa faktorer. Det gängse sättet att beskriva de svenska styrdokumentens framväxt är diskursivt i betydelsen att styrdokumenten ses som *ingående* i en diskurs. Tanken har artikulerats av Ulf P. Lundgren som att ”curriculum can in its deepest meaning be understood as the basic principles for cultural and social reproduction” (Lundgren 2006). Utifrån detta betraktelsesätt brukar de svenska styrdokumenten från respektive tid (och den diskurs i vilken de ingår) klassificeras i läroplanskoder (Englund 1986).¹⁴⁴ Tomas Englund (2005) å sin sida talar också om utbildningskonceptioner¹⁴⁵ som ett begrepp som möjliggör att

[...] sätta in läroplansaspekten i ett utbildningspolitiskt sammanhang som innebär att såväl vissa konkreta åtgärder, exempelvis organisatoriska reformer (en viss skolplikt, olika studievägar) som läroplansintentioner (ett visst arbetssätt, ett visst innehåll) relateras till en överordnad metafor. Genom olika konceptioner av utbildningens roll i samhället bestäms utbildningens gränser i vid mening, vilket innebär att läroplaners ”betydelse” ses i relation till olika utbildningskonceptioner. (Englund 2005, s 257).

Såväl diskussionerna om läroplanskoder som diskussionerna om utbildningskonceptioner manar till försiktighet med att betrakta styrdokumenten som beskrivningar av verkliga praktiker.

Detta understryks också av diskussionerna om begrepps betydelseförskjutning. Som Ann Quennerstedt har visat främst ifråga om likvärdighetsbegreppet, har det, beroende på vilken diskurs det använts i, haft olika betydelse. Begreppet har också skiftat betydelse från egalitär likvärdighet mellan individer via jämförbarhet mellan olika skolsystem till en uttunnad likvärdighetsdiskussion som snarare berör måluppfyllelse och betygssättning (Englund & Quennerstedt 2008, s 8). Den sistnämnda betydelsen är starkt knuten till individernas rätt att göra egna val och att utforma sina livsprojekt efter eget gottfinnande (Quennerstedt 2006, s 80-81). Genom att begreppets innebörd

144 Exempel på läroplanskoder är den klassiska (med fokus på ett bildningsideal med rötterna i den västerländska antiken), den moraliska (med fokus på en i huvudsak kristen moralisk utveckling hos eleverna), den rationella (med fokus på de förvärvade kunskapernas användbarhet inte minst i yrkeslivet) och den medborgerliga (med fokus på att fostra eleverna till aktiva samhällsmedborgare). Olika läroplanskoder har varit förhärskande under olika tidsepoker men olika skolformer kan under samma tid också uppvisa olika läroplanskoder (Englund 1986, s 99-108).

145 De tre utbildningskonceptionerna som står i centrum för Englunds studie är den patriarkalistiska, den vetenskapligt rationella och den demokratiska. Jag skall här inte argumentera för huruvida den svenska skolan fortfarande befinner sig helt i den demokratiska konceptionen som tidsmässigt betraktat är den senaste, men jag tror att just själva idén fortfarande är levande bland lärare. Givet att det är en konception förändras den knappast genom tvära kast, till skillnad från de konkreta styrdokumenten som ingår i konceptionen.

förändrats i denna riktning innebär det samtidigt att begreppets konnotationer till begreppet likhet minskat. Beroende på vilken diskurs en individ själv ingår i kan också olika betydelser av enskilda skrivningar utläsas.

Utöver ovanstående indelningar är ytterligare en distinktion av intresse för den fortsatta framställningen, nämligen analysers fokus på skilda steg i läroplansprocessen. Göran Linde (2006) presenterar de tre kategorierna formulering, transformering och realisering av läroplaner. Ifråga om svensk läroplansteori har betydande insatser gjorts ifråga om alla tre stadierna men jag skall här främst fokusera de två sistnämnda kategorierna. Med transformering avses relationen mellan styrdokumentens avsändare och mottagare. Ett illustrativt exempel är ramfaktorteorin som presenteras av Urban Dahllöf (1967), där kopplingen mellan till synes irrelevanta faktorer (tidsallokering) påverkar ämnesfokus.¹⁴⁶ I avhandlingen fokuseras hur skrivningar transformeras och får konsekvenser när lärare hanterar värdekonflikter, som inte nödvändigtvis var de konsekvenser som förutsågs när styrdokumentet skrevs. Med realiseringen av styrdokument avses relationen mellan lärare och brukare (Linde 2006, s 65 ff). Ett exempel är forskningen om ”styrgrupper” av bland andra den ovan nämnde Dahllöf som visar att lärare tenderar reglera tidsåtgången för ett givet undervisningsmoment genom att använda en konstant samling elever som måttstock för hur väl eleverna tillgodogjort sig momentet ifråga (Dahllöf 1967). Eftersom styrdokumentet ses som ingående i förhandlingen mellan lärare och elever eller föräldrar, berör avhandlingen också frågan om hur dokumenten realiserar.

Samtidigt utgör detta kapitel inte en fortsättning på tidigare forskningsinsatser av det slag som omnämnts ovan, eftersom inga empiriska studier direkt fokuserade på hur lärare realiserar styrdokumentet gjorts och fokus i kapitlet är en analys av styrdokumentet just som dokument (till skillnad från de mer diskursanalytiskt inriktade analysinriktningarna som har redogjorts för ovan). Syftet är dels att beskriva styrningen inom respektive till sfärer (i vad mån styrdokumentet potentiellt kan styra hur en fråga hanteras när den väl placeras i en sfär, respektive hur styrdokumentet kan styra vilken sfär en fråga placeras i), dels att karaktärisera styrdokumentets roll i förhandlingen. Det som studeras är de formella styrdokumentet.¹⁴⁷

146 Ett exempel är filosofiundervisningen i gymnasieskolan på 1970-talet. 1970 års läroplan föreskrev flera huvudområden, till exempelvis värdefilosofi, språkanalys, klassiska problem och logik. På grund av konkurrensen på nationell nivå om de höga betygen i det dåvarande relativa betygsystemet, den låga timtilldelningen till ämnet och lärares strävan efter att kunna ge objektiva försvarbara betyg kom ämnet ofta helt att domineras av logik vilket enligt ramfaktorteorin förklaras av omgivande begränsande faktorer snarare än innehållet i styrdokumentet (Linde 2006, s 15).

147 I motsats till detta finns exempelvis ”den ideologiska läroplanen” eller ”den upplevda läroplanen” (Imsen 1999).

Åsnan och hötapparna: värdekonflikter i styrdokumentet

Att de fram till 1 juli 2011 gällande styrdokumentet för svensk skola är mot-sägelsefulla har ofta påpekats (Runfors 2006 (i SOU 2006:40); Orlenius 2001; Zackari & Modigh 2000; Sjögren 2007). Detsamma torde även gälla de styrdokument som ersätter dem vid ingången av höstterminen 2011.¹⁴⁸

Ett av de mest famösa exemplen i genren är läroplanens (LPO 94) stadganden att skolan skall förmedla vissa värden ”i överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism” och att detta ”sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.” Härvid frånses den historiska bakgrunden, historiskt om än inte essentiellt har det varit ett svalg befast mellan dessa. De värden som tillskrivs idémängdernas historia är därtill knappast självklara. Som Christer Hedin påpekar: ”[m]ånga företrädare för humanism och kristendom har exempelvis accepterat slaveriet när det var något självklart och förkastat det när det sedan ifrågasattes” (Hedin 2001, s 198). Både ifråga om kristendomen och humanismen är tankeinriktningarna dessutom alltför heterogena för att det skall vara rimligt att tala om en etik, en tradition. Flera liknande exempel finns.¹⁴⁹

Det är dock knappast möjligt att formulera styrdokument som är konsistenta, entydiga och tydliga i värdefrågor i skolan.¹⁵⁰ Det inledande exemplet är därför inte främst en kritik mot styrdokumentets inkonsistens, utan illu-

148 Under slutarbetet med avhandlingen har flera av styrdokumentet kommit att omarbetas eller nyskrivas. Så har till exempel 1985 års skollag upphävts och ersatts med SFS 2010:800, som gäller från 1 juli 2011, och 1994 års läroplan (LPO 94) har ersatts med Lgr 11, som även den gäller från 1 juli 2011. Av analytiska skäl har jag valt att inte göra tolkningar av de nya dokumenten eftersom intervjuerna gjordes under de gamla dokumentens tid. I sak är skillnaderna mellan dokumenten inte så stora ifråga om de ämnen som här avhandlas.

149 En grundläggande tveohänsenhet är huruvida skolan överhuvud skall förmedla värden: i LPO94 framhålls vikten av den värdenneutrala skolan: ”Alla föräldrar skall med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen.” (Lpo 94). Beslutsamhetens friska hy viker dock strax och redan i direkt följande mening sägs: ”Alla som verkar i skolan skall hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem.” (Lpo 94)

150 De (latenta) motsättningar som rymts i dokumenten kan hänföras till åtminstone två omständigheter: dels de politiska diskussionerna kring styrdokumentet (Berg 2003, s 168 ff; Englund 1986; Lundgren 2006) och dels det som i läroplansforskningen brukar kallas för läroplanskoder (Englund 1986). Eftersom dessa diskurser eller överordnade mål varierar över tid kommer nya mål att införlivas i styrdokumentet samtidigt som de gamla i viss utsträckning finns kvar parallellt. Förekomsten av värdekonflikter hänger också samman med ett ökat fokus på värdebegreppet och erkännandet av dess berättigande i styrdokument (Boman 2002, s 362). Utöver detta finns normativa problem: Att författa styrdokument som är helt konsistenta är förmodligen inte ens önskvärt, eftersom det skulle kräva att enbart ett fåtal värden kunde beredas plats, medan andra viktiga värden negligerades.

strerar svårigheterna för lärare (och andra) att tolka styrdokumentet och påvisar hur helt olika tolkningar kan valideras genom hänvisningar till skilda passager i styrdokumentet. Förändringen från regelstyrning till målstyrning understryker varför styrdokumentet ger upphov till disparata tolkningar. Som Englund (1986) har påpekat är styrdokumentet med nödvändighet en kompromiss av olika viljor inom eller mellan politiska partier. För att målstyrning skall fungera måste målen vara entydiga och klara (eftersom någon ”juridisk praxis inte utvecklas), men som Ulf P Lundgren påpekar, leder politiska kompromisser och inflytande av intressegrupper till att målen blir vagare och otydligare (Lundgren 2006).

Oavsett orsak är emellertid konstaterandet att styrdokumentet innehåller latenta motsättningar och vagheter centralt för förståelsen av deras roll i förhandlingen. Genom att de möjliggör olika tolkningar skapas också möjligheten för förhandlingens aktörer att genom aktiva val framföra tolkningar som stöder den egna förhandlingspositionen samtidigt som de underminerar andra aktörers förslag till lösning.

Metodologi 3: Urvalsproblematiken ifråga om styrdokumentet

Att rycka ut enskilda dokument ur sina sammanhang erbjuder svårigheter eftersom den offentliga styrningen av skolan rimligen måste ses som en helhet. Jag ansluter mig till den syn på styrdokumentet som Gunnar Berg (2003, s 168-169) ger uttryck för:

För detta [dokumentanalys, *min anmärkning*] krävs dock som ett minimum att dokumenten läroplaner, skollag och skolförordning görs till föremål för en sammanhållen analys. Lgr 80, Lgy 70 och Lvux 82 var förhållandevis utförliga dokument som i större utsträckning än de nuvarande läroplanerna stod på egna ben, och som därmed i sig kunde fungera som meningsfulla objekt för dokumentanalys. Enligt mitt förmenande gäller inte detta i samma utsträckning för läroplanerna Lpo och Lpf, utan en konstruktiv analys förutsätter att dessa dokument analyseras parallellt med dels aktuell/a skollagstiftning och förordningstexter, dels relevanta kommunala och andra dokument (t.ex. avtalstexter).

För avhandlingens del innebär detta att fokus riktats mot de dokument som tydligast berör värdefrågor och som är relevanta för årskurs 6 (7) -9¹⁵¹. Den

151 I vissa skolor utgör årskurs 6-9 ett stadium, medan årskurs 6 på andra skolor hålls samman med de lägre årskurserna.

mest centrala samlingen är 1994 års läroplan (LPO94)¹⁵², skollagen (SFS1985: 1100), kommunala skolplaner och kursplaner för ämnen.¹⁵³

Skollagen och LPO94 är de allmänt hållna nationella styrdokument som riktar sig direkt till skolan och utgör utifrån tidigare forskning centrum i den juridiska styrningen av skolan (Jarl, Kjellgren & Quennerstedt 2007). *Skollagen* antogs 1985 men har sedan dess genomgått förhållandevis genomgripande förändringar (Berg 2003, s 168) och innehåller tämligen omfattande bestämmelser ifråga om skolans organisation men tämligen litet om dess innehåll. Den fram till 1 juli 2011 gällande *läroplanen* (LPO94) framarbetades och antogs i början av 1990-talet och diskuterar skolans värdegrund mer ingående än föregående dokument.

Vid sidan av dessa finns de *nationella kursplanerna* som styr undervisningen i skilda ämnen. Av dessa har fyra stycken utvalts utifrån principen om variation: samhällskunskap och religion där man kan förvänta sig att värdefrågor i allmänhet ges ett större utrymme, biologi som representerar ett kunskapsämne och idrott och hälsa som är ett praktiskt ämne. Dessa markeras i texten med kp följt av ett löpnummer och redovisas i bilaga 4.

Vidare är varje kommun skyldig att upprätta en *kommunal skolplan*¹⁵⁴ i vilken dels de nationella styrdokumentens förutsätts preciseras, dels lokala önskemål och förutsättningar skall få spelrum. Mer översiktligt har de flesta

152 Lpo 94 ingår egentligen i statens skolverks författningssamling som skolFS 1994:1. Denna beteckning används nästan aldrig och framgent hänvisar jag till LPO 94. I referenserna står den dock under sin skolFS-beteckning. På samma sätt finns kursplanerna samlade i skolFS 1994:3 men behandlas i den löpande texten som separata dokument.

153 Om andra dokument utöver de här diskuterade bör anses ingå i den mest centrala samlingen kan naturligtvis diskuteras. Så nämner till exempel Stephan Rapp (2010, s 479-482) även diskrimineringslagen (SFS 2008:567), offentlighets- och sekretesslagen (SFS 2009:400) och arbetsmiljölagen (SFS 1977:1160) i en diskussion om skoljuridik. Vidare kunde förvaltningslagen (SFS 1986:223) och möjligen kommunallagen (SFS 1991: 900) komma ifråga, vid sidan av regeringsformen (SFS 1974:152). Av värde att lyfta fram i sammanhanget är även *FN:s konvention om barnets rättigheter*, i synnerhet artikel 28- 30 eftersom dessa explicit behandlar kultur- och religionsbegreppen. I dessa artiklar skisseras huvuddragen för vilken utbildning barn har rätt att kräva. Så heter det till exempel i artikel 29 att barnets utbildning skall syfta till att "utveckla respekt för barnets föräldrar, för barnets egen kulturella identitet, eget språk och egna värden, för vistelseslandets och för ursprungslandets nationella värden och för kulturer som skiljer sig från barnets". Ett ställningstagande finns också i den 30e artikeln: "I de stater där det finns etniska, religiösa eller språkliga minoriteter eller personer som tillhör en urbefolkning skall ett barn som tillhör en sådan minoritet eller urbefolkning inte förvägras rätten att tillsammans med andra medlemmar av sin grupp ha sitt eget kulturliv, att bekänna sig till och utöva sin egen religion eller att använda sitt eget språk." Dessa dokument riktar inte explicit mot skolan och har i princip uteslutits från analysen (dels på grund av att de sällan behandlar den typ av värdefrågor studien handlar om, dels för att de knappast kan uppfattas som lika centrala som exempelvis läroplan i värdefrågor). Där det varit särskilt motiverat har hänvisning dock gjorts till ett vidare urval av dokument än den mest centrala samlingen.

154 Skyldigheten är under utfasning men vid tiden för empiriinsamlandet var fortfarande den kommunala skolplanen åtminstone teoretiskt central.

av de tillgängliga skolplanerna lästs och ett urval har gjorts för en mer ingående läsning. Urvalet har baserats på principer om spridning: befolkningsmässigt stora respektive små kommuner; storstad, mindre städer och landsbygdskommuner; södra Sverige, Mellansverige och norra Sverige är till exempel alla representerade. De kommunala skolplanerna som använts för citat har betecknats ksp följt av ett löpnummer och redovisas i bilaga 4 tillsammans med de övriga kommunala skolplaner som använts i analysen.¹⁵⁵

Alla dokument förekommer inte i analyserna av alla sfärer. I synnerhet gäller detta kursplanerna där bara de dokument analyserats som bedömts vara av särskilt intresse i sammanhanget; så analyseras kursplanen i religionskunskap i synnerhet i samband med den religiösa sfären. Enbart dokument som var giltiga vid den tid då empiriinsamlingen skedde analyseras. Ett stort antal av dessa har därefter upphävts sedan urvalet gjordes under senhösten 2004.

Slutligen kan påpekas att det finns en stor mängd dokument utöver de här diskuterade (jämför fotnot 153) som skulle kunna influera förhandlingen. Utöver de legala finns säkerligen flera texter som kan uppfattas som halvofficiella¹⁵⁶, som bara antyds i denna analys. Oavsett dokumentens faktiska styrning (jämför de inledande diskussionerna om exempelvis ramfaktorteorin) utgör styrdokumentet som fenomen ett snitt av den flernivådemokrati som det svenska systemet utgör.

Metodologi 4: Svårigheter i tolkning och analys av styrdokumentet

Frågan som skall besvaras i kapitlet skiljer sig något från de gängse tolkningsfrågorna¹⁵⁷ eftersom jag vill bestämma gränserna för rimliga tolkningar av styrdokumentet som en enhet betraktat – det är i denna roll de kan ses som en del i förhandlingen. Härvid är tolkningspluralism ett viktigt begrepp. Tolkningspluralism betyder närmast att man skall acceptera andra (rimliga) tolkningar även om de motsäger ens egen. Detta innebär inte att alla tolkningar är möjliga eftersom det finns en empiri att pröva tolkningarna mot

155 De kommunala skolplanerna är av varierande art och verkar ha olika syfte: ibland verkligen att styra den pedagogiska verksamheten i kommunen, men lika ofta att göra reklam för kommunens allmänna förträfflighet. Enbart skolplaner som är någotsånär substantiella har kommit ifråga för analysen.

156 En källa som bör omnämnas men som inte har analyserats, eftersom den inte har samma formella mandat som övriga dokument, är *Värdegrundsboken* av Gunilla Zackari och Fredrik Modigh (Zackari & Modigh 2000). Denna skrift har i praktiken vid vissa skolor kommit att anses utgöra definitionen av vad skolans värdegrund egentligen är och tillhör sannolikt de faktorer utanför styrdokumentet som har stor reell påverkan.

157 De gängse frågorna är vad författaren menade, vilken författarens avsikt med att publicera texten var eller vad textens mening var för en viss grupp vid en viss tid (Føllesdal, Walløe & Elster 2001, s 139-141).

(Føllesdal, Walløe & Elster 2001, s 136). Begreppet tolkningspluralism ges en framskjuten roll eftersom tolkningspluralismens begränsningar söks, men begreppet används delvis annorlunda än i gängse metodlitteratur. Jag använder begreppet för att definiera det spann av tolkningar som är rimliga att göra av styrdokumenterna utifrån enskilda skrivelser och helheten sammantaget.¹⁵⁸

Utifrån analysinstrumentet betyder detta att jag för varje sfär försöker avgöra precisionsgraden i styrdokumenterna: ju precisare ett normsystem är specificerat desto mindre blir den möjliga tolkningspluralismen, desto färre tolkningar är rimliga och desto mer bör lärare i svensk skola känna sig bundna av styrdokumenterna, om en fråga väl definierats så att ett visst normsystem kommer till användning. Hur frågan faktiskt definieras kan alltså inte kan besvaras i kapitlet eftersom detta förutsätter den intervjuundersökning som redogörs för i kapitlen 5, 6 och 7.

Det bör framhållas att styrdokumenterna innehåller mål som skiljer sig åt till art och dignitet. Detta är fallet både inom dokumenterna och mellan dem vilket delvis komplicerar tolkningsarbetet – det är svårt att jämföra allmänna portalparagrafer med specifika instruktioner. Likväl ingår båda i den offentliga styrningen läraren får. Inte minst i fråga om läroplanen har det faktum lyfts fram att det finns mål att sträva mot och mål att uppnå; den vanligaste och rimligaste tolkningen av detta är den som Skolverket självt ger uttryck för i *Skola för bildning* (SOU 1992:94) där målen att sträva mot ses som i Platons mening ideala, övervärldsliga medan målen att uppnå är konkretare hållplatser efter vägen; sämre och blekare kopior av det fullkomliga.¹⁵⁹ Denna skillnad har inte beaktats i analysen i annan mening än att direkta förbud och påbud, i den mån sådana finns, har fått utkonkurrera vagare skrivelser.

En annan svårighet utgörs av den allmänna tankeinriktningen styrdokumenterna är författade inom. Inte minst LPO 94 måste förstås i sitt utbildningshistoriska sammanhang. Det finns flera aspekter av detta, till exempel pedagogisk inriktning, läroplanskod och syn på individ, skola och ämne. Ifråga om den övergripande synen på skolan har det påpekats att läroplanen inneburit en återgång till ett traditionellt, av den tidigare realskolan, inspirerat synsätt med ämnet i centrum och ett tydligt fokus på förberedelser för vidare studier respektive arbetsliv (Englund 1996:ii, s 151). Detta innebär att frågor som i tanketraditionen ansetts underordnade kommit att spela en central roll i min

158 Hävdar någon att styrdokumenterna förespråkar offentlig fysisk bestraffning av barn är det en orimlig tolkning eftersom belägg saknas och tolkningen faller utanför varje rimlig tolkningspluralisms gränser. Men både för åsikten att eleven i första hand skall bli en fungerande samhällsmedborgare och att eleven i första hand skall bli en självständig, självförverkligande individ finns stöd i dokumenterna och båda hamnar inom spannet för rimliga tolkningar.

159 Ett liknande resonemang förs i *Värdegrundsboken* (Zackari & Modigh 2000) samt hos Gunnar Berg (2003, s 168).

analys. Styrdokumenten framstår härigenom ofta som mindre logiska än de egentligen är eftersom mitt fokus är ett annat än det som författarna till dem hade. Min fråga är vad styrdokumenten ur vissa aspekter kan betyda för mottagarna, inte författarnas avsikt. Problemet är snarast etiskt till sin natur.

Bekymmersamt ur analytisk synvinkel är att styrdokumenten är svåra att uppfatta som en tydlig hierarki där de högre dokumenten preciseras och förklaras i de lägre. I skollagen finns ibland detaljerade föreskrifter medan även kommunala skolplaner, kursplaner och betygskriterier innehåller mycket svepande skrivingar. Mig veterligen har heller ingen juridisk prövning gjorts av i vad mån de lägre dokumenten är överensstämmande med de högre – eller ens vilket förhållande de har till varandra.¹⁶⁰

De fem sfärerna

Efter ovanstående allmänna och metodologiska kommentarer följer en analys de olika styrdokumentens innehåll relaterat till de olika sfärerna. Styckena om respektive sfär inleds med en kortare redogörelse för vad viss tidigare forskning tillför till förståelsen. Därefter följer diskussioner om och exempel på skrivingarna i styrdokument för styrdokument och min tolkning av vilket handlingsutrymme det lämnar läraren. Ett i någon mening kontrafaktiskt tillvägagångssätt kommer att avsluta kapitlet. Skälet till detta är det teoretiska intresset av hur förhandlingen kan flytta frågor mellan sfärer. Att här utgå bara från vad läroplanerna skriver blir otillräckligt, det intressantare är vad de inte reder ut. Jag skall därför ställa upp ett exempel (som även ställts som fråga i intervjuerna) för att visa hur konkreta frågor kan få olika lösning beroende på vilket normsystem de inplaceras i.

Den vetenskapliga sfären

Som pedagogen Ninni Wahlström (2008, s 125-134) har påpekat finns det ifråga om kunskap (tre) olika konkurrerande kunskapskonceptioner i såväl betänkanden som styrdokument – den meningsskapande, den essentialistiska och den resultatorienterade konceptionen. I den meningsskapande kunskapskonceptionen betraktas kunskap som grundad i ett socialt och kommunikativt sammanhang. Den essentialistiska kunskapskonceptionen betraktar kunskap som förutbestämd och omfattad av konsensus och bygger på hårt arbete, (själv)disciplinering och övningsmoment. Den resultatorienterade

160 Några kommunala skolplaner har dock reflekterat över detta (så till exempel ksp 11, se bilaga 4) och kommer fram till att den kommunala skolplanen är underordnad de nationella styrdokumenten men överordnad de lokala skolplanerna.

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

kunskapskonceptionen slutligen bygger på att kunskap måste vara mätbar – ett målrelaterat styrsystem måste kunna kontrollera elevernas kunskaper i efterhand eftersom undervisningen inte detaljstyrs. Nedanstående diskussioner måste förstås i förhållande till kunskapskonceptionerna, eftersom konceptionerna tycks vara svårförenliga och att de flesta styrdokument, som jag skall visa, skriver in sig i alla tre konceptionerna.

Skollagen säger inte mycket om kunskapsbegreppet: detta förväntas dels preciseras i övriga dokument som kursplaner, dels föreskrivs vilka som får undervisa i skolor – förmodligen förväntas deras bakgrund borga för en viss kunskapsyn. Intrycket ifråga om *läroplanen* (LPO94) är att man medvetet försöker göra logikerna så vaga att de flesta kunskapsyner kan rymmas inom dem.

Några exempel:

Skolan skall ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem [...]. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra en grund för undervisningen. Lärarna skall sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former. (LPO 94)

och

Undervisningen skall vara saklig och allsidig. (LPO 94)

och

Skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. (LPO 94)

och

Skolan skall sträva efter att varje elev [...] utvecklar sitt eget sätt att lära, utvecklar tillit till sin egen förmåga...tillägnar sig goda kunskaper inom skolans ämnen [...]. (LPO 94)

Läroplanen framhåller alltså olika skolbildningar ("saklig och allsidig", "utforskande, nyfikenhet och lust"); man framställer området som ett smörgåsbord där man är både saklig och allsidig, subjektiv och objektiv, följer sin egen väg och tillgodogör sig gängse allmänt erkända uppfattningar.

I *kursplanerna* finns det mer precisa föreskrifter även om dessa blandas med svepande beskrivningar och allmänt hållna påståenden. Detta gäller i princip alla kursplanerna men med en något olika tonvikt. I kursplanen i biologi påpekas till exempel att biologiämnet "syftar till att beskriva och förklara naturen och levande organismer ur ett naturvetenskapligt perspektiv", att biologiämnet "utgår från den biologiska vetenskapens sätt att ordna och systematisera naturens mångfald" och att biologiämnet "behandlar människan som biologisk varelse". Samtidigt skall eleverna enligt målen ha kännedom

om olika kulturella berättelser om naturen, det vill säga inte bara ha ett rent naturvetenskapligt perspektiv.

Hur ämnena betraktas är knutet till de inledande diskussionerna om läroplanskoder och utbildningskonceptioner, där det övergripande målet med utbildningen styr hur ämnena organiseras, vilket mål ämnesundervisningen i de enskilda ämnena har och därigenom också vilka kunskaper som framstår som relevanta.¹⁶¹ Beroende på hur ämnet betraktas på de båda dimensionerna kunskapskonceptioner och legitimitet av de olika aktörerna kommer rimligen förhandlingen att få olika utfall.

De *kommunala skolplanerna* är sinsemellan mycket olika och jag skall ge dem ett visst utrymme. I de skolplaner jag har genomläst ges direktiv för kunskap men de är inte alltid detaljerade.

Ett par exempel på odetaljerade kommunala skolplaner:

Allt pedagogiskt arbete skall ta sin utgångspunkt i varje elevs möjligheter och det eleven kan – inte i elevernas svårigheter och det de *inte* kan. (ksp 1)

och

För att vi ska nå en kunskapsutveckling måste vi samarbeta. Det krävs att barn/elever, föräldrar, all personal på våra förskolor och skolor och politiskt förtroendevalda – alla var och en men också tillsammans för att vi ska nå målet [...]. Samarbeta ger styrka. (Ksp 2)

och

Utmana mig – med det jag kan klara av! Ge mig för detta, det stöd jag behöver! (ksp2)

och

Alla barn- och elever skall ges möjlighet att uppleva lärandets glädje genom att bli utmanade på sin kunskapsnivå. (ksp 12)

Det är som framgår av citaten ovan svårt att veta vad författarna tänkt sig mer precist. Att man tar utgångspunkt i det eleven kan i läroprocessen kan framstå som en truism men detta måste väl rimligen jämföras med målen vilket i sin tur riktar fokus på det eleven *inte* kan. I den mån styrdokumentet är specifikare framtonar emellertid konturerna av en kunskapssyn: Man lyfter fram helhet (inte delar), samband (inte baskunskaper), elevens vilja att lära (inte vikten av uthållighet eller att lära sig att göra även det som är tråkigt för att skörda lagrar längre fram), problemlösning (inte utantillinläring), vikten av

161 Som Tomas Englund och Leif Östman har påpekat finns det, åtminstone ifråga om de så kallade samhällsorienterande (historia, geografi, religion och samhällskunskap) och de naturorienterande ämnena (biologi, fysik, kemi och teknik), en tudelad syn på ämnens legitimitet *i sig*. Antingen betraktas de som minikurser i motsvarande ämnen på universitetet, eller så betraktas de som medel för att analysera mer övergripande frågor av normativ och etisk natur (Englund & Östman 1995, s 168-170). Detta komplicerar ytterligare diskussionerna kring dessa ämnen

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

individ Anpassning (inte vikten av att alla har samma grundläggande kunskaper) och icke-hierarkiska läroprocesser (inte läraren som kunskapsauktoritet).

Några exempel från kommunala skolplaner:

(Ett mål att uppnå är) Ett undersökande, ämnesövergripande och problemlösande arbetsätt som betonar samband, stimulerar elevernas nyfikenhet och får eleverna att aktivt söka kunskap. (ksp 3)

och

[...] förmågan att söka och värdera kunskap är en stor tillgång. Vi vill därför i större utsträckning arbeta utifrån en helhetssyn med teman över ämnesgränser [...]. (ksp 4)

I sig förhindrar inte ett ämnesövergripande arbetssätt utantillinläring eller en helhetssyn ett samtidigt fokus på delarna, men det citaten ger uttryck för är en rangordning av vad som anses vara viktigast. Slutligen bör framhållas att man ibland gör ett tillägg där man i högre eller lägre utsträckning framhåller en mer traditionell kunskapssyn. En kommun skriver t.ex. att

Därmed ifrågasätts naturligtvis inte det nödvändiga kravet på baskunskaper. (Ksp 4)

En annan att

Förmågan att läsa, skriva och räkna är grundläggande för ett fortsatt lärande. (ksp 5)

En tredje slutligen att

En kärna av kunskap om människan, samhället och naturen bidrar till att utveckla samhällsmedborgare. Verksamheterna bör sträva mot att vara både kunskapsförmedlande och kunskapssökande [...]. (ksp 7)

Sammantaget är den vetenskapliga sfären komplex och den speglar de vetenskapsteoretiska diskussioner som förs. Generellt tycks skrivningarna understödja förhandlingsidén. Man lägger i styrdokumentet inte besluten om vad som betraktas som väsentlig kunskap, eller sant och falskt, på kunskapsauktoriteter. De som skall fastlägga vad kunskapsfären bör innehålla är på det stora hela eleverna med bistånd av sina lärare. Skrivningarna är som jag visat sådana att de dessutom förväntas ta sig an denna uppgift – inte bara återfalla i gamla mönster. En vetenskaplig sfär utkristalliserar sig ur dokumenten och den anses där viktig. Däremot är logiken, beslutsreglerna inom den ofta tämligen vaga. Som jag visat innebär det dock inte ett öppet fält där allt accepteras. I den mån motsättningar finns mellan olika oförenliga synsätt finns dessa lika mycket inom dokumenten som mellan dem och det är rimligt att anta att lärare, när de hänvisar till styrdokumentet, menar just dessa sammantaget i

denna fråga. Ifråga om den vetenskapliga sfären kan man knappast hävda att det finns en tydlig hierarki mellan de olika nivåernas styrdokument.

Den individuella sfären

Det påstås ibland att samhället och därigenom även skolan blivit alltmer individcentrerad (Richardsson 2004) och att skolan gjort en resa från att betraktas som ett *public good* till att betraktas som ett *private good* (Englund 1996:i, s 107-134).¹⁶² Historiskt har valfrihet som princip varit närvarande i debatten under hela 1900-talet men blev knappast ett centralt tema förrän mot slutet av 1970-talet (Olson 2008, s 73). Från och med 1980-talet skedde emellertid en mängd förändringar som slutligen manifesteras i Lpo 94, där medborgarfostran träder tillbaka för en syn där eleven – avnämaren skall ha (instrumentell) individuell nytta av skolverksamheten och därigenom förutsätts få stor möjlighet att själv utforma sin skolgång på olika sätt (Englund 1996:i, s 108-109). *Skollagen* omnämner de individuella fri- och rättigheterna främst i förhållande till skolans organisation, någon gång i förhållande till skolans inre arbete:

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt [...] främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor [...]. (SFS 1985:1100)

och

Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde [...]. (SFS 1985:1100)

Skollagen lyfter alltså föga förvånande att det är individen som skall utbildas och utvecklas. *Läroplanen* understryker även den existensen av en individuell sfär:

Skolans uppgift är att låta varje elev finna sin unika egenart [...]. (LPO 94)

och

Skolan skall sträva efter att varje elev respekterar andra människors egenvärde. (LPO 94)

och

Alla som arbetar i skolan skall [...] visa respekt för den enskilda individen [...]. (LPO 94)

162 Även i *Värdegrundsboken* konstateras att detta är en utvecklingslinje i skolan: "Allt mer individualiserade värderingar återspeglas i skolans verksamhet [...]. Den ökade individualiseringen kan i många fall försvåra arbetet med att skapa fungerande relationer [...]" (Zackari & Modigh 2000, s 47). Vilken empiri detta bygger på framgår inte och det är svårt att bedöma sanningshalten i påståendet. Utifrån annan forskning och idédebatt (av till exempel Zygmunt Bauman (2002) ifråga om samhället i allmänhet och Ulrich Beck (1998, s 178 ff) specifikt ifråga om utbildning) verkar det emellertid sannolikt.

Att alla skall visa respekt för individen är en självklarhet för de flesta; likaså att skolan skall få eleverna att akta människovärdet hos andra. Skarpast är formuleringen om elevernas ”unika egenart”: eleverna är inte en kugge i det väldiga samhällsmaskineriet vars kanter skall tillslipas för att passa utan en kugge i sin egen rätt. Utan undantag omnämns individen och dess rättigheter (och – ibland – skyldigheter) i de kommunala skolplanerna jag har läst och jag betvivlar inte att fallet hade varit detsamma om urvalet hade varit ett totalurval. Det är svårt att se framför sig en skolplan som *inte* lyfter fram eleven som individ. Den väsentliga frågan är hur individen lyfts fram: vilka gränser ges den, vilka frågor knyts till den.

Först ett exempel på sfärens tyngd:

[...] verksamheten (skall) ha en förmåga att möta varje barn, varje ungdom som en enskild individ, med olika intressen, behov, erfarenheter och möjligheter. (ksp 6)

I citatet ovan är skillnaden i jämförelse med citaten från LPO 94 snarast att ksp 6 framhåller det empiriska faktumet att det finns olika individer, som skolan skall möta medan LPO 94 framhåller att skolan skall skapa olika individer. Underförstått ligger i dokumenten en medvetenhet om att det finns en individuell sfär. Det finns (åtminstone) två delvis sammanhängande problematiker med styrdokumentens skrivningar. För det första är det oklart i vad mån det är föräldrarnas eller elevernas privata sfär man avser skydda. Flera delar av styrdokumentet kan tolkas som antingen ett försvar för elevens eller för föräldrarnas individuella sfär, så till exempel detta citat från läroplanen som i något varierad form återfinns i ett stort antal kommunala skolplaner (till exempel ksp 7 och ksp 8):

Läraren skall samverka med och fortlöpande informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling, och hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och därvid iakttä resppekt för elevens integritet. (LPO 94)

Citatet understryker genom omnämmandet av föräldrarna att skapandet av den autonoma individen inte sker enbart i skolan. Det andra problemet är analytiskt och består i sammanknytningen mellan det offentliga och det privata. Av naturliga skäl finns det starka kopplingar mellan dessa sfärer: den offentliga behövs för att skydda den individuella sfären, medan ett samhälle inte kan existera utan sina individer. Detta innebär dock att styrdokumentet, trots att de understryker individens frihet, främst ger en bild av hur den *normaliserat* fria individen bör se ut. Jag citerar skollagen med samma citat som ovan:

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. (SFS 1985:1100)

Ett citat från läroplanen:

Alla som arbetar i skolan skall samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla skolans innehåll och verksamhet. (LPO 94)

Att som i styrdokumentet *utgå* från en harmoni mellan frihet och social anpassning är möjligen tveksamt eftersom det förutsätter att det som är det bästa för individen samtidigt är det bästa för samhället och att det offentliga och individen har samma intressen.¹⁶³ Individer kan i praktiken ha som mål att utvecklas på ett sätt som samhället i stort starkt motsätter sig – att bli skickliga inbrottstjuvar till exempel – men den typen av motsättningar är i princip frånvarande i styrdokumentet.

Avslutningsvis kan jag konstatera att den individuella sfärens logiker är tämligen tydliga. Det finns få skrivningar som exakt specificerar logikerna men utifrån en rimlighetsansats i tolkningen måste slutsatsen bli att individen har ett eget rum där han eller hon själv beslutar. Den obesvarade frågan är dock vilken individs sfär som avses: föräldrar eller elev? Individens starkt normaliserade drag måste också framhållas: i styrdokumentet förutsätts en harmoni mellan individ och kollektiv i de flesta fall. För förhandlingen är alla tre punkterna (att det finns en avgränsad individuell sfär, att det är oklart vems den sfären är och att den förutsätter normaliserade individer) intressanta. Rimligen måste väldigt olika tolkning kunna ges frågor som placeras i den individuella sfären utifrån detta.

Den offentliga sfären

Av naturliga skäl ges de logiker som ingår i den offentliga sfären tämligen stor utrymme i de olika stordokumentet: redan i tanken att eleverna skall fostras ligger implicit att de skall fostras till samhällsmedborgare, något som dessutom uttrycks explicit. Samtidigt har det, jämfört med tidigare styrdokument, skett en nedtoning av medborgarfostran (Englund 1996:ii, s 110). I kapitel 2 berördes den offentliga sfärens historiska utveckling enligt Jürgen

¹⁶³ Tankegångens strukturella likhet med Adam Smiths ekonomiska teorier är slående. Smith (1994, s 184) skriver till exempel i ett ofta citerat stycke om en näringsidkare” [...] och han leds [...] av en ‘osynlig hand’ att gynna ett mål som inte varit någon del av hans syfte”. En *invisible hand* styr utvecklingen till det bästa för såväl individer som samhälle om alla individer strävar efter sitt högsta mål som är personlig utveckling: ”Skolans uppgift är att låta varje elev finna sin unika egenart och *därigenom* [min kursivering] kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (LPO 94).

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

Habermas (1984) och det är väsentligt att den offentliga sfären, i den mening begreppet används här, inte kan reduceras enbart till medborgarfostran. Förutom skolans mål med eleverna berör den offentliga sfären hur frågor skall hanteras. Det demokratiska idealet är i styrdokumentet ibland så långt drivet att demokrati och därmed förbundna begrepp blir en sorts överideologi så självklara att den inte behöver diskuteras.

Skolan balanserar på gränsen mellan det i Habermas mening privata och offentliga. Barnens uppfostran har historiskt ömsom setts som ett rent statligt uppdrag, ömsom som föräldrarnas självklara rättig- och skyldighet. Redan i *skollagens* andra paragraf nämns att

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar [...]. Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. (SFS 1985:1100)

Generellt har formuleringarna något av portalparagraf över sig; de utkristalliserar en sorts offentligt normsystem: ”verksamheten skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar”. I *läroplanen* diskuteras den offentliga sfären genomgående:

[...] skolväsendet vilar på demokratins grund [...] verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. (LPO 94)

och

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar [...]. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. (LPO 94)

LPO 94 betonar alltså demokratin som fenomen om vilket eleverna skall ha kunskaper men också genomsyras av (”förbereda eleverna för ett aktivt deltagande i samhällslivet”) och kunna använda (”Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer”). Begreppet demokrati används i vaga och förmodligen skiftande betydelser. Vad innebär ”demokratiska arbetsformer” och hur demokratiska måste de vara? Skall majoriteten alltid bestämma eller bara ibland (och i så fall i vilka av undervisningens delar)?

Å ena sidan ges den offentliga sfären stor vikt, å den andra preciseras endast sällan vad som avses. Den enda säkra tolkningen man kan göra utifrån LPO 94 är att den offentliga sfären skall genomsyras av demokrati, härvidlag att bemärka att deltagandedemokrati och samtalsdemokrati inte får saknas (men rimligen bör kompletteras av representativ demokrati). I övrigt är formuleringarna sådana att kommuner, skolor och enskilda lärare får tämligen

stort utrymme att fastslå logikerna själva. De får inte vara antidemokrater, men om man väljer att lägga fokus på laglydnad och respekt för gemensamt fattade regler eller på rätten till civil olydnad säger inte läroplanen något om.

Den *kursplan* som framförallt är relevant att analysera i sammanhanget är kursplanen i samhällskunskap. I samhällskunskap kondenseras de i övriga styrdokument spridda diskussionerna om offentligheten till ett helt; demokratifostran och fostran till en del av ett samhälle är det överordnade målet. Eftersom kursplanen är central för förståelsen citerar jag utförligt. Först inledningen:

Utbildningen i samhällskunskap skall ge grundläggande kunskaper om olika samhällen, förmedla demokratiska värden och stimulera till delaktighet i den demokratiska processen. (KP1)

Målen att stäva mot fångar rätt väl synen på vad samhällskunskap bör göra med eleverna (nedanstående punkter är ett urval):

Skolan skall i sin utbildning i samhällskunskap sträva efter att eleven

- omfattar och praktiserar demokratins värdegrund,
- utvecklar kunskaper om rättigheter och skyldigheter i ett demokratiskt samhälle,
- förstår hur olika intressen, ideologier och traditioner påverkar sättet att se på individ och samhälle samt hur samhällets normer och värderingar påverkar och påverkas av individen,
- utvecklar kunskaper om och förståelse av ett samhälle med etnisk och kulturell mångfald och betydelsen av detta för mellanmänskliga relationer,
- tillgodogör sig kunskaper för att kunna agera i lokala och globala frågor som är viktiga för ett hållbart samhälle,

utvecklar sin förmåga att argumentera och uttrycka ståndpunkter samt en tilltro till den egna förmågan att aktivt delta i samhällslivet och påverka samhällsutvecklingen. (KP1)

Avslutningsvis ett citat från målen att uppnå:

(Eleven skall i slutet av det nionde skolåret) förstå de gemensamma och grundläggande demokratiska värden som vårt samhälle vilar på samt kunna tillämpa ett demokratiskt arbets- och beslutsätt. (KP1)

Eleverna skall alltså ha kunskap om demokrati (”har kunskap om”, ”tillgodogör sig kunskaper om”) men även kunna praktisera dess metoder (”utvecklar sin förmåga att argumentera”). Härigenom får den offentliga sfären en särskild tyngd: det är inte nog att känna till hur det offentliga fattar beslut och vilka värden det arbetar med. Eleverna skall dessutom bibringas rätt inställ-

ning; de skall lära sig tycka rätt. På sitt sätt upphävs skillnaden mellan procedur och innehåll: det goda beslutet är demokratiskt fattat men förutsätts också vara substantiellt demokratiskt.

Härmed till de kommunala skolplanerna: För det första berör skolplanerna nästan alltid den offentliga sfären, i det att demokrati spelar en större eller mindre roll. Drygt 76 % av samtliga kommunala skolplaner framhåller demokrati som ett prioriterat område medan knappt 24 % inte gör det enligt beräkningar utförda i VIS-projektets databas för kommunala skolplaner. Den svåra frågan härvidlag är naturligtvis vad demokrati egentligen är. Detta är som tidigare antytts genomgående i alla styrdokument. I en strikt språklig mening är det knappast så att demokrati eller övriga begrepp definieras; alltför ofta glider man på betydelserna. Att nagelfara styrdokumentens demokratidiskussion utifrån statsvetenskapliga teorier är dock att hemfalla åt akademiskt pedanteri. På det stora hela framstår styrdokumentet som förespråkare för en blanddemokrati – ett representativt grunddrag utfyllt med något deltagande- och samtalsdemokrati samt visst fokus på individuella rättigheter. Rent begreppsanalytiskt – logiskt kan demokratidiskussionerna verka grunda; man lyfter upp drag från olika demokratisyer utan att diskutera deras förenlighet. I praktiken torde detta ha mindre betydelse och är, givet idén att skolan bör spegla samhället, sannolikt en nödvändighet. En kommunal skolplan skriver till exempel att

[...] all offentlig verksamhet skall bedrivas med utgångspunkt i de grundläggande värdena demokrati, rättssäkerhet, effektivitet och god tjänstemannaetik [...]. Demokrati innebär att förvaltningen skall följa de intentioner och beslut som i demokratisk ordning fattats [...] samt präglas av delaktighet, insyn och öppenhet. (ksp 9)

Här ligger fokus på den representativa demokratin (”rättssäkerhet, effektivitet och god tjänstemannaetik”), där skolan ses som förverkliganden av beslut fattade högre upp i en legalbyråkrati. I andra skolplaner tonas den representativa demokratin ned till den grad att den knappt ens anas:

Elever och föräldrar skall ges möjlighet till reellt inflytande och möjlighet att påverka skolans innehåll och arbetsformer. Elevernas demokratiska fostran har en självklar utgångspunkt i planeringen av det egna arbetet. Ansvarstagande i stort och smått kan inte förväntas ta form utan att först övas. (ksp 10)

och

Vi vill uppnå detta [...] genom att se till att eleverna har inflytande över såväl den dagliga som långsiktiga planeringen [...]. (ksp 13)

Slutsatsen måste bli att styrdokumentet avspeglar den svenska allmänna demokratisynen tämligen väl. Precis som all demokrati inte hör hemma i den offentliga sfären så finns det delar inom den offentliga sfären som inte direkt kan översättas med demokrati. Rättssäkerhet är en förutsättning för demokrati i allmän mening men kan existera utan demokrati. Stora delar av demokrati-diskussionen i skolplanernas tappning rör inte i första hand det offentliga utan individen i det offentliga. I likhet med den vetenskapliga sfären finns ingen tydlig hierarki mellan dokumenten utan konkretionsgraden är likartad över de olika nivåerna.

Den religiösa sfären

Skolämnet religionskunskap har sin grund i kristendomskunskap, som utgjorde en av de väsentligaste beståndsdelarna i de skolformer som präglades av den moraliska läroplanskoden (Englund 2005). Som påpekats genomsyrade denna kristna fostran hela undervisningen i vissa skolformer, men från och med 1900-talets början trängdes undervisningen i kristendom undan för att så småningom omvändas i ämnet religionskunskap, och från och med 1969 års läroplan skulle religionskunskapen betraktas som en del av de samhällsorienterande ämnena tillsammans med historia, geografi och samhällskunskap (Olivestam 2006, s 16).

Häri genom försvann religionens fostrande roll – men, med skrivningarna i 1994 års läroplan har rollen delvis återinförts med formuleringen om ”den etik som förvaltats av kristen tradition” om än mer än tidigare fokuserad på etiska överväganden och individuella beslut (Olivestam 2006, s 23). Eftersom den religiösa sfären har ett tydligare samband med internationella överenskommelser än övriga sfärer skall jag börja med att redogöra för dessa:

I Europeiska konventionen om skydd för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna heter det att

Envar skall äga rätt till religionsfrihet. Denna rätt innefattar frihet att bekänna sig till eller antaga en religion [...] och frihet att ensam eller i gemenskap med andra utöva sin religion..genom gudstjänst, iakttagande av religiösa sedvänjor [...].

Här ges ett skydd för religionsfriheten (”frihet att bekänna sig till [...] en religion”) men också, vilket är väsentligare för studien, rätt att iakta ”religiösa sedvänjor”. Exakt vad detta innebär preciseras inte men det är uppenbart att konventionen faktiskt ger rättighet till föräldrarna och eleverna att hävda att religiösa logiker är godkända argumentationslinjer i sin egen rätt och att det alltså finns en religiös sfär att placera frågorna i.

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

FNs konvention om barnets rättigheter understryker vikten av barnets religionsfrihet:

Konventionsstaterna skall respektera barnets rätt till [...] religionsfrihet [...]. I de stater där det finns etniska, religiösa eller språkliga minoriteter [...] skall ett barn som tillhör en sådan minoritet [...] inte förvägras rätten att [...] utöva sin egen religion.

Friheten breddas till att omfatta andra minoriteter än de religiösa och det understryks att rätten gäller utövandet av religion. Vad detta innebär eller var gränsen för religionsutövandet går, går utifrån skrivningarna knappast att avgöra. *Skollagen* stadgar egentligen bara att vissa friskolor med vederbörliga inskränkningar få ha en konfessionell inriktning. *Läroplanen* berör knappast religion; den enda antydning om sfärens existens är yttrandet att

Undervisningen i skolan skall vara icke-konfessionell. (Lpo 94)

Styrdokumentet preciserar härigenom skolans roll som religiös fostrare, snarare än att diskutera hur skolan skall hantera att elever eller föräldrar kan ha värderingar grundade på religion, som leder till kontroversiella ståndpunkter i sakfrågor (jämför Halman & Luijkx 2009, s 23- 40).

Kursplanen i religionskunskap framhåller religionskunskap som ett ämne som ligger närmre samhällskunskap och praktisk filosofi än den gamla kristendomsundervisningen. Religionskunskapen finns på schemat för att underlätta ställningstagande i existentiella frågor, för att lära oss förstå hur andra tänker, för att förstå det mångkulturella samhället.

Religionskunskap bidrar till att utveckla förmågan att förstå och reflektera över sig själv, sitt liv och sin omgivning och utveckla en beredskap att agera ansvarsfullt. Att bearbeta existentiella frågor och trosfrågor och att betrakta tillvaron utifrån ett etiskt perspektiv ingår i en personlig utvecklingsprocess. Varje människa reflekterar över sådana frågor och behöver tillägna sig redskap i form av traditioner, språk och symboler för att söka mening i de frågor som hon ställs inför i livet. [...] Ämnet bidrar också till att fördjupa kunskaperna om och problematisera grundläggande demokratiska värden som människans egenvärde, människors lika värde och omsorg om de svaga. Ett syfte med ämnet är att öka eleverns etiska medvetenhet och därmed skapa en handlingsberedskap inför exempelvis demokrati-, miljö-, jämställdhets- och fredsfrågor. (kp 3)

Religionen ses som ett medel, inte ett mål ("Religionskunskap bidrar med [...]"). Frånvaron av skrivningar att undervisningen skall hjälpa eleverna att förstå "den religiösa människan" är slående. Förutom i de citerade konven-

tionstexterna har jag endast på ett ställe (kursplanen) funnit belägg för åsikten att religion inte enbart är en individuell fråga utan får vidare konsekvenser:

Ämnet belyser samlevnad och jämställdhet ur ett religions- och livsåskådningsperspektiv. I detta ingår även att behandla konsekvenser av ställningstaganden i religiösa frågor för livsbeslut och relationer mellan människor. (kp 3)

I de *kommunala skolplanerna* är hänvisningar till religion ovanliga. Vid något tillfälle omnämns det som en individuell rättighet.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att den religiösa sfären är tämligen frånvarande i de mer direkta styrdokument. I likhet med de tidigare diskuterade sfärerna är det svårt att se en hierarki mellan dokumenten. I och med att sfären omnämns så sällan är det svårt att bedöma styrdokumentens styrningspotential. Snarare borde en diskursiv studie göras. För läraren måste det dock innebära att hon blir ställd inför tämligen stor frihet utifrån styrdokumentet, när väl en fråga placerats i den religiösa sfären. Hur hon begränsas horisontellt, av andra aktörer i förhandlingen, är givetvis en annan fråga.

Kön och sexualitetssfären

I *Skollagen* nämns inte mycket om kön och sexualitet. Någon skrivning om jämställdhet finns, till exempel att

Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde [...]. Särskilt skall den som verkar inom skolan [...] främja jämställdhet mellan könen. (SFS 1985:1100)

I *läroplanen* ligger fokus tydligt på just jämställdhet mellan könen:

[...] jämställdhet mellan kvinnor och män [...] är (ett av) de värden som skolan skall gestalta och förmedla [...]. (Lpo 94)

och

Eleverna skall uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt. (Lpo 94)

och

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan [...] bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet. (Lpo 94)

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

Läroplanen förespråkar en form av likhetsfeminism¹⁶⁴ ("utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är manligt och kvinnligt", "motverka traditionella könsroller"). Möjligen kan man föra diskussionerna om intolerans och så vidare hit eftersom intolerans i skolan ibland handlar om sexualitetsfrågor och identitetsfrågor:

Tendenser till trakasserier skall aktivt bekämpas [...] intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser. (Lpo 94)

Skillnaderna i skärpa är stora. Jämställdhet mellan könen nämns på flera ställen och definieras som någon sorts likhetslära. Annan intolerans skall visserligen bekämpas men främst med diskussioner och det mindre precisa "aktiva insatser".

I de *kommunala skolplanerna* är två begrepp ofta återkommande: jämställdhet mellan könen och tolerans. Begreppen dyker upp eller antyds i de flesta av de skolplaner jag har läst. Jämställdhet är intressant såtillvida att det dyker upp på flera olika områden i skolplanerna och på flera olika sätt. Ibland omnämns det som ett praktiskt problem där kränkande särbehandling skall stävjas, ibland som ett förhållningssätt som skall genomsyra all verksamhet i kommunen, ibland (sällsynt) som en teori eller en infallsvinkel som skall bibringas eleverna. I första hand får man intrycket att diskussionerna snarare rör demokratiska värden i den offentliga sfären än en egen sfär i sin egen rätt. De kombineras dessutom givetvis. Två exempel:

Verksamheten skall präglas av jämställdhet mellan flickor och pojkar, män och kvinnor. (ksp 6)

och

Barn och ungdomar ska uppmuntras att bryta könsrollerna och få möjligheten att utvecklas som egna individer [...]. Varje skola skall motverka sexism och främja jämställdheten. (ksp 12)

¹⁶⁴ Med likhetsfeminism avses, stiliserat, ståndpunkten att män och kvinnor inte är av naturen olika och att de därför bör ha samma rättigheter och skyldigheter. En motstående skola, särartsfeminism, framhåller tvärt om att män och kvinnor är olika av naturen. Dikotomin har kritiserats, för en introduktion till en kritisk diskussion se till exempel Oskarsson & Wängnerud (1995, s 23-24).

Skrivningarna är mer allmänt hållna; skolorna i de respektive kommunerna skall ”präglas av jämställdhet”.¹⁶⁵

Inte heller ifråga om denna sfär tycks det alltså rimligt att betrakta styrdokumentet som en kedja där skrivningarna blir precisare ju längre ner i hierarkin de återfinns. I detta fall är det snarast tvärt om, såtillvida att läroplanen och skollagen är de dokument som är mest precisa. Jämställdhets- och sexualitetssfären är en sfär med tämligen fasta gränser (i betydelsen att när väl en fråga knutits till sfären är det tämligen självklart hur den kan hanteras, givet styrdokumentet), i högre grad så än de andra sfärerna jag har analyserat.

Statlig makt: Styrning inom sfären

Ju mer precisa styrdokumentet är, desto mer styr de lösningen *när väl* en fråga placerats i en viss sfär. Däremot kan precisionsgraden knappast påverka förhandlingen om definitioner som leder till att en viss sfär används i annan mening än att aktörerna kan väga in detta i sin förhandlingsstrategi. Ett exempel utgör kön och sexualitetssfären där logikerna är tydligt specificerade med en sorts likhetsfeminism som grundläggande värde. En fråga som placeras i kön och sexualitetssfären får härigenom färre tänkbara lösningar än vad som varit fallet om logikerna varit mer lösliga. På motsatt vis jämfört med kön och sexualitetssfären förhåller det sig inom den vetenskapliga sfären där författarna till de olika dokumenten bereder plats till ett spektrum av kunskapssyner. Det är här svårt att avgöra vilket dokument som ger mest inskränkningar; möjligen kan kursplanerna anföras som kandidater till posten, åtminstone i de naturvetenskapliga ämnena som är mer infärgade av en naturvetenskaplig kunskapssyn. Det skulle kunna föreligga en potentiell konflikt mellan olika dokument men skrivningarna är i regel för vaga för att detta skall kunna påvisas.

Här nedan en sammanfattning i tabellform av hur de olika nationella styrdokumentet prioriterar områdena.¹⁶⁶ Ju mer preciserade de inre logikerna

165 Möjligtvis kan det vara intressant att notera att vissa skolplaner faktiskt ger jämställdhet en större dragning åt särartstänkande än läroplan och skollag. I varje fall utesluts inte denna möjlighet alltid. En skolplan påpekar till exempel som enda omnämmande av jämställdhet att ”Jämställdhetsperspektivet skall innebära att flickor och pojkar skall bemötas utifrån sina egna unika förutsättningar [...]” (ksp 19). Skrivningen är knappast avsedd att företräda en särartsfeminism och inga större växlar bör dras på detta; möjligen kan sägas att medan läroplanen är mycket precis i detta avseende är skolplanerna ofta betydligt vagare.

166 De kommunala skolplaner kan av naturliga skäl inte sammanfattas på samma sätt då de sinsemellan har mycket olika fokus.

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

sammantaget är, desto mindre blir lärarens möjlighet att göra egna tolkningar när väl en fråga placerats i en viss sfär.¹⁶⁷

Figur 4:1 Styrdokumentens prioritering av sfärerna

Sfär	Omnämns	Vikt	Precisering av inre logiker	Möjlighet för läraren att påverka utfallet om en fråga placeras i sfären
Individuell	ja	++	-	Litet
Offentlig	ja	++	+	Medel
Religiös	ja	-	+	?
Kön och sexualitet	ja	++	++	Litet
Vetenskaplig	ja	++	+	Medel

Källa: Tabellen baseras på LPO 94, SFS 1985:1100 och SkolFS 2000:135

Sammanfattningsvis betraktas de flesta sfärerna som viktiga men främst ifråga om förekomst. Det är endast kön och sexualitetssfären som har entydigt preciserade logiker (ifråga om jämställdhet).¹⁶⁸ Inom respektive sfär finns det dock viss styrning. Huruvida det finns motstridiga logiker inom sfärerna är en annan fråga. Svaret måste bli nekande men med en viss reservation. Skrivningarna är alltför vaga för att man skall tala om mer manifesterade värdekonflikter (i betydelsen oförenliga värden). I något fall (kön och sexualitetssfären) är logikerna tillräckligt tydliga för att rimligen inte vara förenliga med andra skrivningar (som religionsfrihet). Mellan styrdokument på olika nivåer finns heller inga manifesta konflikter. De konflikter som finns latenta måste rimligen manifesteras först i klassrummet när olika aktörer tolkar dokumenten olika.

Avslutningsvis något om det övergripande intrycket av dokumenten ifråga. Styrdokumentet framstår i regel som inspirerande snarare än styrande;

167 Bedömningen har gjorts enligt följande: En fråga som placerats i den individuella sfären är i princip oåtkomlig för lärare och möjligheten att påverka blir därmed litet, men eftersom flera oklarheter finns (till exempel vems individuella sfär som avses) är logikerna inte entydiga. Även den offentliga sfärens logiker preciseras i låg utsträckning i styrdokumentet, men här blir möjligheten till påverkan större i och med att läraren ses som en legitim och central aktör i sfären givet styrdokumentet. Den religiösa sfären är delvis preciserad i internationella överenskommelser men inte i de svenska styrdokumentet, vilket gör sfären svårbedömd ifråga om lärares påverkansmöjligheter. Kön och sexualitetssfären är väldefinierad ifråga om jämställdhet och ger läraren litet utrymme för egna tolkningar. Den vetenskapliga sfären är förhållandevis vagt definierad vilket här – parallellt med diskussionerna ovan om den offentliga sfären ses läraren som central i skolans kunskapsdiskussioner – ger läraren ett visst utrymme för egna tolkningar.

168 Styrdokumentet tolkas emellertid inte i ett förståelsevakuum utan i en kontext vilket gör att en lärare kan uppfatta logiker, regler och skrivningar som starkare än de skrivs fram i styrdokumentet.

man önskar bibringa läsaren en inställning, ett allmänt betraktelsesätt snarare än att tala om hur aktörerna skall handla.¹⁶⁹ Till det senare är dokumenten – ur de aspekter som här varit fråga om – alltför vaga. Man ser framför sig inte Weber utan snarare en Wordsworth eller en Tegnér. Hellre genom att känna än förstå eller lyda uppnås rätt val. Idealet är den goda människan, som genom bildning och individuell utveckling når insikter, moral och estetisk känsla. När man tillägnat sig dokumentens världsbild, känt den, levtt sig in i den ser man hur man bör handla i en konkret situation.¹⁷⁰

Diskursiv makt: Ett kontrafaktiskt exempel

En angränsande jämförelse utgörs av *intensiteten* – jag har tidigare gett prov på att alla sfärerna förekommer, men frågan är hur de förhåller sig till varandra ifråga om den vikt som tillmäts dem. I tabell 4:1 summerades detta i kolumnen ”vikt”.¹⁷¹ I förhandlingsspelet kan inte den vikt som läggs vid sfärerna i styrdokumentet påverka hur frågan hanteras när den väl placerats i en sfär (en sfär kan betecknas som viktig men ha vaga beskrivningar i styrdokumentet), men kan påverka hur ofta sfären kommer till användning.

En sammanfattning av vilket normsystem som styrdokumentet anser skall tas i bruk för att lösa en viss fråga är inte möjlig eftersom vikten som läggs vid ett visst område i betydelsen hur ofta det upprepas eller hur framskjutet plats det ges inte styr vilka frågor som skall betraktas på ett visst sätt. Jag skall därför använda ett kontrafaktiskt exempel för att påvisa hur styrdokumentet kan medföra väldigt olika bedömning om en frågas karaktär.

Under mina intervjuer har jag i de flesta fall presenterat en uppsättning scenarion för den intervjuade och frågat hur han eller hon skulle hanterat

169 I likhet med tidigare forskning på området som diskuterat kategorierna i betygsriterierna, ”mål att uppnå” och ”mål att sträva mot” (Carlgren 2002; Kroksmark 2002; SOU 1992:94) måste glidningen mellan ideal och verklighet, mellan styrning och inspiration understrykas. Allmänna ord om självständigt subjekt betyder inte med nödvändighet elevinflytande i den offentliga sfären eller ett betonande av den individuella sfären. Samtidigt tycks de ofta vara menade som en allmän uppmuntran att utveckla skolan i den riktningen och jag har också försökt fånga intentionen snarare än de rent språkliga uttrycken samtidigt som jag försökt betona osäkerheten i analysen.

170 Man måste dock hålla i minnet att skolan inte enbart styrs juridiskt, utan också ideologiskt, utvärderingsmässigt och ekonomiskt (Jarl & Rönnerberg 2010, s 28). Styrdokumentens karaktär behöver med andra ord inte betyda att annan typ av styrning saknas.

171 Inom massmedia- och kommunikationsforskning används ibland begreppet priming för att påvisa hur en fråga lyfts i massmedia genom ett ofta upprepat omnämnande (McCombs 2006, s 156 ff); jämför fotnot 47. På samma sätt får man anta att snarlika skrivningar eller skrivningar som behandlar samma fråga som återkommer i styrdokumentet leder till att frågan anses ha en större vikt och att detta gör att aktörerna uppfattar sfären.

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

dessa försåvitt de uppkom – eller hur hon eller han hanterat dessa om de uppkommit. Frågorna har varit av olika slag (se bilaga 3) och jag skall här använda en av dessa för att visa hur läsare av styrdokumentet kan göra olika men genomgående rimliga tolkningar av dem utifrån styrdokumentet. Det har ibland i media berättats om företrädesvis muslimska flickor som av olika skäl inte kunnat delta i idrottsundervisningen. Skälen härtill är sannolikt flera. Dels kan det handla om förbud hemifrån, dels om personliga ställningstaganden – i båda fallen kan grunden vara kultur, religion eller ett individuellt ställningstagande.

Vad säger styrdokumentet om en sådan situation? För det första kan det mycket väl betraktas som en rent individuell fråga. Härigenom lägger man avgörandet på individen – osäkert härvid om det är föräldrarna eller eleven:

Skolan skall sträva efter att varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier [...] (och) successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning. (Lpo 94)

och

Skolans uppgift är att låta varje elev finna sin unika egenart [...]. (Lpo 94)

och

Alla som arbetar i skolan skall samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla skolans innehåll och verksamhet. (Lpo 94)

Här är flera lösningar tänkbara: antingen tillåts eleven vara frånvarande från gymnastiken, eller så tillåts hon att göra alternativa övningar. Kanske kan även gruppindelningen göras om så att flickor och pojkar inte blandas på lektionerna. Frågan kan emellertid även betraktas som offentlig. Närvaroplikten bör då rimligen ges en framträdande plats, men även olika typer av demokratiska resonemang och rättssäkerhetsresonemang:

[...] kunna delta i lek, dans, idrott och andra aktiviteter och kunna utföra lämpliga rörelseuppgifter. (kp 4)

Lösningen bör då rimligen bli någon form av deltagande, möjligen med vissa särlösningar. Det finns möjlighet att betrakta frågan som religiös där olika religiösa auktoriteter ges tolkningsföreträde:

[...] se till att alla elever oberoende av social bakgrund och oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll. (LPO 94)

I detta fall kommer sannolikt följden bli att flickan inte behöver delta i den ordinarie undervisningen försåvitt man kan hitta religiösa auktoriteter som förbjuder detta. Man skulle även kunna betrakta frågan som en kön och sexualitetsfråga; följden härav är deltagande på samma villkor som alla andra:

Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster. (Lpo 94)

Frågan kan, med stöd i styrdokumentet, alltså få mycket olika lösning beroende på vad den definieras som.

Det är ur denna synvinkel som förhandlingens karaktär måste förstås. Själva utfallet att en fråga i en förhandling definieras som en viss typ, det vill säga hamnar i en viss sfär, är den tydligaste konsekvensen av makten. I hög grad är det när överenskommelsen om definitionen sker som makten är synlig.

Styrdokumentets karaktär

Styrdokumentet har en styrande funktion när en fråga väl placerats i en sfär, och precisionen i denna styrning varierar mellan sfärerna. Ifråga om att lyckas länka en fråga till en viss sfär finns det få indikationer på att styrdokumentet i legal mening styr verksamheten.¹⁷² En annan sak är att den styrning som lärarna får kan se olika ut över landet i och med att de kommunala skolplanerna varierar. I praktiken betyder detta förmodligen mindre eftersom de kommunala skolplanerna – i alla fall de jag har läst – i regel lyfter fram samma områden som övriga styrdokument. Ibland är ett område starkare

172 Analysen av styrdokumentet är inte fullständig i så måtto att enbart skrivningar som berör värden i avhandlingens mening medtagits. En stor del av styrdokumentet berör sådant som närmast är organisatoriska frågor och en undersökning utifrån dessa hade med säkerhet givit ett helt annat resultat. Medan formuleringarna kring värdefrågor ibland är mångtydiga formulerar sig styrdokumentet med precision när det gäller organisatoriska frågor. Antalet timmar som skall användas för de olika ämnena på olika gymnasieprogram specificeras i skollagen – man har till och med funnit det nödvändigt att påpeka att timmar om 60 minuter avses för att ingen annan indelning skall komma ifråga (SFS 1985:1100). Till vilken kommun en individ hör bestäms enligt 15 § enligt följande: "För den som är bosatt i landet avses i lagen med hemkommun den kommun i vilken han är folkbokförd. Är han inte folkbokförd i landet eller är han kvarskrivnen i en kommun enligt 16 § folkbokföringslagen (1991:481) avses med hemkommunen den kommun i vilken han vistas stadigvarande eller, om han saknar stadigvarande vistelseort, den kommun i vilken han för tillfället uppehåller sig" (SFS1985:1100). För det fall någon skulle vilja förändra den hävdvunna terminindelningen stadgas i 3 §: "Grundskolan skall ha nio årskurser. Utbildningen i varje årskurs skall bedrivas under ett läsår. Varje läsår skall delas upp på en hösttermin och en vårtermin" (SFS 1985:100). Skollagen (SFS 1985:1100) fortsätter i samma stil. Detaljeringsgraden är betydande ifråga om organisation och regelstyrningen genomgående.

betonat och intensiteten kan på så sätt ändras något men logikerna inom sfärerna preciseras sällan.

Det har tidigare i avhandlingen noterats att lärarrollen förändrats med avseende på den vertikala och horisontella styrningen. Härigenom måste aktörerna i skolan såväl som betraktare av skolan också frigöra sig från idén om styrdokumentet som *det* som styr lärares agerande. Att styrdokumentet är vaga kan uppfattas som ett problem eller en möjlighet av enskilda lärare utifrån respektive lärares inställning till centralstyrning, men vetenskapligt utgör det en utmaning till nytänkande ifråga om hur styrdokumentets roll bör uppfattas.

Utbildningsforskaren Daniel Sundberg har påpekat att diskursen hur styrningen av utbildningssystemet betraktas har förändrats, från ”den tidigare yttre reglerade kontroll av skolan i form av timplaner, föreskrivande kursplaner och pensum etc” till ”mer av principer om självreglering i kombination med kontrolluppföljningar” (Sundberg 2008, s 38-39). Förändringen rör, som Sundberg påpekar, inte enbart eller ens i första hand hur de enskilda styrdokumentet formuleras, utan ”starka signaltermer som anger mentala och sociala dispositioner”. Frånsett vad som står i dokumenten, är det även deras roll som förändras. Låt oss närma oss empirin genom att ge ett par exempel på hur lärare resonerar kring styrdokumentet i mina intervjuer.¹⁷³ Att kalla den textmängd som här analyserats för styrdokument tycks, enligt en del av de intervjuade lärarna, generöst i överkant ifråga om värdeimpregnerade frågor. Två illustrativa exempel:

[...] jag tycker att det är skönt att man har möjlighet att vara kreativ som lärare och ha plats för olika tolkningar. (IP2)

och

[det är] läraren och lärarens fantasi som är begränsande. Styrdokumentet är ganska fria i vad man skall göra, vad man skall uppnå, vilken väg man skall gå. (IP 7)

Det stora flertalet av de lärare jag intervjuat anser att styrdokumentet är levande och att tolkningsverksamheten på den lokala nivån frodas, i synnerhet i samband med det återkommande arbetet att upprätta och uppdatera lokala dokument.

Ifråga om de nationella styrdokumentet kan de, utifrån mina intervjuer, enbart i undantagsfall avgöra hur en fråga kommer att hanteras av lärare.¹⁷⁴ Som jag visat ovan tyck detta bero på att styrdokumentet inte förmår koppla

173 Intervjuernas och deras genomförande presenteras i kapitel 5.

174 Att styrdokumentet har begränsad styrkraft tycks vara ett generellt konstaterande (Jarl & Rönnerberg 2010, s 89).

enskilda frågor till sfärer. Man måste komma ihåg att det är styrningen *inom* respektive sfär som diskuteras i den allmänna debatten, sällan eller aldrig till vilken sfär en fråga bör höra. I denna mening finns naturligtvis styrande effekter av styrdokumentet även om de på sina håll anses för vaga även inom respektive sfär. Debatten borde dock, utifrån ovanstående, snarare handla om med vilken sfärs logiker de väsentligaste frågorna *bör* hanteras. Förmodligen är det orimligt att tro att denna styrning kan ske genom styrdokument. Om det inte finns en enhetlig diskurs kommer frågorna att överlämnas till förhandlingar om ord mellan läraren och övriga aktörer. Eftersom de trots detta anses vara viktiga måste de rimligen ha en annan funktion. Jag tror att styrdokumentens i första hand är *legitimitetsskapande* och först i andra hand styrande. I själva verket tycks ordningen när läraren handlar i en sådan situation som diskuteras i kapitel 1 vara den att en lämplig lösning först skisseras; först därefter förankras den i styrdokumentet.

Genom att styrdokumentet hänvisas till uppnås en högre grad av legitimitet i de flesta medspelares ögon. Läraren – frontlinjebyråkraten kan hävda att hon har stort stöd för sitt sätt att hantera situationen, rent av att hon måste hantera situationen så, givet de skrivningar som finns i styrdokumentet. Ibland kan det naturligtvis vara sant, men i regel tycks det snarare vara så att agerandet ger ett sken av en statlig styrning som inte finns.¹⁷⁵ Man kan tillspetsat säga att det är lärarnas övertag ifråga om kunskap och den bättre rätt att tolka styrdokumentet som följer med deras strategiska position som möjliggör styrdokumentets användning som legitimitetsgrund.

Två citat som illustrerar tankegången:

Stöd av dem [styrdokumentet] har jag givetvis i den situationen, om det skulle uppstå en [konflikt] föräldrar – elev kontra mig, då har jag klart stöd i dokumenten [...]. (IP16)

och

Ja, det finns säkert hjälp att få om man stöter på något. Ofta är man inte så uppdaterad, men man får väl leta tills man hittar något. (IP 19)

Detta innebär inte att lärare skulle handla likadant om styrdokumentet inte fanns. Handlingar som är uppenbart i strid med styrdokumentets skrivningar eller intention bortväljs förmodligen. Även om styrdokumentet är vaga finns det skrivningar om vad som är uppenbart tillåtet, förbjudet och påbjudet. Hur

¹⁷⁵ Uttryckt i Webers terminologi skapas legitimiteten i form av en rationell legitimitet (Zöller 2001, s 220) men utan den antagna bakomliggande legalbyråkratin.

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

den inspirerande verkan som styrdokumenterna utgår från skall ske förverkligas eller ej är en öppen fråga.¹⁷⁶

Styrdokumentens roll i förhandlingen är med andra ord komplex och mångtydig. Bäst karakteriseras den som legitimitetsskapande genom att öka tyngden, legitimiteten i lärarens argument. Styrdokumenterna ger vissa om än vaga ramar för hur en fråga skall hanteras inom respektive sfär, men ger liten vägledning vilken sfär som skall användas. För att en likhet över riket trots allt skall upprätthållas krävs en homogen diskurs som gör att liknande frågor i stor utsträckning placeras i samma sfär av olika lärare och på olika skolor eller en situation där lärarens beslut accepteras som legitimt i sin egen rätt. Genom styrdokumentens specifika uppbyggnad skapas dock för centrala positioner i maktväven möjligheten att nå en rationell legitimitet i Webers mening genom att genom att hänvisa till styrdokumenterna. Detta uppnås genom aktörernas rimligen överlägsna kunskap om styrdokumenterna.

176 I min erfarenhet ligger styrdokumenterna nära den anda som genomsyrar lärarutbildningen och om läraren som individ inte har en från denna anda starkt avvikande samhälls- eller individsyn torde dokumenterna ligga i linje med vad läraren redan från början uppfattar som riktigt.

5

”Burka, typ”

Närmade vi oss i föregående kapitel förhandlingen som står i centrum för avhandlingen befinner vi oss från och med detta kapitel mitt i den. I detta och de två följande kapitlen kommer respektive frågetema att diskuteras utifrån empirin: uppförandefrågor (i detta kapitel), värderingsfrågor (i kapitel 6) och slutligen kunskapsfrågor (i kapitel 7).

Dessa tre kapitel är i princip parallellt uppbyggda. Kapitlen inleds med en kortare redogörelse för sakfrågan, vilket följs av en redogörelse för vilka sfärer som lärarnas handlande placeras i. Därefter lyfts den analytiska nivån ett steg och en diskussion sker av vilka sfärer som används, vilka som inte används och hur detta kan tolkas. Efter detta diskuteras de slutsatser som egentligen inte har några paralleller inom de övriga kapitlen utan är bundna till sakfrågans kontext. Avslutningsvis diskuteras hur sfärerna, i den enskilda frågan, förhåller sig till varandra.

Undantaget från ovanstående är att detta kapitel inleds med metodologiska diskussioner, först om genomförandet av intervjuerna, sedan om tolkningen av intervjuerna.

Metodologi 5: från intervjuguide till text

Empirin som presenteras i detta och de två nästföljande kapitlen har inhämtats genom intervjuer med lärare. De grundläggande dragen i avhandlingens metodologi har delvis skisserats kontinuerligt; i kapitel 3 diskuterades till exempel de frågor som hör samman med urvalet av skolor och temaområden i intervjuerna. Själva intervjuerna (deras struktur, genomförande, bearbetning och tolkning) har hittills inte behandlats. I detta avsnitt fokuseras de inledande stegen av intervjuprocessen, med tonvikt på genomförandet. I nästa avsnitt behandlas hur intervjuerna tolkats.

Varför göra intervjuer? Huvudargumentet är intresset för den språkliga nivån; eftersom den står i centrum har det fallit sig naturligt att göra just kvalitativa intervjuer (jämför Bryman 2008, s 440 ff). I sig vore olika former av deltagande observation också tänkbara men som bland andra James Holstein och Jaber Gubrium (2003) har påpekat är betydelse och mening inte alltid avläsbara på den yta som studeras i deltagande observationer vilket talar för samtalet som metod. Analysinstrumentet pekar dessutom ut särskilda typer av situationer som är av teoretiskt intresse men det är osäkert om dessa är så vanligt förekommande att de skulle kunna fångas. Det är heller inte enbart det som sker i klassrummet som är av intresse utan lika mycket kvällssamtal mellan lärare och förälder och liknande mer privata möten. Intervjuerna används därför för att rekonstruera tidigare händelser (se Bryman 2008, s 466).

Intervjuerna har genomförts med lärare för årskurserna 6-9 eller 7-9.¹⁷⁷ Att fokus riktas mot elever i årskurs 6-9 beror på att eleverna befinner sig i skärningspunkten mellan barn och vuxen. En studie av gymnasieskolan hade påverkats av att många elever där är myndiga och att de generellt betraktas mer som vuxna, vilket marginaliserar föräldrarna som förhandlingspart. I lägre åldrar – före detta låg- och mellanstadiet – är eleverna framförallt barn och knappast en del i förhandlingen på samma sätt. Just i årskurs 6 (7) – 9 finns således flest parter i förhandlingen och de värdefrågor som diskuteras i avhandlingen torde vara rikligast förekommande.

Det finns inga skäl att tro att de valda skolorna är så disparata¹⁷⁸ att resultaten inte är giltiga för de flesta av Sveriges kommunala högstadieskolor. Givetvis kan ingen statistisk generalisering göras. Organisationsvetaren Robert Yin uttrycker skillnaden mellan statistisk och analytisk generalisering som att ”Case studies [...] are generalizable to theoretical propositions, and not to populations or universes. In this sense, the case study [...] does not represent a ‘sample’, and the investigators goal is to expand and generalize theories (analytical generalization) and not to enumerate frequencies (statistical generalization) (Yin 1989)”. De anspråk som görs i generaliseringshänseende är dels av analytisk natur, dels av empiriskt generaliserande natur (på grund av valet av skolor finns skäl att tro att liknande förhandlingar med liknande resultat sker vid de flesta svenska högstadieskolor, även om jag inte

177 Beroende på respektive kommuns årskursfördelning mellan skolor, se även fotnot 151.

178 Utöver de diskussioner om kulturell variation som fördes i kapitel 3 har skolorna där lärarna arbetar valts för att vara normala i så måtto att ingen av dem utmärker sig för ett speciellt arbetssätt med kulturell mångfald. Alla skolorna är dessutom väl fungerande för att olika typer av akut krishantering inte skall överskugga den typ av maktimpregnerad förhandling som är föremål för denna boks uppmärksamhet.

kan avgöra hur många skolor, eller om förhandlingens natur varierar med skolorna, eller om vissa sfärer blir mer respektive mindre relevanta på somliga skolor). Den empiriska generaliseringen rör förekomst, inte frekvens.

I intervjuerna har läraren fått tillfälle att först själv formulera och definiera begreppen i samtalet genom att jag inledningsvis ställt allmänt hållna frågor såsom vad demokrati är och hur de arbetar med begreppet i klassrummet. Den senare frågan ligger egentligen utanför avhandlingens syfte, men den – och andra liknande frågor – visade sig ha ett stort pedagogiskt värde. En direkt fråga om hur läraren tänker uppfattades ibland som inkvisitorisk medan indirekta inledande frågor om hur läraren arbetar uppfattades som rimliga och naturliga. Som följdfrågor kunde jag därefter ställa frågor som fokuserade även på lärarens föreställningsvärld utan att frågan framstod som ifrågasättande. Allteftersom intervjun har fortskridit har jag själv tagit större del i samtalen. Intervjun har alltså gått från en passiv roll för intervjuaren till ett samtal.¹⁷⁹ I slutskedet har jag försökt utröna hur fasta föreställningarna är hos läraren genom att invända mot resonemang, genom att ifrågasätta försanthållanden och genom att påpeka inkonsekvenser. I vissa fall har detta varit värdefullt för att få en bild av huruvida en viss fråga hamnar i en viss sfär därför att läraren är övertygad om att den hör dit, eller av andra skäl.¹⁸⁰ Det har även gett en bild av fastheten i resonemangen. Idén om sfärer, grundade på meningsbärande abstraktioner, bygger på antagandet att frågor visserligen kan flyttas mellan sfärerna – men också att enskilda individer kan vara övertygade om att konkreta frågor hör till en viss sfär.

Är det etiskt försvarbart att ifrågasätta respondenten? Jag tror inte det har förekommit att läraren blivit så påverkad av invändningarna att hon börjat ifrågasätta sig själv eller sitt yrkesutövande – att respondenter allmänt skulle vara så bräckliga käril att de inte får ombes att förtydliga sig eller förklara något kan knappast vara utgångspunkten för forskning om människor. Beroende på vilken typ av etik som avses kan avgörandet dock komma att skilja

179 Detta berör diskussionen om relationen mellan den som intervjuar och den som blir intervjuad. Det finns flera aspekter av denna relation, till exempel dimensionerna närhet – avstånd, formell – informell, genuin relation – anonym relation. Relationen är viktig för utfallet och min strategi, som bygger på närhet snarare än avstånd, diskussion snarare än utfrågning har ansetts ge intressanta resultat (men har haft en tendens att leda till överrapportering) (McCracken 1988, s 26-27). Av validitetsskäl är denna relation därför något intervjun glidit in i efterhand och inledningen har kännetecknats av större distans, mer formalitet och en högre grad av utfrågning (snarare än diskussion).

180 Det finns också ett metodologiskt – etiskt skäl, nämligen tillitsaspekten. Som Holme & Solvang (1986, s 115) påpekar, måste respondenten uppfatta att intervjuaren tar hans åsikter och uppfattningar på allvar för att intervjun skall bli meningsfull för båda parter. Jag har svårt att se att så kan ske om intervjuaren anlägger ett helt neutralt, registrerande förhållningssätt.

sig åt (Kvale 1996, s 118, 120-123; även Olsen 2002).¹⁸¹ Etiska problem av allvarligare art kan med andra ord knappast föreligga trots att lärarna säkerligen börjat reflektera över förhållanden de tidigare inte reflekterat över och trots att jag efter intervjuerna inte kan kontrollera processen hos lärarna.¹⁸²

De enskilda lärarna har genomgående valts av rektor. Mina instruktioner till respektive rektor har varit att lärarna skall vara spridda i förhållande till ämne, ålder, kön och undervisningserfarenhet. Med metodboks författarna Idar Holmes och Bernt Solvangs (1991, s 114) ord är det, givet syftet att skapa en så nyanserad bild som möjligt, ”en bra regel att man ska ha så olika undersökningsenheter som möjligt i kvalitativa urval”. Visserligen har bara lärare som vill delta kommit ifråga – men detta gäller alla typer av samhällsvetenskapliga undersökningar, dokumentstudier oräknade. Totalt har 39 lärare¹⁸³ intervjuats – skälet till det i kvalitativa sammanhang höga antalet är att jag intervjuat lärare vid fyra olika skolor och att det i viss mening alltså finns fyra grupper lärare.¹⁸⁴ I metodlitteraturen brukar teoretisk mättnad lyftas fram som det eftersträfvansvärda begreppet och runt 10 personer per grupp brukar uppfattas som normalt i intervjustudier (sannolikt beroende på såväl resurstillgång som föreställd teoretisk mättnad) (Kvale 1996; Olsen 2002) även om begreppet teoretisk mättnad egentligen inte är knutet till ett antal som kan bestämmas på förhand.

Begreppet teoretisk mättnad – i regel brukar avses att så många personer har tillfrågats att inget diametralt nytt framkommer i de sista intervjuerna i en serie – är i sig problematiskt ifråga om studier som denna. Dels är begreppet

181 Oavsett om man anlägger ett konsekventialistiskt, deontologiskt eller Aristoteliskt perspektiv på denna aspekt framstår problemet åtminstone som hanterbart.

182 Däremot har analysenheterna i vetenskaplig mening konsumerats: det vore inte möjligt att intervju samma lärare igen eftersom de dels explicit känner till syftet med intervjun, dels fått sin föreställningsvärld något litet förskjuten. Nästan all samhällsvetenskaplig forskning påverkar dem som utsätts för forskningen; problemet är inte begränsat till avhandlingen men kan konstateras även här.

183 I ett tidigare skede planerades även gruppintervjuer med elever (för att få en allsidigare bild av förhandlingsprocessen) vilka inte genomfördes av flera skäl. Främst påvisade provintervjuer svårigheterna att fånga förhandlingsaspekten bland elever vilket till stor del måste hänföras till de validitetsproblem som uppmärksammas ifråga om intervjuer i andra kulturer (Ryen 2003); på samma sätt som andra kulturer kan vara svåra att rättvisande beskriva utifrån är även elevernas värld så skild från min att en studie av denna krävt en hel avhandling med särskilda metodöverväganden, inte en ett kortare nedslag i form av en intervju. Gruppintervjuer var förmodligen också en felräkning på grund av det gruppträck som kan antas uppkomma. Ulf Bjereld, som intervjuat barn angående köns- och ålderskillnader ifråga om åsikter om våld och krig (dock yngre barn än vad som kommit ifråga i min studie) valde mycket korta, enskilda intervjuer med över 250 barn och framhåller ingen problematik liknande den jag konstaterade (Bjereld 1998, s 89-90). Utöver detta väcktes frågor kring de etiska aspekterna så till vida att känsliga ämnen berördes där jag inte är säker på att jag kunde ha hanterat konsekvenserna för barnen.

184 I bilaga 2 finns en förteckning över de intervjuade lärarna med korta personkaraktäristika och information om vilken av skolorna läraren arbetar på. Mer information vore inte möjligt att ge läsaren utan röjande av lärarnas identitet.

knutet främst till respondentaspekterna, dels torde teoretisk mättnad i den klassiska betydelsen inte kunna uppnås annat än i vissa, väl avgränsade delar av en intervju. En del frågor i min studie var tämligen omgående uttömda medan vissa andra gav ständigt nya svar för varje ny intervju. Tillräcklig kontextkännedom framstår därför som lämpligare än teoretisk mättnad: intervjuarbetet på en given skola är färdigt när så många intervjuats så mycket att forskaren tror sig ha förstått praktikerna och deras innebörd; när forskaren upplever att de väsentliga dragen är fångade. Sedan kan hela tiden respondenter avge motsägelsefulla eller nya utsagor om verkligheten - men när forskaren kan avgöra vad som är det vanliga och vad som är det udda; när hon kan skilja mellan centrum och periferi är empiriinsamlingen klar. I likhet med mycket annat i kvalitativ forskning kan ingen enkelt tillämpbar regel för detta uppsättas på förhand.¹⁸⁵

Beroende på intresset för språkets konstituerande roll – eftersom språket antas höra nära samman med handlingen – språket, de språkliga uttrycken blir i sig en handling eftersom makten utövas när definitionen av en fråga sker – har de intervjuade lärarna en dubbel status av respondent och informant.¹⁸⁶ Informant- och respondentaspekten har varierande tyngdpunkt mellan olika intervjuer. De lärare som har direkt historisk erfarenhet av frågorna som diskuterats är givetvis mer informant än en lärare som bara är allmänt intresserade av dem.¹⁸⁷ För urvalets räkning skulle den sammansmälta rollen mellan informant och respondent kunna utgöra ett problem (Esaïasson m. fl. 2002, s 286-287). Urvalet är ett i sitt slag typiskt respondenturval, där viljan att fånga upp så många uppfattningar som möjligt övertrumfat viljan att intervjua personer som har en särskild kännedom om ämnet (jämför Kvale 1996). Informanter skall däremot väljas utifrån ett elitperspektiv där de som haft den största insynen i frågan som studeras intervjuas. En informantintervju granskas sedan utifrån gängse källkritiska metoder, medan en respondent antas ha sagt oss sin sanning som sedan analyseras (till exempel i form av en kategorisering). Den gängse indelningen tycks dock inte ta hänsyn till att det

185 Jämför Steinar Kvales (1996, s 101) svar på frågan hur många personer som behöver intervjuas i en kvalitativ intervju: ”Intervjua så många som är nödvändigt för att du skall få veta det du behöver veta [*min översättning*]”

186 En respondentintervju syftar till att klarlägga individens ”inre värld” – personens tankar, resonemang, kategoriseringar och argument. En informantintervju syftar till att klarlägga dragen i en process i vilken den intervjuade antas ha haft en särskild insyn.

187 Man kan också fundera över den metodologiska statusen på min ofta förekommande fråga i de fall lärare inte själva hade stött på den problematik jag diskuterade med dem: ”men hur skulle du hantera situationen om den uppkom”? Å ena sidan är det inte en renodlad informantfråga, men det är heller inte en respondentfråga som söker utforska personernas ”livsvärld”. Kanske kan man kalla den en hypotetisk informantfråga.

är skillnad på informantintervjuer där en specialiserad information om en viss fråga eftersöks och informantintervjuer där den intervjuade kan bistå med ett eget perspektiv på kulturella praktiker (Dexter 1970). Pedagogen Sharan Merriam menar att detta ibland ses som att en ”bra respondent utgör en ’informant’ – en person som känner till kulturen men som också är i stånd att reflektera över den och i ord formulera för forskaren vad det är som sker” (Merriam 1994, s 90).

Intervjuerna spelades in på bandspelare och lärarna informerades om att anonymitet utlovades i så måtto att det inte av slutprodukten skulle framgå vilka de var, vem som sagt vad, eller vilka skolorna var.¹⁸⁸ Detta bedömde jag som helt nödvändigt för att erhålla svar som inte var infärgade med åsiktskorrekthet.

Metodologi 6: från text till analys

De transkriberade intervjuerna¹⁸⁹ är i grund och botten en text som skall analyseras. På vissa punkter skiljer sig texten dock från andra typer av texter som är underlag för tolkning, till exempel genom att den som tolkar en intervjutext själv delvis har framställt texten i intervjuerna, att intervjutexten är tydligare knuten till en kontext och är svårare att förstå utanför kontexten och att intervjutexten inte är skriven under förhållanden som medger pregnans och väl genomtänkta formuleringar (Kvale 1996, s 50-51). Sammantaget utgör detta knappast något avgörande hinder för en tolkande ansats, men åtminstone den sista punkten manar till försiktighet med att tolka intervjuerna som lärarnas välgrundade mening. Ett sätt att hantera detta har som nämnts ovan varit att i intervjun inta en mer ifrågasättande attityd mot slutet av intervjun.

Efter att transkriberingen genomförts inleddes analysarbetet med att intervjuerna kondenserades, vilket resulterade i ett flertal textvarianter av olika

188 Samtidigt informerades samtliga lärare att intervjuerna i sin helhet kunde komma att begäras ut av andra forskare, som, under samma tystnadsplikt som jag själv, kunde komma att granska dem i vetenskapligt syfte.

189 Intervjuerna transkriberades av Malin Forsberg, som under VIS-programmets senare skede bistod med transkribering och statistiska analyser av insamlat material. Ett problem uppstod i och med att ungefär 30 procent av intervjuerna inte kunde transkriberas. På grund av tekniska problem inspelades inte alla intervjuerna – bortfallet är någorlunda spritt mellan skolorna. Ifråga om dessa intervjuer har jag bara haft mina egna anteckningar att lita till och dessa har bara i enstaka fall använts som källa för citat. Däremot förekommer de i de mer allmänna, översiktliga betraktelserna. De citat som kommer från transkriberade intervjuer har utmärkts med IP och ett löpnummer. De citat som kommer från mina anteckningar är utmärkta med IPx och ett löpnummer. Eftersom de senare citaten baserar sig på anteckningar reserverar jag mig för skrivfel och förståelsefel.

längd: från en sammanhållen grundtext där enbart teoretiskt irrelevanta delar strukits till en tabell baserad på sfärbegreppet där enskilda teoretiskt relevanta delar av diskussioner placerats in i tabellen. Vid den slutliga bearbetningen redigerades den ursprungliga transkriberade texten delvis språkligt (detta gjordes inte vid kondenseringarna) – som bland annat Kvale påpekat (1996, s 170 f) är alla transkriberingar bearbetningar, men i olika grad och i olika form. I originaltexten strävade jag efter att hamna så nära intervjusituationen som möjligt, med till exempel angivande av pauser i talet och med alla talspråksord angivna. I citaten som redovisas i avhandlingen har en mer genomgripande bearbetning skett. Talspråk är inte avsett att läsas i skrift och utan kontexten kring citaten vore det ibland omöjligt för en läsare som inte genomfört intervjuerna att förstå meningarna. Framst har ”mmm”, ”ehh” och övriga ickeord avlägsnats i de fall de inte är betydelsebärande. Upprepningar har tagits bort. Ordföljden har ibland ändrats för att möjliggöra publicering i skrift. Denna typ av justeringar har inte utmärkts i citaten. I talspråk uttrycker man sig dessutom ofta i ofullständiga meningar eftersom ämnet är underförstått.¹⁹⁰ I de fall ord har saknats eller varit underförstådda har jag lagt till orden inom hakparentes för att markera att det är min tolkning som ligger till grund för justeringen. Mindre tillägg och förtydliganden som framstår som självklara¹⁹¹ står inte inom hakparentes.

Frågan hur förståelse uppnås – hermeneutikens, tolkningslärans grundsyfte – kan knappast fångas in i exakta formler¹⁹². Det har rent av påståtts att hermeneutikern mera påminner om en Hercule Poirot eller en Lord Peter Wimsey¹⁹³ än om den klassiska bilden av forskaren eftersom en stor del av arbetet utgörs av att betrakta ledtrådar (de språkliga beläggen) och försöka finna de rimligaste tolkningarna av dessa i förhållande till helheten. Den i

190 Förutom de pedagogiska aspekterna av att bearbeta citaten språkligt finns även en etisk aspekt: talspråk ser i skrift oformulerat ut och riskerar att framställa svaren som ogenomtänkta, i synnerhet eftersom jag som intervjuare haft tid att på förhand formulera frågorna medan lärarna var tvungna att formulera svar på komplexa frågor utan betänketid. Efter att intervjuerna har lästs och kondenserats i betydelsen att teoretiskt irrelevanta delar har skalats bort efterhand har den egentliga tolkningen tagit vid. I grund och botten handlar tolkningsarbetet om att tillskriva olika yttranden mening utifrån de teoretiska ramverken.

191 Att hävda att något framstår som ”självklart” antyder att enbart en tolkning är möjlig. Sådan är sällan verkligheten. Här avser jag dock mindre, icke direkt betydelsebärande, tillägg (till exempel temporala hjälpverb, pronomina och interpunktion) där det givet kontexten framstår som oomtvistbart hur respondenten menade sin utsaga även om den språkligt kan uttryckas på något olika sätt.

192 Henning Olsen (2002) har ifråga om danska förhållanden belyst vidden av bland annat olika tolkningsstrategier i kvalitativ samhällsforskning; även om det i läroböcker ofta framställs som om det finns färdiga ”metodpaket” tycks de facto-forskningen uppvisa en mängd kombinationer av olika metodologiska råd som överkorsar de traditionella demarkationslinjerna.

193 Hercule Poirot och Lord Peter Wimsey är Agatha Christies respektive Dorothy Sayers fiktiva stjärndetektiver – till skillnad från de äldre gestalterna i genren (som Doyles Sherlock Holmes) löser de inte sina fall genom att leta fysiska ledtrådar utan genom kreativitet, psykologi, kontextkännedom, logik och tankearbete.

mina ögon mest tilltalande beskrivningen av hermeneutik är att tolkning är applicerandet av den hypotetiskt-deduktiva metoden på ett meningsfullt material. Tanken har bland annat artikulerats av den norska författartrion Dagfinn Føllesdal, Lars Waløe och Jon Elster (2001, s 134-136), som menar att det således inte finns något motsatsförhållande mellan den hypotetiskt-deduktiva metoden, som i regel brukar förbehållas de förklarande ansatserna, och en mer förståelseinriktad forskning. Med den hypotetiskt-deduktiva metoden menas här att forskaren ur en generell förförståelse eller teori härleder konsekvenser som skall kunna observeras försåvitt teorin eller förförståelsen är riktig. På samma sätt tolkas, utifrån detta synsätt, en text som en transkriberad intervju. Utifrån en allmän förförståelse av området framkastar forskaren en hypotes om hur vissa delar av texten skall förstås – man härleder med andra ord en tolkningshypotes om vad dessa stycken betyder i förhållande till det teoretiska ramverket (Føllesdal, Waløe & Elster 2001, s 134-136). Syftet är att finna det generella i materialet¹⁹⁴ (McCracken 1988, s 42 ff; även Esaiasson m.fl. 2002, s 298-301). Om hypotesen överensstämmer med det föreliggande materialets övriga delar och med övrig kontextkunedom betraktas tolkningen som sannolik och förståelsen av passagen har fördjupats. I praktiken innebär detta en skytteltrafik i tanken mellan förförståelse och material och mellan helhet och delar, som småningom utmynnar i den tolkning forskaren håller för troligast, rimligast, bäst (Føllesdal, Waløe & Elster 2001, s 134-136). Detta har av den tyske filosofen Hans Georg Gadamer formulerats som ett holistiskt kriterium för förståelse: det är sambandet mellan helhet och delar som är avgörande, inte helheten eller delarna för sig (Gadamer 1975). Empiriavsnitten har byggts upp på detta sätt. För att förstå vad som utifrån den teoretiska ansatsen sker i de situationer som diskuterats i intervjuerna har jag givet min förståelse av vad skolan är och hur den fungerar försökt hitta rimliga tolkningar utifrån den teoretiska modellen, som i in tur gett en bättre förståelse för hur skolan fungerar.

Besläktat med ovanstående är tolkningspluralism. Med begreppet avses, som påpekades i kapitel 4, att eftersom forskaren eller läsaren sällan kan vara helt säker på vilken tolkning som är den mest korrekta (ens om utgångspunkten är exakt samma fråga till texten) bör fältet lämnas öppet för konkurrerande tolkningar. I fråga om det till tolkningspluralism gränsande begreppet validitet ansluter jag mig i grunden till Steinar Kvaales validitetssyn med dess fokus på validiteten genom hela processen, snarare än validitet enbart ifråga om slutresultatet (Kvale 1996, s 236-237). Ur denna synvinkel får validiteten bedömas genomgående ifråga om argument för val av metod, design, frågor,

194 Till skillnad från generaliseringsanspråk utifrån materialet till en större population.

tolkningar med mera, utifrån olika validitetsbegrepp (jämför Kvale 1996, s 236-252)

Ifråga om just slutresultatet bör det dock påpekas att det finns två former av tolkningspluralism som är viktiga i avhandlingen: dels inom det teoretiska systemet som jag byggt upp (modellintern validitet) och dels utanför det (modellextern validitet). Med modellintern validitet menas att det ofta kan finnas en osäkerhet om vad de enskilda citaten betyder: bör ett visst citat ses som ett belägg för den offentliga eller religiösa sfären; menar läraren att den individuella sfären är överordnad den vetenskapliga; är diskussionerna ett exempel på att den offentliga sfären trängs tillbaka? Denna form av osäkerhet – den modellinterna validiteten – är mindre problematisk eftersom den kan bedömas förhållandevis enkelt: citaten redovisas i texten och en rimlighets-bedömning kan därigenom göras. Naturligtvis kan skilda individer göra olika bedömningar – man kan, som väpnaren och den Helige Herr Bernhard av Clairvaux i Hjalmar Gullbergs dikt rida samma tur men se helt olika saker.¹⁹⁵ Här garanterar dock transparensen validiteten (ett grundläggande krav i den typ av språkligt inspirerade studier det här är fråga om är att tolkningar av mänskligt tal förs tillbaks till citat (Alvesson & Kärreman 2004, s 112)). Eftersom alla kan bedöma utifrån vilka citat tolkningen görs kan tolkningen också kritiseras.

Svårare att bedöma för läsaren är givetvis frågan om den modellexterna validiteten: om den teoretiska modellen är ett rimligt sätt att förstå situationerna. Själva processen är ifråga om den modellexterna validiteten mindre explicit än ifråga om den interna validiteten. Såvitt jag kan se finns inget svårt att göra ett alexanderhugg med. Argumentationen kring de teoretiska ingångarna och analysinstrumentet i kapitel 2 får delvis fylla denna lucka; i övrigt är det huruvida analyserna i kapitlen 5,6 och 7 samt slutsatserna i kapitel 8 framstår som rimliga och fruktbara som får bedömas (jämför Kvale 1996, s 236-237).

Inom vetenskapsfilosofin diskuteras ibland huruvida människan kan betraktas som i huvudsak rationell eller inte (Gilje & Grimen 2003, kap 9; Føllesdal, Walløe & Elster 2001, s 223-235). Ett grundantagande i analysen av intervjuerna är att lärarna och andra aktörer utför handlingar (inklusive

195 Dikten *Sjön* i vilken Bernhard av Clairvaux skickar väpnaren till stallet för att sadla hästar. De rider runt en sjö flera varv utan att något sägs och väpnaren försöker komma underfund med vad av allt de ser som Bernhard av Clairvaux studerar. De tre näst sista stroforna illustrerar denna aspekt av tolkningsproblematiker: Då bröts vår tystnad av min kommentar: / "Jag tycker också sjön är underbar!" Så häpen kunde ej ett slag av spö / ha gjort mig som hans fråga: "Vilken sjö?" Min herre hade ej lagt märke till / den spegelblanka sjön och lärkans drill. Fast vi bevisligt gjorde samma tur / red han på annat håll, jag vet ej hur (Gullberg 1941)

utsagor) för att uppnå vissa mål och således är rationella och att det är detta som driver maktprocessen framåt i enlighet med diskussionerna om förhandlingens drivfjäder i kapitel 2. Detta betyder *inte* att det finns en direkt koppling från mål via medel till de resultat som studeras. De flesta av de resultat som studeras är icke avsedda resultat av den intentionella handlingen. Jag utgår alltså från att läraren har en rationell uppfattning om vad denne vill uppnå och vilka vägar dit som är genomförbara. Utifrån analysinstrumentet får detta rationella handlande emellertid konsekvenser som läraren knappast avsåg i betydelsen att frågan definieras. Diskussionerna rör främst de resultat man inte avsåg att uppnå men som ändå uppkommer.

Huvudbonader i skolan

Från och med detta avsnitt lämnar jag de metodologiska övervägandena och börjar med analysen av empirin kring uppförandefrågor. En typisk uppförandefråga – kanske den typiska uppförandefrågan i svenska skolor – är var, när och hur olika huvudbonader får bäras. Frågan anknyter till debatterna om skolans fostrande roll. Frågan om huvudbonader anknyter till andra fenomen som uppmärksammats i utbildningsvetenskaplig forskning, till exempel begreppet dold läroplan (värden och attityder som indirekt förmedlas av skolan (Jackson 1968)) och skolans latent funktioner (sådan skolan gör i motsats till manifesta uppgifter (Merton 1957)). Regleringen syftar till att skapa ett klassrums- och skolklimat där ”allmän ordning” råder. Andra tänkbara frågor vore när man får prata, när man måste vara tyst, om man får lyssna på iPod under lektioner etc.¹⁹⁶

Den för avhandlingen intressanta utgångspunkten består i att frågan har en tydlig kulturell anknytning i och med att individer i olika kulturer uppfattas förespråka olika förhållningssätt till var, när och hur olika huvudbonader bärs. I fråga om religiösa huvudbonader brukar diskussionen sluta i en debatt om sär- eller likabehandling. Detta perspektiv är otillfredsställande utifrån mitt analysinstrument eftersom det utgår från att huvudbonaden redan har en betydelse i sig. För att kunna förstå stridigheterna kring huvudbonader i sko-

196 Ursprungligen väcktes intresset för frågan i min undervisning av lärarstudenter. På ett ordinarie seminarium har åtminstone hälften av studenterna haft egna historier och anekdoter att bidra med. Vid designen av denna studie var därför huvudbonader ett lämpligt sätt att belysa uppförandefrågor på i intervjuerna eftersom frågeklustret är starkt knutet till Foucaults disciplinerings- och normaliseringsbegrepp. Frågor om huvudbonader befinner sig, i min tolkning, i en skärningspunkt mellan ett betraktelsesätt där huvudbonader givet och utan diskussion förts till den offentliga sfären med dess beslutsregler och ett mindre definitivt betraktelsesätt, där den ibland förs till den religiösa sfären, ibland till den privata och ibland till den offentliga.

lan måste jag ta ett steg tillbaks och studera hur själva definierandet går till. Som jag skall visa tolkar lärare dessa tygstycken olika – lärare (liksom förmodligen de flesta av oss) delar in huvudbonader i undergrupper där olika typer av huvudbonader förs till olika sfärer.

En huvudbonad på en muslimsk flicka blir därigenom en religiös symbol; en huvudbonad på en västeuropeisk pojke blir ett individuellt val. Härigenom har man skapat etiskt relevanta skillnader mellan de olika typerna av huvudbonad vilket gör att vissa kan tillåtas medan andra förbjuds. Detta, att fördomar har spelrum i definitionen av elever utifrån härkomst (eller kön), har belysts av etnologen Ann Runfors (2006) i hennes bidrag till en statlig offentlig utredning. Hon påpekar bland annat hur de ”svenska” föräldrarna ses som kulturellt neutrala på ett sätt som ”invandrarföräldrar” inte kan räkna med. De senare uppfattas tvärtom som kulturellt impregnerade och ett hot mot den uppfattade eftersträvade kulturlösheten:

”Invandrarföräldrarna” representerade däremot de kulturellt impregnerade vuxna ”andra”. De befarades sätta käppar i hjulet för skolans fostran till sann och sund barnstatus, frihet och jämlikhet – genom att socialisera barnen till icke-akademiska ideal och till andra kulturella ordningar som kunde vara dem till hinder i den ”frigjorda” framtid lärarna förberedde barnen för. De befarades till exempel förmedla sådant som patriarkala genusordningar och – med lärarnas egna ord – till ”traditionella könsrollsmönster” och ”stereotypa könsroller” (Runfors 2006, s 151).

”Invandrapappor” framstod här som det största hotet. De tillskrevs handlingskraft och handlingsutrymme medan ”invandramammor” tenderade att ses som underställda de kulturella strukturerna och personifierade av familjens män. Konsekvenserna blir naturligtvis allvarliga: de muslimska flickorna antas å ena sidan ha ett mycket svagare ”jag” och de blir reducerade till främst bärare av kulturella regler, strukturer och mönster. De kan därigenom heller inte hållas ansvariga för sina val. Ifråga om huvudbonader är rimligt att anta att när en invandrad flicka bär en huvudbonad tolkas det i kulturella termer, medan en infödd pojke ses som ett kulturlöst subjekt.¹⁹⁷

197 I undervisningssyfte konstruerade jag ett fall för lärarstudenter att ta ställning till, som utgick från språkets makt över tanken. I grupp fick studenterna ta ställning till en tänkt situation där en muslimsk flicka får undantag från skolreglerna för sin huvudbonad och där en infödd svensk pojke i klassen kräver samma behandling. Den inledande reaktionen brukar vara att flickan bör få undantag från reglerna eftersom hennes huvudbonad är en religiös eller kulturell symbol, medan pojken bara ses som en upprorisk individ. Jag har ibland gett fallet extra sprängkraft och frågat om deras inställning ändras försåvitt pojken hävdar att kepsen är viktig i hans kultur – resultatet brukar bli en total förvirring. Så starka är föreställningar om vad de olika huvudbonaderna betyder, i vilken berättelse de ingår och av hur de skall inramas för att bli meningsfulla. Det framstår som självklart, som omöjligt att ifrågasätta, att kepsar bärs av pojkar som ett uttryck för en viss stil, medan flickor bär huvudduk eftersom det är en kulturell markör, en religiös sedvänja.

Huvudbonader och de olika sfärerna

Som antytts ovan finns det i de flesta av mina intervjuade lärares värld en självklar skillnad mellan olika typer av huvudbonader. Olika huvudbonader förs med andra ord till olika sfärer och kommer därigenom att uppfattas olika. Lärare kan argumentera för att kepsar självklart bör vara förbjudna medan uppfattat religiösa typer av huvudbonader lika självklart bör tillåtas. Ett citat¹⁹⁸:

Ja, säg att det kommer kanske någon som har slöja. Är det acceptabelt då eftersom jag är en av dem som inte tycker att man skall ha keps inne? Jag blir helt vansinnig därför att det handlar ju om [en] ordningsfråga [...] när man släpper efter [...] när man har jobbat så länge som mig, så vet man [...]. Och kepsen är en sådan detalj, som gör att värderingarna sjunker neråt. Men man vet att när man tar av sig kepsen då blir det ordning och reda i klasserna. Om det skulle komma in en med slöja, ja då är det självklart. Så ser man då vissa elever som ryggat lite så här. Då säger jag att: Men alla korsen ni har om halsen då. De skulle ju också tas bort? (IP1)

Ett annat:

Nej, men går man in i ett klassrum, så [gäller] samma regler för samma [beteende]. Det spelar väl ingen roll var de kommer ifrån, tycker jag. Men sedan är det många som tycker att man inte skall ha hucklen och sådant på sig, men det hör ju till deras religion, så det [...] och då säger de att: De kan ha kepsar på sig och sådant, men det är inte samma sak. Det har inget ..ingen.. vad skall man säga? Det kommer inte ifrån någon [...] ja, någon grundtro eller någonting. Det är ju bara deras stil eller så. (IP 17)

I mycket handlar diskussionen om vilka fenomen som skall ses som parallella. Här är det uppenbart att lärarna placerar kepsar i den offentliga sfären ("samma regler för samma", "värderingarna sjunker neråt"). Det är en uppförandefråga ("bara deras stil") och som sådan överordnad individernas önsningar: skolan har regler som skall efterföljas.

Det finns i detta ett starkt likabehandlingsideal. Genom att rama in frågan i en berättelse om skolans fostrande roll (en fostran till allmän snygghet, kunde man säga i detta fall) framstår de som framhärदार som regelbrytare som måste anpassa sig för sin egen och klasskamraternas skull ("när man tar av sig kepsen blir det ordning och reda"). Berättelsen om skolans fostrande roll har en central plats i en offentlig sfär i och med att samhällets värderingar

198 I citat från intervjuerna används uteslutningstecknet [...] såväl för ord borttagna av mig som för ej utsagda ord eller lång tvekan. Av naturliga skäl är den senare användningen mindre precis eftersom det inte finns en exakt mall att utgå ifrån i det talade språket (var ny mening börjar etc).

förväntas vidarebefordras till eleverna. På detta sätt har man dels hoppats komplettera föräldrarnas uppfostran, dels korrigera den. Lika självklart som att kepsar hör hemma i den offentliga sfären är att muslimska flickors huvudduk hör hemma i den religiösa och att det finns en inneboende skillnader mellan huvudbonaderna (”det är inte samma sak”). Liknelsen som läraren i det första citatet framför är inte med andra typer av huvudbonad, utan med andra religiösa symboler. På samma tema broderar många lärare; ytterligare ett exempel:

I: Hur skulle du hantera om det kom fram en kille eller en tjej till dig och sa att: De muslimska flickorna får ha slöja på sig. Det är av traditionella, kulturella eller religiösa skäl. Hemma har vi alltid burit keps och det är en väldigt stark tradition.

IP: Ja, man får väl ta en diskussion. Jag brukar handgripligen gå fram och lyfta bort kepsen om det är så. (IP 19)

Det säger sig självt att läraren inte skulle lyfta bort det hon uppfattar som en religiös huvudbonad handgripligen eftersom det i själva definitionen konstrueras en etiskt relevant skillnad. Naturligtvis kan läraren inte i någon egentlig mening veta varför en individ har på sig en viss huvudbonad vid ett visst tillfälle, men ögonblickligen sker ett antagande om vad innebörden är, till vilken sfär huvudbonaden hör och därigenom vilka möjliga åtgärder som står till buds. Undantag finns emellertid där läraren själv egentligen delegerar till eleverna själva att definiera sina huvudbonader:

IP: Det står i våra regler, som är väldigt tydliga där, att man får inte ha huvudbonad på sig i lektionssalar och inte i bamba. Däremot, så finns det en passus där, om man av religiösa skäl vill ha det så gör man undantag och det står med i reglerna. Sedan så skall jag säga att vi har ingen som går med slöja nu, men det står med i reglerna att man får ha det om det är religiösa eller medicinska skäl.

I: Ja, just det. Om det kommer en kille dagen efter och säger att: Jag har blivit nyfrälst. Det är en ny lära som kräver att jag skall ha keps på mig.

IP: Då får man ta en diskussion med den här killen om den här läran [...] men det krävs ju en del för att han skall kunna övertyga mig om att det är en lära, som kräver att han skall ha huvudbonad, men jag menar det är ju ingen omöjlighet att så är fallet. (IP 8)

Det är här alltså inte frågan om att inplacera frågorna i den individuella sfären. Snarare säger läraren, utifrån studiens teoretiska utgångspunkt, att vilka symboler som helst kan vara religiösa och därigenom tillåtna, men att läraren förbehåller sig rätten att bedöma detta (”det krävs ju en del för att han skulle kunna övertyga mig”).

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

Citatet nedan illustrerar ett ovanligare sfärval för frågan om kepsar; nämligen den vetenskapliga sfären.

Nu är jag ju då förespråkare att man skall få använda [...] [huvudbonader.] [...] jag lyssnande på en hjärnforskare ifrån Nya Zeeland, som säger att det finns de som gärna vill ha keps för de kan koncentrera sig bättre, de har [lättare] med inläring och allt det här, så att jag är den enda av lärarna som, av 33, räckte upp handen och röstade för [att tillåta kepsar] i skolan. Jag tycker att det har blivit en del av deras identitet. Jag tycker att det är ok med huvudbonad. Jag ställer mig faktiskt väldigt positiv. (IP 13)

Visserligen understryks även den individuella sfären (”en del av deras identitet”) men argumentet är i huvudsak vetenskapligt (”hjärnforskare från Nya Zeeland”). Ibland tycks olika sfärer där utfallet är lika kunna användas samtidigt. Ett exempel:

I: En annan sak med slöjor och sådant där. Burka och så vidare. Det är ju förbud mot keps på skolan.

IP: Ja, inne i klassrummet.

I: Slöjor får man väl ha på sig i klassrummet?

IP: Ja.

I: Hur ser du på det?

IP: Det är inte heller konstigt. Keps kan man rent historiskt förknippa med den manliga huvudbonaden. Vi har inte huvudbonad på oss inomhus medan våra kvinnor här ända fram till 60-talet, 70-talet kanske till och med, hade på sig hatt när de gick till kyrkan.

I: Ja, just det. Du knyter det till den svenska traditionen.

IP: Ja, ja. Och då är det inte så konstigt. Då kan man tänka sig att islam är 600 år yngre än kristendomen. De kommer nog också att ta av sig sin slöja så småningom, men de gör det inte just nu. Om jag diskuterat slöjan har jag gjort det i det historiska perspektivet med hatt och sjalett och den här biten som vi har haft, och att slöjan då är en huvudbonad som man har lärt sig det att: Så skall det vara. Keps har vi lärt oss att det skall vi inte ha på inomhus. Sedan finns det ju praktiska grejor och jag tycker att man kan motivera det både på praktiskt och hygieniskt. Det är inte speciellt hygieniskt att gå med en lusig keps, brukar jag säga som man har på sig varje dag. Och tänk vad mycket skit du har innanför där va. Den har du haft nu i flera år och så slänger, lägger du den på bänken och lägger den lite överallt. (IP 20)

När läraren diskuterar de hygieniska aspekterna måste man säga att frågan närmast placeras i den vetenskapliga sfären, eftersom det handlar om sant och

falskt, inte rätt och fel.¹⁹⁹ Citatet är teoretiskt intressant eftersom det placerar citatet i två olika sfärer. Förutom i den vetenskapliga placeras frågan även i den offentliga. Här uppmärksammas den del av den offentliga sfären som i mer allmänna ordalag beskriver gemensamma värden i ett givet samhälle; värden som inte är direkt kodifierade men som ändå finns och omfattas, om jag får tro läraren ifråga, av ett stort flertal. Eftersom den ”allmänna moralen” gjorde skillnad mellan manliga och kvinnliga huvudbonader så långt fram i tiden ligger det nära till hands att tillåta alla flickor, utan avseende på religion, bära huvudbonad medan män inte tillåts. En fråga jag inte ställde i sammanhanget är hur läraren skulle ställa sig till manliga, religiöst motiverade huvudbonader, som en judisk kippa.²⁰⁰ I detta fall förstärker normsystemen varandra, vilket läraren ger intryck av att vara medveten om. Kopplingen mellan definition och utfall tycks med andra ord inte vara så enkel att definitionen slår tanken i järngrepp; den önskvärda lösningen påverkar alltså ibland definitionen.²⁰¹

Ett annat vanligt sätt att inrama frågan om huvudbonader är med berättelser om individens fria val. Frågan hamnar därigenom i den individuella sfären där det egentligen inte finns bra eller dåliga beslut, såvitt individen själv har fattat dem och är nöjd med dem. Härigenom avsäger sig läraren sin och skolans makt att påverka vad eleverna har på huvudet oavsett orsaken.

Jag är ju helt emot förbud överhuvudtaget. Det är ju jättekonstigt att förbjuda, det kan man ju inte göra. Det är ju jättekonstigt [...]. Man stör deras stil för det handlar ju om stil. Att man inkräktar på deras område och [...] jag håller faktiskt med lite [...]. Jag tror att de skall komma på det själva för att det skall vara ett bra förbud. Annars känns det som om de inte riktigt fattar poängen. Det handlar mer om maktutövning. (IP 3)

199 I bakgrunden ekar den svenska sociala ingenjörskonsten– det framställs som objektivt rätt att förespråka en viss handling eftersom empiriska argumentationer visar den rätta vägen. Det är ohälsosamt med kepsar för bäraren och omgivningen och ur detta empiriska påstående hämtas det normativa ställningstagandet.

200 Om även kippan räknas in i den offentliga sfären bör den ju rimligen inte vara tillåten utifrån ovanstående argumentation. Men funnes även manliga huvudbonader som bärarna räknade in i den religiösa sfären hade rimligen inte ovanstående argumentation kunnat vidmakthållas utan vissa huvudbonadsfrågor hade fått föras av läraren till den religiösa sfären, som jag visat i ett tidigare citat.

201 Detta antyder att det åtminstone ibland är en direkt förhandling om utfallet och att utfallet inte alltid är oförutsedda konsekvenser. Man kan fundera på vad som händer när sfärerna förutsätter olika sätt att hantera frågan. Utifrån mina intervjuer tycks det i dessa fall inte vara möjligt att placera en given fråga i olika sfärer samtidigt. Det är uppenbart att lösningarna i de enskilda fallen inte nödvändigtvis blir desamma för att de inplaceras i samma sfär. I synnerhet gäller detta den offentliga sfären.

En liknande argumentation:

IP: I grunden tycker jag, personligen att ett sådant förbud mot huvudbonad är felaktigt. Jag ser inte att det fyller någon funktion direkt och motiveringen att det i samhället finns en norm att vi inte skall ha mössa på oss inomhus den kan i sig vara sann, kanske, men i lika många fall tycker jag att man ser både kvinnor och män ha på sig [en huvudbonad] inomhus. Jag tycker inte den normen lever kvar riktigt. Den är starkast på skolor verkar det som. Och just för att ha ett sådant förbud mot keps bara för att det finns en norm, i sig, det tycker jag är felaktigt. Jag tycker att man skall kunna motivera på andra sätt varför man skall ha regler. Och om man då inte har den regeln då uppstår inte problemet med [religiös] huvudbonad heller.

I: Nej, precis. Men skulle du tycka det var problematiskt om man till exempel har ett kepsförbud på en skola och tillåta slöjor, så att säga?

IP: Ja, det blir en situation [...] svår situation [...]. Ja. Då skulle jag verka för att man tar bort kepsförbudet. (IP 8)

Jag påpekade ovan att det finns exempel på att uppförandefrågor placeras i den individuella sfären ”det handlar ju om stil”, ”om man då inte har den regeln då uppstår inte problemet”). Dess grundläggande logiker redogjordes för i kapitel 2 och något ytterligare broderande på temat vad detta får för följder för lärarens agerande torde vara överflödigt.

Använda och oanvända sfärer

Det finns alltså fyra (tre, om den vetenskapliga sfären inte räknas på grund av fåtalet belägg), sinsemellan helt olika sätt att uppfatta en huvudbonad på. Frågor om huvudbonader kan således hamna i den offentliga, individuella, religiösa eller (någon enstaka gång) den vetenskapliga sfären. Det finns inget belägg för kön och sexualitetssfären. Vad betyder det att frågan förläggs till respektive sfär? Det är uppenbart att det i den individuella sfären inte finns några regler i förväg. Vill individen ha en huvudbonad får han eller hon ha det; läraren och övriga får således inget inflytande över sakfrågan. En elev kan alltså ha en huvudbonad av religiösa skäl, vare sig de religiösa skälen är en följd av individens fria vilja, är regler från hemmet eller betraktas som kulturellt betingade.²⁰² Det intressanta i det förstnämnda exemplet är att en elev (eller elevens ifråga målsman) kan placera huvudbonadsfrågan i den

²⁰² Man kan fundera på om kulturella skäl också är applicerbara på kepsbärande pojkar. I någon mening är väl även kepsen kulturell.

religiösa sfären. *Orsaken* till huvudbonaden är alltså religiös, men i och med att läraren placerar frågan i den individuella sfären uppstår ingen konflikt.

Det är tämligen vanligt förekommande med diskussioner inom lärarkollegerierna om huruvida frågan om huvudbonader skall placeras i den offentliga eller den individuella sfären. Många former av extrem klädsel (exempelvis nazistiska symboler) skulle förmodligen de flesta lärare placera i en offentlig sfär medan det samtidigt finns ett självklart utrymme för personlighet i klädelsen som pekar mot en individuell sfär. Det finns alltså en spänning mellan den individuella och den offentliga sfären ifråga om uppförandefrågor. Lärare relaterar ofta denna spänning (citatet är redan återgivet ovan men jag repeterar det för tydlighetens skull):

I grunden tycker jag, personligen att ett sådant förbud mot huvudbonad är felaktigt. Jag ser inte att det fyller någon funktion direkt och motiveringen att det i samhället finns en norm att vi inte skall ha mössa på oss inomhus den kan i sig vara sann, kanske, men i lika många fall tycker jag att man ser både kvinnor och män ha på sig [huvudbonader] inomhus. Jag tycker inte den normen lever kvar riktigt. Den är starkast på skolor verkar det som. (IP 8)

Jag har tidigare även givit exempel på intervjuade lärare som placerar frågor om huvudbonader i den offentliga sfären. Den offentliga sfären är, som diskuterats tidigare, en vid sfär där de olika möjliga förhållningssätten är flera. Dels finns det samhälleliga lagar som man måste förhålla sig till, dels antas det finnas normer i samhället som skolan skall vidarebefordra, dels är skolan i sig en offentlig arena som i viss mån fattar beslut om sina regler. Det finns alltså inga entydiga logiker inom den offentliga sfären även om man rent allmänt alltså måste säga att värden (och logiker) som rättssäkerhet, demokrati, regelefterlevnad och samhälleliga normer är centrala. Dessa olika logiker går in i varandra och motarbetar någon gång varandra. Alla lösningar är inte tänkbara i den offentliga sfären; det tycks stöta lärarnas känsla för den offentliga sfärens värden att tillåta alla flickor att ha huvudbonad medan pojkar förbjuds (även om jag ovan gav ett exempel på just detta).

I: Har ni något förbud mot keps i skolan?

IP: Ja, det har vi. Vi har förbud mot huvudbonad på lektionstid. Men vi har ju aldrig kommit dit att någon har kommit med slöja, så det blir ju intressant den dagen, det inträffar. [Och förbudet mot] huvudbonad, det började med att det var kepsar som retade folk, så kom man med lite specialmössor. Tjejerna kanske då. Så står det: Huvudbonad, så är vi av med problemet. Men kommer någon med burka, typ, vet jag inte vad som händer. (IP 14)

Att en huvudbonadsfråga definieras som offentlig säger för det första inte nödvändigtvis något om hur den hanteras: utifrån ett offentligt perspektiv kan den såväl tillåtas som förbjudas. När det gäller huruvida kepsar bör tillåtas tycks skiljelinjen gå mellan å ena sidan de som vill tillåta dem genom att definiera frågan som offentlig (och argumentera för dem med den sfärens logiker) och dem som definierar frågan som individuell, och å den andra de som vill förbjuda dem genom att definiera frågan som offentlig (och med den sfärens logiker argumentera mot dem). För det andra kan den offentliga sfären vara problematisk såtillvida att den i regel är möjlig att med omedelbar verkan omförhandla. Även om alla huvudbonader var tillåtna igår kan de genom beslut av relevanta personer förbjudas imorgon. Själva lösningen kan alltså beroende på vilken av den offentliga sfärens logiker som används se olika ut.

Något bör sägas om den vetenskapliga sfären: placeras frågan i denna sfär kan frågan rimligen få olika lösningar beroende på vilka rön som åberopas: sociala, individpsykologiska eller medicinska. Det intressanta är att de i princip utesluter en särbehandling av religiösa huvudbonader. Motiveras ett tillåtande förhållningssätt är kanske konfrontationen mellan den religiösa och vetenskapliga sfären mindre akut.²⁰³ Ingen har helt placerat frågorna om huvudbonad i skolan i den vetenskapliga sfären och ingen behöver således uppmärksamma konsekvenserna av krocken med den religiösa sfären.²⁰⁴

Den religiösa sfären har delvis berörts. Det är uppenbart att ett placering inom denna sfär ger möjlighet för eleven att efterleva respektive religions påbud och förbud (även om detta innebär ett brott mot de skolregler som finns) och att bejaka sin identitet. Detta är benäget att kollidera med övriga sfärer, den individuella undantagen. Intressantast är lärarnas förhållande till vilka frågor som hör till sfären. Dels finns som jag påpekat de som helt frånsär sfären genom att placera frågorna i en individuell sfär, oavsett elevernas respektive föräldrarnas bevekelsegrunder. Härigenom blir religionen en individuell sak eller en privatsak i Habermas mening. Dels finns de som explicit hänvisar till den religiösa sfären. Dessa lärare måste reflektera över hur de skall hantera andra anspråk som görs i religionens namn och tar i någon mån på sig att själva definiera vad respektive religion kan tänkas kräva. Detta tycks bygga på antagandet att man som utomstående kan kontrollera vad

203 Det är knappast troligt att skolan undersöker huruvida eleven ifråga verkligen behöver huvudbonaden av medicinska eller psykologiska skäl (helt otänkbart är det väl inte; i andra sammanhang föreligger ofta krav på utlåtande och intyg från läkare eller psykolog för att få undantag från uppställda regler).

204 Dessutom finns det för den här frågan i den vetenskapliga sfären så pass litet att hämta att förhandlingsutrymmet blir stort.

religionen kräver och att religionen således inte är en fråga om personlig tro och övertygelse:

IP: Så om de hade slöja eller något på sig, då vet jag att det är en religiös övertygelse, så då får de väl sitta med den även om jag själv inte förstår vad Gud har med slöjan att göra..

I: Mm. Om man tänker så, hur tycker du att slöjan skiljer sig ifrån kepsen, för keps ville du inte att de skall ha på sig inne?

IP: Nej, inte heller vantar och inte heller ytterjacka. Och inte heller stora läderstövlar för det ser tråkigt ut. Det är inte bra för tänkandet. Men slöjan, om det nu är en religiös grej så får de väl ha det då. Det går ju inte att diskutera sådana saker [...].

I: Hur skulle du göra, så kommer en kille dagen efter och knackar på och säger att: Nu är det så att min nya religion kräver att jag har keps på mig?

IP: Då fick vi väl kontrollera vilken religion det är. Kutymen i den religionen. (IP 14)

Det skulle föra för långt att här ingå på vad som menas med religion i olika sammanhang, men det är uppenbart att det som föresvävat läraren är de erkända världsreligionerna (”kutymen i den religionen”) – att kontrollera en enskild persons religiösa övertygelse om den enbart är knuten till individen låter sig knappast göras. Dessa typer av personlig övertygelse betraktas heller inte som i egentlig mening motsvarande mer erkända, av många praktiserade, religioner. I grund och botten mynnar det hela ut i huruvida man får andra att acceptera den religiösa sfären, vilket en lärare i sammanhanget påpekade:

Förra året hade vi en tjej som hade slöja och jag kände en liten oro i början att nu skall det bli snack [i stil med att] då skall jag ha min keps men inte ett ord. Inte en enda elev sa någonting om det utan de hade full förståelse. Det var ganska så skönt faktiskt. (IP 4)

Den sfär som inte sätts ifråga är kön och sexualitetssfären med logiker som går ut på likabehandling mellan främst könen. Detta är intressant i sig; i den allmänna debatten diskuteras ibland huruvida vissa kvinnliga huvudbonader (som muslimska kvinnors huvuddukar) skulle kunna motarbeta jäm-

ställdheten i samhället (Johansson Heinö 2009, s 158).²⁰⁵ Givet de direktiv som finns (se fotnot 205) torde det knappast vara möjligt att definiera frågan som en kön och sexualitetsfråga.²⁰⁶

Särskilda karaktäristika för området

Varför är den religiösa sfären användbar, trots att den i teorin är konfliktbenägen i förhållande till andra sfärer? Varför är den individuella sfären inte ännu populärare, när den inte är konfliktbenägen? Slutligen, varför tycks det finnas få utblommade konflikter i frågan, när det teoretiskt sett borde finnas? Svaret på alla tre frågorna tycks vara att det empiriskt råder konsensus om viktiga delar av indelningen av huvudbonaderna. Kepsar och andra förment världsliga huvudbonader förs till en grupp för sig, som antingen kan ses som individuell eller offentlig. Här kan diskussioner uppkomma, både mellan lärare och mellan elever och lärare. Jag menar att lärares syn på huvudbonader kan beskrivas som följande: antingen betraktas alla huvudbonader som individuella, eller så betraktas somliga huvudbonader som religiösa och andra som offentliga (eller individuella). I det första fallet är det upp till individen att själv välja vilka huvudbonader hon eller han vill bära. I det andra fallet kan användningen av vissa typer av huvudbonader regleras (de som definierats som offentliga) medan andra placerats i en sfär oåtkomliga för offentliga resonemang (de som definierats som religiösa). Det väsentliga är avskiljandet av religiösa huvudbonader, som man annars skulle kunna förvänta sig en

205 Låt oss fundera hur ett resonemang som placerat en fråga i nämnda sfär kunde ha sett ut. För det första bör de bärande logikerna i sfären framhållas: Jämställdhet mellan könen, till exempel, bör lyftas fram och givet de skrivningar i styrdokument som finns är det svårt att se att en lärare kan förespråka annat än en likhetsfeminism (se fotnot 164). Det vore således knappast möjligt att ha olika regler för pojkar och flickor. Givet diskussionen om kvinnliga religiösa huvudbonaders förtryckande karaktär vore det knappast möjligt att göra undantag för dessa. Rimligen borde man snarare hamna i ett generellt huvudbonadsförbud som inkluderade alla typer av religiösa huvudbonader eftersom dessa ingår i de traditionella könsroller man enligt styrdokumentet måste motverka. Man behöver inte vara utrustad med någon överväldigande fantasi för att gissa att detta starkt bidrar till att omöjliggöra en inplacering i kön och sexualitets sfären för det stora flertalet lärare. Minervaskolan i Umeå försökte förbjuda alla typer av huvudbonader inklusive de som bärarna betraktade som religiösa symboler. Skolverket förbjöd dock Minervaskolan att upprätthålla den typen av regler försävt de förbjöd religiösa huvudbonader i de fall de inte påverkade undervisningen (Dagens Nyheter den 22 maj 2006). Det är, givet Skolverkets yttrande, knappast förvånande att jag inte funnit något belägg för att man ramar in huvudbonader med berättelsen om jämställdheten mellan könen.

206 Det måste framhållas att det naturligtvis kan vara så att ingen av de intervjuade betraktar frågan som en kön och sexualitetsfråga. Utifrån min kännedom om intervjuerna som helhet verkar detta vara den rimligaste tolkningen. Det jag vill lyfta fram är att lärare i förhandlingen knappast skulle försöka definiera religiösa huvudbonader som en kön och sexualitetsfråga även om de ville betrakta den så.

konflikt kring. Genom detta förblir konflikten latent och av enbart akademiskt intresse. De diskussioner som sedan uppkommer handlar, precis som tidigare, enbart om kepsarnas vara eller inte vara medan kippor och muslimska huvuddukar inte dras in i diskussionerna. Någon lärare ställer ifråga vad som händer om elever skulle protestera, om de i min terminologi skulle föra frågan till en annan sfär än lärarna på skolan. Eleverna verkar dock uppfatta huvudbonader precis som lärarna, och placerar vissa typer i en religiös sfär utan diskussioner. Vad uppförandefrågor beträffar tycks med andra ord förhandlingen om definitioner ske utan större konflikter.

6

Om gott och ont, rätt och fel

Den andra frågegruppen av de tre frågetyperna är värderingsfrågor. I likhet med gruppen uppförandefrågor kan man inte tala om sant eller falskt när man talar om värderingar. Till skillnad från de rena uppförandefrågorna är det emellertid vanligt att tala om gott och ont eller åtminstone om rimligare och orimligare sätt att resonera. Vari det goda och rimliga består – eller hur det kan avgöras vad som är gott och rimligt – råder det ingen konsensus om (se Føllesdal m.fl. 2001, s 335-359). Vad beträffar värderingsfrågorna i skolan har en stor diskussion uppkommit i utbildningsfilosofin, främst i samband med det mångkulturella och värdemässigt heterogena samhällets framväxt (Lindensjö 2003, s 136 ff.).

En del av diskussionen rör frågor som ligger utanför denna avhandling, såsom frågor om sämre resultat i vissa minoritetsgrupper, pedagogiska spörsmål om skilda lärostilar i olika kulturer och frågor om hur ett rättvist skolsystem, där elever från minoritetsgrupper får samma chans till en fullvärdig utbildning som elever från majoritetskulturen, kan utformas (jämför Fullinwider 2003/2006). Motsvarande multikulturalismdiskussionen uppkom även diskussioner om de värderingar som skolan förmedlade, där det hävdades att man tidigare antagit att skolan var neutral när den snarare förmedlade majoritetskulturens normer (se Campbell 2000). Istället förespråkades att skolorna skulle förändras och införliva minoritetskulturernas betraktelsesätt i sin undervisning (Fullinwider 2003/2006, s 487).²⁰⁷

Av diskussionerna om värderingsfrågor analyseras åsikter om demokrati och åsikter om sexualitet,²⁰⁸ två teman som är starkt knutna till undervisningen i samhällskunskap, historia, religion och biologi. I vid betydelse är både

207 Ett argument för detta var det som framfördes av bland andra Will Kymlicka, nämligen att alla har rätt till en trygg kulturell struktur (Kymlicka 1995), ett annat Iris Marion Youngs argument att marginaliserade grupper har rättighet till särbehandling (Young 1990).

208 Av analytiska skäl var det nödvändigt att använda två underkategorier av värderingsfrågor eftersom förhandlingen inom delområdena har olika karaktär och konsekvenser.

diskussioner om sexualitet²⁰⁹ och demokrati relevanta för alla lärare (Ekman 2007 s 9 ff; Bernmark-Ottosson 2005, s 44-46). Från slutet av 1940-talet och framåt har demokrati varit grunden för värderingsdiskussioner i den svenska skolan (se Carlsson 2006 för en historisk genomgång). Sexualitet är å sin sida något som kan aktualiseras på de flesta typer av lektioner: samhällsorienterande ämnen, naturorienterande ämnen, svenska och språk. Frågor om sexualitet och utbildning i det mångkulturella samhället diskuteras också flitigt i utbildningsfilosofi. Nils Hammarén visar i sin avhandling att sexualitet är starkt knutet till världsbilder och att sexualitetssynen i den svenska officiella världsbilden orsakar konflikter eftersom individer med andra världsbilder har svårigheter att anpassa sig till denna (Hammarén 2008).

Empiriskt framstår det som om många lärare anser att det finns en direkt koppling mellan kultur och hållningen i värderingsfrågor i högre grad än vad som är fallet i uppförandefrågor och kunskapsfrågor. Ett exempel:

Det inträffade en incident här, för en tid sedan, med några pojkar, och då handlade det om sexualitet, där de öste ur sig mycket, mycket fula ord mot en utav våra assistenter.. En av våra kvinnliga assistenter. Och där tror jag att vi måste jobba lite. Det är pojkar [...] invandrarpojkar var det i det här fallet och jag tror att det kanske på ett sätt lättare [kan hända] med de här pojkarna för ibland känner jag, inte i slöjden, men ute i korridorerna, att det kan finnas en respektlöshet inför flickor, kvinnor hos de pojkarna. (IP 22)

Läraren påpekar att kultur får värderingsmässiga konsekvenser ("[...] det kan finnas en respektlöshet inför flickor, kvinnor hos de pojkarna") vilket upplevs som ett problem. Hur problemet hanteras beror på vilken sfär frågan hamnar i som en följd av förhandlingen.

”..i tankar, ord och gärningar...”

Värderingar kan ta sig uttryck i handlingar, utsagor och tankar. Elevers uppträdande kan korrigeras och vissa yttranden kan förbjudas. Intressant i förhållande till värderingsfrågorna är att det är omöjligt att tvinga någon annan att tänka ”rätt”, även om en korrigering inte enbart av yttranden och handlingar utan av själva åsikten i sig framstår som den eftersträvarvärda lösningen.

209 Sexualitet skall förstås i vid bemärkelse och innefattar frågor om såväl flickors rätt till sexuella aktiviteter som inställningen till homosexualitet.

De flesta lärare framhåller samtalet som deras enda påverkanskanal av betydelse:

Jag tror inte att du direkt kan påverka åsikter som sådana, utan du kan bara indirekt påverka dem [genom att du] försöker att vända trenden lite grann. Att de inte [blir] riktigt så högljudda. Det är jättesvårt och jag menar, jag kan ju själv se det, för jag har två stycken killar och vi har haft ganska högljudda diskussioner om [homosexualitet] och det är jättesvårt att vända den åsikten. Det är egentligen mycket svårare än att vända en främlingsfientlig åsikt. Så jag har inget knep. Inte mer än att diskutera det. Att läsa. Det finns ju ganska många [böcker] och det finns ju film. Jag har inget bra exempel nu, som jag kommer på, men just det här med att man måste behandla alla lika, men du behöver inte vara eller egentligen bry dig så mycket därför att det där sköter de [homosexuella] egentligen själva, så det behöver inte du bry dig om. Det är väl det enda man kan göra. (IP 20)

Läraren framhåller det långsamma bearbetandet av elevens inställning ("försöker vända trenden", "inget knep"). Paradoxalt förenar citatet dock tron på denna disciplinering i Foucaults mening med en idé om att man inte behöver tänka rätt, bara sköta sig själv och strunta i vad andra har för sig ("Det där sköter de egentligen själva, så det behöver inte du bry dig om"). Det är knappast möjligt att i någon egentlig mening förändra andra individers uppfattning på andra sätt än genom argumentation för den ena eller andra ståndpunkten och det bästa läraren kan hoppas på är kanske en tyst acceptans. Tanken är att genom att möta många olika åsikter kommer eleven själv att bilda sig en uppsättning åsikter i värderingsfrågor.

Detta tema är ett genomgående drag i litteraturen om utbildning. Graham Haydon (2006) skriver till exempel att

Nevertheless, schools in modern plural societies do have features on which moral education can build. They bring together persons who for the most part would not otherwise meet, let alone interact in any ways other than the most causal or instrumental [...]. Many other practical approaches to moral education in schools have given an important role to discussion and dialogue. Indeed, it is arguable that one of the things which schools can do especially well as a contribution to moral education (better than other institutions including families and religious communities) is the promoting of disciplined, open-minded, and critical discussion, within a setting of ongoing interaction which makes the dialogue of more than academic interest.

På det hela taget är citatet en kondensering av den allmänna inställning som råder bland de intervjuade lärarna. Att åsiktsspridning finns anses bra - så länge åsiktsspridningen befinner sig inom vissa ramar.

Här ett citat där en lärare diskuterar filmen *Fucking Åmål*:

Men jag skulle kunna visa filmer från andra världskriget med judeutrotningen och så vidare. Det är ju otroligt stötande också. Titta på vanliga [filmer] [...] man använder ju spelfilm. Det är ju ett verktyg i dag mer än kanske tidigare. Man tittar på filmer som handlar om Mellanösternkonflikten och man får ju alltid diskutera. Sedan så märker jag ju att vissa absolut inte [vill diskutera homosexualitet]. Jag vill att de skall komma till en tanke. De får ut något helt annat, men det är ju bara nyttigt att de tycker lite olika. (IP 26)

Rimligen bygger antagandet om diskussionens och åsiktsspridningens fördelar på att det verkligen finns olika åsikter företrädde och att dessa yttras i diskussionen. Givet att många geografiska områden är förhållandevis homogena, och att friskolor som bygger på olika typer av åsiktsgemenskaper blivit förhållandevis vanliga, kan man fråga sig om kriterierna är uppfyllda. Det är nog illusoriskt att tro att alla åsikter kan luftas inom skolan om inte eleven besitter ett ovanligt mått av civilkurage.

Studien närmar sig här en fråga som knappast kan besvaras en gång för alla, nämligen var gränsen för skolans påverkan bör gå. Att skolan har makt och skyldighet att förbjuda handlingar står rimligen utom debatt.²¹⁰ Det är svårare att avgöra vad som får sägas. Visserligen råder även i skolan yttrandefrihet, vilket flera lärare understryker. Samtidigt är yttrandefriheten beskuren i skolan. Ett citat som jag uppfattar som representativt för det stora flertalet:

Så måste man ändå påpeka att detta inte är ett så bra sätt att göra. Man [får] inte trycka ner, det är inte ett bra sätt. Precis som det här med nazistiska tankar: finns det andra tankar man kan ta till vara i klassen? Inte det här med att man slår ner på dem och säger att: Ni får inte säga så här, utan man försöker att hitta ett annat sätt att tänka. (IP 1)

Läraren är inte repressiv, men ett milt tillrättavisande, ett påpekande om att åsikten inte är bra, inte accepterad, inte salongsfälig hoppas man skall påverka ("Man behöver inte trycka ner, [...] inte så bra sätt").

Slutligen återstår frågan om vad man får tänka. Svaret blir ofta något som påminner om Thomas Thorilds devis över Uppsala universitets aula: "Att tänka fritt är stort, att tänka rätt är större".

210 Vad som är skolans ansvar att hantera och vad som är polisens är en annan fråga.

Eleverna får visserligen tänka precis vad de vill i frågorna, men litet rätt vill lärarna ändå att de skall tänka. Samma lärare som ovan fortsätter:

[...] i den här åldern är det korrekta [viktigt] och därför så måste man handskas med det på ett annat sätt än att säga att: Du får inte tycka [...] för man kan ju skrämmas. (IP 1)

Läraren framhåller att hon inte kan förbjuda tankar ("ett annat sätt än att säga att: Du får inte tycka"). Denna tvehågsenhet mellan ett frihetsideal och ett värdegemenskapsideal är i grund och botten densamma som läroplanens.²¹¹ Det är tydligt att diskussionerna i skolan fyller en snarast förstucket indoktrinerande funktion. När en diskussion startas försöker läraren i regel styra den så att eleverna blir påverkade på ett lämpligt sätt. I någon mån kan detta ses som ett uttryck för att manipulera dagordningen som diskuterades i kapitel 2.²¹² Ett illustrativt exempel:

[...] och då försöker man ju att diskutera det. Tidigare har ju haft den diskussionen med elever när man har suttit med en liten grupp, eftersom jag kan göra det ibland, som har varit mer invandrarfientlig. Gruppen menar att: "Ja, det beror på invandrare" och då tar man ju upp diskussionen. Jag försöker tala om min åsikt. Jag lyssnar ju på dem. Jag talar om klart och tydligt vad jag själv tycker [...] jag kan ju aldrig tvinga dem att tycka som jag. (IP 27)

Man får hålla i minnet lärarens särskilda position i skolan som innebär ett maktövertag gentemot eleverna, och det är ur den synvinkel man måste förstå strategin "liten grupp" och "talar om klart och tydligt vad jag själv tycker"). Lärarna vill försöka påverka somliga av elevernas åsikter vilket de menar endast kan ske genom att eleven får uttrycka dem och genom att läraren bemöter dem, men råkar i problem eftersom värderingsfrågor är starkt knutna till spänningen mellan skolans neutralitet och skolans normerande roll.

211 Tvehågsenheten är psykologiskt rimlig såväl ifråga om yttranden som tankar. Även i det fall läraren själv är helt övertygad om ett visst värde tvekar man att ens försöka påverka elever att omfatta det – samtidigt som man brinner av iver att visa hur bra, rätt, civiliserat värdet är i förhållande till alternativen. Man kan fråga sig hur skolan sett ut om denna spänning mellan de två idealen inte funnits – om skolan helt omfattat ett frihetsideal eller ett värdegrundsideal.

212 Jag har till exempel svårt att se att en lärare skulle överlämna avgörandet till en diskussion om motståndarsidan vore diskussionsmässigt mer slipade. En välartikulerad nazistiskt anstruken förälder eller politiker skulle knappast sättas att argumentera mot en dåligt argumenterande demokrat. Motsatsen kan tänkas. Detta behöver givetvis inte vara fel i sig, men det belyser diskussionens roll: att förändra elevernas tankar åt rätt håll.

Värderingsfrågorna och sfärer

Låt oss börja med den offentliga sfären. Placerar en lärare värderingsfrågor i den offentliga sfären är den rimliga följden att hon också försöker påverka eleverna i dessa frågor – åtminstone genom diskussioner. Genom sfärvalet i sig anser man sig åtminstone inom skolans väggar kunna framhålla vissa värden som bättre än andra. Det allmänna intrycket är att de flesta intervjuade lärare vill verka för de värden som de uppfattar som allmänt godtagna, att de vill försöka påverka eleverna till att omfatta dem, att de vill korrigera åtminstone de våldsammaste feltänkarna, men att de samtidigt är oerhört rädda för att uppfattas som repressiva. Det är väl rimligen ett ytterligt fåtal som skulle invända mot att lärarna öppet verkar för demokrati, men det uppfattas inte vara rätt att alltför hårt driva dessa frågor. Många är rådvilla i frågan hur långt de kan gå ifråga om att påverka eleverna även i de fall de hänfört en fråga till den offentliga sfären. I stort anknyter detta till vad forskningen tidigare visat om hur lärare hanterar rollen som värdeförmedlare.²¹³

Styrdokumentet förekommer emellanåt i diskussionerna i den offentliga sfären. Ofta kan det finnas uttryck som att ”vi i skolan ska” eller ”vi ska” som förmodligen är en hänvisning till styrdokumentet. Nedanstående citat är ett ovanligt starkt ställningstagande för ett mer regelstyrt förhållningssätt:

IP: Det är ju så att allting vi gör i skolan ingår ju i läroplanen eller kursplanen. I princip är det ju så. Jag kan ju inte säga att: Du behöver inte vara med [...]. Det kan jag inte. Det har jag inte rätt att säga, tror jag inte i alla fall [...]. Jag har haft någon elev, som när vi har kollat på sådan där sex och samlevnadsfilm, som har suttit och tittat in i väggen istället för att titta på filmen. Men om det är så att man inte deltar då blir man inte godkänd på den biten. Jag har jobbat här i åtta år. Det är med en elev som jag har haft det problemet.

I: Mm. Vad gör ni om föräldrarna säger att de hellre håller sitt barn hemma istället för släppa iväg dem till skolan?

IP: Alltså den situationen har uppstått en gång och då löste vi det på det sättet... Så jag visste inte riktigt vad jag skulle göra för att samma elev var inte med på idrotten för hon kunde inte duscha med de andra och då blev hon underkänd i det. (IP 25)

Den offentliga sfären är närvarande genom elevens närvarotvång: den som inte deltar blir inte godkänd.

213 Ett av de mer intressanta bidragen i genren har lämnats av Åsa Bartholdsson, som i en undersökning påvisat hur lärare indirekt tar på sig att korrigera inte bara elevernas beteenden i klassen utan även föräldrarnas uppfostran. Grunden till elevens feltänkande står i detta perspektiv att finna i bristande uppfostran hemma och skolan använder en mängd tekniker – till exempel kontrakt mellan hem och skola – för att komma till rätta med problematiken i hemmen (Bartholdsson 2003).

Här följer ett par andra resonemang (av en och samma lärare) som närmast definierar frågor till den offentliga sfären:

Ja, det tycker jag. Sedan är det ju så att skolan värnar för en demokratisk syn på allting, så att där är det viktigt också att det som strider väldigt mycket mot demokrati, där får man ju gå in och sätta stopp. (IP 11)

och

Mer än säga att: Det och det strider mot vår demokrati och så och så tycker vi på denna skolan. Du får tycka vad du vill, men så här tycker vi på denna skolan. (IP 11)

och

Du har din grund att stå på och det är den här demokratiska grunden, skolan har att ge en demokratisk bild när det gäller konflikt, när det gäller undervisning, när det gäller människosyn och så [...]. (IP 11)

Läraren tycks närmast mena att skolan är en del av ett offentligt system ("demokratisk syn på allting", "det strider mot vår demokrati", "skolan har en demokratisk bild att ge [...] när det gäller människosyn") vilket är inkräkt med vissa värden, varav ett väsentligt är demokrati ("demokratiska grunden"). Här om inte förr går gränsen för vad skolan och läraren kan göra avsteg från ifråga om värden. Ställs ovanstående citat i relation till de yttranden som citerades under rubriken "i tankar, ord och gärningar..." ovan syns hur väsentlig den offentliga sfären är för att förstå dessa frågor. Alla citaten är kopplade till samhället och samhällets värden men genom olika kanaler – antingen via styrdokument, eller via meningsutbyte mellan individer.

En viktig iakttagelse är att det i intervjuerna finns ytterst få spår av vad demokrati skall innefatta eller betyda. Eleverna skall vara goda demokrater i likhet med lärarna, men exakt vad detta innebär verkar vara av en underordnad betydelse. Man kan nog säga att det är ett värre brott att förneka demokratin som begrepp än att hysa åsikter som de flesta skulle betrakta som odemokratiska.²¹⁴

214 Givet den vida demokratidefinition som finns i styrdokumenten är detta förmodligen naturligt eftersom en preciserad demokratisyn skulle kunna uppfattas som att läraren försöker överföra sina egna värderingar på eleverna.

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

Undantagsvis fylls demokratibegreppet med innehåll. Två exempel:

Men, demokrati det är ju inte detsamma som att alla gör som de vill utan det måste ju finnas ett regelsystem som vi pratar om och diskuterar och förklarar. (IP 14)

och

Ja, det är mycket svårt därför att elever och vuxna ju inte alltid har samma syn på demokrati. Demokrati det är [för eleverna] majoriteten i klasserna. Jag har pratat mycket om att man också måste ta hänsyn till minoriteten och utveckla den västerländska demokratin lite grann [...] systemet och synsättet. Att det är inte bara är majoritetens beslut utan man måste också kompromissa sig fram till de andras väl. (IP 1)

Det finns också exempel på att värderingsfrågor (dock knappast frågor om demokrati) hamnar i en individuell sfär. Vad som är rätt och fel, gott och ont, överlämnas till individen att avgöra.

I: Hur tycker du att man skall hantera den typen av situationer? Är det rimligt att skolan är helt neutral i frågan? Skall man presentera att det finns homosexuella och det finns homofober och det ena går så bra som det andra? Eller skall man snarast säga att homosexualitet är naturligt och homofob bör man inte vara?

IP: Jag tycker att man skall gå ut som helt neutral.

I: Helt neutral?

IP: Ja. (IP 18)

och

Nej, men man måste tolerera både homofoba och de som är homosexuella. (IP 19)

Ett ytterligare exempel:

I: Får jag fråga dig om ”Fucking Åmål”? Vad var det i den som var så [stötande]?

IP: Ja, det var homosexualiteten

I: Hur hanterar ni en sådan sak?

IP: Hur man hanterar en sådan sak? Ja, det är inte så mycket att diskutera egentligen. Föräldrarna, i det här fallet, vägrade att [låta] deras son titta på den och det får man ju i det specifika fallet ta hänsyn till och inte göra en så stor sak av det. (IP 26)

I de två första citaten är det eleven som är härskare i den individuella sfären (”skall gå ut som helt neutral”, ”tolerera både homofoba och de som är ho-

mosexuella”) medan föräldrarna i det tredje citatet förutsätts regera (”föräldrarna..vägrade..får man ju ta hänsyn till”).²¹⁵

Intressant i sammanhanget är den tvehågsenhet som lärare känner när saker placeras i den individuella sfären. Ofta finns en underton av att det finns rätt och fel i frågan, men att man inte vill påverka; att man vill förskjuta värderingarna något, utan att helt uttradera elevernas gamla åsikter:

IP: Man får ju prata om allting och jag, som lärare, måste ju vara objektiv. Självklart kan man påverka till en lite mer positiv syn, men en negativ syn, tycker jag inte att man kan påverka på något sätt, indirekt. Nej, man får ju vara objektiv

I: Just det här med känsliga frågor eller olika åsikter, om man känner att man har mandat att påverka.

IP: Nej, påverka skall man inte göra. Man får vara informativ och sedan [...] informativ och sedan diskussion. Till exempel det här med Irak- konflikten, som blossade upp då med Irak, USA, så hade vi otroligt olika åsikter inom min förra klass om vad som var bra och vad som inte var bra med det, då får man ju diskutera [...]. Låta dem diskutera mot varandra och på något sätt komma fram till att det här med diskussion det är bra att ha. Det lär man sig mycket på. (IP 26)

Oavsett hur läraren gör kommer hon att bryta mot ettdera idealet i styrdokumentet (påverkan eller neutralitet); kanske framstår möjligheten att välja litet av varje som om inte bra så åtminstone bättre än alternativen. Vissa citat antyder att kön och sexualitetssfären är ett möjligt val för vissa typer av frågor²¹⁶:

Varför skall muslimska flickor inte kunna vara med på gymnastiken när muslimska pojkar är det? Där har vi ju en stor konflikt. Faktiskt. Egentligen. Om hon inte hade varit med [på grund] av sjukdom eller andra problem av något slag [hade det varit en annan sak], men det här var ju inkom av [...] ja, man får väl säga av religiösa och traditionella skäl. (IP 23)

215 Detta ställer frågan om vems individuella sfär som egentligen värnas i belysning. Beroende på vems individuella sfär frågan placeras i är det helt olika individer som bemyndigas bestämma och helt olika individer som förutsätts foga sig i besluten. Utspelat att förbjuda befrielse från skolans sex- och samlevnadsundervisningen som utbildningsminister Jan Björklund och integrations- och jämställdhetsminister Nyamko Sabuni gjorde i maj 2009 måste ses i denna belysning. Frågan berör den gamla debatten om vem (staten eller föräldrarna) som vet vad som är bäst för barnen som har antytts tidigare. Svaret är knappast självklart.

216 Citatet rör deltagande i viss undervisning, som egentligen hör till uppförandefrågor. Givet citatets starka koppling till värderingar om sexualitet har jag valt att ändå presentera detta citat här.

En lärare ger ett exempel från en tidigare arbetsplats²¹⁷:

IP: Nej, men vi kunde märka på killarna. Bland annat den killen [...] han var ju en pojke och han skulle inte ta någonting av tjejer och det kunde jag ju märka. Han började när han var tre, han är ju fortfarande kvar och han är sex år nu. Han skall börja förskolan. Det är ju inte alla som kan sätta sig på honom.

I: Hur hanterar man det?

IP: Ja, det är ju svårt. Det är ju jättesvårt och där kan man nog också historiskt gå tillbaka. Åh, jag vet inte om jag begår tjänstefel, kanske, men jag brukar prata lite extra med tjejerna där ibland: ”Tänk er för lite grann i den situation som kan uppstå i ett par mörkt bruna ögon och en kärlek”. Att det inte världens lättaste kanske att förena de här båda kulturerna på en gång. Sedan får man ju inte säga att: ”Det går aldrig”, utan kanske [att tjejerna skall] ta reda på lite grann vad det handlar om. Och det är samma sak med pojkarna. Att de invandrarpojkar som finns här får klart för sig att här är det så att kvinnor och män lever sida vid sida och har, förhoppningsvis, ett jämställt förhållande. Det går ju inte alltid hem. Det gör det ju inte. Där har ju våra invandrarpojkar, som kommer i dag, mycket med sig i ryggsäcken vad gäller den biten. (IP 20)

Läraren i det första citatet understryker att det finns en kön och sexualitetsfär som möjligen är relevantare än den religiösa eller individuella sfären (”varför skall inte muslimska flickor kunna vara med på gymnastiken när muslimska pojkar kan det”). I det andra citatet framhålls hur föräldrar och elever med andra världsbilder inte alltid vill stoppa frågor i kön och sexualitetsfären (”det går ju inte alltid hem”) men att läraren försöker (”Att de invandrarpojkar som finns här får klart för sig att här är det så att kvinnor och män lever sida vid sida och har, förhoppningsvis, ett jämställt förhållande”).

Använda och oanvända sfärer

Att den vetenskapliga sfären inte kommer till användning för värderingsfrågor faller sig intuitivt naturligt. Det är brukligt att göra skillnad mellan empiriska och normativa frågor, en distinktion som i sina huvuddelar går tillbaka till den skotske filosofen David Hume (1711-1776). Efter honom brukar påståendet, att ett normativt påstående aldrig följer direkt²¹⁸ ur ett empiriskt,

217 Den tidigare arbetsplatsen var inte en högstadieskola utan, vilket framgår av andra delar av intervjun, en skola för lägre åldrar.

218 Mer formaliserat är innebörden att en normativ slutsats inte kan följa på enbart empiriska premisser. Följande resonemang är alltså logiskt ogiltigt. P1: Det finns svältande barn i världen. P2: Sverige har råd att avhjälpa den värsta svälten. S: Sverige bör öka biståndet till svältande barn. I viss mån har detta kommit att ifrågasättas (vissa så kallat performativa handlingar, som löften, tycks falla utanför Humes resonemang).

kallas för Humes lag. Frånvaron av den religiösa sfären i diskussionerna är förvånande eftersom diskussioner om religiösa värden förekommer frekvent. Här och var kan man se antydningar om religionens roll i värderingsförmedlandet, men sällan eller aldrig sägs detta explicit. Då det förekommer är det i regel som ett exempel på att elever från kristna hem bibringats allmänt godtagna värden som vänlighet, artighet och respekt (vilket snarare är uppförande-frågor i avhandlingens begreppsdefinition). Detta måste emellertid, ifråga om lärarnas uppfattning, sägas gälla även många andra värden som i allmänhet ses som problematiska: intolerans mot vissa grupper, en absolutistisk syn på gott och ont som inte överensstämmer med huvudfrågan i samhällsdebatten, synen på könsroller.

Lärarna uttrycker i regel en stor förståelse för religionens värden, men placerar inte frågorna i den religiösa sfären. Ifråga om demokrati har jag visat att lärarna framhåller de offentliga värdena; att demokrati blir ett skolans a priorivärde som inte i någon rimlig mening kan förhandlas om eller ifrågasättas. Demokrati som styrelseskick ifrågasätts knappast av någon av de större religionernas huvudsakliga inriktningar även om det borde finnas en latent konflikt i så måtto att demokrati bygger på någon form av flertalsvälde medan religion ofta – inte alltid – bygger på uppfattningen att vissa särskilt utsedda har rätt att tolka skrifter som anses vara bindande.²¹⁹ Denna konflikt är möjligen för teoretisk för att uppfattas i den studerade kontexten. Den tycks heller inte manifesteras i konkreta händelser. Vad som däremot kan ses i intervjuerna är att andra värden som lärarna knyter till grupp-kulturer (inte etniska kulturer) eller religion uppfattas som problematiska. Ett exempel är elevernas inställning till homosexualitet. Å ena sidan anser lärarna själva att homosexualitet bör tolereras, å den andra finns det bland föräldrar och elever åsikten att homosexualitet bör fördömas:

Vi har ju många barn här som överhuvudtaget inte vill acceptera det här med homosexualitet till exempel, och de föräldrarna blir helt rasande och skickar mig [...] budord och så, där det står att: Detta är inte sant och det får inte [diskuteras] [...]. (IP 1)

Föräldrar placerar alltså frågan i den religiösa sfären ("skickar budord") medan läraren tycks vilja placera frågan varsomhelst bara inte i den religiösa sfären.

219 En demokrati kan exempelvis tillåta abort, medan religiösa grupperingar anser att abort är göra våld på livet. Jämför med konflikterna i USA eller Italien: en demokratisk församling har fattat eller kan fatta ett beslut som inte kan godtas av vissa religiösa grupperingar, eftersom de uppfattar abortförbudet som oföränderligt och givet av högre makter.

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

På samma sätt förhåller det sig med jämställdhet som också kan stöta på patrull. En lärare berättar om en tidigare arbetsplats:

IP: Nej, men alla har väl inte auktoritet till att göra det [hantera pojken]. Pappan hade det väl svårt. Det var pappan som styrde och han hade väl svårt att acceptera att hans lille son inte skulle få styra och ställa som han ville. (IP 17)

Det sistnämnda exemplet är inte religiöst härlett (hänvisningar till religion förekommer inte i citatet). Det visar dock på att jämställdhetssträvanden kan uppfattas som ifrågasatta ("han hade väl svårt att acceptera att hans lille son inte skulle få styra och ställa som han ville") och citatet visar återigen att alla föräldrar och elever inte betraktar frågan om kvinnans rätt att vara auktoritet som vare sig en kön och sexualitetsfråga eller en offentlig fråga.

Jämställdhet, falskt medvetande och organisatoriska lösningar

Bland lärarna uppfattas att det finns kulturella skillnader mellan föräldrar och lärare som leder till missförstånd. Inte minst rör detta könsrollerna; frågan om vad som är manligt och kvinnligt. Lärarna tycks i regel ha ett milt överseende med konflikterna. Ett exempel på en sådan situation, där en lärare berättade om sin tidigare anställning som förskollärare:

Ja, till en början med var det ganska mycket konflikter. Mycket tolkar och sådant på föräldramöten och en mamma kom med sin treårige son och frågade vem det var av oss som skulle amma barnet. Om det fanns några ammor. Ja, det är sant men då föreslog vi att hon kanske skulle sluta amma sitt barn om han skulle vara heltid. Det är kanske inte vad vi är vana vid. Föräldrarna kunde ingen svenska, så det var [barnen] som fick tolka åt dem och det är väldigt intressant. (IP 17)

Diskussionerna är intressanta så till vida att de ofta öppnar för en distinktion av vad man *tror* att man vill och vad man *egentligen* vill. Idén kan sägas utgå från den gammalmarxistiska tesen om falskt medvetande²²⁰. Visserligen tror individerna att de handlar i sitt eget bästa intresse, men utomstående anser att de är vilseledda och istället förstärker förtryckande strukturer. En konflikt kan i och med detta uppkomma mellan att ge individerna rätt att handla efter sitt förment falska medvetande eller försöka lyfta dem ur det på olika sätt.

220 Såvitt jag känner till har Marx själv inte behandlat begreppet; däremot diskuteras det i ett brev från Friedrich Engels där han skriver: "Ideology is a process accomplished by the so-called thinker consciously, indeed, but with a false consciousness. The real motives impelling him remain unknown to him, otherwise it would not be an ideological process at all. Hence he imagines false or apparent motives" (Engels, 2002). Se även fotnot 24.

En muslimsk kvinna som bär heltäckande klädesplagg, så kallad burka, kan vara ett sådant exempel²²¹. Utifrån allmänna idéer om vad människor vill kan naturligtvis tanken uppkomma att kvinnan, fast hon säger sig vilja bära klädesplagget, i själva verket inte alls vill det på ett djupare plan. För att gynna det som antas vara kvinnors i allmänhet "sanna" intresse kan lärare då välja att försöka förbjuda eller motverka användandet av dessa burkor.

Om vi tar den här burkan då, så tycker jag nog att man skall stå på sig. De tjejerna skall väl också vara med på idrotten och på sexualkunskapen eller vad är [...] och det är mer för deras skull som jag vill det. Att jag tycker att de har samma rätt att få information. (IP 12)

Alla gör dock inte detta. Ett exempel med den muslimska huvudduken:

IP: Just det här med kvinnoförtryck. När jag jobbade i Jönköping, som kostekonom, så jobbade jag ihop med en tjej som var från Irak och var muslim och hon hade inte burka utan hon hade slöja. Och de hade inte kommit hit som flyktingar utan de hade kommit hit för att de skulle studera. Hennes man läste till tandläkare och hon läste till kostekonom. Och när de hade bott många år här i Sverige, så tyckte hennes man att: "Nej, nu är det dags att försvenska oss. Nu tycker jag att du tar av den." "Nej" [svarade hon]. I detta fall var det alltså kvinnan som vägrade ta av sig slöjan, medan mannen ville det för han tyckte att de kunde försvenska sig. De hade ändå bott så länge. Dottern skulle också påverkas att ha slöja, men hon ville inte för hon ville bli försvenskad. Hon fick, tror jag, välja själv, så hon slapp väl det. Så det där med kvinnoförtryck köper jag inte för det är så många kvinnor som vägrar att släppa sin slöja.

I: Ja, precis och då skulle väl de som hävdar att det är kvinnoförtryck..

IP: Ja, det är alltså motsatsen. Det kanske finns kvinnor som är tvungna, men det är kvinnorna själva som håller stenhårt på det också. (IP 10)

Det hela kompliceras av diskussionen om jämställdhet mellan könen. Lärare uppfattar i regel att åtminstone obekväma klädesplagg är kvinnoförtryckande eftersom utgångspunkten i diskussionen ofta är att samhället är patriarkalt. Vare sig om teorin om falskt medvetande är korrekt eller ej skulle enligt detta synsätt valet att bära dessa klädesplagg förstärka de förtryckande strukturerna i samhället, även om individerna ifråga inte är medvetna om detta. Givet styrdokumentens starka betoning av en likhetsfeminism är det inte förvånande att många lärare uppfattar det som problematiskt att hantera situationen. Det förekommer att olika organisatoriska strategier används eller förespråkas för att kringgå problemet. En sådan är att lösa konflikten om muslimska

221 Klädesplagg har till största delen behandlats som uppförandefrågor, men i likhet med något tidigare exempel i detta kapitel, där frågan rör bakomliggande värderingar snarare än plagget i sig, redovisas exemplet här.

flickor och simundervisning genom att anvisa särskilda tider i badhus då inga män är närvarande.

Ett annat exempel följer i citatet nedan, där en lärare berättar om ett problematiskt läger, där vissa föräldrar vägrade låta sina döttrar delta eftersom både flickor och pojkar bodde tillsammans och hur hon hanterade detta:

Nej, jag tycker alltså inte att det är en jämställdhetsfråga därför att jämställdheten handskas man ju med att ge dem värderingarna i skolan och då kan de ta ställning och då kan det bli en väldigt stor konflikt. När jag jobbade i Karlskrona, kom kurderna dit, och då fick flickorna [de kurdiska flickorna, min anmärkning] inte följa med på läger. Jag har en sommarstuga vid en skånsk ort och så sa jag så här: Jag är deras mamma under den här tiden [under tiden som lägret varar, min anmärkning]. Och jag hade mycket [besvär]. [Till slut fick jag] komma in på männens möten och så där och till slut så fick jag dem med mig, men jag är inte så säker på att det var det rätta. (IP 1)

Genom att själv ikläda sig rollen som förklade ("jag är deras mamma under tiden") lyckas läraren hantera situationen. De organisatoriska lösningarna är intressanta eftersom de fungerar som en övertalningsstrategi i förhandlingen ("fick komma in på männens möten [...] till slut så fick jag dem med mig"). I citatet är slutresultatet det viktiga, inte principerna. Flickorna bör också få åka på läger men detta måste ske till priset av att erkänna en jämställdhetssyn som skiljer sig från ens egen. I princip placeras alltså frågan om huruvida flickorna skall få åka alls i föräldrarnas individuella sfär, men läraren utformar ett erbjudande de kan tänka sig att anta.

Demokrati och homosexualitet

Mellan två grupper av värderingsfrågor tränger sig en jämförelse på, nämligen mellan de frågor de flesta lärare helst vill placera i den individuella sfären, och sådana frågor som de i regel inte placerar in i den individuella sfären. Intressets anledning är att frågor i den individuella sfären är speciella på så sätt att avgörandet helt läggs hos individen och att man därigenom immuniserar ställningstagandet mot kritik och att det tycks finnas två tämligen distinkta sorters värderingsfrågor – dels sådana som ofta placeras i den individuella sfären, dels sådana som nästan aldrig placeras där. Demokratifrågor anses nästan aldrig vara individens ensak: det finns bestämda värden som anses vara ovillkorligt bättre än andra. Demokrati är bra, diktatur dåligt, rasism dåligt, deltagandedemokrati är bättre än representativ demokrati (i skolans fall), diskussion är bättre än auktoritativt beslutsfattande.

Ett illustrativt exempel:

IP: Man når långt med en diskussion och den sitter där, som en liten spik, det där med att alla är födda med samma värde.

I: Men det är i alla fall en sak som du vill påverka dem att tycka?

IP: Ja, det är ju jätteviktigt därför att annars får man ju barn som är anarkister och så här. De barnen får man ju också påverka, så att man kan leva i ett demokratiskt samhälle. Ja, jag påverkar dem i två frågor. Alltså det första är det där med värdegrunder och demokrati och det andra är jämlikhet. Och det står det ju faktiskt att jag skall få göra också. Jaha.

(IP 1)

Ett annat exempel:

[...] Sedan är det ju så att skolan värnar för en demokratisk syn på allting, så att där är det viktigt det som strider väldigt mycket mot demokrati, där får man ju gå in och sätta stopp.

(IP 11)

Dessa åsikter finner stöd i delar av styrdokumenterna där diskussionerna om demokrati är framträdande. Det hänvisas i demokratidiskussionerna hos mina lärare såvitt jag kan avgöra oftare och med större intensitet till styrdokumentet än i andra diskussioner ("skolan värnar för en demokratisk syn på allting", "det står ju faktiskt att jag skall få göra det [påverka, förf. anm.]"); låt vara att lärarna sällan härleder direkta ställningstaganden i konkreta frågor till styrdokumentet. Snarare är uppfattningen vara att lärarkåren har mandat att framhålla demokrati som önskvärt, men att begreppet som det definieras i styrdokumentet innebär att man själv som lärare eller i samarbete med eleverna fått ett *carte blanche* att bestämma dess mening.²²²

Frågor som handlar om sexualitet anses å andra sidan vara av ett helt annat slag. Dessa placeras ofta i den individuella sfären. Man kan ha olika åsikter om homosexualitet; vi får inte skriva elever och föräldrar på näsan vad som är rätt. Olika kulturer ser sexualupplysning på olika sätt; det vore förmått att hävda den ena eller andra åsikten och läroplanen stadgar en strikt neutralitet. Ungefär så diskuteras ämnet i regel. I vissa situationer kan lärarna för det första låta sina egna värderingar skina igenom:

Jag brukar säga, när de kallar varandra för böj, att det är inget fel att vara homosexuell, men du kan inte använda det som skällsord. (IP 25)

222 Kanske skall inte alltför stora växlar dras på detta faktum, men det är uppenbart att Sveriges elever kan bibringas mycket olika uppfattning om demokrati beroende på skolan och den enskilda läraren vilket döljs av den gemensamma etiketten demokrati.

Det rör alltså inte en undervisningsdiskussion; frågan är snarare en uppförande-fråga än en värderingsfråga ("du kan inte använda det som skällsord"). Det finns även enstaka exempel på lärare som inte placerar inställning till homosexualitet i den individuella sfären. Citatet nedan förekom ovan i en kortare form men jag repeterar det för tydlighetens skull:

Ja, det tycker jag [...] om vi tar den här burkan då, så tycker jag nog att man skall stå på sig i att de här tjejrna skall väl också vara med på idrotten eller vara med på sexualkunskapen. Det är mer för deras skull som jag vill det. Att jag tycker att de har samma rätt att få information om homosexualitet eller vad det nu är, som andra barn. (IP 12)

Inställningen till homosexualitet berörs inte, men i det normativa ställningstagandet för att alla skall vara med röjer sig också en annan normativ inställning ("de har samma rätt att få information"). Själva intresset för frågan ökas av en diskrepans mellan lärarnas personliga uppfattningar och sättet de hanterar frågorna på. Lärarna ger sammantaget en bild av att vara mycket toleranta inför olika former av sexualitet och ingen framstår som dömande eller fördömande. I intervjuerna röjs ofta att deras handling – placerandet i en individuell sfär – står i kontrast mot deras egna åsikter. Samtidigt är det alltså så att man uppfattar området som oerhört problematiskt.

Två exempel får belysa någon sorts strategi för att komma runt problemet:

Ja, man säger ju inte riktigt att det är normalt, utan man berättar att alla människor är lika värda. Samma rätt att utföra alla [handlingar]. Sexualitet är ju ingenting som finns i klassrummet, men man måste acceptera att vi människor är olika precis som var och en av er är helt unika varelser, som skall ha samma trygghet och grund och alla är liksom värda lika mycket och skall visas respekt. (IP 1)

och

Om man ser till hur jag agerar, så om man skall berätta något så ibland ljuger jag för dem. Säg om jag skall berätta vad jag har gjort i helgen: Ja, jag och min kompis och hennes fru, vi var på bio, kan jag säga och så pratar vi om bion. Då har jag bara nämnt i förbifarten att min tjejkompis är gift med en annan tjej, men då är inte homosexualiteten det intressanta utan då är bion det intressanta. Så ofta jag kan: Min morbrors förra pojkvän eller bara säga sådana saker, som att det helt naturligt finns bland mina vänner, bland mina släktingar och istället prata om det vi har gjort. (IP 23)

Det sistnämnda är även ett exempel på hur åsikter disciplineras ("helt naturligt"); när en diskussion nästa gång kommer upp om homosexualitet får man anta att de grövst homofoba uttalandena inte uttalas i lärarens närvaro. Inte genom att förbjuda åsikter utan genom att få eleverna att förstå att de är icke

önskvärda åstadkoms disciplineringen. I det första citatet hänvisas till att sexualiteten är en del av individen ("acceptera att människor är olika...unika varelser") och att den offentliga sfären skyddar rätten att vara olika ("människor är lika mycket värda [...] samma rätt") men att detta inte berör klassrummet som arena.

Den rimligaste tolkningen av skillnaden mellan demokratifrågor och frågor om homosexualitet är att det i den allmänna opinionen råder konsensus om de grundläggande demokratiska idealen. Här tycker man sig inte behöva tolerera intoleransen: i demokratiska frågor är fältet fritt att förkunna tolerans, inte bara praktisera den.²²³ Frågor om sexualitet är härvidlag svårare att hantera. Det råder i många av sexualitetsfrågorna ingen generell konsensus. Olika kulturer uppfattas dessutom som bärare av olika typer av sexualmoral och att då ta ställning för en viss typ av sexualmoral framstår som problematiskt för en stor grupp lärare. Detta stämmer väl överens med tidigare diskussioner i utbildningsforskning: David Archard (2006, s 546) skriver till exempel

The issues considered above show how complex are the implications for sex education of the basic division in respect for sexual morality. These divisions are unlikely to disappear and any sex education program must negotiate rather than ignore them. The background fact of moral pluralism is not unique to sex education. But perhaps sex education does display this fact in particularly dramatic fashion.

Mellan olika typer av sexualitetsfrågor finns skillnader. Det råder ifråga om homosexualitet en relativ samstämmighet i intervjuerna om att frågan placeras i en individuell sfär i skolorna. Kvinnans rätt till sexualitet eller frågor som rör sex- och samlevnadsundervisningen är mindre utsatt för relativism, de flesta anser här att saken möjligen har en relativ sida men att skolans uppdrag ändå är att främja en liberal syn där kvinnan inte är underställd mannens godtycke. Detta blir inte alltid handling genom att avföra frågorna till en kön och sexualitetssfär; frågan kan ibland placeras i den individuella sfären men läraren försöker ändå lindra konsekvenserna. I citatet nedan förs frågorna till den offentliga sfären.

223 Någon allvarligt menad kritik riskerar läraren knappast att drabbas av för att man förespråkar demokrati som bättre än alternativen, eller rent av som den enda rimliga, riktiga, rätta ståndpunkten. Härmed inte sagt att fältet är fritt från problem – yttrandefriheten vållar huvudbry.

Visserligen tycks det främst syfta på närvaron men slutet antyder att det även gäller innehållet:

I: Om vi tar det här med sexualundervisning. Skall man då tänka att det är familjens ensak att avgöra det eller skall man..

IP: Nej, det är det inte för vi har skolplikt. Det tycker inte jag.

I: Så man skall inte tänka så här: Det här är en religiös fråga eller det här är en familjefråga utan det är en offentlig fråga på något sätt?

IP: Ja [...]. Ja, det är det svenska som gäller [...]. (IP 10)

Spetsas diskussionen till måste man fråga sig vad som utgör grunden för den etiskt relevanta skillnaden som upprättas och som gör att frågor om just homosexualitet placeras i en individuell sfär så generellt men inte demokrati-diskussioner.

Det ovannämnda förhållandet att det finns stora åsiktskillnader i ämnet, och att dessa uppfattas vara delvis kulturellt betingade spelar säkert in. Förmodligen är åsikterna också starka. Den fond av homofobi som torde ligga över de flesta högstadielklasser²²⁴ gör inte saken enklare för läraren; mer eller mindre välgrundat kan säkert läraren känna sig ensam om sina ideal och inte orka stå upp för dem. Något märkbart stöd från klassen är säkert inte ofta att påräkna. Lärarna vill inte bli nedkämpade vid sina idéers Thermopyle. Ett slag utan utsikt att vinnas bör hellre väjas för. Sedan må hyllningskören evigt besjunga den nedkämpade Leonidas och eftervärlden döma perserkonungen till glömska.

Särskilda karaktäristika

Särskilt intressant är spänningarna mellan den religiösa sfären och övriga sfärer. Religion lyfts fram och diskuteras i intervjuerna men religion får sällan genomslag i betydelsen att frågor placeras i den religiösa sfären.

Utifrån sfärsystemet betyder inplacerandet i olika sfärer att frågorna får olika grad av relativism.²²⁵ Graden av relativism som tillskrivs en fråga ge-

224 Flera lärare återkommer till homofobin i klasserna, ett exempel: "Det är klart att det är pojkar. De har de största fobierna. Alltså de har ju rena [...] det, det är homofobi alltså. [...] det finns i varje klass." (IP 20)

225 Det finns två sätt att betrakta detta: antingen antar man att hur relativ en fråga är påverkar i vilken sfär den inplaceras eller så antar man att en frågas relativitet är en konsekvens av vilken sfär den placerats i. Ur det förstnämnda perspektivet kan placerandet vara intentionellt; i det andra är det en oförutsedd konsekvens av andra överväganden och förhandlingar. Utifrån perspektivet som anläggs i avhandlingen är distinktionen mindre väsentlig.

nom inplacerandet i en sfär får högst konkreta följder för hur den hanteras och därigenom även för individen i klassrummet.

Värderingsfrågor framstår som det område där lärarna är mest medvetna om konsekvenserna av att olika frågor hamnar i olika sfärer och som det område där de aktivt motiverar de etiskt relevanta skillnaderna som medför särbehandling. Diskussionerna som rör värderingsfrågor är uppenbarligen starkare knutna till begreppet värdekonflikter; man kan tydligare se det problematiska med de olika sfärerna och detta kopplas till frågor om mångkulturalism. Förmodligen hamnar frågorna i en sfär i högre grad som en följd av ett medvetet beslut än vad fallet är med kunskaps- och uppförandefrågor. Ifråga om värderingsfrågor finns det heller ingen självklar diskurs som styr frågorna. Alla alternativen är otillfredsställande: frågorna är inte enbart individuella men heller inte enbart offentliga.

Vissa frågor får en egen logik av kön och sexualitetssfären, men det gäller inte alla frågor. Religion kan påverka individers tyckande men kan knappast användas som ett legitimerande av problematiska praktiker. Vetenskapen har litet att tillföra.

Kunskapens korridorer

Även kunskapssyner bygger på normativa ideal (till exempel att empiri bör fälla avgörandet eller att forskningsarbetet bör vara systematiskt) och i skolan aktualiseras värdekonflikter i samband med ämnesundervisningen.²²⁶ I allt väsentligt tycks sättet att tänka kring värdekonflikter ifråga om kunskap vara detsamma som ifråga om uppförande- och värderingsfrågor.²²⁷

Kunskapsfrågor i intervjuerna

Exemplet par excellence på konfliktbenägna kunskapsfrågor handlar om livets uppkomst och utveckling samt universums uppkomst. Frågan om livets uppkomst utgör i avhandlingen exemplet på kunskapsfrågor. Ifråga om detta område är det inte i första hand interna vetenskapliga konflikter som är värdeladdade (man kan knappast betrakta den vetenskapliga sfärens logiker som helt konsistenta), utan konflikter huruvida frågorna är av vetenskaplig art eller av annan. Även med de ibland vaga formuleringar som finns i styrdokumenten torde de räcka för att ge vissa indikationer hur en fråga som definierats som vetenskaplig skall hanteras.

226 Detta kapitel bygger delvis på ett antologikapitel jag skrev i boken *Skolan som politisk organisation* (Pierre 2007) under titeln "Styrdokument möter verkligheten" men har här blivit utökat och genomarbetat.

227 Två områden av kunskapsfrågor har dock bortgallrats: dels sådana där en direkt iakttagelse kan fälla avgörandet (mycket av den fysik som lärs ut i grundskolan är till exempel av detta slag; accelerationen av en fritt fallande kropp kan de allra flesta övertygas om genom enkla och åskådliga experiment) och dels områden som tycks helt okontroversiella såsom grundläggande matematik. I många stycken sammanfaller det enkelt bevisbara och det ej ifrågasatta. Skälet till att områdena inte medtagits är att dessa utifrån vad vi kan förvänta oss om maktspelet på skolor rimligen entydigt bör hamna i den vetenskapliga sfären. Vid de kontrollfrågor som ställts har ingen lärare framhållit dessa områden som konfliktbenägna.

Debatten om kreationism och darwinism

Att frågan om livets uppkomst skulle förekomma i intervjuerna var inget jag utifrån min förförståelse av svensk skola hade förväntat mig innan provintervjuerna gjordes. I USA är debatten i frågan livlig på samhälls nivå men ljum i Sverige och Europa. Uppenbarligen är frågan väckt även i Europa och att döma av mina intervjuer är den livskraftig även hos oss. Umberto Eco beskrev i en tidningskrönika saken såhär:

Man trodde att det var en gammal historia som var glömd och begraven (eller begränsad till Amerikas bibelbälte, området där världens mest reaktionära och isolerade stater ligger, djupt rotade i sin vilda fundamentalism, som bara Bush tar på allvar, troligen i valvinnande syfte), men nu dyker diskussionerna om darwinismen upp igen – och de har till och med nämnts i samband med projekten till reformeringen av vår skola, det vill säga den italienska och katolska skolan. (Eco 2007, s 272)

En grundläggande förståelse av debatten är nödvändig för att förstå hur lärarna resonerar. I huvudsak finns det två motstående skolor i denna fråga, kreationister och evolutionsteoretiker. Med evolutionsteori brukar avses den teoribildning som ursprungligen bygger på Charles Darwins arbeten och som förklarar livets uppkomst genom slump, mutationer, *survival of the fittest* och andra begrepp – parallellt används också namnet Darwinism²²⁸. Kreationismen är idén att världen och människorna är skapade av en intelligent kraft och kallas ibland intelligent design. Generellt tar den biologiska vetenskapen ställning för evolutionsteorins olika former och medan andra grupper – till exempel vissa religiösa grupperingar – förespråkar kreationismen. Klyftan mellan dem är djup, inte bara för att man har olika svar på en viktig fråga, utan även för att man i regel använder helt olika typer av argument²²⁹ för att stärka eller försvaga sin egen respektive motståndarnas ståndpunkt.

Debatten är infekterad och de argument som de två sidorna presenterar har inte avsedd effekt eftersom helt olika kriterier används för att bedöma deras betydelse, relevans, sannolikhet och hållbarhet. I USA har frågan om evolutionsteorins och kreationismens förekomst i undervisningen diskuterats länge; i Sverige har ämnet någon gång berörts i samband med religiösa friskolor (Skolverket kom med ett särskilt yttrande i frågan som dock snarast handlar om lektionerna i religion).

228 Det har påpekats att beteckningen Darwinism är mindre träffande eftersom evolutionsteorin inte är en ideologi i vanlig mening. Här används begreppen darwinism och evolutionsteori dock parallellt utan att några kopplingar bör göras till andra –ismer.

229 I teorin om intelligent design strävar man dock efter att ge argumenten en vetenskapligt accepterad form (Dawkins 2006).

Två dimensioner

Innan jag går vidare till hur lärarna hanterar denna fråga måste jag nämna något om en distinktion av betydelse för att förstå diskussionen om kreativism. Debatten om skolan och kunskapsrelativism kan grovt delas in i två delar.

Den första aspekten är vad som skall studeras: vilka teorier, vilka böcker skall studeras och vem skall bestämma detta. Frågan är inte begränsad till biologiämnet utan förekommer i de flesta ämnen: vilka skönlitterära verk skall eleverna stifta bekantskap med i svenskundervisningen, vilka teorier om universums uppkomst skall tas upp på fysiklektionerna, vilka normativa ideal för samhället skall diskuteras på samhällskunskapslektionerna? Debatten om vad som skall studeras blossade upp i USA när några fakulteter ändrade litteraturlistorna från att bara omfatta de västerländska klassikerna till att omfatta andra kulturers litterära verk (Watson 2000, s 46 ff.). Det vissa såg som en naturlig följd av att fler kulturer var representerade vid och erkända av universiteten, såg andra som ett angrepp på den västerländska kulturen (jämför Joppke & Lukes 1999, s 1 ff.). För den svenska skolans vidkommande har en litteraturkanon²³⁰ föreslagits av Cecilia Wikström (folkpartistisk riksdagsledamot och ledamot i riksdagens kulturutskott).

Frågan vad som skall studeras är snarast normativ och kan knappast få en slutlig lösning – begreppen sant och falskt är irrelevanta i sammanhanget. Möjligtvis kan man tala om lämplighet eller rimlighet, åtminstone ifråga om naturvetenskapliga teorier. För den svenska skolan är denna fråga i praktiken viktig, inte bara ifråga om en skönlitterär kanons vara eller inte vara. Frågan gäller nämligen även vilka teorier, vilka baskunskaper, vilka exempel som tas upp i de olika ämnena. Dessutom inställer sig frågan vem som skall avgöra vad som skall studeras. Är det föräldrarna, eleverna, lärarna, staten eller vetenskapen (eller två eller flera av dessa i samarbete) som bör utrustas med en godkändstämpel för vilka teorier som skall diskuteras i skolan?

Den andra aspekten gäller hur man kan avgöra vad som är sant eller sannolikt och om ett sådant avgörande alls är möjligt. I grova drag kan sägas att det under historien ifrågasatts att människan alls kan avgöra vad som är sant eftersom allt i omvärlden tolkas av människan. De som hävdar detta brukar kallas kunskapsrelativister – man anser att kunskap är relativ till människan. Modern kunskapsrelativism började som en kritik av de vetenskapsteoretiska skolor som utvecklades under 1930-talet. Den moderna kunskapsrelativismen brukar anses ha sin rot i Thomas Kuhns studie av naturvetenskapens historia

230 En kanon är en implicit eller explicit överenskommen lista över skönlitterära eller vetenskapliga verk som anses utgöra en grundstomme i en viss diskurs.

(Kuhn 1962/1970; Mårtensson 1994). Åtminstone sedan Protagoras Homo mensura-sats finns dock fröet till tankegången i den västerländska idéhistorien. Det finns kunskapsrelativister av olika skolor som i olika hög grad förnekar objektiv kunskap (se till exempel Potter 2000, i synnerhet kapitel 5-8; Gilje & Grimen 2003). Den gemensamma nämnaren är ifrågasättandet av kunskap fristående från människan. Motsatsen, som brukar kallas kunskapsrealism, hävdar att det finns (eller åtminstone att det kan finnas) former av kunskap som inte är relativ.

När läraren i förhandlingen väljer vilka teorier om livets utveckling som skall tas upp och hur dessa skall värderas sker det alltså antingen medvetet eller omedvetet en inplacering på skalorna i ovannämnda dimensioner. Teoretiskt finns inget som talar för att relativism inom den ena dimensionen automatiskt leder till relativism inom den andra och vice versa. Distinktionen och resonemangen ovan ger en grundläggande förståelse för vad lärarnas överväganden framgent i kapitlet betyder ur en vetenskapsteoretisk synvinkel.

Vad är sanning?

Jag skall börja med hur lärare värderar kunskapsfrågor och hur de förhåller sig till elever som har avvikande åsikter. Ett sätt att handskas med frågan om livets uppkomst är att hänvisa till vetenskapen i allmän mening och placera frågorna i en vetenskaplig sfär. Denna strategi innebär att läraren inte ifrågasätter vetenskapen utan försöker övertyga eleverna om rimligheten i detta med argument som är vetenskapligt godtagbara: vilken teori framstår som troligast utifrån de empiriska fynd som finns, vilka argumentationer är logiskt hållbara, vad är relevant? Argumentationslinjerna kan skilja sig åt i betydande grad – att hålla fast vid det vetenskapligt etablerade synsättet innebär inte med nödvändighet att läraren i sig har ett vetenskapligt förhållningssätt till sina teorier. Det finns lärare som presenterar evolutionsteorin för att den är etablerad och redogörs för i de flesta läroböcker. En lärare berättar:

Jag tror ju mer på Darwinismen än på skapelseberättelsen och jag menar att jag undervisar ju om både-och. Och jag är noga med att ta upp att alla inte är överrens vare sig om Darwinismen eller skapelseberättelsen. Skapelseberättelserna har ju en funktion i sig. De handlar ju inte bara om hur jorden blev till utan har liksom en större funktion, religion för folk och så där. Jag försöker väl mer att se det där ifrån och sedan handlar skapelseberättelserna om tro. Det är vad folk tror. Det är inte vad folk vet. För hade man vetat det så hade det hetat vet istället för tro. Lite så tänker jag. (IP 8)

Läraren framhåller skillnaden mellan tro och vetande ("Det är vad folk tror. Inte vad folk vet.") och redan att denna distinktion görs kvalificerar för en vetenskaplig sfär. Ett annat exempel:

IP: Ja. Jag har fått [arga lappar] en gång [...] och jag har fått Jehovas vittnens lilla, speciella bok. Den har jag fått av någon elev någon gång men jag har aldrig haft någon som inte har varit med på lektionerna. Jag är jättenoga med, när jag undervisar i NO, att säga, hela tiden: "Att detta är vad mänskligheten tror nu" Det är ju ingen absolut sanning. Har man den inställningen hela tiden, så tror jag inte, att det blir lika brännbart.

I: Men lyfter du aldrig fram det, så att säga, på likvärdiga alternativ även i biologin eller, eller [...]?

IP: Ja, jag undervisar inte om Jehovas vittnens skapelsetanke. Det gör jag inte. Men däremot blir det ju nästan alltid så att man läser evolutionen ihop när man läser skapelseberättelsen. (IP 25)

Läraren framhåller alltså evolutionsteorin som vetenskapens teori ("jag undervisar inte om Jehovas vittnens skapelsetanke") men påpekar också att teorin inte är en sanning med versalt S ("detta är vad mänskligheten tror nu"). Intressant är också den organisatoriska strategi som presenteras (att samordna undervisningen i biologi och religion). Visserligen läser man skapelseberättelserna i religionsundervisningen och evolutionsteorin i biologiundervisningen men den parallella strukturen får rimligen betydelse för hur eleverna uppfattar myternas förhållande till teorin.

Sannolikt framstår de i högre utsträckning som olika och möjligen mer likvärdiga svar på samma fråga än de skulle ha gjort om ingen samordning skett. Det finns emellertid också lärare som presenterar vetenskapliga teorier med de invändningar och tvivel som är förknippade med dem – inte bara hos vissa grupper utan rent allmänt – men argumenterar för att de ändå är vad som bäst kan förklara fenomenet i fråga. Ett långt men belysande citat:

IP: Jag skulle få svårare om någon skulle vägra läsa om Big Bang och om sådant där [som vi läser] i sjuan, till exempel. Jag skulle ha svårare om någon sa, benhårt religiöst, att: "Det där är lögn för att Gud skapade världen på sju dagar för tre och halvt tusen år sedan". Det mesta i historien och det mesta i världen kan man ha olika syn på, men vissa saker är jag väldigt övertygad om. Sedan om inte Big Bang-teorin, till exempel, inte är helt 100 % tillförlitlig, så är jag åtminstone övertygad om att de religiösa skapelseberättelserna bara bygger på att man inte hade bättre kunskap tidigare, så där skulle jag nog stå på mig väldigt mycket eller åtminstone lägga fram vad teorin går ut på och att det andra inte är särskilt troligt.

I: Men du skulle ändå lägga fram det som att det inte är två, i någon mening, i dina ögon, likvärdiga teorier?

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

IP: Ja, det skulle jag nog. Sedan vet jag inte om det är bra, men jag skulle nog ha väldigt svårt för det då tycker jag att man resonerar på ett sätt som är gammaldags och på något sätt, ovärdigt en människa. Man kan vara religiös, utan att ta till sig vissa saker. Sedan skulle man, tror jag, inte få så mycket problem med elever då utan det skulle vara föräldrar som opponerar sig.

I: Vad skulle du säga till dem? Jag menar om föräldrar ringer upp och skickar arga lappar med barnen eller så [...]. ”Ni skall vara neutrala i skolan”

IP: Ja, fast neutral inom vilket område då? Det här är vetenskapligt bevisat och vetenskap kan inte förnekas i det fallet. Jag menar, att det är samma sak som om en scientolog hävdar att det finns en ondsint kejsare någonstans i världsrymden, som har skickat hit överskottsbefolkningen till jorden, vilket de i princip hävdar. Jag skulle ifrågasätta rimligheten här. Om det står i proportion till vinsten och så skulle jag [ta strid] när jag pratar om sådant här. Det här är fakta. Det här är min åsikt. Så här tycker och tänker jag. Men det är väl mest det området jag skulle ha lite problem med. (IP 5)

Läraren framhåller vetenskapen som ett område där skolan inte bör vara neutral (”vetenskap kan inte förnekas”) och att den vetenskapliga teorin har ett företräde framför myterna genom att vara sannare (”de religiösa skapelsemyterna [...] bygger på att man inte hade bättre kunskap tidigare”). Av naturliga skäl leder den mer dogmatiska, auktoritetstroende strategin till en ganska besvärlig situation när motståndare opponerar sig.

Argumentationslinjen blir en hänvisning till det brukliga, till det vanliga. I någon mening är detta en auktoritetstro i lika hög grad som troendet på religiösa utsagor: man tror inte på teorin därför att man uppfattar den som bättre, som mer trolig, som i högre grad bevisad, utan därför att en viss person, en viss grupp företräder den. Samtidigt får man inte förbise att det även i detta ligger någon form av vetenskaplig logik, nämligen att svensk skola bör undervisa i de teorier som för närvarande har störst anslutning i forskarsamhället och således är troligare, rimligare än de alternativa förklaringarna. När lärare resonerar på detta sätt blir det naturligt att inte ta upp övriga teorier annat än som exempel på dålig vetenskap:

Nej, vi skulle aldrig kunna stå för att prata med eleverna om kreationism, nej, inte alls... det klart, vi säger ju att alla inte tror på Darwin men mest som exempel på att alla inte tror på vetenskap [...]. (IP x4)

När läraren har ett mer vetenskapligt förhållningssätt till biologiundervisningen definieras frågan som vetenskaplig, inte religiös eller lämnad till individen för personligt tyckande. Det väsentliga i dessa sammanhang är inte att lära ut sanningar (i denna fråga) utan att själva tillsammans med eleverna

ta ställning för det som verkar rimligt, trovärdigt, sannolikt. Man får förmoda att det är klassiskt vetenskapliga kriterier som används.

Frågan är vad som skall räknas som god vetenskap. En lärare berättar:

I: Hur bör man handskas med sådant [andra teorier], tycker du?

IP: Jag tycker att de skall vara med, i skolans undervisning. Sedan kan man ju lägga upp undervisningen på ett annorlunda sätt, men det är en helt annan sak. Vi har ju barn här som säger att: ”Ni får inte undervisa om Darwins lära och utvecklingslära. Det tror inte vi på, så det behöver inte ni lära oss”. Jag har ju fått band från föräldrar att jag inte kan den kristna uppfattningen och går på då ända tills de säger ”Ja, vi hade fel” säger de då. ”Ja, vi hade fel.” (IP 1)

Läraren anser sig således behöva vara insatt i religiösa förklaringar till livets uppkomst. Svårigheten är inte att gränsen mellan religion och vetenskap suddas ut, utan att vissa grupper använder argument i en vetenskaplig form men inte vetenskapligt erkända.

Dessa grupper lanserar med andra ord en alternativ teori till den gängse vetenskapliga. I grunden ligger detta i linje med tanken om att den bästa teorin småningom vinner. Varför teorin hävdas är ointressant; frågan är om den håller för en närmare granskning. Huruvida det är troligt att dinosaurierna blev akterseglade av arken under syndafloden och drunknade är inte för mig att avgöra, men frågan låter sig naturligtvis resas om det är elevernas och lärarnas sak. Detta påpekas också av vissa lärare:

Men det svåra för oss är att vi inte riktigt har kompetensen, så att säga, att bemöta alla argument [...] de är ju pålästa, de vet vad de ska säga, har alltid motargument [...] det låter ju fint och bra men vi önskar att vi haft mer på fötterna själva, vi vet inte vad vi ska säga alla gånger [...]. De är ju experter, vi borde nog inte ta debatten själva utan bjuda in forskare som tror på evolutionsteorin i så fall. (IP x 2)

Frågan vad denna typ av idealupplysning leder till ifråga om elevernas världsbild är öppen. En inte alltför vild gissning är väl att det inte är de inom vetenskapen accepterade teorierna som alla gånger får störst genomslag i klasserna. Argumenten kräver tämligen omfattande kunskap för att bedöma och utifrån en lekmans perspektiv kan de säkert verka lika goda. Ifråga om vilka teorier som skall tas upp skiljer sig de båda angreppssätten alltså åt – den först nämnda strategin innebär att man tar upp enbart teorier med ett tämligen allmänt stöd inom vetenskapen och redan på detta stadium sorterar bort det som anses oförenligt med gängse forskningsresultat, den andra att man tar upp ett urval av teorier (man får förmoda att inte alla tänkbara teorier diskuteras) men argumenterar för någon av dessa inför eleverna. Båda för-

hållningssätten leder till problem, dels praktiska som jag visat, men även i förhållande till styrdokumentet.

Det andra förhållningssättet till denna fråga bland de intervjuade lärarna är inte att förmedla en viss världsbild till eleverna utan att presentera de olika alternativ som finns tillgängliga utan att ta ställning för den ena eller andra åskådningen – synsättet återknyter starkt till skolans neutralitet i förhållande till individen. Härigenom placerar lärarna även kunskapsfrågor i den individuella sfären. Kallar man frågan för vetenskaplig känner sig lärarna troligen förbundna att utifrån vetenskapliga principer bedöma de olika teorierna och därmed också avfärda vissa teorier som ovetenskapliga. De skulle därigenom ta ställning för endera sidan och detta vill de undvika.

Det finns två delvis olika sätt att komma runt vetenskapens roll i detta: det första är mer kunskapsteoretiskt och det andra mer institutionellt eller organisationsteoretiskt. Ifråga om det förstnämnda är det den enskilde läraren själv som lyckas med att bokföra frågan om livets uppkomst på en annan post än den vetenskapliga. Läraren väljer andra ord för frågan utan att antyda de djupare kunskapsteoretiska problem detta medför: frågan om livets uppkomst är ”en livsåskådningsfråga”, ”en fråga om personlig övertygelse”, ”en fråga för individen”. Detta är en form av den kunskapsrelativism som omnämndes tidigare i kapitlet. Jag låter en lärare berätta:

När jag satt i en diskussion och sa så här: ”Men hur förklarar du exempelvis det här med att dinosaurierna försvann?” [så svarade den kristne talaren, min anmärkning] ”Ja, de kom inte med på arken.” Det var hans förklaring. ”Ja, ja” sa jag för jag var bara nyfiken. ”Jag ville bara veta hur du förklarar det för jag har ett annat sätt och förklara hur ting är” sa jag. ”Men du får tro på vad du vill.” Jag försöker ju inte få någon annan att tro på mina åsikter, men bara de får hela spektrat, så att säga, sedan är det upp till dem att bilda sig en uppfattning om vad de vill tro. (IP 16)

Läraren betraktar evolutionsteorin som en fråga om tro, inte vetande (”sedan är det upp till dem att bilda sig en uppfattning om vad de vill tro”). Denna typ av argumentation är vanligt förekommande. Ofta framhålls att skolan skall vara neutral:

I: Skall vi lära ut att Darwin hade rätt att människan uppkommit ifrån djuren eller skall vi lära ut bibelns skapelseberättelse?

IP: Jag tycker båda två och så får barnen själv bilda en uppfattning.

I: Men skall man presentera dem som jämbördiga alternativ?

IP: Ja, det tycker jag. Man skall vara så neutral som möjligt. Bara fakta

och

I: Du är ju ändå delvis biologilärare? Hur skulle du lägga upp en sådan lektion? Skulle du säga att Darwin hade rätt eller att Darwin hade den bästa vetenskapliga teorin eller att alla teorier är lika bra eller..

IP: Nej, jag skulle nog säga att man har olika åsikter och att man själv får välja vilken man tycker passar en själv bäst.

I: Skulle du ta upp de andra teorierna även på biologielektionerna?

IP: Ja, det har jag nog gjort. Eller det hade jag nog gjort. (IP 10)

Genom hänvisningarna till tro och neutralitet placeras frågan i den individuella sfären: det är inte skolan, det är individen, som avgör inte vad han vet, utan vad han tror. I följande citat behandlar läraren ifråga inte bara biologiundervisningen utan pratar i sig om neutralitet generellt; som framgår gäller neutraliteten även kunskapsfrågor.

Vi får ju lägga fram allt som finns. Jag brukar säga som så här: ”Så här kanske jag kan tänka mig att en buddist tänker, så här kan jag tänka mig att en ateist tänker, så här kan jag tänka mig att de som tror på Darwins teori tänker” Du kan ju lägga fram olika versioner av det mesta i dag och sedan får man ändå tillägga och säga så här, som lärare: ”Sedan får ni själva plocka godbitarna från allt” Det är som alla hunddressyrmetoder. Jag håller på med det. Ta något som funkar på din hund. Funkar inte den metoden, testa en annan och så får du själv välja, du har ju ändå en fri vilja. Du får själv tänka. Plocka ut det du tycker är bäst. (IP 13)

Jag nämnde ovan att lärare utifrån vetenskapliga kriterier ibland värderar teorierna. Detta behöver emellertid inte alltid leda till att kunskapsfrågor placeras i den vetenskapliga sfären. Även ett sådant resonemang kan föra fram till den individuella sfären:

IP: De olika skapelsemyterna eller olika religioners förklaringar är inte fel utan bara olika sätt att se på saken. Det bara olika sätt att beskriva, olika sätt att tala om det. Människor har olika behov av att förklara sin omvärld. Så vill jag lägga fram det medan mina kollegor som har jobbat en längre stund här säger att: Nej, så får vi inte lov att säga utan pratar om den naturvetenskapliga förklaringen som just den naturvetenskapliga förklaringen. Och det hade vi en ordentlig dust om i går och jag sade ”Jag säger upp mig om jag inte får som jag vill”. Så det är olika sätt att beskriva saker, men jag menar, någonstans, att då får vi gå ordentlig in på vad vetenskap är. Vad krävs det för att bli kallad för en vetenskap och vad är bevis, vad är det vi skall [bedöma]. Där måste man ju försöka, åtminstone, då gå in och skilja på de olika förklaringarna och sedan hela tiden lägga tyngden på att: ”Nej, det som ni har i er familj, det som står i din bok, det är inte fel.” Det ena utesluter inte det

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

andra utan det ryms. Och gärna då ta upp många exempel på stora vetenskapsmän, som är religiösa eller kvantfysikerna som blev religiösa och gärna vidga perspektivet lite.

I: Du sa att: ”Gå igenom båda sidorna” men tänker du då att man skall gå igenom båda sidorna på biologielektionen eller skall man gå igenom [...].

IP: Det kan man väl ha på religionen. Det beror ju på hur man lägger upp en lektion. Man kör halva klassen biologiskt sett och den andra klassen kör [religiöst] sett, så det är så som man vill ha det med det. Inget är fel, inget är rätt, tror jag inte. Och det är samma sak som det har varit i USA. (IP 23)

Det tredje synsättet som återfinns bland de intervjuade lärarna är en tydlig hänvisning av frågan till den offentliga sfären; de som diskuterar denna logik anser sig bundna av direkta regler men fria att i övrigt utforma undervisningen.

Hur hanterar lärarna de problem som kan uppstå när frågan om livets uppkomst diskuteras på lektionerna? Ett svar är att undervisningen är obligatorisk, eleverna måste delta med risk för sänkt betyg om så inte sker. Man måste delta, men ifråga om lektionernas innehåll finns färre regler att hålla sig till. Ett citat:

Jo, så är det ju, eleverna måste vara med [...] annars går det ut över betygen, helt klart, det säger vi till dem också och det brukar ju ta skruv, för det mesta är alla med [...]. (IP x6)

Läraren ifråga hänvisar alltså till att skolan är obligatorisk i det svenska samhället men nämner inget om hur det svenska samhället påverkar vad som sägs eller görs på lektionerna. Ibland förekommer dock exempel på hur lärare indirekt hänvisar till styrdokumentet ifråga även om lektionernas innehåll:

Jag försöker förmedla mig till den vetenskapliga grund undervisningen ska vila på, i de ämnena i alla fall. (IP x5)

Skolan verkar i en rättsstat och eleverna bör kunna förvänta sig att lärarna följer de lagar och regler som finns, liksom de dokument som kommuner i demokratisk ordning fattat beslut om. Det finns ändå problematiska följder inflätade. Var det rätt av lärarna under den nazistiska regimen i Tyskland under 1930-talet att lära ut saker om judar och homosexuella som bevisligen inte var sanna för att naziregimen föreskrev detta? Exemplet är naturligtvis extremt men knappast någon skulle besvara frågan jakande. Samtidigt vore det onekligen problematiskt om varje lärare skulle ha sin egen uppfattning som måttstock för undervisningen och frånse styrdokumentet; sådant före-

kommer här och var. Här ett exempel på en lärare som inte ville prata om evolutionsteori:

IP: Det är till och med en biologilärare som är medlem i Pingstförsamlingen. Han hoppar över avsnittet. Så löser han problemet [...]. Och det är för jävligt alltså.

I: Det är ju rätt intressant.

IP: Han vågar inte ta upp det. Han jobbar inte här nu, men det är väldigt kort tid sedan han gjorde det.

I: Du menar att han hoppar över avsnittet om [...]

IP: [...] utvecklingsläran, som det brukar heta. Sedan kan det finnas de som tar upp väldigt lite. Folk är rädda. Man vill inte ställa sig själv illa ute. Då säger man kanske lämpliga saker eller olämpliga. (IP 14)

Kollegan till den intervjuade placerade frågan i en religiös sfär då han styrdes snarare av sitt medlemskap i Pingströrelsen ("han vågade inte det") än av styrdokument eller vetenskap. Detta är den enda indikation jag har på en religiös sfär, som dessutom rör en kollega och inte den intervjuade och exemplet tycks vara ett exempel på ett så perifert fenomen att jag kommer att bortse från det.

En svårighet för den regeltolkande strategin måste rimligen vara frånvaron av entydiga regler. Parallellen till bokstavstroende religiösa grupperingar ligger nära till hands: av en stor mängd vaga, möjligen motsägelsefulla påståenden, får man välja ut ett lämpligt antal att hänvisa till. Den regeltolkande läraren kan alltså, utifrån hur han eller hon tolkar reglerna, antingen ta upp flera olika teorier om livets uppkomst eller enbart den vetenskapliga synen. På liknande sätt kan denna lärare presentera teorierna som likvärdiga eller försöka bedöma dem utifrån vissa, man får förmoda huvudsakligen vetenskapliga, kriterier.

Oavsett vad man anser om vikten av likhet mellan skolor är det dessutom knappast önskvärt att man genom att tolka styrdokumenten kommer fram till olika resultat; snarare måste det i så fall finnas andra skäl att välja olika förhållningssätt (som exempelvis lokalt inflytande) för att legitimera olikheterna.

Vad som skall studeras

I en skola måste kunskapsfrågor rimligen vara problematiska inte bara när elever och föräldrar förnekar den kunskapssyn som råder, utan även när föräldrar eller elever sätter ifråga vilka teorier som skall behandlas. Detta motsvarar som jag visade i avsnittet om kunskapsrelativism ett specialfall, som

uppvisar likheter med valet av vilken litteratur en elev bör tillägna sig. Frågan är mer värdebetonad än frågan om att bedöma sanningshalten i ett påstående. Varför skall eleverna lära sig just vissa saker och inte andra? Frågan är grundläggande i all pedagogisk verksamhet, inte minst när skolan, i likhet med det svenska högstadiet, är obligatoriskt.²³¹ Det är svårt att ge ett fullt tillfredställande svar på frågan, även om de flesta förmodligen anser att en allmän insikt i de i kontexten²³² viktigaste frågorna är en rättighet. Jonathan Adler (2006) erbjuder ett liknade försvar fokuserat på barnet – eleven.

The unpredictability or limited predictability of ones future, dependent as it is on happenstance, also encompasses the limited predictability of one's future wants, ends, and objectives. [...] Suppose that a student now sees no point in studying algebra, the civil war, the plant cycle, or Picasso's "Guernica", and that none of these has any bearing on the student's interest, as he currently conceives them. Nevertheless, there can still be a high probability that some one of these will awaken an interest in him that he does not now recognize, or would otherwise not exist, or will become relevant to his interests as those interests evolve with the changing circumstances of his life.

Rimligen får man väl anta att skolan kan erbjuda en större överblick över detta än de flesta föräldrar har möjlighet till (förutsatt någon sorts stiliserad nationalstats- eller majoritetskulturkontext som i citatet ovan). Givet den svenska skolans organisation får läraren dock finna sig i att ha medspelare som har sina åsikter om vilka teorier som skall studeras och vilka teorier deras egna barn inte skall ta del av. Ibland placeras frågorna i den offentliga sfären. Två belägg:

IP: Nej, men då får man bara säga att: Det står i läroplanen att vi skall gå igenom det och sedan får man väl gå igenom båda sidorna och sedan får man väl tror vad man vill, men vi skall ju i alla fall gå igenom det, så det är inte mer med det. (IP 17)

och

IP: Jag tror att vi måste luta oss mot läroplanen och vad den säger. Det är ju vårt styrdokument. (IP 6)

En annan strategi är att låta eleverna själva välja vad de vill studera. Frågorna placeras i den individuella sfären. Det är inte väsentligt att eleverna bibringas

231 Annorlunda uttryckt kan man fråga sig med vilken rätt en elev skall tvingas lära sig vissa saker. Vissa, som John Stuart Mill, har rent av hävdad att staten inte alls skall lägga sig i barnens utbildning annat än möjligen erbjuda möjligheten till utbildning.

232 Frågan är naturligtvis mer komplex än vad som här kan utredas. Inte minst uppkommer följdfrågan: vilken kontexts viktiga kunskaper rör det sig om? (se till exempel Zimmerman 2002)

kunskap om en viss teori; vill man hellre läsa om en annan kan det vara lika bra. Givetvis får proven utformas så att de fångar upp denna variation i vad eleverna studerat:

IP: Ja, då är det ju det här: Det är en åsikt, det [andra är också] en åsikt och så får man vara öppen för att man kan tycka olika. Det måste vara tillåtet att göra det.

I: Gäller det även på själva biologielektionerna eller gäller det mer på ett generellt plan?

IP: Ja, när det dyker upp på lektionen så får ju det gälla där också. Sedan, tror jag, att olika lärare hanterar det olika, men i de arbetslag, som jag har jobbat i, har [det diskuterats] och man ser det som ett problem, men man har ändå kommit fram till att man måste ju låta den här personen ha sin åsikt.

I: Men hur kan man hantera det? För betygssättning och sådana saker?

IP: Men om man har öppna frågor. Eleverna får berätta vad de vet, vad de tänker, vilka tankar de har om de här sakerna och om en väldigt duktig elev skriver sina tankar och det inte är vetenskapligt men om han ändå kan motivera och förklara, ha argument för det, då ligger han på den nivån i alla fall, för han kan underbygga. Så faktamässig kanske det är fel, men han kan argumentera, förklara och diskutera och de kriterierna i betyget gör ju att han ändå kan få det betyget på sitt ämne. (IP 2)

Samma lärare fortsätter:

Det kan ju vara svårt att vara objektiv som lärare om man vet på något sätt att vetenskapen säger en sak och så kommer då elever, som har en väldigt stark religiös tro och hävdar någonting annat, men då måste man ju respektera det. Förra året hade vi en väldigt duktig elev i nian som var helt övertygad om att det var Gud som hade skapat människan på det sättet som han hade läst om i Bibeln. Det gick inte att diskutera. Då måste man ju släppa det någonstans och känna att det är hans kultur och han står för det. Och inte [låta det] påverka betygssättningen och sådana saker. Så [diskussionerna] dyker ju upp ibland. (IP 2)

Det är uppenbart att dessa lärare hamnar i svårigheter om de fullt ut skall leva upp till föresatsen att inte diskriminera någon teori. För det första blir frågan vilka teorier som skall tas upp: Skall teorierna begränsas till viktigare vetenskapliga och religiösa alster? Skall elever rösta om det i klassen? Eller skall undervisningen ta upp de teorier som det finns förespråkare för bland föräldrarna? Mitt intervjumaterial innehåller inte många antydningar om vilka strategier som finns; snarast tycks man ta upp de teorier som skulle förorsaka bråk om de utelämnades (och möjligen utelämnade teorier som skulle förorsaka konflikt om de togs upp).

Den andra frågan är om denna fördelning av tiden mellan olika teorier skall utsträckas även till andra ämnesområden i skolan – fysik, kemi, sam-

hällskunskap. Lever vi på en rund jord som snurrar runt solen i ett ändligt eller oändligt universum, på en platt jord som solen, planeterna och fixstjärnorna snurrar kring eller på en rund jord som vilar på ovasidan av en långsamt krypande sköldpadda²³³? Skall exempelvis de olika statsskickena inom demokrati och diktatur presenteras med samma förbindliga neutralitet?

Det finns även exempel på att arbetslag själva har funnit andra, snarast organisatoriska, sätt att komma runt problematiken. Istället för att diskutera frågan om livets uppkomst på biologielektionerna där man känt sig mer bunden av en traditionellt vetenskaplig uppfattning i frågan ordnar man med temaarbete mellan t ex biologi och religion där eleverna under några veckor arbetar med dessa frågor gränsöverskridande:

Vi har under de senaste åren lyft ut frågor om hur människan uppkom från den vanliga undervisningen. Vi pratar om dessa frågor i ett större perspektiv där andra åsikter och infallsvinklar ryms. Vi gör ingen jämförelse mellan vetenskapliga teorier och religiösa uppfattningar, det är mer så att eleverna får arbeta i grupp med kristendom, Darwin eller någon av de andra så får de presentera vad de kommit fram till i klassen och så diskuterar vi. Frågan om livets uppkomst är ju så stor med så många infallsvinklar. (IP x1)

Funderar man på vad det betyder att frågan behandlas ämnesövergripande är svaret inte självklart. Å ena sidan bör man rimligen få en mer övergripande och mindre splittrad bild. Å andra sidan kan detta arbetssätt leda till en otydlighet i förhållande till diskussionerna om kunskapsrelativism som jag redogjorde för tidigare. Finns det sannare hållningar i frågan? Räcker det med att studera de infallsvinklar eleven själv tror på? När undervisningen på detta sätt tar upp flera teorier och inte heller tar ställning för någon av dem, eller bedömer dem med vetenskapliga kriterier blir individen den yttersta måttstocken på vad som är sant och falskt. Ibland förekommer tendenser till att placera åtminstone urvalet av teorier i en vetenskaplig sfär medan själva värderingen placeras i en individuell:

IP: Jag försöker framhålla den naturvetenskapliga idén, som en idé som man kan tro på. Nej, inte tro på, utan jag försöker redogöra för idéerna och sedan inte koppla ihop det med troende. För mig känns det som om de skall ha en insikt i Darwins teori. Känna till Darwins teori. Det är inget mål att de skall kunna tro på Darwins teori. Men ändå att de skall ha en insikt om vad Darwin säger, men för den skull måste man inte tro på det. Jag brukar inleda med att redovisa vissa skapelseberättelser. Dels den kristna och dels andra skapelseberättelser. Kanske fornordiska skapelseberättelser. Hålla fram att de här är de som

233 Sköldpaddsmetaforen används i viss indiansk mytologi (exempelvis i "Iroquis-stammarna"), se till exempel Beauchamp (1897).

folk har trott på. Och sedan redovisa den naturvetenskapliga teorin då. Och vara tydlig med det att: Ni behöver inte köpa teorin, ni behöver inte tro på den, men ni skall veta vad den säger. Insikt i vad den säger.

I: Man kan säga att du behöver inte påverka dem överhuvudtaget, att det är en rimligare teori?

IP: Nej, jag försöker inte värdera teorin. Utan snarare att de skall ha en insikt i teorin. (IP 8)

Vilka resultat får då de tre olika sätt som lärarna i studien hanterade frågan om livets uppkomst på? Jag har delat in dem utifrån två olika kriterier, för det första vilka teorier som tas upp och för det andra huruvida man bedömer dessa efter någon form av hållbarhets- och relevanskriterier.

Figuren nedan sammanfattar resultaten i texten ovan.

Figur 7:1 Kunskapsfrågor och sfärerna

	Vetenskapssfär	Individuell sfär	Offentlig sfär
Val av teorier i undervisningen	Evolutionsteori(er), ev. kompletterad med andra	Valfritt för eleven	Varierar
Bedömning av dessa teorier	Utifrån allmänna vetenskapliga kriterier som empiriska belägg och relevans	Ingen	Varierar

Beroende på vilken sfär (dels vad som skall studeras, dels hur de valda teorierna skall värderas) frågan placeras i, kommer således eleverna att få olika undervisning och i förlängningen möjligen olika syn på vad vetenskap och kunskap är.

Använda och oanvända sfärer

Som jag visat inplaceras kunskapsfrågor i en vetenskaplig, individuell eller offentlig sfär. Detta gäller såväl urvalet av vad som skall studeras, som hur teorierna som slutligen studeras bör värderas. Det är väl inte förvånande att det finns lärare som anser att dessa frågor är vetenskapliga, och att vetenskapen blir ett abstrakt rättesnöre för verksamheten. Eventuella tvister avgörs genom påpekandet att frågan styrs av logiker över vilka läraren inte har inflytande.

Argumentationslinjen blir svårare när det gäller frågan vad som skall studeras, men genom att hela biologiämnet anses styras av en vetenskaplig sfär kan sådana teorier som står i direkt motsättning till vetenskapen utrangeras.

På samma sätt framstår det som intuitivt tänkbart att den offentliga sfären används: staten styr vilken undervisning som bör meddelas i svenska skolor, även om det finns ett betydande rum för egna tolkningar och lokala anpassningar. Att Darwins teorier på ett eller annat sätt bör ingå i undervisningen framstår för det stora flertalet lärare som ofrånkomligt. Sedan kan undervisningen ges olika utformning som ger dessa teorier olika behandling. Främst är den offentliga sfären ett sätt att avgöra vad som skall studeras.

I intervjuerna finns inget som utifrån en inplacering i den offentliga sfären lyfter fram vissa teorier som bättre än andra. Motsatsen kan förekomma: utifrån skolans uppdrag att vara neutral i allmänhet och inte påverka eleverna görs ibland antagandet att skolan även i vetenskapliga frågor måste vara neutral.

Återigen måste den individuella sfären diskuteras. Det stora flertalet av lärare lutar åt att ibland tala om frågorna i termer som är en hänvisning till tro, till individ, till livsåskådning. Detta gäller både vad som skall studeras och hur värdering av teorierna skall ske. Ifråga om vetenskap väcker detta naturligtvis stora frågor. Utifrån de flesta biologers perspektiv är inte evolutionsteorin en teori bland alla andra. Att evolutionsteorin skall betraktas på det sättet har knappast varit styrdokumentförfattarnas intention. Samtidigt uttrycker lärare att det ofta ligger i linje med deras vetenskapssyn att behandla teorier som ett smörgåsbord att välja från. Som jag skall visa nedan är det ibland en nödåtgärd, ett sätt att lösa konflikter. I regel verkar det dock snarast vara så att man betraktar vetenskap som något ofullständigt, omöjligt att bevisa. Att förespråka den ena eller andra teorin framstår som gammaldags, stelt och småskuret. Ett exempel:

IP: Jag hoppas att alla våra NO-lärare är så pass proffsiga att de kan bemöta sådana frågeställningar om det kommer upp. De flesta som jobbar här försöker nog ha en så modern syn på de här frågorna som möjligt. [Så att man] inte låser in sig i vare sig det ena eller andra facket. Nej, det hoppas jag. (IP 7)

Att kön och sexualitetssfären inte används behöver väl ingen utförligare kommentar. Det föreligger knappast någon debatt om detta i skolan utifrån ett kön och sexualitetsperspektiv. Det är möjligt att man i samband med evolutionsteorin kunde diskutera homosexualitet i förhållande till exempelvis evolutionärt urval. Detta har inte skett, men det är möjligt att sådana situationer kunde placeras i en kön och sexualitetssfär. Den religiösa sfären har inget egentligt stöd i intervjuerna. Intervjuerna indikerar att lärare, i händelse av konflikt, väljer att placera frågorna i en individuell sfär även i de fall föräldrarna placerar frågan i den religiösa sfären. Skälet till att detta fungerar som

problemlösning förtjänar att återupprepas. Om en medspelare – föräldrar, elever – väljer att betrakta en viss fråga som religiös medan läraren i sin situation har svårt att acceptera detta, kan läraren välja att argumentera för att frågan är individuell, att frågan i själva verket är en livsåskådningsfråga.

I själva verket kanske läraren skulle vilja betrakta frågan som offentlig eller vetenskaplig, men då ett inplacerande i någondera av sfärerna skulle leda till konflikt framstår den individuella sfären som en sorts kompromiss, som en möjlighet att utan att göra våld på sitt eget samvete, utan att bryta mot regleringar, utan att riskera kritik från andra medspelare undvika konflikt. Nedanstående utdrag ur en intervju visar på lärarens ofta besvärliga situation när föräldrar och elever vill inplacera frågor i en religiös sfär:

IP: Jag trodde faktiskt att jag hade hamnat på medeltiden när jag [kom hit]. Jag kommer inte härifrån, men detta är en del av Sverige där det är väldigt mycket frikyrkor, det är ett helt annat samhälle mot vad jag är uppvuxen i. Jag trodde inte det var sant. Jag trodde att jag hade kommit hundra år tillbaka i tiden. Nu pratar vi inte om andra religioner, utan nu pratar vi alltså om vem [som till hör en] frikyrka eller inte och så vidare. Min sambo jobbar på en annan skola här i närheten och där var det faktiskt så, för bara några år sedan, att det var en lärare som fick kritik över att han berättade hur världen uppkommit. Det var vissa elever som var starkt bibliskt troende och olika frikyrkor ifrågasatte att skolan [undervisade om evolutionsteori]. De ville inte att barnen skulle vara med på detta. Men för mig är det helt [...] jag har också två små barn [...] de skulle få reda på alla [idéer] och så får de välja själva. Jag menar vissa tror på Darwins humanism och andra tror på religiös[a skapelseberättelser]. Man blir ju dum om man inte [känner till] alla. [---]

I: Hur förhåller du dig till att ta upp flera olika teorier och värdera dem i undervisningen?

IP: Här, där jag vet om att det är så många som är frikyrkliga så skulle jag nog hålla mig neutral. Jag skulle kunna säga att flest tror på den här, men ändå ligga lågt.

I: Inte försöka påverka?

IP: Nej. (IP 12)

Läraren försöker framhålla evolutionsteorin ("flest tror på den här") men gör inga direkta analyser av skapelsemyterna som kunde tänkas utfalla till myternas nackdel ("ligga lågt"). I princip vill alltså läraren placera frågan i den individuella sfären ("får ju de välja själva") och det är där frågan hamnar ("hålla mig neutral"). Citatet visar hur den individuella sfären kan användas för att hantera olika åskådningar. Läraren vill uppenbarligen presentera många olika åskådningar och sedan diskutera, kanske värdera dem, men vågar inte genomföra det sista steget av rädsla för reaktionerna.

Särskilda karaktäristika

Dels är flera av sfärerna oanvända, men de som används kolliderar i betydelsen att det ofta råder tveksamhet om vilket normsystem som skall anlitas. Grunden för detta är sannolikt svårigheten att skapa etiskt relevanta skillnader.²³⁴ Något förvånande är kanske den starka laddningen som finns kring frågorna och att det inte finns någon dominerande tydlig diskurs som automatiskt placerar in frågorna i en given sfär. De sfärer som kom till användning i lärarnas resonemang var den vetenskapliga, den offentliga och den individuella sfären, medan den religiösa och kön och sexualitetssfären inte användes.

I samhället i allmänhet får man anta att åtminstone hur empiriska teorier bedöms uppfattas vara en fråga för vetenskapliga överväganden. Det är uppenbart att den svenska skolan inte omfattas av en sådan hegemonisk diskurs vilket understryker vikten av att betrakta även frågor om kunskap som värdeimpregnerade och att inte låta dem utgöra en särskild, från övriga värdefrågor, skild grupp. Utifrån ett styrningsperspektiv måste man också fundera på hur det kan komma sig att så fundamentalt olika sätt att hantera ämnesområdet anses rymmas inom styrdokumentens ram. Om lärare anser att de kan betrakta frågan som strikt vetenskaplig, som en offentlig angelägenhet eller som ett individuellt ställningstagande – eller kanske till och med välja bort det – tycks styrningen i den klassiska meningen tämligen vag. I avhandlingens betraktelsesätt kontextualiseras styrdokumenterna snarare i en diskursiv förhandling och ur den synvinkeln är resultatet inte förvånande.

234 En huvudbonad som en individ bär kan hävdas skilja sig från en liknande huvudbonad på en annan individ. Något sådant är nästan omöjligt ifråga om kunskap. Likabehandling tycks vara den enda vägen och sannolikt ökar detta incitamenten att betrakta frågan som individuell eftersom en likabehandlande särbehandling därigenom möjliggörs.

8

Den förhandlade makten

Avhandlingen betraktar skolan dels som en politisk organisation där aktörerna delar vissa gemensamma erfarenheter, dels som en maktimpregnerad institution i Foucaults mening. Eftersom perspektiven förutsätter varandra kan ingen fullständig uppdelning göras i dessa avslutande diskussioner. Som en fingervisning kan dock följande tjäna: Inledningsvis diskuteras aktörerna i förhandlingen utifrån båda perspektiven. Därefter följer en diskussion främst utifrån Foucaults maktanalytik och det analyschema som härrör från denna. Först ställs normaliseringsprocesserna i fokus och efter detta presenteras maktens konsekvenser först i empirisk mening och därefter i normativ mening, varefter följer ett avsnitt om intentionalitet. Efter detta diskuteras några särskilt intressanta drag av förhandlingens dispositif. Det följande avsnittet diskuterar skolan som förvaltning och analysinstrumentets bäring på andra förvaltningar.

Aktörerna och styrningen: Den icke-hegemoniska diskursen

Som jag har visat är styrdokumentet så utformade att de medför en styrning *inom* sfären (som kan vara olika stark i olika sfärer), men liten eller ingen styrning av frågor *till* olika sfärer. Styrdokumentet kontextualiseras i en diskurs och hade styrdokumentet sett annorlunda ut hade de sannolikt kontextualiserats annorlunda – men det är inte troligt att de lett till en helt annan typ av förhandling. En tolkning är att det snarare saknas en enhetlig diskurs som styr frågorna. Ju tankemässigt homogenera ett samhälle är desto större torde likheten mellan olika skolor och olika lärare bli, och desto mindre torde valet av sfärer för liknande frågor variera. Om det uppfattas som självklart att elevernas klädsel är en fråga för kollektivet även ifråga om huvudbonader kommer frågan att placeras i den offentliga sfären. Tillspetsat kan man säga

att det är bara i sammanhang där det finns en stark diskurs som det lönar sig att precisera styrningen *inom* respektive sfär eftersom det annars inte är givet vilka frågor som placeras i respektive sfär. Det bör understrykas att det med andra ord är frågor där jag på teoretisk grund kunnat förvänta mig en svag diskurs som diskuterats. Ur denna synvinkel är det med andra ord svårt att styra skolan i de frågor som här studerats.²³⁵

En annan fråga av betydelse i sammanhanget är lärarens auktoritet som möjligen kan fungera som ett alternativ till en enhetlig diskurs *i samhället*, under förutsättning att *lärarkåren* har en stark gemensam diskurs. Om läraren framstår som en legitim auktoritet i klassrummet kommer detta att underlätta strävan efter likhet även i ett heterogent samhälle eftersom läraren kan förväntas ingå i statens diskurs i och med lärarutbildningen och tjänstemannarollen. Men eftersom avgörandet vilken sfär en fråga hör till träffas i en förhandling innebär det att staten, för att kunna styra var en fråga hamnar, måste styra såväl läraren som brukarna. Detta framstår som en oförutsedd konsekvens av det dubbla bemyndigandet av lärare och brukare.

Härvidlag är diskussionerna om professionens roll i styrningen intressant. Bland annat Margaretha Bertilsson (1990) har lagt fram tanken att brukarinflytande kan leda till en deprofessionalisering – att något sådant inträffat ifråga om skolan är tänkbart. Åtminstone utifrån de situationer som diskuterats i avhandlingen framstår inte lärarkåren som en profession i egentlig mening, om man därmed i likhet med till exempel Sofia Persson (2007, s 83 ff) avser en yrkeskår med autonomi och en gemensam syn på yrkets grundvalar. I synnerhet framstår de paralleller mellan läraryrket och läkaryrket som ibland dras som tämligen långsökta, med tanke på hur olika skilda lärare betraktar liknande situationer. Skillnaden mellan att betrakta frågan om livets uppkomst som vetenskaplig eller individuell liknar i min mening skillnaden mellan skolmedicin och homeopati snarare än skillnader mellan olika inriktningar inom skolmedicinen.

Hos Foucault finns en tankeström om maktens förändrade tekniker över tid. Jämfört med den straffande suveräntetsmakten har en annan makttyp blivit väsentlig att studera. Makten hotar inte enbart med våld; den omformar själar och själen blir kroppens fängelse (Foucault 1987, s 35). Att applicera Foucault på skolväsendet är givetvis inget nytt angreppssätt (för svenska förhållanden, se till exempel Bartholdsson 2003; Bartholdsson 2007; Leffler

235 Rimligen finns dock ifråga om andra frågor en hegemonisk diskurs; gissningsvis förekommer till exempel inga förhandlingar kring grundläggande matematik, utan frågan betraktas självklart som vetenskaplig. Ifråga om huvudbonader skulle man, som jag diskuterat, möjligen kunna argumentera för att konturerna av en sådan diskurs kan anas. I övriga fall tycks något diskursivt drag leda till att visa sfärer inte kommer till användning.

2006; Quennerstedt 2006). Samtidigt förtjänar den latent spänningen mellan Foucaults betonande av makten som norm och disciplinering å ena sidan och å den andra förvaltningssystemets utformning (och de normativa ideal som styr utformningen av detsamma) där lagens tekniker, inte normens och disciplineringen, står i centrum. Denna dubbla bild av skolan – som politisk organisation och Foucaultskt maktmedel – bör rimligen ligga till grund för förståelsen för skolans makt. I min mening är det inte enbart teoretiska perspektiv men heller inte ”hypoteser” varav den ena är sann och den andra falsk. Snarare rör det sig om två makttekniker som samverkar i skolväsendet där de ibland förstärker varandra, ibland försvagar varandra; ibland är kompletterande, ibland konkurrerande. Förhållandet mellan dem är inte konstant utan ständigt föränderligt; det momentana förhållandet kan ibland anas i de enskilda intervjuvaren. Här en repetition av ett tidigare återgivet citat:

Stöd av dem [styrdokument] har jag givetvis i den situationen, om det skulle uppstå en [konflikt] föräldrar – elev kontra mig, då har jag klart stöd i dokumenten. (IP 16)

Utifrån avhandlingens teoretiska grund är citerat ett exempel på en lärare som agerar i den dubbla konstruktionen politisk organisation och Foucaultsk maktmaskin; där de formella styrdokumentet samverkar med de normaliseringsprocesser som fortgår och där läraren framstår som en nyckelaktör. Genom den strategiska positionen, med tolkningsföreträde av styrdokumentet och bättre kännedom om dem, går läraren in i en förhandling om definitioner med en elev som är såväl aktör i förhandlingen som brukare och avnämare av en förvaltning (det förra i egenskap av det senare).

Förhandlingens normaliseringsprocesser: Individualisering i de tre frågeklustren

Utifrån avhandlingens design med tre teoretiskt definierade frågekluster skall jag här sammanfatta hur det normala konstrueras *inom* respektive frågekluster med särskilt fokus på individualiseringstendenser som en normalisering. Låt oss emellertid börja med en distinktion mellan två typer av normalisering.

För det första konstrueras normala individer som anpassar sig och bedömer sig själva efter normen och som betraktar sig som normala eller onormala. Om en fråga efter förhandlingen mellan lärare och de andra aktörerna hamnat i den offentliga sfären blir den normala eleven en individ som reagerar med den offentliga sfärens logiker (följer demokratiska beslut, argumenterar för att förändra dem eller gör uppror mot dem). Hamnar frågan däremot i

den religiösa sfären blir den elev normal som hänvisar till religiösa praktiker eller religiösa auktoriteter. Denna form av normalisering har inte studerats explicit i avhandlingen. Här och där skymtar dock såväl normaliserade som onormala elever.

För det andra konstrueras en skillnad mellan normala och onormala *argument*. Som jag visade i intervjuцитaten framhåller lärare till exempel att eleverna ibland missförstått den offentliga sfären och dess demokratiideal när eleverna argumenterar för flertalsvälde, medan lärarna snarare framhåller konsensus och minoritetsrättigheter. På detta sätt konstrueras vad som är ett normalt offentlig argument (men detta säger inget om till vilken sfär en fråga förs).

I kapitel 3 presenterades en indelning av frågorna i olika typer: uppförandefrågor, kunskapsfrågor och värderingsfrågor.²³⁶ Utifrån den svenska etnologen Ann Runfors diskussioner om kulturella yttringar som framlades i kapitel 3²³⁷ hade jag förväntat mig att uppförandefrågor av läraren betraktas som oproblematiske yttringar av kultur och att uppförandefrågorna i linje med Runfors resultat borde hanteras med den individuella sfärens normsystem. Om man någonstans kunde förvänta sig att man lät alla tänkbara kulturella blommor blomma vore det, givet Runfors resultat, här.

Värderings- och kunskapsfrågor är en annan sak. Även om det inte alltid anses finnas sanna eller rätta ståndpunkter att inta i dessa frågor hade min hypotes, om jag på förhand hade gissat utfallet, varit att lärare i högre utsträckning borde försöka definiera in dem i andra sfärer, där generellt giltiga normsystem finns (den religiösa sfären, kön och sexualitetssfären, den vetenskapliga sfären eller den offentliga sfären) eftersom frågorna åtminstone delvis är knutna till det Runfors kallar problematiske relationer. Den i allmänhet accepterade ståndpunkten torde vara att dessa frågor är relativa i mindre utsträckning än exempelvis kläder.

Min analys visar emellertid att sambandet mellan frågetyp och sfärer inte ser ut som diskussionen ovan antyder. Finns någon tendens är den snarare

236 De frågor som går under beteckningen *uppförandefrågor* är i lägre grad impregnerade med moraliska och etiska försanthållanden än värderingsfrågor. När man talar om att "ta seden dit man kommer" torde det vara nästan enbart denna typ av frågor som avses. Med en common senseformulering kan man säga att de flesta i dessa frågor erkänner olikheternas berättigande även om många håller på att människor bör uppföra sig på ett visst sätt. *Värderingsfrågorna* kan heller inte bedömas med sant och falskt men rimligheten i olika åsikter, attityder och handlingar kan diskuteras, bedömas och ifrågasättas. *Kunskapsfrågor* å sin sida liknar värderingsfrågorna så till vida att det finns tämligen starka yttre normsystem med anspråk på att vara giltiga även utanför den egna kulturen för att avgöra vad som är sant och falskt; även dessa normsystem kan skilja sig åt mellan olika kulturer och tider.

237 De kan sammanfattas som att kulturella yttringar där oproblematiske delar av kulturen enbart visas upp anses positiva i skolan medan kulturella yttringar som rör individuella relationer anses vara problematiske (Runfors 2003, s 126).

den motsatta: uppförandefrågor tenderar de intervjuade lärarna att i viss utsträckning inlemma i en offentlig sfär.

Här förekommer även den religiösa sfären emellanåt. Frågor om kunskap och värderingsfrågor placeras däremot ofta i den individuella sfären. Ju viktigare en fråga är för en viss grups världsbild, desto mindre benägenhet finns det att betrakta frågan som möjlig att diskutera i termer av sant och falskt, lämpligare och olämpligare, bättre och sämre eller rimligare och orimligare. Istället för en diskussion i dessa termer förespråkar lärare i möjligaste mån neutralitet från skolans sida där det ena förhållningssättet blir så gott som ett annat. Det bör påpekas att det finns en stor spridning, vilket framgår av kapitlen 5, 6 och 7 – de flesta sfärer förekommer i alla tre frågeklustren. Det viktigaste är kanske att det framstår som kontraintuitivt att sambandet mellan sfär och frågetyp inte är starkare. Rimligen måste förklaringen stå att finna i förhandlingens logiker.

Givet att sfärvalet sker i en förhandling kan läraren lättare få gehör för sin åsikt i frågor som inte anses vara absoluta för övriga aktörer. Ju väsentligare frågan framstår som för alla inblandade desto större är sannolikheten således att den i ett mångkulturellt samhälle skall placeras i den individuella sfären. Det som på ytan framstår som en paradox är utifrån förhandlingens aktörers horisont rationellt. Om läraren vill placera frågan om livets utveckling i en vetenskaplig sfär, medan föräldrarna menar att den är religiös blir frågan svårhanterlig eftersom man inte kan använda de båda normsystemen parallellt. Eftersom båda kontrahenterna anser sig ha stöd av yttre auktoriteter, av fasta, erkända normsystem, blir frågan infekterad och leder till upprörda känslor, låsta positioner och samarbetssvårigheter.

Alldeles fränsett den allmänna oviljan till uppslitande dispyter är detta något som från lärarens synvinkel stjälar tid och kraft från övriga uppdrag. Det finns också en tydlig tendens i intervjuerna till konsensus; man vill vara överens med föräldrarna om barnens uppfostran och utbildning vilket även understryks av läroplanen. Att placera sådana frågor i den individuella sfären måste därigenom te sig lockande för läraren som undviker en konflikt och som acceptabelt för föräldrarna eller eleverna, som visserligen inte får sitt eget normsystem erkänt men som i sak får göra som de vill. Till synes paradoxalt är konsekvensen i Foucaults mening att normaliseringen inte leder till en tydlig norm för hur man skall handla – normen rör inte *utfallet* utan *beslutsprocessen*, där individen själv får avgöra. Ett exempel: visserligen hade föräldrarna kanske helst sett att den religiösa uppfattningen gavs företräde i biologiundervisningen; att undervisningen inriktades på de i en viss skrift förekommande uppfattningarna, men kan ändå känna segern halvt vunnin genom att åtminstone de egna barnen slipper bli påverkade av sekulära norm-

system. Den individualiserade världsbilden framstår som den i Foucaults mening normala.

Detta är ett av avhandlingens viktigaste empiriska resultat, som talar direkt till de diskussioner som förs om individualiseringstendenser allmänt i samhället (Bauman 2002) och i skolan (Richardsson 2004; Englund 1996:i; Olson 2008). Som visats i avhandlingen rör individualiseringen inte enbart form utan i djupaste mening substantiella frågor.

Normativa implikationer

Samhällsmässigt kan man fundera över implikationerna. Slutsatsen är att eleverna kan bibringas en föreställning om att en väsentlig del samhällsgemenskapen är uppförande i vid bemärkelse; formerna för umgänge blir lika viktiga som det substantiella innehållet. Lärarna å sin sida kan tryggt känna att allting inte är relativt, att allt inte flyter: det finns fasta punkter i tillvaron.

En annan sak att fundera över är oron, eller kanske obekvämheden, som några lärare gav uttryck för ifråga om att ta upp vissa ämnen på vissa skolor; det är bättre att ligga lågt, att undvika att väcka den björn som sover om man misstänker att föräldrar och övrig omgivning ogillar en viss ståndpunkt, en viss handling. Det svenska utbildningssystemets tidigare tanke, att utjämna förutsättningarna mellan elever med olika bakgrund genom att ge alla samma grund, måste härigenom sägas vara svår genomförbar. Olika lärare verkar i olika kontexter med olika tabun och kan knappast antas utgöra en motbild till det eleverna har runt sig i hemmet och i övrig omgivning om just sociala tabun inte bryts.

Maktens konsekvenser: De fem sfärerna

I kapitel två utformades det teoretiska ramverket som legat till grund för analysen. Vilka frågor, fenomen och diskussioner som förs till vilken sfär är den tydligaste av maktens konsekvenser ur avhandlingens teoretiska perspektiv. Nedan presenteras sfärerna var för sig, varefter följer en mer normativt inriktad diskussion.

Offentlig sfär: konflikt och samverkan

Det finns inom sfären olika normsystem som konkurrerar, såsom individuella rättigheter och flertalsvärde eller medinflytande och rättssäkerhet, men som, enligt Habermas (1984), samtliga är grundade i tanken på fri åsiktsbildning,

diskussion och debatt.²³⁸ Lärare hänvisar regelbundet till demokrati, till en basal form av rättssäkerhet, till samhällets normer men utan att det i någon större utsträckning klargörs vad som avses. Vagheten i vad det innebär att en fråga är offentlig gör att den kan användas för att hantera konflikter. Skillnaden mellan den individuella och offentliga sfären kan beskrivas som att det i den individuella finns en tydlig auktoritet (individ) som fattar beslut men inga på förhand givna utfall, med det i den offentliga finns flera tänkbara auktoriteter men vissa utfall som är orimliga medan andra är rimliga.

De mest framträdande resultaten är att lärarna lägger ett visst fokus på individuella rättigheter (alla människors lika värde, allas rätt att yttra sig inom givna gränser) som inte är förhandlingsbara, en demokratisyn som lutar åt lokal demokrati (att enbart följa statens anvisningar vore odemokratiskt), en demokratisyn som innebär att alla kan och skall vara med och påverka, samt ett värnande om minoriteterna. Det är givet att lärarna uppfattar att det finns en förhandlingsmån och ett manöverutrymme om en fråga kallas offentlig eftersom sfären rymmer flera olika logiker som kan leda till olika utfall.

Den offentliga sfären är samtidigt konfliktskapande i så måtto att när frågor placeras i den offentliga sfären blir lösningarna mer temporära, mer obeständiga jämfört med andra sfärer på grund av att majoritetsbeslut, som är en viktig del av sfären, är möjliga att förändra. I det ögonblick majoritetsförhållandena förändras kan beslutet rivas upp. Givetvis spelar svårföränderliga värden (rättssäkerhet, individuella fri- och rättigheter) en roll i den offentliga sfären men på det hela taget är den ändå ett osäkrare kort än övriga. Samtidigt får den offentliga sfären konsekvensen att individer måste rätta sig efter det kollektiva beslutet.

Sannolikt spelar det också in att en särbehandling som upprättas med hänvisning till den offentliga sfären riskerar att uppfattas som ett nådevedermåle. Om huvudbonader generellt är förbjudna men muslimska huvuddukar tillåts med hänvisning till att skolans aktörer gemensamt har beslutat att tillåta dessa är de tillåtna med majoritetens medgivande. Om de tillåts eftersom

238 Den offentliga sfären är problematisk på flera sätt, inte minst genom att dess inre logiker i lägre grad är entydiga och konsistenta än övriga sfärens. Detta kunde konstateras redan på grundval av Habermas arbeten och empirin visar att detta är fallet även på skolgolvet. Man kan fundera på om problemet med de motstridiga logikerna i den offentliga sfären beror på hur sfären konstruerats i avhandlingen eller om konstruktionen väsentligen speglar en osäkerhet som finns i debatten kring det offentliga i förhållande till individen i samhället. Kanske hade den offentliga sfären kunnat delas upp på flera sfärer; exempelvis en politisk och en samhällslelig. Det tycks mig dock som om detta snarare hade ökat problematiken, i och med att lärarna i regel själva inte gör någon större distinktion mellan de olika konkurrerande normsystem som finns inom sfären. I samma diskussion, i samma argument, hänvisar lärarna till potentiellt oförenliga offentliga logiker vilket rimliggör att den offentliga sfären bör ses som ett odelbart helt.

de är religiösa symboler och därigenom placeras i den religiösa sfären är de placerade utom räckhåll för majoritetens åsikter. En förankring i ett religiöst tämligen konstant trossystem smäller naturligtvis högre för det stora flertalet troende än en hänvisning till att majoriteten beslutat göra ett undantag.

I den offentliga sfären hamnar således en tämligen heterogen samling frågor från alla tre frågeklustren. Offentliga är somliga värderingsfrågor, till exempel demokratidiskussioner, många uppförandefrågor och hos vissa lärare, på vissa skolor, kunskapsdiskussioner.

Den individuella sfären: den ofarliga sfären?

Ett grundläggande drag i mina resultat är lärarnas ovilja mot att verka represiva. Denna ovilja är sannolikt av betydande vikt för att förstå hur den individuella sfären används. Likaså har det ibland påpekats att skolans organisation, styrning och diskurs om neutralitet kan leda till relativisering. Tomas Englund, som nämndes i kapitel fyra, skriver apropå den neutralitet som genomsyrar vissa utbildningskonceptioner: ”Vad som i dessa sammanhang måste understrykas är risken för en total relativism – att alla ”teorier” äger lika stor rätt, och att ett samhälles uppsättning av kollektiva begrepp (ett kollektivt medvetande) går förlorad” (Englund 2005, s 284). Detsamma gäller tvivelsutan, utöver vetenskapliga teorier, också värden i allmänhet. Lärare vill inte påverka vad eleverna känner, tycker eller tänker utom i vissa särskilda frågor, främst frågor knutna till demokratiklustret eller frågor som uppfattas som mindre betydelsefulla i betydelsen lösare knutna till moraliska och etiska diskussioner.

För att förstå den individuella sfärens popularitet i frågor som vanligen inte alls uppfattas som särskilt individuella måste dess karaktäristika begrundas. *För det första* finns i den individuella sfären inga särskilda lösningar som styrs av normsystem, i annan mening än att lösningen bör vara i överensstämmelse med det individen själv vill. Konsekvensen är att ingen annan aktör kan ha någon synpunkt på utfallet. Detta antagande är inbyggt i analysinstrumentet men får empiriskt stöd i avhandlingen. *För det andra* och kanske viktigaste finns det inget särskilt som beskriver vad som skall avgöra den enskildes handlingar, åsikter, försanthållanden. Om person A (läraren) placerar en viss fråga i den individuella sfären, medan person B, C och D (övriga aktörer) placerar den i andra sfärer (till exempel den religiösa sfären) är detta ur person As synvinkel helt oproblematiskt, eftersom hon själv redan har definierat frågan som något hon inte har synpunkter på. A har definierat bort sina egna åsikters relevans för hur B, C och D väljer att handla.

Den individuella sfären kan alltså ses som ett universalmedel för att hantera värdekonflikter som vid en första anblick är olösliga. Tricket att placera

frågan i en individuell sfär kan genomföras eftersom, då frågan väl är placerad här, det inte spelar någon roll vilka norm- eller värdesystem individen handlar efter. Ett helt individuellt val, i den mån ett sådant är möjligt, är med andra ord inte är nödvändigt att träffa för individen bara för att frågan placeras i den individuella sfären.

Att definiera en fråga på ett sådant sätt att den hanteras i den individuella sfären har, ur lärarens perspektiv, väsentliga fördelar. I första hand minskar risken att andra föräldrar reagerar. Att däremot hävda att något är en kön och sexualitetsfråga eller en religiös fråga torde riskera att röra upp känslor av väldig magnitud bland andra föräldrar som inte kan acceptera att en fråga placeras i en viss sfär. Ur denna synvinkel skulle placerandet alltså bero på konfliktovilja – i vilken mån konfliktoviljan beror på pedagogiska och psykologiska övertväganden som leder till att lärare inte vill vara repressiva, på en övertvägd relativism, på bemyndigandet av brukarna eller på konflikträdsla kan inte avgöras.

I den individuella sfären placeras frågor från de olika frågeklustren. Intressant att notera är att spridningen mellan olika lärare och olika frågor i samma frågekluster tycks större här.

Den vetenskapliga sfären: vad är sanning?

Det är ingen självklarhet att frågor placeras in i en vetenskaplig sfär för att de är ämneskunskaper. Jag har visat att frågan om livets uppkomst ömsom definieras som en rent individuell livsåskådningsfråga (den individuella sfären), ömsom som en fråga om den offentligt stadfästa versionen (den offentliga sfären), ömsom som en vetenskaplig fråga (den vetenskapliga sfären). När de placeras i den vetenskapliga sfären får lärare försöka förhålla sig till den vetenskapliga logiken och i analogi med kön och sexualitetssfären uppfattas det ibland som alltför konfliktskapande²³⁹ att placera frågor i den vetenskapliga sfären – dock knappast på grund av skrivningarna i styrdokumentet utan snarare på grund av hur lärare uppfattar den vetenskapliga logiken.

Det är visserligen sant att ett betydande mått av relativism finns inom vetenskaperna.²⁴⁰ Samtidigt finns det i den vetenskapliga sfären tämligen konsensuspräglade logiker (inre konsistens, konsekvensneutralitet, krav på belägg) som gör konflikterna värre. Även om man inte tror på sanningen med

239 I intervjuerna angav vissa lärare explicit att de inte ville placera vissa frågor i den vetenskapliga sfären som ingångsvärde i förhandlingen eftersom de var rädda för omgivningens reaktioner.

240 Jämför till exempel Paul Feyerabendens arbete *Mot metodvånget* (Feyerabend 1993/2000) i vilket han tar ställning för ett anarkistiskt vetenskapsideal som, åtminstone i mildrade former, fått genomslag i delar av forskarvärlden.

versalt S är olika uppfattningar i sakfrågan mer eller mindre troliga eller rimliga utifrån allmänt accepterade vetenskapliga kriterier.

Att diskutera olika teorier i undervisningen är oproblematiskt även om frågan definieras som vetenskaplig. I förhållande till elever och föräldrar med en helt annan världsbild torde svårigheten uppkomma när teorierna skall bedömas. Saknas belägg, eller om resonemangen är inkonsistenta, eller om argumenten har en i vetenskaplig mening ogiltig form, blir läraren tvungen att påpeka detta försåvitt frågan placerats i den vetenskapliga sfären. Ur vetenskaplig synvinkel skulle elevernas barnatro presenteras som ett vetenskapligt sämre alternativ. Om ställningstagandet uppfattas som ett ifrågasättande av elevernas tro riskerar aktörerna att kastas in i en konflikt.

Främst kunskapsfrågor – men som sagt inte alla kunskapsfrågor – placeras i den vetenskapliga sfären.

Den religiösa sfären: motiv och motiveringar

Det är uppenbart att en skillnad måste göras mellan religion och den religiösa sfären. Jag har visat att förhandlingen mellan lärare och föräldrar och elev resulterar i att frågor där religiösa argument framförs placeras i den individuella sfären i högre utsträckning än andra frågor. Om en elev inte vill vara med på sex- och samlevnadsundervisningen för att hon tycker det är otrevligt med intima bilder eller för att han har en personlig övertygelse om att det är onödigt eller fel bedöms deltagandet i lektionen ofta som en offentlig fråga. Råder närvaroplikt rapporteras ogiltig frånvaro om elev inte deltar. Finns religiösa argument för ställningstagandet ökar sannolikheten för att frågan placeras i en individuell sfär och att eleven och föräldrarna därigenom själva får avgöra. Hänsyn tas alltså till de religiösa argumenten, men inte genom ett erkännande av deras riktighet eller berättigande utan genom en lösning där individen med hänvisning till samvetsfrihet får välja själv.

Det finns i det ovanstående en diskrepans mellan motiv och motivering. I motiveringarna, i retoriken, är religionen bannlyst när det gäller frågor som uppfattas som väsentliga. Motiven bakom tycks dock vara ett hänsynstagande till religion. Att hänvisa till religion ifråga om kunskap eller värderingsfrågor uppfattas dock som alltför provocerande i den svenska skolkontexten. Styr-dokumentet är här möjligen bidragande. Som påpekats är deras inställning till religion tämligen sval. Den framställs som en individens väg till inre ro, som ett komplement till filosofin och samhällskunskapen snarare än en samling normer och regler för hur världen skall tolkas och hur den enskilde skall handla och tänka. Den religiösa sfären blir därigenom tämligen tömd på innehåll och sfären blir heller inte konfliktskapande i sig. Främst uppförande-frågor inlemmas i den (men, av naturliga skäl, inte alla uppförande-frågor). I

förhandlingen med föräldrar och elever uppkommer dock konflikter när dessa vill placera kunskaps- och värderingsfrågor i den religiösa sfären.

Möjligen framskymtar i intervjuerna en konflikt mellan vissa lärare och vissa föräldrar, där de tycks oense om vad den religiösa sfären egentligen är (till exempel om kunskapsfrågor ens kan hanteras inom den). Detta leder dock till individualisering snarare än religiösa överväganden.

Kön och sexualitetssfären: kontraproduktiv styrning?

Ett av de områden där styrdokumentet är entydiga är ifråga om jämställdhet mellan könen: skolan skall verka för en sorts likhetsfeminism, genom att riva traditionella könsroller och uppmuntra elevers utveckling mot en könsblindhet i vardagen. Härvid blir också mötet mellan perspektiven skolan som förvaltning (individernas delade erfarenheter) och skolan som Foucaultsk maktinstitution extra brännande.

Få frågor placeras i kön och sexualitetssfären. Mitt förslag till tolkning av detta är att lärare skyr sfären eftersom en fråga som inplaceras i denna sfär inte får mycket förhandlingsmån. Detta kan få tämligen vittgående konsekvenser: jag påpekade tidigare i avhandlingen att om frågan om muslimsk huvudduk betraktades som en kön och sexualitetsfråga är det rimliga *utifrån sfärens logiker* att förbjuda den, vilket emellertid vore att gå emot skolverkets särskilda yttrande om Minervaskolan i Umeå. Samma sak med deltagande i undervisningen i Idrott och hälsa. Om det ses som en jämställdhetsfråga att flickor inte får delta på samma villkor som pojkar skulle man knappast ens kunna ordna organisatoriska lösningar med könsdelade klasser eller särskilda timmar i badhus där enbart kvinnor är närvarande. Ifråga om jämställdhet är styrdokumentet tydliga, och sådana organisatoriska lösningar vore att bevara traditionella könsroller.

Saken hamnar naturligtvis i ett annat läge när frågorna inte alls placeras i kön och sexualitetssfären eftersom jämställdhetsskrivningarna knappast blir relevanta utanför den. Att som lärare försöka inplacera frågor i kön och sexualitetssfären skulle riskera arbetsron, kunna leda till anmälningar till ombudsmannen mot etnisk diskriminering och till att föräldrar söker nya skolor. Det finns alltså tillfällen då vissa sfärer uppfattas som stängda av praktiska skäl. I förhandlingen aktualiseras de inte överhuvudtaget.

Detta belyser ett av de viktigaste praktiska resultaten för den svenska skolans väg framåt: vill staten styra skolan räcker det inte att styra logikerna inom respektive sfär utan staten måste i så fall hitta ett sätt att styra frågorna till respektive sfär.²⁴¹ Det verkar alltså paradoxalt finnas en omvänd korrela-

241 Att jämställdhetsarbetet i förskolan gått i stå (Karlsson 2009) torde kunna skrivas på detta konto. Förskolelärarna bryter inte mot styrdokumentet men använder andra logiker än de i kön och sexualitetssfären.

tion mellan hur väldefinierad en logik är i styrdokumentet och hur ofta sfären som logiken hör till används. Ju mer läroplansförfattarna anstränger sig för att vara entydiga, motsägelsefria och ju mer de söker styra lärarnas handlande i en viss frågetyp, desto mindre kommer skrivningarna att bli använda överhuvudtaget.²⁴²

Det sanna, det rätta, det sköna: om sfärernas normativa problematiker

Även i en i huvudsak empirisk avhandling må man kanske tillåta sig att anställa några normativa diskussioner. Jag skall inte diskutera de normativa problematikerna utifrån varje sfär utan nöjer mig med några huvudsakliga kommentarer kring den individuella, offentliga och religiösa sfären. Ifråga om den *individuella sfären* väcks flera frågor. Det är varianter av den gamla diskussionen om hur ett liberalt samhälle bör förhålla sig till individer som inte är liberala och berör diskussionerna om man rent allmänt bör tolerera intolerans. Konsekvensen blir en asymmetri mellan den som definierar frågan som individuell och de som definierar frågan som offentlig, som en kön och sexualitetsfråga eller en religiös fråga. Den som definierar frågan som individuell kan inte kräva hänsyn till sina egna åsikter i frågan och hamnar automatiskt i ett underläge.

Den första frågan är om det är individens fria vilja som riskerar att kränkas. Är det individens egna personliga ställningstagande eller är åsikterna, försanthållandena en följd av andra strukturer? Möjligen är saken ur denna synvinkel extra problematisk. En den moderna moralfilosofins kärna är diskussionerna om individens förhållande till kultur, religion och familj. Naturligtvis finns det inga fria individer som inte påverkas av sin omgivning och dess strukturer samtidigt som det är ett antagande i liberal teori att man även i praktiken kan komma rätt nära detta ideal. Problemet är i grunden olöst.

Den andra frågan rör den filosofiska statusen av att inte handla. Det är uppenbart att den individuella sfären för många av lärarna framstår som neutral, medan de andra sfärerna innebär ett ställningstagande. Det är inte självklart att så är fallet. Att lämna avgörandena till individen utan vidare diskussioner bygger i sig på normativa ställningstaganden. Det får också konsekvenser som är jämförbara med andra tänkbara lösningar. Dessa konsekvenser är inte i någon rimlig mening neutralare än konsekvenser hade varit om frågan placerades i en annan sfär. Möjligen hör antagandet att så vore fallet samman med en odefinierad men vagt föreställd koppling mellan relativism

242 Det kan naturligtvis finnas andra förklaringar till att sfären kommer till så liten användning: att lärarna de facto inte betraktar frågorna som kön och sexualitetsfrågor och att det faktiskt, i detta fall, finns en stark diskurs som förhindrar att till exempel den muslimska huvudduken betraktas som en sådan fråga.

och individualism²⁴³, och tämligen säkert är resultatet ett resultat av normalisering i Foucaults mening.

Den tredje frågan rör värderingsfrågorna och toleransbegreppet. Liberalismen har en inneboende spänning i så måtto att det finns en konflikt mellan att vara tolerant och verka för tolerans. I vissa situationer förhåller sig ”vara tolerant” och ”verka för tolerans” till varandra som kommunicerande kärlek: ökar man det ena, minskar med nödvändighet det andra. Att placera en fråga i den individuella sfären är ur denna avhandlingens synvinkel att vara tolerant. Det bekymmersamma är inte toleransen i sig, men det faktum att man därigenom avhänder sig möjligheten att verka för tolerans. Draget till sin spets kan man säga att elever i vissa klassrum redan i tidiga tonåren själva får utforma såväl ett eget värderings- och moralsystem som en egen vetenskapsteori.

Att alla får tro och tycka vad det vill skulle dock inte med nödvändighet behöva innebära att läraren ställer sig helt neutral genom att placera de olika frågorna i den individuella sfären. Men den speciella situation som råder i skolan där både läraren och elever och föräldrar enligt styrdokumentet skall påverka undervisningen innebär att den allmänna tanke-, tros- och åsiktsfriheten tar ett par steg närmre en förhållandevis allomfattande relativism i många frågor. För att förstå den rationella logiken i detta måste jag erinra om att frågorna placeras i sfärer i en maktimpregnerad förhandling där den individuella sfären för alla aktörer framstår som det minst dåliga snarare än förstahandspreferensen, och att placeringen i den individuella sfären i regel inte sker därför att lärarna vill öka relativismen utan som en oförutsedd konsekvens av förhandlingsspelet. Det finns dock i empirin också exempel på att lärare placerar frågor i den individuella sfären av övertygelse, vilket kompletterar ovanstående analys.

Även ifråga om den *offentliga sfären* finns viktiga normativa diskussioner. Relationen till andra sfärer är problematisk i så måtto att den inte helt klargjorda relationen mellan demokrati och individuella, kulturella och religiösa rättigheter även färgar lärarnas diskussioner. Betraktar lärare den offentliga sfären som något som reglerar de övriga sfärerna eller är den offentliga sfären en sfär på samma nivå som de andra? Det finns goda skäl för båda betraktelsesätten. Å ena sidan måste man säga att olika typer av rättigheter ytterst vilar på majoritetens uppfattning och att sfären härigenom får en särställning.

Detta aktualiserar också vilken nivå demokratin ses på. Givet att demokratin tenderar att ses som ett i huvudsak lokalt fenomen i klassen eller på

243 I intervjuerna går diskussionen i skytteltrafik mellan å ena sidan individens rättigheter och å andra sidan relativism; genom det förstnämnda får det sistnämnda sitt intellektuella berättigande.

skolan får man anta att lärarna betraktar sfären som en sfär bland de andra och därigenom hårdare bundna av de andra sfärerna än vad som annars vore fallet. Betraktas sfären som en översfär skulle den lokala demokratin kunna reglera vad som är sant och falskt ifråga om exempelvis historieundervisningen. Betraktar man sfären som en sfär bland andra kan den knappast anses vara överordnad andra sfärer.

Följderna av den offentliga sfärens oklara position i förhållande till de andra sfärerna är *för det första* att demokrati får en paradoxal betydelse i svensk skola. Å ena sidan är det något högt och vackert, som lärarna är beredda att försvara och argumentera för, men å den andra uppfattas demokratin som ett värde bland andra. Ibland ges demokrati dessutom en så vid definition att det är svårt att se vad som inte skulle vara demokratiskt förutom det explicita avståndstagandet från fenomenet demokrati. *För det andra* blir frågan om statens och det offentligas förhållande till skolan obesvarad. Place-ras den offentliga sfären på samma nivå som andra sfärer uppkommer frågan med vilken rätt staten och kommunerna anses styra skolan, men också hur de kan göra detta. Om andra auktoriteter anses lika viktiga, lika relevanta, som den offentliga styrningen av dem som blir styrda – lärarna – är det problematiskt att betrakta skolan som en förvaltning i vanlig mening. *För det tredje* är det intressant att fundera över vad lärare betraktar sig själva som: i kraft av sin tjänst är de en del av den offentliga sfären. Är det som frontlinjebyråkrater, som profession, som hedervärda ämbetsmän, som säljare, som producenter eller som problemlösare? Empirin innehåller knappast några entydiga resultat och frågorna har inte ställts på ett sådant sätt att frågan kan besvaras, men svaret är förmodligen av betydelse för att förstå hur lärarna betraktar den offentliga sfären.²⁴⁴

Ifråga om *religionssfären* väcks frågor om religionens plats i samhället, inte minst då läraren väljer att hänvisa till en annan extern auktoritet för att vinna legitimitet för beslutet. Religionen verkar utan att synas på ytan. Trots att religionen är frånvarande i retoriken är den något det tas hänsyn till i det tysta. Den dubbla bokföringen är sannolikt omedveten, skadlig på sikt och en spegelbild av den dubbla syn på religionen som finns i samhället, understödd av institutionella förhållanden som det dubbla bemyndigandet av lärare och brukare. Förklaringen är förmodligen att de spänningar som nu ryms i den traditionella svenska bilden att religion är en rent individuell fråga blivit så starka att bilden av vad religion är inte längre förmår hålla ihop i ett konsistent system. Hur en ny bild av vad religion gör och vilka rättigheter som tillskrivs religion kommer att se ut är inte möjligt att svara på, men med all

244 Jämför diskussionerna i Sven-Eric Liedmans bok *Hets* (Liedman 2011).

sannolikhet kommer bilden att skilja sig åt betydligt från vad många i Sverige vant sig vid under 1900-talets andra hälft.

I förhandlingen om ords betydelse är det därför självklart att den religiösa sfären framstår som problematisk. I skolkontexten finns ett djupt känt engagemang för konsensus och för diskuterade lösningar som alla parter kan acceptera. Trots att förhandlingen är maktimpregnerad skulle det framstå som stötande om läraren vann genom att helt enkelt få sin förstahandspreferens realiserad medan förhandlingsparten blir utan helt i en viss fråga. Man måste erinra sig att det inte är kohandel utan en kompromiss att placera givna frågor i den individuella sfären istället. Ur en religiös synvinkel måste det rimligen framstå som besvärande att religionen degraderas till en fråga om yttre attribut när främst mindre väsentliga frågor placeras i den religiösa sfären. Religionen kan få avgöra vilka kläder som får bäras men inte vilka värdesystem som är bättre än andra; den kan få som följd att särlosningar upprättas för vissa lektioner (som idrott och hälsa) men är inte närvarande i diskussionerna om kunskapssyn. Religionen betraktas i dessa fall som ett ytfenomen utan bäring på viktiga val i offentligheten.

Mångkulturalism och etiskt relevanta skillnader

I gränslandet mellan normativa och empiriska diskussioner finns frågor om mångkulturalism. Viktigt ur ett maktperspektiv är att hur individer tänker kring mångkulturklustret utgör en konsekvens av förhandlingen och därigenom i förlängningen en konsekvens av makt.

Den väsentligaste förståelsen som den teoretiska modellen presenterar i förhållande till debatten om mångkulturalism är att aktörerna i förhandlingen konstruerar etiskt relevanta skillnader som avgör vilka fall som är lika och vilka fall som skiljer sig åt. Detta sker genom att olika fenomen eller frågor placeras i olika sfärer. Eftersom läraren knappast kan behandla fall mellan vilka ingen etiskt relevant skillnad föreligger olika måste en etiskt relevant skillnad upprättas. I den teoretiska modell som presenterats i avhandlingen sker detta när frågorna placeras i olika sfärer. Ett tydligt exempel är hur olika huvudbonader placeras i olika sfärer – genom att en viss sorts huvudbonader förs till den religiösa sfären kan dessa särbehandlas eftersom det uppfattas finnas en etiskt relevant skillnad mellan religiösa huvudbonader och världsliga dito. De etiskt relevanta skillnaderna finns alltså inte vid förhandlingens början utan uppkommer som en möjligen omedveten konsekvens av makt. Det mångkulturella samhällets gränser upprättas med andra ord på klassrumsgolvet ifråga om det svenska skolväsendet.

Med att det uppkommer konflikter mellan individer som har eller antas ha olika världsbilder avses att det föreligger skilda uppfattningar i antingen

empiriska eller normativa frågor och att dessa uppfattningar sammantaget utgör ett system. I den mån det tas hänsyn till det lärarna uppfattar vara kulturer är det i regel just i egenskap av världsbilder – som jag har visat framstår det som om lärarna individualiserar snarare än en kulturrelativiserar. Ju mer mångkulturellt ett samhälle är (i betydelsen att många världsbilder uppfattas och erkänns i det) desto vanligare blir sfärer som tillåter olika utfall att uppkomma.

Den individuella och den offentliga sfären är avgjort enklare att använda i ett mångkulturellt samhälle än de andra eftersom utfallet kan tillåtas variera på olika sätt. Olika kulturers norm- och värdesystem kan dessutom påverka utfallet; i den individuella sfären direkt och i den offentliga genom att inlemmas i demokratin.

Mångkulturalismens normativa problematiker

Om antagandet är sant får det stora konsekvenser för hur samhället kan komma att organiseras i framtiden; inte bara i förvaltningen utan även vad som kommer att framstå som lämpliga sätt att hantera olikhet rent allmänt i samhället. Sannolikt kommer tendenserna till relativism att förstärkas. Ju mer relativistisk skolan blir och ju längre tid detta sker, desto fler får sin vetenskapsteoretiska och värderingsmässiga världsbild infärgad av detta synsätt – och desto sämre blir jordmänen att hävda en absolut uppfattning i olika frågor. Man kan fråga sig vad detta kommer att innebära för vetenskapen och andra värdesystem som gör anspråk på att vara i princip giltiga över kulturella gränser.

Kanske innebär detta en anpassning framöver till övriga världen med parallella organisationer baserade på olika världsbilder. Ifråga om skolan kan vi ha sett en början på en sådan indelning i och med friskolesystemet där föräldrar kan välja en skola som utifrån deras respektive världsbild framstår som lämplig. Om sanningen inte ens finns med gement s finns det heller inget som hindrar att detta fullföljs ifråga om universitet – i bland annat USA finns privata, exempelvis katolska, universitet – och andra strukturer. Inom den svenska äldrevården finns vaga tendenser till en sådan uppdelning där särskilda invandrargrupper och hbtq-personer söker sig till särskilda utförare.

I en avlägsen framtid är det naturligtvis möjligt att kopplingen till geografin släpps ifråga om medborgarskapet och de juridiska systemen. Många må ha svårt att tänka oss en sådan utveckling idag eftersom den innebär en närmast total omvandling av vårt sätt att kategorisera världen. Men kanske är de drag ifråga om relativisering och individualisering som återspeglas i skolan tecken på att en utveckling i den riktningen ligger inom det möjliga ramar.

Man får komma ihåg att det just är kommunala skolor som studerats och att det är i dessa, där olika kulturer möts, den individuella sfären framstår som tilltalande. Möjligen kan man hävda att chansen att fasta normsystem skall överleva förutsätter en stratifiering av samhället. Olika skolor eller organisationer skulle i ett stratifierat samhälle ha möjlighet att hålla på *olika* fasta normsystem utan att i förhandlingar ta hänsyn till andra kulturer och deras fasta värden. Om detta eller den nuvarande situationen med en långt driven individualisering är att föredra är en öppen fråga. I viss mening kan man alltså betrakta det svenska skolsystemets individualisering av sakfrågor som ett sätt att komma runt den oro som artikulerats bland annat av Tomas Englund (1996:i):

Med den skola på föräldrarnas villkor som nu är på väg att utvecklas kommer denna medborgerliga rättighet [det vill säga rättigheten att inom ett skolsystem ta del av erfarenheter från andra samhällsgrupper, *min anmärkning*] för de uppväxande att fråntas dem. Barnen betraktas, enligt det synsätt som nu proklamerats, som föräldrarnas egendom och har att gå i den skola och socialiseras till de värderingar som är föräldrarnas. Den av olika föräldragrupper valda eller organiserade skolan blir en pendang till föräldrarnas värderingar.

Den normativa frågan för dem som delar Englunds perspektiv är hur mycket individualisering som är ett möjligt pris att betala för att organisera undervisning i *ett* skolsystem.²⁴⁵

Makt och förhandling

Vårt att fundera på är att de exempel lärare hämtar ofta är centrerade kring kristendomen då avvikande världsbilder diskuteras – jag har svårt att se att kristendomen i sig skulle vara mindre förenlig med den svenska skolan än andra religioner eller för den delen olika icke-religiösa åskådningar. Kristendomens utveckling och sekulariseringen har gått hand i hand under de senaste århundradena och det borde med andra ord finnas en vana att hantera sekulära anspråk hos utövarna. Endast sällan förekommer dock andra trossamfund eller trosmissiga inriktningar i diskussionerna. Delvis är detta rimligen en följd av kristendomens numerärt starka ställning i Sverige – lärarna har helt

²⁴⁵ Jag betraktar, som framgått i avhandlingen, det svenska systemet som ett skolsystem trots de tendenser som finns till uppsplittring bland annat i form av fristående skolor, eftersom flertalet skolor styrs av i huvudsak samma styrdokument.

enkelt en större egenupplevd exempelsamling av konflikter med kristna grupperingar.²⁴⁶

En första alternativ förklaring till ovanstående handlar om lärares (upplevda) närhet till respektive kulturer: eftersom de flesta lärare har större närhet till kristendomen (den stora majoriteten av de intervjuade lärarna är infödda svenska) är det lättare att tänka sig in i hur dessa familjer diskuterar. En andra alternativ förklaring berör validiteten i studien: att lärarna, trots att jag inte sett några belegg för det i intervjuerna, betraktat det som mindre problematiskt att lyfta fram exempel på kristendom än konflikter knutna till andra religioner. En tredje alternativ förklaring handlar om resurser och eftersom den berör den teoretiska modellen explicit vill jag diskutera den lite mer ingående.

Det är rimligen så att stora resurser förenklar genomförandet av idéer oavsett om kapitalet består av pengar, kulturellt kapital eller kunskap och sannolikt har kristna grupperingar större kapital av olika slag än mer marginaliserade grupperingar. På detta sätt möts de båda idétraditionerna ifråga om maktstudier. Foucault vägrade genomgående att betrakta makt som något som kan innehas som en resurs; för honom var makt bara förhånden där den utövades (Foucault 1987; Foucault 2002). De klassiska angloamerikanska maktteoretikerna – som Robert Dahl – ansåg å sin sida att makt är en resurs som individer kan ha olika mycket av och där maktens fördelning i samhället är ett relevant studieobjekt (Dahl 1961).

Att olika individer eller grupper skulle *ha* en större makt att definiera ett visst fenomen framstår som intuitivt otroligt om man menar att makt kan innehas i Dahls betydelse. Samtidigt visar resultaten att det tycks finnas resurser (sociala, kulturella, ekonomiska, kunskapsmässiga), relaterade till makt, som är olika fördelat mellan olika grupper. Detta bör kanske ses som att resurser kan *inväxlas* i makt genom att resurser ökar möjligheten att artikulera sina preferenser.²⁴⁷ Om lärarna i förhandlingen tror att motståndet mot makten på grund av motspelarnas resurser kommer att vara starkt (som hos vissa kristna grupperingar) torde detta öka lärarnas vilja att hitta en lösning som är acceptabel för alla.

I förhållande till tidigare resonemang om lärares vilja att i förhandlingen inte vinna utan nå en konsensuslösning tycks en spricka öppna sig, men den är skenbar. Det är uppenbart att en åsikt, en preferens, måste artikuleras för

246 Skolorna befinner sig, som påpekats, i olika kontexter. I åtminstone en av skolorna domineras omgivning-
en av praktiserande infödda svenska kristna. Att lärarna på denna skola använder kristendom för att ge exem-
pel är inte förvånande. I åtminstone en av de andra skolorna är praktiserande infödda svenska kristna i klar
minoritet. Även den sistnämnda skolan använder kristendomen för att ge exempel på kulturella skillnader.

247 Det grundläggande antagandet i spelteori – att vi tenderar att väga in hur andra kommer att agera när vi
bestämmer vad vi ska göra – kan vara den drivande mekanismen.

att läraren skall väga in den. Detta berör grunden i den teoretiska modellen: en förhandling kommer ju till stånd därför att det finns olika artikulerade preferenser, inte därför att det finns olika preferenser i sig. Den som tiger samtycker. Kanske tiger vissa grupper i skolan medan andra talar, och kanske beror detta på de resurser gruppen innehar.

Förhandlingens ”dispositif”

I kapitel två introducerades begreppet dispositif. Jag skall här inte ge en fullständig belysning av hur detta relaterar till de empiriska resultaten – med tanke på begreppets teoretiska vidd är frågan om en sammanfattning definitionsmässigt överhuvudtaget kan ges – men jag ämnar beröra ett par områden som är förknippade med begreppet.

De lokala sammanhangen

Som framgått av citaten kan såväl handlingarna som motiveringarna ta en mängd olika uttryck. Avhandlingen är ingen jämförande studie i betydelsen att dessa olika kontexter jämförs. De lokala kontexterna varierar dock mellan de olika skolorna men också mellan enskilda klassrum eftersom eleverna, föräldrarna och lärarna varierar. Härigenom varierar också förhandlingens förutsättningar eftersom de lokala sammanhangen begränsar de möjliga handlingalternativen. Det bör noteras att lärarna var väl medvetna om den lokala kontext de hade att samverka med.

Även om maktens urverk har samma beståndsdelar så har de olika tapparna, kugghjulen och gångstängerna olika beskaffenhet och levererar alltså olika utfall i betydelsen olika definitioner av fenomenen. Själva framhåller lärarna just anknytningen till sammanhanget som jag visat tidigare.

Jag återupprepar ett citat:

IP: Här, där jag vet om att det är så många som är frikyrkliga så skulle jag nog hålla mig neutral. Jag skulle kunna säga att flest tror på den här, men ändå ligga lågt.

I: Inte försöka påverka?

IP: Nej. (IP 12)

Det tycks, åtminstone i lärarnas uppfattning, alltså finnas styrande sammanhang som går utöver själva förhandlingen. Urvalet av de fyra skolorna har med andra ord säkerligen spelat in i fråga om vilket utfall som uppkommer samt hur detta motiveras. Själva den grundläggande principen, att lärare definierar frågor i en förhandling med föräldrar och elever och därigenom

placerar dem i ett begränsat antal sfärer, är däremot inte knutet till den lokala kontexten.

Legitimitet: Rationalitet och rimlighet

Ett av de intressantaste dragen av den svenska skolans dispositif rör rationalitetsdiskussionerna där ett särdrag som räcker över de olika lokala sammanhangen blir synligt, nämligen vilken typ av rationalitet verksamheten bygger på. Utifrån intervjuerna framgår att läraren inte ser sig som förkroppsligande statens myndighet och makt. Hur kan det förstås att tjänstemannen inte är en naturlig källa för legitimitet i sig, men styrande (tillsammans med andra), samtidigt som denne ibland hänvisar till dokument som inte styr, men uppfattas som legitima och legitimitetsskapande?

Utifrån en legalbyråkratisk modell skulle man säga att klienterna förutsätts acceptera ett beslut försåvitt det står i överensstämmelse med de regler som finns och är fattat i enlighet med de procedurer som föreskrivs och att detta blir möjligt även i praktiken genom den tydliga kopplingen till beslutsfattandet. Bakom detta ligger föreställningar av närmast metafysisk natur²⁴⁸; tjänstemannen förmodas inte bara representera statens myndighet utan förkroppsliga denna. Eftersom myndigheten i sig antas vara legitim i och med det demokratiska systemet blir även demokratins yttersta uttolkare och hans eller hennes beslut legitima. I den typ av förvaltning som den svenska skolan är ett exempel på (decentraliserad, utsatt för marknadskonkurrens, med ett inslag av professionsstyrning) förkroppsligar tjänstemannen inte staten och demokratin även om han eller hon representerar den, och uppfattas heller inte i sig som garant för legitimiteten; snarare uppfattas ett beslut som legitimt när det framstår som rimligt i kontexten och är substantiellt godtagbart för den beslutet gäller.

I det legalbyråkratiska fallet blir tjänstemannen, i ett mycket stiliserat resonemang, ansvarig för beslutet bara i så måtto att det skall vara korrekt ifråga om procedur, oavsett om det är ett i situationen rimligt beslut. Det lärare ger uttryck för är att de själva fattar beslutet efter en förhandling, inte bara genom att tolka regler, och att de därmed också måste kunna motivera det. Dessutom finns det för lärarna ofta inte bara ett tänkbart beslut utan flera.

Det fattade beslutet måste framförallt uppfattas som legitimt i meningen rimligt av brukarna. Utifrån mina resultat kommer den svenska skolan mycket nära idealtypen för rimlighetsansatsen. Det som i den lokala kursen framstår som normalt, naturligt, möjligt förhandlas fram som en lösning på

248 Man kan jämföra med påvens beslut i lärostolen. De uppfattas i vida kretsar som legitima just i den mån de fattas *ex cathedra*. Vad Gud är för påven, är, kan man säga, staten och demokratin för tjänstemannen i förvaltningar där besluten inte ytterligare måste motiveras för brukare och allmänhet.

ett problem och legitimiteten vinnas genom att det framstår som substantiellt godtagbart för aktörerna.

Den finlandssvenske filosofen Georg Henrik von Wright redogör för en liknande tankegång i *Vetenskapen och förnuftet*.²⁴⁹ Engelskans *rational* och *reasonable* är motsatspar. *Rational* syftar närmast på att en sorts regelrationallitet; på proceduren. *Reasonable* är mer släkt med målrationalitet, förnuftighet och rimlighet.²⁵⁰ En argumentation kan vara rationellt oklanderlig i betydelsen att den är logiskt konsistent. Den behöver därmed inte med nödvändighet vara resonabel i betydelsen att slutsatsen är rimlig (von Wright 1986, s 22).²⁵¹ Detta kan översättas på tjänstemäns sätt att dels fatta beslut och dels motivera sina beslut: de kan vara rationella i betydelsen överensstämmande med regler eller resonabla i betydelsen kontextbundna, påverkade av de förmodade konsekvenserna och övervägande olika beslutsalternativ.

Lärarna anser det vara avgjort viktigare att deras beslutande är resonabla än rationella, men härigenom blir besluten också möjliga att ifrågasätta i grunden för brukare och allmänhet. För att i vissa frågor minska möjligheten till ifrågasättande används styrdokumentet som en legitimitetsgrund. Utifrån mina resultat kan styrdokumentet dock bara påverka förhandlingen, till exempel stänga vissa sfärer, inte utgöra ett substitut till den. Det är förmodligen en riktig bedömning av situationen som lärarna gör när de inte bara beslutar och motiverar sina beslut med att de är berättigade att besluta utan också substantiellt motiverar sina beslut. En ordning utan motiveringar i sak skulle av ett stort antal elever och föräldrar aldrig accepteras. Samtidigt kan styrdokumentet fungera som en övertrycksventil: om det är omöjligt att motivera besluten med en rimlig, förnuftig argumentation har styrdokumentet – men inte lärarens position i sig – en legitimitet.

249 Utöver Von Wright har skillnaden mellan *reasonable* och *rational* uppmärksammas av till exempel statsvetaren Bo Rothstein (2002) som i sin tur grundar åtskillnaden på den politiske filosofen John Rawls (1993).

250 Det har påpekats att det inte finns någon riktigt bra motsvarighet på svenska till engelskans *rational* och *reasonable* betraktade som motsatspar (von Wright 1986). Jag översätter begreppen med *rationell* respektive *resonabel* – men man bör vara medveten om att dessa begrepp inte täcker alldeles samma sak.

251 Von Wright påpekar att "Man kan säga om ett resonemang, att det är mycket rationellt (logiskt, följdriktigt), men att dess premisser och slutsats inte är särskilt förnuftiga i betydelsen vettiga [...]. Det "enbart rationella" har att göra med riktig bevisföring, en klar uppfattning om medlen till att förverkliga givna syften, vilja att pröva olika meningars giltighet. Det i denna mening rationella kunde också kallas "intellektuell färdighet" eller med Frankfurtskolan "teknisk rationalitet". Det är en lite förallmänligad form av Max Webers berömda begrepp *Zweckrationalität*. Det kontrasterande begreppet om det förnuftiga eller vettiga (engelskans "reasonable") är värdeorienterat. Som sådant är det släkt med Webers begrepp *Wertrationalität*. Det har att göra med det rätta sättet att leva, med målsättningarna inte med medlen, med det som är bra eller illa för människan" (von Wright 1986, s 21-22).

Skolan som förvaltning och politisk organisation

Hittills i kapitlet har jag främst fokuserat på den Foucault-inspirerade maktanalysen. Låt oss nu ta ett steg tillbaks och fokusera skolan som politisk organisation.

Läraren i sin tjänstemannaroll

Utifrån de empiriska resultaten vill jag understryka några särskilda karaktäristika för lärarens roll som har betydelse för hur lärarrollen bör förstås, men också för de mer övergripande teorierna om tjänstemän och förvaltning. *För det första* ställs regeltolkning och myndighetsutövning i fokus. Å ena sidan finns generella regler, förvisso fattade på olika nivåer och ibland vaga. Å andra sidan används dessa regler ofta tämligen selektivt. I vissa aspekter, vid vissa tidpunkter kan skolan betraktas som en nära legalbyråkratisk förvaltning till formen men alltså knappast till innehållet. För att förstå hur legitimitet vinnas kring beslut framstår de selektivt tillämpade generella reglerna som skolans des Pudels Kern. Utifrån mina intervjuer handlar det alltså inte om ett regellöst land utan om att läraren väljer vilka regler som skall tillämpas (där valet i sig förvisso utgör en del av förhandlingen). Genom att läraren har den större insikten i regelverket kan också tillämpliga regler framhållas som i sammanhanget framstår som tämligen klara och entydiga, givet att frågan först har definierats.

För det andra uppkommer det i förhandlingen en form av externa normsystem som läraren använder för att motivera och legitimera sitt beslut. I avsaknad av statlig detaljstyrning finns det efter andra auktoriteter att hänvisa till som får göra den statliga detaljstyrningens tjänst. Sfärernas logiker – även om namnet givetvis inte används, de är ju analytiska kategorier – hänvisas till som det som avgör hur läraren handlar i sakfrågan. Detta väcker onekligen frågor. Är det över huvud taget möjligt att minska styrningen av tjänstemannen eller kommer med nödvändighet andra auktoriteter göra entré istället? Hur skulle ett system se ut där just tjänstemännen, inte medspelarna, bemyndigades? Är detta en följd av att man centralt inte insåg vad *mutual empowerment*, eller kanske riktigare *multi-individual empowerment* kunde leda till eller en följd av att man önskade rensa den nationella arenan från konflikter och således överlät dem till lärare, föräldrar och elever?

För det tredje innebär ovanstående att lärarna – tjänstemännen bakbinder sig själva. Det är inte bara medspelarnas handlingsutrymme och påverkansmöjlighet som kringskärs utan även lärarens eget. Initialt finns ett handlingsutrymme men när detta första gången tagits i begagnade försvinner det eller reduceras till förändringar på marginalen. Om en fråga betraktas som en viss typ, om den placerats i en viss sfär, är det inte rimligt att argumentera för en

lösning som strider mot sfärens grundprinciper vid ett senare tillfälle. Alternativet att plötsligt definiera om frågan framstår även praktiskt som orealistiskt eftersom det väsentligen skulle försvåra för kommande förhandlingar. Den teoretiska modell som framlades i kapitel 2 kan alltså inte förstås enbart utifrån det tidsmässiga snitt som presenterats i avhandlingen utan bör betraktas som en av flera fortlöpande förhandlingsomgångar där utfallet dels är historiskt beroende men också beroende av individernas förväntningar på hur övriga deltagare skall agera i framtiden.

För det fjärde väcks frågor om effektiviteten i beslutsfattandet och läraren som auktoritet och professionell. Det kan inte förnekas att beslut verkligen fattas lokalt, som påvisats i avhandlingen. I formell mening fungerar således decentraliseringen, brukarinflytandet, det ökade självstyret och professionaliseringen. Ifråga om alla dessa begrepp finns dock anledning att fundera på vad vi egentligen menar när vi använder dem, och om de snarare är samlingsbegrepp som i sin tur kan bestå av många olika praktiker.

Ett exempel är professionaliseringen där det i analysen visar sig att lärarna ibland ger uttryck för att de inte fattar de beslut som de själva anser vara de bästa, lämpligaste, riktigaste. Ett beslut måste kunna godtas av en stor mängd personer och får givetvis inte vara direkt stridande mot styrdokumentet och när dessa villkor är uppfyllda finns det ibland, när det gäller konfliktbenägna frågor, inte mycket rum för en i egentlig mening professionell bedömning. Utifrån mina intervjuer är det svårt att avgöra omfattningen av de vetopersoner och vetopunkter som Pressman och Wildavsky (1973) lyfte fram. En studie där en skolkontext följs noggrant under en längre tid krävs sannolikt för att besvara frågan. Är vetopersonerna och vetopunkterna många riskerar skolan att gå i stå. Enbart beslut som är helt okontroversiella kan verkställas i ett sämsta utfallsscenario.

Demokrati är okontroversiellt medan sexualitetsfrågor är kontroversiella och lärares större beredskap att ta ställning i demokratifrågor jämfört med kön och sexualitetsfrågorna talar möjligen för att vetopersonerna och vetopunkterna i alla fall inte är negligerbara. I förhållande till sfärsystemet och till förhandlingen betyder detta att ju fler vetopunkter som finns och ju starkare dessa är, desto större är sannolikheten att en fråga skall betraktas som individuell och desto mindre är lärarens möjlighet att göra en professionell bedömning. Jämfört med Pressman och Wildavskys studie finns också avgörande skillnader i den svenska skolkontexten.

För det första behöver inte det ursprungliga initiativet komma från politiken; det kan likaväl komma från förvaltningen eller brukarna. För det andra tror jag inte förslag stoppas eller ändras på det sätt som Pressman och Wildavsky såg; i den begränsade kontext den lokala skolmiljön utgör är det san-

nolikt att initiativ istället omförhandlas eller modifieras och kommer tillbaka i delvis ny form, och att enbart beslut som framstår som genomförbara överhuvudtaget presenteras. För det tredje finns inte vetopersonerna och vetopunkterna i en implementationskedja utan i ett implementationsnätverk med relationer åt flera håll. Slutligen framstår det inte som ett rimligt antagande att en ensam vetopunkt kan stoppa ett förslag. Här någonstans möts åter bilden av skolan som politisk organisation och bilden av skolan som Foucaultskt maktnätverk.

För det femte: En annan aspekt är att tjänstemännen i denna studie lika ofta är seglare på minerat hav som aktiva beslutsfattare i skärningen mellan medborgare och förvaltning. Som påpekats ibland annat kapitel 2 och 3 måste läraren ta hänsyn till styrdokumentet, föräldrarnas olika viljor, elevernas olika viljor, den allmänna opinionen och skolledning. I många fall är det ogörligt att hitta en lösning som alla tycker är fullt tillfredställande och en minsta gemensam nämnare måste eftersökas. Ofta är denna lösning som få torde brinna för men de flesta kunna acceptera individualisering. Genom den individuella sfärens användande minimeras härigenom risken för uppblåsande konflikter och undersökningar bland (andra) frontlinjebyråkrater kring själva begreppet konfliktminimering kan förmodligen bära frukt.

För det sjätte måste språkets roll i studiet av tjänstemän och förvaltning betonas. Det är visserligen oklart huruvida resultaten i studien är giltiga för andra förvaltningar men det är åtminstone giltigt för skolan. Om man istället för att som i denna avhandling fokusera hur styrningen kontextualiseras i en förhandling utgår från styrdokumentet eller rationalistiska teorier blir bilden av skolan skev. Skevheten är praktiskt allvarlig eftersom den till exempel kan få som konsekvens att försök till styrningsförändringar görs som bygger på att skolan snarast är regelföljande.

Vill man styra skolan måste man hitta vägar som inte frånser definitionsförhandlingarna och styrningens kontextualiserande på den lokala formuleringssarenan. Min studie visar dessutom att undersökningar av språket, i språket är en förutsättning för att förstå tjänstemännens maktutövning. Den svaga styrningen av vissa verksamheter ökar retorikens och argumentationens värde i analyser. Det är till *syvende og sidst* med språket som frågorna definieras, placeras i sfärer, och det är därefter de får sina lösningar och det är i förhandlingen makten över tanken kan studeras. Förstår forskaren inte vad som förstås på den språkliga nivån kan hon heller inte förstå hur frågorna hanteras i praktiken.

Slutligen – för att återigen bli litet normativ – måste en normativ diskussion föras om grupperna och individerna utan röst, givet att lärarna i första hand söker en lösning som kan *accepteras* av medspelarna och inte en lös-

ning som gillas av alla medspelarna. Det som avses är att somliga individer och grupper tillförsäkrat sig en roll som veto-personer vilkas godkännande av lösningen förutsätts. Givetvis finns det en stor mängd andra grupper och individer som inte har resurser att formulera sig eller inte vågar formulera sig – eller inte vill formulera sig. Detta är sannolikt en förutsättning för att systemet skall fungera. Om alla krävde samma mått av hänsynstagande till sina respektive identiteter och ideologier skulle skolan falla samman. Ur en demokratiteoretisk synvinkel är det bekymmersamt att tysta minoriteter riskerar att bli åsidosatta. Sammantaget talar detta till diskussionerna i kapitel 3 om förvaltningens förändrade roll. Betraktat som empiriskt fenomen tycks alltså skolan befinna sig tämligen långt från en i klassisk mening modern rationalistisk förvaltning och komma närmre det som vissa författare kallat den post-moderna förvaltningen, där roller, strukturer och maktförhållanden inte är på förhand avgjorda (Farmer 1995; Fisher & Forester 1993; Bogason 2005; Bogason 2006).

Analysinstrumentet applicerat på andra förvaltningar

Begränsningarna i användandet av analysinstrumentet på andra förvaltningar hänger nära samman med ovanstående diskussioner om rationell och resonabel. Som antytt finns det en spänning mellan två sätt att se på tjänstemannen, dels som statens och politikens förlängda arm som verkställer de beslut som i laga ordning träffats; dels som brukarnas ödmjuka tjänare som skall tillgodose klienternas önskemål på bästa sätt.²⁵²

Enbart verksamheter där tjänstemän fattar beslut som skall vara resonabla går att analysera med sfärerna eftersom de senare utgör en form av externa normsystem som blir irrelevanta vid tekniskt rationella beslutsgångar. En enskild tjänsteman kan hänvisa till något utanför sig själv, till ett normsystem som är allmänt godtaget i samhället och därigenom vinna legitimitet.

Beslut i förvaltningar där besluten är rationella behöver ingen sådan legitimitetsskapande argumentation. Det är genom orienteringen mot resonabelt som den dubbla bilden av maktimpregnerad institution i Foucaults mening och klassisk förvaltning blir tydlig. Den rörelse som skett mot en mer kontextorienterad läroplansteori, där styrdokument betraktas i den diskurs de verkar och inte som renodlat juridiska dokument, har förvisso teoretiska rötter, samtidigt som de reella förändringarna i organisation och maktförhållanden också måste anses ha bidragit. Uttryckt i andra ord finns det en spän-

252 Det kan finnas en empirisk korrelation mellan distinktionen rationell och resonabel och distinktionen "huvudsakligen serviceproducerande förvaltningar" – "huvudsakligen myndighetsutövande förvaltningar". Teoretiskt avses dock inte samma sak.

ning mellan förändrade teoretiska perspektiv applicerade på en verksamhet och substantiella förändringar i verksamheten; en spänning som skulle kunna elaboreras i jämförande studier.

Alla förvaltningar uppfattar som antytts ovan inte att deras beslut bör vara i överensstämmelse med allmänt godtagna värderingar eller att beslutet substantiellt måste kunna godtas av klienterna.²⁵³ Exakt vilka förvaltningar detta gäller kan naturligtvis inte avgöras utan en större jämförande studie mellan olika förvaltningar. Enskilda fall kan möjligen ge en fingervisning.

I utlänningslagen finns till exempel en formulering som anger att ansökan om medborgarskap i Sverige skall inges från ifrågavarande persons hemland om man inte kommit som flykting eller har andra särskilda skäl. I media uppmärksammades det under hösten 2008 att detta får omänskliga konsekvenser på så sätt att föräldrar skiljs från sina spädbarn under längre tid eller att personer som riskerar förföljelse ändå måste be sig till sina hemländer för att ansöka, alldeles oavsett om det redan på förhand står klart att de kommer att beviljas medborgarskap. Få skulle argumentera för att beslutet är rimligt, förnuftigt eller resonabelt. Migrationsverket ser sig dock inte tillåtna att göra sådana överväganden utan menar att beslutet är legitimt eftersom det är processuellt oklanderligt, och att riksdagen, försåvitt den vill ha en ändring i praxis, måste ändra lagen. Man kan jämföra detta med hur lärare resonerar, där en lösning istället måste erhållas som både framstår som allmänt godtagbar och för individen acceptabel.

Försäkringskassan är ett annat exempel på en myndighet som knappast motiverar beslut utifrån vad som framstår som resonabelt, rimligt eller lämpligt. Opartiskhet och likhet inför lagen understryks genom praktiken: klienternas egna läkare anses inte vara opartiska utan Försäkringskassan har själv läkare som skall avgöra huruvida diagnosen berättigar till ersättning eller ej eller om klienten är att anse som arbetsförmögen.

Den svenska skolans varthän

Vart är skolan på väg? I tiden finns tecken på flera utvecklingslinjer som åtminstone delvis drar åt olika håll. Under de senaste årtiondena har de tydliga tendenserna varit ökat självbestämmande, ökat inslag av målstyrning, ökad marknadsiering, friare val av skola, individualisering, minskade detaljregleringar, mer utvärdering i efterhand, ökat brukarinflytande och ökat fokus

253 I praktiken torde detta ha med den typ av verksamhet som bedrivs inom respektive förvaltning att göra. En rimlig tes är att ju mer serviceproducerande och mindre myndighetsutövande en myndighet är, desto större är kraven på att besluten skall kunna motiveras substantiellt inför klienterna.

på värderingsfrågor. Om ovanstående inte realiserats hade denna avhandling knappast blivit skriven. Utgångspunkten och grunden för intresset var hur lärare tänkte, sade och gjorde i ett skolsystem som det svenska ifråga om kulturella konflikter.

Åtminstone sedan Jan Björklund blev talesman för Folkpartiet i utbildningspolitiska frågor och sedan skolminister har vissa av dessa tendenser kommit att ifrågasättas²⁵⁴. Kanske skall detta ses som att pendeln har gjort sitt maximala utslag och är på väg att (i vissa frågor) svänga tillbaka. Kanske har den dock bara hejdat sig ett ögonblick. Skolans framtida roll och utseende bestäms ytterst av politiken genom en mängd kanaler: styrdokument, lärarutbildning, anställningsformer för lärarna. Samtidigt har politiken att ta hänsyn till mentala strukturer bland allmänheten.

Ibland utkristalliseras två idealtyper för hur skolan kan organiseras: en mångfaldsmodell och en centralstyrd modell. Den förstnämnda innebär att politiken i högre grad än den senare utformas på skolgolvet av lärare, elever, föräldrar och möjligen även andra intressenter, medan den sistnämnda innebär en institutionell återgång till en mer legalbyråkratisk modell där politiken i högre grad än nu reglerar skolans inre arbete genom detaljerade föreskrifter. Det bör understrykas att det i det senare fallet knappast handlar om en återgång till den gamla svenska skolan utan om liknande drag som uppstår i en ny institutionell kontext (Pierre 2007 s 188-189). Valet av modell – även om idealtyperna givetvis inte kan realiseras fullt ut – är sannolikt det viktigaste valet som svenskt skolväsende för närvarande står inför på många sätt. Det kommer att påverka förutsättningarna för lokal anpassning, för pedagogiken, för likheten mellan skolor i riket. För frågan hur lärare handskas med kulturella konflikter av den typ som diskuteras här torde emellertid detta val enbart att på marginalen vara av betydelse.

Utvecklingen innefattar inte bara konkreta reformer av förvaltningen, utan, som jag sökt visa, även en mental omställning som i många stycken kan vara irreversibel. Det vore förmodligen möjligt att förändra resurstilldelningssystemet eller att förstatliga skolan. För att kunna styras skolan i dessa frågor är det själva förhandlingen som staten måste börja styra. Men jag har svårt att se att lärarna skulle kunna erhålla auktoritet och fatta legitima beslut ex cathedra, att staten skulle kunna styra både brukare och tjänstemän eller att staten skulle kunna upprätta en enhetlig diskurs så att det blir självklart med vilken sfärs logiker en viss fråga bör hanteras. En kvalificerad gissning är att själva grundproblemet inte kommer att kunna lösas, utan att eventuella

254 Exempel på detta är att central rättning av prov återinförts, att förslag om externa censorer vid en återinförd studentexamen utreds, att politiker uttalat synpunkter på lärarlöner och att vissa partier vill återföra skolans huvudmannaskap till staten.

försök att reformera skolan tillbaka till ett tidigare förment bättre fungerande skede kommer att misslyckas.

Man kan fundera på hur undervisningen om livets uppkomst skulle kunna regleras i lag för att åstadkomma en större likhet mellan olika lärare. Jag har svårt att se en ordning som inte kan kringgåas givet att styrdokumentet contextualiseras i en diskurs, inte ses som tydliga regler för situationen. Det som krävs vore i så fall en enhetlig diskurs – men i begreppet ligger att en sådan knappast kan skapas, den växer fram. Det vore teoretiskt möjligt att presentera färdiga nationella lektionsupplägg, men en sådan reform skulle med kraft motarbetas av starka grupper i samhället.

Ifråga om värdegrunden kommer den alltid att innehålla skrivningar som är potentiellt oförenliga och som ger upphov till skilda tolkningar om hur enskilda fall skall behandlas. Till detta kommer styrdokumentens roll i dessa frågor som legitimitetsskapande i stället för styrande. Det är osäkert om lärarna ens kan börja uppfatta styrdokumentet som styrande, om inte ett sanktionssystem för brott mot dokumentet inrättas. Kanske vore en början att återgå till den ordning som rådde ifråga om tjänstefel före arbetsrättsreformerna på 1970-talet.²⁵⁵

För att åstadkomma likhet över riket i de frågor som diskuterats i avhandlingen krävs i avsaknad av den starka diskursen förmodligen drakoniska åtgärder som inte står i proportion till vinsten. Om toppen ansågs vara dysfunktionell och i behov av utbyte när Göran Persson lade ner Skolöverstyrelsen och kommunaliserade skolan är det denna gång på den allra mest lokala nivån som orsaken återfinns. Det går att lägga ned ett statligt verk som anses ha fastnat i osunda praktiker. Är man som politiker missnöjd med vad som sker på de lokala formuleringsarenorna i de tusentals klassrum som finns i Sverige är frågan mer svårhanterbar.

Pedagogiska och styrningsmässiga förändringar är säkert att vänta; likaså maktförskjutningar mellan olika spelare. Diversifieringen av skolor ifråga om lokal värdegrund och konfessionell inriktning kommer förmodligen att fortsätta under överskådlig tid eftersom förändringen av vår uppfattning av vad en lärare och en skola är och skall göra sannolikt är irreversibel.

Utmaningen är att hitta ett organisatoriskt system för skolan som bejaktar de bilder av lärare, utbildning och elev som är spridda i samhället, utan att alltför svårt göra våld på uppfattningen av förvaltningens roll i en demokrati:

255 Numer kan tjänstefel enbart begås i ärenden som gäller myndighetsutövning (mot enskild). I lärarnas dagliga arbete gäller detta främst betygssättning och beviljande av ledighet (Fredriksson 2010). Tidigare kunde dock tjänstefel komma ifråga för de flesta av tjänstemannens uppgifter.

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

att förena perspektivet skolan som förvaltning med perspektivet skolan som maktimpregnerad institution.

Litteraturförteckning

► Offentligt tryck återfinns längst bak i litteraturförteckningen ◀

Abrams, K. (1993) "Relationships of Representation in Voting Rights Acts Jurisprudence". I *Texas Law Review* 71(7)

Adler, J. (2006) "Knowledge, truth and learning". I Curren, R. (edt.) *A Companion to the Philosophy of Education* Oxford: Blackwell

Alexandersson, M. (1999) *Styrning på villovägar: perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet* Lund: Studentlitteratur

Almond, G. & Verba, S. (1963) *The Civic Culture* New Jersey: Princeton University Press

Alvesson, M. & Kärreman, D. (2004) "Den språkliga vändningen inom samhällsvetenskapen". I Allwood, C. M. (red.) *Perspektiv på kvalitativ metod* Lund: Studentlitteratur

Ambjörnsson, F. (2004) *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag

Andersson, G., Bennich, I., Johansson, E. & Persson, A. (2003) "Skolkulturer – tröghet, förändring, framgång". I Persson, A. (red.) *Skolkulturer* Lund: Studentlitteratur

Archard, D. (2006) "Sex Education". I Curren, R. (edt.) *A Companion to the Philosophy of Education* Oxford: Blackwell

Assarson, I. (2007) *Talet om en skola för alla*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences

Bachrach, P. & Baratz, M. S. (1962) "Two Faces of Power". I *American Political Science Review* 56(4): 947-952

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

Bachrach, P. & Baratz, M. S. (1963) "Decisions and Nondecisions: An Analytical Framework". I *American Political Science Review*, 57(3):641-651

Bachrach, P & Baratz, M. S. (1970) *Power and Poverty: Theory and Practice* New York: Oxford University Press

Bachrach, S.B. & Lawler, E. J. (1981) *Bargaining: Power, Tactics and Outcomes* San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Bakhtiari, M. (2008) *Kan du saga Schibollet?* Stockholm: Ordfront

Balibar, E. & Wallerstein, I. (2002) *Ras, nation, klass* Göteborg: Daidalos

Ball, S. J. (2003) "The teacher's soul and the terrors of performativity". I *Journal of Education Policy* 18(2): 215–228

Barlebo Wennberg, S. (2001) *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv* Stockholm: Liber

Barrling Hermansson, K. (2004) *Partikulturer. Kollektiva självbilder och normer i Sveriges riksdag* Uppsala: Uppsala Universitet, Statsvetenskapliga institutionen

Barry, B. (1965) *Political Argument* New York: Humanities Press

Barry, B. (2001) *Culture and Equality. An Egalitarian Critique of Multiculturalism* Cambridge: Polity Press

Bartels, L. M. (1993) "Messages Received: The Political Impact of Media Exposure". I *American Political Science Review* 87(2): 267-285

Bartholdsson, Å. (2003) "På jakt efter rätt inställning". I Persson, A. *Skolkulturer* Lund: Studentlitteratur

Bartholdsson, Å. (2007) *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor* Stockholm: socialantropologiska institutionen

Beauchamp, W. M. (1897) "The new religion of the Iroquis". I *The Journal of American Folklore*, vol. X, July-September

- Bauman, Z. (2002) *Det individualiserade samhället* Göteborg: Daidalos
- Beck, U. (1998) *Vad innebär globaliseringen? Missuppfattningar och möjliga politiska svar* Göteborg: Daidalos
- Bell, D. (1993) *Communitarianism and its critics* Oxford: Clarendon Press
- Benhabib, S. (2002) *The Claims of Culture. Equality and Diversity in the Global Era* Princeton: Princeton University Press
- Berg, G. (1999) *Skolan i ett institutionsperspektiv* Lund: Studentlitteratur
- Berg, G. (2003) *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organ* Lund: Studentlitteratur
- Berggren, H. & Trägårdh, L. (2006) *Är svensken människa? Gemenskap och oberoende i det moderna Sverige* Stockholm: Norstedts Förlag
- Berghe, P. van den (1996) "Does Race Matter?". I Hutchinson, J. & Smith, A. D. *Ethnicity* Oxford /New York: Oxford University Press
- Bernmark-Ottosson, A. (2005) *Demokratins stöttepelare. En studie av lärarstuderandes demokratiuppfattningar* Karlstad: Karlstad University Studies
- Bjereld, U. (1998) *Kön och politiskt våld: Attityder under svensk efterkrigstid* Hedemora: Gidlunds Förlag
- Blommaert, J. (2001). "Context is/as Critique". I *Critique of Anthropology* 21(1): 13-32
- Blomqvist, P. & Rothstein, B. (2000) *Välfärdsstatens nya ansikte: Demokrati och marknadsreformer i den offentliga sektorn* Stockholm: Agora
- Bogason, P. (2006) "Network and Bargaining in Policy Analysis". I Peters, G. B. & Pierre, J. (edt.) *Handbook of Public Policy* London: Sage
- Bogason, P. (2005) "Postmodern Public Administration". I Ferlie, E., Lynn, L. E. jr. & Pollitt, C. (edt.) *The Oxford Handbook of Public Management* Oxford: Oxford University Press

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

Boman, Y. (2002) *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor* Örebro: Universitetsbiblioteket

Bourdieu, P. & Passeron, J-C (1977) ”Pedagogisk och språklig auktoritet”. I Berner, B., Callewaert, S. & Silberbrandt, H. (red.) *Skola, ideologi och samhälle* Stockholm: Wahlström & Widstrand

Brenner, N. (1994) ”Foucault’s New Functionalism”. I *Theory & Society* 23(5): 679-709

Bron, A. & Lönnheden, C. (2005) ”Identitetsförändringar och biografiskt lärande”. I Bron, A. & Wilhelmsson, L. *Lärprocesser i högre utbildning* Malmö: Liber

Brunsson, N. & Sahlin-Andersson, K. (2005) ”Inte bara mode: Att skapa organisationer i offentlig sektor”. I Busche, T., Johnsen, E., Klausen, K. K., & Vanebo, J. O. (red.) *Modernisering av offentlig sektor: Utfordringer, metoder og dilemmaer* Oslo: Universitetsforlaget

Bryman, A. (2008) *Social Research Methods* [3:e upplagan] Oxford: Oxford University Press

Bunar, N. (2010) ”Utbildning och mångkulturalitet – i det globala samhället”. I Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande Skola Bildning* Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur

Burr, V. (1995) *An introduction to Social Constructionism* London: Routledge

Butler, M. (1982) *Romantics, Rebels and Reactionaries* Oxford: Oxford University Press

Börjesson, M. (2003) *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur

Börjesson, M. & Rehn, A. (2009) *Makt* Malmö: Liber

Campbell, D. E. (2000) *Choosing Democracy: A Practical Guide to Multicultural Education* [2a upplagan] Columbus (USA): Merrill

Carlgren, I. (2002) ”Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar”. I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om betygssättning* Stockholm: Skolverket 2002

Carlsson, L (2006) *Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan – diskursiva konstruktioner av gymnasieskolans elever som medborgare* Växjö: Växjö University Press

Clegg, S. R. (1989) *Frameworks of Power* London: Sage

Coble Vinzant, J. & Crothers, L. (1998) *Street-Level Leadership. Discretion and Legitimacy in Front-Line Public Service* Washington (D.C.): Georgetown University Press

Cochran-Smith, M. (2000) “The Future of Teacher Education: Framing the Questions that Matter”. I *Teaching Education 11(1)*:13-24

Cohen, J. (1999) “Deliberation and Democratic Legitimacy”. I James, B. & William, R. (eds.) *Deliberative Democracy* Cambridge: MIT Press

Cole, P. (2000) *Philosophies of Exclusion. Liberal Political Theory and Immigration* Edinburgh: Edinburgh University Press

Connolly, W. E (1985) “Taylor, Foucault and Otherness”. I *Political Theory 13(3)*:365-376

Connolly, W. E. (1991) *Identity/Difference* Ithaca: Cornell University Press

Côté, J. E. (1996) “Sociological Perspectives on Identity Formations: The Culture-Identity Link and Identity Capital”. I *Journal of Adolescence 19(5)*: 417-428

Craig, S. C., Kane, J. G., Martinez, M. D. & Gainous, J. (2002) “Core Values, Value Conflict, and Citizens Ambivalence about Gay Rights”. Paper presented for delivery at the Annual Meetings of the American Political Science Association, Boston, MA, August 29-September 1, 2002.

Curren, R. (edt.) *A Companion to the Philosophy of Education* Oxford: Blackwell 2006

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

Dagens Nyheter den 29 november 2005a *HD friar Åke Gren*

Dagens Nyheter den 29 november 2005b *Starka reaktioner på den friande domen*

Dagens Nyheter den 22 maj 2006 *Slöjförbud strider mot skollagen*

Dagens Nyheter den 22 mars 2007 *Tysk domare hänvisade till Koranen i skilsmässomål*

Dagens Nyheter den 31 juli 2008 *Fortsatt strid om Muhammedteckningar*

Dagens Nyheter den 23 juli 2011 *32-åringen misstänks för båda brotten*

Dahl, R. A. (1957) "The Concept of Power". I *Behavioral Science* 2(3):201-215

Dahl, R. A. (1961) *Who Governs? Democracy and Power in an American City* New Haven: Yale University Press

Dahllöf, U. (1967) *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp* Stockholm: Almqvist & Wiksell

Dahlström, C. (2004) *Nästan välkomna. Invandrapolitikens retorik och praktik* Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen

Dawkins, R. (2006) *The God Delusion* London: Bantam

Deleuze, G. (1992) "What is a Dispositif?". I Armstrong, T. *Michel Foucault: Philosopher* New York: Routledge

Dexter, L. A. (1970) *Elite and Specialized Interviewing* Evanston, Illinois: Northwestern University Press

Digeser, P. (1992) "The Forth Face of Power". I *The Journal of Politics* 54(4): 977-1007

Djurfeldt, G. *Boström och kaminen: en introduktion till realistisk vetenskaps-teori* Lund: Arkiv förlag (utgivningsår saknas, tryckår 1999)

Druckman, J. N. (2001) "On the Limits of Framing Effects: Who Can Frame?" I *The Journal of Politics* 63(4): 1041-1066

Durham, F. D. (2001) "Breaching Powerful Boundaries: A Postmodern Critique of Framing". I Reese, S. D., Gandy jr, O.H. & Grant, A.E. (eds.) *Framing Public Life* Mahwah (New Jersey, USA): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Dwyer, J. G. (1994) "Parent's Religion and Children's Welfare: Debunking the Doctrine of Parents Rights". I *California Law Review* 82(6): 1371-1447

Eco, U. (2007) *Kräftgång* (Förlagsort saknas). Brombergs

Eisenhardt, K. M. (1989) "Building Theories from Case Study Research". I *The Academy of Management Review* 14(4): 532-550

Ekman, T. (2007) *Demokratisk kompetens. Om gymnasiet som demokratiskola* Göteborg: Göteborgs Universitet, i serien Studier i Politik, nr 103

Elster, J. (1985) *Making sense of Marx* Cambridge: Cambridge University Press

Engels, F. (2002) "Engels to Franz Mehring". I Engels, F. & Marx, K. *Marx/Engels Collected Works vol 50* New York: International Publishers

Engelstad, F. (2006) *Vad är makt* Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Englund, T. (1986) *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education* Uppsala & Lund: Studentlitteratur

Englund, T. (1996:i) "Utbildning som 'public good' eller 'private good'". I Englund, T. (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte* Stockholm: HLS förlag

Englund, T. (1996:ii) "Varför en ny läroplan?". I Englund, T. (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte* Stockholm: HLS förlag

Englund, T. & Östman, L. (1995) "Om orienteringsämnenas möjligheter att skapa mening". I Englund, T. (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte* Stockholm: HLS förlag

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

Englund, T. (2002) ”Utbildning som medborgerlig rättighet. Skilda traditioner och uttolkningsmöjligheter”. I *Utbildning och demokrati 2002: 11(1)*:111-120

Englund, T. (2004) ”Deliberativa samtal i ljuset av deliberativ teori”. I Premfors, R. & Roth, K. (red.) *Deliberativ teori* Lund: Studentlitteratur

Englund, T. (2005) *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension* Göteborg: Daidalos

Englund, T. & Quennerstedt, A. (2008) ”Likvärdighetsbegreppet i svensk utbildningspolitik”. I Englund, T. & Quennerstedt, A. (red.) *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning* Göteborg: Daidalos

Eriksen, E. (2000): “Deliberative supranationalism in the EU”. I Eriksen, E. & Fossum, J. (eds.) *Democracy in the European Union. Integration through deliberation?* London och New York: Routledge

Eriksen, T. H. (1996) “Ethnicity, Race, Class and Nation” I Hutchinson, J. & Smith, A. D. (eds.) *Ethnicity* Oxford och New York: Oxford University Press

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, O. och Wägnerud L. (2002) *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad* Stockholm: Norstedts

Expressen den 23 juli 2011 *32-årig norrman misstänks ligga bakom dåden*

Falkemark, G. (1982) *Power, theory and value* Lund: Gleerups

Farmer, D. J. (1995) *The Language of Public Administration* Tuscaloosa, (Alabama, USA): The University of Alabama Press

Feyerabend, P. (1993/2000) *Mot metodtvånget. Utkast till en anarkistisk vetenskapsteori* Lund: Arkiv förlag

Fisher, F. & Forester, J. (1993) “Editors Introduction”. I Fisher, F. & Forester, J. (eds.) *The Argumentative Turn in Policy Analysis an Planning* London: UCL Press

Flathman, R. E. (1980) *The Practice of Political Authority* Chicago: University of Chicago Press

Flyvbjerg, B. (2001) *Making Social Science Matter* Cambridge: Cambridge University Press

Foss Lindblad, R. & Lindblad, S. (2009) "The politics of professionalizing talk on teaching". I Simons, M., Olsen, M. & Peters, N. A. (eds.): *Re-Reading Education Policies: A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publisher.

Foucault, M. (1980) *Introduction: History of Sexuality vol 1* New York: Vintage Books

Foucault, M. (1987) *Övervakning och straff* Lund: Arkiv förlag

Foucault, M. (2002) *Viljan att veta* Göteborg: Daidalos

Fox, C. & Miller, H. (2007) *Postmodern Public Administration* New York: M.E.Sharp, inc.

Fredriksson, A. (2007) "Lärarkyrkan och den politiska styrningen av skolan". I Pierre, J. (red.) *Skolan som politisk organisation* Malmö: Gleerups

Fredriksson, A. (2010) *Marknaden och lärarna. Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap* Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen

Fritzell, C. (2008) "Pedagogikens språk: Mening och styrbarhet". I Fritzell, C. (red.) *Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser* Växjö: Växjö Universitet

Fullinwider, R. K. (2003/2006) "Multicultural education". I Curren, R. (edt.) *A Companion to the Philosophy of Education* Oxford: Blackwell

Føllesdal, D., Walløe, L. & Elster, J. (2001) *Argumentationsteori, språk och vetenskapsfilosofi* Stockholm: Thales

Gadamer, H. G. (1975) *Truth and Method* New York: Crossroad Publishing Company

Galston, W. (2006) "Church, State and Education". I Curren, R. (edt.) *A Companion to the Philosophy of Education* Oxford: Blackwell

Gamson, W. (1988) "The 1987 Distinguished Lecture: A Constructionist approach to mass media and public opinion". I *Symbolic Interaction* 11(2):61-174

Gamson, W. (1992) *Talking Politics* New York: Cambridge University Press

Geertz, C. (1975) *The Interpretation of Cultures* New York: Basic Books, Inc. Publishers

Gerle, E. (2004) *Mångkulturalism – för vem?* Nora: Bokförlaget Nya Doxa

Gibson, J. (1998) "A Sober Second Thought: An Experiment in Persuading Russians to Tolerate". I *American Journal of Political Science* 42:3

Gilje, N. & Grimen, H. (2003) *Samhällsvetenskapernas förutsättningar* Göteborg: Daidalos

Gitlin, T. (1980) *The Whole World is Watching* Berkeley: University of California Press

Gore, J. M. (1998) "Disciplining Bodies: On the Continuity of Power Relations in Pedagogy". I Popkewitz, T. & Brennan, M. (eds.) *Foucault's Challenge*. New York: Teachers College Press.

Gordon, C. (edt.) (1980) *Power/ Knowledge: Selected interviews & other writings 1972-1977* New York: Pantheon Books

Gottweis, H. (2006) "Argumentative Policy Analysis". I Peters, G. B. & Pierre, J. (eds.) *Handbook of Public Policy* London: Sage

Gramsci, A. (1971) *Selections from the Prison Notebooks of Antony Gramsci* New York: International Publishers

Gullberg, H. (1941) *Att övervinna världen* Stockholm: P. A. Norstedt & Söner

Gundelach, P. (2009) "Ethnicity and Morals: Values Among Ethnic Groups in Denmark". I Esmer, Y., Klingemann, H.-D. & Puranen B. (eds.) *Religion, democratic values and political conflict* Uppsala: Uppsala Universitetsbibliotek

Habermas, J. (1984) *Borgerlig offentlighet. Kategorierna "privat" och "offentligt" i det moderna samhället* [4:e upplagan] Lund: Arkiv förlag

Hallin, D. C. (1986) *The "Uncensored War". The Media and the Vietnam* New York & Oxford: Oxford University Press

Halman, L. & Luijckx, R. (2009) "The Impact of Religion on Moral Orientations: Evidence from the European Values Study". I Esmer, Y., Klingemann, H.-D. & Puranen B. (eds.) *Religion, democratic values and political conflict* Uppsala: Uppsala Universitetsbibliotek

Hammarén, N. (2008) *Unga män om kön och sexualitet i det nya Sverige* Stockholm: Atlas

Hansen, K. P. (2000) *Kultur und Kulturwissenschaft* Tübingen: A Francke Verlag

Hargreaves, A. (2001) *Teaching in the Knowledge Society: Education in the age of insecurity*. Berkshire: Open University Press.

Hay, C. (2002) *Political Analysis – A Critical Introduction* New York: Palgrave

Haydon, G. (2006) "Moral Education". I Curren, R. (edt.) *A Companion to the Philosophy of Education* Oxford: Blackwell

Hedin, C. (2001) "Kristen tradition och västerländsk humanism". I Linde, G. (red.) *Värdegrund och svensk etnicitet* Lund: Studentlitteratur

Held, D. (2006) *Models of Democracy* [3e upplagan] Cambridge: Polity Press

Hertog, J. K. & McLeod, D. M. (1995) "Anarchist wreak havoc in downtown Minneapolis: A Multilevel study of media coverage of radical protest". I *Journalism & Mass Communication Monographs*, 151

Hertog, J. K. & McLeod, D. M. (2001) "A Multiperspectival Approach to Framing Analysis: A Field Guide". I Reese, S. D., Gandy jr, O.H. & Grant, A.E. (eds.) *Framing Public Life* Mahwah (New Jersey, USA): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Heywood, A. (1994) *Political Ideas and Concepts: An Introduction* London: Macmillan

Higgins, D. (2010) "The Romantic Period". I Chantler, A. & Higgins, D. *Studying English Literature* London: Continuum

Hillier, J. (2006) "Assemblages of Justice? From Ghost Ships of Graythorpe to a UK Ship Recycling Strategy". Paper for conference on Democratic Network Governance, Roskilde, Danmark, 2-3 november.

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1991) *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur

Holstein, J. & Gubrium, J. (2003) "Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns". I Holstein, J. & Gubrium, J. (edt.) *Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns* London: Sage

Hopman, P. T. (1995) "Two Paradigms of Negotiations: Bargaining and Problem Solving". I *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* 542(1):24-47

Hoy, D. C (1986) "Power, Repression, Progress: Foucault, Lukes, and the Frankfurt School". I Hoy, D. C. *Foucault: A Critical Reader* Oxford: Basil Blackwell

Hurd, I. (2007) *After Anarchy: Legitimacy & Power in the United Nations Security Council* Princeton: Princeton University Press

Hutchinson, J. & Smith, A. D. (1996) "Introduction". I Hutchinson, J. & Smith, A. D. (eds.) *Ethnicity* Oxford & New York: Oxford University Press

Hylland Eriksen, T. "Between Universalism and Relativism: A Critique of the UNESCO Concept of Culture". I Cowan, J. K., Dembour, M.-B. & Wilson, R. A. *Culture and Rights. Anthropological Perspectives* Cambridge: Cambridge University Press

- Hörnqvist, M. (1996) *Foucaults maktanalys* Stockholm: Carlssons
- Imsen, Gunn (1999) *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik* Lund: Studentlitteratur
- Iyengar, S. (1991) *Is anyone responsible? How Television Frames Political Issues* Chicago: Chicago University Press
- Jackson, P. (1968) *Life in Classrooms* New York: Holt, Rinehart & Winston
- Jarl, M. (2004) *En skola i demokrati? Föräldrarna, kommunen och dialogen* Göteborg: Statsvetenskapliga institutionen
- Jarl, M., Kjellgren, H. & Quennerstedt, A (2007) ”Förändringar i skolans organisation och styrning”. I Pierre, J. (red.) *Skolan som politisk organisation* Malmö: Gleerups
- Jarl, M. & Rönnberg, L. (2010) *Skolpolitik – Från riksdagshus till klassrum* Malmö: Liber
- Jarvis, R. (2004) *The Romantic Period: The Intellectual and Cultural Context of English Literature 1789-1830* Harlow: Longman
- Jyllands-Posten den 30 september 2005
- Johansson Heinö, A. (2009) *Hur mycket mångfald tål demokratin? Demokratiska dilemman i ett mångkulturellt Sverige* Malmö: Gleerups
- Joppke, C. & Lukes, S. (1999) ”Introduction: Multicultural questions” i Joppke, C. & Lukes, S. (eds.) *Multicultural Questions* Oxford: Oxford University Press
- Karlsson, C. (2003) ”Den deliberativa drömmen och politisk praktik”. I Gilljam, M. & Hermansson, J. *Demokratins mekanismer* Malmö: Liber
- Karlsson, R. (2009) *Demokratiska värden i förskolebarns vardag* Göteborg: Göteborgs universitet, Utbildningsvetenskapliga fakulteten
- Kjellgren, H. (2007) ”Skolan som värdeförmedlare”. I Pierre, J. (red.) *Skolan som politisk organisation* Malmö: Gleerups

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

Kratochwil, F. (2006), "On Legitimacy". I *International Relations* 20(3):302-308

Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952) *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions* New York: Vintage Books

Kroksmark, T. (2002) "En tankes fall i praktiken". I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om betygssättning* Stockholm: Skolverket

Kuhn, T. S. (1962/1970) *The Structure of Scientific Revolutions* Chicago: University of Chicago Press

Kvale, S. (1996) *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing* London/ Thousand Oaks: Sage Publications

Kymlicka, W. (1995) *Multicultural citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights* Oxford: Oxford University Press

Kymlicka, W. (2009) *Multicultural Odysseys: navigating the new international politics of diversity* Oxford: Oxford University Press

Lans, H. (2010) *Som någon annan bäddar* Göteborg: Berghem förlag

Larsson, H. (2008) "Dom är så oroliga". *En studie om skolpersonals tal om elever i relationssvårigheter*. Licentiatavhandlingar vid Pedagogiska institutionen 4. Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen..

Leffler, E. (2006) *Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan*. Umeå: Umeå universitet

Lendahls, B., Nordheden, I. & Stålstedt, U. (1990) *Kulturmöten i klassrummet* Stockholm: Utbildningsförlaget

Lessig, L. (1995) "The Regulation of Social Meaning". I *The University of Chicago Law Review* 62:943-1045

Liedman, S.-E. (2011) *Hets – En bok om skolan* Stockholm: Albert Bonniers förlag

Lindblad, S. (2004) *Nittiotal: Om Lärarna, Skolan och Samhället av idag* Uppsala Universitet: Pedagogiska institutionen

- Lindbom, A. (2007) ”Introduktion”. I Lindbom, A. (red.) *Friskolorna och framtiden – segregation, kostnader och effektivitet* Institutet för framtidsstudiers skriftserie. Framtidens samhälle nr 9/2007. Stockholm: Institutet för framtidsstudier. 11–24.
- Linde, G. (2006) *Det ska ni veta: en introduktion till läroplansteori* [2:a upplagan]Lund: Studentlitteratur
- Lindensjö, B. (2003) ”Demokrati”. I Jonsson, B. & Roth, K. (red.) *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle* Lund: Studentlitteratur
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000/2006) *Utbildningsreformer och politisk styrning* Stockholm: HLS Förlag
- Lindgren, S.-Å. (1998) ”Michel Foucault och sanningens historia”. I Månsson, P. (red.) *Moderna samhällsteorier – Traditioner, riktningar, teoretiker* Stockholm: Prisma
- Linné, A. (2001) ”Moralfostran i svensk obligatorisk skola”. I Linde, G. (red.) *Värdegrund och svensk etnicitet* Lund: Studentlitteratur
- Lipsky, M. (1980) *Street-level bureaucracy* New York: Russell Sage Foundation
- Ljungberg, C. (2005) *Den svenska skolan och det mångkulturella – En paradox?* Linköpings universitet: Institutionen för tematisk utbildning och forskning
- Lukes, S. (2005) *Power – A radical view* [2:a utökade upplagan] New York: Palgrave
- Lundgren, U. P. (2002) ”Utbildningsforskning och utbildningsreformer”. I *Pedagogisk forskning i Sverige* 3: 233-243
- Lundgren, U. P. (2006) ”Political Governing and Curriculum Change”. I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift. 2006:1

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2010) *Lärande Skola Bildning* Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur

Lundquist, L (1992) *Förvaltning, stat och samhälle* Lund: Studentlitteratur

Lundquist, L (1998) *Demokratins väktare: ämbetsmännen och vårt offentliga etos* Lund: Studentlitteratur

Machiavelli, N. (1984) *The Prince* Oxford: Oxford University Press

Maguire, D. (2010) "Marxism". I Marsh, D & Stoker, G. (eds.) *Theory and Methods in Political Science* [3:e upplagan] Houndsmill, Basingstoke: Palgrave Macmillan

March, J. G. & Olsen, J. P. (1989) *Rediscovering Institutions: The Organizational Basis of Politics* New York: The Free Press

Matthews, M. R. (1997) "Editorial". I *Science and Education* 6: 323-329

Matthews, M. R. (2006) "Teaching Science". I Curren, R. (edt.) *A Companion to the Philosophy of Education* Oxford: Blackwell

McComas, W. F., Almazroa, H. & Clougii, M. P. (1998) "The Nature of Science in Science Education: An Introduction". I *Science & Education* 7:511-532

McCracken, G. (1988) *The Long Interview* London/ Newbury Park: Sage Publications

McQuail, D. (1987) *Mass Communication Theory: An Introduction* Beverly Hills: Sage

Meadows, L., Doster, E. & Jackson, D. F. (2000) "Managing the Conflict between Evolution & Religion". I *The American Biology Teacher* 62(2): 102-107

Meyer, D. & Turner, J. "Using Instructional Discourse Analysis to Study the Scaffolding of Student Self-Regulation". I *Educational Psychologist* 37(1): 17-25

- Meyer, J., Boli, J., Thomas, G. M. & Ramirez, F. O. (1997) "World Society and the Nation-State." I *The American Journal of Sociology* 103(1):144-182.
- Mårtensson, J. (1994) *Några grundläggande filosofiska begrepp* Göteborg: Filosofiska institutionen, filosofiska meddelanden, blå serien
- McCombs, M. (2006) *Makten över dagordningen. Om medierna, politiken och opinionsbildningen* Stockholm: SNS Förlag
- Merriam, S. B. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod* Lund: Studentlitteratur
- Merton, R. (1957) *Social Theory and Social Structure* Glencoe: Free Press
- Mill, J. S. (1984) *Om friheten* Stockholm: Natur och Kultur
- Moberg, V. (1946:i) *Långt från landsvägen* Stockholm: Bonniers
- Moberg, V. (1946:ii) *De knutna händerna* Stockholm: Bonniers
- Moller Okin, S. (1999) *Is Multiculturalism bad for Women?* Princeton (N.J., USA): Princeton University Press
- Naurin, D. "Why Give Reason? Measuring Arguing and Bargaining in Survey Research". I *Swiss Political Science Review* 13:559-575
- Nelson, T. E., Oxley, Z. M. & Clawson, R. A. (1997) "Toward A Psychology of Framing Effects". P *Political Behavior* 19(3): 221-246
- Nelson, T. E. & Kinder, R. R. (1996) "Issue Frames and Group-Centrism in American Public Opinion". I *Journal of Politics* 58(4): 1055-1078
- Nelson, T. E. & Willey, E. A. (2001) "Issue Frames that Strike a Value Balance". I Reese, S. D., Gandy jr, O.H. & Grant, A.E. (eds.) *Framing Public Life* Mahwah (New Jersey, USA): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Neuman, W. R., Just, M. R. & Crigler, A. N. (1992) *Common Knowledge: News and the Construction of Political Meaning* Chicago: University of Chicago Press

Nilsson, R. (2008) *Foucault – en introduktion* Malmö: Égalité

Oakes, J., Hunter Quartz, K., Ryan, S. & Lipton, M. (2000) *Becoming Good American Schools. The Struggle for Civic Virtue in Education Reform* [Förlagsort saknas]: Jossey-Bass

Oksala, J. (2007) *How to read Foucault* London & New York: W.W. Norton & Company

Olivestam, C. E. (2006) *Religionsdidaktik. Om teori, perspektiv och didaktik i religionsundervisningen* Stockholm: Liber

Olsen, H. (2002) *Kvalitative kvaler : kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet* Köpenhamn: Akademisk

Olson, M. (2008) ”Från samhörighet till särart. Förändringar i den svenska skolans medborgarfostrande roll under 1990-talet i relation till valfrihet och likvärdighet”. I Englund, T. & Quennerstedt, A. *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning* Göteborg: Daidalos

Onuf, N. (1989) *World of Our Making: Rules and Rule in Social Theory and International Relations* Columbia: University of South Carolina Press

Orlenius, K. (2001) *Värdegrunden: finns den?* Hässelby: Runa

Osborne, D. & Gaebler, T. (1992) *Reinventing Government. How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector* Reading (Mass., USA): Addison-Wesley

Oskarsson, O. & Wängnerud, L. (1995) *Kvinnor som väljare och valda* Lund: Studentlitteratur

Pan, Z. & Kosicki, G. M. (2001) ”Framing as a Strategic Action in Public Deliberation”. I Reese, S. D., Gandy jr, O.H. & Grant, A.E. (eds.) *Framing Public Life* Mahwah (New Jersey, USA): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Parekh, B. (2000) *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory* New York: Palgrave

- Parsons, C. (2010) "Constructivism and Interpretative Theory". I Marsh, D. & Stoker, G. (eds.) *Theory and Methods in Political Science* [3:e upplagan] Houndsmill, Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Pedersen, J. (2004) *Vägar till värderingar och värden. Skolans sociala fostran i läroplanstexter och pedagogisk praktik* Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap. Licentiatavhandling. FiF-avhandling 79/04
- Persson, A. (red.) (2003:i) *Skolkulturer* Lund: Studentlitteratur
- Persson, A. (2003:ii) *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola* [2a upplagan] Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Persson, S. (2007) "Lärarkåren som agent på skolarenan". I Pierre, J. (red.) *Skolan som politisk organisation* Malmö: Gleerups
- Peters, G. B. & Pierre, J. (2000) "Citizens Versus the New Public Manager: The Problem of Mutual Empowerment". I *Administration & Society* 32: 9
- Peters, G. B. (2001) *The Politics of Bureaucracy. An Introduction to Comparative Public Administration* [5e upplagan] London & New York: Routledge
- Petitt, P. (2003) "Groups With Minds of Their Own". I Schmitt, F. F. (edt.) *Socializing Metaphysics* Lanham: Rowman and Littlefield
- Phillips, A. (2000) *Närvarons politik* Lund: Studentlitteratur
- Phinney, J. S. (1996) "When We Talk About American Ethnic Groups: What Do We Mean?". I *American Psychologist* 51(9): 918-927
- Pierre, J. (1994) *Den lokala staten: Den kommunala självstyrelsens förutsättning och restriktioner* Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Pierre, J. (2007) "Decentralisering, styrning och värdekonflikter". I Pierre, J. (red.) *Skolan som politisk organisation* Malmö: Gleerups

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

Pierre, J. & Painter, M. (2007) *Why Legality Cannot be Contracted Out: Exploring the Limits of New Public Management*. Presenterad vid konferens om "The Role of the State in Public Service Delivery", Lee Kuan Yew School of Public Policy, National University of Singapore, 27-28 september 2007

Platon (1984-1985) "Staten". I Lindskog, C. (red.) *Skrifter* [fem delar] Lund: Doxa

Pløger, J. (2008) "Foucault's Dispositif and the City". I *Planning Theory* 7(1): 51-70

Potter, G. (2000) *The Philosophy of Social Science. New Perspectives* Harlow (N.Y, USA): Longman

Pollitt, C. (2005) "Decentralization". I Ferlie, E., Lynn jr, L. & Pollitt, C. (eds.) *The Oxford Handbook of Public Management* Oxford: Oxford University Press

Pressman, J. L. & Wildavsky, A. (1973) *Implementation: how Great Expectations in Washington are Dashed in Oakland* Berkeley: University of California Press

Proeller, I. & Schedler, K. (2005) "Change and Continuity in the Continental Tradition of Public Management". I Ferlie, E., Lynn jr, L. & Pollitt, C. (eds.) *The Oxford Handbook of Public Management* Oxford: Oxford University Press

Prottas, J. M. (1979) *People-Processing. The Street-Level Bureaucrat in Public Service Bureaucracies* Lexington: Lexington Books

Quennerstedt, A. (2006) *Kommunen- en part i utbildningspolitiken?* Örebro: Örebro Universitet, Universitetsbiblioteket

Rabin, M. (1998) "Psychology and Economics". I *Journal of Economic Literature* 36(1): 11-46

Rapp, S. (2001) *Rektor – garant för elevernas rättsäkerhet?* Örebro: Universitetsbiblioteket

- Rapp, S. (2010) "Skolans lagar och förordningar. Det legala ramverket." I Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola bildning. Grundbok för lärare* Stockholm: Natur & Kultur 2010
- Rappe, E. (1973) "Från katekes till 'social fostran'". I *Häftan för kritiska studier 2/3*
- Rawls, J. (1971) *A Theory of Justice* Cambridge: Mass. Cop.
- Rawls, J. (1993) *Political Liberalism* New York: Columbia University Press
- Reed, M. (1998) "Organization analysis as discourse analysis: A critique." I Grant, D., Keenoy, T. & Oswick, C. (eds.) *Discourse and Organization* London: Sage
- Reed, M. "The Limits of Discourse Analysis in Organizational Analysis". I *Organization 7(3):524-530*
- Reinikainen, J. & Reitberger, M. (2004) "Kritiken av deliberativ teori". I Premfors, R. och Roth, K. (red.) *Deliberativ teori* Lund: Studentlitteratur
- Renold, E. (2000) "'Coming out': gender, (hetero)sexuality and the primary school". I *Gender and Education 12(3): 309-326*
- Rex, J. (1996) *Ethnic Minorities and the Modern Nation State. Working Papers in the Theory of Multiculturalism and Political Integration* London: Macmillan
- Richardsson, G. (2004) *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu* Lund: Studentlitteratur
- Robertson, D. (1993) *Dictionary of Politics* London: Penguin Books
- Ronström, O., Runfors, A. & Wahlström, K. (1995) "Det här är ett svenskt dagis": *En etnologisk studie av dagiskultur och kulturmöten i norra Botkyrka*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum
- Rothstein, B (1992) *Den korporativa staten* Stockholm: Norstedts

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

Rothstein, B. (1997) ”Välfärdsstat, förvaltning och legitimitet”. I Rothstein, B. (red.) *Politik som organisation* Stockholm: SNS förlag

Rothstein, B. (2002) *Vad bör staten göra? Om välfärdsstatens moraliska och politiska logik* Stockholm: SNS förlag

Runfors, A. (2003) *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar* Stockholm: Prisma

Runfors, A. (2006) ”Fostran till frihet? Värdeladdade visioner, positionerande praktiker och diskriminerande ordningar”. I SOU 2006:40 *Utbildningens dilemma – Demokratiska ideal och andrafierande praxis*, s 135-165

Runfors, A. (2009) ”Modersmålssvenskar och vi andra. Ungas språk och identifikationer i ljuset av nynationalism”. I *Utbildning & Demokrati* 18(2): 105-126

Ryen, A. (2003) ”Cross-Cultural Interviewing”. I Holstein, J. & Gubrium, J. (eds.) *Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns* London: Sage

Sandall, R. (2001) *The Culture Cult* Boulder (USA) & Oxford: Westview Press

Sannerstedt, A. (1988) “Politikernas eller lärarnas fel?”. I Stenelo, L.-G. (red.) *Makten över den decentraliserade skolan* Lund: Studentlitteratur

Sannerstedt, A. (1997) “Implementering- hur politiska beslut genomförs i praktiken”. I Rothstein, B. (red.) *Politik som organisation* Stockholm: SNS förlag

Satrapis, M. (2004) *Persepolis* New York: Pantheon Books

Schierenbeck, I. (2003) *Bakom välfärdsstatens dörrar* Umeå: Boréa

Sernhede, O. (2002) *Alienation is my nation. Hiphop och unga mäns utanförskap i det nya Sverige* Stockholm: Ordfront

Sjögren, F. (2007) ”Styrdokument möter verkligheten - ett exempel på en värdekonflikt”. I Pierre, J. (red.) *Skolan som politisk organisation* Malmö: Gleerups

Smith, A. (1994) "Nationernas välstånd". I Dahmén, E. *Den osynliga handen. Adam Smith i urval*. Stockholm: Timbro

Smits, K. (2005) *Reconstructing post-nationalist liberal pluralism. From Interest to Identity* New York: Palgrave Macmillan

Snow, D. A. & Benford, R. D. (2000) "Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment". I *Annual Review of Sociology* 26:611-639

Snow, D. A., Benford, R.D., Rochford Jr, E. B. & Worden, S. K. (1986) "Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation". I *American Sociological Review* 51(4):464-481

Spicer, A. & Fleming, P. (2001) "Making Constructivism Critical: Structure, Text and Contestation". Paper presented to *Alternative Modes of Investigation in Organization Studies: Opportunities for Critical Research Stream*, Critical Management Studies Conference, UMIST, Manchester, 11-13 July, 2001

Staunaes, D. (2004) *Kön, etnicitet og skoleliv* Fredriksberg: Forlaget Samfundslitteratur

Sundberg, D. (2008) "Det svenska skolsystemets omstrukturering: reformer och styrningsdiskurser sedan 1990-talet". I Fritzell, C. (red.) *Att tolka pedagogikens språk – perspektiv och diskurser* Växjö: Växjö Universitet

Svensson, L. (2004) "Forskningsmetoders analytiska och kontextuella kvaliteter". I Allwood, C. M. (red.) *Perspektiv på kvalitativ metod* Lund: Studentlitteratur

Swidler, A. (1986) "Culture in Action: Symbols and Strategies". I *American Sociological Review* 51(2): 273-286

Sydsvenska Dagbladet den 23 juli 2011 *Minst 90 döda i attackerna i Norge*

Säljö, R. "Den lärande människan. Teoretiska traditioner". I Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2010) *Lärande Skola Bildning* Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

Tankard, J. W., jr (2001) "The Empirical Approach to the Study of Media Framing". I Reese, S. D., Gandy jr, O.H. & Grant, A.E. (eds.) *Framing Public Life* Mahwah (New Jersey, USA): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Tesfahuney, M. (1999) "Monokulturell utbildning". I *Utbildning & Demokrati* 8(3): 65-84

Thompson, P. & Ackroyd, S. (1995) "All Quiet on the Workplace Front? A Critique of Recent Trends in British Industrial Sociology". I *Sociology* 29: 615:633

Thorne, B. & Luria, Z. (1986) "Sexuality and Gender in Childrens Daily Worlds". I *Social Problems* 33(3): 176-190

Tingsten, H. (1960) *Demokratiens problem* Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers

Tingsten, H. (1965) *Viktoria och viktorianerna* Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers

Tingsten, H. (1966) *De konservativa idéerna* Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers

Tingsten, H. (1969) *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda* Stockholm: Norstedts

Tornberg, U. (2004) "Multiculturalism- a dead end in conceptualizing difference". I *Utbildning och demokrati* 13(3):127-143

Vandenberghe, R. (1999) *Understanding and Preventing Teacher Burnout* Cambridge: Cambridge University Press

Wade-Benzoni, K. A., Hoffman, A. J., Thompson, L. L., Moore, D. A., Gillespie, J. J. & Bazerman, M. H. (2002) "Barriers to Resolution in Ideologically Based Negotiations: the role of values and institutions". I *Academy of Management review*, vol 27: 41-57.

- Wahlström, N. (2008) "Likvärdighet och kunskap". I Englund, T. & Quennerstedt, A. *Vadå likvärdighet? Studier i utbildningspolitisk språkanvändning* Göteborg: Daidalos
- Walshaw, M. (2007) *Working with Foucault in education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Walzer, M. (1983) *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality* New York: Basic Books
- Watson, C. W. (2000) *Multiculturalism* Buckingham & Philadelphia: Open University Press
- Watt Boolsen, M. (2007) *Kvalitativa analyser* Malmö: Gleerups
- Weber, M. (1919/1977) *Vetenskap och Politik* Göteborg: Korpen
- Wendt, A. (1998) "On Constitution and Causation in International Relations". I *Review of International Studies* 24: 101-118
- Wendt, A. (1999) *Social Theory of International Politics* Cambridge: Cambridge University Press
- Wenneberg, S. (2001) *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber ekonomi
- Wieviorka, M. (1998) "Is Multiculturalism the Solution?". I *Ethnic and Racial Studies* 21(5):881-910
- Winter, S. (1994) *Implementering og effektivitet* Århus: Academica
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000) *Diskursanalys som teori och metod* Lund: Studentlitteratur
- Wright, G. H. von (1978) *Humanismen som livshållning* Stockholm: Rabén & Sjögren
- Wright, G. H. von (1986) *Vetenskapen och förnuftet* Stockholm: Bonnier Fakta

- Yin, R. K. (1989) *Case Study Research. Design and Methods* London: Sage
- Youdell, D. (2005) "Sex-gender-sexuality: how sex, gender and sexuality constellations are constituted in secondary schools". I *Gender and Education* 17(3):249-270
- Young, I. M. (1990) *Justice and the Politics of Difference* Princeton: Princeton University Press
- Young, R. A. & Collin, A. (2004) "Introduction: Constructivism and Social Constructionism in the Career field". I *Journal for Vocational Behavior* 64(3):373-388
- Zackari, G. & Modigh, F. (2000) *Värdegrundsboken: Om samtal för demokrati i skolan* Stockholm: Regeringskansliet
- Zald, M. N. (1996) "Culture, Ideology and Strategic Framing". I McAdam, D., McCarthy, J. D. & Zald, M. N. (eds.) *Comparative Perspectives on Social Movements* Cambridge: Cambridge University press
- Zaller, J. (1992) *The Nature and origins of Mass Opinion* Cambridge: Cambridge University Press
- Zimmerman, J. (2002) *Whose America? Culture Wars in the Public Schools* Harvard: Harvard University Press
- Zöller, M. (2001) „Max Weber“. I Maier, H. & Denzer, H. *Klassiker des politischen Denkens* München: Verlag CH Beck
- Östersunds-Posten den 23 juli 2011 *Dödssiffran på Utöya väntas stiga*

Offentligt tryck: statens författningssamling

SFS 1974:152 *regeringsformen*
 SFS 1977:1160 *arbetsmiljölagen*
 SFS 1985:1100 *skollagen*
 SFS 1986:223 *förvaltningslagen*
 SFS 1991: 900 *kommunallagen*
 SFS 2008:567 *diskrimineringslagen*
 SFS 2009:400 *offentlighets- och sekretesslagen*

Offentligt tryck: statens offentliga utredningar

SOU 1948:27 *1946 års skolkommisionsbetänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*
 SOU 1992:94 *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*
 SOU 2006:40 *Utbildningens dilemma – Demokratiska ideal och andrafierande praxis.*

Offentligt tryck: statens skolverks författningssamling

Lgr 80 *Läroplan för grundskolan 1980*
 SkolFS 1994:1 (med ändringar införda t.o.m. 20041231) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*
 SkolFS 2000:135 (med ändringar införda t.o.m. 20041231): *Förordning om kursplaner för grundskolan*

Offentligt tryck: kommunalt offentligt tryck

Handlingsprogram för skola i Helsingborg
 En skola med lust, glädje, värme och kreativitet. Uddevalla kommun
 Plan för lärande i barnomsorg/ skola i Falkenbergs kommun
 Skolplan 2000. En Skola för livet – En lärande skola. Gislaved
 Skolplan Göteborg 2001 -2004
 Plan för den pedagogiska verksamheten. Vellinge kommun.
 Skolplan för Falköpings kommun
 Skolplan/ verksamhetsplan 2004 – 2006. Partille kommun
 Förslag till skolplan för Malmö
 Plan för barnomsorg och skolverksamhet i Vindelns kommun 2001-2004
 Vimmerby kommuns barnomsorgs- och skolplan 2000- 2003
 Skol- och barnomsorgsplan. Giltig från 2000-01-01 Habo kommun.
 Förskole- och skolplan. Torsås kommun.

Bilaga 1

Förteckning över skolorna

Skola A

Skolan är belägen i en förort till en storstad och kännetecknas av en stor blandning av elever med olika härkomst. Den homogenitet som finns är snarare socioekonomisk eftersom övre medelklass och uppåt i stort sett saknas på skolan. Lärarna som arbetar på denna skola har betecknats med bokstaven A efter löpnumret.

Skola B

Skolan är belägen i yttre centrum av samma svenska storstad som skola A. Den kännetecknas av att upptagningsområdet i stor utsträckning är svenskfödd medelklass även om undantag givetvis finns. Det finns dessutom en del elever från andra delar av staden inklusive stadens förorter på grund av utformningen av skolvalssystemet. Lärarna betecknas med löpnummer och B.

Skola C

Skola C ligger i en sydsvensk kommun med förhållandevis stor etnisk homogenitet bland befolkningen, men orten har också ett kluster med invandrade individer som inte kommer i kontakt med majoritetsbefolkningen i någon större utsträckning annat än i skolan. Centralorten, där skola C ligger, har ca 4500 invånare; i kommunen totalt har ca 10000 invånare. Av olika skäl är heterogeniteten tämligen omfattande på skolan. Lärarna i intervjuerna betecknas med C och löpnummer.

Skola D

Skolan ligger i en sydsvensk kommun med förhållandevis stor etnisk homogenitet i befolkningen. Kommunen har ca 11000 invånare, varav ca 6000 i centralorten där skola D är belägen. Heterogeniteten har i denna kommun främst dimensionen religion, där befolkningen och elevunderlaget kan indelas i praktiserande och sekulära kristna.

Bilaga 2

Förteckning över respondenter

Lärarna som intervjuats betecknas med löpnummer och en bokstav som anger vilken skola de verkar på (exempelvis IP2:A). Som löpnummer har använts en serie för alla lärare vars intervjuer kunnat transkriberas på de olika skolorna (och det finns följaktligen ingen IP2:B); bokstavsidentifikationen finns enbart för att möjliggöra att ta reda på vilken skola läraren verkar på.

Lärare, vars intervjuer inte kunnat transkriberas markeras med IPx, löpnummer och skolidentifikationsbokstav, exempelvis IPx1:B.

En reservation för uppgifterna ifråga om IPx- lärarna måste göras – dels är dessa mindre fylliga än övriga lärares; dels kan felaktigheter förekomma. I båda fallen beror det på anteckningar som är svåra att tolka entydigt.

I rätt många fall kändes det olämpligt att efterfråga exakt ålder. Jag har därför gjort en grov uppskattning där respondenterna indelats i yngre (upp till ca 30), under medelålders (ca 30-40), medelålders (ca 40-50), övre medelålders (ca 50-60), äldre (över 60).

IP1:D

Kvinnlig lärare, medelålders. Undervisar i historia, religion, samhällskunskap och geografi. Har utbildning för undervisning i alla dessa ämnen. Tidigare erfarenhet från fyra olika skolor på olika platser i landet.

IP2:B

Kvinnlig lärare, övre medelåldern. Speciallärare men arbetar som specialpedagog. Arbetat på en annan skola i närområdet tidigare.

IP3:B

Kvinnlig lärare, yngre medelåldern. Varit lärare i tre år därav viss tid på en annan skola i kommunen. Träslöjd, hemkunskap och livskunskap.

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

IP4:B

Manlig lärare, yngre medelåldern. Undervisar i Idrott och hälsa. Undervisat i SO-ämnena men ej behörig. Första arbetsplatsen som lärare.

IP5:B

Manlig lärare, medelålders. Undervisar i svenska och SO-ämnena. Varit lärare i 9 år, därav 7 på skola B.

IP6:B

Kvinnlig lärare, medelålders. Undervisar i svenska och spanska. Tidigare undervisningserfarenhet från landsbygdsskola.

IP7:B Kvinnlig lärare, medelålders. Speciallärare. Tidigare undervisat i en förortsskola i kommunen.

IP8:B

Manlig lärare, yngre. NO-ämnena och matematik. Nyutexaminerad. Jobbat ett halvt år. Första arbetsplatsen.

IP9:A

Manlig lärare, äldre. Undervisar i svenska och SO-ämnen. Jobbat på tre skolor tidigare, varav en i kommunen.

IP10:C

Kvinnlig lärare, medelålders. Undervisar i hem- och konsumentkunskap. Jobbat som lärare i tre år, tidigare kostekonom

IP11:C

Manlig lärare, yngre. Undervisar i svenska och SO, nyutexaminerad.

IP12: C

Kvinnlig lärare, undre medelåldern. Undervisar i språk. Undervisat på andra skolor utanför kommunen samt arbetat med andra saker. Undervisat i SO på andra skolor, gymnasiebehörighet i samhällskunskap.

IP13:C

Kvinnlig lärare, medelålders. Jobbat som lärare i tretton år, tidigare på mellanstadiet. Undervisar i svenska och SO-ämnena.

BILAGA 2: FÖRTECKNING ÖVER RESPONDENTER

IP14:C

Manlig lärare, äldre. Lärare i trettiofem år vid samma skola. Tidigare skollärare, men återgått till undervisning. Undervisar i matematik, biologi och kemi, tidigare även fysik och teknik.

IP15:A

Manlig lärare, medelålders. Utländsk bakgrund. Undervisar i engelska, musik och trä- och metallslöjd.

IP16:A

Manlig lärare, medelålders. Lärare på skolan i tretton år. Tidigare jobbat på annan skola i annat område i kommunen och arbetat utanför skolsektorn. Undervisar i matematik, NO-ämnena och teknologi.

IP17:D

Kvinnlig lärare, medelålders. Lärare sedan 2003. Jobbat på förskola. Undervisar delvis på särskolan. Undervisar i engelska. Undervisat i matematik, fysik och teknik.

IP18:D

Kvinnlig lärare, medelålders. Lärare sedan 1993. Tidigare i annan del av Sverige. Undervisar i musik. Har ibland undervisat i andra ämnen.

IP19:D

Kvinnlig lärare, medelålders. Lärare sedan 1993. Undervisar i svenska-2, undervisat i matematik och NO-ämnena. Tidigare på låg- och mellanstadiet.

IP20:D

Kvinnlig lärare, äldre. Varit lärare i 30 år. Undervisat på olika skolor, men mest på skola D. Undervisar i svenska och SO-ämnena. Varit arbetsledare delvis.

IP21:D

Kvinnlig lärare, äldre. Varit lärare i 30-35 år. Tidigare arbeten utanför skolan. Undervisar i textilslöjd.

IP22:A

Kvinnlig lärare, medelålders. Varit lärare i ca 10 år, varav ca 6 på skola A. Undervisar i svenska och SO-ämnena.

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

IP23:A

Manlig lärare, yngre medelåldern. Undervisar i svenska och SO-ämnena.

IP24:B

Kvinnlig lärare, medelålders. Undervisar i NO-ämnena och matematik. Arbetat några år på skolan, tidigare på andra skolor i kommunen.

IP25:A

Kvinnlig lärare, medelålders. Utbildad i matematik och NO-ämnena, och undervisar i dessa och i spanska.

IP26:A

Manlig lärare, yngre medelåldern. Undervisar i Idrott och hälsa.

IP27:A

Kvinnlig lärare, medelålders. Varit på skolan sedan 1992. Varit på andra skolor innan. Specialpedagog.

IPx1:B

Manlig lärare, yngre. Varit på skolan ca 2 år. Undervisar i SO-ämnena.

IPx2:B

Kvinnlig lärare, medelålders. Undervisar i svenska och SO-ämnena. Tidigare på andra skolor i kommunen.

IPx3:C

Manlig lärare, yngre. Undervisar i matematik och NO-ämnena. Varit på skolan några år.

IPx4:C

Manlig lärare, yngre. Undervisar i slöjd.

IPx5:A

Kvinnlig lärare, äldre. Varit på flera olika skolor tidigare. Undervisar i språk.

IPx6:C

Kvinnlig lärare, medelålders.

IPx7:D

Kvinnlig lärare, yngre. Undervisar i svenska och SO-ämnena.

BILAGA 2: FÖRTECKNING ÖVER RESPONDENTER

IPx8:A

Kvinnlig lärare, yngre medelåldern. Undervisar i språk.

IPx9:C

Kvinnlig lärare, medelålders. Undervisar i SO-ämnena, delvis i engelska.

IPx10:D

Manlig lärare, äldre. Undervisar i språk. Varit på skolan länge.

IPx11:D

Kvinnlig lärare, övre medelåldern. Undervisar i Svenska och SO-ämnen. Varit flera år på skolan men tidigare på andra skolor.

IPx12:D

Manlig lärare, yngre medelåldern. Undervisar i idrott och hälsa samt ibland i andra ämnen.

Bilaga 3

Intervjuguide

I den typ av studie som det här är fråga om är intervjuguiden inte ett enda dokument som kan förevisas läsaren – detta hänger samman med avhandlingens betydelseskapande, förståelsesökande och teoriskapande ansats. Som påpekades i avhandlingen finns en betydande skytteltrafik mellan teoretiska infallsvinklar och allmän förförståelse å ena sidan och empirin i den andra. För intervjuguiden specifikt har detta inneburit att alla frågor som här är upptagna inte ställts till alla lärare. I de olika skedena av arbetet har vissa frågor försvunnit och nya tillkommit och frågorna har utvecklats. Följaktligen redovisas inte de exakta frågeformuleringarna i guiden, utan de teman som behandlats och de generella frågor som ställts och vilka sedan följts upp med följdfrågor. Intervjuerna är med andra ord semistrukturerade.

Inledande frågor

Respondentens namn, undervisningsämne(n), studier, ålder, tidigare erfarenheter, relation till skola och arbete.

Frågor kring hur den intervjuade ser på skolan, elever.

Diskussioner kring skolans kulturella och etniska sammansättning (passivt lyssnande här för att inte styra respondenten i detta läge).

Konflikter/ konflikthantering allmänt (Informantaspekter)

Har ni någon plan för hur ni skall handskas med konflikter? Hur viktig är den när det verkligen gäller?

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

Uppkommer konflikter ofta där det som eleven vill står i strid med delar av styrdokumentet? Hur handskas ni med sådana konflikter?

Finns det typer av konflikter som ni löser på olika sätt eller gör ni på samma sätt med alla konflikter?

Är det vanligt med konflikter som uppstår i och med att eleverna har olika kulturer?

Gemensamma värderingar (Informant- och respondentaspekter)

Vad är värdegrunden för dig?

Hur tolkar du begreppet gemensamma värden i läroplanen?

Kan du ge exempel på hur detta begrepp konkretiseras i undervisningen?

Finns det gemensamma riktlinjer för hur man arbetar med värdegrunden på skolan?

Vad uppfattar du är skolans främsta uppgift i förhållande till eleverna och deras framtid?

Kulturell mångfald (Informant- och respondentaspekter)

Vad avser du med begreppet kultur?

Hur tolkar du begreppet respekt för kulturell mångfald i läroplanen?

Kan du ge exempel på hur detta begrepp konkretiseras i undervisningen?

Kan du ge exempel på när kulturell mångfald upplevs som positivt?

Kan du ge exempel på när kulturell mångfald upplevs som negativt?

Hur ställer du dig till etniska särlösningar? Exempel?

Hur ser du på elevernas olika bakgrunder och erfarenheter som en resurs i undervisningen? Kan du ge konkreta exempel på hur detta används i undervisningen?

Finns det gemensamma riktlinjer för arbetet med kulturell mångfald på skolan?

Kulturell konflikt (Informant- och respondentaspekter)

Upplever du någonsin konflikt mellan gemensamma värden och respekt för kulturell mångfald – konkret i undervisningen eller på skolan i stort? Exempel?

I så fall – hur hanterar du/ni på skolan det?

Det offentliga styrning (Respondentaspekter)

Upplever du att du är styrd av styrdokument (grundlag, lagar, skollag, läroplan, kommunal skolplan, lokal skolplan) i ditt arbete?

Gäller detta även vid värdekonflikter (ex).

Materiella konflikter (Informantaspekter)

Hur löser ni i regel konflikter som rör saker som pengar eller saker? Om en grupp på skolan vill ha t.ex. en samlingslokal eller nya idrottsredskap?

Tar ni hänsyn till hur ni tror eleverna/ föräldrarna kommer att reagera (hur de faktiskt reagerar)? Hur tänker ni i så fall? Påverkas ert beslut av elevers/ föräldrars reaktion?

Värdekonflikter (Informantaspekter)

A, Hur löser ni i regel konflikter som rör olika värden? (Ex)

Kunskapssyn

Religion

Sexualitet, kön

grupp och individ

B, tar ni hänsyn till hur ni tror eleverna/ föräldrarna kommer att reagera (hur de faktiskt reagerar)? Hur tänker ni i så fall? Påverkas er beslut av elevers/föräldrars reaktion?

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

Scenarier (Informant- och respondentaspekter)

- 1, Invandrade flickor, särlösningar i idrott och hälsa?
- 2, Evolutionsteori och kreationism (religion, biologi, andra ämnen?)
- 3, Sexualitet? Fucking Åmål? Homosexualitet? (I ämnena samhällskunskap, religion, biologi) (På alla lektioner?)
- 4, Huvudbonadsförbud, slöjor, kepsar, kippa?
- 5, Avslutning i kyrka etc?
- 6, Teorin om Big Bang – skapelseberättelsen?
- 7, Flickor resp pojkar i hemkunskap (andra sysslor där könsrollerna är starka)?
- 8, Hur skall elever bete sig på lektionerna? Mobiltelefoner, iPods?

Avslutningsvis

Har du något du undrar över eller kanske vill tillägga?

Bilaga 4

Förteckning över använda styr- dokument

Internationella konventioner

Europeiska konventionen angående skydd för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna

FN:s konvention om barnets rättigheter

Nationella styrdokument

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (LPO 94)

Skollagen (SFS 1985:1100)

Kursplan samhällskunskap (kp1)

Kursplan biologi (kp2)

Kursplan religion (kp3)

Kursplan Idrott och hälsa (kp 4)

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

Kommunala styrdokument

Handlingsprogram för skola i Helsingborg (ksp 1)

En skola med lust, glädje, värme och kreativitet. Uddevalla kommun (ksp 2)

Plan för lärande i barnomsorg/ skola i Falkenbergs kommun (ksp3)

Skolplan 2000. En Skola för livet – En lärande skola. Gislaved (ksp4)

Skolplan Göteborg 2001 -2004 (ksp5)

Plan för den pedagogiska verksamheten. Vellinge kommun. (ksp 6)

Skolplan för Falköpings kommun (ksp 7)

Skolplan/ verksamhetsplan 2004 – 2006. Partille kommun (ksp 8)

Förslag till skolplan för Malmö (ksp 9)

Plan för barnomsorg och skolverksamhet i Vindelns kommun 2001-2004 (ksp 10)

Vimmerby kommuns barnomsorgs- och skolplan 2000- 2003 (ksp 11)

Skol- och barnomsorgsplan. Giltig från 2000-01-01 Habo kommun. (ksp 12)

Förskole- och skolplan. Torsås kommun. (ksp 13)

Bilaga 5

English Summary

Discussions of how Swedish teachers resolve issues with parents and pupils normally take for granted that teachers and parents share a view of what *kind* of questions are being discussed. This thesis, however, takes the opposite view: how are different questions, phenomena and situations defined in value-laden negotiations between teachers, parents and pupils in Swedish schools? The study is of a theory elaborating nature, trying to develop a theoretical understanding of how teachers deal with cultural conflicts by using theories about the power of language.

Theoretical framework

The thesis takes its theoretical departure in two different schools of thought regarding power, where I claim that the conceptualizations of power developed by e.g Dahl (1962), Bachrach & Baratz (1963) and Steven Lukes (2005) help us understand why actors get involved in a negotiation in the first place. The answer, from all of these scholars perspective, is that actors have goals they want to fulfil. Michel Foucault (1980; 1987) provides the main contribution to my analytical framework, however, as his work provides a more refined understanding of the nature of power relations. Especially important are his concepts of normalisation, discipline, resistance, power as networks and the microphysics of power. Foucault is often regarded as a fourth face of power, rather than something that excludes the earlier concepts of power.

Especially in media research, the concept of framing has been heavily studied. In my view, the negotiation between the actors in a school leads to a framing situation, where one frame of a question, dispute, phenomenon etc is used at the expense of another possible frame (Nelson & Willey 2001). Framing theories are often connected to agenda setting power (McCombs 2006); I argue, however, that the impact of framing is more profound than that — framing is heavily laden with the power aspects presented by Foucault. A frame provides guidelines for what arguments are relevant to the discussed issue, which goals and ethics are important, as well as which individuals, groups, organizations and institutions that are authoritative. In a sense this is

a normalisation process. Therefore, the framing is understood in Foucauldian power relation terms.

What does a frame do? One common understanding is presented by Gamson (1992) who argues that to frame is to connect a phenomenon to a story line that gives the phenomenon a particular meaning. In this sense, particularities are connected to abstract idea clusters that provide the particularities with meaning. Framing is often understood as a choice between several frames, tightly connected to the phenomenon in question. I argue, however, that this doesn't necessarily have to be the case (at least when cultural frames, in contrast to more specific sub-frames) are considered: first, the frames don't have to be tightly connected to the particular phenomenon; second, there aren't an unlimited number of frames to choose between. I argue, on the basis of earlier research about schools, that a general theory of frames used in disputes between parents, pupils and teachers should consist of *the story about the individual*, *the story about the public*, *the story about the sex and the sexuality* (these are derived from Habermas (1984), *the story about science* and *the story about religion*). The five stories don't only provide meaning to individual phenomena, but they also provide a logical guide for dealing with phenomena that are connected to them. One doesn't deal with religious questions in the same way as public questions, or individual questions as scientific questions.

My analytical framework is made up by five spheres (the term is borrowed from Habermas 1986 and Walzer 1983), that each represents one story. Whereas the stories are connected to the meaning-shaping activities of individuals, the spheres are oriented towards the acting in everyday life: an issue that is placed within the individual sphere, will be given a solution different from an issue placed within the religious sphere, for instance. Different people may not place the same question in the same sphere. Since different individuals may place questions in different spheres, and since culture is of importance to our understanding of the world, different cultures may also influence individuals to place a certain question into a certain sphere.

The Nature of the Context

To fully understand the nature of the actual value-laden negotiations, the context of negotiation is of importance (Wade-Benzoni et.al. 2002). Context is in Foucauldian studies often understood as the close, particular context. However, in the Swedish educational system, schools are situated similarly in several aspects – they are faced with a similar structural context. I argue that the overall school context contains four important structural aspects: vertical autonomy of teachers, horizontal autonomy of teachers, the teacher's role as a street level bureaucrat and the normative ideas about multiculturalism.

The steering (the vertical autonomy) is interesting insofar that it has changed greatly over the last decades with an ongoing decentralization, the introduction of

goal steering and intense evaluations (as opposed to rule steering), a system where education is viewed as a market (with public schools, money that follows the pupil rather than the schools and where pupils and parents are free to choose which school to attend) and the set-up of different local school boards with representatives from pupils, parents and teachers. Altogether the reforms have created a rather vague steering structure with few distinct rules. This has led to a rather high vertical autonomy of for teachers. The total autonomy has, however, decreased due to the low horizontal autonomy (influence of parents and pupils that has increased due to the reforms). I further argue that the teachers' role should be understood as the role of a street level bureaucrat, e.g. with double loyalties towards organization and clients and limited resources (Lipsky 1980). The discussions about cultures and cultural customs is a structure insofar as the negotiations that I study take place on the battlefield of two different views on cultural claims: the claim that culture is a weak defence for differences that are regarded to be problematic (the liberal – enlightenment view) and the view that, since everything is cultural, all culture are entitled to their customs (the multiculturalist – romantic view). Since both views are strong in the general debate in Sweden, I assume that all decisions teachers make are influenced by the struggle between these views.

Partly as a part of the context, partly as a part of the data, the governing documents (e.g. the Education Act and the curriculum) are studied. The study shows that the five spheres are represented in the governing documents. When a phenomenon has been defined into one of the five spheres, the governing documents have a possibility to govern. The documents have, however, little possibility to steer a phenomenon to a particular sphere. I thus argue that the governing documents legitimate already existing solutions rather than determine which solution that will be used.

Design and Methods

The data for the study is collected through qualitative interviews (with the exception for the governing documents discussed above). The main argument for interviews is the study's focus on language and the power that is exercised through language. Interviews have been made with 39 teachers in four Swedish upper elementary schools. The teachers are teaching all sorts of subjects, ranging from sport and home economics to biology and politics. The schools are chosen to allow for cultural diversity as well as homogeneity, with two schools from a major Swedish city and two schools located in smaller rural municipalities.

Questions in interviews can be divided into three different value-laden themes: questions about behaviour (e.g., whether pupils can wear headgears in schools and how teachers deal with it), questions about knowledge (e.g., the discussions in biology classes about evolution theory) and questions about "pure" values (e.g., opinions

DEN FÖRHANDLADE MAKTEN

about democracy and sexuality). The data is analysed with an interpretative approach influenced by e.g. Gadamer (1975).

Empirical findings

The empirical findings differ slightly between the behaviour questions, “pure” value questions and knowledge questions. Questions about behaviour are to a great extent connected to the public sphere or the individual sphere. The normal line of argumentation is that there are rules about a certain phenomenon that must be followed or that the issues are individual choices. However, competing with the public and individual spheres is the religious sphere that is used for certain kinds of issues, e.g. headgears.

Regarding the theme of “pure” value questions, many issues (especially connected to the democratic cluster) fall into the public sphere. Teachers claim that the school has a certain authorization to promote democracy, according to the governing documents. Regarding questions of sexuality, however, the individual sphere is the predominant.

Knowledge questions, finally, are related to the individual sphere, public sphere or science sphere.

Conclusions

Several different types of conclusions are drawn.

One: it is hard to steer Swedish schools regarding the issues discussed in the dissertation. The steering also seems to be less efficient the more specific the governing documents are, in the sense that teachers will avoid spheres with defined logics. An example is the sphere of sex and sexuality, that is rarely used but that is narrowly defined in the governing documents.

Two: There doesn't seem to be a hegemonic discourse regarding the questions studied, since similar issues are defined in different ways (i.e., placed in different spheres) by different teachers.

Three: the individual sphere seems to be of importance when dealing with cultural conflicts. When there is a disagreement between the actors, the individual sphere is often the preferred solution since the individual sphere doesn't contain any specific rules about how to act. The decision is left to the individual. Since the teachers' experience is that they are handling demands that are connected to cultures, the individual sphere becomes even more attractive. One could say that individualization is the price Sweden is paying for keeping all different schools in one system with the same curriculum.

Four: an answer to why the school is possible to analyze with spheres is that the modern Swedish school rests upon a legitimacy concept of consent rather than a legitimacy concept of legality. Legality has a certain role in providing legitimacy, but more as a part in negotiations than as a force of its own. Hence, the system of spheres

could be used to study other types of public administrations where the legitimacy of a decision is judged according to its reasonability rather than its legal rationality..

Five: the street level bureaucrats of an administration such as the Swedish school should also be analyzed with the power of language in mind.

Six: Teachers seem to act more as sailors on a sea filled with mines than as professional actors with a shared agenda. It is therefore possible to question the common assumption that Swedish teachers are part of a profession.

Seven: By placing different issues in different spheres, teachers manage to handle what they view as cultural differences by constructing ethically relevant differences.

