



LUND UNIVERSITY

Inramad skola: ramfaktorer, frames och analys av sociala interaktionsdynamiker i skolan

Persson, Anders

Published in:

Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang

2014

Document Version:

Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Persson, A. (2014). Inramad skola: ramfaktorer, frames och analys av sociala interaktionsdynamiker i skolan. I A. Persson, & R. Johansson (Red.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet* (s. 391-412). Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.

<http://lup.lub.lu.se/lupur/download?func=downloadFile&recordId=4437902&fileId=4437905>

Total number of authors:

1

General rights

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

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

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

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

Take down policy

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

LUND UNIVERSITY

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

Inramad skola – ramfaktorer, *frames* och analys av sociala interaktionsdynamiker i skolan

Anders Persson

Går det att tänka skolan utan ramar? Kanske. Illich försökte göra det i sin bok *Samhälle utan skola*, en fundamental kritik av skolan på temat att skolorna grundas på den "... falska hypotesen att kunskapen är ett resultat av undervisning enligt en läroplan" (1973 s. 74), men tvingades i slutändan likväl föreställa sig ett alternativt institutionellt sammanhang (kallat sällskapliga institutioner, 1973 s. 66) som tänktes rama in lärandet för en bättre framtid. Och inför Anderssons bok *Spräng skolan!* (1999) kan man naturligtvis säga: Javisst! – men var ska vi göra av bitarna? och därmed antyda att de med nödvändighet måste sammanbindas av en ny inramning. Att *tänka* skola utan ramar verkar således delvis fungera, men knappast att *göra* skola utan ramar.

Skolan förknippas med ramar av påtagligt slag – exempelvis läroplaner, beslutade mål, tid, ekonomiska och personella resurser, skollokaler och organisering av verksamheter – och speglas i en rad olika perspektiv på skola och utbildning, såsom de svenska pedagogerna Urban Dahllöfs och Ulf P. Lundgrens ramfaktorperspektiv som presenteras i det följande. Det finns emellertid också andra ramperspektiv bland vilka den kanadensisk-amerikanske sociologen Erving Goffmans *frame*-perspektiv kommer att presenteras i det följande och då något mer ingående än ramfaktorperspektivet eftersom det inte verkar vara lika känt, än mindre använt, inom utbildningsvetenskaplig forskning.

Syftet med föreliggande text⁸⁶ är att visa att och hur Goffmans *frame*-perspektiv kan användas inom skol- och utbildningsforskning och att det då också kan kombineras med ramfaktorperspektivet. Inledningsvis beskrivs därför dessa två ramperspektiv och mot den bakgrunden genomförs en analys av inramningar av och i den obligatoriska skolan, av spänningar mellan olika inramningar och av nyansförskjut-

86 En tidigare version av texten har diskuterats inom det utbildningsvetenskapliga forskningsseminariet vid Lunds universitet och dessutom kommenterats av Glen Helmstad. Texten har vidare i engelsk version med titeln *Framed School* presenterats och diskuterats vid NERA-konferensen i Reykjavik i mars 2013. Texten har slutligen diskuterats på det högre seminariet i sociologi vid Linnéuniversitetet. Jag tackar för alla synpunkter, även de vars inverkan inte omedelbart syns i texten.

ningar av inramningar. Avslutningsvis visas att perspektiven med fördel kan kombineras i en analys av olika sociala interaktionsdynamiker i skolan, vilka kan användas för att förklara och förstå variation mellan och i skolor i en rad olika avseenden.

Två ramperspektiv

Perspektiv inom samhällsvetenskaplig forskning som befattar sig med ramar betonar vanligen olika slags begränsningar av i synnerhet aktörers handlande, samtidigt som perspektiven ofta också kontextualiserar, och därigenom i någon mån förklarar aktörers handlande. Inom skolan och skolforskningen talas det ofta om ramar som begränsar skolan och skolans aktörer eller som styr dessa, det kan handla om resurser av olika slag, tid, elevgruppen, lärarkompetens, rumsliga faktorer, organisering, regler och styrdokument och skall i det följande illustreras med ramfaktorperspektivet. Då det perspektivet är välkänt och ofta använt bland forskare och praktiker inom utbildningsområdet, enligt Broady "... en standardreferens bland utbildningsforskare i många länder" som dessutom genom ordet ramfaktor kom "... att ingå i svenska lärares vardagsspråk" (1999: 114), kommer det inte att presenteras lika ingående som Goffmans *frame*-perspektiv som inte är lika bekant och/eller använt inom utbildningsforskning. Perspektivet kan placeras inom forskning om social interaktion där olika slags ramar aktualiseras som styr individers sociala samspel, det kan röra sig om normer i samhället, delade sociala situationsdefinitioner individer emellan och individuella erfarenheter.

Dahllöfs respektive Lundgrens bidrag till ramfaktorperspektivet

Sedan 1960-talet har ett ramfaktorperspektiv successivt utvecklats inom svensk utbildnings- och skolforskning. Efter att ha läst ett antal verk av de svenska pedagogerna Urban Dahllöf och Ulf P. Lundgren, de två forskare som satsat mest intellektuell energi för att utveckla perspektivet⁸⁷, är man böjd att instämma i Dahllöfs ord om perspektivets "krokvägar", vilka "... i kontrast mot handböckernas räta normativa linjer, ofta nog tycks präglade forskarnas faktiska färd från ett rön på ett delområde till en ny infallsvinkel på ett annat, näraliggande problemfält." (Dahllöf 1999). Utvecklingen av ramfaktorperspektivet börjar med Dahllöfs (1967a) reanalys av Nils-Eric Svenssons avhandling (1962), vilken "... tydde på att man inte behövde befara någon sänkt kunskapsstandard" (Lundgren 1984 s. 69) till följd av den sammanhållna grundskola som då höll på att införas i Sverige – ett politiskt mycket hett ämne, då som nu. Dahllöfs reanalys inriktades på mellanliggande variabler i relationen mellan undervisning och kunskapsresultat i de skolor där skolan inte var sammanhållen respektive de där den nya grundskolan hade införts, närmare bestämt elevgruppens sammansättning, undervisningstiden och bristen på individualiserande läromedel,

87 Många andra har också bidragit till utvecklingen, vilket framgår av Lundgrens uppsats "*Ramfaktorteorins*" historia (Lundgren 1984).

variabler som senare skulle komma att kallas ramfaktorer. Man kan också beskriva detta som att en enkel analytisk modell där relationen mellan input och output, eller stimulus och respons, ersätts av en modell som Dahllöf (1999 s. 9) beskriver som relationen mellan "ramar-process-resultat". Lundgren visar att det här sker en övergång från "... frågan om *hur* resultat av pedagogisk verksamhet skall mätas till den vetenskapligt intressantare frågan *varför* olika resultat uppnås." (1984 s. 70). Dahllöf försökte i ett senare arbete (1971) ta ett helhetsgrepp på många av de ramfaktorer som inverkar på pedagogisk verksamhet och som därmed också kan bidra till förklaring av resultat av sådan verksamhet. Dahllöf analyserar där hur ramfaktorerna "gruppsammansättning" och "tid för skol- och hemarbete" inverkar på elevers skolprestation och vilka andra variabler som måste konstanthållas för att kunna se det oförmedlade sambandet mellan de aktuella ramfaktorerna och elevernas resultat. Dahllöf beskrev senare detta som att "locket till den svarta processlådan var där öppnat" (1999 s. 16).

Det tidiga ramfaktorperspektivet kontextualiserar undervisningssituationen genom att aktualisera dess nära sammanhang i form av fysiska, tidsmässiga, organisatoriska och läroplansmässiga begränsningar för involverade aktörer. Ramfaktorperspektivet i Dahllöfs tappning var därför ett vetenskapligt bidrag till skolpolitikens läroplanskonstruktion och utbildningsplanering och det nya år 1967 var enligt honom "... att empiriska undersökningar utnyttjats systematiskt i målsättningsfrågor, vilka tidigare inom pedagogiken huvudsakligen behandlats som teoretiska problem" (Dahllöf 1967b s. 13). Den senare utvecklingen av perspektivet håller fast i den empiriska inriktningen men kontextualiserar undervisningsprocessen på ett bredare, utbildningssociologiskt sätt. Lundgren illustrerar detta i sin analytiska och empiriska utveckling av ramfaktorperspektivet genom att koppla till Basil Bernsteins inramningsteori där ram "... refererar till formen hos det sammanhang i vilket kunskap överförs och tas emot." (Bernstein 1971 s. 50; se också Bernstein & Lundgren 1983). Ramfaktorperspektivet kan då uppfattas som "... en teori om hur olika begränsande⁸⁸ faktorer (ramar) möjliggör eller omöjliggör en viss undervisningsram och därmed ange de frihetsgrader ramarna ger" (Callewaert & Lundgren 1976 s. 79) eller faktorer som "... begränsar den faktiska undervisningsprocessen och över vilka de som undervisar och de som undervisas inte har någon kontroll" (Lundgren s. 233). Lundgren har i olika sammanhang dels försökt klargöra i detalj vad sådana begränsningar innebär, t.ex. genom att skilja mellan konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar (Lundgren 1981 s. 93; 1979 s. 233f.) Breddningen av ramfaktorperspektivet innebär att Lundgren kritiserar den utbildningsforskning som bygger på föreställningen att "... undervisning leder till lärande enligt uppställda mål", en kritik som öppnar upp både för ett utbildningssociologiskt perspektiv på förhållandet mellan utbildning och samhälle och en empiriskt orienterad forskning som samlar in "... data om utbildningsprocessen så som den existerar i verkligheten" (1981 s.

88 I originaltexten heter det "begränsade" men jag antar att det är en felskrivning och har därför ändrat till "begränsande".

33)⁸⁹. Mot den bakgrunden gör Lundgren en mer precis definition av ramfaktorer: "... faktorer som bestäms av förhållanden utanför undervisningsprocessen" och som är "... bortom lärarnas och elevernas kontroll" (Lundgren 1981 s. 36).

Goffmans *frame*-perspektiv

Den kanadensisk-amerikanske sociologen Erving Goffman (1922-82) vidareutvecklade det kognitiva *frame*-begrepp som vi finner hos William James.⁹⁰ Ordet kognitiv använder jag då i den ganska lösliga betydelsen "har med tänkande och kunskap att göra" och James beskriver *frames* eller inramningar som "bilder i medvetandet", avgränsade av ett "bräm" (en bård) som vi förmodligen kan kalla referensram, och med varje sådan bild följer:

"... en föreställning om dess närmare och fjärrare relationer, den döende återklangen från dess ursprung och det gryende medvetandet om dess mål. Betydelsen och värdet av bilden ligga helt och hållet i denna halvdunkla ring, som omger och åtföljer den, eller snarare som smält samman och blivit till ett med den, så att den visserligen alltså är en bild av samma föremål som förut men en bild av detta föremål från en ny synpunkt och uppfattad på nytt sätt." (James 1925 s. 173f)

Edward de Bono (2008), en nutida forskare men också utvecklare av metoder för kreativt tänkande, har på snarligt sätt föreställt sig *frames* och beskriver dem som språkliga koder vilka kan användas i ett medvetet aspektseende för att underlätta hantering av information.

I övergången mellan olika ramar, antingen dessa är medvetna som i de Bonos fall eller resultat av misstag, synliggörs ramarna. Bateson illustrerar detta i en berömd artikel från 1955, med hänvisning till observationer av apor som lekte att de slogs, där ett mer kommunikativt *frame*-begrepp börjar utvecklas. För att kunna vara involverad i sådan lek måste aporna nämligen kunna metakommunicera budskapet "detta är en lek" och därmed skilja leken från ett allvarligt och farligt slagsmål (Bateson 2000 s. 179). Att leka slagsmål, vilket både apor, människor och en del andra djur klarar av, är kommunikativt sett en ganska komplicerad företeelse eftersom de involverade måste kunna kommunicera att "de handlingar vi nu utför inte betecknar vad dessa handlingar annars betecknar" eller annorlunda och mer konkret uttryckt: "Det lekfulla nafsandet betecknar bettet, men det betecknar inte det som bettet betecknar" (Bateson 2000 s. 180). Lek är, liksom film, intervju, arbete och flera andra, enligt Bateson en ram definierad som ett sammanhang inom vilket både kommunikation och handlande får en särskild mening. Bateson hävdar att leken förutsätter att man måste

89 Utvecklingen av ramfaktorperspektivet innebär inte endast en breddad kontextualisering av undervisningsprocessen, utan också att nya objekt undersöks. Lundgren (1981) studerar exempelvis klassrumsspråket, framställt som ett språkspel, som en ramfaktor.

90 Det följande avsnittet om Goffmans *frame*-perspektiv bygger på kapitel 10 "Situationens sociala dynamik – en tolkning av begreppet *frame*" i min bok *Ritualisering och sårbarhet* (Persson 2012).

kunna skilja mellan terräng och karta eller mellan vad han kallar stämningsmarkörer (*mood-signs*) och simulerade stämningsmarkörer (*simulated mood-signs*), bettet i det allvarliga apslagsmålet är exempel på det förra, medan bettet i det lekfulla slagsmålet är en simulerad stämningsmarkör.⁹¹ Denna åtskillnad är också viktig i andra sammanhang än lekens, exempelvis i teaterframträdanden, rollspel, hot, lurendrejeri och svek.

För att nu övergå till Goffmans *frame*-begrepp kan man säga att han behåller det kognitiva rambegreppet, som alltså ser ram som en kognitiv kod vilken kan meta-kommuniceras, men överskrider det samtidigt genom att koppla begreppet till såväl definition av situationen som social interaktion mellan individer och till individers handlande i situationer. Goffman förankrar således *frame*-begreppet tydligt i den sociala interaktionen och detta är hans bidrag till utvecklingen från kognitivt över kommunikativt till hans eget socialt interaktiva *frame*-begrepp. Mot den bakgrunden definierar han *frame* som en situationsdefinition som följer organiseringsprinciper, vilka styr både sociala händelser i en situation och individers subjektiva engagemang i dem (Goffman 1974a s. 10f). *Frame* refererar därmed både till individens *vetande* (närmare bestämt hennes erfarenheter av tidigare upplevelser och omedelbara sociala informationsinsamling genom avläsning av andra individer i vars närhet hon befinner sig) och till social *interaktion* (där definition av situationer som delas med andra är central) samt, slutligen, situationers sociala *dynamik* (som skapas av individers interaktion med varandra i ett givet sammanhang).

Frame analysis är titeln på den omfattande bok i ämnet som Goffman publicerade 1974 där denna analysform beskrivs som undersökning av erfarenhetsorganisering med utgångspunkt från ovanstående definition av *frame*.⁹² Enligt Smith (2006) är kärnan i sådan analys tre ramverk: primära ramverk och två förvandlingar av dessa som Goffman kallar *key* och *fabrication*. Primära ramverk (*primary frameworks*) är ett slags kosmologier som individer ofta är helt eller delvis omedvetna om. De försvinner ”i det smidiga flödet av aktiviteter”, skriver Goffman (1974a s. 39), därför att det som fungerar inte pockar på någon omedelbar förklaring och kan liknas vid det som Bourdieu (1977) kallade doxa: det i den naturliga och sociala världen som framstår som självklart, så självklart att det inte är föremål för vare sig ortodoxi (renlärlighet) eller heterodoxi (irrlärlighet, kätter).

Goffman delar in de primära ramverken i två klasser: naturliga och sociala och hans exempel på den första kategorin är vädret som det framställs i en väderleksrap-

91 Jag drar mig till minnes det ögonblick i barndomens brottningslekar då plötsligt leken började övergå i allvar och i stället kom att handla om att antingen vinna eller förlora. I detta ögonblick förvandlades de stämningsmarkörer som avsåg att simulera brottning till stämningsmarkörer som hörde den allvarliga brottningen till. En viktig skillnad tycks mig vara att man som aktör nog endast tänker på stämningsmarkörer i det förra fallet, förmodligen därför att man då fortfarande har tillräcklig distans till det görande som pågår.

92 *Frame Analysis* är ett av samhällsvetenskapens mest citerade verk enligt Scheff (2006) och Goffman betraktas av Fine & Manning (2003) och många andra – men långtifrån alla – som 1900-talets mest betydelsefulla amerikanska socialvetenskapliga teoretiker.

port, i hög grad styrt av naturliga fenomen (hög- och lågtryck etc.) och i mindre grad styrt av exempelvis individers definitioner av vad som anses vara bra och dåligt väder.⁹³ Till skillnad från naturliga har sociala ramverk att göra med den viljestyrda delen av verkligheten och hjälper oss att förstå sådana företeelser där individer är aktörer och framför allt hur de styrs av exempelvis god smak, ekonomi och taktfullhet. Den styrningen kallar Goffman (1974a s. 22) för ”*guided doings*”.

Primära ramverk kan förvandlas till två sekundära ramverk, antingen *fabrications* eller *keys*. *Fabrications* utmärks av att de är asymmetriska i betydelsen att minst en av de i situationen engagerade aktörerna är omedveten om (eller inte vill kännas vid) förvandlingen från primärt ramverk till *fabrication*, exempelvis någon som blir utsatt för ett practical joke eller blir sol-och-vårad. *Key* är istället en symmetrisk förvandling av ett primärt ramverk som alla involverade aktörer är eller antas kunna vara medvetna om. *Key* saknar i detta sammanhang en helt självfallen översättning. Ordet betyder här både ”nyckel”, som låser upp någonting, ”nyans” och ”tonart”, som båda kan sägas hålla samman flera olika delar till en helhet.

Jag ska kalla *keying* för nyansförskjutning, ett uttryck som refererar till att en etablerad ram förskjuts och leder ett handlande i annan riktning, exempelvis när ”allvar” förskjuts och blir ”på låtsas”, ”lek” blir ”tävling” och ”vana” blir ”ritual”. Även *fabrication* är en nyansförskjutning, men den är alltså asymmetrisk och vi kan därför kalla dessa olika slags nyansförskjutningar för symmetrisk (alla involverade aktörer kan veta om att den blivit till) respektive asymmetrisk (någon aktör kan vara ovetande om att förskjutningen ägt rum). Det är emellertid svårt att på förhand veta om en nyansförskjutning är symmetrisk eller asymmetrisk – det är en empirisk fråga – och därför fäster jag inte särskilt stor vikt vid skillnaden här.

Nyansförskjutning innebär att något transformeras (omvandlas), transkriberas (omskrivs) eller transponeras (översätts) – eller, med ett annat ord, omkodas – från något till något annat trots att det är samma aktivitet som utförs. Goffman beskriver sådana övergångar som ”... den uppsättning konventioner genom vilka en bestämd aktivitet, som redan på förhand har mening med referens till något primärt ramverk, blir förvandlad till något som liknar den ursprungliga aktiviteten men uppfattas av deltagarna som något helt annat” (Goffman 1974a s. 43f). Ett exempel på *keying* är humor, som just har beskrivits som en plötslig rörelse från en ram till en annan eller som att två ramar kombineras på oväntat sätt (Fox 1990). Ett annat exempel ger Eva Sæther (2014) när hon berättar hur Alagi Mbye, en afrikansk musiker, genom att skifta från ett ostinato (ett musikaliskt tema som upprepas om och om igen) till ett

93 Detta var kanske ett bra exempel när Goffman använde det för fyrtio år sedan, men kanske inte längre eftersom väderleksrapporter nu har en ganska subjektiv ton, som i denna rapport från Sveriges Television i oktober 2010 (fritt ur minnet): ”På västkusten blir det sol och för årstiden ganska varmt så där kan det bli några sköna dagar.” Väderleksrapporter – i synnerhet muntliga – förefaller i dag ha sin egen ram som utgör en blandning av naturvetenskaplig faktaförmedling gällande vädret, tolkning av naturliga fenomen som påverkar framtida väder och försök att ingjuta hopp om vackert väder. Skriftliga väderleksrapporter är emellertid fortfarande mindre styrda av subjektiva definitioner av vad som anses vara bra och dåligt väder.

annat påverkade stämningen i en viktig intervju som Sæther gjorde i Gambia. Under intervjun skedde en nyansförskjutning som enligt Sæther berodde på övergången från ett ostinato som signalerade fatalism till ett annat som signalerade individualistisk handlingskraft. Detta verkade ha gjort de intervjuade mer benägna att tala om de saker intervjun var tänkt att handla om.

Inramning är alltså hos Goffman både något som är fast i bemärkelsen att flera individer delar definition av ett fenomen eller delar situation och något som är flyktigt och snabbt kan ändras. Öppenheten inför denna sistnämnda ombytlighet är detta rambegrepps själva poäng. Samtidigt syftar betoningen av nyansförskjutningar och ombytlighet till att illustrera att den sociala verkligheten inte är så fast som ibland görs gällande, utan snarare sårbar. Individer som delar en och samma situation kan definiera den på olika sätt och därför behöver de, för att kunna interagera i situationen, åstadkomma en gemensam definition eller inramning av situationen. Denna ram tenderar att bestämma situationens sociala interaktionsdynamik, vilket i det följande kommer att illustreras med hjälp av först olika sätt att inrama skolan och därefter olika nyansförskjutningar av inramningarna.

Ramfaktorperspektiv och *frame*-perspektiv

De två ramperspektiv som presenterats är olika men inte mer olika än att de kan kombineras i skolanalys. Ramfaktorperspektivet handlar i hög grad om faktorer i och utanför skolan som begränsar skolaktörers handlingsfrihet och som så att säga är "utanför individen". *Frame*-perspektivet betonar ramar som finns "inuti individen" i form av erfarenheter som externaliseras i social interaktion med andra individer genom de gemensamma sociala definitioner som blir vägledande för deras handlande. Ramfaktorperspektivet analyserar hur en rad olika faktorer, varav flera kännetecknas av en relativt stor tröghet, inverkar på undervisningsverksamheten, medan *frame*-perspektivet i Goffmans (och James' och Batesons) tappning kännetecknas av inramningars samtidiga tröghet och flyktighet. *Frame*-perspektivet har inte använts särskilt mycket i utbildningsvetenskaplig forskning, men då det i Goffmans tappning har individens erfarenheter och organisering av dem i interaktion med andra individer som sitt centrala drag, har det en analytisk potential som först kanske inte uppenbarar sig. Ett av de mest slitna uttrycken i diskurser om skolan är att alla har erfarenheter av skolan och att detta, i åtminstone principiell likhet med ramfaktorer, möjliggör och begränsar skolaktörers olika sätt att göra skola – men inte nödvändigtvis i den form som styrdokument och annat anger, utan ofta i nyansförskjuten form, vilket ska illustreras i det följande. Med ramfaktorperspektivet kan man bland annat se, förklara och kanske förstå varför politiska beslutsfattare fördelar resurser, författar läroplaner och reformerar som de gör. För att se och kanske förstå varför resurser används "fel" av skolaktörer, varför reformer blir föremål för nyansförskjutning – antingen den nu är symmetrisk eller asymmetrisk – på skolgolvet och hur det exempelvis kan komma sig att läroplaner inte realiseras på tänkt sätt, har vi sannolikt stor nytta av Goffmans

frame-begrepp. I det följande ska jag försöka visa detta genom att kombinera de två ramperspektiven i en analys av den obligatoriska skolan.

Skolinramningar baserade på styrdokument

Vad är skolan? Och vad kan den vara och inte vara?⁹⁴ Det beror på hur den organiseras och styrs, men också på hur den definieras och i praktiken görs av de individer som är verksamma inom den. Skolans styrdokument är motsägelsefulla och kan tas till intäkt för högst varierande sätt att göra skola. När skolaktörer ramar in skolan kan de därför i sin organisering av sina skolerfarenheter medvetet eller omedvetet ha stöd av mycket varierande regler, normer och föreställningar i skolans styrdokument. Resultatet i form av skolaktörers definitioner av och handlande i skolan kan därför också bli mycket varierande. Vad skolan *är* beror således på både ramfaktorer och *frames*. För att illustrera detta ska jag i det följande teckna tre renodlade och mycket olika bilder av skolan som baseras på skolans styrdokument och sedan, med utgångspunkt från Goffmans *frame*-perspektiv, visa hur dessa bilder kan nyansförskjutas på olika sätt.

Skolan som institution: (för)vara i skolan

Sociologiskt uppfattad kan en institution både vara en särskild inrättning med en varaktig organisation och ett upprepat handlingsmönster.⁹⁵ För att en institution ska uppfattas som en institution måste den dessutom ge upphov till ett visst handlande som upprepas över tid och när den gör det bekräftar handlandet institutionen. Institutioner skapar således en viss beständighet och sociologen Everett Hughes tog fasta på just den aspekten i sin definition:

”... termen institution tillämpas på sådana drag hos det sociala livet som överskrider biologiska generationer eller överlever drastiska förändringar när de kunde förväntas försvinna.” (Hughes 1946: 225)

Det betyder emellertid inte att institutioner hindrar förändring, utan när de bidrar till förändring gör de det genom att påverka handlande och leda det i vissa banor genom olika former av regleringar, vilka kan vara formella och/eller informella. Den klassiske sociologen Émile Durkheim (1982) visade att institutioner, vare sig de är

94 Själv har jag medverkat till att ge flera olika svar på dessa frågor: skolan är maktutövning (Persson 1991; 2007; 2014); skolan har olika institutionella ansikten (Persson 1996); skolan inrymmer olika kulturer, exempelvis tvångs-, karriär- och kunskapskulturer (Persson, Andersson & Nilsson Lindström 2003; 2005); skolan är styrning av lärares arbete och elevers lärande (Persson 2006; 2008).

95 Begreppet och fenomenet institution är mångfasetterat och jag kan inte göra det fullständig rätt-visa här. För en översiktlig beskrivning av både begreppet och fenomenet institution, se Jönsson, Persson & Sahlin 2011.

inrättningar eller institutionaliserat handlande, utövar ett slags socialt tvång och tryck som begränsar individens möjlighet att själv bestämma över sitt liv. En individ kan naturligtvis välja att inte tala det språk, en institution i Durkheims mening, som är gångbart i den region han/hon finns, men om han/hon vill komma i kontakt med andra människor måste han/hon underordna sig språket.

Institutionsfenomenet drar således vår uppmärksamhet till det som är beständigt över tid, till handlande som upprepas och till reglerad förändring. Om vi mot den bakgrunden betraktar den obligatoriska, skolpliktsreglerade skolan som en institution kan vi för det första ta fasta på att "alla" är där eller, rättare, måste vara där.⁹⁶ Eleverna förvaras i skolan alldeles oberoende av vad skolan har för verksamhetsmål i övrigt. Detta är en följd av skolplikten. Under den svenska folkskolans första 50 år (andra halvan av 1800-talet) uppfattades skolan mer som en institution i betydelsen särskild inrättning, eftersom skolplikten inte var särskilt verkningsfull i fråga om att reglera individers handlande och långt ifrån alla fullföljde den. Idag har vi, å andra sidan, en mångfald av olika slags skolor med olika huvudmän, organisation, arbetssätt, lokaler och så vidare som på sikt möjligen resulterar i att vi inte upplever *själva skolan* (inrättningen) som en institution. Skolplikten är däremot samtidigt en synnerligen beständig institution (i betydelsen upprepat handlingsmönster), en plikt som har existerat sedan 1842, fungerat effektivt sedan 1890-talet och förlängts i omgångar till dagens nioåriga skolplikt, och en av få plikter som motstått senare decenniers iver att nedrusta och modernisera statligt beslutat tvång (se vidare Persson 2014, i synnerhet avsnittet "Skolplikten: utveckling och innebörd").

Skolplikten leder således till ett närmast allmänt upprepat individuellt handlande och kan sägas vara den institution som ytterst ger upphov till nioårig skolgång under barnens och ungdomarnas första 16 levnadsår. Under senare tid har dessutom ett flertal politiska förslag om utökad skolplikt lanserats: regeringen föreslog i maj 2012 förlängd skolplikt upp till 18 års ålder för elever som nyligen invandrat (*Svenska Dagbladet* 2012-05-08); socialdemokraterna föreslog i juni 2012 förlängd skolplikt genom en 20 dagars sommarskola för elever i årskurserna 6-9 som inte uppnått grundskolans mål (*DN Debatt* 2012-06-13); moderaternas ordförande i riksdagens utbildningsutskott och lärarförbundets ordförande föreslog i juni 2012 tioårig skolplikt (*DN Debatt* 2012-06-30); socialdemokraterna föreslog i januari 2013 att obligatorisk gymnasieskola införs upp till 18 års ålder (*DN Debatt* 2013-01-30). Dessa olika förslag kröntes i januari 2014 med ett regeringsförslag, att träda i kraft från 2018, om förlängd skolplikt till tio år med skolstart vid sex års ålder. Vidare föreslogs ett års ytterligare förlängd skolplikt för elever som saknar gymnasiebehörighet och obligatorisk sommarskola för elever som saknar godkänt betyg i något ämne i slutet av grundskolan (*Tre förslag för stärkt grundskola* 2014). Regeringen kopplar dessa

96 Utan att förringa den viktiga skillnaden mellan skoltvång och väljande kan det som här sägs om den nuvarande obligatoriska skolan i många avseenden också vara tillämpligt på dagens gymnasieskola. Den är inte obligatorisk men inte desto mindre är i princip "alla" där och inte alltid av fri vilja.

förslag till sitt arbete med att, enligt egen utsago, ”återupprätta kunskapsskolan” – ett arbete som åtminstone enligt de PISA-resultat som redovisades i december 2013 inte har lett till önskat resultat. Det har tidigare annars varit ganska tyst om skolplikten med undantag för debatten i samband med beslutet 1950 om nioårig skolplikt och en mer vetenskapligt initierad debatt i början av 1970-talet som en följd av radikala analyser av skolplikten (Illich 1972; Christie 1972). Med undantag av dessa debattbloss har skolplikten liksom försvunnit ”i det smidiga flödet av aktiviteter”, för att åter citera Goffman. Kanske gör den det igen men just nu verkar skolplikt ses som ett vitalt politiskt redskap, dock utan att skolpliktens tvång problematiseras eller ens benämns som tvång, utan som ett sätt att få elever att utbilda sig.

Syftet med skolplikten sägs nämligen i skollagen vara att alla ska tillgodogöra sig en grundläggande utbildning. Under förutsättning att individens integritet och fri- och rättigheter respekteras kan emellertid inte skolan tvinga eleven att tillgodogöra sig utbildning. Det är därför fullt möjligt att vara i skolan utan att tillgodogöra sig utbildning – men kanske svårare idag än för till exempel 40 år sedan eftersom det att endast vara i skolan har kommit att framställas som alltmer problematiskt i takt med att lärandet i skolan fokuserats. Med andra ord: eleverna får i mindre grad vara ifred i skolan. När vi strikt analytiskt betraktar skolplikten som en enskild åtgärd kan den således främst åstadkomma rumslig förflyttning och placering av eleven i skolan. Annorlunda uttryckt: skolplikten försörjer skolan med elever (för en mer detaljerad analys av detta se Persson 1991), vilka därmed blir tillgängliga för påverkan (t.ex. undervisning, självstudier, social interaktion) som tänks leda till lärande.

Skolplikten är tvingande och alla förväntas fullgöra den. Detta regleras i skollagen med formuleringar som inte enbart vänder sig till våra bättre jag:

”Om en skolpliktig elev inte fullgör sin skolgång och detta beror på att elevens vårdnadshavare inte har gjort vad denne är skyldig att göra för att så ska ske, får hemkommunen förelägga elevens vårdnadshavare att fullgöra sina skyldigheter. Ett föreläggande ... får förenas med vite.” (Skollagen 7 kap., 23 §)

Väl i skolinstitutionen har skolan rumsliga tvångsbefogenheter gentemot eleverna:

”Enligt de förutsättningar som följer av 7-23 §§ får det beslutas om utvisning, kvarsittning, tillfällig omplacering, tillfällig placering vid en annan skolenhet, avstängning och omhändertagande av föremål.” (Skollagen 5 kap., 6 §)⁹⁷

Skolinstitutionens mest beständiga element är således det faktum att skolan är en skola för alla, ett rum där alla barn och ungdomar måste *vara*, en plats där barn och

97 Skolan har således inte enbart institutionskaraktär, utan *total* institutionskaraktär och överensstämmer på flera sätt med Goffmans (1973 s. 14f; Persson 2012, kap. 6) definition av en total institution.

ungdomar förvaras.⁹⁸ Betraktar vi endast denna aspekt är skolan ytterst beständig. Skolans undervisningsinnehåll har förvisso varit mer föränderligt än skolplikten, men samtidigt förefaller allas varande i skolan också skapa ett visst innehållsligt format som bäst beskrivs i termer av ”saklighet och allsidighet”⁹⁹ och som kan illustreras med det jag kallar läroplanens förtroendeparagraf:

”Alla föräldrar ska 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.” (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* 2011 s. 8)

Denna formulering är en av mycket få som överlevt drygt 40 års läroplansreformer, vilket gör att den har något viktigt att säga oss om skolan som institution och dess undervisningsformat. Förtroendeparagrafen återfinns i exakt samma tappning i *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet* (1994 s. 14) och har i princip samma lydelse i *Läroplan för grundskolan* 1980 och *Läroplan för grundskolan* 1969 men en viktig skillnad finns: där Lpo 94 och Lgr 11 säger att barnen inte ska bli påverkade av den ena eller andra åskådningen, säger Lgr 80 (s. 19) och Lgr 69 (s. 42) ”den ena eller andra av *inbördes kämpande* åskådningar och uppfattningar”. Det dialektiska perspektivet har således utmönstrats ur senare läroplaner.¹⁰⁰

Att betrakta skolan som en institution innebär att ta fasta på dess beständighet över tid, här exemplifierat med skolplikten och läroplanernas förtroendeparagraf, vilket resulterar i elevers vara i skolan. Det finns också andra exempel, såsom undervisningsformer som varit beständiga under lång tid och själva idén att det eleverna lär i skolan ska vara styrt av mål beslutade av andra än eleverna själva (dock med möjligt

98 Skolplikten är på det hela taget synnerligen effektiv men en del barn och ungdomar slinker trots allt igenom nätet. Skolverket gjorde för några år sedan en utredning av den skolpliktsbevakning som innebär att kommunerna inte endast ska se till att barn och ungdomar ”... är skolplacerade utan också ... bevakat att de faktiskt går i skolan”. (*Rätten till utbildning* 2008 s. 8). Det visade sig då att under läsåret 2006/07 var 100 elever (ungefär en tiondels promille) frånvarande hela läsåret, 1.600 elever var fullständigt frånvarande sedan minst en månad, 5.000 elever var sporadiskt frånvarande sedan minst två månader och 500 elever hade skickats hem för undervisning i hemmet.

99 Här är inte platsen att diskutera vad detta betyder, en aspekt är dock ”objektivitet” och två andra skulle man kunna kalla ”genomsnittlighet” och ”lagomhet”. Den obligatoriska skolan kan engagera sig och sina aktörer i olika kontroversiella projekt, exempelvis miljöfrågan eller antirasism, men engagemanget bör vara *lagom* starkt så att det inte alltför mycket stör relationer till föräldrar eller olika aktörer i samhället.

100 Såvitt jag kunnat utröna finns inte förtroendeparagrafen i grundskolans första läroplan (Lgr 62) men i gengäld innehåller den en lång och mycket detaljerad beskrivning av hur undervisningen i ämnet kristendomskunskap ska bedrivas för att kunna betraktas som objektiv: ”Undervisningen skall vara objektiv i den meningen, att den meddelar sakliga kunskaper om olika trosåskådningars innebörd och innehåll utan att auktoritativt söka påverka eleverna att omfatta en viss åskådning. Den skall vara präglad av vidsynthet och tolerans.” (Lgr 62 s. 217). Och vidare (s. 221): ”Läraren bör städse erinra sig, att de hem, från vilka eleverna kommer, ofta företräder olika uppfattningar i de frågor som behandlas. Han bör sorgfälligt undvika allt som kan verka som sårande angrepp på andras åskådning.” Jag tror att detta är ett embryo till förtroendeparagrafen i senare läroplaner.

elevinflytande på vägen mot målet). Skolans beständighet är emellertid inte endast ett hinder mot förändringar, utan kan också ses som ett skydd mot alltför snabba eller oöverlagda förändringar. Eller för att citera Pierre (2007 s. 13): "Hur hade skolan sett ut om alla reformer implementerats omedelbart?"

Skolan som organisation och rörelse: målstyrd utbildning och social förändring

Med kommunaliseringen av den statliga skolan, ökningen av privata skolor till följd av skolpengssystem och beslut som underlättade föräldraval mellan olika skolor, allt i början av 1990-talet, skapades på politisk väg en skolmarknad inom såväl det obligatoriska som frivilliga skolväsendet. Bland aktörerna på denna skolmarknad finns producenter och konsumenter och producenterna förväntas fungera som organisationer och konsumenterna tänks också inrama skolproducenterna som vore de organisationer. Med referens till Czarniawska-Joerges (1994) beskriver Jacobsson & Sahlin-Andersson hur en sådan organisation tänks fungera:

"Organisationen leds av en inom organisationen fastställd policy... Organisationen, och i synnerhet dess ledning, vet vad som görs i organisationen och tänks dessutom kunna styra och kontrollera dess handlingar. Organisationen skall uppvisa konsekvens och konsistens och den skall kunna skiljas ut från det sammanhang i vilken den verkar. Med andra ord finns en gräns mellan organisationen och dess omgivning. En gräns för ansvarstagande, påverkan och kontroll. En organisation är en sammanhållen enhet vars resultat kan härledas till de aktiviteter som sker i organisationen." (Jacobsson & Sahlin-Andersson 1995: 100f.)

En organisation är alltså avgränsad från sin omgivning, har en målinriktning, till vilken handlingar inom organisationen kan relateras och utvärderas, och styrs av en ledning. Jacobsson & Sahlin-Andersson betraktar organisationsfenomenet ur ett institutionellt organisationsteoretiskt perspektiv, vilket innebär att en konkret organisation inte nödvändigtvis är sådan som beskrivs ovan men att den måste *presentera sig* som om den vore sådan. Man kan säga att bilden eller idealet av organisationen är institutionaliserad och denna bild blir till en förväntan och ett mode som enskilda organisationer bör förhålla sig till för att framstå som legitima. Därmed inte sagt att skolan inramad som organisation *är* sådan. Skolan kan ju inramas på andra sätt och det finns också ett motstånd mot att skolan ska vara en organisation, inte minst som bilden av organisationen som en del vill att skolan ska likna långt ifrån är ideologiskt oskyldig. Den förutsätter en viss övertygelse om hur individer och organisationer är beskaffade, nämligen: målrationella, konsistenta och avgränsade från andra. Även om skolan inte fungerar på detta sätt, förväntas den göra det i lagar, förordningar och delvis också i läroplaner. Idén om att skolan är eller bör vara en organisation är således en inramning som illustreras ganska väl av Webers definition av organisation, som bland en rad organisationsdrag beskriver organisationen som sluten eller

åtminstone reglerar tillträdet för utomstående, efterlevnaden av regler övervakas av särskilt utsedda människor inom organisationen, ledningen är central och organisationen är en ordning som kan upprätthållas eller rivas ned (Weber 1983 s. 34ff.).

I styrdokumentet inramas skolan inte endast som institution och organisation, utan också som ett slags social rörelse med mål som knyter an till andra sociala rörelser i samhället. Genom själva fokuseringen på mål liknar organisationen och rörelsen varandra, de är målinriktade kollektiva aktörer. Betraktad som rörelse har skolan som mål att förändra individ och samhälle, vilket kan illustreras med några rader ur grundskolans senaste läroplan:

”Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvalts av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.” (*Läroplan...* 2011 s. 7)

En del skulle nog hävda att dessa värden är självklara och omfattade av många och att det därför inte behövs en rörelse för att hävda dem, andra skulle kunna hävda att flera av de värden som beskrivs är utmanade av samhällsutvecklingen och behöver erövrats om och om igen. (När det gäller den kristna etiken är dess existens i läroplanen säregen och möjligen mer än något annat en indikation på att en kristen politisk rörelse försöker hävda sina intressen med hjälp av skolan.)

Begreppet social rörelse kan definieras på en rad olika sätt. Della Porta & Diani (2006 s. 20 ff) definierar social rörelse som en urskiljbar social process. Den består av mekanismer som gör att aktörer som handlar kollektivt kan engagera sig i konfliktrelationer med motståndare, kan koppla samman sig i informella nätverk och kan dela en kollektiv identitet. I ljuset av denna definition är skolan knappast en rörelse. Däremot kan man nog se skolans rörelsekaraktär i Castells (2000 s. 84ff) definition, vilken har tre led: för det första är en rörelse en rörelse om den själv definierar sig som sådan, detta är dess identitet; för det andra behöver rörelser inte nödvändigtvis vara revolutionära, utan kan också vara konservativa eller något annat, det viktiga är att de är engagerade i socialt motstånd och/eller social förändring; för det tredje identifierar en rörelse sin motståndare och det samhälleliga mål som den försöker uppnå med hjälp av kollektivt handlande. Skolan har vid olika tidpunkter kommit att definieras som en rörelse i syfte att antingen motverka eller förändra förhållanden och har därmed också befrämjat olika politiska intressen: motverka klasskamp, befrämja klassarbete, nationalism, läsning av goda böcker, utjämna klassrelaterade skillnader i utbildningsmöjligheter, utnyttja begåvningsreserven, befrämja läsning av böcker, motverka miljöförstöring, rasism, diskriminering, befrämja jämställdhet,

demokrati och annat. I någon mening är skolan därför en rörelse i Castells mening. Ett tredje sätt att förstå sociala rörelser finner vi hos Eyerman & Jamison (2005) som i hög grad skiljer sig från de två tidigare nämnda genom att de fokuserar på sociala rörelserns expressiva dimension och kognitiva praxis:

”Sociala rörelsernas kognitiva praxis är inte bara ett socialt drama; det är, skulle man kunna säga, den sociala handling varifrån ny kunskap kommer. Det är bland annat från de sociala rörelsernas kognitiva praxis som nya perspektiv inom vetenskap och ideologi – och vardaglig kunskap – utvecklas.” (Eyerman & Jamison 2005 s. 52)

Nya perspektiv och ny kunskap utvecklas som en följd både av rörelsernas motstånd och att de representerar ett utrymme för kreativ interaktion som bidrar till en kunskapsutveckling som förmodligen inte annars hade kommit till. Det är inte lika lätt att se skolan som en rörelse definierad på detta sätt, men genom att skolan – om än på sitt lagomsätt – knyter an till befintliga rörelser, t.ex. miljörörelser och antirasistiska rörelser, så ökar antalet perspektiv som skoleleverna och för den del lärarna har möjlighet att använda i sitt tänkande och görande. Därmed synliggörs också kunskapens och lärandets dialektiska karaktär eller, annorlunda uttryckt, att lärandet blir till i konflikt och spänning.

Det är, för att konkludera, svårt att förstå en del av styrdokumentens skolmål utan kopplingen till sociala rörelser. Men skolan har svårt att vara en fullödlig social rörelse i vårt samhälle, snarare kompletterar den sina snävare kunskapsmål med bredare fostrans- och samhällsmål, vilka i några fall hämtas från sociala rörelser.

Skolan som seminarium: frösådd

Det finns en omedelbarhet i skolan som institution respektive som organisation/rörelse. I det första fallet rör det sig om en rumslig omedelbarhet genom att eleven ska vara på plats i skolan, vilket vid en kontroll praktiskt taget omedelbart kan fastställas. I det andra fallet rör det sig om måluppfyllelse och att mycket av det som ska läras i skolan liksom ska vara avklarat och kan kontrolleras under skoltiden. Jag vill beskriva detta som att bedömnings- och utvärderingsformatet bestäms av skoltidens varaktighet. Samtidigt engagerar sig skolan också i lärande vars bedömningsformat överskrider skoltiden, vilket kan illustreras med skollagens ord om ”... en livslång lust att lära” (Skollagen 1 kap., 4 §) och detta är inte det enda fall där vi kan se ett långsiktigt lärande vars resultat inte kan utvärderas under skoltiden. Det gäller också idéer om bildning, lära för livet, för arbetslivet, för den egna personliga utvecklingen, för aktivt demokratiskt medborgarskap och annat.

Vad är det skolan gör när den engagerar sig i dessa svårligen bedömnings- och utvärderingsbara lärandeaktiviteter? Jag anser att en bra metafor som beskriver detta är att skolan ägnar sig åt frösådd, vilket just är den ursprungliga betydelsen av ordet seminarium. Skolan är inte endast rumslig förvaring av elever, målstyrt lärande och målinriktad förändring, utan också just ett slags frösådd. Medan åtminstone de två

förstnämnda skolaktiviteterna förhållandesvis precis kan bestämmas tidsmässigt – skolplikten innebär att eleven ska vara på plats här nu och ytterligare en tid fram till 16 års ålder och målstyrt lärande innebär idag en detaljerad föreställning om när något så att säga ska vara lärt – är det inte alltid som kunskapsfrön grov medan eleven är kvar i skolan. Detta gör det befogat för skolan och skolans aktörer att också ägna sig åt lärandeaktiviteter som är icke mätbara under skoltiden. En del av detta lärande kommer inte till uttryck i läroplanen, exempelvis det som Jackson (1968) beskrev som tillhörande den dolda läroplanen (eller snarare den oskrivna läroplanen): att genom skolvardagens upprepning lära sig exempelvis tålmod, väntan, placering i elevhierarkin och annat. En del annat långsiktigt lärande kommer emellertid till uttryck i den skrivna, officiellt beslutade läroplanen: ”Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet.” (*Läroplan...* 2011 s. 13). Samtidigt kan man anta att skolpliktens tvång och det målstyrda lärandets instrumentella karaktär kan minska just lusten, nyfikenheten och utforskandet. Det är, vidare, inte alla frön som grov på kommando och att jordmånen där fröna förväntas gro är olika framhålls också i skollagen:

”Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.” (Skollagen 3 kap., 3 §).

Men om ett kunskapsfrö, planterat under skoltiden, börjar gro i 22- eller 37-årsåldern kan inte den före detta eleven gå tillbaka till skolan och be om ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.

Spänningar och nyansförskjutningar i skolan, exempelvis fängelse, karaoke och bildningselitism

Innehållet i skolans styrdokument innebär att skolverksamheten inramas av dubbla budskap, vilka ofta hamnar i spänning till varandra: skolan ska fostra för både samarbete och konkurrens, verka för jämställdhet, miljömässig hållbarhet och demokrati, samtidigt som den ska förbereda eleverna för arbete, utbildning och liv i en värld som på det hela taget varken är särskilt jämställd, miljömässigt hållbar eller demokratisk. Skolan bygger på rumsligt tvång samtidigt som eleverna ska ha lust att lära, förväntas lära av nyfikenhet samtidigt som lärandet styrs av fördefinierade mål, ha en utforskande attityd samtidigt som staten ofta föreskriver vad som ska utforskas och när det ska ske. Det hör också till saken att skolans styrdokument är politiska: de anger vad man vill med skolan, inte hur skolan är; de är kompromisser mellan olika viljor; och de är dokument som skolaktörer har att vara lojala med i sitt handlande, även i fall då lojaliteten mest innebär utveckling av kaskader av ord som hämtas från styrdoku-

menten. Man kan tolka detta som att ramfaktorerna har sprickor och i dessa öppnas möjligheter för inramningar som innebär mer eller mindre radikala omkodningar eller nyansförskjutningar av skolan. Som redan sagt beskriver Goffman sådana nyansförskjutningar som "... den uppsättning konventioner genom vilka en bestämd aktivitet, som redan på förhand har mening med referens till något primärt ramverk, blir förvandlad till något som liknar den ursprungliga aktiviteten men uppfattas av deltagarna som något helt annat" (Goffman 1974a s. 43f). I det följande beskrivs några olika nyansförskjutningar i skolan.

Ett typfall av nyansförskjutning när det gäller skolan som institution tar fasta på skoltvånget och innebär att skolan inramas som fängelse: att som elev uppleva sig som inspärrad, längta ut och bort, se fritiden som permission från tvånget och att som lärare organisera verksamheten som om eleverna vore fångar.¹⁰¹ Det finns en stor både skön- och facklitterär, filmisk och musikalisk dokumentation av skolan som tvångsupplevelse som jag inte kan göra rättvisa här. Bengt-Erik Andersson (1999) har exempelvis samlat en rad evidens som visar på en utbredd leda i svensk skola, en skolleda som, enligt Ziehes (2003) studier av tyska skolor, delades av elever och lärare. Den amerikanske läraren och skolkritikern John Taylor Gatto (2002) har på i princip samma grund beskrivit skolan som psykopatisk eftersom dess tvång letar sig in i elevernas själva förhållningssätt till kunskap.

En annan möjlighet är att definiera skolans tvång som en rättighet att lära, det görs i skollagen men sannolikt också av föräldrar och en del elever (som kanske benämns nördar). En annan nyansförskjutning tar fasta på själva varandet i skolan och förstorar upp det till skolinstitutionens huvudsak. Skolan liknar då mer en fritidsgård eller ett café eller vilken plats som helst där det primära syftet är att mötas (och, ska tilläggas, där man också lär). Eleverna hänger med varandra där och skolarbetet blir som en störande, om än kanske nödvändig, sidoaktivitet. Lärarna blir mer av organisatörer av aktiviteter som på motiverande sätt drar in eleverna i skolarbetet och, med Hermansens (2003) uttryck, ägnar sig åt "vanmaktsmotivation", vilken innebär att lärarna tar på sig ansvaret att motivera eleverna för lärande. En annan nyansförskjutning av skolan som institution är den valfrihet som innebär att elever (föräldrar) kan välja mellan ett utbud av olika kommunala skolor, friskolor och profilskolor. Denna valfrihet är emellertid inte någon valfrihet i fråga om skolplikten utan om platsen och kanske sättet att fullgöra skolplikten. På det viset blir valfriheten åtminstone delvis en chimär, möjligen en motiverande chimär. Till följd av skolvalet marknadsför sig skolor t.ex. så här: "Hos oss kan alla drömmar bli verklighet.", men naturligtvis kan inte drömmen om att slippa skolan bli verklighet. Själva marknadsorganiseringen framkallar detta märkliga tilltal. Det är djupt motsägelsefullt och

101 Som fängelselärare fick jag emellertid också uppleva att skolan av fångarna kunde inramas som frihet från arbete och inramningen kom därmed i närheten av ordet skolas ursprungliga grekiska betydelse: *skhole* = fritid från kroppsarbete.

säger ungefär: vi behöver inte tala om tvånget, utan välj nu istället det som du till syvende og sidst är tvungen att göra.¹⁰²

När det gäller nyansförskjutningar avseende skolan som organisation och social rörelse kan ett typfall sägas vara att mål för lärande blir politiska styrinstrument och därmed annekteras individers lärandemål av maktutövare. Ett annat typfall är att föräldrars rädsla för barnens misslyckande kan ge kraftfulla bidrag till instrumentalisering och ekonomisering av kunskap. I sådana fall kan skolans lärande bli som karaoke, ett japanskt ord som betyder "tom orkester" och som överfört på skolsammanhanget kan förstås som ett härmande lärande som inte nödvändigtvis behöver ha ett innehåll för den lärande individen, utan mer liknar en ritual med ett förprogrammerat innehåll som ska reproduceras för att eleven ska kunna bedömas och sorteras. Nyfikenheten rationaliseras bort till förmån för den känsla av säkerhet som det förprogrammerade lärandet kan ge.

I skollagen (1 kap., 4 §) heter det att:

"Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på."

Av den formuleringen följer inte nödvändigtvis att skolan ska inramas som organisation och karaokelärandet har knappast stöd i lagen, snarare definierar skollagen, i alla fall ovanstående utdrag, ett fält där man kan föreställa sig och också faktiskt påvisa att det pågår en kraftmätning om hur utbildningen och lärandet ska göras. Men i skollagen görs emellertid också en definition av olika ord och begrepp som används i lagtexten. Undervisning och utbildning definieras där på följande sätt: "... undervisning: sådana målstyrda processer som under ledning av lärare /.../ syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden, och utbildning: den verksamhet inom vilken undervisning sker utifrån bestämda mål." (Skollagen 1 kap., 3 §). Detta försök att kolonisera betydelsen av undervisning är såvitt jag kan bedöma i konflikt med vad som sägs i skollagen om lärande, lust och nyfikenhet. Genom definitionerna av undervisning och utbildning görs en stark betoning av undervisningens och utbildningens målinriktning och, utsagt men som en följd därav, utvärdering och uppföljning av måluppfyllelse. Skolledningar får därmed en innehållslig anvisning om att verksamheten ska vara målinriktad och

102 Skolan är inte ensam om nyansförskjutningar av just detta slag. När det gäller bilbesiktning är bilägaren tvungen att besiktiga bilen men tack vare att det finns flera aktörer som utför bilbesiktning kan tilltalet i brevet från Bilprovningen vara valfritt och förbindligt: "Vi hoppas att du vill komma till oss för besiktning av ditt fordon." (Brev från Bilprovningen daterat juli 2012).

målstyrd¹⁰³ och även om det enligt Rombach (1991) inte går att styra med mål så ser vi i skolan ständigt nya försök att göra just det, till exempel genom att koppla lärares löner till elevers målpuppfyllelse.

Nyansförskjutningar av skolan som seminarium kan exempelvis vara att själva idén om skola som frösådd tas till intäkt för motstånd mot det målstyrda, instrumentella lärandet. Lärandet kan då framställas som personligt, mångfasetterat, som ett äventyr, som en resa med ovisst mål och liknande. Detta kan i sin tur övergå i en annan nyansförskjutning, ett slags kunskaps- och bildningselitism där olika kvalitet på den jord där kunskapsfröna sås, ses som olika grad av begåvning och att undervisningen bör anpassas till den jordmån där fröna groor bäst.

Konklusion: sociala interaktionsdynamiker som olika förnuft och analysredskap

De olika inramningar av skolan som beskrivits i termer av institution, organisation/rörelse och seminarium och de nyss nämnda nyansförskjutningarna av inramningarna, synliggör bland mycket annat olika sociala interaktionsdynamiker i skolan. Med dynamik menas samspel och spänningar mellan olika krafter och aktörer sammanhållna inom en gemensam ram eller ett rum eller fält. Med Goffman (1974b s. 215) skulle vi kunna beskriva denna dynamik som den fundamentala dialektik som han menade finns i all social interaktion. När de interagerande delar situation och inramar denna på ungefärligen samma sätt kan man säga att en *frame* utgör ett speciellt förnuft (Goffman 1961 s. 20) som styr individernas interaktion i den givna situationen. Skolan som institution och olika nyansförskjutningar i anslutning därtill utgör sådana speciella förnuft, som kretsar kring elevens rumsliga vara i skolan. Skolan som organisation/rörelse och sammanhängande nyansförskjutningar utgör ett helt annat förnuft som kretsar kring målstyrning och förändring. Skolan som seminarium med nyansförskjutningar är slutligen ytterligare ett annat förnuft som mer sätter individens lärande, förutsättningarna för det och dess långsiktiga, avsedda, icke-avsedda, tänkbara och otänkbara utfall i centrum. För de involverade aktörerna innebär dessa olika förnuft eller interaktionsdynamiker också olika "spelvillkor" som definierar hur "skolspelet" ska eller kan spelas.

Synliggörandet av olika sociala interaktionsdynamiker i skolan visar slutligen att det finns ett slags mönster i den variation som ger sig tillkänna mellan och i skolor. Det mönstret är inte en direkt följd av styrdokument och andra ramfaktorer, utan det medieras och modifieras av hur individer i social interaktion definierar och ramar

103 I det sammanhanget kan också nämnas att det i skolförordningen görs en detaljerad tidsmässig avgränsning av läsåret och skolveckan som innebär att eleven ska vara tillgänglig för den målinriktade undervisningen och utbildningen under ett bestämt antal dagar under året, vilka ska förläggas under skolveckan på ett särskilt sätt. Det kapitel i skolförordningen där man kan läsa om detta har rubriken "Lärotider". Det är således under skolåret som man lär...

in skolsituationer under påverkan av ramfaktorer och av sina egna skolerfarenheter. Sociala interaktionsdynamiker kan därför användas som analysredskap för att beskriva, förklara och förstå variation mellan och i skolor i en rad olika avseenden, till exempel ifråga om förändring, motstånd mot förändring, bristande måluppfyllelse, relationer, konflikt, skolkulturer, samarbete och annat.

Referenser

- Andersson, Bengt-Erik (1999). *Spräng skolan!* Jönköping: Brain Books.
- Bateson, Gregory (2000) [1955]. "A theory of play and fantasy". In: Bateson, Gregory (2000) [1972]. *Steps to an ecology of mind*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Bernstein, Basil (1971). "On the Classification and Framing of Educational Knowledge". In: Young, Michael F. D. (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan Publishers.
- Bernstein, Basil & Lundgren, Ulf P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. Stockholm: Liber Förlag.
- Bourdieu, Pierre (1977 [1972]). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broady, Donald (1999). "Det svenska hos ramfaktorteorin". *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1999, årg. 4, nr. 1.
- Callewaert, Staf & Lundgren, Ulf P. (1976). "Social reproduktion och forskning om undervisning". I: Lundberg, Svante, Selander, Staffan & Öhlund, Ulf (1976). *Jämlikhetsmyt och klassherravälde*. Lund: Cavefors.
- Castells, Manuel (2000). *Informationsåldern: ekonomi, samhälle och kultur. Bd 2, Identitetens makt*. Göteborg: Daidalos.
- Christie, Nils (1972 [1971]). *Om skolan inte fanns*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Czarniawska-Joerges, Barbara (1994). "Narratives of individual and organizational identities". In: Deetz, Stanley A. (red.) (1994). *Communication yearbook: an annual review*. 17. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dahllöf, Urban (1967a). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: komparativa mål- och processanalyser av skolsystem 1*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, Urban (1967b). *Fem promemorior om målanalys, läroplansrevisioner och pedagogisk forskning*. Göteborg: Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Dahllöf, Urban (1971). *Ability grouping, content validity, and curriculum process analysis*. New York: Teachers College Press.

- Dahllöf, Urban (1999). "Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet". *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 4, nr. 1.
- de Bono, Edward (2008). *Six frames. For thinking about information*. London: Vermilion.
- Della Porta, Donatella & Diani, Mario (2006). *Social movements: an introduction*. 2. ed. Malden, MA.: Blackwell.
- Durkheim, Émile (1982). *The rules of sociological method and selected texts on sociology and its method*. New York: Free Press.
- Eyerman, Ron & Jamison, Andrew (2005 [1991]). *Sociala rörelser i en ny tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Fine, Gary Alan & Philip Manning (2003). "Erving Goffman". In: George Ritzer (red.), *The Blackwell companion to major contemporary social theorists*. (Blackwell Reference Online). Oxford: Blackwell Publishing.
- Fox, Stephen (1990). "The ethnography of humour and the problem of social reality". *Sociology*, 24 (3) (Aug.).
- Gatto, John Taylor (2002 [1992]). *Dumbing us down. The hidden curriculum of compulsory schooling*. Gabriola Island: New Society Publishers.
- Goffman, Erving (1961). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis & New York: The Bobbs-Merrill Company, Inc.
- Goffman, Erving (1973 [1961]). *Totala institutioner*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Goffman, Erving (1974a). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. New York: Harper & Row.
- Goffman, Erving (1974b [1959]). *Jaget och maskerna: En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Hermansen, Mads (2003). *Omläring*. Århus: Klim.
- Hughes, Everett Cherrington (1946). "Institutions". I: Lee, Alfred McClung (1946). *New Outline of the Principles of Sociology*. New York: Barnes & Noble.
- Illich, Ivan (1973 [1971]). *Samhälle utan skola*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Jackson, Philip W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jacobsson, Bengt & Sahlin-Andersson, Kerstin (1995). *Skolan och det nya verket: skildringar från styrningens och utvärderingarnas tidevarv*. Stockholm: Nerenius & Santérus.
- James, William (1925). *Psykologi*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- James, William (1950 [1890]). *The principles of psychology*. Vol. 2. U.o.: Dover Publications.
- Jönsson, Lars-Eric, Persson, Anders & Sahlin, Kerstin (2011). *Institution*. Malmö: Liber.

- Lundgren, Ulf P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, Ulf P. (1979). *Att organisera omvärlden*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, Ulf P. (1981 [1977]). *Model analysis of pedagogical processes*. 2. ed. Lund: LiberLäromedel/Gleerup.
- Lundgren, Ulf P. (1984). ”Ramfaktorteorins” historia’. I: Broady, Donald & Lundgren, Ulf P. (red.) *Tema: Rätten att tala*. (Skeptron: texter om läroplansteori och kulturreproduktion, nr. 1.) Stockholm: Symposion.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet* (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för grundskolan* (1962). Stockholm: Kungliga Skolöverstyrelsen.
- Läroplan för grundskolan* (1969). Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Läroplan för grundskolan* (1980). Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011). Stockholm: Skolverket.
- Persson, Anders (1991). *Maktutövningens interna dynamik: samspel och motsättningar i skola och lönearbete*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.
- Persson, Anders (1996). ”Fängelse, marknad, fria studier – skolans institutionella ansikten och utvecklingstendenser”. *Socialvetenskaplig tidskrift*, Årg. 3, Nr. 4, 1996.
- Persson, Anders (2006). ”Nöjda som lärare, missnöjda som anställda – skolexistens mellan mening och missnöje”. I: Petersson, Harry m.fl. (red.) *Villkor i arbete med människor – en antologi om human servicearbete*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Persson, Anders (2007). ”Power and Resistance, Powerlessness and Action in School”. In: Furu, Eli Moksnes et al. (eds.) *Action Research*. Kristiansand: Höyskoleforlaget.
- Persson, Anders (2008). ”Vid vägs ände lurar den pedagogiska roboten”. *Pedagogiska magasinet*, Nr. 3, september 2008.
- Persson, Anders (2012). *Ritualisering och sårbarhet – ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber.
- Persson, Anders (2014 [1994]). *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Tredje upplagan. Stockholm: Carlssons.
- Persson, Anders, Andersson, Gunnar & Nilsson Lindström, Margareta (2003). ”Framgångsrika skolledare i spänningsfält och allianser”. I: Persson, Anders (red.) *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Anders, Andersson, Gunnar & Nilsson Lindström, Margareta (2005). ”Successful Swedish Headmasters in Tension Fields and Alliances”. *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 8, No. 1, January-March 2005.
- Pierre, Jon (2007). ”Decentralisering, styrning och värdekonflikter i skolan”. I: Pierre, Jon (red.) *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups.

- Rombach, Björn (1991). *Det går inte att styra med mål!* Lund: Studentlitteratur.
- Rätten till utbildning. Om elever som inte går i skolan* (2008). Stockholm: Skolverket.
- Sæther, Eva (2014). "Didaktiska irritationer i musiklärarutbildning – om kulturmöten och beredskap för pedagogisk utveckling". I: Persson, Anders & Johansson, Roger (2014). *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang*. Lund: Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.
- Scheff, Thomas J. (2006). *Goffman unbound: A new paradigm for social science*. Boulder & London: Paradigm.
- Smith, Greg (2006). *Erving Goffman*. London and New York: Routledge.
- Svensson, Nils-Eric (1962). *Ability grouping and scholastic achievement: report on a five-year follow-up study in Stockholm*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Tre förslag för stärkt grundskola* (2014). PM från regeringskansliet 2014-01-08. Stockholm: Sveriges regering.
- Weber, Max (1983 [1922]). *Ekonomi och samhälle. Förståendesociologins grunder. Del 1*. Lund: Argos.
- Ziehe, Thomas (2003 [1982]). *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedts.