

## Slutkommentar: Mångkontextuella och gränsöverskridande läroprocesser – Om barn som självreglerande och egenansvariga subjekt

*Mats Trondman*

We try to justify ourselves, but we cannot justify ourselves by ourselves, and so morality takes shape as a conversation with particular other people, our relatives, friends, and neighbors; or it takes shape as a speculation on what arguments might, or should, persuade such people of our righteousness. Because we know the people, we can, we have to, give these arguments some specificity; they are more like "love thy neighbor" (with a suitable gloss on all three words) than "don't be indifferent to the suffering others". They are worked out with reference to an actual, not merely speculative, moral discourse: not one person but many people talking. (Walzer, 1987, s. 47)

Låt mig inleda med att tacka för förtroendet att få läsa och kommentera detta temanummers nio bidrag. *En gränsöverskridande skola: Om olika former av styrning och reglering i barndomen* är, vilket jag ska visa, en bra titel på en redovisning av ett projekt vars övergripande tema är *mångkontextuell barndom*. Med varje bidrag har jag fått ny kunskap om vad det kan innebära att barns villkor är just "mångkontextuella" och "gränsöverskridande". Följaktligen har mitt bidrag fått huvudtiteln *Mångkontextuella och gränsöverskridande läroprocesser*. Erfarenheten av dessa läroprocesser har varit additiv. Mitt *syfte* är därför att formulera en mer sammanhängande bild av de innebörder som tonar fram i samtidens mångkontextuella och gränsöverskridande barndom. Jag försöker med andra ord sammanfoga de analytiska poänger som temanumrets olika bidrag rymmer eller möjliggör. Den mest påtagliga av dessa poänger rör otvetydigt de *reglerande (och normerande) praktiker* som på olika sätt berörs i samtliga bidrag. Självklart anspelar min underrubrik – *Om barn som självreglerande och ansvariga subjekt* – på dessa praktiker.

Jag ska göra vad de flesta av oss gör när vi läser en text. Jag ska, som Michael Walzer formulerar det, "försöka 'pussla ut' vad författaren har att

säga” (2002, s. 193). Jag tar som min utgångspunkt, också det i Walzer anda, att varje bidrags författare gör beskrivningar, analyser och argumentationer i vilka de menar vad de skriver (2002, s. 192). Följaktligen ser jag det som en nödvändig uppgift att inta vad Walzer kallar en ”konstruktivistisk position” (ibid). Det innebär att jag försöker formulera varje bidrags huvudsakliga innehåll och analytiska poäng med relevans för mångkontextualitet, gränsöverskridande och reglerande praktiker. Min konstruktion av innehållet i respektive bidrag kan därmed ses som min läroprocess väg till uppnått syfte. Några strofer från poeten Carl-Erik af Geijerstams diktsamling *Uppflog och fästen* (2002) söker mig: ”Kanske går det att var morgon/gå till sin upprivna väv/sätta sig där vid varpen och sakta/leta fram till trådar/att foga samman”. Jag vill ha läsaren med mig i detta arbete. Sammanfogningen i sin helhet, Walzers pussel, får vänta till bidragets sista del.

Jag ser det också som min uppgift att förhålla mig till varje bidrags innehåll. Det har varit min strävan att göra det i den anda som Walzers inledande citat representerar. Jag formulerar mina med- och motargument i dialog med mina kollegers beskrivningar, analyser och argumentationer. I de flesta fall har jag varit tillfreds med att konstruera deras argumentationslinjer. Jag har varit tacksam för de insikter de försett mig med. I några fall har jag funnit det av vikt att inta en mer utmanande position. Jag har gjort delvis andra läsningar än de författarna själva gjort. I både med- och motargumentationer har jag burits av Walzer insikt: ”We try to justify ourselves, but we cannot justify ourselves by ourselves” (1987, s. 47). Jag delar till fullo Walzer förståelse av social kritik som en form av social praktik (1987, vii). En kritiker som är social måste försöka hitta det avstånd mellan sig själv och det/de som kritiserar som gör att kritiken på en och samma gång kan förstås och utmana till dialog. Om den står för nära är den poänglös. Den upprepar det redan sagda. Om den står för långt bort mister den möjligheten till utmanande läroprocess och dialog. Den avvisas som ett uttryck för dumhet. Jag är således inte den kritiker som i Descartes anda ensam vandrar i mörkret för att finna den objektiva sanningen. (Se Walzer 1987, s. 9). Walzers alternativ till en sådan sanning är vad han kallar ”the path of invention” (1987, s. 10). ”The end”, skriver han, ”is given by the morality we hope to invent. The end is common life, where justice, or political virtue, or goodness, or some such basic value would be realized” (ibid). Walzer skriver om denna ”invention” som en ”reinvention with a purpose”.

This is, however, a critical reflection, reinvention with a purpose: we are to correct our intuitions by reference to the model we construct out of those same intuitions, or we are to correct our more grouping intuitions by reference to a model we construct out of our more confident intuitions. We move back and forth in either case between moral im-

mediacy and moral abstraction, between an intuitive and a reflective understanding. But what is it that we are trying to understand? And how does that understanding of it, whatever it is, acquire critical force? Clearly, at this point, we are not trying to understand divine law or to grasp an objective morality; nor are we trying to build an entire new city. Our focus is on ourselves, on our own principles and values – otherwise, intuition would be of no help. (ibid)

Det första kravet på den som vill praktisera denna förståelse av kritik är naturligtvis att bry sig om sina kolleger genom att läsa vad de skriver, försöka förstå deras analytiska poänger och argument och med denna förståelse som grund gå in en kritisk dialog. Då är "the argument", med Walzers formulering, "about ourselves; the meaning of our way of life is what is at issue" (1987:23). Vad är då utfallet av en sådan kritik? "The general question we finally answer", skriver Walzer, "is not the one we asked at first" (ibid). Det är följaktligen min avsikt – tack vare de mångkontextuella och gränsöverskridande läroprocesser de nio bidragen erbjuder – att lämna läsaren med svaret *också* på en ny fråga – eller problematik. Ty varje social kritik, hävdar Walzer, "has a crucial addition" (ibid). Detta tillägg antar frågans form: "what is the right thing *for us* to do?" (ibid).

Låt mig innan jag tar med läsaren på min resa genom de olika bidragen förse denne med en förförståelse av vart vi är på väg. Huvudpoängen är naturligtvis inte att barn under sin uppväxt vistas i och påverkas av olika livssammanhang som *familj* (en privat intimsfär), *skola* (en statlig och kommunal institution) och *fritid* (civilsamhällets mer eller mindre organiserade verksamheter). Det finns gått om studier om hur familj, skola och fritid på olika sätt influerar barns samtida villkor och framtida livschanser. Vad jag här lär mig är hur dessa kontexter på en och samma gång förändras till sitt innehåll *och* relateras till, eller snarare invaderar, varandra på ett nytt sätt. Familj, skola och fritid blir sammanhang, rum, eller fält, vars sätt att tänka och göra saker förändras samtidigt som de också i sitt tänkande och görande opererar på områden som tidigare var hållna isär. Dessa *gränsöverskridningar* verkar som nya styrningsformer som starkt präglar hur barns samtida uppväxtvillkor gestaltar sig. De verkar också ha en gemensam nämnare. Blir inte dessa former – både till *vad* (dess värde och norminnehåll) och *hur* (hur de iscensätts i vardagliga praktiker) alltmer lika varandra? Skulle det härvidlag vara möjligt att tala om ett sätt att tänka och göra med barn som på en och samma gång är nästintill oöverskådligt mångkontextuellt, intern förändrat och gränsöverskridande *och* – åtminstone i ett avseende – mycket enhetligt och sammanhållande. Jag tänker på den i alla bidragen återkommande analysen av *reglerande (och normerande) praktiker* i vilka barn med mycket likartad logik och funktion sätts i centrum och görs till alltmer egenansvariga

subjekt. Också, vilket Angard Eilard visar, i hur barns relationer till vuxna representeras i skolans samtida läseböcker. Det hör även till mitt syfte att kritiskt försöka förstå vad detta innebär. Å ena sidan avser jag att i det pussel som läggs försöka synliggöra det enhetliga och sammanhållande. Å andra sidan har jag för avsikt att på åtminstone två sätt utmana enhetligheten genom en mer mångdimensionell analys. Den teoretiska och praktiska betydelsen av reglerande och normerande praktiker måste förstås både som något nödvändigt att kritisera och möjligt försvara. Vägvalet beror på just vilken betydelse dessa praktiker tillskrivs teoretiskt och vad de i praktiken får för tänkbara konsekvenser i barns liv. Vallberg Roths bidrag om Individuella utvecklingsplaner för barn och Kolfjords analys av reparativ rättvisa utgör exempel på hur viktigt det är att skilja reglerande och normerande praktiker som bör kritiserats från sådana som kan försvaras. Vallberg Roth bidrag synliggör ytterligare en viktig poäng: att skilja på vad dokument säger och vad de aktörer gör som iscensätter dem i praktiken. Praktiken tycks mig helt enkelt mer problematisk än styrdokumentet. Därtill tror jag inte att det mångkontextuella och gränsöverskridande till sitt innehåll måste uppfattas som så genomgripande förändrat som ibland antyds i bidragen. Det tycks mig som om vissa saker är mindre förändrade än vad de framstår som. Jag ska under min resa genom Wigerfelts bidrag visa vad jag avser med detta.

Denna förförståelse måste relateras till att ojämlikheten i barns uppväxtvillkor ökar. Klyftorna mellan rika och fattiga barnfamiljer tilltar. Boendesegregationen cementeras. Likvärdigheten mellan barnens olika skolor minskar. Andelen elever som inte når skolans mål blir fler och fler. De fysiskt aktiva blir mer aktiva medan de inaktiva förblir inaktiva. Med andra ord tycks alltfler fattiga barn från alltmer segregerade områden gå till alltmer icke likvärdiga skolor för att få allt sämre skolresultat och försämrad hälsa. Politiska reformer och tekniker för styrning tycks mig inte endast förstärka dessa tendenser utan också göra barn alltmer ansvariga för att hantera sin egen utsatthet. Just därför blir det av särskilt intresse att försöka förstå vad det innebär att barn under dessa villkor styrs mot att bli alltmer självreglerande och egenansvariga subjekt. När, som sagt, är ett sådant reglerat ansvar försvarbart och när är det inte det? Och är det så att mångkontextualiteten, gränsöverskridandet och de nya reglerande praktikerna kan ses som en ny och framväxande *normalitet* för hur barn ska formas av uppfostran? Är det så att samtidigt som vi tänker oss att barns villkor har blivit alltmer präglad av *being*, så bevittnar vi egentligen en ny form av *becoming* vars huvudpoäng är att göra barn, och deras föräldrar, alltmer ansvariga för vad de gör med sina liv? Och detta i en tid när möjligheterna och resurserna för ett sådant liv alltmer beskärs av ojämlikhet och olikvärdighet. Jag håller dessa frågor öppna. De får vänta en stund på sina svar. Men nog är det en riktig ryssare att tänka sig att *being* kan förstås som en ny form av vad den älskar att kritisera – nämligen *becoming*!

Det är hög tid att påbörja min resa genom de nio bidragen. Låt mig något mota Olle i grind. Det kan nämligen finnas en risk att dessa bidrag för läsaren har framstått som alltför olika i termer av vilka teorier och metoder som används, vilka rum som studeras, vilka relationer mellan rum som upprättas, vilken empiri som används och vilken analysnivå som tillämpas. Jag tänker tvärtom. Det är just denna mångfald i "approacher" som gör det möjligt att synliggöra just *mångkontextualitet*, *gränsöverskridanden* och *reglerande (och normerande) praktiker* som uttryck för en "ny" framväxande *normalitet* i termer av styrning av barn som självreglerade och egenansvariga subjekt i en samtid av ökad ojämlikhet och minskad likvärdighet skolor emellan. Just till följd av det som kan uppfattas som temanumrets "spretighet" är det viktigt att se varje bidrag som en *plats* för utforskning av just mångkontextuella, gränsöverskridande och reglerande praktiker i normaliserandets tjänst. På en sådan "plats" – eller vad jag tillsammans med kultursociologen Paul Willis kallat en "theoretical site" – möter teoretiskt informerade frågeställningar och metoder olika empiriska material som teorin synliggör på ett sådant sätt att empirin också kan överraska och förändra teorin (Willis & Trondman, 2000). Något som Willis och jag har valt att kalla "den dubbla överraskningens dialektik" (2000, s. 12). Det är således alla dessa platser som tillsammans erbjuder mig möjligheten att se mönster som både bekräftar och kritiskt överraskar den förförståelse som just skisserats. Kärnan i denna syntes är, som läsaren redan förstått, *barnet som självreglerande subjekt* som eventuellt framväxande *normalitet*.

Tallberg Broman, projektets forskningsledare, avslutar sitt bidrag med att hävda att det krävs "nya teoretiska begrepp" för att "fördjupa förståelsen av det omfattande förändringsarbete som pågår". Jag menar att de bidrag som utgöra denna utgåva av *Educare* rymmer mer än ett embryo till en sådan teoretisk förståelse. Jag skulle bara i mer syntetiserad form vilja lyft fram vad som redan finns där i bidragen. Samtidigt har läsaren förstått att jag också vill utmana och utveckla denna form i en mer mångdimensionell riktning. Kanske kan man säga att jag, å ena sidan, står bidragen mycket nära, vissa mer nära än andra, *och*, å andra sidan, utmanar dem med alla med en delvis annan läsning. Det är just här Walzers förståelse av kritik kommer in. Vi talar om en kritiker som inte är, med Walzers ordval, "the dispassionate stranger" eller "the estranged native" (1987, ss. 38-39). Jag hoppas vara någon, åter med Walzers ordval, som är...

[...] quite different and more familiar: the local judge, the connected critic, who earns his authority, or fails to do so, by arguing with his fellows – who, angrily and insistently, sometimes at considerable risk (he can be a hero too), objects, protests, and remonstrates. This critic

is one of us. [...] he seeks the success of their common enterprise”  
(1987:39).

Min resa genom bidragen följer inte *Educares* disposition. Jag har valt en delvis annan turordning, vilken har att göra med hur jag som social kritiker lägger det pussel som, vilket redan påpekats, är klart först i mitt bidrags tredje och avslutande del. Mitt bidrags andra och mest omfattande del kan därmed påbörjas. Nu åker vi.

## Nio platser – en resa

### *Malmös dilemma*

Etnologen Berit Wigerfelt gör tre saker vilka möjliggör två analytiska poänger. Jag vill visa att de saker hon gör i stora drag är inte bara viktigt men också riktigt. På ett föredömligt sätt konstituerar hon en problematik som är avgörande för förståelsen av en mångkontextuell barndom. Jag vill *också* visa varför jag inte lika självklart instämmer i hennes analytiska poänger, särskilt inte den andra. Låt mig först redogöra för det hon gör. Först därefter kan jag visa varför jag inte fullt ut instämmer.

För det första gör Wigerfelt detsamma som Gunnar Myrdal gjorde i sin klassiska studie *An American Dilemma* (1944). Med dilemma avsåg Myrdal ”konflikten” mellan ”de värderingar som finns bevarade på ett mer generell plan”, vilket han benämnde ”det amerikanska credot”, och hur detta credos ’bevarade värderingar’ levs och kommer till uttryck i människors vardagsverklighet. Myrdal ville få amerikanerna att se att det de trodde på inte svarade mot den verklighet i vilka de levde sina vardagliga liv. Också Wigerfelt tar sin utgångspunkt i ett credo och ett dilemma. Hon hänvisar till Skolagens och utbildningspolitikens krav på en likvärdig skola för alla barn. Hon påminner oss om Barnkonventionens fokus på varje barns rätt att mot bakgrund av anlag och förmåga utveckla sina möjligheter. Konventionen kräver också respekt för barnets egen identitet, språk och kultur. Barnet ska därtill lära sig respektera andras kulturer. Därtill betonar Barnkonventionen varje barns rätt att göra sin röst hörd och påverka sin livssituation.

Med utgångspunkt i Skollagens och Barnkonventionens credo studerar Wigerfelt vad jag vill kalla *Malmös dilemma*. Hon gör det genom att jämföra credot med empiriska beskrivningar av hur det förhåller sig i Malmös skolor. Ett sådant tillvägagångssätt rymmer två strategier. Den första avser, på goda grunder, *retorik*. Den vill vinna läsaren för hur det borde vara, till exempel att alla barn ska ha rätt till en bra och likvärdig utbildning. Den andra möjliggör legitim grund för *social kritik*: om Malmös skolor inte lever upp till på goda grunder eftersträvarsvärda mål bör det kritiseras. Med andra ord skapar

Wigerfelt förutsättningar för att beskriva *ett dilemma* i Malmö: ett spänningsfält mellan vad credot förespråkar och hur det faktiskt ser ut.

För det andra gör Wigerfelt en *empirisk beskrivning av Malmös skolverksamheter* med relevans för det vad credot – det vill säga vad skollag, utbildningspolitik och barnkonvention – kräver. Till sin hjälp tar hon utfallet av Skolverkets inspektion av Malmös skolor. Den visar på ytterligheter i skolornas förutsättningar, verksamheter och resultat. Några stadsdelar har skolresultat som är likvärdiga med eller bättre än riksgenomsnittet. Andra har resultat som klart understiger detsamma. Wigerfelt riktar sitt intresse mot de senare stadsdelarnas skolor. Det innebär att vi får ta del av lärares, föräldrars och elevers erfarenheter av skolsituationen i Malmös mest segregerade stadsdelar. Vilka erfarenheter har dessa aktörer att förmedla? Här följer min konstruktion av den empiri Wigerfelt redovisar.

*Lärarna erfar fem anhopningar av problem.* Varje anhopning har medföljande konsekvenser. För det första problem som rör elevernas psykosociala bakgrund. Det finns, menar lärarna, många barn och ungdomar med personliga bekymmer och sociala problem. Detta innebär ofta bristande självförtroende och koncentrationssvårigheter. Följden är att lärare lägger mycket energi och tid på att lösa vardagliga konflikter och tillgodose elevernas grundläggande behov. Även om elever med påtagliga psykosociala bekymmer endast utgör minoritetsandelar, så tenderar de att påverka merparten av elevernas skolvardag. Det gäller lugn, trygghet och förutsättningar för lärande. Den andra anhopningen av problem avser elevernas språk- och ämneskunskaper. De aktuella skolorna har majoritetsandelar av elever med mycket bristande språkkunskaper, vilket i sin tur negativt påverkar möjligheten till fördjupade ämneskunskaper. Därtill är det stor spridning mellan olika elevers kunskapsnivåer. En tredje anhopning avser begränsade resurser. De resurser som finns räcker enligt lärarna inte till i miljöer där flertalet elever behöver kraftfullt stöd för att utveckla både sitt eget hemspråk och det svenska språket. Det behövs fler lärare, fler mindre undervisningsgrupper och en ökad grad av individualiserad undervisning. Med avsaknad av resurser tvingas undervisningen utformas så att så många som möjligt kan följa den. Den tenderar därmed att genomföras på en lägsta gemensam nivå. Det innebär i sin tur att det finns elever som inte känner sig tillräckligt stimulerade. Behovet av resurser blir särskilt påtagligt när det är svårt för föräldrar med ekonomiska och sociala problem, låg utbildning och begränsade kunskaper i svenska språket att hjälpa sina barn med sin personliga utveckling respektive sin skolgång. En fjärde problemanhopning är således svagt stöd i skolarbetet från de utsatta elevernas hemmiljöer. Här kan konsekvensen vara ett alltför stort sociokulturellt avstånd mellan skola och hem. Om så är fallet drabbas barnen av detta gap. Därtill upplever lärarna att de saknar tillräckligt med stöd från övriga samhället. Det innebär, för det femte, att lärarna känner sig lämnade åt sig själva med den anhopning av problem de har att hantera.

*Föräldrarna* verkar i stora drag vara positiva till sina barns skolor. De berättar att de ofta känner sig väl bemötta av skolans personal. De upplever i stor utsträckning att lärarna är lyhörda för barnens problem och behov. Det finns också kritik. Föräldrarna oroar sig för arbetslöshet och segregation. Särskilt så dessa problems konsekvenser för de egna barnens skolgång och framtida livschanser. Med avsaknad av utbildningskapital och förtroget med den svenska skolans mål och vardagskultur är det svårt att hjälpa barnen med deras skolgång. Därtill utgör, menar de, deras bristande språkkunskaper i svenska ett hinder. Just därför betonar föräldrarna vikten av att skolan satsar på barnens språkutveckling. De vill att barnen lär sig svenska och uttrycker oro över att deras barn möter för få svensktalande barn i skolan och på fritiden. De betonar vikten av att barnen tidigt behöver hjälp med det svenska språket. De vill ha mer information om skolans nationella mål och krav. De vill veta om barnen lär sig tillräckligt. Frågorna är många. Har skolan för låga krav på barnen? Kan de komma att sakna tillräckliga kunskaper i framtiden? Får de studiemotiverade eleverna tillräckligt med stimulans? Föräldrarna oroar sig även över och vill få bort det hårda klimat som de anser råder i deras barns skolor. De efterfrågar lugn och ro för barnens inläring. Därtill tycker de inte att skolan tillräckligt står upp för sin värdegrund när de låter elever kränka varandra. I detta sammanhang oroar de sig också över lärarnas arbetssituation. De är rädda för att lärare slits ut. En jämförelse mellan lärarnas bild av problemanhopningar och föräldrarnas erfarenheter av sina barns skolgång visar, vill jag hävda, på en näst intill total överensstämmelse.

*Barnen* berättar ofta att de trivs på sina skolor. Men också barnen framför en rad kritiska synpunkter. De känner sig otrygga till följd av andra elevers utagerande beteende. Det gäller både elever på den egna skolan och "gäng" från andra skolor. Vägen till och från skolan kan kännas otrygg. De berättar om vandalisering, förtryck av svaga och oprovocerat våld. De är ofta trötta på att det finns för lite arbetsro i klassrummet. Detta gäller särskilt flickorna. Ibland upplever eleverna att de vuxna inte tillräckligt tar tag i problemen. De upplever det orättvist att de ska behöva leva med problem som dessa. Det är dock viktigt att påpeka att det ofta är mindre grupper av barn och ungdomar som skapar otrygghet genom att störa och bråka. Långt ifrån alla uppträder stökigt. Men de få skapar problem som drabbar merparten: stökiga klassrum (sen ankomst, oro och konflikter), kränkande språkbruk och slagsmål. En del ger upp skolgången till följd av dessa problem. Jag konstaterar att även eleverna berättar om och kämpar med samma problemanhopningar som de vuxna. Det kan dock vara viktigt att hålla i minnet att det är svårt att veta hur representativa de intervjuade lärarna, föräldrarna och barnen är. Wigerfelt beskriver inspektörernas "representation av verkligheten" som "en slags etnografi som ger inblickar i skolans vardag". Hennes bedömningar av denna representation är att den "innehåller spår av



många olika röster och ger en god bild av Malmös skolvärld med både positiva och kritiska omdömen”.

Därtill överensstämmer den kritik som *Skolverkets inspektörer* riktar mot de aktuella skolorna i stor utsträckning med lärarnas, föräldrarnas och barnens kritik. Jag vill därtill hävda att inspektörernas redovisning av faktorer som gett positiva resultat i skolor bekräftar lärares, föräldrars och barns krav: gemensam värdegrund för relationer, bemötande och kränkningar, fokus på konflikthantering, högre lärartäthet, mindre undervisningsgrupper, satsning på språk i tidiga åldrar, tidiga specialpedagogiska insatser, kunskapsuppföljning, insatser för att öka barnens självförtroende och utvecklad dialog mellan skola och föräldrar.

Med utgångspunkt i den egna empiriska redovisning formulerar, som jag ser det, Wigerfelt två avgörande analytiska poänger. Båda är bidrag till förklaringar till varför det finns ett orättfärdigt gap mellan credo och verklighet: varför barnens utbildning i Malmö inte är likvärdig. Jag finner den ena poängen, om än något endimensionell, i huvudsak riktig. Jag finner den andra, av flera skäl, mer, men inte helt och hållet, problematisk. Den första poängen är, som jag ser det, en *strukturell poäng*. I min läsning består den av tre interrelaterade delar. Den första avser socioekonomiska livsvillkor. Med stöd från Skolverkets inspektion hävdar Wigerfelt att ”en hel del av problemen som identifieras i rapporten bottnar i djupa strukturella samhällsproblem, exempelvis fattigdom, arbetslöshet och segregation”. I sociologens C. Wright Mills anda menar hon att skolornas ”bekymmer” egentligen är ”samhälleliga problem” (1959, ss. 8-9). Följaktligen kan inte skolorna på egen hand lösa de anhopningar av problem de står inför. Uppgiften är för svår. Wigerfelt hänvisar till en rad forskare som visar att klyftorna ökar. Fler barn har blivit fattiga och de fattiga än fattigare. Barnen kan knappast själv tilldelas ansvar för sin fattigdom. Inte heller skolans lärare kan anses ha ansvaret. Den andra delen av den strukturella argumentationen är att barn med utsatta sociokulturella villkor inte ges en likvärdig utbildning till följd av ojämlika utbildningsvillkor. Detta beror på att deras skolor inte får tillgång till de resurser som krävs för att hantera de anhopningar av problem som skolorna har. Skolverkets rapport visar att ojämlika utbildningsvillkor leder till bristande likvärdighet. Den tredje delen av den strukturella poängen avser den kategori av barn och de skolor som i störst utsträckning är socioekonomiskt utsatt. Det visar sig att utsatta socioekonomiska villkor och brist på likvärdig utbildning i särskild utsträckning gäller barn med utländsk bakgrund. Vi kan således sammanfatta innehållet i den strukturella poängen: de mest socioekonomiskt utsatta barnen i de mest segregerade stadsdelarna får inte tillgång till de resurser som en likvärdig utbildning kräver. Dessa barn har, som sagt, i stor utsträckning utländsk bakgrund. Jag har inga problem i att se rimligheten i denna Wigerfalts första analytiska poäng. En viktig del av förklar-

ingen till gapet mellan credo och verklighet är samhällsstrukturell. Den rör strukturell ojämlikhet i villkor, både utanför och i skolan.

Jag skulle dock vilja göra den strukturella poängen mindre endimensionell. Jag gör det genom att öppna upp för fortsatta forskning. Även om vi vet att utsatta strukturella villkor ökar riskerna för att barn inte ska klara skolan, så är sambandet mellan utsatthet och misslyckad skolgång inte deterministiskt. Ett sätt att göra den strukturella poängen mindre endimensionell är att intresserar sig för varför det kan gå så olika för individer inom samma struktur. Kanske går det bra för lika många som det går dåligt för? Vilka faktorer kan förklara en sådan differentiering i utfall? Är det familjebakgrund, vänner, nätverk, fritid? Ett annat sätt är att jämföra olika skolor i mycket likartade miljöer. Har de samma eller olika utfall? Om de har olika utfall: på vilka sätt kan skolan vara en förmedlande institutionell förändringsagent mellan grundläggande livsvillkor och framtida livschanser. Med andra ord: kan olika skolor skapa olika utfall under samma villkor till följd av olika verksamheter. Skolverkets beskrivningar av lyckade utvecklingsprojekt visar att så kan vara fallet. Båda dessa infall rör vad som inom sociologin förstås som relationen mellan *ordning* och *kontingens* (contingency) (Parsons, 1937). Ingen social verklighet utgör en total social ordning. Alla barn med utländsk bakgrund i utsatta områden med en icke likvärdig utbildning är inte likadana. Inte heller är det en total slump att skolresultaten ser annorlunda ut i områden med olika strukturella villkor. I spänningsfältet mellan ordning och kontingens kan framgångsfaktorer för legitim social förändring sökas. Att så är fallet bagatelliserar inte den faktiskt existerande ojämlikheten utanför och i skolan. Det gör endast analysen mer mångdimensionell. I egenskap av kultursociolog intresserar jag mig just därför inte endast för socioekonomiska strukturer utan också för *kulturella strukturer*. Ta, som exempel, antropologen Clifford Geertz kulturbegrepp. När man ska förklara något måste man också försöka förstå något. Det innebär att en förklaring måste rymma den betydelse en kultur har för de som lever i och med den. Det är därför nödvändigt att känna och analysera kultur i betydelsen, med Geertz egna ordval, "the frames of meaning within which people enact their lives" (1999, s. 11). Om vi tilldelar kulturell autonomi en avgörande roll i samhällsanalysen måste vi fråga oss vilka meningssystem människor lever med. Människor som lever under olika villkor – i en ojämlik sociomateriellt strukturerad helhet – kan tänka, hoppas och agera inom ett gemensamt meningssystem. Av just detta skäl intresserade jag mig för vad lärare, föräldrar, barn och skolinspektörer hade att säga om skolsituationen i Malmös mest segregerade områden. Jag gjorde det för att synliggöra en analytisk poäng som Wigerfelt inte lyfter fram. Nämligen att just lärare, föräldrar, barn och skolinspektörer har ett mycket likartat meningssystem genom vilket de beskriver och förstår de socioekonomiskt utsatta barnens icke likvärdiga skolsituation. De har rättvisa som utgångspunkt och deras positiva och negativa kritik är innehållsmässigt

mycket lika. Här finns således ett *vitalt centrum av samförstånd* mellan människor som i övrigt i stor utsträckning lever under olika strukturellt bestämda livsvillkor. Det är denna insikt som gör att jag vill problematisera Wigerfelts andra analytiska poäng.

Vad innebär då denna andra poäng? Den innebär att skolan, som inte kan göra något åt den strukturella ojämlikheten som Wigerfelts första analytiska poäng blottlagt, ägnar sig åt "olika former av reglerande praktiker". Vad innebär så dessa praktiker i Wigerfelts analys? Att *reglera*, lär jag mig, betyder att styra någon mot vissa värden och beteenden. En sådan definition kräver genast svar på ett antal frågor. Vad för slags styrning avses? Vem styr? Vem är någon? Vilka värden och beteenden avses? Styrning, får jag veta, avser *fostran*. De som fostrar är i huvudsak lärare. De som fostras är barn och barnens föräldrar. Fostran avser vidare anpassning till en "normalitet". Vad är då *normalitet*? Svar: det rättesnöre som man reglerar i enlighet med, vilket enligt Wigerfelt är svenska normer och svenskt språkbruk. Eftersom det finns ett rättesnöre finns det också avvikelse från detta snöre. Med andra ord måste *reglerande praktiker* i detta sammanhang betyda lärare som i nationens anda fostrar skolans elever till att internalisera svensk kultur i betydelsen normer och språk genom att motverka andras normer och språk. Reglerande praktiker för normalitet är följaktligen en "gemenskapsskapande fostran" vars innehåll är "nationens skola" historiskt präglad av "en nation", "en kultur" och "ett språk". För avvikaren är resultatet av reglering en rörelse mot det givna rättesnöret, det vill säga den rådande normaliteten. Jag vill betona att det är till denna andra analytiska poäng som Wigerfelt kopplar sitt bidrags *huvudsyfte*, nämligen, "att utveckla en förståelse för skolan som en plats för normativa och reglerande praktiker". Enligt Wigerfelts analys innebär detta en förskjutning från fokus på kunskap till fostran. Socialisation blir till ett omfattande verksamhetsområde i skolans vardag. Det innebär att skolan inbegriper i barnens uppfostran. Den blir gränsöverskridande. Risken är att skolan tar ifrån föräldrarna deras uppfostringsansvar. Det är med denna riskbestämning Wigerfelt avslutar sitt bidrag.

Det finns mycket att säga om denna Wigerfelts andra analytiska poäng. Jag ska nöja mig med *tre interrelaterade problematiseringar*. Det finns för det första ett alltför stort spänningsfält mellan det jag ovan beskrev i termer av ett *vitalt centrum för samförstånd* och Wigerfelts kritiska förhållningssätt till reglerande praktiker. I huvudsak tycks lärare, föräldrar, och barn överens om frågor om värdegrund, resursers, språk (svenska och hemspråk), ordning, trygghet och så vidare. Det betyder att dessa aktörers krav på styrning efter specifika rättesnören inte kan reduceras till normalitet av "en nation", "en kultur" och "ett språk". Samtliga tillfrågade aktörer – från en rad olika rum eller fält – tycks i stort efterfråga mycket likartade reglerande praktiker för att förbättra barnens skolgång. För det andra verkar innehållet i Skolverkets rapporter i enlighet med credots krav. De undersöker och kräver likvärdig

utbildning: när de gör det ger de röst till lärare, barn och föräldrar. Utfallet visar på stor samstämmighet. Således måste inte gemensamma värden – en försvarbar normalitet – per definition vara något som inte är möjligt att efterfråga och försvara. Wigerfelts utgångspunkt – hennes credo – är ju krav på likvärdighet med stöd av lagar, utbildningspolitik och konventioner. Det innebär för det tredje att statens granskande representanter står på medborgarnas sida mot en kommun som inte lever upp till vad de samtliga involverade aktörer säger sig tro på och vill ha, nämligen likvärdig utbildning. Staten kan naturligtvis i sin tur kritiseras av kommunen. Den senare kan säga vi gör mer än gärna vad ni vill om ni är villig att ge oss resurserna. Staten kan då svara att ni har resurserna. Det är en fråga om era kommunala prioriteringar. Vi är tillbaka till den första analytiska poängen: att strukturella villkor försvårar förverkligandet av vad lärare, föräldrar, barn och inspektörer i stort har gemensamt. Problemets lösning är krav på olika typer av reglerande praktiker enligt credots rättesnöre – det vill säga en demokratisk och mångkulturellt anständig normalitet.

Vi bör emellertid inte kasta ut barnet – det kritiskt undersökande begreppet *reglerande praktiker* – med badvattnet. Inte ens i den verklighet som Skolverkets rapporter blottlägger kan vi utesluta att lärare, föräldrar och barn kan bemötas i enlighet med ”normaliteter” vi på goda grunder bör tillbakavisa, till exempel diskriminering med avseende på klass, kön, etnicitet, sexualitet, ålder och funktionshinder. Men vi får inte låta sådan rättfärdig kritik skymma möjligheten att bygga koalitioner för en mer jämlik skola. Jag finner det därför särskilt hoppfullt att lärare, föräldrar, barn och statens representanter i så hög grad hör till samma vitala centrum – samma försvarbara värdegrund. Det är också så jag uppfattar betydelsen av ett mångkulturellt samhälle. För att kunna ha rätten att vara olika, måste vi också söka det gemensamma medborgarperspektivet om vad vi – som minsta gemensam nämnare – måste vara överens om för att på goda grunder garantera alla barns rätt till möjliggörande uppväxtvillkor. Till sådana villkor hör en likvärdig utbildning. Vi har, otvetydigt så, ett gemensamt credo. Dilemmat är att verkligheten ser annorlunda ut. Det är därför, vill jag hävda, teoretiskt, empiriskt och politiskt tvivelaktigt att reducera förståelsen av ett faktiskt existerande vitalt centrum – en symbolisk struktur (Alexander, 2006) – till ett generaliserat uttryck för en förtryckande normalitet byggt på reglerande praktiker i underordningens och marginaliseringens tjänst. Om detta är slutsatsen måste analysen hävda att lärare, föräldrar, barn och skolinspektion verklighetsbeskrivningar vägleds av falskt medvetande och iscensätter misskännandets principer. Något sådan poäng rymmer emellertid inte Wigerfelts analytiska praktik. Inte heller kan en sådan poäng få stöd i den empiri hon använder. Därtill: eftersom hon inte är tillfredsställd med ojämlikhet och icke likvärdig utbildning måste hon också efterfråga andra reglerande praktiker än de som samtiden tillämpar. Wigerfelt står därmed inför samma dilemma som skolan,

föräldrarna, barnen och skolinspektörerna. Jag tror att hon i egenskap av forskare och medborgare i stor utsträckning skulle känna sig tillfredsställd med om det skolinspektörerna kräver genomfördes.

Avslutningsvis anser jag att Wigerfelt på ett förtjänstfullt sätt synliggjort avståndet mellan *credo* och den sociomateriella verklighet, men dragit problematiska slutsatser om hur detta gap ska förstås och hanteras. Så ser min i grunden mycket positiva men utmanande läsning av Wigerfelts bidrag ut. Insikten i ett existerande vitalt centrum av samförstånd en försvarbar normalitet – ska jag ta med mig på min resa genom de resterande åtta bidragen.

### ***Politisk styrning***

Statsvetaren Pauline Stoltz tar sin utgångspunkt i Wigerfelts första huvudpoäng: att barn i Malmö – trots barnkonvention och skollag – inte får tillgång till en likvärdig utbildning. ”Frågan är”, skriver Stoltz, ”vad som är fel”? Med utgångspunkt i forskning om politisk styrning och barndom närmar hon sig frågan om varför skolan inte lyckas erbjuda alla barn just likvärdighet. Stoltz erbjuder ett svar som hämtar sin analytiska kraft från den politiska teorins område. Hon tar därför sin utgångspunkt i att skolan i grunden är en politiskt styrd offentlig verksamhet. Stoltz intresse avser således *politisk styrning*. En sådan styrning innebär försök att påverka medborgare så att de beter sig som politiken vill. Det kan ske på olika nivåer. Stoltz intresserar sig inte i första hand för detaljstyrningens praktiker (konkret nivå) eller skolans mer övergripande mål (abstrakt nivå). I huvudsak avgränsar hon fokus till *den mest abstrakta nivån*: politikens idéer, visioner och retoriker. Hennes fokus är ”styrning genom idéer” som ”potentiellt kan ha direkta effekter på det som försiggår i ett klassrum”. Hon intresserar sig särskilt för de idéer som avser likvärdighet och mångfald i samhället. Inte minst därför att frånvaron av likvärdig utbildning i så stor utsträckning gäller barn som har utländsk bakgrund. Jag skulle därför vilja formulera den uppgift Stoltz tar på sig på följande sätt: hur vi kan bidra med en förklaring till frånvaron av likvärdig utbildning för barn med utländsk bakgrund i segregerade Malmö genom att analysera politiskt styrning på den mest abstrakta nivån med avseende på idéer om likvärdighet och mångfald.

Stoltz analys av den mest abstrakta nivån avser, som jag ser det, tre saker. För det första intresserar den sig för en ”diskurs om styrning”. Här vägleds Stoltz av det som Michel Foucault benämnde *governmentality*, nämligen frågor om ”hur vi tänker styrning”. Poängen är således att diskursen intresserar sig för ”styrning som sådan” snarare än dess ”egentliga innehåll”. Med andra ord är ”governmentality” en idé om en ”styrteknologi” vars strävan, i dess liberala form, är konstruktionen av så kallade ”självreglerade subjekt”. Med andra ord: individer som ser nödvändigheten av, vill och kan styra sig

själva och tar ansvar för det. För det andra en tendens till *New Public Management*, vilket innebär en övertygelse om att marknad och konkurrens leder till ökad effektivitet och kvalitet i den offentliga sektorn. Som jag ser det kan förståelsen av denna management inte reduceras till en ren, från innehåll befriad, styrningsteknologi. De som stödjer den söker vetenskapliga bevis för dess förträfflighet. De som är kritiska till den utsätter den för empirisk prövning eller ideologikritik. För det tredje ett drag av *governance*, som avser styrning som är informell och brett samarbetsinriktad. Staten är inte ensam ansvarig för skolan. Kommunerna har det ekonomiska ansvaret, men i sitt arbete med skolan söker de samarbete med lokala aktörer som föräldrar, idrottsföreningar, kyrkor och företag. Också andra offentliga aktörer som polis, kommunala bostadsbolag och andra kommunala förvaltningar, till exempel kultur, fritid och social välfärd, kan ingå. Fram växer samverkan, nätverk och partnerskap mellan många aktörer. Det blir på det sättet många *olika* ansvariga som inkluderas horisontellt i politisk "nätverkstyrning". Samarbetet kring skolan sker således alltmer i sidled. Det innebär att statens tidigare försök till vertikal styrning utmanas.

Det är nu möjligt att formulera en syntes. När Stoltz försöker bidra med en förklaring till varför Malmö stad inte erbjuder sina barn en likvärdig utbildning genom att analysera den politiska styrningens "mest abstrakta nivå" avser hon, som jag förstår det, en form av komplex sammansmältning av två *hur i styrning* – nätverksstyrning och självreglerande subjekt – med ett *vad i innehåll* – en påtaglig tendens till marknadsideologi (konkurrens för effektivitet och kvalitet) – för offentlig sektor. När jag hädanefter använder benämningen "den mest abstrakta nivån" är det denna syntes som avses.

Vilka konsekvenser får så den mest abstrakta nivån som kan bidra till att förklara frånvaron av likvärdig utbildning i Malmö? Här är några, som jag kallar dem, relaterade *problematiker* som kan utläsas ur Stoltz analys och som just försvarar likvärdighet och mångfald. För det första blir den politiska styrningen mindre klar eftersom det inte längre finns en avgränsad aktör som uppifrån och ner styr skolans fördelning av resurser. Låt mig kalla det *oklar styrning* till följd av fler inblandade på olika nivåer. Vem är det egentligen som styr? Till följd av den oklara styrningen uppkommer, för det andra, en *oklar ansvarsfördelning*. Vilken aktör har egentligen genomförandansvaret för en likvärdig skola? Det råder vad jag kan förstå ingen osäkerhet över vem som har det lagliga ansvaret. Likvärdig utbildning för barn i Sverige är en av staten lagstadgad rättighet. Däremot blir det oklart om vilka av alla samarbetspartners som ska se till att likvärdighet garanteras i verkligheten. Kommuner med olika resurser och nätverkssamarbeten genererar olika utfall i termer av barns villkor i och utanför skolan. Kanske kan man hävda att kommunen, om än ansvarig, hamnar i samma position som barnet: att med olika resurser försöka åstadkomma likvärdighet. Det kan, för det tredje, innebära en *ojämlik resursgenerering* med påtagliga konsekvenser för en

likvärdig utbildning för alla barn oavsett uppväxtvillkor och bostadsområde. För det fjärde kan det ske *sammanblandningar av logiker*. Marknadslogiker riskerar att sammanblandas med logiker för medborgarskap. Föräldrar undviker skolor med "fel" barn, det vill säga barn med begränsande uppväxtvillkor. Skolor har inte råd att ta emot vissa barn. Kan skolor gå med vinst? Föreningslivets frivillighetslogik tar plats i skolan. Ska idrottsundervisningen skötas av en fotbollsförening som låter de elever som så vill spela fotboll? Vad händer när logiker som dessa sammanblandas med den lagstadgade rätten till likvärdighet? Vad händer när logiker som dessa korsas, så att flera logiker samtidigt – *governance* – styr en och samma skolinstitution. Vad händer då med den traditionellt sociala och demokratiska välfärdsstatsregim som betonar likvärdighet i möjligheter, solidaritet och universalism i rättigheter? Vad händer då med inkludering och skolan som en mötesplats för alla byggd på gemensam värdegrund? Därmed sker, för det femte, en *förskjutning från fokus på en rättvis skyldighetsdiskurs till en alltmer individualiserad ansvarsdiskurs*. "Den neoliberala oansvariga andra", skriver Stoltz, "är den beroende, irrationella eller oproduktiva medborgaren" med, skulle man kunna tillägga, ansvar för sin egen utsatthet och dess konsekvenser. Jag finner detta särskilt problematiskt när det gäller barn. Det är därför av stor vikt att förbinda analysen av politisk styrning med frågor om barns rättigheter och skyldigheter. Ett sådant fokus utesluter inte intresse för hur skolpersonalen också behandlas som "oansvariga andra". Samtidigt som personal på skolor i utsatta miljöer med utsatta barn erbjuds alltmer försämrade villkor att klara sitt uppdrag, så utvärderas de som ansvariga för utfallet.

Sammantagna kan de "problematiker" som Stoltz bidrag synliggör, som sagt, bidra till att förklara frånvaron av likvärdig utbildning. Samtidigt som styrning och styrningsansvar blir alltmer otydligt sammanblandas olika logiker på ett sådant sätt att Skollag och Barnkonvention får allt svårare att förverkligas. Medan villkoren alltmer försämras för barn med utsatta livsvillkor, tillskrivs skolor, familjer och barn ett allt större ansvar för problematikernas utfall. Så ser, som jag läser det, Stoltz analys av den mest abstrakta nivåns konsekvenser för likvärdig utbildning ut. Så ser den förändrade styrningsideologins "hur-logik" ut som bidrar till förståelsen av hur det blir allt svårare att upprätthålla en likvärdig utbildning för alla barn. Lägg därtill att de socioekonomiska klyftorna ökar mellan barn i olika sociala grupper. Lägg därtill att de skolor som ska hantera dessa olikheter får allt svårare att göra det. Lägg därtill att alltfler föräldrar med resurser ser till att deras barn i boende och skola inte blandas med de utsattas utsatta barn. Till slut står vi där med ett utfall som inte svarar mot credot. Malmö kan inte längre ge alla sina barn en likvärdig utbildning. Om jag konstruerat Stoltz argumentationslinje rätt, så kan hennes fråga om "vad det är som är fel" förklaras med en fyrdimensionell och interrelaterad utsatthet: utsatthet i uppväxtvillkor, utsatthet i icke likvärdig utbildning, utsatthet i att väljas bort (segregation i boende och

skola) och utsatthet för en styrningsteknologi vars praktik (hur) och innehåll (ideologi) tenderar att ytterligare generera utsatthet i villkor, segregation och utbildning. Så ser, om än något hård dragen, Stoltz analys ut om den förbinds med de insikter som Wigerfelts bidrag försett oss med.

Stoltz analys rymmer därtill ytterligare en ”problematik”, nämligen att styrningsproblemen också genererar *en brist på politisering*. Denna analytiska poäng är möjlig att något problematisera. Insikten i det vitala centrum av samförstånd som min kritiska läsning av Wigerfälts bidrag erbjöd gör det möjligt att säga att Malmös dilemma inte bara är reellt utan, trots allt, rymmer en politisk möjlighet. Lärare, föräldrar och barn samt Skolverk är överens om att det som Skollag och Barnkonvention kräver också ska gälla i barnens vardagsverklighet. Det finns således, precis som Myrdal försökte visa amerikanerna, ett gap mellan vad vi tror på och hur verkligheten ser ut. Det är här – åtminstone i teorin – vi kan finna grogrunden för just en politisering. Få svenska medborgare stödjer en idé om att olika barn ska ges olika livschanser. Malmö har uppenbart ett dilemma. Om ”självreglerande subjekt” och ”praktiker” avser att barn själva har ansvaret för sin egen utsatthet står vi inför ett problem som få medborgare föredrar att bagatellisera. Det finns således, åter igen, normaliteter värda att försvara. Bara för att vissa reglerande praktiker eller styrningsteknologier inte är att föredra, så måste inte alla praktiker och normaliteter vara av ondo.

Stoltz erbjuder ytterligare en analytisk poäng av stor betydelse. Den politiska styrning som hennes kritiska analys synliggör saknar intresse för både *barns perspektiv* (vad barn själva upplever, tänker och vill) och *barnperspektiv* (vuxnas ansvar för och analys av barns möjliggörande livsvillkor). Det är på en och samma gång rimligt att anta att barn har rätt till en egen röst (som kan berättiga om sina upplevelser och önskemål) och rätt till kloka vuxnas förmåga att förstå varje barns livsvillkorsbestämda belägenhet (som vuxna måste ha ett större ansvar för att se och hantera än barn). Den politiska styrningens frånvaro av barnperspektiv går inte endast stick i stäv med både lagar och konventioner utan även senare årtiondens barndomsforskning. I denna forskning är barn individer med formella medborgerliga rättigheter och skyldigheter. Eftersom barn berörs av politik och styrning bör de ges röst och göras delaktiga. Men om jag rätt förstår Stoltz behöver vi både ”barns perspektiv” och ”barnperspektiv!”. Just därför, tror jag, tar hon upp begrepps-paret *being* och *becoming*, vilka utgör två tankefigurer för att tänka och förstå barndom. Det första innebär en betoning på att barn är värda att studeras för vad de är och inte för vad de ännu inte är. I enlighet med tankefiguren *being* ses barn som en kategori med ett eget socialt aktörskap. Samtidigt har barn rätt till vuxna som tar ansvar för att ge dem med avseende på framtida livschanser goda möjliggörande livsvillkor. Följaktligen bör barn förstås, vilket Stolts klokt påpekar, som både *beings* och *becomings*. Dessa tankefigurer, också när de levs som villkor och upplevelser, är parallella och inte



motsatta. ”Vi är alla någon idag” och ”imorgon” är vi ”i en annan ålder och i en annan fas i våra liv”. Ordvalet är Stoltz. Det är svårt att inte hålla med.

Stoltz fördjupar denna insikt genom att tillämpa den på barn som medborgare. Medborgarskapets *formella* aspekt – att ha rättigheter (Barnkonventionen) och skyldigheter (skolplikt) – gör barnen till *citizen-beings*. Men frågan är också hur barn lär sig att bli bra medborgare – en framtida vuxen över 18 år. Detta är medborgarskapets *informella* aspekt. Stoltz skriver härvidlag om *citizen-becoming*. Barn ska som blivande medborgare, som exempel, internalisera uppsättningar av förhållningssätt och sociokulturella umgängesformer med medborgare som av olika skäl – klass, kön, generation, nation, område, etnicitet, sexualitet, religion, funktionshinder och så vidare – lever mer eller mindre olika liv vägledda av mer eller mindre skilda preferenser och förståelseformer. Det jag lär mig av Stoltz analys av politisk styrning är att den styrning som idag bidrar till frånvaron av en likvärdig utbildning också – i sin frånvaro av ett starkt barnperspektiv – krackelerar möjligheten till både barn som *being* och *becoming*. Om vi än en gång relaterar Stoltz kritiska analys av politisk styrning till Wigerfelts förklaring till frånvaro av likvärdig utbildning finner vi att barns möjlighet till *being* och *becoming* är lika segregerade som deras livsvillkor, boende och utbildning. Just därför, än en gång, har Malmö ett dilemma. Vi – merparten av medborgarna – har det inte riktigt som vi vill ha det. Därmed finns en politisk möjlighet i den normalitet som Skollag, Barnkonvention, lärare, föräldrar, barn och Skolverk så påtagligt uttrycker och därmed synliggör. Mot den mest abstrakta nivåns styrningsteknologi, står således det civila samhällets symboliska struktur med krav på likvärdighet. Det finns alltså många andra röster än de som representerar styrningsteknologins. Däri ligger den politiska möjligheten. Ett försvar av en normalitet som borde gälla och inkludera alla barn.

### ***Föräldrars delaktighet och inflytande i skolan***

Pedagogen Ingegerd Tallberg Broman riktar fokus mot föräldrars delaktighet och inflytande i förskola och skola. Hon tar sin utgångspunkt i den *isärhållandets princip* som kännetecknat den moderna skolans framväxt. I enlighet med denna princip har, skriver Tallberg Broman, ”föräldrars delaktighet och inflytande över sina barns förskola och skola varit begränsad”. Huvudskälet var utbildningspolitikens jämlikhetssträvanden. Skolans uppdrag var utbildning i två betydelser, nämligen kunskap *och* medborgarfostran. Och dessa båda mål hängde samman. Lärarens ”oberoende visavi hemmet” hade således sin grund i att alla familjer och barn skulle ses och bemötas likvärdigt av en skola som var något annat än en familj. Till skolan kom barnen inte endast för den viktiga kunskapens skull utan också för att i demokratisk anda fostras till likvärdiga medborgare i ett samhälle med en gemensam värde-

grund. Få, vill jag hävda, har synliggjort denna utbildningens dubbla roll bättre än sociologen Emile Durkheim (Trondman, 2006).

Enligt Tallberg Broman har de senaste årtiondena inneburit ett trendbrott mot isärhållandets princip. I förskolans och skolans *styrdokument* betonas att föräldrar ska vara delaktiga och ha inflytande i förskola och skola. Det innebär medverkan i att utveckla skolarbetets funktion och kvalitet. Inom ramen för nationella mål ska föräldrar ha inflytande över hur skolans mål konkretiseras. Det kan innebära direkt delaktighet i utbildningsaktiviteter och inflytande över lärarnas planering. Föräldrar ska också vara delaktiga i utvärderingar av skolans verksamheter. Det torde innebära att de måste utvärdera sig själva. Isärhållandets princip har således ersatts med en *gränsöverskridandets princip*.

Vilka *motiv* anges av politiker, tjänstemän och skolledare för användandet av gränsöverskridandets princip? Ett motiv är att via föräldrainflytande fördjupa demokratin. Ett annat är att få till stånd en vidgad diskussion om skolans uppdrag. Ett tredje motiv är att föräldramedverkan bidrar till skolans kvalitetsutveckling så att fler elever kan nå skolans mål.

Tallberg Broman redovisar en rad *konsekvenser* som följer av gränsöverskridandets princip. För det första har det skett en förskjutning från en professionsstyrd till en *mångfaldsstyrd skola*. Fler aktörer är delaktiga och får inflytande över skolans uppdrag och verksamhet. För det andra engagerar sig föräldrar i olika områden och med olika resurser i olika grad i sina barns skolor. Tendensen är att resursstarka föräldrar får ett större inflytande över skolan än föräldrar med mindre resurser. Den mångfaldsstyrda skolan genererar således en *ojämlikt fördelad delaktighet*. Därmed bidrar den inte, som det var tänkt, till en förstärkning av demokratin för alla medborgare. Resursstarka föräldrar kan nu inte endast erbjuda hemmiljöer som ökar möjligheten till goda framtida livschanser, de kan också i större utsträckning än tidigare ha inflytande över barnens skola. Det innebär, för det tredje, att gränsöverskridandets princip utgör *ett hot mot en för alla barn likvärdig skola*. Den med avseende på delaktighet och inflytande ojämlikt mångfaldsstyrda skolan riskerar att bli till en skola som i första hand prioriterar de inflytelserika föräldrarnas egna barn. Som jag ser det är risken att en legitim familjelogik – att varje familj gör vad de kan för att stödja sitt eget barns välbefinnande och framgångar – blir till en icke legitim medborgarlogik i offentligheten: att skolan drivs som vore den vår familj för endast våra barn. Att vara medborgare är något annat än att vara förälder. En medborgare bland medborgare verkar för att alla barn ska erbjudas en likvärdig skola för alla biologiskt och socialt oskyldiga barn. För det fjärde får gränsöverskridandets princip en rad olika men sammanhängande konsekvenser för förskolans och skolans pedagoger. De upplever att de i allt större utsträckning blir *mångsysslare* med fler energi- och tidskrävande arbetsuppgifter. Som profession drabbas de av *förlust i auktoritet och autonomi*. När fler uppgifter ska hanteras med mindre

egenmakt och försvagat professionellt självstyre ökar professionens *osäkerhet*. Osäkra möten och konflikter med föräldrar upplevs allt vanligare. Det försätter också pedagogen i situationer som kräver svåra avväganden. Tallberg Broman redovisar forskning som visar att förskollärare i resursstarka områden får ”ge vika och underordna sig de resursstarka föräldrarnas egna projekt för sina barn”.

Det tillsynes paradoxala är att skolans personal samtidigt kan efterfråga föräldrars engagemang i skolan. Jag får dock intrycket av att denna efterfrågan i stor utsträckning gäller skolor karakteriserade av social oro och stökighet och vars elever har svårt att nå skolans mål. Under sådana villkor vill skolan att föräldrarna ska förstå de problem skolan har och engagera sig i sina barn på ett sådant sätt att problemen kan hanteras. I övrigt får jag intrycket av att dagens pedagoger ofta längtar efter isärhållandets princip – en skola med lärarprofessionens auktoritet och autonomi intakt i vilken alla barn når skolans mål. Men trenden tycks den motsatta. Samtidigt som gränsöverskridandets princip ger föräldrarna ökat inflytande i skolan, så får också skolan mer att göra med familjerna och deras liv. Deras barn ska i samarbete med föräldrarna individuellt planeras, testas och utvecklas. Med andra ord går gränsöverskridningen åt två håll samtidigt. Familjen är delaktig i skolan och skolan är delaktig i familjen. Kanske kan vi härvidlag tala om ett *dubbelt beroende*. I resursstarka områden önskar pedagogerna att de hade haft ett större professionellt oberoende gentemot föräldrarna. I mer resurssvaga områden önskar professionen ett större stöd från föräldrarna för att klara sin professionsutövning. I det ena fallet reducerar gränsöverskridandet den professionella autonomi. I det andra fallet, till följd av ökad ojämlikhet, segregation och icke likvärdig skola, efterfrågas ett gränsöverskridande som stöd för professionen. Dessa gränsöverskridande processer är olika. Samtidigt är, som jag uppfattar det, den ena resultatet av den andra.

### ***Individuella utvecklingsplaner***

Pedagogen Ann-Christine Vallberg Roth intresserar sig för hur samtidens barndom karakteriseras av ”en ökad formaliserad bedömning och dokumentation från tidig ålder”. Hennes exempel är de individuella utvecklingsplaner som infördes 2006. Planerna är obligatoriska i grundskolan men frivilliga i förskolan. Ett år efter införandet använde hälften av landets kommuner individuella utvecklingsplaner även i förskolan. Läraren ansvarar för att individuella utvecklingssamtal genomförs med alla elever och deras vårdnadshavare. Dessa samtal utgör grunden för upprättandet av planerna. Enligt direktiven ska utgångspunkten för dessa samtal vara elevens förmåga, intresse och starka sidor. Planen ska innehålla korta och långsiktiga mål om vad eleven ska uppnå. Konkreta beskrivningar av vilka insatser som behöver göras ska också formuleras. Dessa ska inbegripa skola, elev och vårdnadshavare. In-

tegritetskänsliga uppgifter ska undvikas. Av förskolans läroplan framgår, vilket är viktigt att betona, att "det inte är det enskilda barnet som ska utvärderas". Utvecklingsplanerna ska snarare ligga till grund för bedömningar av "verksamhetens kvalitet och utvecklingsbehov".

En rad olika *motiv* anges för införandet av individuella utvecklingsplaner i förskolan. Ett motiv är att få fler elever med olika förutsättningar att nå de mål som skolans planer anger. Ett annat motiv är att skolans läroprocesser ska synliggöras för lärare, föräldrar och elever. Det finns också motiv som avser ökad delaktighet i och inflytande över skolarbetet. Både för eleverna och deras vårdnadshavare. Inte minst ska vårdnadshavarna ges förutsättningar till ett aktivt och välinformerat medborgarskap. Ytterligare ett motiv är att öka elevernas motivation. Det finns även motiv med avseende på att öka elevernas eget ansvarstagande för studieresultat och personlig utveckling. Därtill utgör planerna underlag för bedömning av elevernas utveckling och prestationer. De individuella utvecklingsplanerna ska, som Skolverket formulerar det, ha "en formativ funktion, vilket innebär att de ska stödja elevens fortsatta lärande och lyfta fram elevernas utvecklingsmöjligheter".

Vallberg Roths bidrag rymmer två empiriska nedslag som visar hur förskolan använder individuella utvecklingsplaner. Ett rör exempel på vilket *innehåll* planerna kan ha. För det första kan barn beskrivas som karaktärer. De kan, som exempel, vara "pigga", "charmiga", "glada", "yviga", "gnälliga" och "utflippade". För det andra bedöms barns språk. De kan vara "duktiga på att prata" och ha "stort ordförråd". De kan också ha brister i koncentrationsförmåga eller ha svårt med uttal. För det tredje bedöms barns kunskaper i matematik. De kan klara "ett 20-bitars pussel självmant" och förstå begrepp som "stor, liten, många och några". För det fjärde bedöms barnens motorik. Här bedöms kompetenser som att klippa bra med en sax eller dansa till rytm. Slutligen kan även barnens toalettbehov beskrivas. I en utvecklingsplan har en förskollärare skrivit: "Glöm inte att kontrollera hans kalsonger när han börjar skolan, samt hans övriga hygien". Ett annat barn "försöker själv" och "kan en del" men "behöver påminnelser".

Innehållet i dessa beskrivna planer överensstämmer endast i vissa avseenden med de mål som finns angivna för arbetet med individuella utvecklingsplaner. Vi hör nästan uteslutande förskollärarens röst som bedömer varje barns förmåga och/eller oförmåga, ofta, men inte alltid, i termer av starka sidor. Någon dialog mellan barn, förälder och förskollärare syns inte till i formuleringarna. Några mål finns inte angivna. Inte heller beskrivs i någon större utsträckning vilka insatser som behöver göras för att mål ska nås. Framförallt lyser barnens egna röster och intressen med sin frånvaro. Det samma gäller de bedömningar och insatser som ska göras av pedagoger och föräldrar. Sammanfattningsvis kännetecknas de aktuella planernas innehåll av förskollärarens bedömning av barn. Barnet, inte de vuxna, dras in i ansvarsfären. Tre tendenser är högt påtagliga. Ansvar betonas oftare än rättig-

heter. Barns ansvar betonas oftare än vuxnas ansvar. Pedagogens ansvar betonas inte alls. Vallberg Roth hänvisar till läroplansforskning som visar att ansvarsfokus på barn är en ny företeelse. I förskolans planer framträder de först 1987. Det finns således en påtaglig tendens till att skolans arbete med inflytande och demokrati i allt större utsträckning har blivit en fråga om att öka barnens och föräldrarnas ansvar. Särskilt gäller detta barnens ansvar.

Vallberg Roths andra empiriska nedslag avser tillämpningen av ett hundratal individuella utvecklingsplaner i tre olika miljöer. Miljöerna avser en etniskt relativt homogen stadsdel, en etniskt relativt heterogen stadsdel och en landsbygdskommun. De båda stadsdelarna ligger i en större stad. Hälften av invånarna i den homogena stadsdelen har eftergymnasial utbildning. Detsamma gäller var femte invånare i den heterogena stadsdelen och i stort var fjärde i landsbygdskommunen. I den senare arbetar ungefär var tjugonde vuxen i jord- och skogsbruk. Det visar sig att utvecklingsplanerna i den homogena stadsmiljön med hög utbildningsnivå betonar elevernas kunskapsmässiga utveckling. Fokus gäller den enskilde elevens skolprestationer, inte social utveckling. I den heterogena stadsdelen, med lägst utbildningsnivå, läggs vikten vid barnens, som Vallberg Roth formulerar det, "olika behov och rätt att utvecklas i sin takt, på sitt sätt och inom olika områden". Verkligen beskrivs som mångfasetterad. Intresset gäller i huvudsak barnens sociala utveckling och kommunikationsförmåga. Också språkutveckling betonas. I landsbygdskommunen är brännpunkten barnens primära hälsobehov och sociala utveckling. Kognitiva mål för lärande, däremot, har mindre eller inget utrymme alls. Med andra ord svarar skillnaderna i utvecklingsplanernas innehåll i hög grad mot de studerade miljöernas skilda sociokulturella karaktäristika. Det är uppenbart att, med antropologen Mary Douglas fokus, olika förskoleinstitutioner tänker olika. (Douglas, 1987) Konsekvenserna för vad utvecklingsplaner innehåller och hur dess idé praktiseras är uppenbart skilda.

Vallberg Roth har en teoretisk benämning på det fenomen hon studerar. Hon kallar det för *institutionaliserad bedömningspraktik*. Vad har jag så lärt mig av denna praktik? Jo, för det första att planernas innehåll i stor utsträckning tyder på att de används för att bedöma och ansvariggöra barn. Jag har också, för det andra, lärt mig att planernas innehåll kan variera avsevärt i olika sociokulturella miljöer. I resursstarka storstadsmiljöer utvärderas barnens kunskaper. I storstadens resurssvaga område riktas bedömningsljuset mot sociala kompetenser. I motsvarande miljöer på landsbygden dominerar ett omsorgsperspektiv. Med olika områden följer således olika institutionaliserade bedömningspraktiker. I ett avseende är dock denna praktik likvärdig. I alla tre studerade områden är det barnet, inte de vuxnas uppdrag, som bedöms, följs upp och utvärderas. Vallberg Roths slutsats verkar högst rimlig: att individuella utvecklingsplaner är en reglering av ett egenansvarigt barn i tillblivelse. I olika miljöer görs dock det egenansvariga barnet ansvarig för

utvecklandet av olika kompetenser. Jag undrar om dessa skilda utfall också bestäms av personalens sociogeografiska bakgrund. Är det, som exempel, så att den nyutbildade förskolläraren från landsbygden flyttar hem till landsbygden för att ägna sig åt det som redan präglat personen ifråga före utbildningen. Jag undrar även över utbildningens ansvar för att göra blivande förskollärare mer självreflekterande och professionella. Borde de inte, som exempel, veta att deras uppdrag inte är olika i olika miljöer? Men, som Tallberg Bromans bidrag visar, i privilegierade miljöer kan det vara högutbildade föräldrar som bestämmer förskolans fokus. I dessa miljöer tycks förskollärares inte kunna stå emot gränsöverskridandets princip. Kanske kan det vara så att förskolelärares bakgrund samspelar med val av arbetsplats och därmed också med föräldrars bakgrund. Förskollärare intresserade av kunskap och språkutveckling verkar då i medelklassmiljöer med föräldrar som ytterligare förstärker ett fokus på den kognitiva utvecklingen. Om så är fallet kan olika institutioners tänkande i samspel med föräldrakrav samspela i en utveckling som ytterligare förstärker den typen av klyftor som Wigerfeldts, Stoltz och Tallberg Bromans bidrag blottlägger. I en gränsöverskridande mångkontextualitet samspelar skolans inre utvecklingsarbete med den tilltagande sociokulturella och ekonomiska differentieringen i världen utanför. Likvärdigheten får sig därmed ännu en knuff i en icke eftersträvsvärd riktning.

Jag ställer mig något tvekande inför Vallberg Roths teoretiska slutsats att barnen till följd av hur individuella utvecklingsplaner används blir till föremål för en styrning som involverar dem i en process där de själva som subjekt formulerar sina mål och sin förändringsambition. Vallberg Roths empiriska material visar snarare att de inte är involverade som subjekt i själva bedömningsprocessen fast direktiven för de individuella studieplanerna så kräver. Här finns således ett gap mellan mål och praktik. Men kanske kan man hävda att när väl bedömningen är gjord och nya mål är formulerade, så är det upp till barnet som subjekt att försöka leva upp till (eller motverka) de ställda kraven. Ty snart ska de åter bedömas och utvärderas. I praktiken tycks mig planernas innehåll vägleda av ett *becoming* utan *being*. De utgör försök till institutionaliserade bedömningspraktiker utan subjektets medverkan. Målen för planerna förespråkar däremot det omvända – ett *being* i *becomings* tjänst. Om barnet ska ses som en aktiv medaktör i styrningens tjänst, så är det ”after the fact”, det vill säga efter det att bedömningen är gjord och målen är fastställda. Före fakta är barnen inget annat än objekt för förskolelärares reglerande praktiker. De disciplineras utan subjektets involvering. Ansvariga subjekt blir det först när karaktärisering och mål förelagts dem. Det tycks mig som om statens idé med individuella utvecklingsplaner är betydligt bättre än hur förskolelärares praktiserar den. Och detta oavsett miljö.

### ***Till frågan om livskunskap***

Camilla Löf, doktorand i pedagogik, bedriver avhandlingsarbete inom ett nytt empiriskt forskningsfält, nämligen undervisning i *livskunskap* i grundskolan. Hennes syfte är att problematisera ämnets framväxt, innehåll och användning i skolan. Tre metoder sätts i arbete: diskursanalys (dokument om livskunskap), intervjuer (pedagogers och kamratgruppers erfarenheter av livskunskap) och etnografi (hur undervisning i livskunskap sker i praktiken). En av avhandlingsarbetets övergripande frågeställningar är ”huruvida livskunskap är att betrakta som en reglerande praktik i barndomen” i en tid av ”barndomens förändrade villkor”. Med andra ord vill Löf förstå hur livskunskapens framväxt, innehåll och praktik är relaterad till bredare samhällsliga, kulturella och institutionella förändringar. Hon ger exempel på förändringar som vårt samhälle genomgått sedan sexualkunskap infördes som obligatorium i skolan 1955. Idag är sexualiteten mer påtaglig i det offentliga rummet. Internet torde utgöra det mest påtagliga exemplet. Synen på preventivmedel, abort och homosexualitet har påtagligt förändrats. Vi har därtill blivit mer mångkulturella. Löfs bidrag till *Educare* har dock av nödvändiga skäl ett mer avgränsat fokus. Genom beskrivningar av innehållet i olika dokument om livskunskap ger hon en bild av vad jag vill kalla *det diversifierade utfallet av försöken att etablera livskunskap som skolämne*. Ty någon till syfte, innehåll, organisation och praktik sammanhållen livskunskap existerar inte. Eftersom jag också fått ta del av ett intervjumaterial med de lokala aktörer i Malmö som arbetar med att verka för och/eller undervisa i Livskunskap kommer jag att vid ett par tillfällen låta dem komma till tals. Avsikten är att tydliggöra mina analytiska poänger.

Mitt intryck är att efterfrågan på livskunskap i stor utsträckning är ett svar på olika aktörers oro för barns- och ungdomars livssituation. Kanske kan efterfrågan också förstås som uttryck för dessa aktörers egen utsatthet i sina vuxenroller. Det kan röra lärares och annan skolpersonals oro över bristande kommunikation mellan vuxna (särskilt föräldrar) och barn. Det kan också gälla elevernas sätt att bemöta varandra. Till dessa bemötande hör sexualiserat och utmanade språkbruk. Med detta följer även skolans arbete med mångfald och värdegrund. Hit hör de ungas kamp med vilka de är och vad de ska bli i relation till villkor och självförståelseformer. Skolpersonal erfar ofta behovet av en ständigt närvarande dialog med eleverna för att få skolans verksamhet att fungera. Att som vuxen vara en del av och hantera detta kräver sociala energier, motivation och kommunikativ kompetens. Låt mig kalla allt detta för *relationsarbete*. En annan oro följer av folkhälsoforskarnas empiriska beskrivningar. Under närmare två årtionden har *barns och ungdomars hälsa* radikalt försämrats, särskilt så psykosocial hälsa i termer av trötthet och stress. Detta gäller särskilt flickor och unga kvinnor men också de unga i förorterna liksom funktionshindrade (se till exempel Trondman 2008). Det finns också en oro för hur skolan hanterar *sex- och samlevnadsfrågor*. Denna oro uttrycks främst av de personalgrupper som värnar om och

jobbar med dessa frågor liksom de från Skolverket som inspekterar dem. Kanske har, diskuteras det, sex- och samlevnadsfrågorna marginaliserats till följd av lärarnas brist på kunskaper, osäkerhet inför ämnesområdet och räds-la för hur barnen ska reagerar till följd av ”kulturkrockar” i multietniska skolor.

Sedan mitten på 1990-talet har enskilda socialdemokrater, miljöpartister och folkpartister motionerat i riksdagen för införandet av ämnet livskunskap. Ett motiv har varit att ge unga bättre förutsättningar att skapa mening i en alltmer individualiserad värld. Ett annat har varit att med hjälp av undervisning i etik och moral, livsstil och kris- och konflikthantering hantera negativa sidor av samhällsutvecklingen, till exempel trakasserier och hot om våld. Dessa motioner har avslagits av Riksdagen. Livskunskap som skolämne har inte ansetts nödvändigt då skolan redan har en värdegrund och flera ämnesövergripande kunskapsområden. Hit hör bland annat undervisning i sex och samlevnad. Likväl kan vi konstatera att de motionerande politikerna sett ett tema som livskunskap som en möjlighet till normerande strategier för att hantera vad de uppfattar som tidens tecken: relationsproblem, identitetsarbete, individualisering, ohälsa och känslor av meningslöshet.

Riksdagens avslag om införandet av Livskunskap som skolämne har dock inte hindrat en rad olika lokala aktörer från att i skilda former iscensätta livskunskap i skolan. Det kan vara tjänstemän i landsting eller kommun. Det kan vara personal på enskilda skolor. Framförallt tycks det mig vara olika kommunala förvaltningar, inom en och samma kommun, som på olika sätt, direkt eller indirekt, uppmuntrar och stödjer enskilda skolors arbete med livskunskap i olika former. En verksamhetsansvarig på en enhet för drogfrihet på en kommunal folkhälsoenhet ser livskunskap som en av flera modeller att jobba med. Han ser livskunskap som de ”frågor” som ”är angelägna för unga människor som inte ryms i ordinarie skolämnen”. En annan tjänsteman i en annan verksamhet i samma kommun arbetar med att stödja skolor att ”se sina egna utvecklingsområden och finna olika lösningar på dessa”. En projektledare i samma kommun menar att livskunskap handlar om att ge barn och ungdomar ”luft och kraft åt sina tankar” om ”samexistens, kärlek och relationer”. Här blir livskunskap ett medel för unga att ta reda på vad de tänker och känner. I denna form, menar hon, utgör livskunskap en ”problematisering” av och ett ”alternativ” till hur skolan ”uppfostrar elever”. Hon kan ”gå igång på” tankar om en ”sorts revolution i skolväsendet”. Hon vill införa livskunskap som ämne och skapa lokala kursplaner för en likvärdig utbildning. Hon ser det som en lång process. Inte minst därför att det kräver ”lärare som inte ännu finns”. Uppenbarligen finns i en och samma kommun olika aktörer i olika samarbetsformer med olika idéer, syften och strategier. Andra aktörer, till exempel Folkhälsoinstitutet, vill ha en vetenskaplig evidensbaserad styrning. Här förespråkas kognitiv beteendeterapi. Det kräver, som en kommunal tjänsteman uttrycker det, att de unga följer programmet i detalj



för att önskad effekt ska uppnås”. Här genererar struktur och styrning trygghet. Ytterligare andra försöker utveckla en pedagogik för social och emotionell hälsa.

Varje skola är förpliktigad att arbeta med frågor om värdegrund. Samtidigt finns det inget enhetligt skolämne som bär namnet Livskunskap. Inte heller finns det konkreta bestämmningar av vad arbete med värdegrund och livskunskap ska innehålla. Kommunernas olika aktörer är därmed inte styrda av ett specifikt innehåll och en specifik metod. Det finns, som redan redovisats, många aktörer, innehåll och metoder. Den tendens Löf ser är att olika aktörer på olika skolor ”plockar” vad de uppfattar vara för dem lämpliga ”godbitar”. Dessa ”godbitar” kan genomföras av för skolan både interna och externa aktörer. Med andra ord: livskunskap finns inte som ämne men kristalliseras innehålls- och formmässigt på olika sätt genom skolornas val av samarbetspartners. Denna slutsats överensstämmer väl med utfallet av Skolverkets inspektion av det överskridande ämnet Sex och samlevnad. Inspektörerna finner det svårt att veta vad kursinnehållet egentligen består av. Det innebär, konstaterar de, att eleverna inte får någon likvärdig utbildning. När det gäller ämnet Livskunskap har Skolverket gått på Riksdagens linje. De frågor som rymt i ett sådant tänkbart ämne ska, menar Skolverket, genomsyra hela skolan. Inte hänvisas till ett avgränsat skolämne.

Löf avslutar sin artikel med att formulera ett antal problem som följer av hur situationen ser ut. Kortfatta vill jag formulera det så här. Det finns inget sammanhållet skolämne som heter Livskunskap. Skälet är att varken Riksdagen eller Skolverket vill ha ett sådant ämne. Däremot finns något av ett samlingsämne för en mycket diversifierad verksamhet producerad av en rad olika institutioner och aktörer utan gemensam grund, innehåll och metod. Skälet till detta är att olika aktörer gör vad de kan för att utifrån sina övertygelser erbjuda skolan sina verksamheter. De är sedan upp till skolorna att göra vad de finner möjligt och lämpligt. Det som allra mest kännetecknar arbetet med livskunskap i skolan är följaktligen frånvaro av likvärdighet.

Till slut har, som jag ser det, Löf, genom beskrivningar och problematiseringar synliggjort vad jag inledningsvis benämnde *de diversifierade utfallen av försöken att etablera livskunskap som skolämne*. Därmed har Löf i enlighet med sin avhandlings syfte bidragit till att göra livskunskapens oöverskådlighet överskådlig. Hon lämnar dock läsaren övergiven med avseende på frågan om ”huruvida livskunskap är att betrakta som en reglerande praktik i barndomen”. Ett sådant svar, kan man invända, kräver två saker: en definition av vad dessa praktiker innebär och ett empiriskt material som rymmer just teoretiskt informerade beskrivningar av vad de aktörer tänker och gör som i olika rum arbetar med livskunskap. Det kräver också, med Stoltz begrepp, både ett ”barnperspektiv” och ett ”barnens perspektiv”. Jag utgår från att detta följer med Löfs fortsatta avhandlingsarbete. Kanske följer också en definition av just reglerande praktiker. Till frågan om hur dessa praktiker

förstås ska jag, som redan utlovats, återkomma. Jag hoppas då kunna visa att Löfs bidrag är viktigt för utvecklandet av en sådan teoretisk förståelse.

Vad har jag då så långt lärt mig av Löf? Jag formulerar det, något tillspsats, så här: När vuxna aktörer med olika kommunala ansvarsområden för barn och ungdomar erfar den omfattande energiåtgången och svårigheterna med allt det relationsarbete de måste ägna sig åt för att klara sina arbetsuppgifter i vad de erfar som en skola i en alltmer förändrad omvärld – individualisering, konflikter och meningslöshet – vänder de sig till alla tänkbara aktörer som i stor utsträckning driver sina egna till form och innehåll diversifierade projekt. Följaktligen kan skolor invaderas av en nästintill oöverskådlig mängd av olika gränsoverskridande praktiker. Därmed blir Löfs analys av livskunskap ett tydligt exempel på den politiska styrning som Stoltz analys blottlägger. Kanske kan vi med denna relation till Stoltz, trots allt, säga att Löf ger oss ett mer övergripande svar på frågan om livskunskap kan betraktas som olika reglerande praktiker. Svaret är att livskunskap är en pluralitet av olika aktörers olika försök till reglerande praktiker, inte bara av barn utan också av vuxna, till exempel lärare. Frågan är då inte endast vad dessa praktiker innehåller, hur de görs och vad de åstadkommer. Frågan är också, för att återkoppla till Wigerfelt, hur pluraliteten av livskunskapernas reglerande praktiker ser ut och verkar i de segregerade Malmös olika områden? Är utfallen kanske desamma som Vallberg Roths empiriska analyser av individuella utvecklingsplaner?

### ***Verbal mobbning och normerande praktiker i flickors relationsprat***

Pedagogen Ann-Carita Evaldsson intresserar sig för en grupp av fem flickor i en mångkulturell skola. I gruppens dagliga umgänge med varandra förekommer konflikter, förolämpningar och namngivning. Inom mobbningsforskning kallas sådana aktiviteter ”verbal mobbning”. Evaldssons primära intresse är dock *inte* mobbning. Än mindre hur mobbning bör hanteras. Istället fokuserar hon på de betydelser sådana aktiviteter som kan benämnas verbal mobbning kan ha för deltagarna själva. Syftet är att visa att aktiviteter som skvaller, förolämpningar, namngivning, ryktesspridning och social utslutning har många betydelser för de involverade flickorna. De är praktiker med vars hjälp icke önskvärda beteende kan sanktioneras. Med andra ord är praktikerna normerande. De pekar ut hur gruppmedlemmar förväntas bete sig. Därmed bidrar dessa normerande praktiker till organisering av kamratgruppen. På så sätt är, som jag förstår det, skvaller, förolämpningar och liknande aktiviteter *medel* för etablering av *moraliska ordningar*.

I fokus för Evaldssons analys av hur en moralisk ordning kan etableras står, som sagt, fem flickor i årskurs 5. De går i samma skolklass. ”Vi är fem tjejer så vi måste hålla ihop”, säger en av flickorna, som av anonymitetsskäl döpts till Leena. Följaktligen är det i skolan som dessa flickor möts, eller,

snarare, måste mötas. Evaldssons empiriska material består av en sex månader lång etnografisk datainsamling. Metoden överensstämmer väl med hennes kunskapsintresse, nämligen att förstå hur "barn själva organiserar sina sociala liv". Det handlar därmed om att förstå etableringar av moraliska ordningar som "sociala fenomen inom en praktik". Vi ska således lära oss att förstå hur aktiviteter som skvaller och förolämpningar i en grupp flickor etablerar en moralisk ordning. I ett antal empiriska nedslag får vi följa hur konflikten mellan Leena och de övriga flickorna trappas upp. Till slut är Leena utesluten ur gruppen. Kvarstår gör således en moralisk gruppordning utan Leena.

Låt mig kort recapitulera huvudinnehållet i de etnografiska nedslag som Evaldsson redovisar och analyserar. I det första nedslaget iscensätter flickorna ett försök till medling. Försöket leder dock inte till att konflikten får en lösning. Det slutar snarare med att Leena anklagas för att utnyttja en av gruppens flickor i eget syfte. Hon ägnar sig således åt att skingra snarare än att hålla gruppen samman. Så lyder de andra flickornas införstådda anklagelse. Medan Leena pekas ut som problemet framstår övriga flickor som goda kompisar med sammanhållning. Det hjälper inte att Leena försöker försvara sig. Medlingen blir en del i en pågående process där ifrågasättandet av Leena som gruppmedlem alltmer fördjupas.

I det andra etnografiska nedslaget, tre månader senare, iscensätts en förolämpning i vilken Leena, med Evaldssons ordval, "till en början skämtsamt" beskrivs som "mentalsjuk". Flickorna diskuterar huruvida Leena varit på ett mentalsjukhus som benämns "Beltransjukhuset". Diskussionen övergår till att flickorna hävdar att Leena ska åka till sjukhuset. En av dem säger att Leena ska dit "om två dar" men "ligga där sexti". En annan påpekar att hon ska "komma där ida förstår du". "Ja, det ska jag, förstår du", säger Leena i ett försök att värja sig. Dialogen eskalerar. Elisa, den flicka i gruppen som Leena oftast hamnar i konflikt med, hävdar att Leena ska "ligga" på Beltransjukhuset "i tusen år", tills hon "dör", så hon "inte hinner bli bättre". Leena försvara sig med att hävda att de andra flickorna "inte vet något om henne" och ber dem att "hålla käften". En av flickorna svarar att "vi vet att du är ett sånt sär-skit-psyk". Leena är, konstateras det, ett "psyko" som "gillar att ljuga". Hon är också "ute efter" och "ger pengar till killar". Jag förstår denna kommentar som ett uttryck för att Leena försöker köpa vänskap, status och/eller beskydd från (en grupp) pojkar. På det stora hela är hon, enligt övriga gruppmedlemmar, en "dålig kompis". Leenas redan marginaliserade position i gruppen befästs alltmer. I enlighet med analysens förutsättningar får vi följa hur det kan gå till när barn själva organiserar sitt sociala liv inom en praktik.

I ett tredje empiriskt nedslag visar Evaldsson att Leena inte lyckas förändra de andra flickornas beskrivningar av henne som "dålig kompis". Hennes olika försök till svar ger, menar Evaldsson, "näring" till att "de andra

flickorna trappar upp sina negativa beskrivningar”. Leena anklagas nu för att ha ”snackat skit” om de andra flickorna. Eftersom hon gjort det är hon en ”annorlunda”, ”illojal”, ”moraliskt förkastlig person”. Hon får veta att hon inte längre har några kompisar.

I ett fjärde avslutande empiriskt nedslag diskuterar flickorna huruvida Leena har varit mobbad på en skola där hon tidigare gick. Härmed antyds att Leena har ett förflutet – en biografi. Har hon också, tänker jag som läsare, i detta liv varit utsatt? Om detta får vi inget veta annat än att flickorna i gruppen antyder det och att Leena erkänner att hon ”va retad nån gång ja men inte jämt”. Jag kan inte finna det annat än högst trovärdigt att Leena är en flicka med lång erfarenhet av utsatthet. En flicka, som i min förståelse av det som redovisas, mot bakgrund av en underordnad position i gruppen gör vad hon kan för att vinna erkännande och delaktighet. Det är inte heller en orimlig tolkning att flickornas påpekande om att Leena tidigare varit utsatt för mobbning är ett sätt att göra Leena själv till ansvarigt subjekt. Eftersom hon redan tidigare varit mobbad kan det ju i enlighet med en sådan logik knappast vara särskilt konstigt att hon åter mobbas. Om denna tolkning stämmer tyder det på att flickorna är medvetna om att de utsätter Leena för just mobbning. Men att denna mobbning kan förklaras av det är Leena själv som är problemet. Följaktligen, menar flickorna, förtjänar hon den mobbning hon utsätts för. Och det är, som sagt, högst troligt att det inte är första gången. Mobbad blir sådana personer som är psykiskt sjuka, skvallriga och dåliga kompisar. Låt mig kalla flickornas strategi för *förskjutande av egenansvar*. Den tycks mig vara en ruggigt otäck logik för upprätthållande av en moralisk ordning. Min erfarenhet säger mig också att den är alltför vanlig. Inte endast bland flickor och pojkar i segregerade miljöer, också i, som exempel, akademiska miljöer.

Leenas isolering från gruppen är nu total. Det är svårt att tänka sig något som gör mer ont i ett barns vardagsliv än det Leena utsätts för. Det har därtill pågått i månader. Mycket talar för att hon också tidigare gjort samma erfarenhet. Själv skulle jag vilja ge röst till Leena. Låta henne berätta sin historia. Jag skulle även vilja tala med de andra flickorna, som de barn de är. Hur ser deras berättelse ut i relation till deras liv och villkor. Hur kan de förstås kontextualiserade? Finns det inte en längtan efter ett annat slut? De vet ju, jag kan inte tolka det på något annat sätt, att de mobbar Leena. De vet också, på goda grunder, att man inte bör mobba. Just därför försöker de legitimeras sina handlingar mot Leena genom att göra henne till egenansvarigt subjekt. Vi får också i det sista nedslaget veta att flickorna tycker det är skönt att de blivit av med henne. En av flickorna säger – som jag uppfattar det i närvaro av en kompis och en lärare – att om Leena tilltalar henne så ska hon ”smälla till henne så att hela gymnasalen tittar på”. Uteslutandet av Leena behöver i enlighet med några av de övriga flickornas förståelse uppenbarligen offentliggöras. Alla behöver veta vem hon är och hur hon bör behand-

las. Leenas identitet och position står nu klar. Gruppen har organiserat, normerat och sanktionerat sig till en etablerad moralisk ordning – en ordning de också vill offentliggöra. Vi befinner oss långt bort från barns lika värde och rätt till en egen röst. Jag skulle vilja veta vilket värde flickorna i den nya moraliska ordningens grupp har i andras ögon. Vilken grad av erkännande lever de med de i olika kontexter? Jag skulle verkligen vilja känna, precis som Evaldsson själv formulerar det, ”den betydelse” som allt det som sker ”har för deltagarna själva”. Jag skulle därefter vilja göra *min* analys av varför flickorna upprättar en specifik moralisk ordning (och inte en annan) mer förebildlig. Jag skulle också vilja veta mer om den hjälp de skulle vilja ha av vuxna för att kunna etablera en sådan moralisk ordning. Trots allt lever flickorna inte endast inneslutna i varje specifik situations kontingens. De har inte endast en specifik historia i ett mångkulturellt segregerat område. De lever också sina liv i en vidare symbolisk ordning där mobbning inte är försvarbart eller eftersträvansvärt. Hur brottas de *alla* med egen utsatthet och självförståelse bortom vad de blivit och gjort med Leena och med sig själva? Sådant intresserar mig som kultursociolog. Egentligen står denna analytiska längtan mycket nära Evaldssons egen när hon skriver att förståelsen av ”hur deltagarna i samspel formar sociala identiteter” också innebär att man ska ta hänsyn till en vidare social och samhällelig kontext”. Jag hör filosofen Martha C. Nussbaums röst från introduktionen till *Sex and Social Justice*: ”If (...) actual women are fearful and dependent, it may be in part because they have been formed that way” (1999, s. 12), bland annat till följd av ”long habits of domination and subordination” (ibid). Det slår mig åter: projektet *Mångkontextuell barndom* behöver en analys som möjliggör utvecklandet av försvarbara reglerande och normerande praktiker. ”Social support for basic life functions, including prominently the basic liberties, is what we owe to people’s humanity and dignity”, skriver Nussbaum i samma bok, och fortsätter: ”It also make good social sense, freeing people to be agents in socially productive ways” (ibid, s. 20). Det som Edvaldssons bidrag till slut lär mig är att barn som lämnas till sitt eget *being* behöver vuxnas ansvar för en social produktiv *becoming*. Berättelsen om Leena kräver, för att återvända till Stoltz bidrag, både *barns perspektiv* och, särskilt så, *barnperspektiv*.

### ***Reglerande praktiker i den reparativa rättvisans tjänst***

Rättsociologen Ingela Kolfjord studerar hur konflikter mellan barn i skolan hanteras med *kamratmedling*. Medlingens syfte är att reparera relationer genom att lösa vardagliga konflikter. Mycket kortfattat handlar det om att ge barn förutsättningar för och att utveckla deras egen förmåga att lösa relationsproblem. Barn som hjälper andra barn att lösa konflikter kallas *kamratmedlare*. Metoden vilar på en politisk-filosofisk idé om *reparativ rättvisa*.

De barn som vill bli kamratmedlare måste ansöka om att få bli det. Om de som söker anses vara goda förebilder och har en problemlösande förmåga får de genomgå en två dagars utbildning. När utbildningen är klar utses de i en högtidlig ceremoni. Detta sker inför personal och elever vid höstterminens början. I Kolfjords exempel är de barn som medlar äldre (årskurs 5 och 6) än de barn som medlas (förskola och årskurs 1 till 3). En elev som inte lever upp till det som medlingsuppdraget kräver fråntas sin roll som medlare.

Kamratmedlare, som bär röda jackor, arbetar alltid i par. Som mest arbetar tre par under ett medlarpass. Det gör att det är lätt för de andra barnen att se dem på skolgården. Medlingen har både kort- och långsiktiga mål. I det korta tidsperspektivet gäller det att hitta en för alla parter accepterbar lösning på en aktuell konflikt. Det mest eftersträvansvärda är att parterna i dialog med varandra hittar en gemensam lösning. Om barnen i konflikt inte kan finna en lösning är det medlarnas uppgift att fråga de inblandade om de kan få föreslå en lösning. Det är viktigt att lösningen blir just reparativ. Det innebär ett återställande eller upprättande av den maktbalans som konflikten rubbat. Följaktligen har, som Kolfjord formulerar det, "varje part rätt till värdighet, likställd delaktighet och respektfull behandling". Ett annat sätt att beskriva det kortsiktiga målet är ett erbjuda jämlika möjligheter till försoning. För att uppnå detta mål krävs att dialogen är öppen och fri mellan parterna, vilket ställer en rad krav på deltagarna. De ska vilja lösa problemen. De ska eftersträva att tala sanning och lyssna till den andra parten. Varje elev ska acceptera den andres rätt att berätta sin historia och föreslå sin lösning. Medlingssituationen ska därtill vara konfidentiell. Det är viktigt att förstå att konflikter ofta rymmer känslor. Att ha blivit av med sin mössa är inte endast en fråga om att få mössan tillbaka. Det är också en fråga om personlig kränkning. Det hör därför till varje medling att få berätta vad man känner. För reparationens skull måste en förlorad självkänsla återerövas. Det långsiktiga målet är att minska antal konflikter på skolan och att därigenom skapa en skolkultur som är mer jämlik, demokratisk och inkluderande.

Det är viktigt att påpeka att även om barnen själva ges möjligheter att lösa sina konflikter är verksamheten från början till slut uttänkt, planerad och vägled av vuxna. Elevmedlarna träffar regelbundet en grupp ansvariga lärare. Vid dessa träffar delger barnen de vuxna sina erfarenheter och får handledning. Medlarna kan även lyfta fram teman som de vill att skolan ska arbeta med, till exempel mobbning och sexistiskt språkbruk. Därtill har även föräldrar fått utbildning i medling.

Forskare och debattörer har formulerat en rad olika problematiseringar av kamratmedling. Kolfjord redovisar dem föredömligt. En gäller barnet som kompetent aktörer. Frågan är om barn verkligen kan förstå alla typer av konflikter? En annan betonar konfliktens karaktär. Konflikter kan ha olika grad av allvar. Det reser frågan om barn bör verka som medlare i alla typer av konflikter. En tredje påpekar att konflikter mellan barn kan ha sin grund i

konflikter mellan vuxna. Är det då rimligt att barn ska ta ansvar för att hantera konflikter genererade av vuxna? En fjärde avser hur konflikter hanteras i ett mångkulturellt samhälle. Kan det vita medelklassbarnet vara modell för förståelse av vad en konflikt är och hur den ska hanteras? Vad innebär det i så fall för barn från andra kulturer och med andra språk? En femte problematisering påminner om att konflikter kan vara jordmån för fortsatta konflikt om förlåtelse sker utan reparativ rättvisa. En sjätte avser vem som har ansvaret om en sådan rättvisa inte uppnås? En sjuende problematisering undrar om kamratmedling inte är "en form av självdisciplinerande praktik". Till exempel till följd av de anspråk som ställs på medlarna som goda föredömen. Slutligen ställs frågan om vad det är i samhället som harmonierar med "medlingsdiskursen"? Är det verkligen ett uttryck för demokratisträvanden eller är det, medvetet eller inte, endast ett sätt att "överföra ansvar till barn?"

Som jag ser det intresserar sig Kolfjord i huvudsak för två frågor. Den ena gäller om den kamratmedling hon studerar utgör en "möjlighet" eller en "barriär" för "en demokratisk mångfaldsinriktad skola. Till svaret på denna fråga hör själva tillämpningen av medlingen men också frågan om huruvida kamratmedling kan bidra till ett mer öppet och konfliktfritt skolklimat. Den andra frågan är mer övergripande och till sin karaktär teoretisk. Är kamratmedling en reglerande praktik i betydelsen "en styrningsteknik för normalisering och ökad kontroll över barnens uppträdande"?

För att exemplifiera svar på sina forskningsfrågor redovisar Kolfjord ett etnografiskt fall. Avsikten är att visa hur det kan gå till när kamratmedling sker. Exemplet gäller en händelse på en lunchrast när några flickor hamnar i konflikt om vem som har rätt att använda skolans hopprep. Två flickor hoppar rep. De vill inte dela repet med en tredje flicka. Exemplet, vilket jag här inte ska upprepa, visar på ett mycket fint sätt hur kamratmedling går till när målen uppnås med en väl fungerande medlingspraktik. Kolfjords analys visar på ett föredömligt sätt att "medlingen ledde till en lösning", "där parterna var nöjda" och "där leken blev mer interaktiv för flera av barnen". Därtill visade det sig att "ett barn som varit ensam under rasten kom med i leken".

Utfallet av exemplet med flickor som hoppar rep svarar väl mot Kolfjords övriga empiriska resultat. Därtill är det personalens och barnens erfarenhet att kamratmedlingen har minskat antalet konflikter. Den har också överlag bidragit till ett bättre skolklimat. Följden är att kamratmedlarna har känt sig alltmer överflödiga. En av de intervjuade medlarna, en flicka, säger att "skolan är så lugn och tråkig" därför att det "aldrig är något bråk".

Kolfjord har på olika sätt lyssnat till lärare och barn. Hon skriver att lärare för "mycket seriösa" och "empatiska diskussioner" om elever och medlingspraktiker. Genom innehållsanalys av barnens ansökningar till medlarutbildningen kan hon visa att barnen inte vill ha bråk på skolan. De vill hjälpa andra barn och skolan genom att lära sig att hantera konflikter. De empiriska utfallen gör det också möjligt att visa att de problematiseringar som sam-

manfattades ovan kan hanteras. Barn ska medla i konflikter som de förstår och för vilka de kan ta ansvar. De ska i detta arbete alltid ha stöd av vuxna. Medling utvecklar solidaritet och mångkulturell förståelse och praktik. När kamratmedlare på den skola Kolfjord studerat ska medla med barn som inte kan svenska så bra och därför kan ha svårt att förstå medlingen samarbetar medlarna med andra barn som kan det aktuella hemspråket. På så sätt blir privata bekymmer till sociala gemensamma problem. Barn får därmed hjälp att berätta om och får erkännande för sina erfarenheter. Reparerade relationer blir till ett alltmer reparerat vitalt centrum – en, med mitt ordval, symbolisk struktur för en försvarbar normalitet. Resultatet är en skolmiljö där barn visar varandra större respekt genom att de lär sig att hantera konflikter. De lär sig också att avgränsa de konflikter de ska medla i. Självkänslan förbättras. Entusiasmen för relationsfrågor, hur man betar sig mot andra, ökar. Kanske lär de sig för livet.

Kolfjord slutsats är att den kamratmedlingen hon studerat "hitintills" (det är ett pågående projekt) "löser och förebygger eskaleringen av konflikter och framförallt ger medlingen barnen redskap för att själva kunna hantera sina konflikter". Slutsatsen är att *reparativ rättvisa tycks vara möjligt under de rätta förutsättningarna*, det vill säga de förutsättningar som Kolfjords fall uppvisar. Det innebär att utfallet av medling är beroende på hur kamratmedlingens utformas som idé och praktik.

Så kvarstår då den teoretiska frågan. Är kamratmedlingen en reglerande praktik för styrning, för normalisering och för ökad kontroll över barns uppträdande? Kolfjords svar är att medlingen är reglerande "på så vis" att den "blir ytterligare en styrningsteknik för normalisering" och "ökad kontroll över barnens uppträdande". Dessvärre får vi inte något utvecklat svar vad reglerande praktiker och normalitet avser med bäring på just en försvarbar kamratmedling. Jag finner det dock svårt att dra någon annan slutsats än att reglerande och normerande praktiker *också* kan vara något praktiskt och normativt glädjande. Barn kan med vuxnas stöd reglera andra barn så att en reparativ rättvisa uppstår, så att skolan genomsyras av en förstående, inkluderande, mångfaldig och demokratisk anda. Om det ska bedömas som disciplinerande drar jag slutsatsen att *också* disciplinering kan vara ett redskap och utfall av något önskvärt. Det måste också, om så kan vara fallet, vara viktigt att teoretiskt och praktiskt skilja på när barn blir 'självreglerade subjekt' på ett normativt försvarbart respektive icke försvarbart sätt. Ty inte kan väl en fungerande kamratmedling reduceras till en västerlandetsförtryckande diskurs av "den andre"? Av Kolfjord lär jag mig att *being* kan tas på allvar i *becoming*-syfte och att *becoming* behövs för att utveckla barns förmågor till *being* och välbalanserat ansvarstagande för reparativ rättvisa. Då har vi ett väl informerat *becoming* i *beings* tjänst som inkluderar både barn och vuxna. Här ligger grunden för sådana reglerande praktiker som möjliggör en försvarbar normalitet. Därmed kan Löf i sitt fortsatta avhandlingsarbete utfors-



ka med vilket innehåll och under vilka förutsättningar livskunskap kan utgöra en möjlighet. En fråga söker mig med oundviklig kraft: Hur hade Leenas, Elisás, Zaidas, Jackys och Nahrins möjligheter, i Edvaldssons bidrag, sett ut om de gått på en skola med ett sådant medlingsprojekt som Kolfjord så analytiskt, känsligt och hantverksskickligt skildrar. Här har, i Nussbaums anda, förnuftet känslans inlevelse och känslan förnuftets skärpa (2000) Normativt glädjande, som sagt, är det också. Reglerande praktiker kan otvetydigt verka i den reparativa rättvisans tjänst.

### ***Skol- och föreningsidrott som reglering***

Sociologen och idrottsvetaren Tomas Peterson intresserar sig för regeringens så kallade "handslag" med idrottsrörelsen. Stora resurser ställdes till idrottens förfogande. Den huvudsakliga avsikten, om vilka både parter var överens, var att göra flera barn och ungdomar delaktiga i föreningsorganiserad idrott. Folkhälsoforskningen hade visat att de fysiskt inaktiva blivit alltfler samtidigt som de aktiva rörde sig alltmer. Klyftan mellan de fysiskt och psykiskt väl- och icke välmående ökade. Därtill hade antalet timmar till skolidrottens förfogande minskat. En av *Handslagets* strategier var att utveckla ett nära samarbete mellan skola och föreningsidrott. Eleverna skulle under skoltid få möta och pröva på föreningsidrott. Målet var att "öka möjligheterna att aktivera barn och ungdomar som inte redan är fysiskt aktiva och skapa intresse för aktivitet utanför skolan". Idrottsföreningen kunde komma till skolan. Skolans elever kunde också bege sig till föreningsidrotten. Petersons bidrag undersöker ett utfall av detta reformförsök.

Efter att ha följt alla samarbetsprojekt mellan skola och föreningsliv i Malmö under 2005 och 2006 finner Peterson att det eftersträvade målet inte uppnåtts. Snarare gäller det omvända. De redan aktiva blev än mer aktiva. De icke aktiva förblev med få undantag icke aktiva. Föreningsidrotten fick få, om några, nya medlemmar. Därtill uppstod ytterligare en oavsiktlig konsekvens. Insatserna försvagade skolidrottsämnet.

Hur kunde de då bli så här? I min läsning av Petersons bidrag får jag följande *sex interrelaterade insikter* till livs. För det första är eller har en stor majoritet av unga varit aktiva (närmare nio av tio) i föreningsidrotten. Det betyder att när idrottsföreningarna kommer till skolan så möter de elever som i stor utsträckning redan är aktiva. De möter också en relativt stor grupp som tidigare varit med men hoppat av föreningsidrotten. De möter därtill en mindre andel (10-15 procent) som aldrig föreningsidrottat. Frågan är varför föreningsidrotten förväntas nå de barn och ungdomar som den inte når i sin ordinarie verksamhet just därför att den samarbetar med skolan. Petersons empiriska material visar att de medel föreningarna använder i avsikt att nå målen i samtliga fall är de aktiviteter de använder i respektive specialidrotts ordinarie verksamheter. Inte i något fall fann Peterson en utveckling av nya

pedagogiska former. En andra insikt är därmed att idrottsföreningarna helt enkelt gör vad de brukar göra – fast på skoltid. Och vad de brukar göra når inte de fysiskt inaktiva. För det tredje så har den verksamheten Petersson studerat i endast två fall av 14 vänt sig till alla elever på de skolor som berörts. Därtill har elever som inte skött sig, saknat intresse eller inte visat motivation inte behövt vara med. Med andra ord tillämpar föreningarna en modell som kombinerar frivillighet med, när så anses behövs, avskiljning. Det är en inte alltför djärv tanke att de som avisas, får fika eller i avsaknad av intresse tillåts göra något annat hör till de procent som inte är fysiskt aktiva, inte är med i föreningslivet och därför utgör själva kärnan i målgruppen för projektet. För det fjärde är det Peterssons teoretiska poäng att skola och föreningsidrott i en rad olika bemärkelser är olika fält med olika logiker. Här följer några av de mest avgörande skillnader som Peterssons analys lyfter fram.

- Skolan är en statlig och kommunal angelägenhet. Ungas föreningsidrott är en folkrörelse i det civila samhället.
- Skolan är en i lag reglerad verksamhet. Idrottsföreningarna, däremot, kan självständigt tolka de verksamhetsidéer som Riksidrottsförbundet rekommenderar.
- Skoldagen gör skolans aktiviteter till något för alla obligatoriskt. Föreningsidrotten, som hör den fria tiden till, är frivillig. Skolan måste man, oavsett intresse, gå till. Val av (special)idrott vägleds av den fria tidens intresseval.
- Skolans personal hör i hög grad till en akademiskt utbildad lärarprofession. Föreningslivet, däremot, genomförs med få undantag av ideella ledare verksamma på sin fritid.
- Skolidrottsämnet måste ge alla elever likvärdiga förutsättningar för att förstå, ta ansvar för och utveckla sin hälsa. Föreningsidrotten är i grund och botten en konkurrens och tävlingsinriktad verksamhet. Den handlar om att bli bäst och vinna. Med tävlandet följer logiker för selektion och rangordning. Skolidrottsämnet, däremot, ska vägledas av ett pedagogiskt arbete med alla elevers rätt till delaktighet och hälsa. I skolan ska således en logik för inkludering och likvärdighet gälla.

Peterssons analytiska poäng är följaktligen att föreningsidrotten, ett fält, kommer till skolan, ett annat fält, med en verksamhet som vägleds av en annan logik än skolans. Det paradoxala är därmed att skolan med hjälp av föreningslivet förväntas nå alla med en logik som inte har för avsikt att nå alla. Föreningsidrotten bygger sin rekrytering på de ungas egna intressen. Den

förutsätter också att de intresserade med stigande ålder alltmer konkurrerar med varandra. Det handlar om att utvecklas för att bli bäst och vinna.

Följaktligen, tänker sig Peterson, kan inte heller föreningslivet nå dem som skolan inte nått. Det sorgesamma i sammanhanget är naturligtvis att skolan med en lagstadgad verksamhet har misslyckats med att nå alla elever. I sin strävan att lyckas vänder den sig till ett fält vars logik talar mot möjligheten att lyckas. Föreningsidrotten kan ju endast erbjuda mer av den verksamhet som de fysiskt inaktiva redan avvisat. ”I allt väsentligt”, skriver Peterson, ”såg jag föreningsidrott, så som den normalt utövas i förening, utövad av skolelever”. Följaktligen nådde de studerade Handslagsprojekten i huvudsak de redans fysiskt aktiva. Därtill blev, som sagt, nyrekryteringen av nya icke fysiskt aktiva medlemmar i stort obefintlig. Detta innebär, för det femte, att samtidigt som de unga som skulle nås inte nås, så ersätts skolans undervisning i idrott och hälsa med en annan logik än skolans. Detta får, för det sjätte, till följd att skolans profession tappar auktoritet och status. Det frivilliga föreningslivets logik tar över skolans lagstadgade, obligatoriska uppdrag och logik.

Handsлагets misslyckande i Malmö skolors kan följkaktligen förklaras teoretiskt med att två fält – *skolans fält* och *föreningsidrottens fält* – med olika logiker möts på ett sådant sätt att båda framstår som förlorare. Kanske skulle vi kunna tala om ett *dubbelt misslyckande*. Samtidigt som föreningslivet inte bidrar till att fler barn och ungdomar blir fysiskt aktiva, så tappar skolan sitt lagstadgade uppdrag och idrottsläraren sin auktoritet, prestige och status. De kan till och med tappa sina jobb. Eller, alternativt, få svårt att komma in på arbetsmarknaden eftersom deras profession i hög grad ersätts av ledare från föreningslivets. Av Petersons bidrag framgår att rektorer väljer bort idrottslärare för att kunna ha fler lärare i övrig undervisning. Inte skulle väl samma sak kunna hända lärare i matematik, svenska eller engelska? Kan vi tänka oss att Röda korsets frivilliga ta över kirurgernas arbete på landstingens kliniker? Skolidrottsämnets status är lågt och *Handslaget* har otvetydigt synliggjort att så är fallet. Föreningsidrottens närvaro i skolan, i alla fall i de former de nu sker, tycks mig försvaga skolidrottsämnets autonomi, status och utformning. Peterson redovisar att nästan en av tre idrottslärare på grundskolan i Malmö är obehörig. På friskolor är andelen än mer omfattande. Därtill saknar var fjärde skola lokaler avsedda för idrottsundervisning.

Vad jag till slut lär mig av Petersons bidrag är att föreningsidrottens logik på skolans fält innebär ett försök till *reglering* av barndom vars utfall är motsatt den tänkta avsikten. Den teoretiska huvudpoängen torde vara att de två olika fältens skilda logiker korsar varandra med ett utfall som kan bestämmas till just ett ”dubbelt misslyckande”. Det är ett misslyckande som på en och samma gång underordnar skolidrottsämnet och slår hårt mot den kategori av barn och ungdomar som riskerar sämre framtida livschanser och

kortare livslängd. Så har ännu ett gränsöverskridande med förhinder, om än med goda avsikter, blottlagts.

### *Generationer och relationer*

Pedagogen Angerd Eilard intresserar sig i huvudsak för hur bilden av relationer mellan vuxna och mellan vuxna och barn i familjen har förändrats i skolans läseböcker från 1960-talet och fram till 2000-talets början. Jag finner bidraget oerhört intressant. I *1960-talets läseböcker* består en familj av två föräldrar, far och mor, och, oftast, tre barn: en pojke och en flicka, båda i skolåldern, och ett mindre syskon. Tre hierarkiska ordningar är påtagliga. För det första är vuxna överordnade barn i makt och ansvar. De är också överlägsna barn i kunskap och praktisk förmåga. Föräldrar både vet och kan bäst. För det andra är fadern överordnad modern. Han är familjeförsörjare och maktcentrum. Hon är hemmafru med dagligt omsorgsansvar för familj, hem och barn. För det tredje tycks familjens pojke vara överordnad familjens flicka. På denna punkt är bilden dock inte helt entydig. Flickan är, skriver Eilard på ett ställe, ”längst ned i hierarkin”. På ett annat ställe skriver hon att familjens syskonpar framstår som ”ganska jämbördiga huvudpersoner”. Kanske kan det vara olika i olika böcker. I överensstämmelse med idealfamiljens normer är barnen väluppfostrade. De är inte endast lydiga och sköt samma. De är också tacksamma. Ingen gör uppror mot familjens ordning. Med familjemedlemmarnas givna över- och underordnade positioner följer olika roller, ansvar och aktiviteter. Far står för det roliga. Han köper leksakståg till sonen och tar honom på fisketur. Mor och dotter, däremot, uträttar nyttoärenden och tar hand om mat och disk. Val av aktiviteter är påtagligt könsbundna. Det hör snarare till undantag än regel att sonen bidrar till hushållsarbetet.

Ideal och normer i 60-talets läseböcker är otvetydigt konstruerade i förbildligt syfte. Den unge läsaren får en bild av hur en familj bör vara. Budskapet är moraliskt fostrande. Fokus ligger på formella regler för hur människor bör umgås. Det gäller att vara hövlig och följa vett och etikett. Föräldrarna är fulländade *beings*. Barnen, däremot, är i all sin skötsamhet, ofärdiga *becomings*. De är dock på god väg att internalisera den vuxenvärld som läseböckerna uppenbart vill bidra till att reproducera. Rollerna är givna och framtiden ljus. Samtidskildringarna saknar problemfokus. Den didaktiska rösten – berättarpositionen – är de vuxnas. Det är deras uppgift att återskapa de värden som bestämmer hur människor ska leva tillsammans. Eilard summerar denna familjeordning som *patriarkal borgerlig ordning*.

Med *70-talet* förändras läseböckernas bild av familjen högst påtagligt. För det första rymmer de en mångfald av familjekonstellationer och villkor. Följaktligen får den medelklassmiljö som kännetecknade 60-talet konkurrens. Läsaren möter också arbetarklassfamiljer och familjer med en förälder.

För det andra är skildringarna uppenbarligen problemorienterade. Eleverna läser om barn som upplever problem med skilsmässor, funktionshinder och invandring. Det kan också vara problem med att ha glasögon eller rött hår. För det tredje har relationer mellan föräldrar och föräldrar och barn förändrats. Eilard använder bestämningen ”gränsöverskridande könsneutralitet”. Jag förstår det som att mammor och pappor respektive pojkar och flickor i allt större utsträckning tänker och gör likartade saker. Under 70-talet tillkommer, för det fjärde, en internationalisering. Läseböckernas familjer är inte endast olika familjer under olika villkor i Sverige. Läsaren ges också en bild av andra delar av världen. Budskapet uttrycker solidaritet med utsatta grupper, också med utsatta grupper i Sverige. En sak tycks dock bestå. Det är fortfarande de vuxna som berättar. Berättartekniken, däremot, har förändrats och blivit socialrealistisk. Den överensstämmer således med innehållets fokus på utsatta villkor, problem och solidaritet.

Om 80-talets läseböcker får jag som läsare veta betydligt mindre. Jag lär mig dock följande. I början av 80-talet har arbetarklassperspektivet blivit norm. I fokus står problem formulerade som skilsmässor, styvföräldrar och höghus. Om 80-talets generations- och könsrelationer hittar jag inget. Men kanske är män och kvinnor nu skingrade. En ny didaktisk röst tar över. Nu är det barnen själva som berättar om problemen. Med andra ord skildras arbetarklassens sociala problem alltmer av de utsatta barnen själva. Är det så, frågar jag mig, att barnens perspektiv tar plats i läseböckerna när fokus på arbetarklass och problem är som starkast?

I 90-talets läseböcker får läsarna åter möta olika sociala grupper. Jag uppfattar det dock som om arbetar- och medelklassfamiljer dominerar. Framställningarna är dock mindre polariserade än under de två föregående årtiondena. Familjer från olika sociala grupper tycks alltmer likna varandra i yrkesroller och i val av fritidsaktiviteter. Social rörlighet och förändring skildras. Också arbetarklassfamiljer kan bo i villa. Eilard ser ett ”nytt medelklassideal” träda fram. Både mammor och pappor jobbar. Mammor har där till egna karriärer, intressen och aktiviteter att tänka på. De kan vara modekapare och arbeta utomlands. De driver, både i jobb och på fritiden, sina egna självförverkligande projekt. Mest jämställda verkar medelklassfamiljerna vara när de har en dotter. Också pappor hjälper till med hemarbete. De ser till att barnen vaknar, får mat och kommer iväg till skolan. Tendensen är dock att papporna ofta misslyckas med det ansvar de tar på sig.

Även barnen är förändrade med avseende på kön. Både flickor och pojkar är självreflekterande och har förnuft och känslor. Följaktligen kan även pojkar vara relationsinriktade. Familjen och relationsbudskapet är dock heteronormativt. Med dessa förändringar av familjens ordning framträder också en ny medelklass karaktäriserad av ovisshet och osäkerhet. Samtidigt som vi är tillbaka i medelklassen är det en helt annan medelklass än 60-talets som skildras. Nu råder den senmoderna ”förhandlingsfamiljen”, vilken utgör den

borgerliga 60-talsordningens motsats, inte endast med avseende på könsordning och vuxnas relationer till barn utan också med avseende på det normativa budskapet. Ideal och normer är nu outtalade. Kanske kan man hävda att den explicita ordningens och den normativa specifikationens frånvaro genererar alltmer otydlighet och/eller undertext. Borta är socialrealismen som ersatts av humoristisk distans. Berättarpositionen är dock fortfarande barnets.

I läseböckerna från *1990-talets slut och 2000-talets början* är de tre hierarkiska ordningar som kännetecknade 60-talets familj helt och hållet vända upp och ner. Det är barnen, inte föräldrarna, särskilt inte pappan, som vet, förstår och kan. Det är också barnen som alltmer bestämmer. Föräldrarna är inte längre fulländade och kompetenta *beings*. Snarare är de i egenskap av mindre vetande och kunniga placerade i bakgrunden. När de inte klarar sitt ansvar är det barnen själva som tar över och ser till att de har kläder och kommer iväg till skolan. Förvisso träder pappor in på det som enligt 60-talets ordning var mammornas område. De diskar, tvättar, städar och tar hand om barn. Det visar sig dock att papporna inte riktigt klarar av det. "Fadersgestalten", konstaterar Eilard, "förlöjligas" och bli till "bifigur". Istället tar ett kompetent barn självmant på sig egenansvar när föräldrar inte kan, orkar eller sviker. Barnet, inte den vuxne, är initiativtagare med handlingskraft och kompetens. Och det gäller flickor än mer än pojkar.

Om 1960-talets familj karaktäriserades av förutsägbarhet och visshet så har vår tids familj blivit ett med förändring, oförutsägbarhet, ovisshet och förhandling. I det tidiga 2000-talets läseböcker är 1960-talets hierarkiska ordningar helt och hållet omvandlad. För mig framstår det som underligt att Eilard väljer att kalla denna familj för "det jämställda och demokratiska familjeidealet". Jag har svårt att förstå den som jämställd. Jag har också svårt att se det demokratiska i att små barn är de som har makt och ansvar över såväl familjs som sina egna samtida villkor och framtida livschanser. Är det inte just mot denna bild som projektet *Mångkontextuell barndom* riktar sin kritiska udd?

Eilard förstår det senaste halvseklets olika familjeordningar med Foucaultbegreppet "sanningsregimer". Det innebär att läseböckerna har en reglerande och normerande funktion. De "bidrar" till, som hon skriver, "att odla eller återskapa vissa normer och värderingar i en allomfattande (själv)reglerande praktik". Det innebär att läseböckernas familjeordningar formulerar "normerande ideal" som "fungerar disciplinerande" och som får människor att "självmant korrigera, eller anta eftersträvningsvärda beteenden". Det rör sig om en "dold självreglering". Och på så sätt, menar Eilard, och Foucault, upprättas en "viss samhällsordning". Vad är det då för samhällsordning som samtidens läseböcker bidrar till att upprätta? Är det en samhällsordning där barn har makt och ansvar att styra? Är det en samhällsordning där barnen är de kompetenta aktörerna medan, som Eilard själv formulerar det, "den vuxna fostrande rösten har tystnat"? På denna fråga ger oss

Eilards bidrag inget svar. Hon lämnar oss med en fråga: "Är det barn som fostras till vuxna i förtid eller vuxna som inte vill vara vuxna längre?" Kanske är, tänker jag, samtidigt läroböcker författarnas egna distanserade, själv-terapeutiska kommentarer på sin egen utsatthet som medelklassföräldrar?

Eilards beskrivningar av hur representationer av familjerelationer i skolans läseböcker förändras över tid reser många frågor. På flera områden överensstämmer förändringarna i läseböckerna väl med förändringar i samhället. Jag tänker främst på kvinnans inträde på arbetsmarknaden, ökad jämlikhet mellan könen och barnens allt större delaktighet och inflytande. På andra områden framstår intressanta spänningar. Det är på 70-talet, när klasskillnaderna minskar, som samhällsproblem synliggörs och vikten av solidaritet betonas. När sedan klyftorna ökar, från 90-talet och framåt, inte minst andelen fattiga barn, så riktas perspektivet mot en värld med alltmer likartade familjer med underordnade föräldrar och kompetenta barn med makt och ansvar. Det slår mig också att 70-talets problemfokus är starkt kopplat till arbetarklassen. Därtill samspelar detta fokus med införandet av ett barnperspektiv. Det tycks alltså vara det av klass och problem underordnade barnet som först ges möjlighet att tala. Detta barn ersätts sedan med ett alltmer överordnat och kompetent barn med vilket föräldrarna har att förhandla. Detta är ett analytiskt tema som finns väl dokumenterat i engelsk barndomsforskning (Cunningham, 1995, 2006). Eilard visar att detta sker parallellt med en i läseböckerna alltmer otydlig föreställning om vad som är normativt föredömligt. I en värld där barn har makt, ansvar och kompetens och intar berättarpositionen finns ingen annan normativ ordning uttalad än att det är så det är. När samhällsklyftorna ökar, när segregationen ökar, när andelen fattiga barn ökar och likvärdigheten i skolan försämras berättar de vuxna genom barnen att de tappat makten och seglar utan vind. Någon större skillnader mellan klasser framkommer inte heller. Jag är djupt tacksam för Eilards projekt och de insikter det givit mig.

### **Mångkontextuell och gränsöverskridande barndom: om egenansvariga barn och den komplexa jämlikhetens förfall**

I denna tredje och avslutande del ska jag i enlighet med mitt syfte försöka ge en mer sammanhängande bild av de innebörder som tonar fram i samtidigt mångkontextuella och gränsöverskridande barndom. Till denna bild hör frågan om barn som självreglerande och egenansvariga subjekt. Sammanförningen av de analytiska poänger som temanumrets bidrag försett mig med vägleds av Walzers sätt att förstå och praktisera sociala kritik. Jag tillför därtöver två korta teoretiska argumentationer. I den första använder jag en modell om "tre kulturer" som kultursociologen Jeffrey C. Alexander presenterar i *Action and Its Environment* (1988). I den andra, och avslutande, tar jag hjälp av Walzers förståelse av en tankefigur om "komplex jämlikhet"

som han utvecklar i *Spheres of Justice* (1983) och återvänder till i *Political Thinking* (2008). Avsikten är att förse sammanfogningen av analys och kritik med en mer genomgripande teoretisk förståelse. Det pussel som läggs är således min *rekonstruktion* av hur en mångkontextuell och gränsöverskridande barndom kan förstås och bedömas. Pusslet läggs, som redan antytts, i två parallella men alltmör sammanvävda spår. Det första spåret sammanfattar de viktigaste lärdomarna av min resa genom de nio bidragen. Jag gör det i tolv med varandra förbundna slutsatser. Det andra spåret väver samman dessa slutsatser med Alexanders respektive Walzers teoretiska insikter. Denna sammanvävning sker via en teoretisk insikt om ”sociala och legala strukturer” jag fått från Nussbaums *The Upheaval of Thought* (2001). När väl de parallella spåren möts via Nussbaums förmedling så har mitt syfte uppnåtts. Då har jag även hanterat frågan om barn som självreglerande och egenansvariga subjekt på ett sådant sätt att mångkontextualitet, gränsöverskridanden, reglerande och normerande praktiker och normaliteter kan förstås och bedömas ur mer än ett perspektiv. De ska visa sig att dessa fyra tematiska begrepp *också* kan verka berikande i ett samhälle som i sin strävan efter komplex jämlikhet vägleds av barnperspektiv och barns perspektiv. Det kräver emellertid delvis andra betydelser än de som de nio bidragen tenderar att synliggör och kritiserar. Till slut ska jag emellertid, trots allt, i ganska hög grad försonas med bidragens kritiska tendens.

Av Wigerfelt lär vi oss att de mest socioekonomiskt utsatta barnen i de mest segregerade stadsdelarna i Malmö inte får den utbildning de har rätt till. Vi lever i en samtid där de i livsvillkor mest utsatta barnen också förhindras rätten till en i jämförelse med andra barn likvärdig utbildning. Av detta följer en rad anhopningar av problem. Skolan verkar med begränsade resurser och får därför svårigheter att hjälpa och stimulera elever med utsatta villkor. Dessa elever har också föräldrar som av en rad olika skäl har svårt att hjälpa sina barn med deras skolarbete. Skolpersonalen känner sig otillräcklig och utelämnad. En ökande andel elever når inte skolans mål. Föräldrar oroar sig för sina barns villkor och för deras skolgång med avseende på resurser, värdegrund, kunskaper, relationer, studiemiljö, språk, särskilt svenska, och resultat. Barnen vittnar om social oro och stökighet, frånvaro av trygghet, bristande självförtroende, koncentrationssvårigheter, otillräckliga språk- och ämneskunskaper, konflikter och frånvaro av det stöd som krävs. *En första slutsats är att alltfler barn idag upplever en dubbel utsatthet*. Samtidigt som deras livsvillkor försämras minskar likvärdigheten i de utbildningar de erbjuds. En sådan barndom rymmer på en och samma gång minskade grundläggande förutsättningar i livsvillkor och minskade möjligheter till kompensation via samhälleliga institutioner. *En andra slutsats är att den dubbla utsattheten kan bidra till generandet av en ond cirkel*. Åtminstone för en allt större minoritetsandel av utsatta barn. Det är dock av stor vikt att lägga till att vi veta alldeles för lite om framgångsfaktorer i miljöer som kännetecknas



av dubbel utsatthet. Vi bör också – med avsikt på ordning och kontingens – påpeka att majoriteten av barn som lever den dubbla utsattheten trots detta tenderar att nå skolans mål.

Wigerfelts bidrag redovisar inte endast anhopningar av problem. Det framkommer också att föräldrar och barn har en positiv bild av en skola som försöker. Föräldrarna är oroliga för lärarnas arbetssituation. Barnen trivs med merparten av de vuxna de möter. Därtill råder i enlighet med min läsning av Wigerfelts empiriska redovisning stor samstämmighet i bedömningen av läget liksom av vad det kräver.

- gemensam värdegrund för relationer, bemötande och kränkningar
- fokus på konflikthantering
- högre lärartäthet
- mindre undervisningsgrupper
- satsning på språk (hemspråk och svenska)
- tidiga specialpedagogiska insatser
- kunskapsuppföljning
- insatser för att förbättra barnens självförtroende
- utvecklad dialog mellan skola och föräldrar

Reformkraven är, för att parafrasera det aktuella forskningsprojektet, mångkontextuella och gränsöverskridande på ett försvarbart sätt. *En tredje slutsats är att det finns ett vitalt centrum av samförstånd mellan en rad olika aktörer – skolpersonal, föräldrar, barn och skolinspektörer – som riktar mycket likartad kritik mot det faktum att alla barn inte erbjuds en likvärdig utbildning.* Mycket talar för att vårt samhälle fortfarande genomsyras av en symbolisk struktur – en värdegrund – som hävdar att ”socialt oskyldiga barn” (barn som inte själva kan göras ansvariga sina präglade villkor) (Bunar & Trondman, 2001) ska ges en likvärdig skolgång. Sådana värden och en sådan sympati betyder verkligen något, hävdar Nussbaum, men betonar med kraft att de inte är spontana (2001, s. 422). Snarare är de, skriver hon, ”shaped by social and legal structures” (ibid). Vad jag har lärt mig av de nio bidragen är att den ”legala strukturen” i stor utsträckning fortfarande är intakt. Skollagen, som exempel, kräver likvärdig skola för alla barn. En rad andra typer av dokument ger också gott stöd. *Idrotten vill*, Riksidrottsförbundets måldokument för barn- och ungdomsidrott, rekommenderar att alla barn och ungdomar upp till tretton år ska få vara med i föreningsidrotten på lika villkor. Barnkonventionen kan inte användas för att legitimera en för barn icke likvärdig utbildning. Även Individuella utvecklingsplaner rymmer en hel del

försvarbart, till exempel krav på att vuxna ska dras in i ansvars- och bedömningsfären. Den understödjande legala strukturen är därtill i hög grad inbäddad i ett vitalt centrum av samförstånd – en värdegrund – som finner det riktigt att barn ska värdiga livsvillkor och, framförallt, tillgång till en likvärdig skola. De ”sociala strukturerna”, däremot, som i praktiken ska möjliggöra och forma likvärdighet i verkligheten tycks befinna sig i förfall. Just därför läser jag Wigerfelts bidrag som en berättelse om ett spänningsfält mellan vad de flesta av oss tror på och vad den ”legala strukturen” säger och en social utveckling, exemplifierad av de av mig kommenterade bidragen, som med ett undantagsfall (Kolffjord) tenderar att röra sig i motsatt riktning. *En fjärde slutsats är därför att projektet Mångkontextuell barndom har bidragit till att synliggöra ett dilemma. Å ena sidan vad den legala strukturen kräver och efterfrågar och vad merparten av oss tror på. Å andra sidan vad som faktiskt sker till följd av otillräcklig resursfördelning, icke likvärdig skola och vardagliga praktiker som tenderar att understödja snarare än att förhindra den problematiska utvecklingen.* I min läsning handlar de åtta resterande bidragen i stor utsträckning om vad det är för socialt formande villkor som verkar mot vårt vitala centrum av samförstånd.

Enligt Walzer tenderar varje fungerande social kritik att generera avgörande tillägg i förståelsen av det som utforskas. Detta tillägg antar ofta, vilket jag nämnde redan i mitt bidrags inledning, frågans form. Här följer den *fråga* som vägleder mitt försök att uppfylla mitt utlovade syfte: *Kan det vara så att en försvarbar värdegrunds normalitet står mot en ny framväxande normalitet i vilken de sociala processer som temanumrets bidrag synliggör riskerar att vittra sönder vårt vitala centrum av samförstånd?* Jag menar nämligen att alla samhällen behöver bygga, försvara och celebrera försvarbara normaliteter. Till en sådan normalitet hör alla barns rätt till starka livsvillkor och en likvärdig skola. Till en sådan normalitet hör också att hitta rätt balans mellan vad vi som medborgare ska vara överens om, dela och försvara och vad som på goda grunder ger oss rätten att själva, olika som vi också är, förverkliga våra liv i egenönskad riktning. Vi bör, politisk-filosofiskt, tänka oss en barndom som erbjuder så goda livsvillkor att barn själva med stigande ålder kan forma sin egen framtid. Det blir då livsvillkorens och den likvärdiga skolans uppgift, för vilka vuxna måste ansvara, att hjälpa socialt oskyldiga barn att hålla sina egna framtider öppna på möjligheter. På så sätt kan barn bli ansvariga vuxna med livschanser som för dem själva och andra möjliggör socialt produktiva liv. Avvikelsen gäller då inte en ung kvinna (eller man) som älskar en ung kvinna (eller man), en troende muslim (eller kristen) som vill utöva sin religiösa övertygelse eller en funktionshindrad som vill ägna sig åt idrott. Avvikelsen från normaliteten avser de sociala processer som förhindrar den likvärdighet som krävs för mångfald i livsval och livsformer. För att kunna ställa och besvara min vägledande fråga så måste en ensidig Foucaultinspirerad analys av flera skäl överges. Foucaults analy-

ser av fenomen som de just nämnda saknar helt och håller intresse för politisk filosofi, stat och samhällsliga institutioner som möjligheter, juridiska modeller, sociala strukturer, symboliska meningsstrukturer, social kritik, medlande och överbryggande positioner, försvarbara gemensamheter och talande subjekt i en upplysande demokratis intresse. Jag tänker här främst på den Foucault som under 1970-talets mitt skrev moderna klassiker som *Övervakning och straff* (2003) och *Viljan att veta* (1980). Innehållet och bevelsegrunderna i dessa verk framgår med all tydlighet i hans nyligen publicerade föreläsningar – *Samhället måste försvaras. Collège de France 1975-1976* (2008: 239-244). I Foucaults analyser reduceras i stort all praktik till makts "disciplinära och reglerande mekanismer" (ibid, s. 226). Det gäller alla livssammanhang, alla individuella kroppar och följaktligen hela befolkningen. Detsamma gäller "normen", den kan, som Foucault själv formulerar det, "lika gärna användas för att disciplinera en kropp som för att reglera en befolkning" (ibid, s. 228). "Vi har", åter är det Foucault som talar, "alltså att göra med en makt som tagit kontrollen över både kroppen och livet, eller om man så vill, över livet i allmänhet, där kroppen är ena polen och befolkningen den andra" (ibid, s. 229). En sådan omnipotent förståelse av makt, samhällsligt liv och människor kan varken synliggöra Malmös dilemma – spänningsfältet mellan vad vi tror på och hur vi har det (min läsning av Wigerfelt) – eller se att regleringar kan bidra till reparativ rättvisa (Kolfjord). Inte heller intresserar den sig för att praktiker kan se annorlunda ut än diskurser, som i exemplet Vallberg Roth. Hos Foucault blir allt, med hans egna ord, "en sammanfogad massa som styrs av den samling processer som tillhör själva livet" (ibid, s. 220). Och dessa processer rör "födelse, död, produktion, sjukdom och så vidare" (ibid). Här är det disciplinerande och reglerande likom normen sammanfogade (ibid, s. 226;228). Här har makten lagt beslag på livet. Följaktligen finns det inget liv utanför makten. Särskilt mångkontextuell eller gränsöverskridande är inte Foucaults analytiska blick. Den kan endast förstås med "krigets allmänna form" och "atombomben" (ibid, s. 229). Också den "civila ordningen" är "egentligen", skriver Foucault, "slagets ordning" (ibid, s. 240). Möjlighet till en "försonande ordning" (ibid., s. 242) existerar följaktligen inte. Sannfärdighet, offentlig rätt och subjekt är inget annat än "illusioner och fällor" (ibid, s. 242). Min analys, vägled av Nussbaum, Alexander och Walzer, erbjuder ett alternativ. Detta alternativ tar sin utgångspunkt i kultursociologen Philip Smiths kritiska analys av Foucaults 70-talsanalyser av disciplinering. I boken *Punishment and Culture* (2008) skriver den kriminologiskt intresserade Smith:

For the argument that punishment has become closed, driven overwhelmingly by norms and techniques of rationality and hermeneutically thin institutional cultures, and cut off from wider spheres of meaning and judgement is quite simply wrong. (s. 12)

Därtill:

There is no real space space for critique or input into the penal system from outside of the carceral system once this becomes a closed-off realm of expertise, built form, and routine activity. (ibid)

Följaktligen behöver vi främst, åter med Smiths ordval, en "model of social life as informed by diffuse, shared moral inputs and emotions" som är "highly consistent with understandings of an active and critical, morally evaluating public sphere that is in dialogue with the more concretely institutionalized state (ibid, s. 173).

Så till den första teoretiska argumentationen. Alexander synliggör tre olika "kulturer" (1988, s. 154). Den teoretiska avsikten är att bidra med en förståelse av relationen mellan konflikt och samförstånd i sociala och kulturella system i avancerade samhällen (ibid). Han gör det genom att jämföra tre olika "kulturer" (ibid, ss. 154-171). Den första modellen benämner Alexander *kulturell specificering*. I denna beskrivs ett samhälle som håller samman därför att medborgarna har hittat en balans mellan vad de behöver vara överens om och på vilka områden de på goda grunder kan vara olika. Följaktligen har vi en kulturmodell i vilken en gemensam värdegrund möjliggör en mångfald i livsformer. Ett enkelt exempel är att merparten av medborgarna är överens om vikten av religionsfrihet, vilken i sin tur möjliggör rätten att på olika sätt vara religiös eller inte vara det samt rätten att över tid ändra uppfattning i religiösa frågor. Religionsfrihet utgör då den gemensamma, kulturella värdegrund som möjliggör just pluralitet i trosuppfattningar och utövande. Vi skulle kunna ha exakt samma argumentation kring sexualitet. Att heterosexuella, som exempel, tillskriver homosexuella samma rättigheter som de själva har: rätten att älska och bli älskad. Den vidgade normaliteten, som med självklarhet inkluderar homosexuella, rymmer denna rättighet. Glädjen över förälskelsens och kärlekens existens är densamma. Den homosexuella mannen (eller kvinnan) och hans (eller hennes) heterosexuella vän (väninna) tillskriver varandra samma rätt till den kärleksrelation de i omsorg väljer med sin partner. Ytterligare ett annat exempel skulle kunna vara det vitala centrum av samförstånd som finner det rimligt att säkra barns rätt till goda uppväxtvillkor och en likvärdig skola, så att alla barns framtid kan hållas mer öppen.

Alexander kallar sin andra modell för *kulturell refraktion* (1988, s. 155). Den innebär att det sociala systemet alltmer utmanar det kulturella systemet, det vill säga den gemensamma värdegrundens vitala centrum. Jag använder fortsättningsvis även bestämmingar som "sociala processer" respektive "symbolisk struktur". Vi får, för att fortsätta med religionsexemplet, tänka oss att konflikten mellan olika religiösa grupper tilltar så att allt fler av

dess medlemmar inte längre tror på religionsfrihet som gemensam värdegrund. En religiös grupp försöker, som exempel, ta över samhällets värdegrund och göra den till sin egen. På motsvarande sätt kan vi tänka oss att ojämlikheten och den icke likvärdiga utbildningen tilltar i sådan utsträckning att de leder till att motsättningarna i samhället blir så starkt artikulera att alltfler medborgare inte längre vågar lita på samförståndets enande och för alla möjliggörande kraft. Vågar vi verkligen, tänker alltfler föräldrar, lita på skolan i vårt område? Måste vi inte, om vi kan, skydda våra barn från barn i andra miljöer? Ska vi inte välja en skola som bättre gynnar våra egna barn fast det innebar att andras barn missgynnas? Tycker vi verkligen att detta är legitimt? Hur skulle vi själva reagera om våra egna barn valdes bort och fick en i jämförelse med andra barn icke likvärdig utbildning? Vi står inför ett tillstånd av just "kulturell refraktion". De gemensamma värdena utmanas och det gemensamma samhället hotar att spricka. Det blir allt svårare för samhällets medborgare att förstå sina olika intressen genom en gemensam och sammanhållande lins. Vad ska jag göra åt att andra föräldrar inte kan hjälpa sina barn till ett bättre liv? Är det meningen att jag ska offra mina egna barn i ett integrationsexperiment? Är det inte så att också de mest samhällskritiska föräldrarna har sina barn i någon passande fri- eller kommunal skola för att undvika just det som de kritiserar – nämligen olämpliga barn med fel villkor och icke likvärdig utbildning. Med en tilltagande kulturell refraktion ser varje grupp eller aktör verklighetens skeenden ur endast den egna linsens perspektiv och intressen. Till följd av allt större avsaknad av tillit till samhället kräver de att endast det egna perspektivet ska gälla. Andra medborgargrupper mobiliserar sina perspektiv och intressen. Med andra ord hotar mer eller mindre inflytelserika uppfattningar från olika delkulturer möjligheten till en gemensam grundkultur. Vi får en rad ideologier och praktiker som på olika sätt försöker våldföra sig på det gemensamma i avsikten att upprätta ett eget mer eller mindre monolit rike. Framför oss ser vi alltfler barn som växer upp under alltmer ojämlika och orättfärdiga villkor och ställs mot varandra. Ett privilegierat "vi" som till varje pris vill undvika "såna som dom". Och "såna som dom" (berövade på villkor, likställdhet och erkännande) som i kompensationsstrategiernas frånvaro självkonfirmerar sin egen utsatthet genom att på olika sätt (politik, stökighet, kriminalitet, passivitet och sjukdom) utmana andra "dom" som har vad "såna som vi" inte har. En re-integrering av en "kulturell specificering" är dock fortfarande möjlig. Trots allt lever en mer eller mindre stark gemensam värdegrund kvar – som vore den ett moralisk socialt faktum vars kraft ännu verkar som rättesnöre. Men det kräver starka aktörer och sociala processer som verkar i rätt riktning. Alexander skriver om behovet av en "kritisk universalism" med en "aktivistisk tvist" (1988, s. 162).

Om konflikten och polariseringen mellan olika grupper i en kulturell refraktion tilltar kan den tredje kulturmodellen vara ett faktum, nämligen *kul-*

*turell kolumnisering.* En sådan innebär att en fundamental antagonism råder i både det kulturella systemet (den symboliska strukturens värdegrund) och det sociala systemet (hur vi socialt organiserar och praktiserar våra liv). Samhället är nu uppdelat i mer eller mindre hermetiskt slutna system med egna, åtskilda och polariserade värdegrunder. Ett vitalt centrum av samförstånd existerar inte längre. Vi har ett samhälle med olika rum utan någon horisontell integration. Följaktligen kan gemensamma övertygelser inte längre spela någon roll. Risken är överhängande för den typen av genomgripande konflikter som kan generera ett inbördeskrig eller revolution i vilken en grupp försöker underordna de andra sin egen värdegrund och sociala struktur. I väntan på en sådan utveckling lever olika grupper helt åtskilda liv. Vi står inför ett tillstånd som skulle kunna beskrivas som mångkontextuellt utan gränsöverskridningar. "It is no wonder", skriver Alexander, "that in such columnized situations the unifying 'generalization' that is so necessary for the cultural and social integration of a crises situation can rarely occur" (1988, s. 159). Det får oss att på goda grunder inse att förståelsen av mångkontextualitet, gränsöverskridande, reglerande praktiker och normalitet inte endast kan förstås ur ett samhällskritiskt perspektiv: att fenomen som dessa per definition måste vara något icke försvarbart. Vi måste *också* ställa frågan om när de kan tänkas vara försvarbara. Just därför har det varit en viktig aspekt av min sociala kritik av de nio bidragen att söka en mer mångdimensionell förståelse av dessa tematiska begrepps betydande mångfald. Jag har möjliggjort det genom att sätta parentes kring Foucaults omnipotenta samhällsanalys. *En femte slutsats, och en vägledande insikt för den fortsatta analysen, är att det är av avgörande betydelse att se på mångkontextualitet, gränsöverskridande, reglerande (och normerande) praktiker och normalitet som något under specifika förhållanden och med specificerat innehåll eftersträvanvärt.*

*Det är min sjätte slutsats att den bild som tonar fram i merparten av detta temanummers bidrag är ett samhälle som ännu i sitt kulturella system – den symboliska strukturens värdegrund och i lagstiftning – kännetecknas av en kulturell specificering. Däremot tycks det mig rimligt att förstå att de sociala processer som analyseras kan ses som uttryck för en rörelse mot en kulturell refraktion. Kan vi, frågar jag mig då, nå den punkt där också vår värdegrund och vår lagstiftning finner det vara en rättfärdigad normalitet att barn växer upp med radikalt skilda uppväxtvillkor och en icke likvärdig skola? När jag under våren 2008 tillbringade två månader som gästforskare i USA använde den dåvarande presidenten Georg W. Bush sitt veto i avsikt att förhindra att alla barn i USA skall få rätt till likvärdig sjukvård. Jag menar, kanske tycker någon jag är naiv, att vi i dagens Sverige befinner oss långt ifrån en situation där etablerade och inflytelserika politiker kan gå ut i media och säga att barn i Sverige inte bör ha tillgång till likvärdiga skolor och att lagar och skolplaner bör ändras på ett sådant sätt att icke likvärdighet garanteras genom att skolor och lärare som behandlar barn lika tillrättavisas. Lik-*

väl lever vi med ett påtagligt dilemma. Vi har ett spänningsfält mellan det kulturella systemets – den symboliska strukturens värdegrund – och det sociala systemets sociala organisering, styrning och vardagliga praktiker. I vilken utsträckning hotar det sociala systemets utveckling det kulturella systemets vitala centrum av samförstånd? Är inte detta temanummers bidrag i huvudsak en berättelse om en rörelse från kulturell specificering mot kulturell refraktion? Rör sig Sverige rent av mot kolumnisering? Jag tänker på den tilltagande och mer och mer fastlåsa segregationen. Lever vi inte alltmer i våra egna ”kolumner” friställda från andra ”kolumner”? Gäller det i så fall ”endast” det sociala systemet, eller tenderar den sociala utvecklingen också att hota det kulturella systemets värdegrund? På frågor som dessa kan jag inte erbjuda något säkert svar. Jag får nöja mig med att påpeka att vi står inför ett Myrdalskt *dilemma*, vilket jag i teorins form har bestämt som ett spänningsfält mellan det kulturella (ett vitalt centrum av samförstånd) och sociala systemet (sociala processer som ökar ojämlikhet, minskar likvärdighet och försvårar kompensationsinsatser för de mest utsatta). Likväl har vi något att lära. Frågan är nu vad de resterande åtta bidragen har att lära oss om de sociala processer som på olika sätt utmanar ett vitalt centrums samförstånd. Vi är *också* på spaning efter det innehåll som gör det möjligt att se mångkontextualitet, gränsöverskridanden, reglerande (och normerande) praktiker och normalitet som något på goda grunder nödvändigt och försvarbart.

I sin analys av politisk styrning erbjuder Stoltz *ett* kraftfullt svar på frågan om vad de sociala processerna gör med det kulturella systemet. Med ”governmentality” och ”governance” följer att alltfler aktörer dras in och görs ansvariga för skolans innehåll och praktiker. En ny typ av styrteknologi skapar en mix av nätverkstyrning, marknadsorientering och egenansvariga familjer och barn. Dessa mångkontextuella och gränsöverskridande styrformer skapar, som Stoltz analys visar, en rad problematiker vilka jag sammanfattade som oklar styrning, oklar ansvarsfördelning, sammanblandning av logiker (medborgerliga rättigheter och marknadsprinciper) och en förskjutning från fokus på en rättvis skyldighetsdiskurs (vad ett barn som medborgare har rätt att få tillgång till) till en alltmer individualiserad ansvarsdiskurs (vad ett barn själv måste ta ansvar för). Utfallet av denna förändrade politiska styrning är att det blir allt svårare att upprätthålla en likvärdig utbildning för alla barn. Det blir också allt svårare att utkräva maktens ansvar för att en sådan garanteras. Just därför tilltar dilemmat, det vill säga gapet mellan vad lagar och konventioner kräver och hur barns verkliga villkor ser ut, styr och verkar vidgas. *En sjunde slutsats är att projektet Mångkontextuell barndom blottlägger sociala processer – en politisk styrform – vars praktiker (hur) och innehåll (ideologi) tenderar att förstärka och ytterligare genererar utsatthet i villkor, segregation och utbildning.* Denna sjunde slutsats måste kompletteras med Stoltz andra viktiga analytiska poäng. *En åttonde slutsats är att de*

*framväxande politiska styrningsformerna inte rymmer något intresse för barnperspektiv (vuxna som tar hänsyn till barns villkor) eller barns perspektiv (barns egna röster om sina villkor).*

De slutsatser som Stoltz analys av politisk styrning – den mest abstrakta nivån – möjliggör samspelar väl med Tallberg Bromans mer konkreta analys av föräldrars delaktighet och inflytande i förskola och skola. I enlighet med den *isärhållandets princip* som kännetecknade den moderna skolans framväxt, min barndoms skola, utgjorde hem och skola olika rum med skilda logiker. En skola var något annat än en familj. Vägled av en utbildningspolitik med starkt jämlikhetsideal skulle skolan vara ett i förhållande till hemmet autonomt och, därigenom, kompenserande rum. Genom att hålla familjen, och därigenom barnets bakgrund, på avstånd skulle det bli möjligt att ge alla barn en likvärdig utbildning med fokus på kunskap och gemensam värdegrund. Barnen skulle, med ett annat ordval, fostras till likvärdiga medborgare i en likvärdig skola med en gemensam värdegrund som skulle säkra vad den trodde på. Här var skolan som socialt system och process, åtminstone till läroplanernas innehåll, ett med det kulturella system, den värdegrund, den skulle försöka förverkliga. I enlighet med Tallberg Bromans analys blottläggs motsatsen. Vi får en *gränsöverskridandets princip* med vilken föräldrar ska vara med och diskutera, utforma, praktisera och utvärdera skolans innehåll och praktiker. Konsekvenserna är vad jag mot bakgrund av Tallberg Bromans empiriska redovisningar sammanfattade som en mångfaldsstyrd skola med en ojämnt fördelad delaktighet som utgör ett hot mot en för alla barn likvärdig skola. Därtill blir lärarna mångsysslare med allt svagare autonomi, status och professionssäkerhet. De resursstarka föräldrarna tenderar att styra skolan så att det passar deras barn. De tar över delaktigheten och inflytandet i en alltmer icke likvärdig skola i en alltmer med avseende på barnens uppväxtvillkor ojämlig och segregerad värld.

Denna analytiska poäng – om den dubbla utsatthetens onda cirkel – förstärks ytterligare av Vallberg Roths bidrag som visar att individuella studieplaner används på skilda sätt i olika miljöer. I resursstarka miljöer riktas fokus mot barnens kunskapsutveckling. I mindre resursstarka miljöer, däremot, fokuseras social utveckling och hälsa. Poängen är således att när gränsöverskridandet princip – som ju utgör ett bra exempel på den nya styrningsteknologi som Stoltz analyserar – konkretiseras i form av individuella studieplaner så samspelar utsatthet i livsvillkor och icke likvärdig utbildning med olika behandling av barn som redan präglas av olika förutsättningar och möjligheter. Därtill lever den individuella studieplanernas praktik inte upp till de krav som dess styrdokument formulerar, nämligen att bedömningen inte endast ska gälla enskilda barns utveckling utan också föräldrars ansvar och skolans personal och verksamhet. Därtill ökar planerna barnens egenansvar utan att göra dem till delaktiga subjekt. *En nionde slutsats är därför att mångkontextualitet och gränsöverskridande i politisk styrning, gränsöverskridandets*



*princip och en institutionaliserad bedömningspraktik som individuella studieplaner tillsammans med den dubbla utsattheten bidrar till en adderad mångfald i utsatthet. Därmed synliggörs åter den påtagliga risken för onda cirklar. Ojämlighet och icke likvärdighet slår på ett mycket likartat sätt igenom i alltfler av livets dimensioner.* De barn (och föräldrar) som i störst utsträckning erfar utsatthet i grundläggande livsvillkor är också de barn (och föräldrar) som utsätts för en icke likvärdig skolas icke likvärdiga bedömningar och praktiker.

Jag finner det rimligt att anta att det är mot bakgrund av den adderade mångfalden i utsatthet som en rad olika aktörer – också dessa från en mångfald av olika rum med längtan till olika former av gränsöverskridningar – finner det nödvändigt att hantera den uppkomna situationen med ett nytt skolämne, nämligen livskunskap. Resultatet är, som Löfs bidrag visar, en oöverskådlig mångfald av rum, aktörer, innehåll, metoder och principer som vill gripa in och hantera den mångfaldiga utsattheten. Utfallet av försöken att etablera livskunskap som skolämne är minst sagt diversifierat. Det blir i sig själv till en egen framväxande, mångkontextuell värld av olika gränsöverskridanden. Följaktligen tenderar skolan att invaderas av en nästintill oöverskådlig mängd av olika reglerande (och normerande) praktiker. Vi är långt ifrån den isärhållandets princip som Tallberg Bromans analys tog sin utgångspunkt i. *En tionde slutsats är således att den mångkontextualitet och de gränsöverskridanden som bidrar till att generera en adderad mångfald i utsatthet också tenderar att generera en adderad mångfald i problemlösningar och gränsöverskridanden.* Etablerandet av livskunskap tycks mig utgöra just ett sådant exempel.

Samtidigt är det inte svårt att förstå att ansvarstörstande vuxna vill gripa in i den barndomsvärld som min syntetiserande analys rekonstruerar. Evaldssons blottläggande analys av hur moraliska ordningar kan upprättas bland barn gör en längtan efter mer eftersträvansvärda moraliska ordningar – normaliteter – att reglera och normera legitim. Vi behöver praktiker som bidrar till sådana sociala processer som stödjer, upprätthåller och celebrerar en försvarbar normalitet eller värdegrund. Just därför erbjuder Kolfjords bidrag en möjlighet till normativ lycka. Det visar att det finns försvarbara praktiker för eftersträvansvärda normaliteter. Rättvisa kan repareras. Kolfjords bidrag är ett fint exempel på hur en värdegrund – en försvarbar normalitet – kan byggas genom vuxnas ansvarsfulla och väl genomtänkta reglerande och normerande praktiker. Vi behöver därtill praktiker som på en och samma gång rymmer både barnperspektiv och barns perspektiv. Kolfjord visar hur *being* behöver *becoming* och hur *becoming* behöver inkludera *being*. Hennes bidrag visar också på forskning när den enligt mitt förmenande är som bäst. Den förenar det normativt upplysta (en politisk filosofi om hur saker på goda grunder bör vara), med det teoretiskt upplysta (empiri talar inte för sig själv, den är alltid teoretiskt informerad) och det empiriskt utmanande (Kolfjord

blir helt enkelt överraskad av vad fallets aktörer gör och har att berätta). *I love it!*

Petersons bidrag är lika klart och upplysande i sin analys som Kolfjord. Utfallet, däremot, är lika ledsamt som Kolfjords är glädjande. Också Peterson intresserar sig för reglerande praktiker med gott uppsåt: att få fysiskt inaktiva att bli fysiskt aktiva. Men de gränsöverskridanden som skildras utgör reglerande praktiker med dubbelt förhinder. Samtidigt som idrotten, med sitt rums logik, inte kan rädda skolans misslyckande med att nå alla barn med skolidrott, som vägleds av en annan logik, så undergräver den skolidrottsämnets status och möjligheter. Med Stoltz analys av politisk styrning i bakgrunden får vi ännu ett exempel på negativa effekter av nätverksstyrning. Med Tallberg Bromans analys av delaktighet och inflytande får vi ännu ett exempel på hur en isärhållandets princip omvandlas till en gränsöverskridande princip. Och precis som i Vallberg Roths analys blir utfallet olika för olika barn. I analysen av institutionella bedömningspraktiker bedöms olika barn i skilda miljöer med olika kriterier. I Petersons bidrag blir de redan aktiva mer aktiva. I både Vallbergs Roths och Petersons fall är det de barn som mest behöver kompenserande reglerande praktiker som blir utan dem. Vi är tillbaka där vi började. Vi står där med den dubbla utsatthet och den onda cirkeln som Wigerfelts inledande bidrag så tydligt synliggör. Däremellan har vi fått uppleva två motpoler. Å ena sidan hur flickor utsatta i livsvillkor och utan likvärdig utbildning upprättar en moralisk ordning genom att exkludera Leena. Det gör onekligen ont i kropp och skäl att få ta del av Leenas utsatthet och marginalisering. Å andra sidan Kolfjords bidrag i vilket vi får en föredömlig exemplifiering av den reparativa rättvisans möjlighet, inte endast för situationsspecifika relationer utan för hela skolans levande och på goda grunder forfarande värdegrund.

Ett analytiskt tema kan kanske bäst beskrivas i termer av en ”evig återkomst”. Jag tänker på de reglerande och normerande praktiker som tenderar att göra varje barn alltmer egenansvarigt. Ansvarig för vad det är. Ansvarig för hur det styrs. Ansvarig inför alltfler aktörer i olika kontexter. Ansvarig för sin skolgång. Ansvarig för sina skolprestationer. Ansvarig för sin egen (eller andras) bedömning. Ansvarig för sin egen oförmåga att hantera relationer. Ansvarig för sin egen hälsa. Och detta samtidigt som den dubbla utsattheten tilltar och den politiska styrningen och de reglerande och normerande praktiker som avser att kompensera tenderar att få motsatt effekt. Därtill blir de vuxnas makt och ansvar alltmer mångfaldig, gränsöverskridande och oklar. Utfallet av allt detta, däremot, är, för att återkoppla till Alexanders teoretiska konstruktion, samverkande sociala processer som med kraft utmanar vårt vitala centrum av samförstånd, det vill säga det kulturella systemet. Vi upplever ett allt större avstånd mellan vad vi tror på *och* hur olika barns skilda verkligheter gestaltar sig. Med ett myrdalskt dilemma som *expanderar* rör vi oss – kanske fortfarande mot vår egen övertygelse – från kulturell spe-

cificering till kulturell refraktion. Och när detta sker tilldelas barnet ett allt större ansvar för hanterandet av sin livssituation. *En elfte slutsats av projektet Mångkontextuell barndom är därför att samtidigt som den samlade kraften av de slutsatser som rör de sociala processer som utmanar det kulturella systemet, nämligen...*

- dubbel utsatthet
- ond cirkel
- adderad mångfald i utsatthet
- frånvaro av barnperspektiv och barns perspektiv
- mångkontextuella och gränsöverskridande problemlösningar

*... så görs barn alltmer egenansvariga i dokument, reglerande praktiker och utfall. Med ett alltmer expanderande dilemma läggs således ett allt större ansvar på barnen själva. Eller: samtidigt som det blir allt svårare för en växande andel utsatta barn att ges förutsättningar att utvecklas till ansvariga subjekt görs de allt tidigare och i allt flera sammanhang till alltmer egenansvariga subjekt. Det är denna kritiska insikt som träffar mig hårdast och gör mig allra mest omskakad. Ty ansvarig är inget man är, det är något man blir. Jag är dock övertygad om att denna tendens, i varje skolvardag, också motverkas av lärare med engagemang och sociala hjärtan.*

Den elfte slutsatsen gör Eilards analys av hur familjerelationer representeras i skolans läseböcker särskilt intressant. Med barndomshistorikern Hugh Cunninghams begreppspar studerar Eilard "childhood" – föreställningar om barn – snarare än "children" (faktiska barns villkor på olika platser under olika tider) (1995). Det är Cunninghams tes att vi inte kan förstå "barn" och deras villkor, utan att aktivera – tänka genom – föreställningar om "barndom" (ibid). Jag tror att innehållet i Eilards bidrag ska läsas så. Samtidigt som en bild av ett barn naturligtvis inte är detsamma som ett verkligt barn, så hänger de båda perspektiven oundvikligen samma. Det ena går inte att tänka utan det andra. Att tänka barn är att i Geertz tidigare nämnda bemärkelse aktivera specifika meningssystem (Geertz, 1999; Trondman, 2008). Eilards beskrivning av hur familjerelationerna mellan vuxna och vuxna och barn förändras från 1960-talet fram till dagens samhälle speglar väl en rörelse mot en familj som kännetecknas av mångfald, gränsöverskridanden och nya reglerande (och normerande) praktiker. Vi möter en familj med barn som inte endast är i centrum utan som också är överordnade de vuxna i inflytande och kompetens. Föräldrarna, särskilt pappor, lider av samma auktoritetsförlust som skolans lärare. Samtidigt kan de inte, som idrottsledaren i skolan, nöja sig med att ägna sig åt de barn som vill. Förvisso har vi tack å lov sluppit 60-talets könsordning, men vi har istället fått en moralisk ordning eller normalitet i vilken barnet är ett självreglerande och egenansvarigt sub-

jekt. Barnet har blivit till en *being* som själv ordnar och ansvarar för sin egen *becoming* i en värld som framställs utan den adderade mångfald i utsatthet som min rekonstruktion förhoppningsvis bidrar till att synliggöra. Samtidigt som ojämlikheten i samhället osynliggörs är det barnet som med egensvar berättar och får ta ansvar. Läseböckernas svar på en samtid genomsyrad av ojämlikhet och en icke likvärdig skola är, som jag uppfattar det, en senmodern medelklassfamilj som måste kämpa med drabbande mångkontextualitet, gränsöverskridanden, nya reglerande och normerande praktiker och en ny normalitet som skaver och utmanar. *En tolfte slutsats är följaktligen att det sätt på vilket barndom representeras svarar väl mot en senmodern medelklassfamilj som inte måste hantera den dubbla utsattheten men väl effekterna av ett självreglerande och egenansvarigt barn i centrum.* Är det kanske så det måste gå till om denna dagens modell ska vara lika framgångsrikt klassreproducerande som 60-talets borgerliga ordning med far i centrum, trots allt, var?

Jag vill lämna läsaren med en insikt som möjliggörs av Walzers teoretiska konstruktion av ”komplex jämlikhet”. Walzer tror inte att det går att skapa ett samhälle i enlighet med en logik som distribuerar alla nyttigheter lika till alla samhällsmedlemmar. Inte heller tror han det är möjligt att skapa lika livsvillkor för alla. En sådan jämlikhet i villkor och distribution är, menar han, varken ”eftersträvansvärd” eller ”möjlig” (2008:82). Jag ska i detta sammanhang lämna därhän varför han anser att så är fallet. Istället koncentrerar jag mig på grundpoängen i hans alternativ, nämligen betydelsen av ”komplex jämlikhet”. Walzer tänker sig nu ett samhälle som rymmer en rad olika sfärer med olika mål och logiker. Han skriver:

Different goals would be distributed to different reasons by different agents to different people: so that no single group of people could be dominant across the spheres; nor would possession of one good, like wealth or power or familial reputation, bring all others in train. (2008, s. 82)

Poängen är, som exempel, att ett barn som har sämre möjligheter i en eller flera sfärer skulle få möjligheter att klara sig bättre i en annan sfär eftersom den vilar på andra mål och logiker. Om de inte är så bra där hemma, så kunde kanske skolan, föreningslivet eller kamratgruppen utgöra alternativa möjligheter. I den bästa av världar skulle resultatet vara en horisontell och socialt utvidgad version av vad Aristoteles beskrev som ”ruling and being ruled out in turn” (Walzer 2008, s. 82). Jag tänker mig också att en utsatt hemmiljö skulle kunna kompenseras av en fritidssfär, till exempel idrott eller estetiska uttrycksformer, på ett sådant sätt att att skolframgångar, trots svag motivation och stöd för skolarbete hemifrån, skulle kunna möjliggöras.

En sådan komplex jämlikhet förutsätter förstås ett framgångsrikt försvar av de olika sfärernas autonomi. Ty, åter, om samma mål, logiker och grupper av människor dominerar alla sfärer så är risken stor att de reproducerar samma typ av exklusion av samma grupp(er) av människor i och genom alla sfärer. Walzer formulerar ett sådant förskräckande utfall på följande vis:

We don't quite know what to call these people – the dispossessed, the underclass, the truly disadvantaged, the socially isolated, the estranged poor – and the confusion about their classification reflects a deeper embarrassment about their existence. (2008, s. 82)

Med dessa Walzers ord är vi åter tillbaka där vi började, nämligen i det myrdalska dilemmat. Men vi har samtidigt lärt oss något nytt. Mångkontextualitet – många sfärer – med egen autonomi i mål, logik och funktion – befriade från gränsöverskridningar och med reglerande och normerande praktiker som representerar en normalitet som kan kallas ”komplex rättvisa” skulle kunna vara en tillgång i rättvisans tjänst. Det kräver dock att barnen har tillgång till just autonoma sfärer där de både kan, för att återkoppla till Aristoteles insikt, ”styra” och ”bli styrda”. Det kräver att det är barnen som rör sig in och ut ur olika sfärer. Inte att samma politiska och pedagogiska styrformer ockuperar alla sfärer med samma mål och logiker. Jag tänker mig att alla gränsöverskridanden är försvarbara som inte förändrar varje sfärs autonoma logik. Det är inga problem att föräldrar bjuds till skolan så länge skolan är en egen självständig agent. Vem skulle vilja att grannen som saknar läkarutbildning och bara är arg på Landstinget skulle få operera den egna dottern eller sonen. Petersons analys av Handslagsprojekt i skolan utgör ett bra exempel på hur illa det kan gå när logiker som bör hållas isär korsas. Slutsatsen är dock inte att skola och föreningsidrott inte skulle kunna samarbeta. Vad projektet *Mångkontextuell barndom* till slut lärt mig är att en för olika barn socialt produktiv komplex jämlikhet är hotad. I ett samhälle där skillnader i grundläggande livsvillkor ökar mellan olika grupper av socialt oskyldiga barn är det ingen bra nyhet att dessa ojämlikheter samspelar med att olika sfärer blir alltmer lika. Det minskar den komplexa rättvisans logik att verka utjämnande. Problemet är dock inte att verkligheten har blivit mångkontextuell, gränsöverskridande och reglerad. Svaret är den har blivit det på ett sådant sätt att en icke försvarbar normalitet håller på att växa fram – och denna normalitet utgör otvetydigt ett dilemma. Jag oroar mig för hur det ska gå. ”Public arrangements (or lack of them) for the care of children”, skriver Nussbaum i *The Upheaval of Thought*, “shape the type of compassion we will have for predicaments befalling people who give care, or who receive it” (2001, s. 423).

Jag slutar där jag började, nämligen med att citera Walzer. Nu skriver han inte om den sociala kritikens förutsättningar utan om vår förpliktelse mot oss själva och våra barn:

(...) the obligation follows from our agreement to sustain a society of people like ourselves, within which a secure and decent life is possible. But we also owe to the children, because we, or some of us, have brought them into the world and because we will be responsible for the pain and unhappiness of their exclusion, insofar as we could have prevented it. (2008, s. 9)

Det är Walzer politiska övertygelse att i ett mer komplicerat samhälle så måste förpliktelsen att söka det gemensamma bli än starkare. Denna slutsats samspelar väl med Alexanders förhoppning om kulturella specificering. En gång var Alexander Walzers student. De sociala processerna måste, som sagt, ge stöd till ett bärande kulturellt system. Annars kan ett expanderande dilemma få oss att ge upp våra djupaste övertygelser. Vi ska då finna att dess orsak mycket väl kan vara alla de sociala processer som bidrar till den komplexa jämlikhetens förfall.

I mitt eget huvud ringer några strofer från den amerikanska poeten Louise Glück's diktsamling *Meadowlands* (1996): "He is not/duplicitous/he has tried to be/true to the moment/is there another way of being/true to the self?"

- \*\*\* -

Avslutningsvis vill jag för läsarna kort ange de texter jag själv – direkt eller indirekt skrivit för projektet. Inte minst därför att dessa på olika vis ligger bakom mitt sätt att tänka konstruktion, kritik och rekonstruktion av de nio aktuella bidragen.

- Om hur en utbildningsvetenskap för en isärhållandets princip ser ur skriver jag om i kapitlet "Emile Durkheims utbildningsvetenskap. Ett försök till rekonstruktion". Texten finns publicerad i en antologi med titeln *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Antologin är redigerad av Bengt Sandin & Roger Säljö och utgiven på Carlssons förlag 2006.
- Om Clifford Geertz kulturbegreppet som ett sätt att förstå menings-system och om Jeffrey C Alexanders kultursociologi skriver jag i artikeln "To Locate in the Tenor of Their Setting the Sources of Their Spell: Clifford Geertz and the 'Strong program' in Cultural Sociolo-

gy”. Artikel är publicerad i tidskriften *Cultural Sociology* Volume 2, Number 2 July 2008, Sage Publications.

- Om etnografisk metod och teorianvändning har jag skrivit i den engelska antologin *How to do Educational Ethnography* (2008). Mitt bidrag har titeln ”Bypass surgery: Rerouting theory to ethnographic study”. Geoffrey Walford är redaktör. Förlaget heter The Tufnell Press.
- Om barns tilltagande utsatthet har jag skrivit i boken *Att förstå utsatthet. En studie om utsatthetens villkor, erfaren utsatthet och fritid i ungas liv* (2008). Studien är publicerad av Ungdomsstyrelsen.
- Om utsatthetsfrågor ur ett internationellt perspektiv har jag skrivit i kapitlet ”Young People in Sweden: Beyond Pessimism and Discontent”. Artikeln ingår i en antologi utgiven av *Fondation Pour L’Innovation Politique* i Paris. Antologin har titel *Young People Facing the Future* (2008). Kapitlet och boken finns också utgiven i fransk översättning.
- Om de dilemman som kan uppstå mellan hur vi vill ha det och hur vi faktiskt ha det har jag berört i två internationella publikationer. Den ena bär titeln ”Disowning knowledge: To be or not to be ’the Immigrant’ in Sweden”. Artikeln är publicerad i tidskriften *Ethnic and Racial Studies* Volume 29 Number 3 2006. Tidskriften publiceras av Routledge Taylor Francis Group. Artikeln finns också publicerad (i en något längre version) på svenska. Den ingår i antologin *Utbildning Arbete Utbildning* (2007) redigerad av Magnus Dahlstedt et al och utgiven på Borea Förlag. Titeln är ”Cecilias Dilemma: Att vara eller inte vara ’invandraren’.” Den andra publikationen är ett kapitel med titeln ”Burning schools/Building Bridges. Ethnographical Touchdowns in the Civil sphere”. Kapitlet har accepterats för publicering i *The Oxford Handbook of Cultural Sociology* som ska ges ut av Oxford University press (2010). En av redaktörerna är Jeffrey C. Alexander.
- Om Jeffrey C Alexander analys av civilsfär skriver jag i reviewartikeln ”The Civil Sphere”. Den är publicerad i *Acta Sociologica Journal of the Nordic Sociological Association* Volume 52 Number 2 June 2009.

- När det gäller idrott vill jag i första hand hänvisa till tre texter. För det första boken *Unga och föreningsidrotten En studie om föreningsidrottens plats, betydelser och konsekvenser i ungas liv* (2005). Också den publicerade av Ungdomsstyrelsen. För det andra två texter jag skrivit i samarbete kollegan Cecilia Dovborn, som under en kort tid finansierades av projektet Mångkontextuell barndom. Båda rör mångkontextualitet. Den ena har rubriken ”Idrott är inget för flickor”, säger Karolina. Om kultur, genus och idrott”. Den andra bär titeln ”Bollhegemoni och genusregim. En etnografisk fallstudie om spontanidrott i skolan”. Båda dessa artiklar är publicerade av Idrottsforum.org.
- Om genus och ungas eget kulturutövande skriver jag tillsammans med kollegan Anna Lund i ett kapitel i boken *KulturSverige 2009. Problemanalys och statistik*. Lunds och mitt bidrag har titeln ”Kan man idrotta kan man väl kultura. Till kritiken av konstruktionen av statistiska kategorier”. Boken är redigerad av Svante Beckman och Sten Månsson. Förlaget är Swecult/Linköpings universitet (2008).
- Om analyser av så kallade sociosymboliska homologier – en teoretiskt informerad metodologi – har jag skrivit en längre artikel för en antologi som i höst ges ut med Johan Fornäs som redaktör. Mitt bidrags titel är ”Sociosymboliska homologier. Paul Willis teori om kulturella former” (2009)

Jag arbetar därtill med att slutföra en bok med den preliminära titeln *Att tänka barndom*, vilken kommer att ges ut av Liber förlag, och som i huvudsak rör tankekategorierna *being* och *becoming*. Boken kommer att färdigställas under höstterminen 2009. Jag är också involverad i en antologi med texter av den amerikanske kultursociologen Jeffrey C Alexander som ska ges ut av bokförlaget Daidalos under senare delen av 2010. Översättningsarbetet pågår och jag skriver en introduktion.



## Referenser

- Alexander, Jeffrey C. (1988). *Action and its environment: Towards a new synthesis*. New York: Columbia University Press.
- Alexander, Jeffrey C. (2006). *The civil sphere*. Oxford: Oxford University Press.
- Bunar, Nihad & Trondman, Mats (2001). *Varken ung eller vuxen*. Stockholm: Atlas Förlag.
- Cunningham, Hugh (1995). *Children and childhood in western society since 1500*. London: Longman.
- Cunningham, Hugh (2006). *The invention of childhood*. London: BBC Books.
- Douglas, Mary (1987). *How institutions think*. London: Routledge.
- Dovborn, Cecilia & Trondman, Mats (2007). *Bollhegemoni och genusregim: En etnografisk fallstudie om spontanidrott i skolan*. Malmö: Idrottsforum.org.
- Foucault, Michel (1980). *Viljan att veta*, Stockholm: Gidlunds 1980.
- Foucault, Michel (2003). *Övervakning och straff*, Lund: Arkiv.
- Foucault, Michel (2008). *Samhället måste försvaras. Collège de France*. Hägersten: Tankekraft Förlag.
- Geijerstam, Carl-Erik (2002). *Uppflog och fästen*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Geertz, Clifford (1999). A life of learning: Charles Homer Haskins lecture for 1999. American Council of Learned Societies: Occasional Paper Number 45.
- Goldthorpe, John (2000). *On sociology: Numbers, narratives, and the integration of research and theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Glück, Lousie (1996). *Meadowlands*. New York: W. W. Norton.
- Mills, Wright C. (1971). *Den sociologiska visionen*. Stockholm: Prisma.
- Nussbaum, Martha C. (1999). *Sex and social justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, Martha C. (2000). *Känslans skärpa tankens inlevelse. Essäer om etik och politik*, Stehag: Symposion.
- Myrdal, Gunnar (1996) [1944]. *An American dilemma (vol 1): The negro problem and modern democracy*, New Brunswick: Transaction Publishers.
- Nussbaum, Martha C. (2001). *The upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parsons, Talcott (1949). *The structure of social action*. New York: The Free Press.
- Smith, Philip (2008). *Punishment and Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Trondman, Mats (2005). *Unga och föreningsidrotten: En studie om föreningsidrottens plats, betydelser och konsekvenser i ungas liv*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Trondman, Mats (2006a). Disowning knowledge: To be or not to be 'the immigrant'. *Ethical and Racial Studies*, 29( 3).

- Trondman, Mats (2006b). Emile Durkheims utbildningsvetenskap – Ett försök till rekonstruktion. I Bengt Sandin och Roger Säljö (red.), *Utbildningsvetenskap – ett kunskapsområde under formering*. Stockholm: Carlssons, 2006.
- Trondman, Mats & Dovborn, Cecilia (2006). "Idrott är inget för flickor", säger Karolina: Om kultur, genus och idrott. Malmö: Idrottsforum.org.
- Trondman, Mats (2007). Cecílias Dilemma: att vara eller inte vara 'invandraren.' I Magnus Dahlstedt et al (red.), *Utbildning Arbete Medborgarskap*. Umeå: Borea förlag.
- Trondman, Mats (2008a). To locate in the tenor of their settings the sources of their spell': Clifford Geertz and the 'strong program' in cultural sociology. *Cultural Sociology*, 2(2).
- Trondman, Mats (2008b). Bypass surgery: Rerouting theory to ethnographic study. I Waldorf, Geoffrey (red.) *How to do educational ethnography*. London: Tufnell Press, 2008.
- Trondman, Mats (2008c). Les jeunes en Suède: le pessimisme est-il derrière nous? I Anna Stellingier, Raphaël Wintrebert & Francois de Singly (red.), *Les jeunesses face à leur avenir*. Paris, 2008.
- Trondman, Mats (2008d). *Att förstå utsatthet. En studie om utsatthetens villkor, erfaren utsatthet och fritid i ungas liv*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Trondman, Mats, (2009a). Recension av Jeffrey C. Alexander's *The civil sphere*. *Acta Sociologica* 5, 2(2).
- Trondman, Mats & Lund, Anna (2009b). "Kan man idrotta kan man väl kultura": Till kritiken av konstruktionen av statistiska kategorier. I Svante Beckmans och Sten Månssons (red.), *KulturSverige 2009. Problemanalys och statistik*, Linköping: Swecult/Linköping universitet.
- Trondman, Mats (2009c). Sociosymboliska homologier: Paul Willis teori om kulturella former. *Under utgivning*.
- Trondman, Mats. Burning schools/building bridges: Ethnographical touchdowns in the civil sphere. I Jeffrey C. Alexander et al (red.), *Oxford handbook of cultural sociology*. Oxford University Press. *Under utgivning*.
- Walzer, Michael (1983). *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*, New York: Basic Books.
- Walzer, Michael (1987). *Interpretation and social criticism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Walzer, Michael (2002). *The company of critics: Social criticism and political Commitment in the Twentieth Century*. New York: Basic Books
- Walzer, Michael (2008). *Political thinking*. New Haven: Yale University Press.
- Willis, Paul & Trondman, Mats (2000). Manifesto for ethnography. *Ethnography*, 1.