

Gränsöverskridande skola och egenansvariga barn

Ingegerd Tallberg Broman

Förväntan på skolan är komplex och omfattande. Skolan ska kunna möta och lösa samhällsliga problem och målsättningar, vad gäller såväl lärande och utbildning som omsorg och fostran. Skolans ansvar för social fostran och värdefrågor har ökat och den måste hitta vägar att hantera de många sociala, kunskapsmässiga, psykologiska och moraliska utmaningar som globaliseringen och den ökade mångfalden innebär (Wigerfelt, 2011). Kraven på demokratisering och på elevernas, och föräldrarnas, delaktighet är tydligt uttryckta i såväl internationella överenskommelser som nationella styrdokument. Begreppet ”värden” har fått en framträdande position. Demokratiska, gemensamma och sammanhållande värden och normer ska utvecklas genom skolans innehåll och arbetssätt. De skolpraktiker som analyserats i projektet *Mångkontextuell barndom*¹, kan ses i dessa perspektiv. I den här artikeln presenteras några resultat från detta projekt

DET FLERVETENSKAPLIGA PROJEKTET *Mångkontextuell barndom: Skola, fritid, familj i förändring och gränsöverskridande* har bedrivits under åren 2006–2011 vid Malmö högskola². De mer omfattande empiriska studierna i projektet har genomförts i urbana och mångfaldspräglade skolor med högre andel immigranter än det genomsnittliga för Sverige. Här återfinns vi fler praktiker inriktade mot fostran och värdefrågor, som också innebär att

skolans sociala och demokratiinriktade uppdrag då också tar en större del av skoltiden i anspråk. Vi ser också flera exempel på konkurrens mellan kunskapsuppdraget och det mer socialt inriktade uppdraget. Detta tydliggörs exempelvis både i Balli Lelinges (2011a, b) studier av klassrådet – ”Hur ska vi hinna med det?”– och i Ingela Kolfjords (2009a, b, 2011) studier av kamratmedlingen – ”Man missar lektioner och viktiga saker, läraren säger alltid de

¹ Se www.mangkontextuellbarndom.se

² Projektet är finansierat av Vetenskapsrådet, utbildningsvetenskapliga kommittén.

viktigaste sakerna då” (när medlarna gått för att medla) (Kolfjord, 2011:166)³. För flera av de sociala projekten, som exempelvis skolämnet livskunskap, som motiverats som ett sätt att ”förebygga kulturkrockar” (Löf, 2011b:108–109), gäller också att de saknar nationella riktlinjer. Innehåll och genomförande blir därmed avhängigt av de enskilda lärarnas engagemang och tolkningar, samt av metoder som erbjuds från den kommersiella marknaden.

I denna artikel lyfter jag framför allt fram två teman, som återkommer i de allra flesta i projektet ingående delstudierna⁴. Projektet har analyserat grundskolans läseböcker (Eilard, 2009, 2011), det politiska rummet/barnkonventionen (Stoltz, 2009, 2011), föreningsidrotten i skolan (Peterson, 2009, 2011), rastfotbollen, (Jonasson, 2010), medierna och skolan (Wigerfelt, 2009, 2011), individuella utvecklingsplaner (Vallberg Roth, 2009, 2011), skolämnet livskunskap (Löf, 2009, 2011a, b), kamratgrupp (Evaldsson, 2009), klassråd (Lelinge, 2011a, b), kamratmedling (Kolfjord, 2009a, b, 2010, 2011) och föräldrasamarbete (Tallberg Broman, 2009).

De resultat jag fokuserar handlar dels om skolans ”porösare” väggar och dels om en förändrad ansvarsfördelning mellan barn/elever och vuxna/lärare. Jag börjar med den gränsöverskridande skolan.

En gränsöverskridande skola öppen för många aktörer

De praktiker och processer som studerats i projektet karakteriseras av *gränsöverskridande och föränd-*

ring av tidigare avgränsningar mellan vuxen och barn, barn och unga, lärare och elev, lärare och förälder samt mellan skola och hem. De ingående processerna präglas av kommunikation, interaktion och förhandlingar samt av utmaningar av tidigare professions- och föräldraansvar och identiteter. De ställer i många hänseenden stora krav på språkliga och kulturella resurser hos såväl barn/elev, lärare som förälder.

Skolans väggar är på ett helt annat sätt än tidigare porösa mot omvärlden, och fler aktörer har fått inflytande i dess verksamhet. Den ökande graden av öppenhet från skolans sida gentemot andra sociala rum, som hem och fritid, kan ses som ett resultat av demokratisering och decentralisering, men också av skolans behov av stöd i sitt uppdrag och som uttryck för en ny styrteknologi. Jag ska redovisa tre exempel. Det första gäller det närmare samarbetet mellan skola och hem.

Skola-hem: från isärhållande till interaktion i resursrelaterade mönster

Svensk skola har historiskt haft en tydligt markerad gränsdragning till föräldrar och ett begränsat föräldradeltagande. Föräldrar har haft mycket litet garanterat inflytande. Skolan, så som den byggts upp enligt den svenska modellen som en väsentlig del i välfärdsstaten, har baserats på andra förutsättningar. Kännetecknande drag har varit tydliga avgränsade läraryrken, fackliga organisationer som företrädde lärarna, likvärdighet inför skolan

3 Referenserna är till en för projektet gemensam antologi, som i skrivandes stund föreligger i korrektur. Det är till detta som sidhänvisningarna är gjorda. De kan alltså vara något justerade i den tryckta versionen. Utgivning i september 2011.

4 Projektet omfattar tolv forskare. Jag har här som projektledare påtagit mig uppgiften att delge några resultat från våra olika delstudier. Jag riktar ett varmt tack till forskargruppen, och hänvisar för fördjupad läsning om enskilda projekt till forskarnas mer omfattande presentationer i artiklar och antologier. De referenser som uppges i denna artikel utgörs framför allt av forskargruppens texter. Referenser till anknytande forskning och teoretiska utgångspunkter återfinns i dessa källor.

och en åtskillnad mellan hem och skola.

För eleverna utgjorde hem och skola två olika sociala rum/sammanhang, vars gränser sällan överskreds. För äldre generationer fanns inga föräldramöten, föräldraråd, veckobrev, webbsidor, utvecklingssamtal, individuella utvecklingsplaner, hemuppgifter och loggböcker som föräldrarna skulle engageras i, dokumentera eller signera. Hemmet/föräldrarna deltog inte i skolan och dess verksamhet och skolan inte i hemmet och barnets uppväxtvillkor utanför skolan. De sociala rummen hölls isär. Så kan också många immigrantföräldrar beskriva skillnader mellan deras tidigare erfarenheter av skola, och skolans relation till hemmet, och det som de möter i den nuvarande svenska skolan (Bouakaz 2007, 2009). Vikten av att markera skillnad kan förstås utifrån ett professionaliseringsperspektiv. Därmed hävdades professionen och det specifika läraruppdraget. Avståndet upprätthålls, liksom autonomi, självständighet och kunskapsmonopol (Persson, 2008). Det gav också barnen/eleverna en annan relation till skolan och lärarna, och kanske var den likvärdigare?

I dagens individualiserade, skolvalsreformerade och gränsöverskridande skola får barnens/elevernas och deras föräldrars bakgrund och erfarenheter en större betydelse.

Föräldrars och elevers delaktighet utgör en aspekt av den omfattande demokratisering, som det svenska samhället och skolan genomgått under framför allt senare delen av 1900-talet. I en historisk tillbakablick ser vi hur åtskillnadens princip ersätts med gränsöverskridandets och de många aktörernas princip. Vi ser hur behovet av ökad delaktighet och involvering i skolans verksamhet uttrycks tydligt i områden med högre andel socialt resurssvaga föräldrar. Samtidigt uttrycker lärarna i enkätmaterial (Tallberg Broman & Holmberg, 2008, Wernersson, 2009) att intresset för inflytande och

delaktighet är signifikant större hos föräldrars som bedöms ha goda ekonomiska och sociala resurser. Gränsöverskridande har olika karaktär och innehåll. Från tidigare studier (Persson & Tallberg Broman, 2002, Tallberg Broman & Holmberg, 2008) ser vi hur lärarna i de resurstarka områdena uppfattar föräldradeltagandet stundom problematiskt och för omfattande. Det blir ett problem för de målsättningar de har med verksamheten och för självständigheten. Lärarna i de resurssvaga områdena uttrycker däremot snarast en önskan om ökat deltagande från föräldrarnas sida, för att de ska kunna genomföra förskolans och skolans ambitioner och mål.

Överskridandet är dubbelt. Det går i båda riktningarna, från föräldrar in i skolan, från skolan in i hemmet i ett klass-, etnicitets- och resursrelaterat mönster (Tallberg Broman, 2009). Genom bland annat studierna av de individuella utvecklingsplanerna (Vallberg Roth & Månsson, 2008; Vallberg Roth, 2011) åskådliggörs hur skolans prestations- och bedömningslogik följer med in i hemmet och barndomen utanför skolan. Detta överlappande, och stundom invaderande, av rationaliteter från ett socialt sammanhang, där det utvecklats under längre tid som adekvat för dess verksamhet, till ett annat, har särskilt uppmärksammats i vårt projekt.

Styrning genom interaktion och deltagande

Den framhållna delaktigheten och den eftersträva- de ökade interaktionen och kommunikationen mellan skola och hem kan ses som en form av styrning till självstyrning och normering. Den bygger på samtal, kontakt och interaktion mellan parterna i olika former. Den är kopplad till den ökade mängden av dokumentation. Den inkluderar barnet/ eleven och föräldern och är avhängig samspelet mellan elev-lärare, lärare-förälder, förälder-barn.

Det finns flera exempel på detta i vårt forskningsprojekt. Det innebär att läraren möter och deltar i en rad nya kommunikativa och interaktiva praktiker vid sidan om, eller som integrerade delar av, undervisningen. Denna form av lärares arbete har utvecklats utan någon större grad av medveten och riktad förändring av läraryrket. Inte heller har lärarutbildningen i någon större utsträckning fokuserat på denna del av lärares uppdrag. Formerna för denna interaktiva styrning utvecklas ofta lokalt, och med metoder som tillhandahålls av den privata marknaden (Löf, 2011a, b; Kolfjord 2011; Stoltz, 2009; Vallberg Roth, 2009).

Denna mer interaktiva form för styrning är i hög grad beroende av förståelse för koder, kulturkompetens, språklig förmåga och kunskap om skolsystemet (Bouakaz, 2007, 2009). Styrningsformerna kan ses som uttryck för en önskan om normalisering, inkludering och som medel för social sammanhållning (*social cohesion*) i ett allt mer splittrat och fragmenterat samhälle. Men man kan också diskutera om de bryter mot den tidigare likvärdighetsprincipen och ökar segregationen i utbildning och lärande, då föräldrarnas inflytande och elevens bakgrund får en ökad betydelse för skolans verksamhet och elevens skolerfarenheter.

Skolämnet livskunskap – gränsöverskridande och nya aktörer inom skolans väggar

Mitt andra exempel är *skolämnet livskunskap*. Camilla Löf (2011a, b) beskriver framväxten av skolämnet livskunskap som en del av skolans sociala och demokratiinriktade uppdrag. Ämnet saknar dock fastlagda läroplaner och nationella riktlinjer. Löf beskriver hur ämnet motiverats som ett sätt att förebygga kulturkrockar, vilka kopplas till "det mångkulturella samhället". Oro för barnets hälsa och för barns livs- och uppväxtvillkor återkommer

i motiveringarna för denna typ av ämne och ämnesinnehåll, något som vi också finner bakom flera av de socialt inriktade praktikerna. De framträder under olika namn och i olika utformningar, exempelvis som social och emotionell träning.

Löf utgår från en nationell nivå och visar hur ämnet omtolkas i den kommunala praktiken och hur det organiseras som skolämne. Ämnet livskunskap används främst för att etablera gemensamma värden genom personlig utveckling och individualisering. Undervisningen är ofta utformad så att barnen genomför övningar som de sedan reflekterar över. På så sätt vill skolorna öka barns hälsa, delaktighet och samhällsengagemang. Kraftsamlingen motverkas dock, framhåller Löf, genom avsaknaden av förankring och nationella riktlinjer. Olika lokala praktiker har utvecklats, relaterade till lärarnas egna tolkningar och kompetenser. Ämnet blir forum för många olika aktörers tyckande och oro. Löf redovisar hur undervisningen ofta behandlar frågor som kan uppfattas som privata och personliga, och på hur skolan inkluderar en mångfald av professionella och kommersiella initiativ.

Med ämnet livskunskap passeras många tidigare gränser mellan skola–privatliv, undervisning–terapi och lärare–elev. De sociala rummen och processerna går in i varandra, utan att det föreligger en medveten strategi och utvecklad kompetens för denna förändrade relation. Resultaten visar hur denna typ av praktiker delvis växer fram underifrån, för att hantera problem som uppfattas som växande vad gäller framför allt barns hälsa och utveckling, men också generellt vad gäller normer och värden i barn/elevgrupperna.

Liknande bakgrund har det tredje exemplet, som rör det under 2000-talet allt mer intensifierade samarbetet mellan föreningsidrott och skola, inom skolans väggar och på schemalagd tid.

När fälten korsas: Skola-föreningsidrott

Skolan behövde hjälp med inkludering, och förbättrad hälsa och rörelse för alla, men bjuder in ett system som bygger på urval, konkurrens och självselektion, menar Tomas Peterson (2009, 2011), som i sin forskning analyserat föreningsidrottens intensifierade samarbete med skolorna på schema-lagd skoltid,

Det ökade gränsöverskridandet skola-hem, skola-fritid, skola-idrott innebär möte, konflikt och en maktkonkurrens mellan olika logiker och rationaliteter. Varje socialt rum utvecklar sin förståelse och förväntan på de deltagande parterna. Detta gäller exempelvis i våra studier lärare-elev i skolan, förälder-barn i hemmet, ledare-medlem i förening-en. Med detta följer en rad förväntningar och sätt att se på varandra. Så framhäver Peterson, att med idrotten inne i skolan och med ledare för denna hämtade från de olika föreningarna, så korsas två sociala fält i den franske sociologen Pierre Bourdieus mening, två fältlogiker, med en rad principi-ella problem som följd. Peterson visar hur föreningsidrotten används som en social och pedagogisk praktik för att lösa utmaningar som skolan står inför. Han ställer frågan: "Vilka blir konsekven-terna för samhället, skolan, föreningarna och de inblandade aktörerna när ideella föreningar övertar aktivitetsansvar under skoltid?"

De två senaste regeringarnas särskilda satsning- ar på idrottens barn och ungdomsverksamhet – Handslaget (2004–2007) och Idrottslyftet (2008 –2011) – har inneburit ett kraftfullt stöd till Sveriges största och mest aktiva folkrörelse, Riksidrotts- förbundet (RF) (Peterson, 2011:97). Peterson illus- trerar hur logiker och rationaliteter blandas, när, som Trondman uttrycker det, ett fält eller ett sam- manhang invaderar ett annat (Trondman, 2009: 243). När en verksamhet som är utformad på idrot-

tens fält – och där i linje med det sociala samman- hangets värden och målsättningar – överförs till skolans värld, så följer den idrottens logik och nor- mer. Den för därmed med sig tävlingspraktiker, selektionssystem och en mer disciplinär pedago- gik.

Överskridandet innebär också att skolidrottsäm- nets status undergrävs liksom idrottslärarens posi- tion (Peterson, 2011, Trondman, 2009). Peterson förordar en satsning på idrottsämnet och på idrotts- läraren som mer adekvata åtgärder.

De tre nämnda exemplen på gränsöverskridande processer i skolan uttrycker en styrteknologi som innefattar en blandning av marknadsorientering, nätverksstyrning och egenansvariga barn och för- äldrar. Den inbegriper en rad olika nya aktörer på skolans område (Stoltz, 2009; Trondman, 2009).

Den ökande graden av öppenhet från skolans sida gentemot andra sociala rum, sammanhang och aktörer tolkas i projektet delvis som ett resultat av demokratisering och decentralisering, men också som ett uttryck för skolans behov av stöd i sitt allt mer komplexa uppdrag, och som uttryck för en ny styrteknologi. Löf ställer, efter sina studier av hur arbetet med livskunskap gestaltas i skolan, lik- nande frågor som Peterson: "Vad betyder dessa nya skolpraktiker för skolan, för läraren, för barnen/ eleverna?"

Ett egenansvarigt barn i centrum

Så till vårt andra och anknytande tema, det om vilka barn och vilka sociala relationer mellan barn/ elev-vuxen/lärare som formas av de sociala och pedagogiska skolpraktiker som projektet närmare studerat.

Resultaten tyder på en pågående omförhand- ling av vuxen-barn-relationer och på att ett allt större ansvar läggs dels på hem/föräldrar, men framför allt på barnet/eleven själv för utveckling,

lärande, välbefinnande och hälsa.

De analyserade praktikerna (som IUP, klassråd, kamratmedling, livskunskap) formar och ställer krav på ett kommunikativt, självreflekterande, självutlämnande och, kanske framför allt, egenansvarigt barn. Det är i hög grad individualiserade barn, vars rättigheter, men kanske framför allt *ansvar*, lyfts fram och betonas. Barn-vuxenrelationen och elev-lärrarrelationen är starkt förändrad. Barns aktörsskap och kompetens understryks. Några av delprojekten får illustrera detta.

Egenansvar och självreglering i de individuella utvecklingsplanerna (IUP)

Självreglerande bedömningar utgör huvudtemat i hela det studerande IUP materialet konstaterar Ann-Christine Vallberg Roth utifrån en omfattande analys av IUP-dokument från fyra kommuner (Vallberg Roth & Månsson, 2008). Resultaten visar också på överskridande av gränsen mellan privat-skola, något som Löf också synliggjort från sina studier av skolämnet livskunskap. De personliga omdömena är rikliga, skriver Vallberg Roth (2011:126), trots Skolverkets anvisningar att den individuella utvecklingsplanen inte ska innehålla värderingar av elevens personliga egenskaper. Vallberg Roth lyfter fram att eleverna oftare än de vuxna kontextualiserar svårigheter och problem, som de upplever. De skriver om sammanhang som klassrum, elevgrupp-lärare och material, medan lärarkommentarerna mer speglar just individnivån och fokuserar den enskilda eleven. Svaret på frågan i det studerade formuläret "Vad ska vi göra för att få bättre måluppfyllelse?" formuleras i lärarnas kommentarer mer med önskingar om barnets/elevens ökade självreglering, disciplinering och ansvar (2011:128).

De perspektiv på barnets/elevens lärande och utveckling, som beroende av relationer, interaktio-

ner och sammanhang och som varit förhärskande i svensk förskola, skola och lärarutbildning under en längre tid, återspeglas dåligt i många av de test och individbedömningar, som blir allt vanligare i våra förskole- och skolmiljöer. Här återfinns alltför ofta en avskalad individ, ett barn i centrum, ja, men ett mer ensamt barn, som själv bär sitt nu och sin framtid. Mitt nästa exempel speglar denna förändring i ett historiskt perspektiv.

En förändrad generationsordning i läseböckerna

I Angerd Eilards forskning har ett 60-tal läseböcker från åren 1962–2007 analyserats. Eilard har studerat hur barn, familj, skola och sociala relationer framställs i dessa böcker, som generation efter generation av skolbarn tagit del av och lärt sig läsa genom. Hon sammanfattar att en *förändrad generationsordning* och relation mellan vuxna och barn, utgör den mest framträdande förändringen över den studerade tidsperioden (Eilard, 2008, 2009, 2011; Wernersson, 2009).

I läseböckerna från 1900-talets slut och 2000-talets början är det barnen, inte föräldrarna som är huvudpersonerna, och de som vet bäst. Ansvars- och maktfördelningen mellan vuxna och barn har förändrats. Särskilt pappan har förflyttats från en dominant position i de tidigaste läseböckerna i materialet, till att nu återfinnas i marginalen. Pappan har förlorat position och auktoritet, och kanske delar han det med läraren. Barnen är de som tar ansvar, och kanske särskilt flickorna. Eilard formulerar det också som att den vuxna fostrande rösten har tystnat (Eilard, 2008; Trondman, 2009).

Barnets/elevens förändrade position och rätt till delaktighet och ansvar har lyfts fram i alla aktuella styrdokument vad gäller förskola och skola. I Pauline Stoltz forskning synliggörs de internationella överenskommelser som förändrat barns lega-

la position, och som ger en bakgrund till denna förändrade ansvarsfördelning mellan barn och vuxna.

Konventionen om barns rättigheter och barns individualisering och ansvar

Stoltz tar sin utgångspunkt i det närmast paradigmskiftande dokumentet *FN:s konvention om barns rättigheter* från 1989. Hon lyfter fram konventionens ställningstagande för barns rätt till utbildning och hur dokumentet understryker barns rätt till deltagande i olika beslutsprocesser, att bli hörda och få sina åsikter beaktade i frågor som rör dem själva (Stoltz, 2011:49). Detta innebär också krav på institutioner som förskola och skola.

Barnkonventionen innebär en individualisering av barn som medborgare, vilket utgör en betydelsefull förändring jämfört med barnets tidigare juridiska och sociala ställning. Att betrakta barn som individer med egna rättigheter och behov av skydd och autonomi är ett relativt nytt fenomen och innebär förändringar i förhållandet mellan vuxna/föräldrar och barn. Politiskt stod först rättigheterna i fokus, Stoltz visar på den förskjutning som därefter skedde i den politiska debatten: från fokus på rättigheter till att uppmärksamma skyldigheter och ansvar. Ansvarsfördelningen mellan barn, föräldrar och stater redovisar dock många oklarheter.

Barns rätt till en öppen framtid – barnen och vuxnas ansvar

Det avslutande exemplet och bidraget till vår diskussion om ansvarsfördelningen mellan barn och vuxna utgörs av en intervjustudie av de yngsta barnen i vårt empiriska material. Mats Trondman undersöker barnens normativa förväntningar på sina lärare/fröknar, förväntningar som han finner kloka och insiktsfulla, och som ger barnens perspektiv på frågor om ansvar. Barnperspektivet uttrycker de

vuxnas ansvarstagande för barnens framtida livschanser, som barnet ännu inte kan förstå betydelsen av, framhåller Trondman (2011:68–69). Han citerar Feinberg (1983:30), som framhåller varje barns rätt till en öppen framtid, med tillgång till vad de ännu inte vet att de är i behov av. Barnen önskar vuxna som möjliggör en bra tillvaro för dem. Med utgångspunkt i barnens intervjustvar sammanfattas att vuxna ska ansvara för omsorg, empati, interaktiv närvaro, läroprocesser, tillitsfull ordning och rättvisa. Så att de som barn får en utvecklande, rolig och lärorik uppväxtmiljö. Det kräver, framhäver Trondman, ett vuxenansvar och det är asymmetriskt. De vuxna har ett mycket större ansvar för att barnen utvecklar sina möjligheter att bestämma än vad barnen har för att vuxna tar sitt ansvar (Trondman 2003, 2011).

Avslutning

Sedan början av 2000-talet har utbildningspolitik blivit allt mer kontroversiell och fångat ett allt större intresse. Som Stoltz (2011) lyfter fram så fanns det vid 1982 års valkampanj knappast något intresse för utbildningsfrågor medan det 2002 och 2006 var fråga nummer två och tre på den politiska dagordningen. Strider och motsatta intressen vad beträffar skolans innehåll, arbetsformer och uppdrag är påtagliga. Kraven är omfattande och ibland motsägelsefulla. Behov av både ett förstärkt kunskapsuppdrag och ett förstärkt socialt uppdrag i skolan har varit återkommande uttryck i samhällsdebatten. Uppdragen kan inte, och ska inte, separeras, men kräver båda sin uppmärksamhet och resurstilldelning.

I projektet *Mångkontextuell barndom: Skola, fritid, familj i förändring och gränsöverskridande* har vi undersökt olika perspektiv och aspekter på skolans sociala uppdrag. Vi har beskrivit och analyserat hur skolan framhävs som en allt viktigare institution

för normering och kontroll, sammanhållning och demokratiska värden och vi har gett flerfaldiga exempel på praktiker utvecklade i skolan för dessa syften.

Resultaten visar på vikten av problematisering av, och kunskaps- och kompetensutveckling för, denna del av skolans och lärarens verksamhet i ett demokratiserat, marknadiserat och segregerat skolsamhälle med många aktörer. Det är svåra och angelägna uppgifter som åläggs lärare. Det är i dag en ny skolsituation som kräver ny kunskapsutveckling. Men det finns en förvånansvärd brist på detta. Skolans sociala och demokratiinriktade uppdrag kräver en mer central position och status i uppmärksamheten kring skolan och dess möjligheter för såväl den enskilde individen som för samhället.

Projektet har varit omfattande och gett exempel på det som vi uppfattat som problematiska praktiker och på sådana, som vi uppfattat som positiva i den mening att de exemplifierar demokratisering, reparativ rättvisa, deltagande och växande i en skola som visar omsorg, engagemang och lärande (exempelvis Lelinge, 2011a, b, Kolfjord, 2009a, b, 2011). Några av barnen/eleverna i Lelinges och Kolfjords projekt får avsluta:

Ett klassråd är bra för många saker. När man vill bestämma saker och när man vill föreslå om man vill ha något nytt till skolan. --- när man hinner gå igenom alla punkterna på dagordningen --- när alla lyssnar och respekterar de som talar (Lelinge, intervjuer om klassråd, 2011a:118).

Först i början var jättekul att medla, det var ganska mycket bråk då, sedan har det minskat så nu går man där och bara går och ingen bråkar och man har ingenting att göra (Kolfjord, intervjuer om kamratmedling, 2011:163).

Referenser

- Bouakaz, Laid (2007). *Parental involvement in school: what hinders and what promotes parental involvement in an urban school?* Malmö Studies in Educational Sciences No 30. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Bouakaz, Laid (2009). *Föräldrassamverkan i mångkulturella skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Eilard, Angerd (2008). *Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962–2007*. Malmö Studies in Educational Sciences No. 38. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Eilard, Angerd (2009). *Barndomsbilder i förändring i grundskolans läseböcker*. *Educare* 2/3:157–194.
- Eilard, Angerd (2011). *Barndom under ett halvsekel i grundskolans läseböcker – generation och andra relationer i förändring*. I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Evaldsson, Ann-Carita (2009). *Verbal mobbning och normerande praktiker i flickors relationsprat*. *Educare* 2/3:137–156.
- Feinberg, Joel (1983). *The Child's Right to an Open Future*. I John Howies (red.) *Ethical Principle for Social Policy*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Jonasson, Kalle (2010). *Klungan och barndomens sociala rum. Socialt gränsarbete och figurationer i rastfotbollen*. Licentiatavhandling. Malmö högskola.
- Kolfjord, Ingela (2002). *Förrättsligandet av ungdomars konflikter*. *Sociologisk forskning* 3–4.
- Kolfjord, Ingela (2009a). *Alternativ konflikthantering: Hur kamratmedling kan påverka elevers relationsskapande*. *Educare* 2/3:119–136.
- Kolfjord, Ingela (2009b) *Konflikthantering i skolan – Kamratmedling framför nolltolerans*. Lund: Bokbox Förlag.

- Kolfjord, Ingela (2010). *Vem löser bråket – skolan eller polisen?* I Mimmi Palm (red.) *Låt oss tvista igen! – om konflikthantering i förskola och skola*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Kolfjord, Ingela (2011). *Kamratmedling – elevernas aktörskap i fokus*. I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Lelinge, Balli (2011a). *Klassråd – ett socialt rum för demokrati och utbildning. Om skola och barndom i förändring*. Licentiatavhandling, Malmö högskola.
- Lelinge, Balli (2011b). *Klassrådet – ett socialt rum för elevers aktörskap och inflytande*. I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Löf, Camilla (2009). *Livskunskap, ett gränsöverskridande skolämne*. *Educare* 2/3:101–117.
- Löf, Camilla (2011a). *Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Malmö Studies in Educational Science No 59. Malmö: Malmö högskola.
- Löf, Camilla (2011b). *Skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Persson, Sofia (2008). *Läraryrkets uppkomst och förändring: en sociologisk studie av lärarens villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige cirka 1800–2000*. Göteborg: Göteborg studies in Sociology.
- Persson, Sven & Tallberg Broman, Ingegerd (2002). *”Det är ju ett annat jobb” Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring*. *Pedagogisk forskning i Sverige* 7(4):257–278.
- Peterson, Tomas (2009). *Barndomens reglering via skol- och föreningsidrotten*. *Educare* 2/3:73–100.
- Peterson, Tomas (2011). *När idrottsföreningarna kommer till skolan – om reglerad barndom och fält som korsas*. I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola: Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer – sammanfattande analys*. Stockholm: Fritzes.
- Stoltz, Pauline (2009). *Styrning, barndom och skola*. *Educare* 2/3:17–40.
- Stoltz, Pauline (2011). *Barnkonventionen och ansvarsfördelningen*. I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2009). *No Parent Left Behind Föräldradeltagande för inkludering och effektivitet*. *Educare* 2/3:221–240.
- Tallberg Broman, Ingegerd & Holmberg, Lena (2008). *Läraryrke i förändring. Lärare i förskola och grundskola om inflytande, jämställdhet och mångfald*. Malmö: MUEP.
- Tallberg Broman, Ingegerd & Kolfjord, Ingela (2011). *Föräldrar och skola – delaktighet, styrning och segregation*. I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Trondman, Mats (2003). *Kloka möten: Om den praktiska konsten att bemöta barn och ungdomar*. Lund: Studentlitteratur.
- Trondman, Mats (2009). *Slutkommentar: Mångkontextuella och gränsöverskridande läroprocesser – om barn som självreglerande och egenansvariga subjekt*. *Educare* 2/3:241–298.
- Trondman, Mats (2011). *Snälla fröknar – om barns perspektiv och barnperspektiv*. I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2009). *Styrning*

- genom bedömning av barn. Educare 2/3:193–218.*
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2011). "Gör alltid sitt bästa" "Duktig! Kan ibland vara lite stökig" – om bedömning och dokumentation av barn. I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika (2008). *Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation.* Pedagogisk forskning i Sverige 13(2):81–102.
- Wernersson, Inga (2009). (red.) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg: Göteborgs universitet.
- Wigerfelt, Berit (2009). *En likvärdig skola?* Educare 2/3:41–72.
- Wigerfelt, Berit (2011). *Stigmatiserande mediabilder.* I Ingegerd Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Lund: Gleerups.