

Inkonsekvenser i vardagsmönstret av skolregler

En pedagogisk och demokratisk utmaning

Robert Thornberg

INCONSISTENCIES OF EVERYDAY LIFE OF SCHOOL RULES. The aim of this study is to investigate and explain inconsistencies within the everyday pattern of school rules, and to explore how students and teachers interpret these inconsistencies. A field study was conducted in two primary schools. According to the findings, rule inconsistencies evoke confusion and criticism among students. Furthermore, implicit rules, i.e., unarticulated additions to or exceptions from the explicit rules, may at least in part explain inconsistencies in teachers' efforts to uphold school rules. Moreover, rule inconsistency and unarticulated implicit rules seem to create rule diffusion, which, in turn, leads to a prediction loss among students: they cannot always predict what will be appropriate behaviour and how teachers will react. This, in turn, seems to result in a negotiation loss for students. They cannot openly discuss and negotiate on rules they are not aware of.

Keywords: school rules, classroom management, implicit rules, rule diffusion, negotiation loss, citizenship education.

I skolan möter eleverna en mängd regler som föreskriver när, var och vad de får och inte får göra under sin vistelse där. Skolverket (2006) kom nyligen ut med publikationen *Ordningsregler för en trygg och lärande skolmiljö*. Där slås det fast att varje skola ska ha regler för att skapa en arbetsro och en trygg och stimulerande lärandemiljö för eleverna. Skolverket (2006) menar att ordningsregler kan ses som ”en sammanfattning av en bredare och djupare diskussion om relationer,

Robert Thornberg är FD i pedagogik vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet, 581 83 Linköping. E-post: robert.thornberg@liu.se

respekt för varandra och ansvar för den gemensamma skolmiljön” (s 4) och omfattar situationer både i och utanför klassrummet. Enligt Doyle (1990) är syftet med skol- och klassrumsregler vanligtvis att reglera elevernas uppförande så att de inte stör aktiviteterna, gör någon illa eller orsakar skador på skolans egendom. Samtidigt påpekar Boostrom (1991) att eleverna genom dessa regler tar del i mer långsiktiga sätt att tänka om sig själva och om världen. De erbjuder ett sätt att leva och förhålla sig till sig själv, andra och omvärlden. Regler i skolan har en reglerande såväl som socialiserande funktion. De utgör en moralisk påverkan (se t ex Jackson, Boostrom & Hansen 1993) och kan därför också analyseras och problematiseras i termer av dold läroplan (Jackson 1968, Schimmel 2003). I det vardagliga skollivet hamnar ibland olika regler i konflikt med varandra eller med lärares handlingar, vilket kan komma att skapa osäkerhet och moraliska dilemman bland elever (Thornberg 2006a). Syftet med denna studie är att undersöka och förklara inkonsekvenser i vardagsmönstret av skolregler samt undersöka hur dessa inkonsekvenser tolkas av elever och lärare. Detta är ett angeläget problem, både ur pedagogiskt och demokratiskt hänseende.

Skolregler som sociala konstruktioner och deras mening genom sociala interaktioner

Denna studie utgår från ett brett interaktionistiskt perspektiv och som Atkinson och Housley (2003) formulerar som

the sociological study of social interaction and social encounters, the investigation of micro-sociological phenomena such as face-to-face interaction, the social construction of selves and identities, the structures of everyday knowledge, and the ordinary routines of mundane activity in social groups and institutions (s 37).

För att uppfylla syftet studerar och analyserar jag i denna undersökning dagliga sociala interaktioner och rutiner i skolkontexter samt aktörernas vardagskunskaper om samvaron i skolan. Enligt Berger och Luckman (1967) är vardagslivet och de kunskaper, arrangemang, vanor, normer, värden, etcetera som det inrymmer *sociala konstruktioner* vilka upprätthålls genom de sociala interaktioner och det språk som vi delar med våra medmänniskor. Socialisationen slutförs aldrig och vardagslivets verklighet vidmakthåller sig själv genom att konkretiseras i rutiner och genom att ständigt bekräftas i individens interaktion med andra. Tillämpat på denna studie innebär detta per-

spektiv att skol- och klassrumsregler är sociala konstruktioner som i skolan etableras och upprätthålls i och genom vardagliga sociala interaktioner mellan lärare, annan skolpersonal och elever. Genom att över tid göra noggranna observationer av hur lärare och elever i vardagen upprätthåller, bryter mot och pratar om regler kan en djupare förståelse för själva reglerna samt de socialisationsprocesser som äger rum kring dem i skolan nås.

Vidare är lärare såväl som elever upptagna av att konstruera mening i skolvardagen (Hargreaves 1984). Inom det interaktionistiska perspektivet är individers handlingar riktade mot den mening som objekten (vilka kan vara allt från levande människor till fysiska föremål, sociala aktiviteter och abstrakta begrepp) har för dem. Medan objektens mening konstrueras, upprätthålls och medieras i sociala interaktioner, sker detta genom aktörernas tolkningsprocess (Blumer 1969). Hur aktörer definierar situationen får betydelse för hur de agerar i situationen (Charon 2007). Elever är inte passiva mottagare utan aktiva deltagare som försöker förstå, skapa mening och påverka det som sker i den sociala omvärlden (Corsaro 2005, James & Prout 1997). En viktig förutsättning för att sociala interaktioner ska fungera väl är att en delad uppsättning av för-etablerade meningar om hur man förväntas handla och som var och en av deltagarna kan använda för att vägleda sitt eget handlande har utvecklats genom det sociala samspelet (Blumer 1969). Det innebär att lärares ansträngningar i att etablera och upprätthålla regler i klassrummet och på skolan är avhängigt elevers handlingar såväl som elevers tolkningar och meningsskapande av dessa regler och av lärares handlingar. Hur elever deltar i och konstruerar mening av denna regelpraktik är av betydelse för utfallet av de socialisationsprocesser som sker i skolan, det vill säga vad elever på sikt lär sig av och vilka attityder, vanor och handlingsmönster de tillägnat sig genom dessa erfarenheter av regler i skolan.

Skolregler och demokrati

Reglerna i skolan och klassrummen fungerar som en uppsättning konstitutioner eller lagar i miniatyr (Jackson m fl 1993). *Skolregler* kan definieras som de explicita föreskrifter, legitimerade av lärare eller annan skolpersonal med eller utan elevers medinflytande, om vilka handlingar som är önskvärda respektive icke-önskvärda i olika skolsituationer. De är verbaliserade och vissa av dem kan dessutom vara nedskrivna. *Klassrumsregler* ses i föreliggande studie som en underkategori till skolregler tillämpad på handlingar och interaktioner i klassrummet.

Schimmel (1997, 2003) hävdar att skolregler och procedurer för att skapa och fatta beslut om regler i skolan hänger samman med skolans medborgarutbildning och demokratifostran.

A vital part of education for citizenship is an enlightened process for developing school rules and teaching students about them. School rules are, after all, a form of law that applies to student (Schimmel 1997, s 70).

I stället för att uppmuntra till ett aktivt och demokratiskt medborgarskap påverkar dock skolreglernas dolda läroplan ofta eleverna i motsatt riktning menar Schimmel.

It undermines the goals of citizenship education when students have no voice in the development or revision of school and classroom rules (Schimmel 2003, s 18).

Enligt Schimmel (2003) kan lärare etablera och upprätthålla regler utifrån två olika grundläggande ansatser.

I en *traditionell och auktoritär ansats* är regler vanligtvis restriktiva, otydliga och oförklarade. Pedagogiskt kunnande och god undervisning kommer sällan till uttryck när lärare kommunicerar och förmedlar regler till eleverna. Eleverna inbjuds oftast heller inte i att delta i att utveckla och revidera skolreglerna. Deras känslor av orättvisa trivialiseras och avfärdas i regel som subjektiva och själviska. I motsats till detta uppmuntras både lärare och elever i en *kollaborativ och pedagogisk ansats* att delta i att utveckla och revidera skol- och klassrumsregler. I regelsystemet finns en balans mellan rättigheter och skyldigheter/ansvar. Regler är förklarade och tydliga. Lärare har ett pedagogiskt eller undervisande arbetssätt i relation till regler. Reglerna är rättvisa och ”goda” i den betydelsen att de är relevanta för de pedagogiska målen, är lätta att förstå, möjliga att upprätthålla, samt att de inte är diskriminerande, kränkande, vaga, godtyckliga eller i konflikt med konstitutionella värden. Vidare inkluderas även klara procedurer för elever när det gäller att kunna ifrågasätta, utmana eller föreslå regler. Den kollaborativa och pedagogiska ansatsen har tydliga rötter i Deweys (1980, 1997) progressiva syn på skolan och är i samklang med den svenska läroplanens intentioner om att läraren bland annat har i uppgift att ”tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen” (Lpo 94, s 11) liksom med Skolverkets (2006) rekommendationer för ordningsregler i de svenska skolorna som förordar att reglerna ska vara lättförståeliga och meningsfulla för alla, inte strida mot lag eller annan författning,

inte vara kränkande eller diskriminerande, och att eleverna ska vara delaktiga i att skapa och fatta beslut om regler.

I kontrast till detta – och mer i linje med den traditionella och auktoritära ansatsen som Schimmel skriver om – förväntas emellertid barn ofta vara lojala mot sina föräldrar och lärare och göra som de säger utan att ifrågasätta i någon egentlig mening. De är beroende av vuxna och underordnade vuxnas kontroll. I skolan är barn föremål för massrutiner, disciplinering och kontroll (Alderson 1999). Skolan är, enligt Besag och Nelson (1984), en semi-total institution som medierar dominerande värderingar och idéer på ett mer eller mindre okritiskt och förgivettaget sätt och utan utrymme för och tillåtelse till kritiska analyser. Den belönar och bestraffar elever utifrån hur väl de anpassar sig till dess värderingar, ideal, regler och rutiner. Skolan och dess undervisningspraktiker är både sociala och politiska konstruktioner som inrymmer antaganden om hur barn bäst bör vara. Den utövar makt och reproducerar en social kontroll över eleverna

through the constitution of the child's body and consciousness into the form of an educational identity (James, Jenks & Prout 2001, s 42).

Samtidigt är makt inte något som ägs av individer. Makt konstrueras och vidmakthålls i och genom pågående processer av sociala interaktioner. Enligt klassrumskulturen måste även lärare anpassa sig till en uppsättning oskrivna antaganden om hur de bör bete sig – ett behov av att etablera en kontroll i klassrummet – om de ska överleva och lyckas väl som lärare. Både lärare och elever lär sig om maktskillnader mellan dem, vilket upprätthålls genom deras situationsdefinitioner och sociala interaktioner i det skolvardagliga livet (Denscombe 1985). Den förgivettagna maktasymmetrin mellan vuxna och barn innebär en utmaning och en försvårande omständighet för de demokratiska och demokratifostrande intentionerna i skolan om denna inte synliggörs och problematiseras på ett sätt så att lärare och elever aktivt kan förhålla sig till den och därigenom försöka skapa förutsättningar för elever att i verklig mening delta i deliberativa samtal (Englund 2006, Roth 2006) kring regler och förhållningssätt i skolan. Forskning har dessutom visat på inkonsekvenser och en mängd motstridiga budskap som eleverna exponeras för i skolan beträffande skolregler och lärares handlingar i relation till dessa (Duke 1978, Jackson m fl 1993, Tattum 1982, 1986).

Forskning om inkonsekventa regler i skolan

I sin studie identifierade och utvecklade Duke (1978) sex kategorier av handlingar som vuxna gjorde i skolan och som skapade en stor del av elevers så kallade disciplinära svårigheter: (a) att regler upprätthölls på ett inkonsekvent sätt, (b) att man inte följde skolans policy i dessa frågor, (c) okänslighet gentemot elever, exempelvis att inte visa något större tålmod angående elevers bekymmer eller angelägenheter samt en filosofi präglad av ”teach the best, forget the rest”, (d) brist på data och rutiner för att systematiskt samla in data angående uppfattade disciplinproblem, (e) brist på färdigheter i klassrumsledarskap, och (f) undermålig administration av policyn. Flera lärare i studien medgav att de agerade på ett inkonsekvent sätt och rättfärdigade detta genom att säga att det var alldeles för många skolregler för att de skulle kunna upprätthållas på ett effektivt sätt. Ungefär 70 % av lärarna medgav att de inte ens visste hur många regler som fanns. Duke (1978) drog slutsatsen att

this finding makes it a little easier to understand why teachers seemed to be inconsistent in rule enforcement; it is likely that few of them could have been aware of all the rules in the first place (s 523).

Dessutom rapporterade de flesta lärarna att de hade en alltför bristfällig formell utbildning i klassrumsledarskap och rättfärdigade sina inkonsekvenser och tillkortakommandet i att hantera elever som betedde sig illa eller störande genom att hänvisa till detta.

Jackson m fl (1993) genomförde en etnografisk studie kring det moraliska livet i 18 klassrum. Mot bakgrund av deras observationer utvecklade de två huvudkategorier som fångade det moraliska livet i klassrummet: (a) moraliska instruktioner, som refererar till avsiktliga försök att påverka elever i moraliskt hänseende (till exempel klassrumsdiskussioner om moraliska frågor, uppsatta affischer med moraliska budskap och spontana moraliska kommentarer som lärare gör i relation till elevers handlingar i klassrummet), och (b) moralisk praktik, det vill säga aktiviteter som uttrycker moral, t ex klassrumsregler, rutiner och dold moral i ämnesundervisningens struktur och innehåll.

Varje klassrum beskrivs i deras studie som ett litet samhälle inbäddat i ett komplext nät av sociala enheter med överlappande system av lagar, vanor och traditioner. I många klassrum, särskilt hos de lägre åren, uttalas dessa regler i början av skolåret. Även om reglerna verkar enkla och tydliga när de formuleras i ord (”var alltid uppmärksam”, ”slåss inte”, ”räck upp handen om du vill prata”), så visar de sig vara relativt komplicerade när Jackson m fl försökte förstå

deras tillämpning. Delvis kan detta, enligt Jackson m fl, förklaras med att reglerna förefaller upprätthållas av lärarna på ett inkonsekvent sätt. Ibland har lärare överseende med ouppmärksamhet och ibland har de inte det. En del gånger resulterar slagsmål i allvarlig bestraffning medan detta andra gånger endast leder till en skarp tillsägelse att sluta och till en ogillande min. Elever som svarar rakt ut utan att räkna upp handen blir inte alltid tillrättavisade för detta. Ibland får de till och med beröm. Vad som emellertid gradvis kom att bli klart för Jackson m fl var att många av dessa inkonsekvenser inte handlar om att regler blir ignorerade. I stället återspeglar de en förfining av reglerna som de flesta är involverade i de aktuella situationerna förstår. Reglerna visar sig vara generella maximer eller principer med mängder av undantag.

I en studie där Tattum (1982, 1986) intervjuade 29 elever som i skolan uppfattades som stökiga, berättade dessa elever om sina erfarenheter av skolan, inklusive sin version av varför de ”misskötte” sig i klassrummet. De beskrev sitt störande och stökiga sätt som en naturlig reaktion på omständigheterna. Ett av de allra vanligaste sätten att förklara och rättfärdiga sitt agerande var just inkonsekvenserna i hur lärare applicerade regler, även om också andra motiv nämndes så som att bli respektlöst behandlad, för att ha kul och för att man menar att lärare inte bryr sig, är dåliga på att upprätthålla ordningen eller delar ut olämpliga arbetsuppgifter. De var också kritiska till att vissa elever behandlades bättre än andra.

All of them claimed that they were picked on, and whilst they were not passive victims they did argue that inconsistency of rule application breeds a sense of grievance and precipitates confrontations (Tattum 1986, s 52).

Dessa elever menade att reglernas inkonsekventa tillämpning var en huvudkälla till att man inte gillade skolan utan kände sig missnöjd.

En slutsats som vi kan dra från dessa tre forskningsprojekt är att skolregler är ett svårt och komplicerat kapitel i skolans praktik och ingalunda bör tas för givna. Inkonsekventa skolregler och lärarinterventioner samt konflikter mellan regler och lärares handlingar skapar oundvikligen pedagogiska utmaningar för skolans arbete med såväl ordning och arbetsro som demokrati och demokratisk medborgarutbildning. Därför finns det all anledning att undersöka detta närmare.

Metod

Denna studie baserar sig på och utgör ett delresultat från ett etnografiskt forskningsprojekt om värden och normer i skolvardagen (se Thornberg, 2006b). Fältarbetet genomfördes på två grundskolor, från oktober 2002 till maj 2003 på ena skolan och från november 2003 till maj 2004 på andra skolan. Två förskoleklasser, två klasser från år 2 och två klasser från år 5 deltog i studien. Totalt deltog 141 elever (63 flickor och 78 pojkar) och 13 lärare (tre förskollärare, tre fritidspedagoger, fem grundskollärare, en musiklärare och en icke-läroutbildad lärare). Under fältarbetet har mitt förhållningssätt till eleverna kännetecknats av rollen som ”minsta möjliga vuxen” (least-adult-role) (Mandell 1991; se även Mayall 2000, Thorne 1993). Det innebär att jag till största delen har varit med eller i närheten av eleverna i stället för lärarna och undvikit positionen som tillrättavisande och maktutövande vuxen för att därigenom komma nära eleverna, deras kultur och perspektiv. Utöver observationer och informella samtal genomfördes även intervjuer. Lärarna intervjuades individuellt. 139 elever intervjuades i sammanlagt 49 smågrupper (2–4 elever i varje grupp).

Mitt analysarbete påbörjades redan under fältarbetets första dag (Hammersley & Atkinson 1995) och har varit inspirerat av olika varianter av grounded theory (se Charmaz 1990, Deys 1999, Glaser & Strauss 1967, Strauss & Corbin 1998). Den mest grundläggande principen för mitt analysarbete har varit komparativ analys. Det innebär att jag på varierade sätt har jämfört olika incidenter, skeenden eller utsagor med varandra i syfte att finna mer sammanhängande mönster på fältet och i datamaterialet. Kategorier och begrepp har konstruerats och relationer mellan dem analyserats, vilket mynnade ut i en teoretisk beskrivning.

Inkonsekvenser i regelarbetet

Under analysens gång har begreppet regelarbete utvecklats, vilket avser alla aspekter av den vardagliga praktiken genom vilka deltagare konstruerar, upprätthåller, medierar och förhandlar om regler i och för det vardagliga samspelet. Intresset för denna studie är i huvudsak avgränsat till regelarbetet som sker i interaktionerna mellan lärarna och eleverna, avgränsat till regler som lärarna ger legitimitet åt eller uttrycker ett gillande för. Mina observationer och mina samtal med lärare och elever indikerar att detta är en svår och komplex praktik. Låt mig beskriva ett typiskt vardagsexempel från en av skolklasserna. Under en NO-lektion som klassläraren Ellen genomför med hela klas-

sen får eleverna, uppdelade i två grupper, prova ett experiment med vatten. Barnen i de båda grupperna står runt var sitt bord på vilket en stor glasskål med vatten är placerad. Eleverna har tillverkat pappersblommor som de även har färglagt. De har lagt blommorna i vattnet och står nu och tittar på sina blommor för att se vad som händer. Ett sorl av elevröster tar gestalt i rummet.

”Får jag säga en sak nu?” frågar läraren.

”Ja”, säger några elever.

”Bra! Då lyssnar ni! Det är en–”, läraren tystnar och tittar på en del av de elever som fortfarande pratar. Hon ser allvarlig ut. ”Får jag prata?”

”Ja”, säger flera elever.

”Bra! Då lyssnar ni”, säger läraren.

Eleverna tystnar. De tittar på henne. Läraren pratar om det fenomen som sker i vattenskålarna och ställer frågor till eleverna.

”Varför tror ni att blommorna fälls ut?” frågar läraren.

Några av eleverna räcker upp handen.

”Fabian?”

”Jag tror–”, säger Linus men blir snabbt avbruten av läraren.

”Nä, Linus! Heter du Fabian?” frågar hon och tittar på honom.

”Nä”, svarar han.

”Nä, och frågar jag Fabian, då är det han som får svara, inte du. Det vet du väl?” Läraren vänder sig nu till Fabian. ”Fabian?”

”För att vi har målat med kladdkritor”, svarar han.

”Tror ni att det är så?” säger läraren och har en tvivlande grimas.

”Nä”, säger flera.

”Men sluta!” skriker plötsligt Daniel åt Emil som petar med sina fingrar på en av blommorna som ligger i vattnet.

Patricia ställer sig på knä på stolen.

”Akta på dig!” utbrister Linus högt till Patricia. ”Jag ser inte!”

”Det är så himla tråkigt”, säger läraren. ”Ni vet ju att vi har en regel om hur vi ska vara mot varandra.” Hon pekar mot väggen där skolans regler är uppsatta. ”Ser ni den första regeln: Vi är trevliga mot varandra. Vi använder ett vårdat språk. Och jag tycker inte att det där är så trevligt sätt mot varandra. Det är det här med att man hör lite arga röster. Ni säger ’Sluta då!’, ’Låt bli det där!’ och ’Gör inte så!’” Läraren pratar med hög röst och härmar eleverna på ett sätt så att hon låter sur och irriterad i rösten. Hon sänker sedan rösten igen och pratar som hon brukar. ”Ni är ju så stora så ni behöver ju inte hålla på och säga till varandra på det sättet, va. Försök att tänka på att prata till varandra på ett trevligt sätt. ’Skulle du kunna vara snäll att akta på dig lite så att jag ser’ till exempel. Då låter det mycket trevligare eller hur. Och så behöver ingen bli sur på den andre.”

Läraren fortsätter att ställa frågor om vad som händer i vattenskålarna och om varför det händer. Vid ett tillfälle börjar Marcus prata rakt ut utan att ha räckt upp handen och fått ordet efter att läraren ställt en fråga till klassen och där en del av eleverna räckt upp handen:

”Jag tror att–”, säger Marcus men blir snabbt avbruten av läraren.

”Om man ska prata så räcker man upp handen, Marcus. Vi pratar inte bara rakt ut. Om alla pratar rakt ut så skulle vi inte kunna höra vad alla säger”, förklarar läraren.

Efter en stund har Daniel sin hand nere i sin grupps vattenskål och puttar på en av vattenblommorna.

”Men knuffa inte på den”, säger Jenny till Daniel. ”Det är inte din blomma.”

Daniel fortsätter.

”Men Daniel!” utbrister Alexandra.

Daniel bryr sig inte om reaktionerna från sina klasskamrater utan fortsätter att putta på blomman.

”Daniel! Sluta!” utbrister Jenny med hög röst. Hon tittar argt på honom.

”Nu Daniel får du lyssna på dina kamrater. Får du fler klagomål så får du gå och sätta dig på din plats”, utbrister läraren med hög röst och ser arg ut.

Daniel tar upp handen ur skålen.

(Fältanteckning, år 2, i klassrummet.)

Det här excerptet illustrerar ett regelarbete som är typiskt i samtliga sex klasser: reaktivt, fortlöpande, komplext, inbäddat i det vardagliga och med fokus på elevers beteenden i det vardagliga. En av de regler som överträds flera gånger i excerptet är att man inte får prata rakt ut. Till detta kan även följande regler sammankopplas: Man måste räcka upp handen och vänta på sin tur om man vill säga något. Man får inte prata förrän man fått ordet av läraren, man får inte avbryta läraren och man får inte stjäla ordet från någon annan. Om man pratar ska man dessutom använda ”innerösten”, det vill säga inte skrika eller prata högljutt. Vidare hänvisar läraren i excerptet till regeln om att man ska vara trevliga mot varandra. När Linus börjar prata i samband med att läraren gett ordet till Fabian säger läraren snabbt till Linus. När Marcus svarar rakt ut på en av lärarens frågor till gruppen avbryter läraren honom kvickt och använder också en förklaring (”Om alla pratar rakt ut så skulle vi inte kunna höra vad alla säger”).

Samtidigt svarar flera elever ”ja” i kör på en av lärarens frågor och ”nej” i kör på en annan av hennes frågor, utan att hon säger till dem att räcka upp handen och vänta på att de får ordet. Daniel skriker åt Emil att han ska sluta peta på en av pappersblommorna, varpå läraren korrigerar Daniel för sin argsinta tillsägelse med hänvisning till regeln om att man ska vara trevlig mot varandra. Lite senare utbrister Jenny högljutt och argt åt Daniel att han ska sluta när han sitter och petar i vattenskålen. Denna gång reagerar läraren på ett helt annat sätt. I stället för att korrigera Jenny så bekräftar läraren hennes beteende genom att ställa sig bakom hennes och Alexandras utsagor: ”Nu Daniel får du lyssna på dina kamrater. Får du flera klagomål så får du gå och sätta dig på din plats!” Dessutom tycks läraren själv, genom det sätt som hon säger åt Daniel, överträda den uttolkning som hon nyligen gav åt regeln om att man ska vara trevliga mot varandra, det vill säga att inte använda sig av ”lite arga röster” utan att i stället säga till på ett trevligt sätt. Både Alexandra och Jenny pratade också rakt ut och bröt därmed mot samtalsreglerna i klassrummet. I stället för

att korrigerar dem bekräftar läraren deras talinnehåll och ger dem sitt stöd för deras agerande.

Vid den första anblicken förefaller lärarens insatser i det lärar–elev–interaktiva regelarbetet således te sig inkonsekventa, motsägelsefulla och svårtydda, inte minst om vi försöker ta elevernas roll i interaktionsmönstret. Får man prata rakt ut eller får man inte prata rakt ut? Får man med arg och hög röst säga till en annan person eller får man inte göra det? Denna motstridighet är ett återkommande mönster som präglar det vardagliga regelarbetet mellan lärare och elever, vilket blir tydligt när man granskar interaktionerna mer noggrant.

Svårupptäckta och mångtydiga implicita regler

En närmare analys visar emellertid att det finns en mängd *implicita regler* som utgör tillägg till och undantag från de *explicita* reglerna. Utifrån mina observationer kan jag bland annat konstatera att om läraren ställer ja/nej-frågor till klassen så tycks det ofta vara tillåtet att kollektivt och i kör svara ”ja” respektive ”nej” rakt ut (utan att man räcker upp handen och får ordet). En elev som pratar rakt ut i klassrummet för att säga åt en annan elev som överträder en viss klassrumsregel (till exempel sitter och leker med något föremål, pratar eller knuffas) löper mindre risk för att själv få en korrigering för att han eller hon pratar rakt ut jämfört med en elev som svarar rakt ut på frågor när flera elever sitter och räcker upp sin hand eller en elev som sitter och ger ifrån sig högljudda läten eller ljudeffekter. Samtidigt råder emellertid inte heller motsägelsefrihet bland dessa implicita regler. Om eleven som pratar rakt ut håller sig till ämnet löper han eller hon mindre risk att bli korrigerad jämfört med om han eller hon inte håller sig till ämnet. Följande excerpt utspelar sig i en morgonsamling i ena förskoleklassen. En av eleverna, Fredrik, har fått dra en lapp från almanackan.

”Måndagen den fjärde november är det i dag”, säger läraren.

”Och är det nå som–, du kanske kan läsa om vem det är som har namnsdag?” Hon tittar på Fredrik.

”Sverker”, säger Fredrik.

”Sverker”, upprepar läraren.

”Och jag känner en som heter Sverker”, säger Simon rakt ut.

”Det gör du?” säger läraren och tittar på Simon. ”Det gör faktiskt inte jag.”

”Han jobbar på sjukhuset”, berättar Simon.

”Gör han?” säger läraren frågande.

(Fältanteckning, förskoleklass, samling.)

Här överträder Simon helt klart den uttalade regeln om att man inte får prata rakt ut under samlingen. Regeln är att man måste räcka upp handen och vänta tills man får ordet av läraren. Hans regelöverträdelse verkar emellertid inte hanteras som ett regelbrott utifrån hur läraren bemöter honom. I stället leder hans beteende till att han faktiskt får ordet och att ett socialt samspel uppstår mellan honom och läraren där han erhåller lärarens bekräftelse. Hemligheten tycks här vara att han håller sig till ämnet. Det är ofta som elever får ordet samt en positiv uppmärksamhet från lärare genom att prata rakt ut men inom ramen för det ämne som för närvarande behandlas på lektionen eller i samlingen. Samtidigt är det också vanligt att lärare ignorerar elever såväl som korrigerar eller tillrättavisar dem när de pratar rakt ut trots att de håller sig inom ämnet. Lite senare under samma samling utspelar sig följande:

”Eftersom det är ny månad ska vi se vilka som fyller år i november”, säger läraren och tittar på anslagstavlan. ”Nu ska vi se.”

Några elever, däribland Hanna, räcker upp handen.

”Det är Evelina”, säger Joel.

”Schh! Man räcker upp handen”, säger läraren. ”Hanna?”

”Evelina”, svarar Hanna.

”Ja, det är Evelina som fyller år. Sen är det nån mer faktiskt som fyller år i november.”

Joel pratar rakt ut sig och håller sig till ämnet men denna gång leder detta regelbrott till en tillrättavisning. Det är således oklart om man får prata rakt ut eller inte även om man håller sig till ämnet. Enligt den explicita regeln får man inte göra det oavsett replikens innehåll, men lärare tycks inte tillämpa denna regeln på ett konsistent sätt. Vidare löper vissa elever större risk än andra för att bli korrigerade om de pratar rakt ut, men samtidigt kan en och samma elev bli tillrättavisd vid ett tillfälle för att vid nästa tillfälle bli bekräftad och få ordet av läraren. Om läraren ställer en fråga till klassen och man efter en stund svarar rakt ut utan att räcka upp handen så tycks chansen att erhålla

en positiv och bekräftande lärarreaktion öka om ingen annan räcker upp handen jämfört med om flera elever sitter och räcker upp handen. Det finns således en uppsättning implicita regler som aldrig uttalas av lärare och som elever måste upptäcka på egen hand för att kunna agera på ett framgångsrikt sätt i klassrummet. Dessa implicita regler förefaller utgöras av en uppsättning sannolikheter och inte heller de upprätthålls av lärare på ett absolut och konsekvent sätt.

Förvirring och kritik bland elever

I en del gruppintervjuer med eleverna kommer vi in på detta att lärare ibland säger till och ibland inte gör det när elever pratar rakt ut. Eleverna berättar att de är kritiska till detta och uttrycker förvirring och osäkerhet över vad man får och inte får göra. ”Ja, men då vet man ju inte hur man ska göra” (pojke, år 5). ”Nä, om man inte ska räcka upp handen eller om man ska räcka upp handen” (pojke, år 5). Vissa elever anser också att läraren därigenom skapar orättvisa.

Alice: Det är orättvist när hon [läraren] ger de så här frågan fast de inte har räckt upp handen.

Robert: Hur menar du då? Varför är det orättvist?

Alice: Att de får, vad heter det, frågan ändå. Och så får inte de som räcker upp handen det, fast vi har den regeln.

(Ur intervju med två flickor, år 5.)

När eleverna resonerar om detta under intervjuerna så utgår de från de explicita reglerna och inte från några implicita. Mot bakgrund av det förefaller de uppfatta lärarnas ageranden som inkonsekventa, förvirrande och orättvisa. Deras svårigheter att skapa mening i detta kan delvis relateras till att de implicita reglerna förblir implicita i de skolvardagliga interaktionerna. Det är endast de explicita reglerna som uppmärksammas och verbaliseras.

En komplex och problematisk lärarroll

När lärarna beskriver sitt pedagogiska arbete med värden och normer lyfter vissa av dem fram att detta bland annat gestaltas genom att de själva är förebilder för eleverna och att de försöker vara rättvisa mot

eleverna. Samtidigt framhåller några lärare att det dock är problematiskt att vara förebild och att en hel del av vad man gör sker omedvetet eller oreflekterat.

Ja, hur man pratar med elever, vad man säger, hur man löser konflikter, hur man bemöter dem, hur man lyssnar på dem och så. Sånt som man bara gör utan att tänka på det så mycket. Men det är klart att det påverkar, att man är en förebild som vuxen fast man inte alltid tänker på det (Kristina).

Några lärare säger också att det inte alltid är så lätt att vara rättvis. I excerptet nedan lyfter en lärare fram hur lätt han frångår sin strävan efter att försöka skapa rättvisa i elevernas skoltillvaro och att detta ofta sker omedvetet.

Man försöker ju se, som jag sa, allihopa som lika individer, men sen är det ju så att en del barn, ja vi kan kalla dem för stökpellar till exempel, de tar ju mer plats, och då tror jag nog att omedvetet så kan det bli så att, om det blir konflikter och man vet att de brukar vara med och styra och ställa i dem, då kan det nog omedvetet bli att man skjuter skulden på dem oftare än de som sällan är med (Urban).

En tänkbar förklaring till varför åtminstone en del inkonsekvenser uppstår i lärares arbete med regler är att de i sina dagliga interaktioner med elever måste fatta en mängd beslut rörande regler och beteenden samtidigt som (a) en hel del av denna process verkar ske mer eller mindre oreflekterat eller omedvetet och rutiniserade i olika vanor snarare än i form av noggranna överväganden, och (b) regelsystemet i sig innehåller en del ouppmärksammade implicita regler samt mot-sättningar som aktualiseras i diverse situationer. Dessutom gäller det att fatta sådana beslut snabbt.

Ja, det är ju också det med de här hundradelarna alltså, att man hinner inte tänka på det egentligen. Det där är ju nåt som man sköter med nån slags känsla bara, så att man inte tänker efter, och det kan säkert bli olika från dag till dag, att det man sa till ena dagen säger man inte till nästa dag, riktigt heller (Marianne).

Vissa lärare berättar att de ibland är klämda mellan sina värderingar, själva kritiska till vissa regler på skolan, att de inte alltid kan ägna den tid och uppmärksamhet som skulle behövas i konflikter och andra situationer, att de ibland är trötta, lite ur balans eller har en ”dålig dag”. Sådana faktorer kan sannolikt också tänkas utgöra delförklaringar till att lärarna ibland handlar inkonsekvent och till och med orättvist

i relation till regler eller elevers regelöverträdelser. Andra svårigheter är att personalen inte hunnit prata tillsammans om vilka regler som ska gälla i olika situationer, att man inte alltid har samma syn inom personalgruppen, att man själv inte har överblick över skolans alla regler, att det är för lite personal och att man ofta inte hinner se vad som har hänt vid till exempel konflikter eller bråk mellan elever. Det är dessutom en utbildningsfråga.

Det är ju konstigt att man inte fått med sig nåt från lärarutbildningen. Jag menar, vi ställs ju dagligen inför att elever inte tar ansvar, bryter mot regler, inte lyssnar på vuxna, använder våld mot varandra, hamnar i konflikter, kallar varandra för fula saker. Och det här får vi ingen utbildning i (Karin).

Några lärare nämner, som i excerptet ovan, att de egentligen saknar utbildning i att etablera och upprätthålla regler, hantera konflikter, stökigheter och våld etcetera.

Regeldiffusion, prediktions- och förhandlingsförlust

Inkonsekvensens rörande skolregler samt förekomsten av en mängd oartikulerade implicita regler tycks resultera i ett slags *regeldiffusion* bland elever (och i viss utsträckning även bland lärare), det vill säga osäkerhet och tolkningssvårigheter i fråga om vilka regler som gäller och hur de ska appliceras. Får man prata rakt ut utan att räkna upp handen eller får man det inte? Får man gå in med skor för att hämta en sak i klassrummet eller måste man ta av sig skorna först? Får man gå in överhuvudtaget när det är rast? Får man under lektionerna hjälpa en klasskamrat som ber om hjälp eller får man det inte? Skol- och klassrumsreglerna tycks i första påseende verka tydliga ("Vi är trevliga mot varandra", "Vi pratar inte när vi sitter och arbetar", "Vi kommer i tid till lektionerna", "Man måste räkna upp handen och vänta på sin tur innan man börjar prata", "Vi sitter på våra platser" etcetera) men de många outtalade tilläggen och undantagen liksom motsägelsefullheter i hur lärare reagerar på regelöverträdelser gör reglerna svårtydda för elever i flera situationer. Vid informella samtal och gruppintervjuer berättar elever för mig att de i olika situationer inte är säkra på vad man får och inte får göra med avseende på vissa beteenden eller vilka regler som faktiskt gäller. De förstår inte varför en del regler verkar gälla ibland och ibland inte.

Denna regeldiffusion förefaller i sin tur skapa en prediktionsförlust bland elever. De kan inte alltid förutse vad som kommer att vara ett passande beteende i specifika situationer och hur lärare kommer att

reagera på deras eller medelevers beteenden. Här tycks således uppstå ”inlärningssvårigheter” bland elever angående regler, vilket sannolikt motverkar lärares intentionella socialisationsprojekt som ligger bakom skolreglerna. Om läraren i ena stunden signalerar att ett visst beteende är något positivt och önskvärt för att i nästa stund men i samma typ av situation markera att samma beteende är olämpligt eller något som han eller hon ogillar så blir det problematiskt för elever att försöka lära sig att förutse hur läraren kommer att reagera och hur de själva och deras klasskamrater ska bete sig för att efterleva lärarens förväntningar och skolans regler.

Vidare kan en dold läroplan identifieras beträffande regelinkonsekvens och implicita regler: prediktionsförlusten gör eleverna mer beroende av lärares makt och auktoritet, samt mer sårbara för lärares skäll och korrekationer, eftersom eleverna inte är säkra över regelsystemet och varken kan vägleda eller försvara sig på ett säkert och tillräckligt sätt genom att referera till det. Plötsligt säger läraren till eller blir arg för ett beteende som nyligen verkade vara tillåtet. ”Vi pratar inte rakt ut! Räck upp handen!” Det uttalade regelsystemet ger här ingen vägledning eftersom det säger att man alltid ska räcka upp handen och vänta tills man får ordet av läraren när läraren ställer frågor till klassen samtidigt som detta helt uppenbart inte alltid tycks gälla.

Eftersom eleverna inte heller kan se de implicita reglerna som ligger bakom en del av inkonsekvenserna erhåller de heller inga möjligheter att i öppna diskussioner och beslutsfattarprocesser utveckla och revidera dem tillsammans med lärare. Dessa regler förblir oartikulerade och osynliga för eleverna och manifesterar därmed en *förhandlingsförlust* för eleverna. De kan inte på ett öppet och deliberativt sätt förhandla om regler som de inte är medvetna om. Deras enda alternativ till en mer eller mindre blind lydnad till inkonsekvent lärarmakt och regelapplicering är därvidlag motstånd, vilket elever då och då ägnar sig åt, ofta bakom lärarens rygg.

Trots att läraren exempelvis har hyschat i klassrummet så händer det att elever fortsätter att hjälpa varandra genom att sänka rösten ytterligare eller viska medan de sneglar åt läraren som inte tycks märka något. Ett liknande dilemma som några elever beskriver äger rum i matsalen. Där har de en regel om att man inte får hämta mjölk eller annan dryck åt någon annan. Man får bara hämta åt sig själv. En del elever är kritiska till detta och tycker det är förvirrande. ”Man tänker: får man inte vara snäll mot nån och hämta?” (pojke, år 5). Denna regel är klart i konflikt med andra skolregler så som uttalade påbud om att man ska vara snäll och trevlig mot varandra, man ska vara hjälpsam och man ska vara en bra kompis. En del elever berättar att de brukar hämta åt varandra, trots regeln. Det kan de göra så länge inte lärarna

märker något. Om det sker får de ibland en tillsägelse – men inte alltid, trots att en lärare sitter vid bordet och ser det hela.

Här föreligger en klar förbindelse mellan regelinkonsekvens och elevers underordnande position i skolan. Den dagliga sociala processen där regelinkonsekvens och implicita regler gestaltas i skolan tycks vara en av de källor ur vilka maktrelationen mellan lärare och elever manifesteras och upprätthålls. Eftersom den delade uppsättningen uttalade regler inte räcker till för att predicera lärares reaktioner på elevers beteenden och vägleda eleverna i sitt handlande och eftersom de implicita reglerna, som åtminstone delvis ligger bakom denna problematik, inte är artikulera och tillgängliga för en öppen och demokratisk förhandling, kan eleverna inte göra så mycket mer än att i en mängd olika situationer underordna sig (eller göra motstånd mot) lärares korrekationer och regelhänvisningar som ibland ter sig obegripliga, godtyckliga, motsägelsefulla och inkonsekventa i deras ögon.

Diskussion

Enligt tidigare forskning (Duke 1978, Jackson m fl 1993, Tattum 1982, 1986) tycks lärare hantera och upprätthålla regler på ett inkonsekvent sätt, men utifrån Jackson m fl (1993) visar en närmare granskning att flera av dessa inkonsekvenser inte handlar om att regler blir ignorerade utan att de i stället återspeglar en förfining av regler som de flesta som är involverade i de aktuella situationerna förstår. Även i min studie har jag iakttagit inkonsekvenser i hur lärare upprätthåller och tillämpar regler och visat hur en del av dessa inkonsekvenser kan förklaras av att det föreligger en mängd implicita regler som utgör tillägg till eller undantag för de explicita reglerna.

Till skillnad från de slutsatser som Jacksons m fl (1993) drar så framkommer det i min studie att en mängd elever inte alls förstår alla dessa inkonsekvenser och implicita regler. I intervjuer uttrycker elever till exempel förvirring och osäkerhet i fråga om varför läraren inte alltid säger till elever som pratar eller svarar rakt ut och att ”då vet man ju inte hur man ska göra” (pojke, år 5). Elevernas situationsdefinition innebär i flera fall svårigheter i att definiera situationen med avseende på reglers innebörd och tillämpning. Lärare och elever försöker konstruera mening i skolvardagen (jfr Hargreaves, 1984), men eleverna verkar i viss utsträckning uppleva brister i sina vardagskunskaper om hur de ska agera och hur lärare kommer att agera i många skolsituationer. Den delade uppsättningen av för-etablerade meningskonstruktioner, som Blumer (1969) talar om, med avseende på vilka förväntningar som finns på deltagarnas handlingar och som var

och en av deltagarna kan använda för att vägleda det egna beteendet tycks åtminstone inte i tillräcklig omfattning ha utvecklats bland dem. Medan det finns elever som förefaller applicera en försiktighetsprincip i betydelsen att man tillämpar de uttalade reglerna även i situationer där de inte alltid verkar gälla (exempelvis att man aldrig pratar rakt ut) så finns det elever som prövar de svårupptäckta och outtalade gränserna men utan att de riktigt verkar lära sig var de är dragna. Många inkonsekvenser förblir en olöst gåta.

En förklaring till denna skillnad mellan de slutsatser som jag drar och som Jacksons m fl (1993) drar kan vara att jag faktiskt har intervjuat eleverna, vilket Jackson m fl inte har gjort i sin studie. Eftersom dessa regler, enligt mina observationer, heller aldrig verbaliseras och explicit görs för eleverna så är det heller inte självklart att de upptäcker dem och förstår dem. Dessutom tycks lärarna inte heller alltid upprätthålla de implicita reglerna på ett konsistent sätt, vilket ytterligare kan tänkas försvåra för eleverna att upptäcka dem och skapa mening med dem. Tattums (1982, 1986) intervjustudie med 29 ”stökiga” elever antyder, mot bakgrund av min analys, att inte heller de förstod dessa implicita regler eller förfiningar av de explicita reglerna – dessa diskuteras aldrig i studien. I stället är de kritiska till inkonsekvenserna av hur reglerna appliceras, vilket också är fallet hos många elever i min studie.

En del av detta kan tänkas förklaras av de problem eller svårigheter som lärarna själva berättar om under intervjuerna: en större eller mindre del av fostranspraktiken sker omedvetet eller oreflekterat, en del upplever tidspress, de kan ibland vara trötta, lite ur balans eller ha en ”dålig dag”, de ska fatta många beslut i ögonblicken och de har själva inte överblick över skolans alla regler. Även i Dukes (1978) studie förklarade lärare sitt inkonsekventa handlande med att säga att det rådde för många skolregler för att de ska kunna upprätthållas effektivt. De tycktes heller inte förmå att ha en överblick över alla dessa regler.

Min studie visar dessutom att det finns en mängd implicita regler som skapar inkonsekvenser i hur regler upprätthålls och i lärares korrigeringar av elever. Det är rimligt att anta att lärare ofta har problem med att vara medvetna om och överväga dessa osynliga och implicita regler i flera olika situationer. De kommer snarare till uttryck som omedvetna och oartikulerade interaktionsmönster. Vidare menar vissa lärare i studien att de inom ramen för sin lärarutbildning inte fått någon utbildning i att etablera och upprätthålla regler, hantera konflikter och våld etcetera. Detta kan jämföras med Dukes (1978) studie där lärare bland annat förklarar och rättfärdigar sina tillkortakommanden med att hänvisa till att de inte fått utbildning i klassrumsledarskap. De saknar pedagogiska verktyg.

Vuxnas förgivettagna makt över barn och barns underordnade position i samhället har uppmärksammats av olika forskare (t ex Al-

derson 2000, James m fl 1998) och kan även problematiseras utifrån FN:s barnkonvention (Bartley 2001, Lindgren & Halldén 2001). I skolan förväntas barn göra som lärare och andra vuxna säger utan att ifrågasätta (Alderson, 2000). Individer som är kritiska till, opponerar mot eller allt för ofta bryter mot normer eller regler riskerar att bestraffas, förtryckas eller ignoreras. I skolan upptäcker elever förr eller senare att såväl deras skolprestationer som beteenden bedöms på grundval av hur väl de har anpassat sig till skolans och deras lärares förväntningar, krav och ideal. Skolan sätter press på elever att antingen underordna sig dess lärare, regler och rutiner eller att acceptera avvikandets konsekvenser i form av att bli bestraffad och negativt stämplad (Besag & Nelson 1984).

Denna studie påvisar att de implicita reglerna i skolan tydligt befäster och förstärker den förgivettagna maktassymmetrin mellan vuxna och barn genom att generera regeldiffusion, prediktions- och förhandlingsförlust bland eleverna. Samtidigt som elevinflytande härigenom motverkas innebär det också en moralisk påverkan (Jackson m fl 1993) som långsiktigt erbjuder eleverna ett sätt att förhålla sig till sig själva, andra och omvärlden (Boostrom, 1991). Den kollaborativa och pedagogiska ansats som Schimmel (1997, 2003) beskriver kan svårligen komma till stånd i relation till regler som är osynliga för eleverna. Dessa regler är oundvikligen vaga och icke-förklarade. Dessutom är de i olika utsträckning eller i olika situationer i konflikt med både skolans lokala system av explicita skolregler och den värdegrund som formuleras i läroplanen (Lpo 94). Om regler är outtalade och osynliga, så hindrar detta eleverna från att reflektera över dem, formulera argument och förslag samt på ett öppet sätt förhandla om dem (jfr deliberativa samtal och deliberativ demokrati, se Englund 2006, Roth 2006). Dessa regler är förpassade till den dolda läroplanen. Här föreligger således en pedagogisk och demokratisk utmaning om ambitionen (jfr Lpo 94) är att realisera och stärka såväl elevers reella inflytande och delaktighet som skolans uppdrag att utbilda demokratiskt kompetenta medborgare med en vana att tänka kritiskt, argumentera, utöva inflytande samt delta i diskussioner och beslutsfattarprocesser som rör normer för arbetet, organisationer och den sociala samvaron.

Referenser

- Alderson, Priscilla (2000): School students' view on school councils and daily life at school. *Children & Society* 14, s 121–134.
- Atkinson, Paul & Housley, William (2003): *Interactionism*. London: Sage Publications.

- Bartley, Kristina (2001): FN:s konvention om barnets rättigheter. *Utbildning & Demokrati*, 10(2), s 25–37.
- Berger, Peter L & Luckmann, Thomas (1967): *The Social Construction of Reality*. New York: Anchor books.
- Besag, Frank P & Nelson, Jack L (1984): *The Foundations of Education: Stasis and Change*. New York: Random House.
- Blumer, Herbert (1969): *Symbolic Interactionism*. Berkeley: University of California Press.
- Boostrom, Robert (1991): The nature and functions of classroom rules. *Curriculum Inquiry*, 21, s 193–216.
- Charmaz, Kathy (1990): 'Discovering' chronic illness: Using grounded theory. *Social Science and Medicine*, 30, s 1161–1172.
- Charon, Joel M (2007): *Symbolic Interactionism: An Introduction, an Interpretation, an Integration* (9:e uppl). New Jersey: Prentice Hall.
- Corsaro, William A (2005): *The Sociology of Childhood* (2:a uppl). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Delamont, Sara & Atkinson, Paul (1995): *Fighting Familiarity: Essays on Education and Ethnography*. New Jersey: Hampton Press.
- Denscombe, Martyn (1985): *Classroom Control: A Sociological Perspective*. London: George Allen & Unwin.
- Dewey, John (1980): *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, John (1997): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dey, Ian (1999): *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*. San Diego: Academic Press.
- Doyle, Walter (1990): Classroom management techniques. I Oliver C Moles, red: *Student Discipline Strategies: Research and Practice*, s 113–127. New York: State University of New York Press.
- Duke, Daniel L (1978): Adults can be discipline problems too! *Psychology in the Schools* 15, s 522–528.
- Englund, Tomas (2006): Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies* 38, s 503–520.
- Glaser, Barney G & Strauss, Anselm L (1967/1999): *The Discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine de Gruyter.
- Hammersley, Martin & Atkinson, Paul (1995): *Ethnography* (2:a uppl). London: Routledge.
- Hargreaves, Andy (1984): The significance of classroom strategies. I Andy Hargreaves & Peter Woods, red: *Classrooms & Staffrooms: The Sociology of Teachers & Teaching*, s 64–85. Milton Keynes: Open University Press.
- Jackson, Philip W (1968/1990): *Life in Classroom*. New York: Teachers College Press.

- Jackson, Philip W, Boostrom, Robert E & Hansen, David T (1993): *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- James, Allison; Jenks, Chris & Prout, Alan (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, Allison & Prout, Alan (1997): *Constructing and Reconstructing Childhood* (2:a uppl). London: The Falmer Press.
- Lindgren, Anne-Li & Halldén, Gunilla (2001): Individuella rättigheter; autonomi och beroende. Olika synsätt på barn i relation till FN:s barnkonvention. *Utbildning & Demokrati*, 10(2), s 65–79.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Mandell, Nancy (1991): The least-adult role in studying children. I Frances C Waksler, red: *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*, s 38–59. London: Falmer Press.
- Mayall, Berry (2000): Conversations with children: Working with generational issues. I Pia Christensen & Allison James, red: *Research with Children*, s 120–135. London: Falmer Press.
- Roth, Klas (2006): Deliberation in national and post-national education. *Journal of Curriculum Studies* 38, s 569–589.
- Schimmel, David (1997): Traditional rule-making and the subversion of citizenship education. *Social Education* 61, s 70–74.
- Schimmel, David (2003): Collaborative rule-making and citizenship education: An antidote to the undemocratic hidden curriculum. *American Secondary Education* 31, s 16–35.
- Skolverket (2006). *Ordningsregler för en trygg och lärande skolmiljö*. Stockholm: Fritzes.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1998): *Basics of Qualitative Research* (2:a uppl). London: Sage Publications.
- Tattum, Delwyn P (1982): *Disruptive Pupils in Schools and Units*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Tattum, Delwyn P (1986): Consistency management – school and classroom concerns and issues. I Delwyn P Tattum, red: *Management of Disruptive Pupil Behaviour in Schools*, s 51–67. Chichester: John Wiley & Sons.
- Thornberg, Robert (2006a): Hushing as a moral dilemma in the classroom. *Journal of Moral Education* 35, s 89–104.
- Thornberg, Robert (2006b): *Värdepedagogik i skolans vardag: Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever* (Linköping Studies in Education and Psychology, 105). Linköping: Linköpings universitet.
- Thorne, Barrie (1993): *Genderplay*. Buckingham: Open University Press.