

Samhällspedagogikens syn på lärande och pedagogens ansvar i en globaliserad värld

Lasse Fryk

Vi lever idag i ett samhälle som är under ständig och snabb förändring. Vuxenvärlden får allt svårare att bistå det uppväxande släktet med sin kompetens och erfarenhet. För lärarna innebär detta extra utmaningar. Vilka kunskaper och kompetenser behöver de unga utveckla för att stå rustade som aktiva och handlingskraftiga medborgare i dagens och morgondagens samhälle?

Som lärare inom lärarprogrammet söker vi själva svar på dessa frågor inom ramen för inriktningen samhällspedagogik. Vi gör det i nära dialog med våra studenter, yrkesverksamma pedagoger och andra aktörer i det lokalsamhälle där vi är verksamma

SAMHÄLLSPEDAGOGIK ÄR EN ETTÅRIG inriktning inom lärarprogrammet vid Göteborgs universitet utvecklad av undertecknad tillsammans med kollegan och sociologen Bosse Forsén vid Institutionen för socialt arbete. Inriktningen vill tillföra en ny dimension i lärandet oavsett stadier. Det handlar bland annat om att uppgradera handlingsaspekten, bildningstänkandet och det aktiva samspelet med det omgivande samhället – universitetets tredje uppgift. Kulturskapandet har också utvecklats till ett centralt begrepp, som omfattar dialog, nyfikenhet och delaktighet i lärandet. Förändringarna i globaliseringens kölvatten har påskyndat denna utveckling.

Universitetets tredje uppgift – grundläggande för samhällspedagogiken

Vi lever och verkar i ett samhälle där förändring drabbar alla i en allt högre takt. Informationsteknikens utveckling går i en rasande fart, gör vardagslivet allt mer kunskapsintensivt och bidrar till de ökande klyftorna i samhället. Människor, information, företag och kapital rör sig över nationsgränserna på ett sätt som påverkar hela samhällsbygget och speglar olika människors resurstillgång respektive utsatthet. I min hemstad Göteborg visar sig denna globala rörelse bland annat i en boendesegregation som mäter sig med de mest utsatta storstäderna i Europa. Något som radikalt

påverkar barns och ungas uppväxtvillkor (Bunar, N. 2001, Sernhede, O. 2007).

Industrisamhällets tidigare stödjande kollektiva strukturer i form av en stark välfärdsstat, starka fackföreningar och en stabil arbetsmarknad där balansen mellan arbetstagar och arbetsgivare var tydlig har under lång tid varit under upplösning. Samhället har genomgått en individualiseringsprocess där alltmer ansvar förs över på den enskilde. Det vilar idag på var och en att förverkliga sina livsdrömmar och vara konstruktören i det egna identiseringsprojektet. Den yngre generationen matas med bilder från marknad, politik och media om de stora valmöjligheter som ligger öppna för dem. Dagens gymnasieval i storstäderna är ett exempel på den marknadsanpassning som drar in över allt fler sektorer av välfärdsstaten. Eleverna bjuds i storstäderna in som utbildningskonsument till stora mässor där utbudet är enormt.

För resursstarka grupper innebär denna samhällsutveckling nya möjligheter att stärka sina klassmässiga positioner. Andra grupper i samhället befinner sig i sociala nätverk och under strukturella villkor där befintliga resurser inte på något sätt ger, eller för den delen har gett, förutsättningar till självförverkligande och tillvaratagande av de möjligheter som står till buds (Gustafson, K. 2006). Klasstillhörigheten visar sig för stora delar av dessa grupper istället "... i form av resurssvaghet, bristande självförtroende, uppgivenhet och ohälsa". (Gillberg, G. 2010) Den pågående samhällsutvecklingen och dess effekt i form av en pågående individualiseringsprocess slår alltså väldigt olika på olika grupper i samhället. Som pedagog inom lärarprogrammet har detta fått tydliga konsekvenser för mitt sätt att tillsammans med mina kollegor organisera vår vardagspraktik. Det har varit en grundläggande drivkraft till såväl utvecklingen av inriktningen samhällspedagogik, som

dess lokalisering i ett lokalsamhälle.

Dagens pedagoger (i fortsättningen såväl förskollärare som lärare) har ett stort ansvar när det gäller att bistå barn och unga i sin utveckling till demokratiska medborgare intresserade av att delta i formandet av dagens och morgondagens samhälle utifrån egna erfarenheter. Detta är helt i linje med läroplanens intentioner. För att som pedagog klara den uppgiften bör det finnas ett intresse att reflektera över i vilken mån det egna sättet att organisera sitt möte med barn och unga verkar frigörande eller disciplinerande. Många pedagogers oförmåga att möta deras frågor och utmaningar, sprungna ur den värld och verklighet som är deras, skapar stora problem. (Sernhede, O. 2009).

I dagens skola står "ämnet" fortfarande starkt som organiserande utgångspunkt för verksamheten. Det tvingar eleverna att anpassa sig till schemamässiga ramar och betingelser formade av andra och ibland även till arbete med frågor som det är svårt för dem att se meningen med. Samhällsutvecklingen erbjuder unga en osäker och oförutsägbar värld som förändras snabbt, samtidigt som stora delar av skolan lever kvar i äldre strukturer och ramar som vuxit fram i ett samhälle präglad av stabilitet och förutsägbarhet.

Den frustration och vanmakt detta skapar hos många unga tar sig olika uttryck, kräver skolans uppmärksamhet och inte sällan en hel del extra resurser. Utvecklandet av verktyg, för att såväl förstå som kreativt och konstruktivt möta de utmaningar den snabbt föränderliga och osäkra verkligheten utanför verksamhetens väggar erbjuder, borde vara pedagogernas viktigaste uppgift. Som medborgare i dagens samhälle borde barn och unga i förskolan och skolan bland annat få öva sin gestaltungs- och skapandeförmåga, lära sig hantera osäkerhet och förändring, möta mångfald och variation, öva sin sociala förmåga, arbeta med

strukturering av betingelser och ramar, träna samarbete och konfliktlösning och därigenom öka sin själv- och omvärldsförståelse (Carlgren, I. och Marton, F. 2001, Bentley, T. 1998, Hargreaves, A. 2004).

Här har de estetiska ämnena en viktig plats. Dansen, musiken, författandet, sången och slöjdan skulle kunna vara viktiga sätt att reflektera över och ge form åt upplevelser, erfarenheter, idéer och tankar med ursprung i denna verklighet. På så sätt skulle själv- och omvärldsförståelsen öka, samtidigt som egna och andras gränser kan prövas och utmanas. Dessa uttrycksformer har dessutom en speciell plats i vårt nuvarande samhälle där många unga ser dem som ett självklart livelement. Problemet är att få politiker ser det som meriterande i skolvärlden. Det märks inte minst i dagens skoldebatt på gymnasienivå där dessa ämnen fått en styvmoderlig behandling. Förvånansvärt kan man tycka ur såväl en folkhälsoaspekt, som med tanke på all forskning som betonar vikten av att utgå från barns och ungas erfarenhetsvärld i lärandet.

Att sedan den estetiska sidan av yrkeslivet i Sverige genererar stora inkomster och begreppen kreativitet och skapande är nyckelord i hela det entreprenörskapstänkande som präglar dagens samhällsdebatt spelar tydligen mindre roll. Jag ser ingen motsättning mellan ovanstående resonemang och vad olika ämnens kursplaner i grundskola och gymnasium kräver. Tvärtom skulle hänsyn till dessa faktorer kunna utveckla en framtidens skola där eleverna fick en roll som aktiva subjekt med resurser och visioner oerhört viktiga för den pågående samhällsutvecklingen.

Samhällspedagogikens vardagliga organisering och handlingsaspekten

Inom samhällspedagogiken försöker vi möta dessa samhälleliga utmaningar genom ett annorlunda

sätt att organisera vår tid tillsammans med lärarstudenterna. Alla i gruppen är med och lägger schemat för några veckor i taget inom vår egen högskoleförlagda handlingsarena. Här får de som delaktiga studenter pröva det som vi hoppas kommer att motsvara barn/elevrollen i deras framtida yrkesverksamhet. I schemat finns utrymme varje vecka för alla individuella arbeten, tid för reflektion individuellt och kollektivt och samtidigt delaktighet på flera olika handlingsarenor i lokalsamhället.

En dag i veckan finns studenterna ute på traditionell verksamhetsförlagd utbildning hos en pedagog inom förskola/skola/vuxenutbildning. Där får de möjlighet att möta andra pedagogers sätt att tänka om de frågor samhällspedagogiken har i sin kursplan. Samtidigt blir det en arena där de själva får pröva sina vingar och då i en verklighet som ligger nära det yrke de utbildar sig för. Ytterligare en dag i veckan får de mer fria händer att utifrån sina egna pedagogiska idéer skapa lärandemiljöer genom egna projekt tillsammans med barn, ungdomar eller vuxna i lokalsamhället. Här står de själva ansvariga för att i handling tillsammans med ett kollektiv omsätta sina idéer om delaktigt och demokratiskt lärande.

Genom att vi alla i gruppen rör oss mellan dessa olika handlingsarenor befinner vi oss inom den högskoleförlagda delen av samhällspedagogiken i en lärandemiljö som kontinuerligt förändras genom nya influenser utifrån. I reflekterandet skapas det allt mer funktionella verktyg för att utveckla lärandemiljöer i dialog med andra. Samhällspedagogiken blir på detta sätt ett lokalsamhällsförankrat och delaktigt demokratiprojekt, inte en universitetskurs i snäv mening. Samspelet med det omgivande samhället, universitetets tredje uppgift, har hos oss därmed fått en fördjupad innebörd (Borhagen, K. och Ohrlander, K. 2007).

Samarbete med socionomstudenter

Inte oviktigt i sammanhanget är det samarbete som varje år äger rum med den socionomklass som också finns i samma lokaler i området Hammar-kullen där vi har vår hemvist. Ansvaret för den klassen delar jag med universitetsadjunkt Anna Nelson som är kursansvarig. Som inledning på båda klassernas lokalsamhällsbaserade studier genomför de i mindre, blandade grupper ett projekt tillsammans med ett femtiotal ungdomar från en skola i området.

Projektet, som genomförs i samhällspedagogisk anda, innebär en stor utmaning för alla inblandade parter och utgör kanske det mest påfrestande inslaget under båda klassernas första termin. För ungdomarnas del innebär det ett viktigt möte med universitetsstudenter och möjligheter att under en intensiv vecka föra många olika typer av samtal. Eleverna har stort inflytande över hur veckan tillsammans med studenterna organiseras. Däremot avslutas det hela alltid med en utställning som vänder sig utåt och där eleverna får stå som ansvariga.

För studenternas del innebär detta projekt ett första möte med den mångkulturella värld de kommer att befinna sig i ett år framöver. De får direkt pröva sina vingar i rollen som pedagoger i samverkan, möta konsekvenser av sitt ledarskap och sin förmåga att planera, hantera behov av förändring och kapaciteten att lösa konflikter. Detta gäller även för oss som kursansvariga och elevernas pedagoger.

Medborgarskapande, kulturskapande och individuell och kollektiv reflektion

Två av våra grundteman inom samhällspedagogiken är medborgarskapande och kulturskapande. Från den utgångspunkten blir frågan om hur makt konstrueras på olika nivåer och i olika sammanhang i samhället central. Vår egen pedagogiska

praktik är en av flera arenor där medborgarskapande och makt får en kollektiv genomlysning. Vi strävar som grupp efter att genom kontinuerlig reflektion öka vår självförståelse och kollektiva medvetenhet om hur genus, etnicitet, klass, generations- och andra maktstrukturer skapas, upprätthålls och förändras genom vårt eget sätt att samspela, samtala och organisera det dagliga arbetet i vår egen pedagogiska praktik (Borgström Källén, C. 2010). Att som student inom lärarprogrammet på detta handlingsinriktade sätt få utöva det egna aktiva medborgarskapandet utvecklar en praxis-kunskap som såväl levandegör de samhällspedagogiska kursplanemålen som läroplansmålen i det kommande yrket. En grund läggs också för hur man som blivande pedagog kan bistå barn, ungdomar och vuxna att som aktiva medborgare själva bidra till utvecklingen av den sociala dimensionen i en hållbar samhällsutveckling.

Vi uppmärksammar och problematiserar samspellet mellan olika aktörer och mellan dem och kontexterna och ramarna inom vilka det pedagogiska arbetet bedrivs. Så blir ramarna också möjliga att påverka och aktivt omforma. Från att tidigare ha verkat som mer omedvetna disciplinerande maktstrukturer blir de på detta sätt redskap som formas till stöd i utövandet av det aktiva medborgarskapet. På detta sätt får såväl barnen och ungdomarna som pedagogerna möjlighet att frigöra sig från rådande strukturer och inta en mer kreativ, handlingsinriktad och ansvarsfull hållning till den samhällsutveckling som skisserades tidigare. Ur detta perspektiv framstår pedagogrollen som en av de viktigaste yrkesrollerna för att värna en demokratisk, mångfaldig och socialt hållbar samhällsutveckling.

Pedagogik handlar också om ledarskap och inom samhällspedagogiken får det demokratiska ledarskapet en nyckelposition. I det vi kallar formansvar får var och en pröva att regelbundet ansvara för ett

mer medvetet utformande och gestaltande av stödjande betingelser och strukturer. Man väljer själv vilka teman man då vill arbeta med, synliggör syftet och vilka idéer man utgår ifrån och varje sådant tillfälle avslutas med en utvärdering av ledarskapet. Medvetenheten om att kultur är något som kontinuerligt skapas, upprätthålls och förändras genom vars och ens handlingar gör kulturskapandet till ett nyckelbegrepp och under formansvaret förstår man ledarens roll i det arbetet. Vad man säger och hur man agerar, hur man bemöter och hur man blir bemött spelar en avgörande roll för det relationella rum som skapas för lärande och utbyte. Pedagogen ute i verksamheten har ett övergripande ansvar för att det kulturskapande arbetet reflekteras och blir en medveten del i verksamhetens vardagsarbete. Parallellt har verksamhetsledningen ett liknande ansvar för den lärandekultur som formas i personalgruppen, vilken bör vara förebildlig för övrigt ledarskap inom verksamheten.

Bildningstänkandet är grundläggande för yrkesspråkets utveckling

När vi – studenter och pedagoger – inleder arbetet med olika teman skall vi alla så långt möjligt utgå från personligt formulerade idéer tydligt anknutna till syftet för varje moment. Såväl studenter som pedagoger uppmuntras att begreppslicgöra sina tidigare erfarenheter och tankar och dela med sig av dessa i kollektivet. I det arbetet blir det egna språket utgångspunkten för vars och ens formuleringar. Man uppmanas att skriva ned sina reflektioner och lägga ut dem på vår nätbaserade sida. Tilliten till det egna språket ser vi som grundläggande för delaktigheten i formandet av en inkluderande kultur. Tryggheten detta skapar öppnar för reflektioner över varandras texter. Den egna skapandeprocessen får näring och berikas vidare genom mötet med andras liknande arbeten, styrdokument av olika

slag, forskning, film och skönlitteratur. Ett par gånger per termin ges tillfälle att mer samlat formulera sin pedagogiska filosofi.

Denna reflekterande process tar tid och måste ges utrymme i schemaplaneringen. Centralt i sammanhanget är den effekt detta arbete får på grupp-nivå, vilket förbereder för arbetet i ett framtida professionellt arbetslag. Sakta men säkert utvecklas under läsåret ett gemensamt yrkesspråk framvuxet ur en till vissa delar gemensam praktik. Begreppen som blir centrala i det framväxande gemensamma yrkesspråket är laddade med såväl konkreta exempel alla är bekanta med, som referenser till andra texter diskuterade i gruppen. Vad vi önskar se som resultat av denna långsamma lärandeprocess är ett personligt förankrat omdöme och en klokskap i handling. Det tror vi leder till en etisk hållning som ger självtillit och en förmåga att vara öppen och våga beröras i mötet med "den andre". I arbetet levandegörs också bildningens rotsystem där de personliga frågorna utgör drivkraften i medborgarens lärandeprocess (Gustavson, B. 1996).

Stofftäteten och det färdigstrukturerade schemat, som tyvärr koloniserar alltför många universitetskurser, levandegör andra idéer om lärande och kunskap. Bärarna av denna tradition underskattar effekterna av det stöd till informationskonsumtion som dessa strukturer och ramar uppmuntrar till. Tidsbristen ger inte utrymme för behovet av den reflektion och bearbetning av stoffet som krävs för att egna erfarenheter och kunskaper skall berikas och utvecklas av de nya perspektiven. Bristen på reflekterat handlande utifrån den nya informationen gör den dessutom svår att omvandla till personligt förankrad kunskap.

När strukturer, ramar och betingelser konstrueras och aktivt bearbetats av deltagarna och pedagogerna kollektivt för att ge stöd åt deltagarnas olikheter i sätt att lära och utveckla kunskap, då kan vi

tala om kulturer för lärande och delaktighet. I denna dialogiska process blir våra olikheter tydliga. Var och en förstår utifrån vad man tidigare förstått och nyfikenheten på våra olika kunskaps- och erfarenhetsbakgrunder är något som sakta växer fram. Det sker inte konfliktfritt. Många gånger är olikheten snarare en källa till konflikt och subgrupperingar, än en resurs för individers och gruppernas växt och utveckling. Vi inser då varför det är lättare att föreläsa om demokratiska processer än leva dem. Inte bara konflikterna utan allas inkompetens går nämligen hand i hand med demokratiarbetet. Som pedagoger inom universitet och högskola har vi inte fått speciellt mycket träning i att leda den typen av gruppresor. Det tror jag är en av anledningarna till att handlingsaspekten av demokrati- och delaktighetsarbetet nästan i sin helhet brukar förläggas till den verksamhetsförlagda delen av utbildningen.

Synen på relationen mellan praktik och teori

Även synen på teori och praktik blir på det här sättet en annan. Det är lätt för studenterna inom läroprogrammet att få bilden av den högskoleförlagda delen som teoretisk och den verksamhetsförlagda delen som praktisk, där teorierna skall tillämpas. Denna uppdelning försöker vi bryta oss ur och det är starkt kopplat till vårt sätt att se på relationen människa/identitet/språk (Forsén, B. och Fryk, L. 1998). Eftersom utsagan att "vi förstår med det vi tidigare förstått" är en grundläggande idé inom samhällspedagogiken, bör det språk, de upplevelser och de erfarenheter studenterna bär med sig in i utbildningen vara grunden och redskapen för allt lärande.

Vår begreppsvärld formar och organiserar våra sinnesintryck. Jag omfattar föreställningen att vi till exempel inte ser med ögonen utan med hjälp av

de begrepp och tidigare bakgrundsförståelser vi medvetet och omedvetet bär med oss i livet. Den radikala konsekvensen av detta antagande är att vi inte ser samma sak när vi i en annan mening faktiskt gör det. En pedagog på förskolan ser i en mening samma barn som två föräldrar som tittar på sina barn i samspel, men när de skall beskriva vad de ser kan det ibland vara svårt att veta om det är samma barn de ser. Är barnen i konflikt med varandra kan detta göra seendet och samtalet än mer komplicerat. När den egna, av situationen aktiverade, förståelsen och de egna begreppen blir den bakgrund mot vilken den konkreta situationen framträder, får var och en hjälp att urskilja vad som framstår som viktigt och väsentligt. Vars och ens tolkning av situationen blir ett resultat av situationens möte med denna bakgrund. I den processen "skapas" det situerade barnet.

Många konflikter i hem, förskola och skola har sin upprinnelse i att man inte ser denna skillnad mellan bakgrundsforeställningar, tolkningar och situation, utan utgår från en foreställning där verkligheten kan betraktas objektivt och otolkad av betraktaren. Man bråkar då i stället om vems barn som är "det riktiga". Det andra sättet att se utgår från att världen alltid framstår som tolkad av någon utifrån dennes erfarenhets- och bakgrundsförståelse och därmed alltid framträder flerstämmigt. De olikheter detta hela tiden föder blir i en nyfiken och dialogisk kultur en spännande källa till samtal där dessa olikheter kan göras kreativa och bidra till ny förståelse (Säljö, R. 2000, Andresen, R. 2002).

"Alla studenter har ett språk, sitt eget eller någon annans", för att parafrasera en av försvarets gamla reklamslogans om armén som egen eller en främmande makts ockupationsarmé. Med den text- och innehållsfixering som råder inom universitetet är det lätt att det professionella, vetenskapligt förankrade språket får en ockuperande funktion. Det läg-

ger sig som olja över de tidigare perspektiv på ämnet studenterna bär med sig in i utbildningen. De olikheter var och en representerar nyttiggörs inte i den pedagogiska processen. Genom vår förankring i bildningstänkandet framstår detta lärande som alienerande och främmandegör studenten som professionell från de perspektiv han/hon bär med sig som vardagsmänniska. I eftertänksamheten, den inre dialogen och det kollektiva reflekterandet problematiseras istället den egna tidigare förståelsen och studenten får möta och lära sig mer om sig själv och andra. I rörelsen mellan olika handlingsarenor inom samhällspedagogiken är det studenten som hela tiden befinner sig i spänningen mellan idé och handling och möter sig själv som handlande subjekt i varje ögonblick. Möjligheten till reflektion och dialog med andra öppnar för ständigt nya perspektiv och handlingsmöjligheter och pedagogen som skapande subjekt synliggörs. Det professionella och vetenskapliga språket blir här till en viktig inspirationskälla i den egna språkutvecklingen som professionell.

Yttre och inre trygghet

Studenterna skall som blivande pedagoger bistå andra att stärka sitt aktiva medborgarskap och då är det värdefullt att de arbetat medvetet med att själva synliggöra och vidareutveckla sin egen syn på samhälle, människa, språk och identisering. Som kursansvariga för samhällspedagogiken får vår syn på språk och lärande till följd att vi, så ofta vi kan, försöker möta studenterna i deras kompetens. Därmed möter vi vår egen inkompetens och tränas i att på ett förtroendefullt sätt för studenterna visa på denna positions möjligheter till fördjupat lärande. Man kan säga att vi ger inkompetensen ett positivt ansikte. Det språk och de begrepp som har sin förankring i egna upplevelser och erfarenheter lägger grunden till en inre trygghet som det är viktigt

att vi ger stöd till. Studenternas professionalitet får genom bildningsarbetet en kroppslig förankring som är känslomässigt färgad och ger den tillit som behövs för att öppna sig mot nya insikter, nya begrepp och nya möten. Detta förutsatt att vår arbetskultur har sin förankring i en nyfiken och dialogisk anda.

Traditionellt möts studenterna inom universitetet av en schematisk struktur som ger ramen för hela kursen och av pedagoger som bär denna i sin hand. Anpassningen till denna struktur ger en yttre trygghet som i stressfyllda situationer ökar bundenheten till givna strukturer och handlingsmodeller, inte öppenhet för skapande och överskridande handling utifrån nya perspektiv.

Dagens fokus på konsumtion av evidensbaserade modeller och teorier kan leda till ett sätt att lära som tappar fart när man som färdigutbildad träder in i en pressad verksamhets vardag. De otaliga frågor som vardagens utmaningar då föder har man begränsad vana att omvandla till drivmedel för egen reflektion och kollektiva samtal. Ledningen har begränsade resurser och utrymmet för reflektion och kollektiva samtal är begränsat i dagens pedagogiska verksamheter. Risker i sådana situationer är att de evidensbaserade manualer som då erbjuds blir till en professionell korsett som ger yttre trygghet och mörkar eventuell inkompetens. Samtidigt kan just detta försvåra den relationsbaserade närvaro, baserad på inre trygghet, som är en förutsättning för att en ömsesidig tillit och lust att lära ska växa fram.

Är det något jag lärt mig genom åren så är det hur mycket träning och kunskap som krävs för att forma en vardagsbaserad dialogisk lärandekultur. För att underlätta en sådan utveckling i yrkeslivet krävs att man redan under utbildningen fått stöd i arbetet att skapa en personlig praktisk yrkesteorier som fått växa fram genom möten med varierande

handlingsarenor och där de frågor som väckts utgjort stimulans för den fortsatta personliga och kollektiva lärandeprocessen. Utgångspunkten i samhällspedagogiken är att vi förbereder studenterna för de utmaningar en globaliserad värld erbjuder, vilket också stöds av externa utvärderare (Borhagen, K. och Ohrlander, K. 2007). Samtidigt är vår erfarenhet att vi hos studenterna skapar en lust att såväl själva begreppsloggöra egna erfarenheter som bibehålla nyfikenheten på andras beprövade erfarenhet. Vi tycker oss också märka att detta även upprätthåller ett aktivt intresse att följa forskning och annan kunskapsutveckling även fortsättningsvis.

Referenser

- Andresen, Ragnhild. (2002) *Sociala nätverk, grupper och organisationer – praktiskt arbete och teoretisk reflexion*. Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm.
- Bentley, Tom. (1998) *Learning beyond the classroom – Education for a changing world*. Routledge, London.
- Borgström Källén, Carina. (2010) *What does gender sound like? A study in teenage musical scope of action, viewed from a gender perspective*. Artikel. Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet.
- Borhagen, Kerstin och Ohrlander, Kajsa. "Jag känner en enorm glädje och stolthet över att få jobba som lärare i framtiden – utvärdering av inriktningen Samhällspedagogik i lärarprogrammet vid Göteborgs universitet" UFL – rapport Nr 2007:3, Göteborgs universitet. Finns att ladda ner som pdf-fil.
- Bunar, Nihad. (2001) *Skolan mitt i förorten – fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Brutus Östlings Bokförlag Symposium, Stockholm.
- Carlgren, Ingrid och Marton, Ference. (2001) *Lärare av imorgon*. Lärarförbundets förlag, Stockholm.
- Forsén, Bosse & Fryk, Lasse. (1998) *Från rum till mellanrum – att utveckla sin kompetens i socialt arbete*. Socialstyrelsen, Stockholm.
- Gillberg, Gunnar. (2010) *Individualiseringens villkor – Unga vuxnas föreställningar om arbete och självförverkligande*. Geson Hylte Tryck, Göteborg.
- Gustavsson, Bernt. (1996) *Bildning i vår tid – Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Wahlström & Widstrand, Stockholm.
- Gustafson, Katarina. (2006) *Vi och dom i skola och stadsdel – Barns identitetsarbete och sociala geografier*. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education No III.
- Hargreaves, Andy. (2004) *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidevarv*. Studentlitteratur, Lund.
- Sernhede, Ove. (2007) *Alienation is my nation – Hiphop och unga mäns utanförskap i det nya Sverige*. Ordfront förlag, Stockholm.
- Sernhede, Ove. (2009) *Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det postindustriella samhället*. Utbildning & Demokrati, vol. 18, nr 1.
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken – Ett socio-kulturellt perspektiv*. Bokförlaget Prisma, Stockholm.