

# Livskunskap – fostran eller omsorg?

Anneli Bouvin

Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete

Examensarbete 15hp

Utbildningsvetenskap

Självständigt arbete 15hp

Höstterminen 2008

Examinator: Magnus Hultén

English title: Life skills training – discipline or care?



Stockholms  
universitet

# Livskunskap – fostran eller omsorg?

**Anneli Bouvin**

## Sammanfattning

Samhällets rådande styrningsmentalitet innebär att medborgarna ska styra sig själva genom självförståelse, självkontroll och självomsorg (Öhman, 2007). Skolan har alltid brottats med ordningsproblem, men disciplineringsverktygen har skiljt sig åt genom tiderna (Granath, 2008). Även dagens skola brottas med ordningsproblem (sr.se) och dessutom med en allt mer utbredd psykisk ohälsa hos eleverna (bo.se). För att få bukt med dessa problem introducerades under 1980-talet i USA olika typer av program som skulle träna emotionell och social kompetens (Wennberg, 2000). Denna typ av program kom till Sveriges skolor i mitten på 1990-talet bl.a. i formen av ämnet livskunskap (Wennberg & Norberg, 2004). Mot denna bakgrund kan man se livskunskap som en form av disciplineringsverktyg då det introducerades för att komma till rätta med ordningsproblem. I denna studie avser jag att undersöka livskunskapsämnets innehåll och syfte med utgångspunkt i Birgitta Kimbers SET-program och det tillhörande läromedlet *Livsviktigt*. Jag undersöker mer specifikt om disciplineringsdimensionen i ämnet tar sin utgångspunkt i fostran eller i omsorg. För detta ändamål utgår jag från Foucaults makt- och styrningsperspektiv samt Landahls (2006) indelning av lärarens sociala uppdrag i fostran och omsorg. Resultatet visar att retoriken bakom SET är att disciplinera genom omsorg. Innehållet i läromedlet tar däremot till stor del sin utgångspunkt i fostran.

### **Nyckelord**

Livskunskap, emotionell intelligens, social och emotionell träning, fostran, omsorg, disciplin, governmentality.

<b>Livskunskap – fostran eller omsorg?.....</b>	<b>1</b>
<b>Anneli Bouvin .....</b>	<b>1</b>
<b>Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete.....</b>	<b>1</b>
<b>Examensarbete 15hp</b>	
<b>Utbildningsvetenskap</b>	
<b>Självständigt arbete 15hp</b>	
<b>Höstterminen 2008</b>	
<b>Examinator: Magnus Hultén</b>	
<b>English title: Life skills training – discipline or care?.....</b>	<b>1</b>
<b>Livskunskap – fostran eller omsorg?.....</b>	<b>2</b>
Anneli Bouvin .....	2
<b>Sammanfattning.....</b>	<b>2</b>
Nyckelord.....	2
<b>1. Bakgrund.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar.....</b>	<b>6</b>
<b>3. Litteraturoversikt.....</b>	<b>6</b>
3.1 Livskunskapsämnets bakgrund och framväxt.....	6
3.2 Begreppsanalys .....	8
3.2.1 Fostran och omsorg.....	8
3.2.2 Disciplinering.....	9
3.2.3 Användningen av begreppen fostran, omsorg och disciplinering i denna studie.....	10
3.2.4 Emotionell intelligens.....	10
3.2.5 Social kompetens.....	12
3.2.6 Värdegrunden.....	13
3.3 Teoretiska perspektiv.....	14
3.3.1 Makt- och styrningsperspektivet.....	14
3.3.2 Barnsyn .....	15
3.3.3 Orsaksförklaringar till disciplinproblem.....	15
3.4 En historisk tillbakablick på skolans fostrande roll.....	16
3.5 Tidigare forskning.....	18
3.5.1 Forskning om fostran och omsorg i skolan.....	18
3.5.2 Forskning om Livskunskap.....	19
<b>4. Metod.....</b>	<b>20</b>
4.1 Material.....	20

4.2 Tillvägagångssätt.....	20
<b>5. Resultat och tolkning.....</b>	<b>21</b>
5.1 SET och Livsviktigt: upplägg och syfte.....	21
5.1.1 Social och emotionell träning (SET).....	21
5.1.2 Livsviktigt nr 7 för åk 6.....	22
5.2 SET och Livsviktigt: innehåll och dolda motiv.....	24
5.2.1 Livskunskap: fostran eller omsorg?.....	25
5.2.2 Ämnets karaktär.....	27
5.2.3 Övningarnas karaktär.....	28
5.2.4 Ämnets teoretiska grund.....	29
<b>6. Diskussion.....</b>	<b>33</b>
6.1 Metoddiskussion.....	33
6.1.1 Val av metod.....	33
6.1.2 Val av material.....	33
6.1.3 Val av teoretisk utgångspunkt.....	33
6.2 Livskunskap – fostran eller omsorg?.....	34
<b>7. Referenser.....</b>	<b>36</b>
7.1 Tryckta källor.....	36
Elektroniska källor.....	38
<b>Stockholms universitet</b>	
<b>106 91 Stockholm</b>	
<b>Telefon: 08–16 20 00</b>	
<b>www.su.se.....</b>	<b>40</b>

# 1. Bakgrund

Idag debatteras disciplinfrågor intensivt i media. Skolminister Jan Björklund (sr.se) pekar på att disciplin- och ordningsproblem breder ut sig allt mer i skolorna. Detta ifrågasätts visserligen från vissa håll (sr.se). Oavsett hur allvarliga ordningsproblemen är och om de ökar eller inte så finns de. Barns ohälsa är likaså ett problem. Enligt en enkätundersökning bland skolsköterskor, skolpsykologer och skolkuratorer som redovisas i rapporten Elevhälsa från 2002 (bo.se) uppges att 90 % av de tillfrågade anser att elevernas hälsa hade blivit sämre under den senaste 10-årsperioden. De sjukdomar som blir allt vanligare bland barnen är bl.a. depression, ätstörningar, ångeststörningar, tinnitus, övervikt, allergi och astma. Skolhälsovården fick dessutom minskade resurser under 90-talet, trots att ohälsan ökade (bo.se).

Skolan har alltid brottats med ordningsproblem men disciplineringsverktygen skiljer sig åt genom tiderna (Granath, 2008). Även dagens skola brottas med ordningsproblem och dessutom med en allt mer utbredd psykisk ohälsa hos eleverna. För att få bukt med ordningsproblem och psykisk ohälsa introducerades under 1980-talet i USA olika typer av program som skulle träna emotionell och social kompetens (Wennberg, 2000). Denna typ av program kom till Sverige i mitten på 1990-talet (Wennberg & Norberg, 2004). Dessa program går under olika namn, bl.a. livskunskap som finns schemalagt på vissa grund- och gymnasieskolor runt om i landet (folkalsoguiden.se).

Sättet på vilket medborgarna styrs förändras genom tiderna. Foucault har introducerat begreppet *governmentality* för att tala om förändring av styrning av medborgare (Öhman, 2007). Dagens styrningsmentalitet innebär att medborgarna ska styra sig själva genom självförståelse, självkontroll och självomsorg (Öhman, 2007). Mot denna bakgrund kan man se livskunskap som en form av styrningsteknik då det introducerades för att komma tillrätta med ordningsproblematiken.

Fostran och omsorg kan ses som centrala begrepp i relation till ordningsproblematik och till psykisk ohälsa. Fostran har historiskt sett kopplats samman med ett ordningsskapande medan omsorg har handlat om att motverka lidande (Lindahl, 2006). Furedi (2003) hävdar emellertid att hanteringen av känslor är det effektivaste sättet att styra beteende. Detta skulle kunna innebära att även omsorg kan fungera som ett disciplineringsverktyg.

I denna studie avser jag att undersöka livskunskapsämnets innehåll och syfte med utgångspunkt i specialläraren och psykoterapeuten Birgitta Kimbers SET-program och det tillhörande läromedlet *Livsiktigt*. Jag avser i synnerhet att undersöka om disciplineringsdimensionen i livskunskap tar sin utgångspunkt i fostran eller i omsorg.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är få en förståelse för livskunskapsämnets innehåll och syfte samt att undersöka om disciplineringsdimensionen i ämnet tar sin utgångspunkt i fostran eller i omsorg.

Frågeställningar:

Vad innehåller livskunskap och vilket är ämnets syfte?

Sker disciplinering genom fostran eller genom omsorg?

Vilka teoretiska antaganden tycks ligga till grund för livskunskap?

## 3. Litteraturöversikt

### 3.1 Livskunskapsämnets bakgrund och framväxt

Goleman (1995) beskriver att bakgrunden till livskunskapsämnet står att finna i USA och dess allt hårdare samhällsklimat. Amerikanska dagstidningar rapporterar det ena vansinnesdådet efter det andra. Destruktiva impulshandlingar blir allt vanligare. Åtskilliga ungdomar som blir provocerade tvekar inte att ta till vapen och våld. Skjutvapen i skolan är inte ovanligt. Det finns en utbredd psykisk ohälsa som kan avläsas inte bara i dessa våldsbenägna ungdomar men även i allt fler deprimerade vuxna och i andra företeelser som till exempel posttraumatisk stress. Den uppväxande generationen världen över har fler känslomässiga problem än tidigare generationer. Wennberg (2000) framhåller att för att komma tillrätta med sociala problem och psykisk ohälsa började man i USA, i mitten på 1980-talet, att utveckla undervisningsprogram i emotionell intelligens. Idag finns det, i USA, över 300 olika program som syftar till att öka barns emotionella intelligens. Dessa program skiljer sig mycket åt men de samlas alla under paraplynamnet Social Emotional Learning, SEL.

På senare år har undervisning i emotionell intelligens även gjort inträde i den svenska skolan, ibland går det under namnet livskunskap. Bodil Wennberg och Sofia Norberg kom under 1990-talet i kontakt med skolor i USA som arbetade med undervisning i emotionell intelligens. De upplevde att denna undervisning påverkade klassrumsklimatet på ett mycket positivt sätt. De bestämde sig för att utveckla ett material som kan användas i Sverige för denna typ av undervisning. Några skolor visade snabbt intresse för detta material och så småningom kom allt fler skolor att börja arbeta med denna form av undervisning (Wennberg och Norberg, 2004).

Livskunskap har alltså sin bakgrund i det ökade våldet i samhället som antas bero på barn och ungdomars psykiska ohälsa (Goleman, 1995). Utöver detta finns några fler möjliga bakgrundsfaktorer till ämnets framväxt. En faktor är familjesituationen i dagens samhälle. Dagens unga växer upp utan någon vuxen i hemmet, och om de vuxna inte arbetar är de oftast arbetslösa med alla problem det innebär. Tv och datorer kan inverka negativt på barnens sociala kompetens. Datorn har konkurrerat ut möjligheten till social träning. Idag måste skolan kompensera för dessa brister. Skolan måste ge eleverna emotionell och social kompetens (Goleman, 1995; Gottman, 1997; Kimber, 2006). Goleman (1995) pekar på en undersökning gjord av barnpsykologen Urie Bronfenbrenner som visar att i dagens stressade och osäkra samhälle sviktar även de starkaste familjer i uppdraget att fostra sina barn, han hävdar att vi berövar barnen deras emotionella kompetens och moraliska karaktär. Goleman säger att föräldrar gör så gott de kan men att det i dagens samhälle, där båda föräldrarna arbetar och ofta har långa arbetsdagar, är det svårt att hinna med det viktiga samspelet mellan barn och förälder som skapar grunden för barnens emotionella intelligens.

En annan faktor är arbetslivets krav. Ämnen som livskunskap är ett uttryck för ett behov av social och emotionell kompetens i dagens komplexa samhälle som ställer krav på förmåga att samspela med andra människor. Idag ställer arbetslivet allt högre krav på kompetenser som social kompetens, samarbetsförmåga, självständighet, ansvarstagande osv. Dessa nya krav och förändrade syn på kunskap påverkar synen på skolans uppdrag (Zachari & Modigh, 2000).

Persson (2003) kommer med en annan förklaring till ämnets tillkomst. Han menar att under de senaste fem decennierna så har vardagsetiken i skolorna urholkats. Detta beror på den syn på utbildning som har kommit att bli rådande. Han syftar på en utbildningsekonomism där kunskap ska användas till något rationellt, kunskapen saknar där djupare mening. Detta har enligt Persson lett till ett vardagsetiskt tomrum i skolan. Det är detta tomrum man nu vill fylla genom att betona social och emotionell intelligens i skolundervisningen.

Då skolan kan ses som en spegelbild av samhället kan livskunskap ses som en naturlig utveckling då västvärlden utvecklas allt mer mot, som sociologen Furedi (2003) kallar det, en terapeutisk kultur präglad av emotionalism. Furedi hävdar att hanteringen av känslor är det effektivaste sättet att styra individuellt och kollektivt beteende. Känslor blir således ett socialisationsverktyg. Furedi framhåller att det i dagens samhälle finns en tendens att se orsaken till sociala problem i psykisk ohälsa. Lösningen på samhällsproblem blir därmed att jobba med människors känslovärld. Bartholdsson (2007) påpekar att många skolor pratar om skolans problem med ordning och auktoritet som en direkt följd av elevers känslomässiga problem, lösningen blir att arbeta med elevernas känslor.

## 3.2 Begreppsanalys

### 3.2.1 Fostran och omsorg

Landahl (2006) delar in lärarens sociala uppdrag i två delar: fostran och omsorg. Han beskriver att ”fostran handlar om att motverka elevers normlöshet, omsorg om att motverka elevers lidande” (Landahl, 2006, s.8). Landahl påpekar att distinktionen mellan fostran och omsorg är analytisk. I den praktiska skolvardagen går det inte alltid att särskilja fostran och omsorg. De olika uppdragen går ofta in i varandra. En lärare som försöker förhindra att en elev skolkar försöker ju att fostra och ge omsorg samtidigt, dessutom är förhindring av skolk en förutsättning för att lärande ska bli möjligt. Landahl framför att all fostran alltid har kunnat framställas som något som är i individens tjänst, som en form av omsorg. Denna föreställning har sin grund i idén om att genom att vara god blir man lycklig. Det omvända förhållandet, genom att vara lycklig blir man god, gällde dock inte. Det är inte lätt att se ett barn som antingen normbrytande eller lidande. Ur ett psykologiskt perspektiv uppfattas det normbrytande barnet också som ett lidande barn. Landahl (2006) framför att trots att omsorg och fostran ibland överlappar varandra så gör de inte alltid det. Han menar att distinktionen mellan fostran och omsorg är fruktbar då den uppmanar till att söka efter fenomenen i två riktningar.

Landahl (2006) beskriver att fostran handlar om att forma individer till människor som inte bryter mot samhällets normer och värden. Fostran i skolan kan syfta till två saker, det ena syftet är att fostra för framtiden, fostra en människa som kommer att fungera som en samhällsmedborgare som lever enligt rådande ideal. Det andra syftet är inriktat på nuet och handlar om att skapa arbetsro i klassrummet, fostra till att förebygga skolk, sena ankomster, brist på uppmärksamhet osv.

Fjellström (i Bartholdsson, 2007) framför att fostran avser ett förhållande mellan en auktoritet och en underlydande. Fostraren ska överföra värden och normer till den som ska fostras. Dessa normer och värden består främst i socialt önskvärda beteenden. Det som är centralt i fostran är värderingar, beteenden och karaktärsdaning. Det handlar om en envägsöverföring av påbud och regler som den som fostras ska omsätta i ett visst beteende. Enligt Fjellström är fostran kopplat till system av belöningar och bestraffningar; sålunda finns behavioristiska drag i fostran. Bartholdsson (2007) framför att fostransdiskursen företrädesvis har handlat om de yttre aspekterna av barnet såsom uppträdandet.

Landahl (2006, s.9) lyfter fram Jan-Olav Henriksens och Arne Johan Vetlesens definition av omsorgsbegreppet: ”Sårbarhet, beroende, skörhet och dödlighet – är just de sidor hos vår existens som omsorgen inriktar sig på”. Landahl för vidare fram att omsorg i skolan kan handla om elever som mobbas, skär sig, inte vågar tala inför klassen, råkar ut för olyckor eller inte uppnår målen. Omsorg handlar om att motverka lidande och frambringa välmående (Landahl, 2006). Fjellström (2002) framför att omsorg kan sägas avse handlande som syftar till att tillgodose individens behov, intressen och önsknings. Fostran däremot handlar om att forma individens personlighet och handlande till något önskvärt.



### 3.2.1.1 Ytfostran och djupfostran

Persson (1994) delar in fostran i yt- och djupfostran. Med ytfostran avser han en form av yttlig disciplinering. Denna typ av fostran verkar genom påbud och förbud och försöker ersätta elevens egen vilja med dem. Ytfostran fokuserar på ytan, på att eleven uppför sig väl. Djupfostran å andra sidan fokuserar på elevens medvetande med bakgrund i att medvetandet är nyckeln till handlandet. Djupfostran har inte påbud eller förbud som medel utan man arbetar med samtycke. Djupfostran och självdisciplin går hand i hand. Djupfostran tillåter individen att disciplinera sig själv. Persson sammankopplar två olika pedagogiska praktiker till dessa två olika typer av fostran. Ytfostran kopplas ihop med ett auktoritärt ledarskap, detta ledarskap betonar lydnad och underkastelse. Inom denna pedagogiska praktik använder läraren verktyg som betyg, bestraffning och uppmuntran. Djupfostran kopplas samman med en participativ pedagogik som utmärks av att eleverna medverkar i val av innehåll och form. Den participativa pedagogiken använder sig av exempelvis dialog och grupparbeten.

Den participativa pedagogiken kan, trots den anmodade friheten för eleven, utgöra en ökad makt för läraren då den kan tränga in i och programmera elevens personlighet och därigenom utveckla en djupfostran, detta blir en slags manipulation (Persson, 1994).

Persson (1994, s.197) citerar Rousseau angående detta maktutövande:

*...låt (din lärlunge) tro sig vara den härskande, under det att du själv är det! Det finns inget så fullständigt underkuvande som det, som bevarar skenet av frihet; genom det tar man själva viljan till fånga. ... Tvivelsutan kommer (din lärlunge) inte att göra annat än det, han vill, men han kommer bara att vilja det, du vill att han ska göra... Genom att på så sätt lämna honom sin fria vilja eggas du ingalunda hans nyckfullhet. Eftersom han endast gör det, som är tjänligt för honom, kommer han också snart att endast göra det, som han bör göra.*

Detta citat visar hur friheten är skenbar och egentligen manipulativ. En annan möjlighet för den participativa pedagogiken är att den verkar frigörande. Om den ska användas i manipulerande eller i frigörande syfte beror på lärarens intention med sin roll som lärare (Persson, 1994).

### 3.2.2 Disciplinering

Disciplin är, i skolsammanhang, den ordning som krävs för att undervisning ska kunna bedrivas (ne.se). Granath (2008) framför att disciplinering är ett mångtydigt begrepp. Hon påpekar att disciplinering och fostran ibland används synonymt. Hon framför vidare att disciplinering kan ses som olika former av påverkansprocesser. Hon lyfter också fram att ibland används begreppet disciplinering som något positivt, att socialisera någon till en fungerande samhällsmedlem. Medan i andra fall ges disciplinering en mer negativ innebörd, ett forfarande av underståtar. I NE står att läsa att fostran och socialisation kan användas synonymt. Således kan disciplinering, fostran och socialisation användas för att beskriva samma fenomen.

### 3.2.3 Användningen av begreppen fostran, omsorg och disciplinering i denna studie

I denna studie kommer jag använda begreppen fostran, omsorg och disciplinering enligt följande: jag utgår från att disciplinering kan ske både genom fostran och genom omsorg. Med fostran avser jag en mer direkt form av disciplinering där målet är att forma önskvärda beteenden. Omsorg kan också användas som en disciplineringsstrategi. Genom att få eleverna att må bra ska man se till att de inte har behov av att ställa till med bråk. Omsorg kan fungera som ett disciplineringsverktyg på ytterligare ett sätt; genom att eleverna tränas i självkänedom och emotionell intelligens får läraren insyn i elevernas inre och kan manipulera dem mot önskvärt mål. Medan jag ser fostran som något i stort sett synonymt med disciplinering så ser jag omsorg som något som kan men inte behöver vara en disciplineringsstrategi.

### 3.2.4 Emotionell intelligens

Salovey och Mayer är de forskare som 1990, i boken *Emotional Intelligence*, myntade begreppet emotionell intelligens (Gottman, 1997). Enligt Salovey och Mayer innebär emotionell intelligens bland annat att kunna förstå sina egna och andras känslor vilket inte har någonting med att vara social eller godhjärtad att göra. De skiljer tydligt på emotionell intelligens och personlighetsdrag som till exempel att vara utåtriktad eller blyg (Kimber, 2006).

Salovey och Mayer delar upp begreppet emotionell intelligens i nedanstående fyra delar (Wennberg, 2000):

- Reflekterande kontroll av känslor för att främja emotionell och intellektuell mognad.
- Förstå och analysera känslor; använda emotionell kunskap.
- Emotionellt underlättande av tänkande.
- Uppmärksamhet, uppskattning och uttryck av känslor.

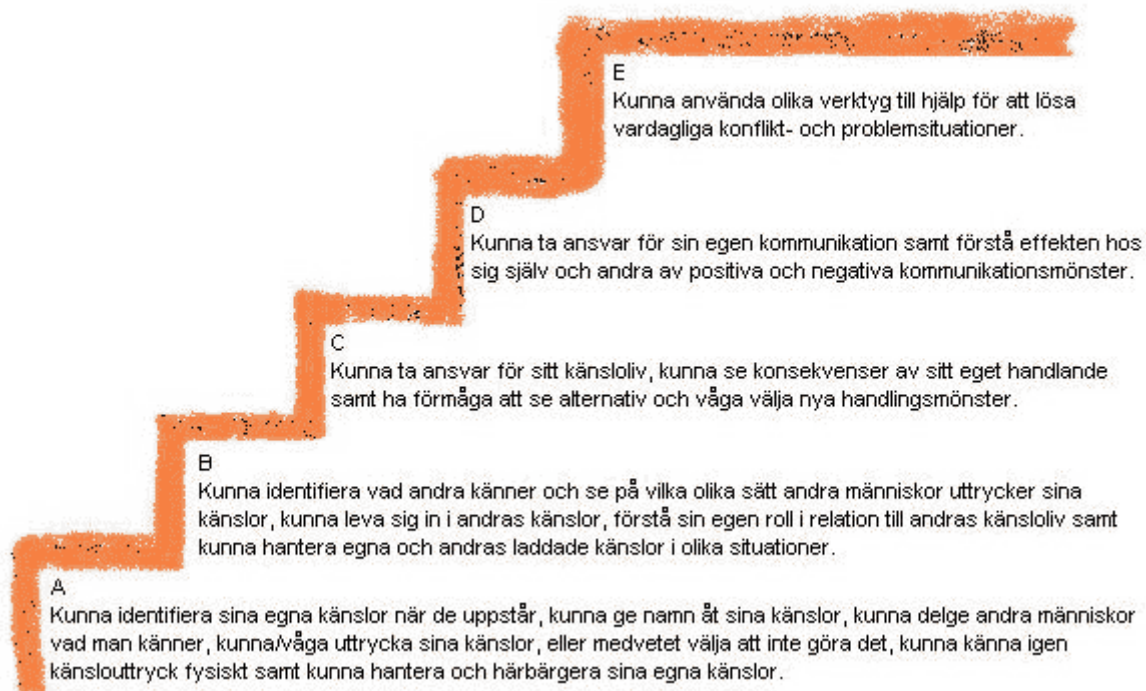
Utöver dessa punkter menar Salovey och Mayer att EQ handlar om förmågan att behandla emotionell information på ett adekvat och effektivt sätt. Den emotionella intelligensen är det som finns mellan två delar av personligheten. Den första delen är det kognitiva systemet som omfattar intellektuella och förnuftsmässiga förmågor, den andra delen är det emotionella systemet. Den emotionella intelligensen bygger på ett samspel mellan dessa två delar. Den emotionella intelligensen är inte antingen känsla eller förnuft, den är både och (Wennberg, 2000).

Det var först 1993, i och med Daniel Golemans bok *Känslans Intelligens*, som begreppet EQ fick verklig uppmärksamhet. Goleman (1995, s. 54) ger följande definition på EQ: "Förmågor som att kunna motivera sig själv och framhärda trots motgångar, att kontrollera impulser och uppskjuta behovstillfredsställelse, att styra sitt humör och se till att oro och ångslan inte påverkar ens tankeförmåga, att känna empati och hopp".

Bodil Wennberg och Birgitta Kimber kan ses som pionjärerna inom undervisning i EQ i Sverige. Wennberg är den som introducerade begreppet EQ i Sverige. Hon utarbetade ett material för undervisning i EQ och introducerade detta i svensk skola i slutet på 90-talet. Kimber har utformat en metod som heter SET (social och emotionell träning) med det tillhörande läromedlet Livsviktigt.

Kimber (1999) definierar EQ genom att dela in det i fem områden: att hantera känslor, självkännedom, motivation, empati, social kompetens. Enligt Wennberg är EQ: ”Förmågan att tolka och förstå våra egna äkta känslor och att dra adekvata slutsatser därav. Härav följer förmågan att tolka och förstå andra människors känslor och att dra adekvata slutsatser av dem” (Wennberg, 2000, s.19). Wennberg (2000, s.15) förklarar att EQ handlar om ”skillnaden mellan att ha en känsla som man är medveten om och att ha denna känsla utan att veta om det”. Wennberg har konstruerat en EQ-trappa för att tydliggöra begreppet emotionell intelligens. Man utvecklar sin emotionella intelligens genom att klättra uppåt i EQ-trappan, man går från självkännedom till problem- och konflikthantering. Trappan består av följande fem nivåer (eq.nu):

- A. Självkännedom
- B. Empati
- C. Ansvar
- D. Kommunikation
- E. Problem- och konflikthantering



### Figur 1: Utvecklingstrappa EQ

Utvecklingstrappan är hämtad 2008-11-05 från Wennbergs och Norbergs hemsida [www.eq.nu](http://www.eq.nu).

### 3.2.5 Social kompetens

Enligt Herlitz (2007) har begreppet social kompetens använts i Sverige i endast femton till tjugo år. Persson (2007) framför att det är ett begrepp som redan är utslitet och ofta missbrukat. Människor använder begreppet utan att ha klart för sig dess konkreta innebörd. Herlitz (2007) påpekar emellertid att social kompetens är till sin natur ett svårdefinierat begrepp. Han påstår att det i litteraturen är omöjligt att hitta en godtagbar definition. Social kompetens är ett begrepp som får olika betydelser beroende på i vilket sammanhang och miljö det används. Detta medför att den som använder begreppet måste vara beredd att förklara vad han avser med begreppet i den specifika kontexten.

Enligt Herlitz kan en del av det som ingår i begreppet social kompetens översättas med begreppet klokhet. Men social kompetens innefattar mycket mer än klokhet. Herlitz (2007, s.22) refererar till Leif Jarléns bok *Vägar till social kompetens* som listar ett antal punkter som ett antal ungdomar tycker ingår i begreppet social kompetens:

- Kommunikationsförmåga
- Samarbetsförmåga
- Förmåga att läsa konflikter
- Hur man uppträder i olika situationer
- Empati
- Lojalitet
- Ärlighet
- Förmåga att inspirera andra
- Problemlösningsförmåga
- Förmåga att möta förändringar

Herlitz lägger till några egna punkter: emotionell intelligens, genomtänkt etik, människosyn, att skapa och upprätthålla förtroende, ansvar, humor och bildning.

Persson (2003) definierar social kompetens som ” Individens förmåga att hantera relationer mellan sig själv, de andra och samhället”.

Kimber (2006, s. 87) definierar social kompetens som en förmåga ”att kunna hantera känslor i relation till andra människor, att hantera förhållanden, läsa av sociala situationer och kunna röra sig i olika sociala miljöer”.

### 3.2.6 Värdegrunden

I Lpo 94 (Skolverket, 2006) står att värdegrunden är något som ska genomsyra hela skolverksamheten. I ämnet livskunskap kan den fångas upp mer ingående.

I och med Lpo 94 har begreppet värdegrundsarbete kommit att beteckna skolans fostranspraktik (Thornberg, 2006). Värdegrund är de värden som ska utgöra grunden för skolans arbete. Det som avses med grundläggande värden är oförytterliga värden, sådana värden är de som i en given kulturkrets gäller oavsett omständigheter (Skolverket, 1999). De värden som läroplanen lyfter fram och som skolan ska förmedla och gestalta är ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta” (Skolverket, 2006, s.3).

Värdegrunden handlar om grundläggande etiska och moraliska principer som samhället vilar på. Etik och moral används ibland synonymt, men vanligen används moral om människans handlande medan etik står för reflektionen över handlingar. Etik handlar om vad som är det goda och det rätta. Ett etiskt förhållningssätt kan inte förmedlas till någon annan utan det är något som den enskilda individen själv måste erövra då etik är något frivilligt som bygger på personlig övertygelse (Orlenius, 2006). Värdegrunden tar sig uttryck i förhållningssätt och människors bemötande av varandra (Dahlkwist, 2006).

Skolans verksamhet kan inte vara värdeneutral men den kan inte heller bygga på värderingar som inte är förenliga med samhällets grundsyn. (Dahlkwist, 2006). Dahlkwist listar ett antal punkter som han anser ingår i värdegrundsarbetet:

- Demokrati och mänskliga rättigheter
- Fostran till tolerans
- Etiska frågor i mediasamhället
- Droger
- Självbild, social kompetens och vardagsrelationer
- Mobbning och kränkande beteende
- Ordning och regler i skolan
- Syn på lärande och kunskap
- Makt, genus och jämställdhet
- Lag och rätt
- Hållbar utveckling och miljöfrågor

## 3.3 Teoretiska perspektiv

### 3.3.1 Makt- och styrningsperspektivet

Skolan har gått från att vara auktoritär till att omfatta ett demokratiskt ideal där frihet och självständighet är nyckelbegrepp. En viktig aspekt av demokratisk fostran är att den inte får komma i konflikt med barnets frihet och individualitet. Barnet ska fostras genom frihet, samtycke och kamratskap. Vad man har att ta till som disciplineringsverktyg blir då en inifrån kommande lydnad, eleven ska frivilligt ta del i sin egen fostran och inga tvångsåtgärder blir då nödvändiga (Landahl, 2006). Idealet är att barnet själv ska vilja det rätta (Börjesson & Palmblad, 2003). Denna fria fostran är i själva verket inte så fri. Eleven ska utvecklas fritt men samtidigt är det viktigt att utvecklingen går i en bestämd riktning (Landahl, 2006). Styrningen ska idealt sett inte ske upifrån utan via individen, målet är dock detsamma som i den auktoritärt styrda skolan, man vill att alla ska omfatta samhällets gemensamma normer. Man vill åstadkomma en samklang mellan individens vilja och samhällets normer. Det handlar om att vi har gått från en yttre till en inre reglering av medborgerligt uppförande (Börjesson & Palmblad, 2003).

Denna typ av fostran speglar en viss form av styrningsmentalitet. En mentalitet som innebär att disciplinera genom frihet. Foucault har myntat termen *governmentalité* (Öhman, 2007) som på engelska översätts med *governmentality* och på svenska med styrningsmentalitet eller styrningsrationalitet (Nilsson, 2008). *Governmentality* forskning handlar om att undersöka vilka logiker och mekanismer som är verksamma i olika former av maktutövning (Qvarsebo, 2006). Begreppet används som ett sätt att förstå förändringen av politisk makt och styrning och för att klargöra det som är karaktäristiskt för olika former av maktutövning (Öhman, 2007). *Governmentality* besvarar frågan hur vi styrs (Lövgren i Lövgren & Johansson, 2007). Begreppet styrningsmentalitet avser inte endast politisk styrning utan beskriver olika sätt att kontrollera människors handlingar (Bartholdsson, 2007). Styrningsmentaliteten i ett liberalt och demokratiskt samhälle bygger på att individen styr sig själv så att det gagnar både individen och samhället (Nilsson, 2008). Ansvar har förskjutits från stat till individ (Öhman, 2007). Friheten kräver att individen handlar ansvarsfullt. Självdisciplin är nödvändigt för denna styrningsmentalitet (Nilsson, 2008). Enligt Foucault så handlar den moderna maktens styrning om ”hur sanningar och kunskaper om livet ska göras till något eget, till en form av självreglering, så att människor väljer att handla i linje med det goda och rätta utan hot och tvång” (Öhman, s. 74). Styrningens mål är enligt Foucault människornas välfärd, förbättrade villkor för befolkningen och ökning av dess välbefinnande, hälsa och livslängd. I ett liberalt och demokratiskt samhällssystem har makten förflyttats från auktoritativa maktstrukturer till en styrningsform där individerna själva antas vara medagerande i sin egen styrning. Medborgarna tänks styra sig själva genom exempelvis självförståelse, självkontroll och självomsorg (Öhman, 2007). Styrningen syftar till att forma människornas beteende i enlighet med vissa normer (Lövgren i Lövgren & Johansson, 2007).

### 3.3.2 Barnsyn

Det finns olika typer av barnsyn. Barnsyn är föreställningar om vad ett barn är och bör vara (Sommer, 2005). Johansson och Johansson (2003) har delat in synen på barn i fyra kategorier: det formbara barnet, det goda barnet, det emotionella barnet och det förnuftiga barnet.

- Det emotionella barnet

Idén om det emotionella barnet tar sig uttryck i att man ska få barn att förstå och leva sig in i andras känslor. Barnen ska lära sig identifiera sina känslor, kontrollera känslor och förstå andras känslor. Idén bygger på att man genom empati utvecklar etik. Centralt inom denna barnsyn är solidaritet med kollektivet och omsorg för den som har det svårt.

- Det formbara barnet

Idén om det formbara barnet innebär att barnet ska fostras till en person som kan umgås med och visa respekt för andra människor. Barnet är ett oskrivet blad och målet för fostran är att barnet ska bli socialt. Undervisningen går ut på att lärarna styr med tydliga instruktioner. Fasta rutiner och regler är centralt. Barn ska lära sig att följa regler och därigenom utveckla en god etik. Idén om det formbara barnet ligger nära det behavioristiska perspektivet som bygger på att yttre stimuli i form av belöning och straff påverkar individens beteende.

- Det goda barnet

Idén om det goda barnet bygger på en tanke om att barnet har en inre vilja att agera etiskt gott om möjligheter ges. Vuxna har tillit till att barnet agerar etiskt gott utan moralisk fostran, det goda finns i barnet. Genom att vuxna är goda förebilder och ger utrymme för att barnet ska kunna handla självständigt kommer barnets inre goda fram.

- Det förnuftiga barnet

Idén om det förnuftiga barnet innebär att man har tillit till att barn kan, med hjälp av förnuftet, handla på ett etiskt gott sätt. Genom samtal kommer resonemang om moraliska val fram. Denna barnsyn bygger på respekt för individens frihet och integritet. Man packar inte på barnet en etik, barnet ska komma fram till en god etik genom sitt förnuft.

### 3.3.3 Orsaksförklaringar till disciplinproblem

Det finns olika syn på orsaken till disciplinproblem. Några av de möjliga orsakerna är moralbrist, psykisk ohälsa och den omgivande miljön. Att förlägga orsaken till disciplinproblem hos barnet och dess moraliska upproriskhet och trots var den syn som rådde i början av 1900-talet. Så småningom psykologiserades synen på normbrott och disciplinproblemens orsaker började förklaras som beteenderubbningar (Qvarsebo, 2006). Det normbrytande barnet uppfattades som ett lidande barn (Landahl 2006). Att definiera disciplinproblem i sjukdomstermer kan utgöra ett hot mot skolans fostransuppdrag eftersom problemet flyttas ifrån

lärarnas arena till den psykologiska expertisen. Utöver att se barnet som syndigt och omoraliskt eller som sjukt så kan orsakerna till disciplinproblem härledas till miljön. Orsakerna kan anses ligga utanför barnet. Man menar att det är den fostran som barnet utsatts för som orsakar disciplinproblem, det handlar om felaktiga fostransmetoder. Detta innebär att ansvaret för uppförande förs över till fostrarna, alltså föräldrar och lärare. Dessa olika orsaksförklaringar kräver olika typer av disciplineringsverktyg. Det syndiga barnet ska straffas, det sjuka behandlas och de som hävdar att miljön och felaktig fostran är orsaken till disciplinproblem ser lösningen i att upplysa fostrarna om vad den god fostran innebär (Qvarsebo, 2006).

### **3.4 En historisk tillbakablick på skolans fostrande roll**

Under parallellskoltiden var synen på fostran olika i de båda skolsystemen folkskola och läroverk. Inom folkskolan, som inrättades 1842, var underdånighet och lydnad centralt, medan det i läroverket även betonades andra värden eftersom det var med Sveriges blivande beslutfattare man hade att göra (Dahlkwist, 2006). Även om båda skolformerna hade ett tydligt fostransuppdrag kan man säga att läroverket fokuserade på kunskapsuppdraget och folkskolan på fostransuppdraget. Folkskolan skulle fostra till moral (Orlenius, 2006) och till kristen tro (Isling, 1988). Luthers lilla katekes stod i centrum för undervisningen. Denna skulle läras utantill och det fanns inte utrymme för diskussioner om olika synsätt, det kristna budskapet skulle inte ifrågasättas (Linné i Linde, 2001).

I och med 1919 års undervisningsplan ifrågasätter man fostran som manar till samhällelig och religiös underdånighet, folkskolans fostrande uppgift var dock fortfarande klart uttalad. Även om fostran inte skulle syfta till underdånighet så var den moraliska läroplanskoden fortfarande gällande (Linné i Linde, 2001). Den moraliska läroplanskodens mål är moralträning i enlighet med den lutherska tros- och moraluppfattningen samt kunskap om fäderneslandet (Lundgren, 1989). Sekulariseringens begynnelse medförde en ny samhörighetsfostran, religionen fick så småningom ta ett steg tillbaka då den demokratiska medborgaren började träda fram. Man skulle sedermera fostra till god fosterlandskänsla och värna om arbetets dygd. Det nya fostransidealet hänger ihop med att industrialiseringen tar form (Linné i Linde, 2001). Fysisk fostran tar allt större plats i skolan. Man underströk faran med överbetoning på intellektuellt arbete. Skolgymnastiken skulle få mer utrymme i skolan. Den fysiska fostran handlade inte bara om att stärka kroppen, den handlade lika mycket om att stärka elevernas karaktär, vilja och attityder (Qvarsebo 2006).

Efter andra världskriget hade skolans uppdrag i stort sett helt gått över i att fostra den demokratiska människan istället för den religiösa. Skolan skulle fostra demokratiska och ansvarstagande samhällsmedlemmar (Orlenius, 2006). De progressiva fostransidéerna som frihet, demokrati och anti-auktoritär fostran gjorde intåg i skolan. Hot och straff skulle ersättas med utveckling och vård. Det handlade om att fostra fria personligheter. De demokratiska tankarna gick hand i hand med vetenskapstron. Fostran skulle inte vila på moraliska övertygelser utan på vetenskaplig grund (Qvarsebo, 2006).



I Läroplan för grundskolan 1962 (Lgr 62) kom fostransbegreppet att betonas starkt. Man talar om social fostran, individuell fostran, personlighetsfostran, fysisk fostran, estetisk fostran, etisk fostran, ekonomisk fostran, fostran för arbete och fostran för fritiden. Det som betonades allra starkast var elevens sociala fostran (Dahlkwist, 2006).

I slutet på 60-talet ersätts begreppet fostran med utveckling (Linné i Linde, 2001). Under 1970-talet fanns en uppfattning om att skolan skulle vara objektiv och neutral (Skolverket, 1999). Lärare var osäkra på hur de skulle hantera moral- och värderingsfrågor, uppfattningen var att lärarna inte skulle påverka eleverna i någon riktning säger Britt Mogård fd skolminister (Skolverket, 1999). År 1979 fick skolans anställda en bok med titeln ”Skolan ska fostra”, den gavs ut av normgruppen, som var tillsatt av Britt Mogård. Boken var ett försök att få igång en debatt om skolans fostransuppdrag. En debatt som snabbt klingade av (Skolverket, 1999). Med 1980 års läroplan återinförs dock begreppet fostran, men själva fostransuppdraget är i stort sett detsamma som i 1962 och 1969 års läroplaner (Linné i Linde, 2001). Under 1980-talet fanns en utbredd syn på skolan som endast kunskapsförmedlande. Fostransaspekten var fortfarande i skymundan. Detta är en syn som fortfarande präglar skolan säger Bengt Göranson, fd skolminister. Han spekulerar i om värdegrundsbegreppet har förts in för att återupprätta en respekt för skolans fostransuppdrag (Skolverket, 1999).

Idag används ofta begreppet värdegrund istället för fostran. Den nuvarande läroplanen innehåller emellertid inte några nya värden. Det som skiljer sig åt i de olika läroplanerna är språk och form, men de grundläggande värdena förblir desamma (Skolverket 1999). Colnerud (i Hartman & Roth, 2003) menar att införandet av begreppet värdegrund i Lpo 94 kan ses som den sekulariserade skolans försök att återupprätta en moralisk läroplanskod. Även Egidius (2001) ser den moraliska läroplanskoden i den nuvarande läroplanen. Han betonar att i och med Lpo 94 återfick skolan sin fasta värdegrund från 1950- och 60-talen. Han menar att religion och kristna värden återigen betonas. Enligt nuvarande läroplan ska den etik som skolan förmedlar vila på kristen etik och västerländsk humanism (Skolverket, 2006). Skolverket (1999) fastställer att i ett pluralistsikt samhälle blir det viktigt att ha en tydligt uttalad värdegrund.

Orlenius (2006) menar att fostransuppdraget idag inte är inriktat på religion och inte lika mycket på demokrati och samhälle som för några år sedan, nu är det fokus på bildning och autonomi. Det är individen, hennes frihet och integritet som det fokuseras på i nuvarande läroplaner.

Dahlkwist (2006) anser att den nuvarande skolans fostransuppdrag innehåller följande mål: socialisering, individualisering samt idealbildande fostran. Socialisering benämns ofta i dagligt tal som social kompetens, individualisering innebär att man bejakar elevernas egenart, idealbildande fostran handlar om att förmedla värden och normer, att forma önskvärda karaktärsdrag hos eleverna och att föregå med moraliskt goda exempel.

## 3.5 Tidigare forskning

### 3.5.1 Forskning om fostran och omsorg i skolan

Bartholdsson (2007) har studerat elevsocialisation ur ett governmentalityperspektiv. Hon framför att övningar i att prata om känslor kan ses ur två perspektiv. Ur ett perspektiv kan det framstå som omsorg om elevernas välmående, ett sätt för eleverna att finna sig själva. Ur ett annat perspektiv kan det vara ett sätt att disciplinera, man pratar om känslor och lär sig kontrollera sina känslor för att de ska hållas i schack och det ger en ordnad och lugn tillvaro. Bartholdsson menar att man med ett gott självförtroende inte har behov av att opponera sig i situationer av kritik, gruppträck osv. Man ser i detta perspektiv att god psykisk hälsa ger ett gott klassrumsklimat.

Bartholdsson (2007) pekar på att utvecklande av elevernas psykiska hälsa och deras självförtroende kan ses ur ett maktperspektiv. Bartholdsson beskriver denna typ av fostran eller omsorg som en vänlig maktutövning som är demokratisk, omsorgsfull och vårdande. Denna vänliga maktutövning förutsätter elever som är synliga för läraren och som är introspektionsbenägna och talar sanning. Bartholdsson påpekar att elever som visar hur de mår och som erkänner när de handlat fel underlättar seendet och ordningsskapandet. Lärares auktoritet och de gällande normerna och reglerna blir på så sätt intakta. Tanken om disciplin genom synliggörande återfinns hos Foucault. Foucault använder Benthams panopticon som modell för den synliggörande disciplinen. Panopticon är en arkitektonisk idé som kan fungera som en typ av fängelse där synligheten utgör makten. Fångnen är medveten om att han ständigt kan vara övervakad vilket gör att han inte behöver vara övervakad. Tron på att man är övervakad räcker för att disciplinera, det blir till en självdisciplinering (Foucault, 2006).

Bartholdsson (2007) menar att i dagens skola pratar man inte i termer av elevers anpassning till normer eller lärarens auktoritet, utan om omsorg om elevens känsloliv. Ordningsfrågor har omformulerats till att handla om känslor, social kompetens och ansvar. Bartholdsson har tittat närmare på bl.a. kompissamtal som är en metod man kan använda i livskunskap. I kompissamtal ska eleverna redogöra för konflikter de haft i skolan, om de utsatts eller har utsatt någon för kränkande behandling osv. Hon menar att man genom att elever ska berätta hur de mår, erkänna snedsteg och framförallt tala sanning underlättar ordningsskapandet genom att man synliggör elevens inre.

Johansson och Johansson (2003) har även de studerat kompissamtal. De lyfter frågan om elevens integritet, de frågar sig vad eleven har för möjlighet att skapa ett privat utrymme inom kompissamtalens ram. De menar vidare att strävan efter att konflikter ska lösas och att alla ska bli sams och vara överens kan bli ett redskap för maktutövning. När målet är på förhand bestämt så har barnen inget reellt inflytande, de kan bara följa eller motarbeta målet, men målet förblir detsamma. De påpekar att kompissamtal utgör en mötesplats för skolans två motstridiga ideal: det demokratiska respektive det disciplinerande idealet.

Bartholdsson (2007) pekar på att undervisning i EQ (emotionell intelligens) kan ses ur ett maktperspektiv genom att man under förevändning att verka för elevens psykiska välmående vill disciplinera eleven. Hon pratar samtidigt om att eleven görs synlig då den pratar om sitt innersta och genom att synliggöra detta ökar området man har makt över. Man kan här urskilja två aspekter av maktutövning. Å ena sidan att få elever att må psykiskt bra så att de inte ska ha behov av att uppträda på ett opassande sätt. I detta fall är det som ligger i individens intresse även i samhällets. Ett psykiskt välmående som får positiva bieffekter i ett ordnat uppträdande. Å andra sidan en maktutövning i form av ett synliggörande av elevens inre som man kan kontrollera och manipulera. Här går inte individens intresse ihop med samhällets. Denna typ av disciplinering har ingenting med välmående och hälsa att göra utan det handlar om normalisering genom skenbar elevdemokrati.

Just denna typ av skenbar elevdemokrati har Palmblad och Pettersson (i Börjesson & Palmblad, 2003) tittat närmare på. De har granskat en lärarhandledning för Alkohol- Narkotika- Tobak -undervisning som bygger på elevdiskussioner och således inte på förmaningar. De konstaterar att lärarhandledningen uppmanar att lärarna ska låta elevdiskussionen få en form som gör att eleverna upplever sig fatta självständiga val trots att mallen är upplagd och utgången är given. Eleverna ska inte komma fram till vilka beslut som helst, de ska komma fram till rätt beslut. Palmblad och Pettersson menar att detta är en strategi som är utpräglat styrande under förevändning att handla om självständighet och frivillighet. Johansson och Johansson (2003) framför att skolans strävan efter konsensus kan få som konsekvens att barnens integritet kränks och att värdekonflikter osynliggörs.

Det finns ytterligare en tanke om hur EQ kan verka i ett disciplinerande syfte. Genom att arbeta med EQ så utvecklar eleven empati och genom att kunna känna med andra utvecklar man en etik som gör att man kommer att handla på ett etiskt gott sätt och sålunda inte uppträda på ett stökigt sätt (Goleman, 1995) Här handlar det inte om disciplin genom psykisk hälsa eller disciplin genom att forma och kontrollera elevens vilja, det handlar om disciplin genom etik som utvecklas genom empati. Detta synsätt speglar en syn på barnet som emotionellt.

### **3.5.2 Forskning om Livskunskap**

C-uppsatsen *Livskunskap – Ett formande av den ideala eleven?* (2007) skriven av Petra Nilsson och Carina Taube Sidh är en uppsats som närmar sig livskunskap på ett liknande sätt som jag gör i denna studie. Det är en uppsats som undersöker vilken sorts elev man vill fostra med livskunskap och varför vissa skolor vill införa livskunskap. Undersökningens empiri består av läromedlet *Livsviktigt 9* för åk 8. Uppsatsens författare hävdar att skolan har två målsättningar som krockar, det ena målet är utvecklingen av den enskilde individen och det andra är formandet av den skötsamma eleven. Författarna gör anspråk på att ta avstamp i socialkonstruktivismen och lyfter fram Vygotskijs tankegångar trots att ett tydligt Foucaultinspirerat maktperspektiv genomsyrar hela studien. Slutsatsen ligger också i linje med detta maktperspektiv; läromedlet *Livsviktigt* syftar till att förstärka ett önskvärt beteende hos eleven, eleven fostras in mot en normalitet där individualiteten suddas ut.

# 4. Metod

## 4.1 Material

Jag har valt att göra en litteraturstudie i form av närläsning av Birgitta Kimbers läromedel *Livsviktigt 7* för åk 6 med tillhörande lärarhandledning. Detta läromedel tillhör SET-programmet som är ett program som tränar barns och ungdomars sociala och emotionella intelligens. För att få fördjupad förståelse för SET har jag även använt mig av Kimbers bok *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens*.

*Livsviktigt 7* innehåller 42 övningar. 39 av dessa har jag analyserat närmare. Övning 42 har jag inte analyserat då den endast är en repetition av annan valfri övning. Övning 41 har jag inte analyserat då den handlar om att ta en fråga ur en frågelåda, frågorna handlar om så skilda saker att övningen inte går att placera in i ett fack. Jag har inte heller analyserat övning 23 närmare då jag inte kan utläsa något syfte med den, den framstår mer som en lek än som en övning. Sålunda analyseras 39 övningar.

## 4.2 Tillvägagångssätt

Undersökningen tog sin början i att jag sökte efter avhandlingar och uppsatser om livskunskap. Jag fann inte några avhandlingar om ämnet, däremot ett 20-tal c-uppsatser om livskunskap och om angränsande områden som t.ex. EQ. Jag gjorde en genomläsning av uppsatserna för att se vad som skrivits i ämnet. Då de flesta uppsatserna var intervjustudier med ett sociokulturellt perspektiv beslöt jag mig för att närma mig ämnet på ett annat sätt. Utifrån uppsatsernas referenslistor plockade jag litteratur som jag ansåg kunde vara relevant för mina frågeställningar. Jag läste in mig på litteraturen och sökte mer litteratur utefter dessa böckers referenslistor. Med tanke på mina frågeställningar föll det sig naturligt att läsa in sig på litteratur om fostran och om disciplin. Foucaults tankar om makt och styrning var en stor del av min förförståelse. I läsningen om fostran kom jag i kontakt med Landahls uppdelning av lärarens sociala uppdrag i fostran och omsorg utifrån vilket jag valde att organisera materialet då den uppdelningen låg i linje med mitt syfte.

Med den förståelse som läsningen av bakgrundslitteratur gett mig gick jag in i läsningen av själva undersökningsmaterialet. Jag gick till väga så att jag läste läroboken *Livsviktigt* och lärarhandledningen grundligt några gånger för att få en överblick över helheten. Jag läste också den kompletterande boken *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens* där Kimber går in mer ingående på hennes intentioner med läromedlet. Efter detta gick jag in mer i detalj och läste varje övning noggrant. Jag utläste syfte och eventuella dolda motiv genom att särskilja vad det står att övningen syftar till och vad övningen verkligen innehåller. Jag kunde urskilja två typer av övningar. En sorts övning som syftade till att forma eleven och dennes beteende i en viss riktning samt en annan typ av övning som syftade till att eleven skulle lära känna sig själv och sina känslor bättre. Detta skulle resultera i att jag kunde dela in övningarna i kategorierna fostran och omsorg. När jag delat upp övningarna i dessa två

kategorier så läste jag övningarna inom varje kategori noggrant och kunde därigenom urskilja några underkategorier som jag delade in övningarna i. Indelningen av övningarna i olika kategorier skedde på basis av min tolkning av övningarnas syfte och inte på vad Kimber menade att övningarna syftade till. Kategoriseringen gjorde att jag kunde se helheten bättre och därmed kunde analysera vilka grundantaganden som ligger i linje med materialet. Jag försökte tyda vilka teoretiska antaganden som materialet tycks vila på genom att koppla materialet till teorierna jag tar upp i litteraturgenomgången.

## 5. Resultat och tolkning

### 5.1 SET och Livsviktigt: upplägg och syfte

Det finns ett antal olika läromedel i livskunskap t.ex. *Livsviktigt*, *Lions Quest*, *Kompissamtal*, och *Projekt Charlie*. Innehållet i dessa läromedel är givetvis inte detsamma; således skiljer sig innehållet i livskunskap åt bl.a. beroende på vilket läromedel man använder. Innehållet i *Livsviktigt* får i denna studie stå som mall för innehållet i ämnet livskunskap.

#### 5.1.1 Social och emotionell träning (SET)

SET är det program Birgitta Kimber utvecklat för att arbeta med social och emotionell träning hos barn. *Livsviktigt* är läromedlet inom SET-programmet. SET är en översättning och bearbetning av det amerikanska programmet SEL, social and emotional learning. Den svenska versionen är anpassad till den svenska kulturen bl.a. så finns det utrymme för elevinflytande i den svenska versionen (Nilsson, 2001).

För att SET-programmet ska fungera krävs det att lärarna känner till tankarna bakom programmet. Lärarna måste arbeta med SET regelbundet och under en lång tid, vilket innebär att eleverna ska kunna delta i SET-lektioner under hela sin skoltid. Det är viktigt att eleverna förstår varför de arbetar med programmet så därför måste läraren tala om varför de olika övningarna är viktiga. Att göra övningarna både i klassrummet och i verkliga livet är viktigt, därför ges läxor. Föräldrarna ska informeras om SET så att de kan vara delaktiga och de bör informeras fortlöpande om vilket moment som övas för tillfället så att de kan hjälpa till. När de olika övningarna ska genomföras ska läraren presentera övningen och nyttan med den. Läraren ska också vara modell och visa hur övningen är tänkt d.v.s. ge egna exempel eller rollspela. Det är viktigt att ge uppmuntran till elever när de gör något bra, exempelvis när de lyckas lösa en konflikt eller när de klarar av att lyssna. Läraren ska ha ett neutralt förhållningssätt vilket innebär att inte moralisera eller tala om vad som är rätt och fel. Eleverna ska få uttrycka sina idéer utan att bli censurerade (Kimber, 2002). Trohet mot programmet är viktigt. Det finns en röd tråd genom programmet och det finns en anledning till att det är upplagt på det sätt som det är. Därför ska man hålla sig till programmets upplägg och inte hoppa över övningar för då kan den önskade effekten utebli (Kimber, 2006).

SET handlar till viss del om problemlösning. Följande problemlösningstrategier använder man sig av (Kimber, 2006, s. 78-79):

- Stoppljuset

Röd lampa: Lugna ner dig.

Gul lampa: Tänk efter vilka lösningar som finns.

Grön lampa: Pröva den lösning du tror mest på.

- Problemlösaren

Vad har hänt?

Vilka är inblandade?

Vad känner du?

Vad känner de inblandade?

Vad vill du? Vilket är ditt mål?

Vilka lösningar finns?

Vilka konsekvenser får de?

Vilken lösning väljer du?

- Vvv.lösningar.se

v – vilka är inblandade och vilka känslor finns med?

v – vilket är problemet?

v – vilket är ditt mål?

lösningar – vilka lösningar ser du?

s – se vilka konsekvenser de får

e – en lösning väljs. Utvärdera och lär.

Vilken av dessa strategier som används beror på årskurs.

### **5.1.2 Livsviktigt nr 7 för åk 6**

*Livsviktigt* är ett läromedel som används i SET-programmet, SET står för social och emotionell träning. *Livsviktigt* finns för grundskolans alla årskurser, i gymnasiet heter läromedlet *Livskunskap*. Alla dessa läroböcker består av övningar som tränar följande fem områden: självkännedom, att kunna hantera sina känslor, empati, motivation och social kompetens. I denna studie analyseras *Livsviktigt 7* för åk 6 med tillhörande lärarhandledning. Detta läromedel

innehåller 42 övningar. Varje övning är tänkt att träna en eller flera av områdena: självkännedom, att kunna hantera sina känslor, empati, motivation och social kompetens.

Kimber (2006) definierar de fem områdena enligt följande:

- Självkännedom: Att veta vad man känner, att kunna använda sina känslor när man fattar beslut, att kunna bedöma sin förmåga på ett realistiskt sätt och att ha ett sunt självförtroende.
- Att hantera sina känslor: Att veta varför man känner som man gör och hur man ska hantera och kontrollera sina känslor, att kunna vänta med belöning för att nå ett mål.
- Empati: Att förstå hur andra människor känner, förstå att andra känner annorlunda och kunna hantera dessa olikheter.
- Motivation: Att kunna använda den inre motorn för att nå mål, att ta initiativ och sträva efter förbättring, att klara av motgångar och stå ut med att vänta med utdelningen.
- Social kompetens: Att kunna hantera känslor i relation till andra människor, att kunna hantera förhållanden, att förstå sociala situationer och kunna röra sig i olika typer av sociala miljöer.

Kimber anger vilken eller vilka förmågor som de olika övningarna syftar till att träna. En övning kan träna flera förmågor. Fördelningen över bokens 42 övningar ser ut på följande vis:

- Självkännedom: 22
- Att hantera sina känslor: 3
- Empati: 14
- Motivation: 3
- Social kompetens: 34

Det kan konstateras att fördelningen mellan de olika övningarna är mycket ojämn.

Utöver dessa områden tydliggör Kimber (2006) läromedlets intentioner enligt följande:

- Att utveckla barns och ungdomars sociala och emotionella kompetens

Socialt och emotionellt kompetenta människor klarar sig bättre i livet än andra. Emotionellt kompetenta människor förstår sina känslor och kan uttrycka dem. De kan identifiera andras känslor, hantera känslor och låter inte känslorna leda till ett opassande beteende. Brist på emotionell intelligens kan få till följd att man inte klarar av att planera sitt liv, att man inte kan hantera sina känslor utan bli styrd av dem vilket kan resultera i ett utagerande beteende. Att inte förstå sig på andras känslor kan resultera i att man betar sig klumpigt och man riskerar att uppfattas som otrevlig. Utan emotionell intelligens tenderar man att uppleva sig själv som ett

offer. Har man svårt att identifiera sina egna eller andras känslor finns risk för att man löser sina problem på dåliga eller asociala sätt.

- Att förebygga mobbning

När man arbetar med barns sociala och emotionella kompetens arbetar man konkret med att förebygga mobbning. Man arbetar proaktivt istället för reaktivt, man arbetar för att mobbning inte ska uppkomma genom att ligga steget före.

- Värdegrund

Genom att arbeta med läromedlet *Livsviktigt* arbetar man konkret med en del av vår värdegrund, bl.a. med att se allas lika värde, att främja demokratiska processer, att öka den empatiska förmågan och att motverka främlingsfientlighet.

- Jämlikhet

Alla barn får inte lära sig att bli socialt och emotionellt kompetenta i hemmet. För att alla ska få den möjligheten är det en viktig uppgift för skolan.

- Psykisk hälsa

Den psykiska ohälsan i samhället ökar. Social och emotionell kompetens förebygger psykisk ohälsa.

- Inläring

Ett gott klassrumsklimat är viktigt för inläringen. Social och emotionell träning kan i sig skapa ett gott klimat. I livskunskap arbetar man med att hantera stress och oro vilket är viktigt för inläringen eftersom obehagliga känslor kan blockera tänkandet och därmed inläringen.

## **5.2 SET och Livsviktigt: innehåll och dolda motiv**

Hittills har jag beskrivit upplägget och de uttalade syftena med läromedlet *Livsviktigt*. Genom närläsning har jag försökt att tolka vad läromedlet *Livsviktigt* med tillhörande lärarhandledning och den kompletterande boken *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell intelligens* egentligen förmedlar samt vilken teoretisk grundsyn som materialet speglar.



## 5.2.1 Livskunskap: fostran eller omsorg?

Landahl (2006) beskriver hur fostran alltid har kunnat framställas som något som är i individens tjänst, som en form av omsorg. Denna föreställning har sin grund i idén om att genom att vara god blir man lycklig. Det omvända förhållandet, genom att vara lycklig blir man god, gällde dock inte. I dagens styrningsmentalitet skulle man kunna säga att även det omvända gäller. Man kan se omsorg som något i samhällets tjänst, en form av fostran. Genom att må bra blir man god. Man kan disciplinera både genom fostran och genom omsorg. I dagens skola betonas att trygghet är en förutsättning för ordning, i och med det så flätas disciplinering och omsorg samman (Bartholdsson, 2007).

Vid indelningen av övningarna i kategorierna fostran och omsorg så ställer jag varje övning mot fostrans- och omsorgsbegreppens innebörder såsom jag beskrivit dem i begreppsanalysen. Jag förklarar dessa analyskategorier närmare under respektive rubrik i det som följer.

### 5.2.1.1 Fostran

Jag har placerat 21 av 39 övningar inom kategorin fostran.

De övningar jag placerat i denna kategori bygger på hur Landahl (2006) beskriver fostran. Han säger att fostran handlar om att forma individer till människor som inte bryter mot samhällets normer och värden. Således placerar jag de övningar som innehåller ett formande av beteende i kategorin fostran. Jag har delat in övningarna inom fostranskategorin i tre underkategorier. Det jag utgår från när jag placerar in övningar i underkategorierna är främst Fjellströms tankar om fostran, då han framför att det som är centralt i fostran är värderingar, beteenden och karaktärsdaning (Bartholdsson, 2007). Dessa begrepp utgör grunden i mina underkategorier även om de modifierats något för att passa materialet. Kategorin social kompetens ligger i linje med beteenden, etik sammanfaller med värderingar och motivation kallar jag kategorin som i viss mån handlar om karaktärsdaning. Mer precist handlar de övningar som jag har placerat i kategorin social kompetens om att lyssna på andra, visa respekt, framföra kritik på ett bra sätt, säga uppskattande saker till varandra, inte vara elak. Övningarna i kategorin etik är övningar som tränar eleverna i att handla moraliskt, inte falla för gruppsyck (då omoraliskt handlande ibland kan bero på gruppsyck). De övningar jag har placerat i kategorin motivation handlar om att kämpa för att uppnå mål.

I det som följer ger jag exempel på en övning inom varje underkategori.

- Social kompetens: 12 övningar (övning nr 1, 2, 3, 5, 9, 10, 12, 13, 18, 31, 32 och 38).

Inom social kompetens syftar övningarna till att bli en god kompis.

Övning 18: (Tränar enligt Kimber social kompetens)

Denna övning handlar om uppskattning. Läraren ska börja med att tala om vikten av att kunna ge uppskattning och att både den som ger och den som får uppskattning är vinnare. Eleverna ska

skriva lappar till varandra, på lapparna kan det stå t.ex. ”Tack för att du är min vän” eller ”Tack för att du hjälpte mig med läxan”. Det ska sedan skrivas i övningsboken hur det kändes att skriva lapparna och hur det kändes att få lapparna.

- Etik: 7 övningar (övning nr 4, 6, 14, 15, 16, 17 och 30).

Inom kategorin etik handlar övningarna om vad som är rätt och fel och hur man gör för att handla rätt.

Övning 16: (Tränar enligt Kimber självkännedom, social kompetens)

Läraren ska börja med att samtala med eleverna om att viktiga beslut kräver eftertanke. Sedan ska eleverna börja med att diskutera följande problem: ”Du vet att det är viktigt för din kompis att klara ett prov, annars blir hans/hennes föräldrar besvikna och arga. Kompisen har inte läst på och ber dig hjälpa till att fuska. Risken att bli upptäckt är inte så stor, men om ni blir avslöjade underkänns båda.” De ska diskutera olika lösningar på problemet och de konsekvenser som respektive lösning får. Sedan ska de diskutera följande fyra problem 1: ”Du är bjuden på fest. Din kompis stjälar något hemma hos den som har festen.” 2: ”Du är på fest och blir bjuden på snus/cigarett men du vill inte ha.” 3: ”Du och din kompis är i en affär. Din kompis snattar.” 4: ”Din kompis vill att ni ska klottra.” Problemen ska lösas enligt följande sex punkter: Vilket är problemet? Formulera ett mål! Vilka handlingsalternativ finns för att nå målet? Vilka konsekvenser får de olika alternativen? Vilka känslor har du inför problemet? Vilka av dina värderingar är vägledande för dig?

- Motivation: 2 övningar (övning nr 7 och 40)

Inom kategorin motivation handlar övningarna om hur man sätter upp mål och jobbar för att nå målen.

Övning 7: (Tränar enligt Kimber Motivation)

Läraren börjar med att diskutera vikten av att sätta upp mål och berättar om kortsiktiga och långsiktiga mål. Eleverna ska göra följande sju steg: 1: Sätt upp ett mål. 2: Bestäm några steg på vägen till målet. 3: Vad skulle kunna hindra dig från att nå målet? 4: Vad skulle kunna göra det möjligt för dig att övervinna svårigheterna? 5: Vem/Vilka kan hjälpa dig att nå målet? 6: Hur kan du redan i morgon veta om du är på rätt väg? 7: När ska du ha nått ditt mål? Efter en viss tid ska eleverna också svara på följande frågor: Hur gick det? Vem/Vilka hjälpte dig? Vilket nytt mål vill du uppnå?

### 5.2.1.2 Omsorg

Jag har placerat 18 av 39 övningar inom kategorin omsorg. Utgångspunkten för kategorin omsorg är Landahls (2006) tankar om att lidande och välmående är centrala aspekter i omsorgsbegreppet. Det som är karakteristiskt för övningarna som jag placerat i kategorin omsorg är att det är övningar som handlar om själva individen i sig och inte om hur denne ska

bete sig. Inom kategorin omsorg fokuserar övningarna på det inre, på hur eleverna känner. Övningarna inom denna kategori skiljer sig åt i det avseendet att vissa övningar handlar om känslor medan andra handlar om själva individen, dennes personlighet, drömmar osv. Jag delar därför in omsorg i underkategorierna: känslor och självkänedom. Mer precis är de övningar som jag har placerat i kategorin känslor övningar som handlar om vad man känner inför olika saker, hur man tror att andra känner i olika situationer, vad som får en att må bra respektive dåligt, vilka förändringar man varit med om i livet och vad de väcker för känslor. De övningar som jag har placerat i kategorin självkänedom handlar om vem man är, vad man har för drömmar och önskningar, vilken roll man har i en grupp, vilka goda egenskaper och styrkor man har, vilka människor som finns i omgivning och vad de betyder för en.

Jag ger följande exempel på övningar:

- Känslor: 8 övningar (övning nr 8, 19, 20, 21, 29, 33, 34 och 37).

Kategorin känslor innefattar övningar som handlar om just känslor.

Övning 29: (Tränar enligt Kimber självkänedom, empati)

Läraren börjar med att samtala med eleverna om vilka förändringar som kan ske i en familj, t.ex. skilsmässa, dödsfall, sjukdom, nytt syskon, syskon flyttar hemifrån osv. Läraren ska diskutera med eleverna vilka känslor dessa förändringar väcker. Eleverna ska sedan göra tidslinjer över deras liv med de förändringar som skett, bredvid ska de skriva vilka känslor förändringarna väckte hos dem.

- Självkänedom: 10 övningar (övning nr 11, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 35, 36 och 39).

Självkänedom innefattar övningar som handlar om själva individen, vem man är, vad man tycker, vad man har för önskningar osv.

Övning 24: (Tränar enligt Kimber självkänedom)

Eleverna ska skriva något om sig själva, t.ex. angående familj, drömmar och önskningar.

De ska skriva ned åtta olika saker då det finns åtta rutor de ska skriva i. Eleverna ska visa vad de skrivit för någon kamrat. De som vill får berätta vad de skrivit i storgrupp.

### **5.2.2 Ämnets karaktär**

Enligt Lpo 94 ska värdegrunden genomsyra skolans hela verksamhet (Skolverket, 2006). Den är något som i synnerhet kan lyftas fram i ämnen som samhällskunskap och religion. Vad det gäller övrigt möjligt innehåll i ämnet livskunskap som känslor och livsfrågor så är det något som berörs i ämnen som psykologi och filosofi. Det som skiljer sig åt i arbetet med dessa frågor i de traditionella ämnena och i livskunskap är *hur* man arbetar med frågorna. Skillnaden kan tydliggöras med hjälp av Aristoteles kunskapsindelning.

Aristoteles delar in kunskap i följande tre kategorier (Gustavsson, 2000):

- Episteme
- Techne
- Fronesis

För att mycket kort definiera dessa begrepp så kan episteme sägas vara teoretisk kunskap medan techne är praktisk kunskap och fronesis definieras som praktisk klokhet (Gustavsson, 2000).

Livskunskap, i Kimbers tappning, är ett ämne som tillhandahåller tekniker (övningar) - techne för att uppnå praktisk klokhet – fronesis. Ämnet är således praktiskt till sin karaktär men inte i det avseende att praktiken är själva ändamålet som i t.ex. slöjd eller bild. Den praktiska dimensionen i livskunskap har ett annat ändamål nämligen fronesis.

Fronesis innebär alltså praktisk klokhet. En klok person enligt Aristoteles är en person som vet vad som är gott och nyttigt, och som rent praktiskt även handlar för att uppnå det goda. Enligt Aristoteles är fronesis något varje människa kan förvärva (Gustavsson, 2000). Genom att Aristoteles hävdade att dygden, det rätta sättet att handla, uppnås genom träning (Piltz i Utbildningsdepartementet, 1992) så skulle alltså fronesis kunna uppnås genom träning. Enligt Aristoteles lär man sig att handla moraliskt genom att ställas inför konfliktsituationer och genom att finna den rätta lösningen (Piltz i utbildningsdepartementet, 1992). Jag anser att Aristoteles tankar om techne och fronesis och om hur dygder uppnås ligger i linje med hur SET och *Livsviktigt* är utformat.

### 5.2.3 Övningarnas karaktär

Övningarna har en konkret karaktär, de behandlar konkreta situationer och problem. De bjuder inte in till en diskussion på en mer allmän nivå. Livsfrågor, frågor som rör tillvarons villkor och mening exempelvis livet, döden, ensamhet, lidande, svält, krig, sjukdom, relationer, samvete och tro (Hartman & Pettersson 1986), är frågor som jag inte kan finna i *Livsviktigt*. Med andra ord berör man inte den existentiella världen. Materialet tar heller inte upp hälsofrågor, psykiskt lidande, mobbning, misshandel o dyl. Etik har en betydande plats i materialet. Men det handlar inte om etiska frågor av allmän karaktär eller i formen av dilemman som kan ha många olika svar utan det handlar om konkreta problem i den konkreta skolmiljön och i elevernas fritidsmiljö t.ex. att inte fuska, stjäla eller ljuga. Det handlar inte så mycket om att läsa och diskutera hur fiktiva personer ska bete sig eller lösa problem utan övningarna inbegriper själva eleven. Det handlar om enkla frågor där det är ganska självklart vad som är rätt och fel. Frågan handlar inte så mycket om vad som är rätt och fel utan snarare om hur eleverna ska våga stå emot gruppträck och våga stå för det som är rätt, säga nej till kompisar när de vill hitta på dumma saker, inte komma med ursäkter utan vara ärlig.

## 5.2.4 Ämnets teoretiska grund

Jag har tidigare redogjort för olika barnsyner; det formbara, det goda, det emotionella och det förnuftiga barnet. Jag har även redogjort för olika orsaksförklaringar på disciplinproblem: brist på moral, psykisk ohälsa och miljö. Jag har beskrivit Foucaults makt- och styrningsperspektiv. Jag har dessutom lyft fram Aristoteles indelning av kunskap i kategorierna episteme, techne och fronesis samt Aristoteles syn på dygder. Utifrån dessa olika teorier har jag undersökt vilka teoretiska antaganden som kan antas ligga till grund för SET-programmet och för *Livsviktigt*.

Kimber (1999) definierar EQ genom att dela in det i fem områden: att hantera känslor, självkännedom, motivation, empati och social kompetens. Hon hävdar vidare att det är dessa områden som övningarna tränar. Genom att Kimber använder EQ som ett övergripande begrepp så innebär det att hon menar att alla övningar tränar den emotionella intelligensen. Enligt min analys finns det övningar som handlar om elevens introspektion, med andra ord övningar som syftar till att eleven ska lära känna sig själv och sina känslor bättre, här kan man till viss del prata om att övningarna tränar den emotionella intelligensen. Då långt ifrån alla övningar handlar om introspektion håller jag inte med om att hela materialet tränar EQ. En stor del av övningarna syftar till att framkalla önskvärda beteenden och dessa övningar skulle jag inte påstå ha med EQ att göra.

Trots att emotionell intelligens ska vara centralt i livskunskap så framkommer det i närläsningen av läromedlet att endast 8 av de 39 analyserade övningar handlar om känslor. Det finns inte heller några belegg för att emotionell intelligens skulle vara särskilt centralt i den amerikanska förlagan SEL. Kristjansson (2007, s.95) framhåller följande ”Few SEL programmes have been systematically assessed, and those which have been often seem to have little direct EI content – perhaps partly because many of them were not originally designed as emotional-educational programmes but as general social-skills or drug-abuse-prevention programmes”.

Således kan man inte säga att barnsynen ”det emotionella barnet”, att barnet genom att lära sig att förstå, identifiera och kontrollera känslor och leva sig in i andras känslor utvecklar en etik, skulle ligga till grund för SET och *Livsviktigt*. SET står för social och emotionell träning och det är lätt att dra slutsatsen att ”det emotionella barnet” skulle ligga till grund för programmet men det har jag alltså inte funnit. Vissa övningar kan spegla den barnsynen men inte materialet i sin helhet. Däremot kan synen på barnet som emotionellt sägas ligga till grund för teorierna om EQ. Goleman (1995) som är en av de viktigaste personerna bakom EQ har en syn på barnet som emotionellt. Han anser att man utvecklar etik genom empati. Goleman hänvisar i sin tur till empatiforskaren Martin Hoffman som även han anser att ursprunget till etik är empati.

Kristjansson (2007) ifrågasätter inte att EQ-undervisning skulle kunna leda till empati. Däremot ifrågasätter han om det finns en tydlig korrelation mellan empati och etik. Han menar att man kan utnyttja sin empatiska förmåga till oetiska handlingar och manipulation just för att man har insikt i andra människors känslor. Denna förmodade risk med den empatiska förmågan skulle innebära att det är viktigt att kombinera etikfrågor med EQ-undervisningen. Detta är också något som görs i *Livsviktigt*. Jag har fått fram att sju övningar handlar om etik.

Materialet visar att barnsynen som ligger till grund för stora delar av materialet skulle vara det förnuftiga barnet men samtidigt det formbara barnet. Eleverna ska utveckla en etik genom samtal vilket speglar en syn på barnet som förnuftigt. Samtidigt är övningarna så pass styrda att en syn på barnet som formbart också kan sägas ligga till grund.

SET-metodiken visar sig till viss del bygga på ett behavioristiskt synsätt som hänger ihop med synen på barnet som formbart. Följande exempel ur lärarhandledningen visar att ett behavioristiskt synsätt ligger till grund:

*När läraren presenterat övningen skall hon/han vara modell, dvs ge egna exempel eller rollspela för att visa på det som skall läras. Som exempel kan vi ta lyssnarposition. Läraren kan då be en elev berätta något för läraren. När eleven berättar visar läraren hur man inte skall göra, t ex titta bort eller börja vandra omkring i rummet. Eleverna ser precis hur man inte skall göra. Sedan kan läraren fråga: "Hur skall man göra?" Eleverna svarar då, och så småningom är alla överens om vad en god lyssnarposition är. Eleverna får därefter träna, t ex göra rollspel eller öva i par. (Kimber, 2001, s.7)*

Detta exempel visar att övningen tar sin utgångspunkt i läraren som en rollmodell. Den tar inte sin utgångspunkt i eleverna, det är inte eleverna som ska börja och prova sig eller samtala sig fram till hur man ska göra. Utgångspunkten är inte ett gott eller förnuftigt barn och inte heller ett emotionellt. Man utgår från det formbara barnet, ett oskrivet blad som måste visas den rätta vägen av någon som vet mer, av någon som sitter inne med de rätta svaren.

Den instrumentella inlärningen inom behaviorismen bygger på förstärkning och bestraffning. Man ska dock undvika straff så långt det går och istället ignorera ett icke önskvärt beteende och på så sätt utsläcka det (Schultz Larsen, 1997). Följande exempel visar på att behavioristiska tankegångar om förstärkning ligger bakom det analyserade materialet:

*Läraren måste lyfta fram de goda exemplen. Varje gång hon/han ser exempel på att elever använder sig av tekniker de lärt sig eller har ett förhållningssätt som visar på social/emotionell kompetens bör läraren uppmärksamma det och lyfta det. [...] lyft fram de tillfällen när eleverna visar att de behärskar vissa färdigheter. Ge stor uppmuntran till eleverna när de gör något bra, t ex när de lyckas lösa en konflikt eller då de kan be om något på ett bra sätt eller när de klarar av att lyssna på en kamrat. (Kimber, 2001, s.7-8)*

Det behavioristiska synsättet är även tydligt i boken *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell intelligens* som är en bok av Birgitta Kimber som fördjupar tankarna bakom SET. Där skriver Kimber "Man ska bemöda sig om att de lär sig genom rollspel och dialog, genom positiv förstärkning och genom att läraren agerar förebild" (2006, s.33). Kimber

skriver ytterligare ”Ju mer man uppmärksammar ett positivt beteende desto större är sannolikheten att man får se ännu mer av det” (2006, s.58). Och hon betonar detta ytterligare ”Det är viktigt att på ett positivt sätt uppmärksamma när elever hjälper varandra och när de bryr sig om varandra. Gör gärna en stor affär av det; ju mer vi uppmärksammar och berömmar ett visst beteende desto mer vill eleverna göra just detta” (2006, s.61). Kimber framför också att det är bättre att belöna elever när de följer regler än att straffa dem när de inte följer reglerna, men hon tillägger att beteenden som vi inte vill veta av ska vi ignorera. Kimber menar att man ska ignorera elever som missköter sig för att då visar man att dåliga beteenden inte är värda att uppmärksammas. Kimber lägger mycket stor vikt vid positiv förstärkning och återkommer till det åtskilliga gånger i boken. Kimber går så långt i belöningstänkandet att hon vill involvera all skolpersonal. Hon framför att vaktmästare, städ- och måltidspersonal kan få poletter eller lotter som de ger till eleverna när de ser att eleverna gör något bra. Vidare skriver Kimber ”Att öva är synnerligen viktigt. Eftersom denna typ av inläring inte sker genom förståelse måste man öva mycket så att de nya sociala och emotionella mönstren blir bestående [...] övningarna bör återkomma om och om igen” (2006, s.33). Detta är ett tydligt exempel på instrumentell inläring som handlar om imitation, repetition och förstärkning. Citatet visar även på att Aristoteles tankar om att dygder kan tränas ligger i linje med Kimbers material.

Trots starka behavioristiska drag i materialet och tydliga tecken på en syn på barnet som formbart framkommer andra barnsyner; det goda barnet och det förnuftiga barnet. Kimber (2006) betonar att läraren ska ha ett neutralt förhållningssätt. Inget ska påstås vara rätt eller fel utan allt ska tas upp till diskussion, eleverna ska diskutera och resonera. Man måste lita till den goda kraften hos eleverna. Kimber framför vidare att det är viktigt att lita till elevernas förmåga att tänka själva och komma fram till kloka beslut utan att läraren lägger sig i. Detta ger uttryck för en syn på barnet som både gott och förnuftigt.

Att uppmärksamma och berömma ett gott beteende och ignorera ett dåligt ligger inte i linje med att anlägga ett neutralt förhållningssätt. Detta uppfattar jag som motstridiga budskap som är svåra att förena. Det finns uppenbarligen en uppfattning om vad som är rätt och fel men som man genom en participativ pedagogik vill låta eleverna komma fram till själva. Denna öppenhet och frihet framstår som skenbar. Eleverna ska resonera och diskutera fritt men de rätta svaren finns redan, det finns ett facit som man inte visar i demokratins namn. Eleverna tror att det är de själva som kommer fram till svaren men i själva verket är utgången från början given. Detta förefaller vara en form av djupfostran. Läraren säger inte vilka regler som ska gälla utan eleverna ska själva komma fram till att de omfattar de regler som läraren vill ska gälla. På så sätt integreras vad som är rätt och fel i eleverna, utan påbud, förbud, straff eller pekpinnar. Eleven har integrerat disciplinverktyget i sig själv, det är osynligt och det är gjort på ett demokratiskt sätt. Detta kan ses i ljuset av Foucaults tankar om moderna styrningstekniker där dagens människa ska lära sig att vilja det rätta (Börjesson & Palmblad, 2003). Jag anser att livskunskap kan ses som ett ämne som speglar denna moderna form av styrningsmentalitet då det styr in eleverna till att omfatta vissa värderingar och till att handla på ett visst sätt, genom demokratiska samtal och övningar.

Den frihet som elevdemokratien skulle ge kan resultera i minskad frihet då man inte endast kontrollerar elevens beteende med yttre disciplineringsverktyg utan även får tillgång till elevens inre och ”ser” på så sätt hela eleven och kan utöva makt över både det inre och det yttre. Med Benthams panopticon kontrollerar man det yttre. Maktutövningen i den skenbara elevdemokratien utgörs däremot av en slags inre panopticon, man kontrollerar inte bara personens yttre utan även inre genom att synliggöra det inre. Furedi (2003) säger att hanteringen av människors känslor är det effektivaste sättet att styra beteende. Rigné (i Lövgren och Johansson, 2007) för fram att den moderna styrningen i viss mån tar vägen genom människornas känsloliv. Styrningen utövas som ett terapeutiskt förhållningssätt, man vill påverka människans hanterande av känslor, självbild osv. för att skapa den goda medborgaren. Jag anser att livskunskap speglar de tankar om att modern styrning utövas genom ett terapeutiskt förhållningssätt genom att livskunskap innehåller träning i emotionell intelligens som har ett uttalat fostrande syfte. Palmblad (i Lövgren & Johansson, 2007) pekar på att inslag i skolan som portfolio, utvecklingssamtal, värderingsövningar och livskunskap syftar till att eleven ska medverka till sin egen styrning. Det finns vissa attityder och beteenden som eleven ska styras in mot, men eleven ska inte styras med regler utan genom ett demokratiskt samspel med läraren.

Jag kan se synliggörandet av elevens innersta även ur andra perspektiv än makt- och styrningsperspektivet. Synliggörandet kan vara en form av omsorg utan disciplineringsmotiv. Landahl (2006) framhåller att man genom att synliggöra lidandet genom t.ex. kommunikation möjliggör omsorg om eleven.

Bakgrunden till livskunskapsämnet står att finna i att man vill komma tillrätta med våldsbrott osv. genom att öka det psykiska välbefinnandet. Det är den uttalade bakgrunden och syftet med ämnet i sin helhet när det dök upp i USA för ca 20 år sedan. Det har således ett uttalat disciplinerande syfte men som både är till gagn för samhället och för individen genom att disciplineringen går via psykiskt välbefinnande. Det vittnar om att ett psykologiskt perspektiv ligger som grund för ämnet, att normbrott beror på psykisk ohälsa av något slag; styrningen av eleven tar sin utgångspunkt i omsorg om elevens psykiska hälsa. Det analyserade materialet verkar i hög grad disciplinerande, men inte i första hand genom att skapa en välmående elev som inte har behov av att hävda sig, falla för grupstryck, bråka osv. utan genom att fostra till önskvärda beteenden och värderingar om än med krav på samtycke. Det finns en del övningar i etik och moral vilket gör att det möjligtvis kan finnas ett antagande om att moralbrist ligger till grund för disciplinproblem. Materialet handlar till stor del om att forma en skötsam elev, en god kamrat och en moralisk samhällsmedborgare; och till viss del om att öka elevernas psykiska välmående.



# 6. Diskussion

## 6.1 Metoddiskussion

### 6.1.1 Val av metod

Jag valde att närma mig livskunskapsämnet genom en litteraturstudie, närmare bestämt i form av en läromedelsgranskning. Detta val gjordes till viss del för att de flesta uppsatser som skrivits om livskunskap hade intervju som huvudsaklig metod och jag ville närma mig ämnet på ett sätt som inte hade gjorts så många gånger tidigare. Mitt syfte hade kunna förenats med intervjumetod om jag hade inriktat mig på lärares uppfattningar om ämnet. Jag var dock inte i första hand intresserad av enskilda lärares uppfattningar. Det jag var intresserad av var att få en djupgående förståelse för vad ämnet verkligen innehåller och syftar till, och hur ämnet kan ses som en styrningsteknik.

### 6.1.2 Val av material

Mitt val av material motiveras utifrån att *Livsviktigt* är ett vanligt läromedel i livskunskap. Att endast analysera ett av flera möjliga läromedel gör att generaliserbarheten inte är speciellt stor. En komparativ studie mellan olika läromedel hade kunna ge en bredare bild av livskunskapsämnet och generaliserbarheten hade blivit större. Emellertid finns risken att en komparativ studie resulterar i att en analys av eventuella dolda motiv inte får utrymme och att det endast blir en jämförelse mellan det som står explicit i de olika läromedlen. Jag valde att avgränsa mig till endast ett läromedel för att kunna göra en mer djupgående analys. Jag avgränsade mig också till en lärobok för endast en årskurs. Detta val gjorde jag dels för att jag prioriterade att lägga tiden på en ingående analys, dels för att Kimber påpekar att övningarna ser ut på liknande sätt i de olika läroböckerna. Jag gjorde också antagandet att de teoretiska grundantagandena och det övergripande syftet inte skiljer sig åt mellan de olika läroböckerna i samma läromedelserie.

### 6.1.3 Val av teoretisk utgångspunkt

De flesta uppsatser som skrivits om livskunskap har använt det sociokulturella perspektivet som teoretisk utgångspunkt. Jag valde att inte utgå ifrån det perspektivet dels för att jag ville ha en annan utgångspunkt än de uppsatser som redan skrivits, dels för att jag anser att det sociokulturella perspektivet inte är den mest fruktbara teorin att utgå ifrån i förhållande till mitt syfte och mina frågeställningar. Jag närmade mig istället läromedlet med en tydlig förförståelse av Foucaults makt- och styrningsperspektiv. När man utgår från ett teoretiskt perspektiv får man syn på vissa saker medan andra förblir dolda. Att utgå ifrån makt- och styrningsperspektivet kan ha inneburit att jag sett tecken på disciplineringsmotiv i läromedlet tydligare än andra motiv. Detta ser jag dock inte som ett problem med tanke på mitt syfte. Men för att nyansera tolkningen något problematiserar jag det jag kommit fram till i diskussionen som följer.

## 6.2 Livskunskap – fostran eller omsorg?

Syftet med denna studie var att undersöka livskunskapsämnets innehåll och syfte samt att undersöka livskunskapsämnet som en form av disciplineringsverktyg och om disciplineringen sker genom fostran eller genom omsorg.

I min tolkning kommer jag fram till att övningarna i *Livsviktigt* tar sin utgångspunkt i både fostran och omsorg. Det uttalade syftet handlar om att öka elevernas psykiska hälsa och i och med det kunna förebygga ordningsproblem, skolk, kriminalitet osv. Vilket enligt min tolkning skulle innebära att ämnet är ett disciplineringsverktyg som tar sin utgångspunkt i omsorg. Emellertid tar majoriteten av övningarna, enligt min analys, sin utgångspunkt i fostran. Dessa övningar syftar till att forma önskvärda beteenden.

Både genom att analysera innehållet i övningarna och själva SET-metodiken tolkar jag det som att disciplinering är ett starkt motiv i livskunskap. Det förefaller som om disciplinering är ett viktigare eller i vart fall ett lika viktigt motiv som elevernas hälsa. Landahl (2006) påpekar att fostran och omsorg ofta överlappar varandra. Är det överhuvudtaget relevant att diskutera i dikotomin fostran – omsorg? Landahl (2006) framhåller att distinktionen fostran – omsorg kan vara fruktbar för att få syn på fenomen i olika riktningar. Det är detta jag har gjort i undersökningen. Nu återstår att nyansera tolkningen och titta på hur fostran och omsorg kan tänkas förhålla sig till varandra och hur detta kommer till uttryck i det analyserade materialet.

Jag tänker mig att fostran och omsorg kan förhålla sig till varandra på följande olika sätt:

- A. Fostran och omsorg stöder varandra; genom omsorg fostrar man.
- B. Fostran och omsorg stöder varandra; genom fostran ger man omsorg.
- C. Det råder en konflikt mellan fostran och omsorg; balans mellan de båda är eftersträvänsvärt.
- D. Det råder en konflikt mellan fostran och omsorg; mer av det ena minskar det andra.
- E. Fostran och omsorg är oberoende av varandra; båda är viktiga men samvarierar inte.

Antagande A: fostran och omsorg stöder varandra; genom omsorg fostrar man. Detta är ett antagande som stöder det uttalade syftet med SET. Syftet med SET är att öka elevernas psykiska hälsa och därigenom få ett trivsamt klassrumsklimat. Intentionen är att råda bot på disciplinproblematiken genom ökat välbefinnande. Utöver att det uttalade syftet stämmer överens med antagande A kan jag finna stöd för antagandet i de övningar som jag placerat i kategorin omsorg. Dessa övningar syftar till att öka elevernas psykiska välbefinnande genom att de lära känna sig själva och lär sig att identifiera sina känslor. Genom att kunna sätta sig in i andras känslor och kontrollera sina känslor kan ett bra klassrumsklimat uppstå. Jag anser emellertid att materialet speglar en outtalad tveksamhet inför att omsorg om elevens psykiska välbefinnande skulle kunna motverka disciplinproblem eftersom övningarna som rör känslolivet

är förhållandevis få. Tyngdpunkten ligger på övningar som formar önskvärda beteenden och således är fostrande.

Antagande B: fostran och omsorg stöder varandra; genom fostran ger man omsorg. Detta är ett antagande som kan stödja de dolda motiven bakom SET. Enligt min tolkning så syftar flertalet av övningarna till att bidra till ett trivsamt klassrumsklimat då de handlar om att lära sig att uppträda på ett trevligt sätt. Övningarna syftar till att skapa en god sammanhållning klasskamrater emellan. En del av övningarna handlar om rätt och fel och om hur man gör för att handla rätt. Att våga stå emot grupptryck kan bidra till att barnet inte hamnar i situationer där det mår dåligt. Barnet kan få lättare att få kompisar då man har övat på social kompetens och kan därigenom må bra och trivas. Genom dessa övningar som fostrar till social kompetens och till etik kan elevens psykiska välbefinnande öka. Att fostra kan i detta fall bidra till ökat psykiskt välbefinnande och därigenom kan antagandet att fostran stöder omsorg finnas som ett uttalat antagande bakom SET. Det är dock tveksamt om detta är ett motiv bakom SET. Man uttalar att man vill komma till rätta med ordningsproblem genom att öka den psykiska hälsan. Om psykisk hälsa var det enda och verkliga motivet förefaller det vara en märklig retorik att föra ordning på tal.

Antagande C: Det råder en konflikt mellan fostran och omsorg; balans mellan de båda är eftersträfvansvärt. Detta är ett antagande som stöder övningarnas utformning och fördelning. Enligt min analys hamnar 21 av övningarna i kategorin fostran och 18 stycken i kategorin omsorg. Detta är en relativ jämn fördelning även om tyngdpunkten ligger på fostran. Att övningarna överhuvudtaget går att dela in i de två kategorierna fostran och omsorg talar för att antagande A och B inte kan sägas gälla uteslutande. Man utgår inte ensidigt från antingen fostran eller omsorg, med andra ord är det inte enbart genom fostran man ger omsorg eller enbart genom omsorg man fostrar. Båda typer av övningar finns och det talar för ett antagande om att en balans är viktig.

Antagande D: det råder en konflikt mellan fostran och omsorg; mer av det ena minskar det andra. Detta är ett antagande som stöder en möjlig konsekvens av SET. Det finns inte stöd för antagandet i det uttalade syftet eller i de dolda motiven. Däremot finns det en möjlighet att själva utfallet av undervisning i SET stämmer överens med antagandet att mer av det ena minskar det andra. Om man utnyttjar seendets möjlighet och manipulerar eleven mot önskvärda mål så sker det inte i första hand av omsorg om eleven utan för att forma en välartad elev och samhällsmedborgare. Om man på så sätt försöker att suddas ut elevernas egenart i normaliserings syfte så kan antagandet ju mer fostran desto mindre omsorg höra samman med utfallet av undervisningen.

Antagande E: Fostran och omsorg är oberoende av varandra; båda är viktiga men samvarierar inte. Detta är ett antagande som jag inte finner något stöd för i materialet. Man uttalar klart och tydligt att man vill fostra genom omsorg alltså uttalar man att dessa hänger ihop. Min analys säger också att fostran och omsorg till stor del hänger samman på ett eller annat sätt beroende på

om man ser till det uttalade syftet, de dolda motiven, övningarnas konkreta utformning eller undervisningens konsekvenser.

I enlighet med denna analys förefaller det förenklat eller till och med felaktigt att säga att livskunskap handlar om enbart fostran eller enbart omsorg. Det enda av de ovanstående antaganden som kan uteslutas i förhållande till det analyserade materialet är antagandet att fostran och omsorg är oberoende av varandra. Detta antagande ligger i viss mån implicerat i uppsatsens titel: Livskunskap – fostran eller omsorg? Jag har kommit fram till att frågan inte är så enkel. Jag har i denna studie synliggjort dimensionerna fostran - omsorg i SET och *Livsviktigt* och kan konstatera att båda dessa aspekter ryms i det analyserade materialet. Jag har kommit fram till att det finns en diskrepans mellan uttalat syfte och innehåll. Retoriken bakom SET handlar till stor del om psykisk hälsa medan flertalet övningar faktiskt handlar om disciplinering som inte går genom den psykiska hälsan utan genom ett forande av beteenden. Enligt min analys innehåller materialet sådana övningar som man vill framhålla i retoriken, omsorgsövningar, men även övningar som det i princip talas tyst om, fostransövningar. Fostran och omsorg är, som Landhal (2006) framhåller, en analytisk distinktion. Det är svårt att urskilja hur dessa aspekter av lärarens sociala uppdrag tar sig uttryck i verkligheten. Livskunskap kan ses som ett ämne som innehåller både fostran och omsorg i ett komplext samspel.

## 7. Referenser

### 7.1 Tryckta källor

- Bartholdsson, Å. (2007) *Med facit i hand normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bunkholdt, V. (1995) *Från födsel till pubertet*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003) *Problembarnets århundrade*. Lund: Studentlitteratur.
- Colnerud, G. (2003) Värdegrund som pedagogisk praktik och diskurs: på spaning efter ingredienserna i värdegrundssoppan. I: S. Hartman & K. Roth (red: er), *Gemensamma värden?* (s. 13-28). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Dahlkwist, M. (2006) *Att arbeta med skolans värdegrund – idéer för problembaserat lärande*. Uppsala: Kunskapsförlaget.
- Egidius, H. (2001) *Skola och utbildning i historiskt och internationellt perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Foucault, M. (2006) *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Furedi, F. (2003) *Therapeutic culture: cultivating vulnerability in an uncertain age*. London: Routledge.
- Goleman, D. (1995) *Känslans intelligens*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gottman, J. (1997) *EQ för föräldrar*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Granath, G. (2008) *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmetoder*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gustavsson, B. (2000) *Kunskapsfilosofi tre kunskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken: Wahlström & Widstrand.
- Hartman G, S & Pettersson, S. (1996) *Livsfrågor och livsåskådning hos barn*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Herlitz, G. (2007) *Socialgrammatik om social kompetens eller förmågan att umgås med folk*. Uppsala: Uppsala Publishing House.
- Isling, Å. (1988) *Det pedagogiska arvet kampen för och mot en demokratisk skola 2*. Uddevalla: Sober förlag.
- Kimber, B. (1999) *EQ – livsnödvändig kompetens*. Solna: Ekelunds förlag AB.
- Kimber, B. (2002) *Livsviktigt 7 Lärarhandledning*. Solna: Ekelunds förlag.
- Kimber, B. (2005) *Livsviktigt 7*. Solna: Ekelunds förlag.
- Kimber, B. (2006) *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell intelligens*. Malmö: Gleerups.
- Kristjansson, K. (2007) *Aristotle, emotions, and education*. Hampshire: Ashgate.
- Landahl, J. (2006) *Auktoritet och ansvar lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Linné, A. (2001) Moralfostran i svensk obligatorisk skola. I: G. Linde (red), *Värdegrund och svensk etnicitet*. (s.26-50). Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. P. (1989) *Att organisera omvärlden en introduktion till läroplansteori*. Borås: Utbildningsförlaget.
- Lövgren, S. (2007) Individ samhälle och välfärdens styrningspraktiker. I: S. Lövgren & K. Johansson (red: er), *Viljan att styra*. (s. 9-23). Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, A. (2001) *Livskunskap det goda samspelet – går det att lära ut?* Sundbyberg: Stiftelsen allmänna barnhuset och folkhälsoinstitutet.
- Nilsson, P. & Taube Sidh, C. (2007) *Livskunskap ett forande av den ideala eleven?* Södertörns högskola.
- Nilsson, R. (2008) *Foucault en introduktion*. Lund: Égalité.
- Orlenius, K. (2006) *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa.
- Palmblad, E. (2007) Hur skall (problem) barn styras? I: S. Lövgren & K. Johansson (red: er), *Viljan att styra* (s. 39-60). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, A. (1994) *Skola och makt*. Stockholm: Carlssons.
- Persson, A. (2003) *Social kompetens när individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur.
- Piltz, A. Kristen etik och västerländsk humanism (1992), I: Utbildningsdepartementet, *Skola för bildning, SOU 1992:94, bilaga 8* (s. 437-461). Stockholm: Norstedts.

- Qvarsebo, J. (2006) *Skolbarnets fostran*. Linköping: Linköpings universitet.
- Rigné, E M. (2007) Människan som ett rov för sina känslor – om styrning genom konstituering av emotionalitet. I: S. Lövgren & K. Johansson (red: er), *Viljan att styra* (s.215-237). Lund: Studentlitteratur.
- Schultz Larsen, O. (1997) *Psykologiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (1999) *Skolans värdegrund kommentar till läroplanen ständigt alltid!* Stockholm: Liber.
- Sommer, D. (2005) *Barndomspsykologi*. Tallin: Runa.
- Thornberg, R. (2007) *Värdegrundspedagogik i skolans vardag*. Linköping: Linköpings universitet.
- Uljens, M. (1998) *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Wennberg, B. (2000) *EQ på svenska*. Stockholm: Natur och kultur.
- Wennberg, B. & Norberg, S. (2004) *Makt, känslor och ledarskap i klassrummet*. Falkenberg: Natur och Kultur.
- Zackari, G. & Modigh, F. (2000) *Värdegrundsboken om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Öhman, M. (2007) *Kropp och makt i rörelse*. V Frölunda: Örebro universitet.

## Elektroniska källor

- Disciplin. Tillgänglig på Internet: <http://www.ne.se/lång/disciplin> [Hämtad 2009-02-05].
- Elevhälsa rapport från enkätundersökning bland skolsköterskor, skolpsykologer och skolkuratorer. Tillgänglig på Internet: <http://www.bo.se/Files/publikationer,%20pdf/elevhalsa.pdf> [Hämtad 2008-12-04].
- EQ-trappan. Tillgänglig på Internet: <http://www.eq.nu> [Hämtad 2008-10-30].
- Fjellström, R. (2002) Fostrans mening. Tillgänglig på internet: <http://www8.umu.se/philos/personal/fjellstrom/Fjellstrom/Fostrans%20mening.pdf> [Hämtad 2009-02-05].
- Kris i skolan? Tillgänglig på Internet: <http://www.sr.se/sida/default.aspx?ProgramId=3238> [Hämtad 08-12-04].
- Livskunskap en kartläggning av Stockholms läns gymnasieskolor. Tillgänglig på Internet: <http://www.folkhalsoguiden.se/upload/Psykisk%20H%C3%A4lsa/LivskunskapSthlmgymnasium.pdf> [Hämtad 2009-02-03].
- Skolverket. (2006) Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se> [Hämtad 2008-12-04].



Stockholms universitet  
106 91 Stockholm  
Telefon: 08-16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms**  
universitet