

Att utbilda för epistemisk rättvisa i skolan

Jörgen Frostlund^{*1} og Martin Hugo²

¹Högskolan i Borås, Sverige; ²Jönköping University, Sverige

SAMMANFATTNING

Denna artikel analyserar hur diskriminerande epistemisk orättvisa (DEO) tar form i skolans vardagliga praktiker och vilka konsekvenser detta får för barn i socialt utsatta livssituationer samt hur lärares professionella omdöme kan motverka sådana processer. Med utgångspunkt i Frickers begrepp vittnesorättvisa och hermeneutisk orättvisa, tillsammans med pedagogiska teorier om erkännande, subjektivering och omsorg, undersöks hur barns röster marginaliseras när deras berättelser bemöts med misstro eller när de saknar begreppsliga resurser för att artikulera sina erfarenheter. Genom empiriskt grundade vinjetter från tidigare etnografiska studier synliggörs hur DEO påverkar barns delaktighet, deras epistemiska självförtroende samt deras möjlighet att föreställa sig framtida handlingsutrymmen. Analysen visar att lärares relationella sensibilitet, präglad av etiskt omdöme, uppmärksamhet och medvetenhet om bias, är avgörande för att skapa utbildningsmiljöer där barn erkänns som epistemiska aktörer. Artikeln utvecklar vidare ett pedagogiskt ramverk för kritiskt medvetet hopp som omfattar kontextualiserad undervisning, dialogisk reflektion och stöd för utvecklingen av kreativ motståndskraft. Sammantaget preciserar artikeln villkor för hur epistemisk rättvisa kan realiseras i utbildning genom etiskt förankrade och relationellt öppna pedagogiska handlingar.

Nyckelord: *epistemisk orättvisa; social rättvisa; kritisk pedagogik; utbildning; barn i utsatta livssituationer*

ABSTRACT

Educating for Epistemic Justice in Schools

This article examines how discriminatory epistemic injustice appears in everyday school practices that impact children in vulnerable situations, and how teachers' professional discretion can help address it. Using Fricker's concepts of testimonial and hermeneutical injustice, along with pedagogical theories of recognition, subjectification, and care, the article shows how children's voices are marginalized when their stories are met with mistrust or when they lack the conceptual tools to express their experiences. Through empirically based vignettes from earlier ethnographic studies, we demonstrate how DEI influences children's participation, epistemic confidence, and ability to envision future opportunities. The analysis underscores that teachers' relational sensitivity—marked by ethical judgment, attentiveness, and awareness of bias—is crucial for creating environments where students are recognized as epistemic agents. The article also develops a pedagogical framework for critically conscious hope, including contextualized teaching, dialogical reflection, and support for cultivating creative resilience. These practices help students understand their

*Korrespondens: Jörgen Frostlund, e-post: jorgen.frostlund@hb.se

© 2026 Jörgen Frostlund & Martin Hugo. This is an open access article published by Cappelen Damm Forskning, the division for research publishing within Cappelen Damm Akademisk, and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Frostlund, J. & Hugo, M. (2026). Att utbilda för epistemisk rättvisa i skolan. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 12(1), 112–127. <http://doi.org/10.23865/nipk.v12.7377>

situations, challenge dominant narratives, and imagine alternative futures. Positioned at the intersection of epistemology and pedagogy, the article shows how epistemic justice can be enacted in education through ethically grounded and relationally open pedagogical actions.

Keywords: *epistemic injustice; social justice; critical pedagogy; education; children in adversity*

Introduktion

“In the little world in which children have their existence, whosoever brings them up, there is nothing so finely perceived and so finely felt as injustice.”

Charles Dickens, *Great Expectations* (1993, s. 57)

I denna artikel lyfter vi fram en särskilt utsatt grupp – barn i livssituationer som i socialpolitiska texter ofta beskrivs genom kategorier som *barn som far illa* eller *barn som misstänks fara illa* (Socialstyrelsen, 2012, 2019, 2022). Dessa uttryck används för att synliggöra barn som lever med exempelvis försummelse, våld, missbruk eller annan allvarlig omsorgsbrist. Men de riskerar samtidigt att definiera barn utifrån problem och därmed skapa en epistemisk distans där barns egna perspektiv underordnas kategorin. I forskningen betonas därför snarare de sociala livsvillkor och riskfaktorer som formar utsatthet än ett enhetligt eller normerande begrepp (Kallin, 2024). Mot denna bakgrund använder vi uttrycket *barn i utsatta livssituationer*, vilket markerar att utsatthet inte är en egenskap hos barnet utan uppstår i samspelet mellan individuella, relationella och samhälleliga villkor.

I artikeln riktar vi fokus mot en särskild form av orättvisa som barn i utsatta livssituationer ofta möter i skolan: att inte erkännas som kunskapssubjekt och bemötas som om de saknar både kunskap och förmåga att uttrycka sina erfarenheter (Hellsten & Pérez Prieto, 1998). Fricker (2007, 2013, 2017) benämner denna typ av orättvisa som *diskriminerande epistemisk orättvisa* (DEO), som främst tar sig två uttryck: vittnesorättvisa och hermeneutisk orättvisa. Vittnesorättvisa uppstår när barns utsagor tillskrivs lägre trovärdighet på grund av identitetsbaserade fördomar, medan hermeneutisk orättvisa uppstår när barn saknar – eller nekas tillgång till – de begreppsliga resurser som krävs för att förstå och uttrycka sina erfarenheter. Båda formerna är nära knutna till maktobalanser i skolans vardag och påverkar barns möjligheter till delaktighet och självförtroende samt att föreställa sig en möjlig och meningsfull framtid (Dotson, 2011; Medina, 2013, 2017; Pohlhaus, 2012).

Eftersom DEO formas i pedagogiska interaktioner blir lärarens professionella handlingsutrymme centralt. Detta förstås här i relation till teorier om erkännande (Honneth, 1995, 2003), subjektifiering (Biesta, 2006, 2013) och omsorg (Noddings, 2003), som visar att barns möjligheter att framträda som subjekt formas i responsiva, lyhörda och etiskt förankrade relationer. Tillsammans konkretiserar dessa perspektiv varför epistemisk rättvisa förutsätter det relationella och omdömesbaserade förhållningssätt som Fricker (2007) beskriver som en epistemisk dygd.

Att motverka DEO innebär därför mer än att korrigera orättvisa bedömningar. Det kräver också en pedagogisk praxis som stärker barns förmåga att förstå sina livsvillkor, formulera egna tolkningar och föreställa sig alternativa möjligheter. I kritisk pedagogisk forskning beskrivs detta som *kritiskt medvetet hopp* (Côté et al., 2007; Giroux, 2001, 2004, 2007). Genom att skapa utrymme för kritisk reflektion över sina erfarenheter får elever möjlighet att artikulera sina perspektiv på egna villkor och utveckla förståelse för de strukturer som präglar deras liv.

Syftet med artikeln är att analysera hur epistemiska praktiker i skolan kan bidra till att reproducera DEO för barn i utsatta livssituationer samt hur denna orättvisa kan motverkas genom lärares professionella handlingsutrymme och en pedagogik som främjar kritiskt medvetet hopp. Artikeln är huvudsakligen teoretisk men använder empiriskt inspirerade vinjetter från tidigare etnografiska studier för att exemplifiera både hur vittnesorättvisa och hermeneutisk orättvisa tar form i skolans vardag och hur pedagogiska praktiker kan skapa epistemiska möjlighetsvillkor. För att fördjupa denna analys börjar vi med att klargöra vilka barn som avses när vi talar om barn i utsatta livssituationer och hur sådan utsatthet förstås i forskningen.

Barn i utsatta livssituationer

Barn som lever i utsatta livssituationer befinner sig i sociala, ekonomiska och relationella miljöer där trygghet, delaktighet och utvecklingsmöjligheter är begränsade. Utsattheten tar sig olika uttryck – försummelse, våld, missbruk, kriminalitet eller psykisk ohälsa i familjen – och består ofta av samverkande riskfaktorer som förstärker varandra över tid (Jernbro et al., 2023). Internationella uppskattningar visar att mellan cirka 8 och 36 procent av alla barn lever under sådana förhållanden. I Sverige bedöms andelen ligga i mitten av detta spann (Kallin, 2024), vilket motsvarar ungefär 395 000 barn, varav cirka 200 000 lever i familjer där våld eller hot om våld förekommer (Socialstyrelsen, 2012, 2019, 2022).

Ett bioekologiskt perspektiv (Bronfenbrenner & Morris, 2007) visar hur barns livsvillkor formas i samspelen mellan mikro-, meso- och makronivåer, där utsatthet inte är en egenskap hos barnet utan ett resultat av komplexa relationella och strukturella faktorer. Detta samspel får dock olika konsekvenser för olika barn. Flickor som lever i utsatta livssituationer utsätts oftare för emotionella och sexuella övergrepp, medan pojkar i högre grad påverkas av gruppnormer och förväntningar kopplade till kriminalitet och riskbeteenden (Malvaso et al., 2022). Barn med intellektuella eller neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, eller psykisk ohälsa – ofta med varierande kognitiva, emotionella och sociala förutsättningar – löper dessutom särskilt stor risk att drabbas av våld, missbruk och kriminalitet (Ranieri & de Carvalho Bauzys Monteiro, 2021; Welch et al., 2023). Bland dessa barn är även substansbruk fortsatt vanligt förekommande (Thor, 2020), även om ungdomskriminaliteten har minskat i vissa grupper (Ball et al., 2023). Dessa skilda erfarenheter formar barnens möjligheter till trygghet, delaktighet och erkännande – och påverkar därigenom direkt deras skolgång.

Skolan kan utgöra en stabiliserande miljö för barn i utsatta livssituationer, men forskning visar att många samtidigt möter betydande hinder: hög frånvaro, bristande tillit till vuxna, koncentrationssvårigheter och upplevelse av att undervisningen inte relaterar till deras erfarenheter (Hellsten & Pérez Prieto, 1998; Hugo, 2007, 2010, 2013; Ingestad, 2006). Många elever utvecklar strategier av tystnad, tillbakadragande eller anpassning — inte av ovilja att delta, utan som ett sätt att undvika misstro eller stereotypa bemötanden (Vinnerljung et al., 2010). Tystnaden bör därför förstås som ett uttryck för epistemisk sårbarhet, där barn skyddar sin integritet när deras erfarenheter riskerar att misstolkas eller förminskas.

När sådana mönster etableras riskerar elevernas perspektiv att marginaliseras och deras erfarenheter att undervärderas. Utan att elevers berättelser erkänns eller förstås på egna villkor, kan skolan — ofta oavsiktligt — reproducera den marginalisering som präglar deras liv utanför klassrummet (Hellsten & Pérez Prieto, 1998). Ojämlighet handlar då inte bara om resultat utan också om skillnader i vem som ges epistemiskt utrymme, trovärdighet och tolkningsmöjligheter. Det är i dessa processer som de former av DEO som artikeln analyserar blir synliga. För att synliggöra detta använder vi empiriskt inspirerade vinjetter baserade på fältanteckningar och intervjuer från tidigare etnografiska studier. I nästa avsnitt redogör vi för hur dessa vinjetter har skapats, bearbetats och etiskt hanterats.

Metodologiska utgångspunkter och etiska överväganden

Denna artikel är i huvudsak teoretisk men använder alltså empiriskt inspirerade vinjetter för att synliggöra hur DEO tar form i skolans vardag och hur pedagogiska handlingar kan öppna för kritiskt medvetet hopp. Vinjetterna bygger på fältanteckningar och intervjuer från tidigare etnografiska studier av skolor och pedagogiska verksamheter. Materialet har genererats genom deltagande observationer och semistrukturerade livsvärldsintervjuer samt analyserats i enlighet med etablerade etnografiska principer (Geertz, 1983, 1993; Hammersley & Atkinson, 2007). Vinjetterna används som analytiska illustrationer av återkommande interaktionella mönster. De är sammanfogade och omformade för att skydda anonymitet och tydliggöra de fenomen som artikeln teoretiserar kring. De fyller två funktioner: att exemplifiera hur elever i utsatta livssituationer kan utsättas för vittnesorättvisa och hermeneutisk orättvisa och att visa hur responsiva och dialogiska pedagogiska praktiker kan skapa utrymme för kritiskt medvetet hopp.

De studier som materialet bygger på har etikprövats och godkänts av Etikprövningsmyndigheten (Dnr 51-09; 2017/437-31; 2023-07794-01; 2024-05727-01) och har genomförts i enlighet med nationella forskningsetiska riktlinjer (Etikprövningsmyndigheten, 2023; Vetenskapsrådet, 2017). Alla namn är pseudonymer och alla identifierande uppgifter har ändrats eller avlägsnats för att skydda deltagarnas integritet. Genom denna metodologiska positionering förenar artikeln en teoretisk analys av DEO med en empiriskt förankrad förståelse av skolans vardagliga

interaktioner. Mot denna bakgrund följer nu en genomgång av det teoretiska ramverk som ligger till grund för analysen.

Diskriminerande epistemisk orättvisa

Fricker (2007) beskriver DEO som processer där människor systematiskt förlorar epistemisk trovärdighet eller tillgång till de tolkningsresurser som krävs för att förstå och uttrycka sina erfarenheter. DEO tar två huvudformer: vittnesorättvisa, där utsagor undervärderas genom stereotypbaserade trovärdighetsbedömningar, och hermeneutisk orättvisa, där individer saknar språk och begrepp för att göra sina erfarenheter begripliga (Fricker, 2007; Medina, 2013, 2017; Pohlhaus, 2012). I skolans praktik innebär detta att elevers perspektiv inte alltid erkänns på egna villkor och att erfarenheter som faller utanför etablerade tolkningsramar riskerar att misstolkas, avfärdas eller osynliggöras (Dotson, 2011, 2014; Kidd et al., 2017). DEO betecknar därmed inte enskilda missförstånd utan strukturella processer där identitetsbaserade fördomar formar hur elever lyssnas på och förstås.

DEO verkar genom social makt, det vill säga de strukturella och interaktionella maktrelationer som styr vilka som tillskrivs trovärdighet, kompetens och begriplighet i olika situationer (Fricker, 2007). I skolan tar detta sig uttryck i lärarens institutionella mandat att tolka, bedöma och kategorisera elever, samt i de normer som styr vad som räknas som legitim kunskap. Barn i utsatta livssituationer är här särskilt exponerade. Deras erfarenheter av våld, instabilitet eller psykisk ohälsa faller ofta utanför skolans normativa föreställningar om ett "rimligt" elevperspektiv, vilket gör dem särskilt utsatta för både vittnesorättvisa och hermeneutisk orättvisa (Medina, 2013, 2017; Pohlhaus, 2012).

Kärnan i DEO utgörs av det Fricker (2007) benämner som identitetsfördomar: omedvetna, stereotypbaserade föreställningar som påverkar hur trovärdighet, kompetens och förmåga att tolka egna erfarenheter tillskrivs olika individer. Dessa fördomar är inte enskilda hållningar utan kollektivt producerade och institutionellt inbäddade. I skolan yttrar de sig som antaganden om vilka elever som kan tala med auktoritet om sina erfarenheter, vilka som anses förstå dem på rätt sätt och vilka som antas behöva vuxnas tolkningshjälp för att göra sig begripliga. Här finns tydliga paralleller till *implicit bias* (Holroyd & Puddifoot, 2020) och *willful ignorance* (Alcoff Martín, 2007), där vuxnas förgivettagna föreställningar gör vissa elevers erfarenheter svårare att erkänna som kunskap.

Vittnesorättvisa uppstår när barns utsagor bemöts med misstro, förenklade tolkningar eller tystnad, ibland utan att misstro uttrycks öppet. För barn i utsatta livssituationer blir detta särskilt skadligt, eftersom deras berättelser ofta bryter mot skolans normativa föreställningar om vad ett legitimt elevperspektiv är (Dotson, 2011; Fricker, 2007). Forskning visar att elever i marginaliserade positioner snabbt lär sig vilka utsagor som väcker ifrågasättande eller misstänkliggörande (Kidd et al., 2017), vilket leder till strategier av tystnad. Tystnaden är inte passivitet utan ett epistemiskt

självskydd, men den begränsar samtidigt deras möjligheter att delta i – och påverka – skolans kunskapsprocesser.

Hermeneutisk orättvisa uppstår när elever saknar språkliga eller begreppsliga resurser för att formulera sina erfarenheter, eller när vuxenvärlden saknar den epistemiska beredskap som krävs för att förstå dem. För barn i utsatta livssituationer rör detta ofta erfarenheter av psykisk ohälsa, våld, instabilitet eller existentiell smärta som saknar språkligt fäste i deras sociala omgivning. Sådana hermeneutiska luckor försvårar självförståelse, minskar epistemiskt självförtroende och gör centrala erfarenheter socialt osynliga (Medina, 2013; Pohlhaus, 2012). Forskning visar att elever i marginaliserade positioner ofta möter just denna form av epistemisk underförsörjning i skolan, där deras erfarenheter faller utanför det som betraktas som relevant eller legitim kunskap (Kidd et al., 2017).

Tillsammans visar vittnesorättvisa och hermeneutisk orättvisa hur identitetsfördomar, makt och bristande tolkningsresurser begränsar barns möjligheter att framträda som epistemiska subjekt. Dessa processer påverkar hur deras erfarenheter blir begripbara, hörda och tagna på allvar i skolans vardag. I nästa avsnitt analyseras detta genom empiriskt inspirerade vinjetter som visar hur DEO kan ta sig uttryck i skolan och vilka konsekvenser det får för barns meningsskapande, deltagande och möjligheter att föreställa sig en möjlig och meningsfull framtid.

DEO i skolans vardag: empiriskt inspirerade vinjetter

De teoretiska processer som beskriver DEO blir särskilt tydliga i skolans vardagliga interaktioner. I detta avsnitt presenterar vi två vinjetter – Darins och Zaras berättelser – som exemplifierar hur vittnesorättvisa och hermeneutisk orättvisa tar form för barn i utsatta livssituationer och hur dessa situationer kan förstås genom Frickers (2007) teori om DEO.

Vittnesorättvisa – Darins berättelse

I det följande avsnittet illustreras vittnesorättvisa genom Darins berättelse, där skolans sociala förväntningar formar hur hans erfarenheter tas emot och bedöms.

Darin har vuxit upp med sin mamma, som sålt narkotika och som suttit i fängelse sedan han var 13 år gammal. Numera bor Darin i ett familjehem. I skolan ställde flera av hans klasskamrater frågan: ”Va, är din mamma i fängelse?” Darin berättar att han kände en djup fruktan inför denna fråga, eftersom han visste att hans kamrater inte förstod att han älskar sin mamma. För Darin var det svårt att prata om hennes fängelsedom, då hans kamrater saknade förståelse för att alla människor som sitter i fängelse inte nödvändigtvis är onda. Han insåg att hans svar på frågan skulle ifrågasättas eller ignoreras. Längre bar Darin på förhoppningen att frågan en gång skulle tystna, men med tiden lärde han sig att den envist fortsatte att ställas till honom. ”Sist när jag fick frågan sa jag bara att vi kan ta det senare”, berättar han. ”Det var på rasten, och så kom en lärare och pratade med oss, så det hela glömdes

bort. Det är så jag svarar på frågan. Jag säger att jag förklarar det hela senare, så glöms frågan bort. Man slipper liksom ifrågasättandet då.”

Darins berättelse visar hur vittnesorättvisa uppstår när ett barn redan på förhand inser att hans perspektiv inte kommer att ges trovärdighet. Misstron behöver inte uttalas; den finns i de stereotyper om ”rimliga” liv och ”normala” familjer som omgivningen bär. I linje med Fricker (2007) utvecklar Darin därför tystnad som strategi – inte som passivitet utan som självskydd mot ytterligare epistemisk skada. Att skjuta upp svaret blir en form av självbevarelse i en situation där han vet att hans berättelse sannolikt kommer att ifrågasättas. Analytiskt visar detta hur vittnesorättvisa gradvis begränsar barns epistemiska deltagande: ord förlorar tyngd innan de ens uttalas. Denna förlust av trovärdighet underminerar både möjligheten att kommunicera sina erfarenheter och det epistemiska självförtroendet – tilliten till den egna rösten som bärare av giltig kunskap (jfr Dotson, 2011, 2014; Fricker, 2007). Därmed blir vittnesorättvisa en central mekanism som inskränker barns agens, delaktighet och framtidshopp.

Hermeneutisk orättvisa – Zaras berättelse

Medan Darins berättelse visar hur barns trovärdighet kan undergrävas, synliggör Zaras erfarenheter en annan dimension av DEO: hur bristen på begrepp och vuxen-världens otillräckliga tolkningsramar gör centrala delar av ett barns liv svåra att förstå och formulera. Hennes berättelse belyser därmed den hermeneutiska orättvisa som barn i utsatta livssituationer ofta möter.

”Kanske är mitt liv så bra som det kan bli?” Zara är sjutton år gammal, fyller arton om bara ett par dagar, och tittar på mig med ledsna ögon. Hon berättar att det inte fanns någon under hennes uppväxt, varken hemma eller i skolan, som talade om för henne att det fanns personer som inte vill leva. ”Jag visste ju inte ens att depression fanns”, säger hon. ”Allt jag visste var att, ja, du vet, att jag inte mådde bra och att det, ja, är typ så livet är.” Zara berättar att det tog lång tid innan hon förstod varför hon mår så dåligt. ”Min mamma var sjuk”, säger hon. ”Jag fattade ju att hon var sjuk, men jag hade bara ingen aning om hur.” Med tyst röst tillägger Zara: ”Jag tror inte att jag kommer att må bättre.” Hon beskriver hur hennes situation förvärrades när hon började skada sig själv för att hantera den inre smärtan och att det till slut ledde henne in i prostitution. ”Jag vet inte varför jag gjorde allt det där; jag brydde mig liksom inte om något alls. Jag försökte prata med mentorn en gång, men det gick typ inte; hon förstod inte. Det är liksom nog allt jag kan säga om detta.” Zara berättar om den djupa känslan av misstro mot vuxna i samhället, då flera av dem har ignorerat eller förminskat hennes behov och känslor. ”Det känns som att ingen egentligen bryr sig om dem som verkligen behöver hjälp”, säger hon.

Zaras berättelse visar hur hermeneutisk orättvisa uppstår när ett barn saknar de begrepp som krävs för att förstå och uttrycka sina erfarenheter. Hennes utsaga – ”jag visste ju inte ens att depression fanns” – visar hur centrala känslotillstånd kan förbli ordlösa när språkliga och sociala resurser saknas i både hem och skola.

I linje med Fricker (2007) handlar denna brist inte bara om begränsad uttrycksförmåga utan också om hinder för självförtroende. Utan tolkningsresurser blir lidande privat och svårt att dela. Zaras möte med vuxenvärlden fördjupar denna orättvisa. När mentorn saknar epistemisk beredskap att förstå hennes berättelse uppstår ett hermeneutiskt glapp där barnets erfarenheter inte ryms i de vuxnas tolkningsramar. Det försvårar inte bara möjligheten att formulera och dela sina erfarenheter, utan det försvagar också det epistemiska självförtroendet – tilliten till att de egna känslorna är begripliga och giltiga. På så vis kan hermeneutisk orättvisa gradvis inskränka barns delaktighet och framtidshopp. När centrala erfarenheter saknar socialt erkänt språk, minskar barns möjligheter att förstå sitt liv, söka stöd och föreställa sig andra framtider.

Tillsammans visar Darins och Zaras berättelser hur vittnesorättvisa och hermeneutisk orättvisa överlappar och förstärker varandra. Darin tystnar därför att han förstår att hans perspektiv inte kommer att erkännas, medan Zaras erfarenheter förblir ordlösa när hon saknar både begrepp och vuxenvärldens tolkningsstöd. Berättelserna exemplifierar hur identitetsfördomar och bristande epistemiska resurser begränsar barns möjligheter att framträda som kunskapsbärare. Det är i detta dubbla skikt av misstro och otillräckliga tolkningsramar som DEO får sitt starkaste grepp genom att undergräva både barns röster och deras förståelse av sig själva (jfr Medina, 2017; Pohlhaus, 2012). Darins och Zaras berättelser exemplifierar därmed hur barns epistemiska handlingsutrymme inskränks när deras röster har misstrots eller när deras erfarenheter saknar socialt begripligt språk. Detta väcker frågan om vad som krävs för att skolan ska kunna bryta dessa mönster. I nästa avsnitt riktar vi därför fokus mot lärarens professionella handlingsutrymme och de pedagogiska möjligheter som finns att motverka DEO.

Lärares professionella handlingsutrymme

De former av DEO som framträder i våra vinjetter – vittnesorättvisa och hermeneutisk orättvisa – synliggör inte bara hur barns röster marginaliseras utan också vilket ansvar som vilar på skolans professionella aktörer. Läraren fungerar här som en central kunskaps- och relationsbärare som tolkar barns erfarenheter, fördelar epistemiskt utrymme och skapar de villkor som avgör om deras perspektiv kan uttryckas och erkännas. Det professionella handlingsutrymmet blir därmed en avgörande arena för att motverka DEO, men det rymmer samtidigt både risken att reproducera etablerade tolkningsordningar och möjligheten att skapa miljöer där barn i utsatta livssituationer kan framträda som subjekt. I praktiken kan detta innebära att läraren uppmärksammar när en elevs perspektiv förbises, avbryts eller omtolkas, och återför samtalet så att elevens röst ges tid, utrymme och epistemisk legitimitet.

Handlingsutrymmet formas av institutionella ramar, bedömningspraktiker och styrdokument, men också av lärarens etiska omdöme och relationella lyhördhet.

Fricker (2007) beskriver epistemisk rättvisa som en dygd – en förkroppsligad förmåga att motverka fördomsbaserade trovärdighetsbedömningar. I skolans kontext innebär detta en professionell sensibilitet präglad av fördomsmedvetenhet, epistemisk ödmjukhet och dialogiskt lyssnande. I vardagliga klassrumssituationer handlar detta om att uppmärksamma subtila ögonblick där elevers trovärdighet undergrävs genom avfärdanden eller omtolkningar. Forskning visar att barn i marginaliserade positioner ofta får sina berättelser reducerade eller misstolkade (Kidd et al., 2017), vilket gradvis eroderar deras epistemiska handlingsutrymme. I mer komplexa och emotionellt laddade situationer – när elever berättar om självskadande, prostitution eller uttrycker radikaliserade, extrema eller konfliktfyllda erfarenheter – prövas denna sensibilitet ytterligare. Här ökar risken för både vittnesorättvisa och hermeneutisk orättvisa om läraren saknar språk, begreppsliga resurser eller tolkningshorisonter. Samtidigt kan just dessa ögonblick ge störst möjlighet till epistemisk upprättelse. Sättet läraren lyssnar, tolkar och svarar kan öppna – snarare än stänga – barns möjligheter till agens och meningsskapande.

Pedagogiska teorier om erkännande, subjektivering och omsorg fördjupar förståelsen av vad ett sådant professionellt handlingsutrymme innebär. Honneths (1995, 2003) erkännandeteori visar hur självförståelse formas i responsiva relationer där barns erfarenheter tas på allvar. Biesta (2006, 2013) beskriver vidare subjektivering som möjligheten att träda fram som någon vars röst har betydelse – inte för att den är korrekt, utan för att den uttrycker ett erfaret liv. Noddings (2003) betonar i sin omsorgsetik lyssnandets kvalitet som moralisk och relationell praktik, där den vuxnes uppgift inte är att tolka åt barnet utan att vara mottaglig för barnets egen förståelse. Tillsammans kompletterar dessa perspektiv den epistemiska dygd som Fricker (2007) beskriver: en praktisk och relationell förmåga att möta barns berättelser med lyhördhet, icke-fördomsfullhet och erkännande.

Professionellt handlingsutrymme innebär inte att läraren måste kunna tolka alla elevberättelser – inte ens sådana som rör självskadande, exploatering eller radikaliserade uttryck – utan att hen upprätthåller en relationell öppenhet där elever kan framträda som epistemiska subjekt. Genom lyhördhet och etiskt omdöme kan läraren motverka både vittnesorättvisa och hermeneutisk orättvisa. Men att enbart förebygga epistemisk skada räcker inte. För att utmana DEO krävs lärmiljöer där elever utvecklar de tolkningsresurser som gör deras erfarenheter begripliga och deras handlingsutrymme synligt. En sådan sensibilitet skyddar inte bara barn i utsatta livssituationer från misstro och tolkningsbrist, utan den stödjer dem i att förstå sina livsvillkor, formulera egna tolkningar och föreställa sig alternativa möjligheter (jfr Biesta, 2006, 2013; Noddings, 2003). Detta skifte – från att värna epistemisk integritet till att stärka förmågan att tänka kritiskt och föreställa sig alternativa framtider – utgör kärnan i en pedagogik för kritiskt medvetet hopp. I nästa avsnitt visar vi hur en sådan pedagogik kan hjälpa elever att både begripa och utmana de strukturer som formar deras liv.

Pedagogik för kritiskt medvetet hopp

Att motverka DEO handlar inte bara om att skydda elever från misstro eller bristande tolkningsstöd. Det kräver också pedagogiska praktiker som gör det möjligt för barn i utsatta livssituationer att förstå sina erfarenheter, formulera egna tolkningar och föreställa sig alternativa framtider. Forskningen beskriver kritiskt medvetet hopp som en epistemisk och pedagogisk process där elever förbinder sina egna erfarenheter med bredare samhälleliga strukturer, urskiljer mekanismer bakom ojämlikheter och utvecklar föreställningsförmågor som öppnar för möjlig förändring (Côté et al., 2007; Giroux, 2001, 2004; Medina, 2013). Ett sådant hopp är inte optimism utan en kritisk handlingsberedskap som växer när elevers perspektiv erkänns och ges epistemisk tyngd. I undervisningen kan detta innebära att läraren hjälper elever att sätta ord på mönster de anar – exempelvis varför vissa livsval framstår som stängda – och tillsammans utforskar möjliga förklaringar och alternativa vägar framåt.

Feministisk epistemologi och kritisk teori betonar att en pedagogik som motverkar DEO kräver praktiker där elever får artikulera, pröva och utveckla egna tolkningar av sina erfarenheter och sin omvärld (Dotson, 2011, 2014; Pohlhaus, 2012). Medina (2013) beskriver detta som *resistant imaginations* – förmågor att tänka bortom begränsande strukturer. Gemensamt är att epistemisk utveckling förstås som förmågan att föreställa sig det ännu inte möjliga. I en vidare filosofisk tradition beskriver Moltmann (1967, 1970) och Bloch (1995) kritiskt medvetet hopp som en sådan kognitiv och praktisk kapacitet: att identifiera orättvisor, förstå deras orsaker och föreställa sig alternativa framtider. I kritisk pedagogik framhålls detta som särskilt viktigt för barn i marginaliserade positioner, eftersom det ger dem språk för att tolka sin situation och öppnar möjligheter bortom de som annars framstår som givna (Côté et al., 2007; Giroux, 2001, 2004; Toews & Harris-Martin, 2007). I undervisningen kan det innebära att lärare och elever tillsammans utforskar konkreta dilemman – såsom upplevelser av orättvisor eller återkommande hinder – och prövar alternativa sätt att förstå och agera, vilket öppnar för nya tänkbara handlingsmöjligheter.

Giroux (2001, 2004) beskriver en pedagogik som inte bara förmedlar ämnesinnehåll utan också synliggör de strukturella villkor som formar elevers erfarenheter och framtidshorisonter. Genom dialogisk reflektion kan elever utveckla en kritisk medvetenhet som gör det möjligt att förstå och utmana ojämlikheter. Toews och Harris-Martin (2007) visar hur elever, när deras berättelser kopplas till bredare samhälleliga sammanhang, kan ompröva sin position och se nya handlingsvägar. Sammantaget framträder en pedagogik för kritiskt medvetet hopp som är mer än en normativ uppmaning till optimism. Den utgör en teoretiskt grundad modell för hur elever kan utveckla tolkningsresurser som gör deras erfarenheter begripliga och deras handlingsmöjligheter synliga.

Denna teoretiska förståelse väcker frågan om hur en sådan pedagogik kan ta form inom lärares professionella handlingsutrymme. Forskningen identifierar tre centrala komponenter: (1) kontextualisering av undervisning, där elevers erfarenheter

relateras till strukturella villkor; (2) dialogisk reflektion, där elever ges utrymme att undersöka och pröva egna och andras tolkningar; och (3) utveckling av kreativ motståndskraft, där elever stöds i att föreställa sig alternativa sätt att förstå och agera. Tillsammans skapar dessa delar epistemiska villkor som gör det möjligt för elever att förstå och ompröva sina erfarenheter och därigenom utveckla handlingsutrymme i relation till de strukturer som präglar deras liv.

Kontextualisering av undervisning

Kontextualisering av undervisning innebär att knyta skolans innehåll till elevernas sociala erfarenheter för att göra lärandet begripligt och relevant. När undervisningen utgår från elevernas livsvärld skapas en lärandemiljö präglad av epistemisk mångfald, där elever får större möjligheter att formulera, pröva och utveckla egna tolkningar av sin situation (Côté et al., 2007; Giroux, 2001, 2004; Toews & Harris-Martin, 2007). Detta blir tydligt i mötet med Anton:

“Om vi pratar om hur livet verkligen är, känner jag att mina tankar blir viktiga”, säger Anton. Han är femton år gammal och flyttade till ett HVB-hem för drygt två månader sedan efter att hans hemförhållanden hade blivit alltför svåra. Anton berättar att undervisningen på hans skola oftast handlar om ämnen som han upplever som meningslösa. “Förra lektionen hade vi svenska. Vi pratade om en bok av någon gammal författare. Men varför ska vi kunna det? Det spelar ju ingen roll på riktigt. Det vi ska lära oss känns långt ifrån vad jag behöver för att klara mig där ute.” Trots att hans tidigare vardag präglades av osäkerhet och konflikter, var den ändå bekant. “Det är svårt att komma ny”, säger Anton och beskriver skolan som en plats där hans röst och erfarenheter oftast inte hörs. “Det är som om vi lever i helt olika världar”, säger han. Men när undervisningen handlar om verkligheten som han upplever den, känns det som att hans tankar får betydelse: “När vi pratar om livet och sånt som är på riktigt, känns det som jag faktiskt har något att säga och att andra bryr sig om mitt liv.”

Antons berättelse synliggör den meningslöshet och det utanförskap som många barn i utsatta livssituationer erfar när undervisningen saknar koppling till deras erfarenheter. Hans upplevelse av att undervisningen ”inte spelar någon roll på riktigt” visar hur elever stängs ute från epistemiskt deltagande när skolans innehåll inte relaterar till deras livsvillkor. Samtidigt visar berättelsen hur kontextualisering kan skapa ett epistemiskt utrymme där hans perspektiv erkänns som relevant och betydelsebärande.

Kontextualisering av undervisning handlar därför om att skapa villkor där elever kan förstå sina erfarenheter i relation till de strukturer som formar deras liv. När undervisningen öppnar för sådana kopplingar stärks elevers förmåga att formulera egna tolkningar och utveckla kritisk medvetenhet. Detta ligger nära Freires (1972, 2004) begrepp *conscientização*, där elevernas erfarenheter erkänns som legitima utgångspunkter för lärande. På samma sätt betonar både Marcuse (1972) och McKernan (2013) att social förändring förutsätter en kritisk förståelse av de strukturella orättvisor som präglar individens liv. Kontextualisering blir därmed en central

del av en pedagogik för kritiskt medvetet hopp. Den möjliggör för elever att tolka sina livsvillkor, identifiera strukturella samband och föreställa sig alternativa sätt att förstå och agera i världen. I praktiken kan detta innebära att läraren aktivt knyter undervisningsinnehåll till frågor som elever själva lyfter – exempelvis bostadsområdets villkor, familjers arbetsliv eller erfarenheter av myndighetskontakt – och därigenom synliggör hur deras berättelser har samhällseliga rötter och betydelse.

Dialogisk reflektion av social erfarenhet

Dialogisk reflektion av social erfarenhet innebär att lärare och elever tillsammans undersöker de villkor som präglar barnens liv. Syftet är att skapa ett samtalsutrymme där elever kan pröva, omformulera och fördjupa sina tolkningar av de erfarenheter som formar deras vardag. Fricker (2007) framhåller vikten av sådana dialogiska praktiker för att motverka DEO, eftersom gemensam reflektion synliggör de strukturer som begränsar elevers handlingsutrymme och samtidigt öppnar för alternativa förståelser (jfr Côté et al., 2007; Giroux, 2001, 2004; Toews & Harris-Martin, 2007). På så sätt blir dialogisk reflektion ett konkret sätt för lärare att i vardagliga samtal bemöta både misstro och tolkningsklyftor – och därigenom stärka elevernas epistemiska utrymme. Hur detta kan ta form i skolans vardag framgår i följande utdrag från ett samtal med Maria, en erfaren lärare på en högstadieskola i ett av Sveriges särskilt utsatta storstadsområden:

”Vad är bra undervisning?” frågar jag Maria. Hon lutar sig tillbaka och svarar efter en stunds eftertanke: “Bra undervisning handlar inte bara om att förmedla ämneskunskaper utan också om att göra lärandet relevant genom att koppla det till elevernas livssituationer.” Hon understryker vikten av att förstå och integrera elevernas sociala utmaningar i undervisningen: “När vi utforskar vår verklighet tillsammans, öppnar vi dörrar till en djupare förståelse och gör undervisningen både relevant och engagerande. Det handlar inte bara om att förmedla fakta utan även om att låta eleverna vara aktiva deltagare, där deras perspektiv integreras.” Efter en kort paus tillägger hon: “När eleverna känner att det de lär sig påverkar deras liv och framtid, då vet jag att jag har lyckats.”

Marias ord visar hur dialogisk reflektion skapar ett pedagogiskt utrymme där elevernas erfarenheter ges epistemisk tyngd. När undervisningen beskrivs som något ”vi utforskar tillsammans”, markeras att lärande inte är envägskommunikation utan en ömsesidig process där elevernas tolkningar aktivt bearbetas. Här uppstår en vardaglig men kraftfull motstrategi mot DEO: läraren lyssnar öppet, speglar utan att styra och ger elever språkligt och socialt stöd för att utforska egna förklaringar.

Dialogisk reflektion motverkar både vittnesorättvisa och hermeneutisk orättvisa. När elever ges utrymme att formulera sina erfarenheter – och dessa tas på allvar – minskar risken för misstänkliggörande. Samtidigt får elever tillgång till språk och begrepp som gör deras erfarenheter begripliga. I sådana samtal blir läraren det Gramsci (1971) benämner som *organic intellectual*: en person som hjälper elever att

synliggöra makt och omvandla frustration till förståelse och förändringsberedskap. Genom lyhördhet och förtroendefulla relationer skapar dialogisk reflektion forum där både lärare och elever bidrar till kunskapsprocessen. I praktiken innebär detta att läraren fördelar samtalsutrymme, ställer öppna frågor och bekräftar perspektiv även när de uttrycks trevande eller i affekt. Så kan vardagliga samtal – liksom mer känsloladdade situationer – bli epistemiska möjlighetsvillkor som stärker elevers gemenskap, agens och motståndskraft mot sociala orättvisor.

Sammanfattningsvis visar analysen att lärarens professionella handlingsutrymme utgör en arena där DEO antingen reproduceras eller motverkas. Genom en etiskt förankrad, lyhörd och relationellt öppen praxis kan läraren skapa villkor som gör det möjligt för elever – särskilt barn i utsatta livssituationer – att träda fram som epistemiska subjekt. Detta innebär inte bara att skydda elever från misstro eller tolkningsbrist utan även att aktivt stärka deras möjligheter att förstå sina livsvillkor, formulera egna tolkningar och föreställa sig alternativa framtider. Här blir den pedagogik för kritiskt medvetet hopp som vi har diskuterat avgörande: en praktik där kontextualisering, dialogisk reflektion och utveckling av kreativ motståndskraft skapar de tolkningsresurser som gör förändring möjlig. Tillsammans markerar dessa insikter den principiella utgångspunkten för artikelns avslutande resonemang om vad epistemisk rättvisa i skolan kräver i både etisk och pedagogisk mening.

Avslutning

Syftet med denna artikel har varit att analysera hur DEO tar form för barn i utsatta livssituationer och att utveckla ett pedagogiskt ramverk för hur skolan kan motverka dessa orättvisor genom lärares professionella handlingsutrymme och en pedagogik för kritiskt medvetet hopp. Genom att förena teoretiska perspektiv med empiriskt inspirerade vinjetter visar artikeln hur vittnesorättvisa och hermeneutisk orättvisa begränsar barns möjligheter att framträda som epistemiska subjekt. Forskningsbidraget är trefalt: (1) en konkretisering av hur DEO utspelar sig i skolans vardagspraktiker, (2) ett begreppsligt ramverk som knyter DEO till pedagogiska teorier om erkännande, subjektivering och omsorg, och (3) ett praktisknära koncept – kritiskt medvetet hopp – som visar hur lärare inom sitt professionella handlingsutrymme kan motverka DEO. Sammantaget demonstrerar artikeln hur epistemisk rättvisa kan integreras i skolans pedagogiska arbete.

Artikeln visar vidare att DEO inte är separata fenomen utan sammanvävda processer som påverkar barns självförståelse, epistemiska självförtroende och framtidshopp. Vinjetterna synliggör situationer som många lärare möter i sin vardag: när elevers utsagor misstros, när deras erfarenheter omtolkas eller tystas, och när de saknar tolkningsresurser för att uttrycka vad de varit med om. Detta överensstämmer med Frickers (2007) analys av hur identitetsbaserade fördomar verkar både i mellanmänskliga möten och i skolans strukturer. Följderna är praktiskt påtagliga: elever som tystnar, tappar tillit till vuxna och får svårare att delta i undervisning, sociala relationer och gemenskap.

En central slutsats är att lärarens professionella handlingsutrymme utgör den arena där DEO i praktiken kan reproduceras eller motverkas. Epistemisk rättvisa framträder här som en relationell och etisk kompetens som används i undervisning, mentorskap, konflikthantering och vardagliga samtal. Det innebär att utveckla en lyssnande praktik som erkänner elevernas perspektiv som legitima och som inte styrs av stereotypa trovärdighetsbedömningar. Detta omfattar att ställa öppna frågor, återge elevens berättelse med respekt, pröva tolkningar tillsammans och aktivt söka förståelse för elevens position. När elever delar erfarenheter av våld, psykisk ohälsa eller andra tabubelagda situationer, blir den epistemiska dygden särskilt konkret: läraren står kvar, avlastar skuld, skapar begriplighet och skyddar elevernas epistemiska integritet.

Arbete för epistemisk rättvisa kräver också pedagogiska praktiker som stärker barns förmåga att förstå sina livsvillkor och utveckla tolkningsresurser för att navigera dem. En pedagogik för kritiskt medvetet hopp ger här ett didaktiskt angreppssätt: att kontextualisera kunskapsinnehåll, skapa utrymme för dialog där elever prövar sina perspektiv samt stödja utvecklingen av kreativ motståndskraft genom estetiska uttryck, kritiska samtal och kollektiva undersökningar av sociala frågor. Ett sådant hopp är inte optimism utan en kritiskt informerad och handlingsinriktad förmåga att identifiera orättvisor, förstå deras orsaker och föreställa sig förändring (jfr Giroux, 2001, 2004; Medina, 2013). I denna mening visar artikeln att epistemisk rättvisa inte endast är ett etiskt åtagande utan även en praktiskt orienterad pedagogik som gör det möjligt att skapa skolmiljöer där barns röster får genomslag, deras perspektiv ges epistemisk tyngd och deras möjligheter att påverka sina livsvillkor stärks genom skolans dagliga arbete. Att arbeta för epistemisk rättvisa i skolan innebär därför att skapa lärmiljöer där barns röster inte bara hörs utan också tas på allvar som kunskapsbärande och förändringsskapande kraft.

Författarbiografier

Jörgen Frostlund är lärare och forskare i pedagogiskt arbete vid Högskolan i Borås.

Martin Hugo är lärare och forskare i pedagogik vid Jönköping University.

Referenser

- Alcoff Martín, L. (2007). Epistemologies of ignorance: Three types. I S. Sullivan & N. Tuana (Red.), *Race and epistemologies of ignorance* (s. 30–58). State University of New York Press.
- Ball, J., Gruzca, R., Livingston, M., Ter Bogt, T., Currie, C., & de Looze, M. (2023). The great decline in adolescent risk behaviours: Unitary trend, separate trends, or cascade? *Social Science & Medicine*, 317, Artikel 115616.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315635811>
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315635866>
- Bloch, E. (1995). *The principle of hope*. MIT Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2007). The bioecological model of human development. I W. Damon & R. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology* (6 uppl., s. 793–824). John Wiley & Sons.

- Coté, M., Day, R., & de Peuter, G. (2007). Utopian pedagogy: Creating radical alternatives in the neoliberal age. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 29, 317–336.
- Dickens, C. (1993). *Great expectations*. Oxford University Press.
- Dotson, K. (2011). Tracking epistemic violence, tracking practices of silencing. *Hypatia*, 26(2), 236–257.
- Dotson, K. (2014). Conceptualizing epistemic oppression. *Social Epistemology*, 28(2), 115–138.
- Etikprövningsmyndigheten. (2023). *Vägledning om etikprovning av forskning på människor*. <https://etikprovningsmyndigheten.se/wp-content/uploads/2023/12/Vagledning-om-etikprovning-EPM.pdf>
- Folkhälsomyndigheten. (2016). *Barn i familjer med missbruk, psykisk ohälsa eller våld*. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/publikationer-och-material/publikationsarkiv/b/barn-i-familjer-med-missbruk-psykisk-ohalsa-eller-vald/>
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation*. Paradigm.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Fricker, M. (2013). Epistemic injustice as a condition of political freedom? *Synthese*, 190, 1317–1332.
- Fricker, M. (2017). Evolving concepts of epistemic injustice. I I. J. Kidd, J. Medina & G. Pohlhaus (Red.), *The Routledge handbook of epistemic injustice* (s. 53–60). Routledge.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge – Further essays in interpretive anthropology*. Basic Books.
- Geertz, C. (1993): *The interpretation of cultures*. Fontana Press.
- Giroux, H. (2001). ‘Something’s missing’: Cultural studies, neoliberalism, and the politics of educated hope. *Strategies*, 14(2), 227–252.
- Giroux, H. (2004). When hope is subversive. *Tikkun*, 19(6), 38–39.
- Giroux, H. (2007). Utopian thinking in dangerous times: Critical pedagogy and the project of educated hope. I M. Coté, R. Day & G. de Peuter (Red.), *Utopian pedagogy*. University of Toronto Press.
- Gramsci, A. (1971). *Selection from the prison notebooks*. ElecBook.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3 uppl.). Routledge.
- Hellsten, J. O., & Pérez Prieto, H. (1998). *Gymnasieskola för alla – andra*. Skolverket.
- Holroyd, J., & Puddifoot, K. (2020). Epistemic justice and implicit bias. I E. Beeghly & A. Madva (Red.), *An introduction to implicit bias*. Routledge.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Polity Press.
- Honneth, A., & Fraser, N. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Verso.
- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan*. Jönköping University Press.
- Hugo, M. (2010). *Skolverksamheten inom SiS 2009* (SiS rapport 2010:4). Statens institutionsstyrelse. <https://www.stat-inst.se/globalassets/publikationer/allmanna-rapporter/2010/2010-4-skolverksamheten-inom-sis-2009.pdf>
- Hugo, M. (2013). *Meningsfullt lärande i skolverksamheten på särskilda ungdomshem* (SiS rapport 2013:1). Statens institutionsstyrelse. <https://www.stat-inst.se/contentassets/0f1a5a4dda7844a39fd11370791ba350/1-2013-meningsfullt-larande-i-skolverksamheten-pa-sarskilda-ungdomshem.pdf>
- Ingestad, G. (2006). *Dokumenterat utanförskap*. Lunds universitet.
- Jernbro, C., Landberg, Å., & Thulin, J. (2023). *Våld mot barn 2022*. Allmänna Barnhuset.
- Kallin, T. (2024). *Om upptäckt och sortering till social barnavård* [Doktorsavhandling, Jönköping University]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1857503&dsid=8137>
- Kidd, J. Medina, J., & Pohlhaus, G. (Red.). (2017). *The Routledge handbook of epistemic injustice*. Routledge.
- Malvaso, C., Cale, J., Whitten, T., Day, A., Singh, S., Hackett, L., Delfabbro, P., & Ross, S. (2022). Associations between adverse childhood experiences and trauma among young people who offend. *Trauma Violence Abuse*, 23(5), 1677–1694.
- Marcuse, H. (1972). *Studies in critical philosophy*. Bacon Press Boston.
- McKernan, J. (2013). The origins of critical theory in Education. *British Journal of Educational Studies*, 61(4), 417–433.
- Medina, J. (2013) *The epistemology of resistance*. Oxford University Press.
- Medina, J. (2017). Varieties of hermeneutical injustice. I J. Kidd, J. Medina & G. Pohlhaus (Red.), *Routledge handbook of epistemic injustice* (s. 41–52). Routledge.
- Moltmann, J. (1967). *Theology of hope*. SCM Press.
- Moltmann, J. (1970). Religion, revolution, and the future. I W. H. Capps (Red.), *The future of hope*. Fortress Press.

- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (2 uppl.). University of California Press.
- Pohlhaus, G. (2012). Relational knowing and epistemic injustice. *Hypatia*, 27(4), 715–735.
- Ranieri, N., & de Carvalho Bauzys Monteiro, M. (2021). Students with learning disabilities in the Brazilian juvenile justice system. *Intervention in School and Clinic*, 56(5), 280–285. <https://doi.org/10.1177/1053451220963092>
- Socialstyrelsen. (2012). *Anmälningar till socialtjänsten om barn och unga*. <https://www.socialstyrelsen.se/publikationer/anmalningar-till-socialtjansten-om-barn-och-unga-2012-3-27/>
- Socialstyrelsen. (2019). *Anmälningar om barn som far illa eller misstänks fara illa*. <https://www.socialstyrelsen.se/publikationer/anmalningar-om-barn-som-far-illa-eller-misstanks-fara-illa--nationell-kartlaggning-2018-2019-12-6502/>
- Socialstyrelsen. (2022). *Anmälningar om barn som far illa eller misstänks fara illa 2021*. <https://www.socialstyrelsen.se/publikationer/anmalningar-om-barn-som-far-illa-eller-misstanks-fara-illa-2021--uppfoljning-och-analys-av-utvecklingen-2022-11-8197/>
- Thor, S. (2020). Alkohol. I U. Guttormsson (Red.), *Skolelevers drogvanor 2020* (CAN rapport 197, s. 10–13). CAN.
- Toews, R., & Harris-Martin, K. (2007). An enigma in the education system. I M. Coté, R. Day & G. de Peuter (Red.), *Utopian pedagogy*. University of Toronto Press.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed-2017.html>
- Vinnerljung, B., Berlin, M., & Hjern, A. (2010). Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn. *Social Rapport 2010*, 227–266.
- Welch, A. M., Gøranson, I. E., Ramirez-Sanchez, M., & Athans, C. A. (2023). Educational landscape for incarcerated girls with disabilities in the United States, Norway, and Mexico. *Intervention in School and Clinic*, 58(5), 317–324.