

Lärarprofessionen och arbetet med livskunskap i grundskolan

Sara Irisdotter Aldenmyr

TEACHER PROFESSION AND LIFE COMPETENCE EDUCATION. Although without a national curriculum Life Skills Training or Life Competence Education is a new topic, which has become a rather frequent activity in many Swedish compulsory schools over the past years. What is done and the purposes behind it differ from school to school, but in practice schools often work with specific manuals or programs that are developed in order to strengthen young peoples' self-esteem as well as social and emotional development. These activities may be questioned whether they are promising for a teacher's democratic fostering task. Furthermore, there are reasons to scrutinize how this type of activity may influence the teacher profession, ideas of teacher competence and professional development. These issues are addressed in this article through an exploratory case study conducted at a compulsory school where Life Competence Education is a central activity. The issues are further discussed in relation to previous research on teacher role and teachers' professional development in contemporary society.

Keywords: Life Skills, education, teachers, teacher development, democracy.

Bakgrund och syfte

Nya formuleringar av skolans och lärarens uppdrag, centralt eller lokalt påbjudna, påverkar lärarens vardag och upplevelsen av och synen på lärarprofessionen. Internationellt pågår omfattande forskning kring hur lärarpersonen och lärarprofessionen påverkas av olika typer av förändringar dels av uppdraget som sådant, dels villkoren under vilka man förväntas genomföra uppdraget (Jfr Hargreaves 1998, Day m fl 2000, Day & Sugrue 2002, Sachs 2003, Goodson 2003, Day & Sachs 2004, Alsop 2006, Day & Smethem 2009). I denna artikel sätter jag

Sara Irisdotter Aldenmyr är FD vid Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot humaniora och samhällsvetenskap, Stockholms universitet, 106 91 Stockholm. E-post: Sara.irisdotter@uhs.su.se

lärarprofessionen i centrum, men i förhållande till en annan, relativt ny företeelse i skolsammanhang; livskunskap.

Termen *livskunskap* representerar en aktivitet eller ett arbetsområde som de senaste åren blivit allt mer förekommande i landets grund- och gymnasieskolor. Området kan inte betraktas som skolämne i den traditionella meningen att det utgår från en vetenskaplig disciplin eller regleras av nationella kursplaner. Ändå finns livskunskap eller liknande benämningar¹ ofta schemalagd i grundskolan eller förekommer som kurs på gymnasiet.

Det finns tydliga kopplingar mellan livskunskap i skolan och värdegrundsarbete, antimobbingprogram, frågor kring sex och samlevnad samt drogförebyggande arbete. Ofta anförda motiv till livskunskapen är en oro för barns och ungas psykiska och fysiska välmående, samt behovet av social kompetens i dagens samhälle².

Varför har då livskunskapen etablerats under senare år? Varifrån kommer inspirationen, initiativen och motiven till detta? Under vilka villkor har lärarpupdraget på vissa skolor kommit att inkludera livskunskap? Eftersom området ännu inte är studerat i särskilt stor utsträckning återstår frågorna att besvara. Det finns internationella motsvarigheter och möjliga förebilder³, bland annat under beteckningen Life Skills Training (se Centrum för folkhälsa 2007), men eftersom livskunskapen i svenska skolor har varierande innehåll och arbetssätt är generella jämförelser svåra att göra. Konstruktionen av livskunskap som term och aktivitet är alltså inte helt enkel att överblicka. Enligt Camilla Löf (2009) kan livskunskapens etablering delvis förstås som ett ”gräsrotsfenomen” i bemärkelsen att den är ett resultat av enskilda skolors initiativ. Samtidigt har livskunskapen som ämne diskuterats som politiskt ärende de senaste 15 åren och Statens folkhälsoinstitut har varit aktiva i etableringen av livskunskap som ledmotiv för folkhälsofrämjande arbete bland barn och unga (Centrum för folkhälsa 2007, Löf 2009).

Denna artikel presenterar en mindre, explorativ fallstudie på en grundskola där eleverna har livskunskap regelbundet på schemat och där alla lärare har livskunskap med sina mentorsgrupper. Artikelns syfte är att utifrån ett exemplifierande nedslag i en grundskolas arbete med livskunskap *ta ut riktningar för vidare fördjupade studier kring lärarrollen och lärarprofessionen i förhållande till de uppgifter och utmaningar som livskunskapen skulle kunna innebära*. Frågeställningar som styr studiens och artikelns upplägg kan formuleras på följande sätt:

1. Hur kan lärarprofessionens karaktär, kompetensområden och utveckling förstås i förhållande till livskunskap?
2. Kan livskunskapen tolkas som ett forum för lärares demokratiska, fostrande uppdrag?

Frågeställningarna är av en prövande karaktär och har snarare syftet att generera ansatser för fortsatta studier, än att ge direkta svar. Det datamaterial som fallstudien ger i form av intervjusvar och observationsanteckningar används i denna artikel som illustrativa exempel eller utgångspunkter för ett vidare resonemang om lärarprofession och professionsutveckling i förhållande till livskunskap. Därmed har jag också sagt att det är önskvärt att bedriva vidare forskning kring livskunskapens olika skepnader i grundskolor i Sverige. Artikeln är resultatet av en första orientering inom ramen för ett Stockholmsbaserat forskningsprojekt kring livskunskap i skolan, i vilket flera forskare ingår.⁴

Metod och artikelns upplägg

Den empiriska studien är genomförd på en F–9skola där livskunskapen är väletablerad och där man arbetar manualstyrt, det vill säga utifrån ett utarbetat program och med ett enhetligt material. Skolan ligger i en kranskommun utanför en stor svensk stad. Skolan är relativt ny, knappa 10 år, och man har sedan starten arbetat målmedvetet med livskunskap. Alla lärare har vid anställning på skolan gått med på att ha livskunskap med sina mentorsgrupper. De har gått grundkurs och får handledning i livskunskap. Man arbetar med det av Birgitta Kimber utarbetade SET-programmet, (social och emotionell träning), som är ett manualstyrt program med syftet att öka barns och ungas psykiska välmående.⁵ Programmet inkluderar de fem grundmomenten självkännet, att hantera sina känslor, empati, motivation och social kompetens. Manualen innehåller olika övningar och man uppmanas att öva 60–90 minuter i veckan. Övningarna går bland annat ut på att hantera starka känslor eller stå emot grupppryck (www.birgittakimber.se). I en analys av SET-programmets teoretiska grundvalar, genomförd på uppdrag av Skolverket, anges ursprunget vara amerikansk hjärnforskning, stadieteorier om emotionell intelligens, men även systemteori om roller och ansvarsfördelning samt Antonovskys ”känsla av sammanhang” mellan en persons inre och yttre värld (Skolverket 2009, s 151–157).

I fallstudien ingår två intervjuer med Bea, lärare i grundskolans senare år och handledare för andra lärare inom området livskunskap. Den första intervjun var cirka 40 minuter lång och handlade om skolans övergripande arbete med livskunskap. Den andra intervjun var en dryg timme lång och handlade mer om Beas erfarenheter av att vara lärare i livskunskap.

I studien ingår också en dryg timmes intervju med Vera, som varit rektor sedan skolan startade och som är en drivande kraft i arbetet med livskunskap. Intervjun handlade om livskunskap i skolan i all-

mänhet, och den aktuella skolans arbete med livskunskap i synnerhet. Studien inkluderar också en knapp timmes intervju med Karl, lärare i grundskolans senare år och, liksom Bea, handledare för kollegorna på skolan inom området livskunskap. Intervjun fokuserade Karls erfarenheter av att arbeta med livskunskap.

Samtliga fyra intervjuer spelades in med digital röstinspelare för att sedan transkriberas ordagrant. Intervjuerna var ostrukturerade till sin karaktär, även om jag inledningsvis i varje intervju presenterade mitt övergripande intresse.

Studien inkluderar också ett observationstillfälle på den aktuella skolan. Jag deltog i ett timslångt livskunskapstillfälle med läraren Karl och hans mentorsgrupp om 14 elever (13 närvarande) i årskurs 7. En ny elev hade anslutit sig till gruppen från ett annat arbetslag. Därför valde Karl att vid detta tillfälle arbeta med temat ”Att lära känna varandra”. Samtliga intervjuer samt observationstillfället genomfördes under våren och sensommaren 2010. Alla namn fingeras i denna artikel.

Forskningsuppgiften i denna fallstudie är av en explorativ karaktär. Det betyder att jag inte kommer att analysera intervjuerna och observationerna utifrån något djupare tolkningsintresse för informanternas erfarenheter och upplevelser. Istället vill jag med hjälp av utdrag från datamaterialet som illustrativa exempel, diskutera vilka typer erfarenheter, upplevelser, ståndpunkter och frågeställningar som tycks relevanta att studera vidare. Den analys jag gör i samband med presentationen av intervjuutsagorna och observationerna i denna artikel kommer därför att vara ”lågabstrakt”, enligt Mats Alvesson och Kaj Sköldbergs (1994) beskrivning av analyser som ligger ”relativt nära det empiriska datamaterialet” (s 63). Teorier om lärarskap, professionell utveckling och skolan som samhällsinstitution är bärande för artikelns resonemang och genererar, tillsammans med det empiriska datamaterialet, vidare forsknings- och diskussionsfrågor.

Här närmast följer en kort presentation av den tidigare forskning som specifikt behandlar livskunskap i svensk skola. Därefter presenterar jag teoretiska perspektiv och frågeområden som är relevanta utifrån intresset för lärarprofession, professionell utveckling och demokratisk fostran i ett föränderligt samhälle. Dessa teoretiska perspektiv och frågeområden illustreras och exemplifieras med hjälp av empiriska exempel från fallstudien. Sist följer en sammanfattande diskussion där frågeområdena också problematiseras något ytterligare.

Tidigare forskning om livskunskap i skolan

Livskunskap som fenomen i svensk skola har ännu inte beforskats i särskilt stor utsträckning. Doktoranden Camilla Löf har dock under några år ägnat forskningsarbete åt företeelsen. I en dokumentanalys konstaterar Löf (2009) att livskunskap som begrepp är mycket vagt definierat och därmed också kan stå för vitt skilda aktiviteter, metoder, innehåll och syften på olika skolor. Visst innehåll, så som sex- och samlevnadsfrågor och drogförebyggande aktiviteter, utgår från ett medicinskt ämnesområde medan till exempel gruppdynamiska eller beteendeorienterade aktiviteter utgår från psykologins ämnesområde och ytterligare en annan typ av verksamhet är mer präglad av klassiskt pedagogisk eller barn- och ungdomssociologisk tradition. Det skiftar också huruvida skolor i landet arbetar utifrån statligt understödda insatser eller om man etablerat kontakt med kommersiella aktörer. Olika politiska partier representerar också motstridiga diskurser i fråga om livskunskapens syften. Dessa olikheter skolor och kommuner emellan påverkar vilka mål och ideal livskunskapen strävar mot. Gemensamma nämnare tycks dock, enligt Löf, vara konfliktlösning, jämlikhet, relationer, etik och värden och förebyggande arbete mot mobbing och segregering samt en utgångspunkt i oron för de unga i dagens samhälle.

Kerstin von Brömssen (Vetenskapsrådet 2009) har inom ramen för ett forskningsprojekt om kunskap och identitetsskapande studerat hur religion, etnicitet och genus förhandlas inom bland annat livskunskapen i år 9. Von Brömssen menar att livskunskapen är sprungen delvis ur en drogförebyggande undervisningstradition, delvis ur sex- och samlevnadsundervisning, men att aktiviteten också har inslag av ”terapeutiskt orienterade undervisningsprogram” från USA. Enligt von Brömssens studie kan livskunskapen ”ses som en del av de sociala teknologier som definierar och modellerar människan i nutida samhällen” (Vetenskapsrådet 2009, s 35).

Det finns vidare ett antal examensarbeten eller uppsatsarbeten som inriktar sig mot livskunskap som ämne eller företeelse i skolan. Bland dessa har flera det övergripande syftet att beskriva verksamheten vid någon eller några skolor och/eller beskriva livskunskap ur elevperspektiv (Liljeblad & Paterson-Olander 2006, Wallén 2010, Silow 2010, Ryberg & Popper 2010).

Perspektiv på livskunskapen och lärarprofessionen

I det följande vill jag presentera och diskutera två frågeområden. Först fokuserar jag lärarprofessionen genom att diskutera hur dess karaktär,

kompetensområden och utveckling kan förstås i förhållande till livskunskapen. Därefter diskuterar jag om livskunskapen kan tolkas som ett forum för lärarens demokratiska, fostrande uppdrag. Båda dessa utgångspunkter har aktualiserats genom den empiriska fallstudien men fördjupas i belysning av teorier kring lärarskap, professionell utveckling och skolan som samhällsinstitution.

Lärarprofessionens karaktär, kompetensområden och utveckling i relation till livskunskap

Ingrid Carlgren och Ference Marton (2000) har formulerat sig kring lärarprofessionens tvåfaldiga uppdrag: ”Uppdraget gäller inte enbart att förmedla kunskaper i en instrumentell mening utan också att ge den enskilda eleven tillhörighet i en större sociokulturell gemenskap” (s 69). Hur dessa två uppdrag, eller två sidor av läraruppdraget kan formuleras i förhållande till varandra är dock ingen enkel fråga. Frågan om ämneskunskapernas förhållande till andra kompetenser är en omtvistad ideologisk sådan som inte minst aktualiseras i debatter kring lärarutbildningen. Nel Noddings (2003, 2005) representerar en utbildningsfilosofisk inriktning där omsorg och välbefinnande står i centrum, och positionerar sig själv som ett ideologiskt alternativ till de utbildningsideologier som ensidigt betonar skolans akademiska uppdrag. Kritiker beskriver dock ibland denna typ av hållning som en ”bekvämlighetsdiskurs” (Kemp 2001), som ett hot om kunskapsförflackning inom utbildningssystemet (Furedi 2005), eller en olämplig typ av psykologisering av utbildning (Strout 2001).

I ett samhälle som använder privatlivsfrågor som underhållning i offentliga medier och där unga människor erbjuds att söka bekräftelse framför dokusåpans kamera eller den egna webbkameran, kan lärarens sociala, fostrande ansvar ibland upplevas som betungande (jfr Irisdotter 2006, Irisdotter Aldenmyr 2007). Hur enskilda lärare upplever och hanterar det sociala och fostrande ansvaret och i synnerhet den aktivitet som ryms inom livskunskap, handlar förmodligen inte bara om personligheten i fråga utan också om tolkningen av lärarrollen som sådan. Historien visar att lärares pedagogiska arbete inte sprungit ur en, utan flera parallella traditioner och verksamheter. Grovt indelat kan vi tala om åtminstone tre parallella lärarpraktiker; lärdoms-skolan som sedermera blev gymnasieskolan, folkskolan, sedermera grundskolan och barnomsorgen, sedermera förskolan. Dessa parallella lärarpraktiker genererar olika tyngdpunkter i frågan om lärarens yttersta ansvarsområde och etiska orientering. Olika lärares uppgifter och ansvar har formulerats på skilda sätt, och vi har skäl att tro att

dessa olikheter fortfarande gör sig gällande (Irisdotter Aldenmyr & Hartman 2009). Dessa skilda förhållningssätt till lärarprofessionens ansvarsområden aktualiseras i fallstudien, under intervjun med läraren Karl. Han talar om att intresset och engagemanget för livskunskap varierar mellan olika lärare.

(Karl formulerar hur ett argument kan låta:)'Jag blev lärare för att jag vill jobba med matte'. Men sedan finns det dem som verkligen har kämpat med det här och blivit omvända, och tänker att det här är också viktigt. ... Men det kan finnas motsättningar (Karl).

På den aktuella skolan där fallstudien genomförts tycks ideologin i frågan om läraruppdraget tämligen klar. Rektor Vera företräder en idé om att lärarprofessionen först och främst handlar om att leda, stötta och arbeta med grupper. Spetskompetens i enskilda ämnen är sekundärt:

Jag tror ju att det är en profession i sig att vara en duktig pedagog, en duktig elevcoach... en duktig mentor, där man bejakar eleverna, stöttar behoven, utmanar intressena och talangerna. Det är en profession i sig att vara duktig på det. (...) Vi behöver inte ha spetskompetensen, det ska inte vara fokus. Utan där ska pedagogkänslan vara (...) Grundskolan som idé är ju att bygga den här basen och vara grogrunden (...) Vår styrka är jobba med gruppen och individen och utveckla detta, och få det här växandet (Vera).

Denna ståndpunkt och formulering av lärarens primära uppdrag reser frågor kring vad lärarkompetens är och var tyngdpunkten i lärares professionella kunnande bör ligga. Vera tycks vilja sätta lärares sociala och ledarskapsorienterade kompetensområden främst, och talar vidare om att livskunskapen är ”redskapet, en del av det aktiva värdegrundsarbetet”. Sett från det perspektivet verkar det vara en självklar del av alla lärares uppdrag och kunnande; något som definierar lärarprofessionen. Att fortbildning och kompetensutveckling inom livskunskap och andra näraliggande områden erbjuds av ett flertal kommersiella aktörer (jfr Löf 2009) kan dock tolkas som signaler på att många lärare i nuläget saknar de kompetenser som livskunskapen kräver. Både Bea och Karl talar om hur livskunskapen i allmänhet, och SET-programmet i synnerhet, bidragit med redskap och förhållningssätt som de tidigare upplevt sig ha saknat som lärare. Bea berättar om tiden innan hon fick de redskap som hon nu arbetar med i livskunskap:

Det kändes som att det saknades någonting. Och det saknades ett bra arbetssätt kring de här frågorna. Visst, vi ska fokusera på ämnen och kunskap men för att kunna ta in ämnen och

kunskap så behöver du också lära känna dig själv. Du måste också kunna samarbeta med dem runtomkring, och de är de verktygen som SET hjälper till jättebra med (Bea intervju 2).

En betydande del av den internationella forskningen kring lärares professionsutveckling har fokuserat den professionella utveckling som sker i samband med förändringar av olika slag, inte minst utbildningspolitiska reformer (Jfr Hargreaves 1998, Day m fl 2000, Day & Sugrue 2002, Sachs 2003, Goodson 2003, Day & Sachs 2004, Alsup 2006). Judyth Sachs (2003, s 123) menar att de förändringar som skolan som institution genomgår, inte minst vad gäller decentralisering och marknadsisering, påverkar lärares identiteter i bemärkelsen hur man förstår sina egna erfarenheter och identifierar sig själv med andra grupper.

Christopher Day (2000) har studerat hur lärare påverkas både professionellt och privat av de stora utbildningspolitiska reformer som skett i Storbritannien genom åren. Janet Alsup (2006) utgår från ett liknande intresse för lärares utveckling i sin analys av amerikanska lärares narrativ. Alsup fokuserar den professionella utveckling som sker när läraren på eget initiativ utmanar sig genom självreflektion. Professionell utveckling kan, givet Days och Alsups olika utgångspunkter, både vara resultatet av en påtvingad förändring och något läraren själv väljer att möta som en professionell utmaning. Huruvida livskunskapens entré i svensk skola innebär en professionell utmaning för lärare eller inte kan säkerligen variera från fall till fall. Att det är ett relativt nytt fenomen som ett stort antal lärare ålagts att hantera, menar jag dock motiverar att tolka livskunskapen som en potentiell professionell utmaning för lärare.

Day (2004) hävdar, oavsett vad utmaningen går ut på, att den professionella utvecklingen måste förstås i relation till lärarens egen sociokulturella bakgrund, identitet och personlighet och det kollegiala sammanhanget. Lärares professionella vidareutveckling bör därmed inte tolkas som en paketslösning, utan som en växelverkan mellan de potentiella redskap som finns i själva utmaningen, och den identitet, personliga inställning och förförståelse som olika lärare har. Om läraren själv väljer att möta sin utmaning med öppenhet och reflektion, oavsett om den är utifrånkommande eller om den är sprungen ur eget initiativ, finns möjlighet till kvalitativ professionell utveckling. Därmed inte sagt att *alla* utmaningar i form av förändringar och nya påbud är positiva för lärarprofessionen eller skolan.

På den aktuella skolan för denna studie är aktiviteten livskunskap ett givet faktum. Redan vid anställning har varje lärare gått med på att bedriva aktiviteten. För en del lärare som saknade tidigare erfarenhet av liknande aktiviteter har utmaningen varit svår. Bea och Karl

vittnar om det motstånd som vissa kollegor upplevt inför att arbeta med livskunskap. Även om de själva alltid varit positivt inställda till livskunskap, berättar de också om det som en utmaning i början, som dock lett till professionell utveckling.

Rektor Vera är tydlig med att livskunskapen representerar ett grundläggande förhållningssätt och något som alla pedagoger ska behärska och vidareutvecklas inom:

Ledare som inte har empati, som inte bemöter kan vara skickliga på andra saker, men kommer inte att lyckas. Man måste ha det, man måste möta människorna. Det här är en verksamhet för och med människor. Och då krävs det att jag förstår de här sakerna, och ser de här sakerna. För att jobba med de här sakerna gör oss bättre på att förstå människor och oss själva. Jag tänker ju att så som jag vill möta min personal, så vill jag att de ska möta sina elever. Det här hänger ihop för mig (Vera).

Talet om livskunskap som ett genomgripande förändrat förhållningssätt känns även igen hos Bea, som berättar om hur livskunskapen ger redskap som förändrar både det professionella och det privata till det bättre:

Och det är oftast en resa där du får jättemycket personligt, du får med dig verktyg om hur du själv fungerar. Din inställning, hur du bemöter andra människor. Samtidigt som du lär dig också om materialet. Så det är både på det privata livet och i lärarrollen tycker jag (Bea intervju 1).

Karl talar om ett förändrat förhållningssätt gentemot eleverna, tack vare livskunskapen och SET-programmet:

Det har förändrat hela min syn på lärande. Att se eleven, ge beröm ... visa att man tycker det är kul att vara här i skolan, att man blir glad över att se dem, att de är viktiga i mitt liv, vi ses ju varje dag. Det är det absolut viktigaste (Karl).

Enligt Beas och Karls beskrivningar verkar livskunskapen ha bidragit med det som Janet Alsup (2006) benämner som identitetsutvidgning; en ny professionell utmaning ger avtryck i inte bara det professionella utan också i det privata livet. Det berikar människan. Professionell utveckling sammanfaller med personlig utveckling. Samtidigt berättar både Vera, Bea och Karl om hur arbetet med livskunskap skiljer lärare åt. Vissa behärskar det bra medan andra har det svårare.

Och där är vi olika som pedagoger. Vissa håller på att växa in i det, medan vissa är väldigt väldigt duktiga. Det är högt och lågt även där (Vera).

Jag har nog upplevt att det är många som tycker att det är jobbigt att gå in och köra övningar i en klass. För där är man ju så olika som person och lärare. (...) Det är en sak att vara bekväm och göra sitt ämne. Men det är en helt annan sak att gå in och köra livskunskap där vad som helst kan hända egentligen. Det är nog en grej som man måste jobba ganska mycket med (Bea intervju 1).

För något år sedan hade vi handledning och vi jobbade stenhårt med förhållningssätt gentemot elever. Det var att se elever, ge beröm, visa att vi har kul... Och då var det någon som sa att 'jag är inte sådan som person, jag är inte personlig.'... Men jag tog mod till mig och sa att då får du kanske jobba på det (Karl).

Förmågan att bedriva livskunskap kan alltså enligt utsagorna här ovan både förstås som ett grundläggande pedagogiskt förhållningssätt, den viktigaste kompetensen för alla lärare, men samtidigt också som en svår utmaning och en speciell aktivitet som alla lärare inte hanterar lika bra. Vilken tyngd denna typ av förmåga ges är, menar jag, avgörande för hur lärarprofessionen och lärares kompetens kan komma att definieras och förstås.

Livskunskapen som forum för lärarens demokratiska, fostrande uppdrag?

Enligt Camilla Löf (2009) kan livskunskapens entré i skolvärlden tolkas som ett försök att stävja de samhälleliga trender som hotar de ungas välmående. Samtidigt hotas denna motbild inifrån, då själva livskunskapen riskerar att bli ett uttryck för kommersiella och massmediala trender. "Livskunskap, skolämnet som många hoppas ska fungera som motbild till kommersiella och massmediala ideal, har blivit en handelsvara, i olika förpackningar och med olika innehåll" (Löf 2009, s 112). Sociologen Richard Sennetts (2006) samtidsanalys av de förenklade, slagfärdiga budskapens koncept ligger nära tillhands i en kritisk tolkning av de kommersiella aktörernas konkurrens på livskunskapsmarknaden.

En annan samtida samhällelig tendens handlar om en förändrad hantering av vad som anses vara offentligt respektive privat. Där man tidigare kunde skilja mellan offentliga och privata arenor och angelägenheter, är nu gränserna flytande (Habermas 1987, Sennett

1993, Bauman 2002). Ibland beskrivs denna förändring som riskfylld eftersom privatlivets angelägenheter tenderar att utnyttjas strategiskt i kommersiella syften (Fairclough 1989, Sennett 1993, Habermas 2007). Sennett (1993) talar om ett ”intimitetstyranni” som tvingar oss bort från samhällsfrågor av allmänt intresse, och in i ensidigt egocentriska, privatlivsorienterade intressen och tankebanor. Samtidigt kan samma gränsöverskridande trend ses som en möjlighet till demokratisering och öppenhet inför att tala om sådant som är viktigt för oss som individer (jfr Fairclough 1989, Benhabib 1994). Frågan om skolan som offentligt rum och vad som kan och bör dryftas i detta offentliga, gemensamma rum, kan aktualiseras i förhållande till livskunskapen som nytt fenomen i skolvärlden. Själva idén om livskunskap som en konkretisering av skolans värdegrund indikerar både demokratiska och professionella potential, liksom risker. Läraren Bea talar om det obehag vissa lärare kan uppleva då man i livskunskapen förväntas vara personlig med sina elever:

Det handlar ju väldigt mycket att gå in i en klass och vara lite sårbar själv eller våga dela med sig av sig själv. Och det kan vara obekvämt, så en del tycker nog att det är jobbigt (Bea intervju 2).

Bea nämner också den risk som är förenad med att skapa ett öppet, förtroligt samtalsforum i klassrummet, där öppenheten kan locka elever till att tala om sådant som gör dem utsatta i gruppen:

Ibland kan det ju bli lite personligt och privat. Och vissa elever vill berätta jättemycket och ta över hela sammanhanget. Då får man ju som lärare verkligen gå in och markera att ’det där får du och jag prata om sedan’. Så att inte någon går därifrån och känner att ’oj, nu har jag ju liksom berättat hela mitt liv här’ (Bea intervju 1).

Karl å sin sida, talar om ett ”gyllene läge” i sin klass 8, då eleverna börjar öppna sig inför varandra och bli förtroliga. Han menar att eleverna kan hantera detta och att ”de inte skulle göra varandra illa”.

Samtidigt som livskunskapen kan tolkas som ett fritt ämne där personliga spörsmål förväntas ta utrymme, beskrivs dock aktiviteten på den aktuella skolan som något mycket styrt och välplanerat. Utformningen av livskunskapens aktiviteter är tydlig, i och med att man arbetar manualstyrt med SET-materialet. För rektor Vera är manualstyrningen mycket viktig, särskilt när läraren är ny.

När det kommer nya unga som inte jobbat med det här tidigare, då kräver jag av dem att de jobbar starkt manualbaserat den

första perioden så att de ser vad det här är. (...) Det här är hela tiden ett skelett. För det är ju oerhört uttänkt vad olika åldrar behöver (...) Det går inte bara att göra en massa käcka övningar utan man måste tänka 'vad gör vi dem för?' (Vera).

Karl skiljer mellan att lyckas följa manualen och lyckas nå övningarnas syfte:

Det är väldigt lätt att genomföra en sådan här lektion egentligen, om man bara går efter manualen. Men syftet är ju att det också ska resultera i en tanke... Och där kände jag sällan att jag uppnådde något i början (Karl).

Vera talar vidare om vikten av att hålla livskunskapens form och innehåll ganska strikt, för att undvika att tappa greppet om aktiviteten. Tilltron till programmets styrkor är stor, och mycket av livskunskapens aktiviteter handlar om formen på livskunskapstillfällena. Lärarpersonens egen reflexiva och pedagogiska utrymme kan kanske därför tolkas som begränsat. Därmed blir det också aktuellt att ställa frågor kring vilka värden som gestaltas, alternativt inte gestaltas givet den tydliga formen och det styrda innehållet. I mina observationsanteckningar från deltagandet i en livskunskapstimme i årskurs 7 gestaltas något som kan tolkas som en värdekonflikt eller prioritering mellan demokratiska värden.

Läraren Karl ber eleverna att nämna reglerna för livskunskapen. Vad är viktigt att tänka på? Dessa regler kan eleverna mycket väl. Man ska ha 'lyssnarposition', vilket innebär att lyssna och titta på den som pratar, alla får säga sitt och ingen får kommentera vad någon annan säger. 'Man ska va...typ seriös.... men det ska man ju egentligen alltid', säger en kille i stickad luva. Karl påminner om vad som är extra viktigt, nämligen att allt som sägs stannar i detta rum. Efter en gruppövning som går ut på att lära känna varandra lite bättre i den lilla gruppen samlas vi åter i helgrupp. Vi sitter i ringen igen. Alla grupper får berätta om vad man hittat för gemensamma intressen. Grupperna har hittat liknande tidsfördriv: Att lyssna på musik. Att vara med vänner.

- Har ni lärt er något nytt om varandra då?, undrar Karl uppmuntrande.
- Att Sara inte gillar att shoppa och att Deborah spelar gitarr, berättar Leni.
- Att Rabbi gillar choklad.
- Erik gillar porr, säger Rabbi och ler stort. Erik ler och håller med, 'ja, jag gillar porr'.

Karl säger 'jaha' medan han går mot sitt bord för att hämta material till nästa övning. Det hörs kvävda fnissningar i ringen.

Aktiviteternas tydliga regler och utformning kan sägas gestalta värden som yttrandefrihet, respekt för allas åsikter, eller rätt till sin röst. En regel som betonas är att alla måste få tala och att ingen kommenterar, kritiserar eller rackar ner på det någon annan sagt. Detta verkar även gälla läraren. Efter livskunskapstillfället nämner jag för Karl att jag noterat att han inte alls kommenterar Eriks och Rabbis repliker om porr. Karl bekräftar att så var fallet. Formen för med sig vissa värderingar, och vissa värderingar bestämmer formen. Samtidigt kan man tänka sig att andra värderingar som återfinns i läroplanen, till exempel om jämlikhet mellan könen, kommer i kläm i den stund någons yttranden inte kommenteras eller korrigeras av läraren. Under den andra intervjun med Bea ber jag henne reflektera kring frågan hur hon förhåller sig till regeln att inte kommentera elevers repliker, om hon finner dem problematiska på något sätt:

Men där kan jag nog inte hålla mig. Där går man nog in faktiskt och omedvetet kommenterar om man märker att det kränker någon eller att det är otrevligt. Det har inte kommit upp så mycket sådant. Men kommer det upp... nej då skulle jag nog ha svårt att hålla mig, faktiskt (Bea intervju 2).

Vera poängterar att livskunskapen är ett sätt att gestalta och konkretisera de värden som värdegrunden påvisar: ”Jag är så innerligt trött på alla som pratar om att jobba med värdegrunden, men då skulle jag vilja fråga ’hur gör vi det då?’”. Veras ambition att konkretisera värdegrundsuppdraget är tydlig. Jag menar dock att det finns skäl att kritiskt granska om de värden och effekter som premieras i de manualstyrda aktiviteterna i slutänden är kompatibla med det fostrande, demokratiska uppdrag som läroplanen formulerar. Är exempelvis de potentiella värdekonflikter som jag skrivit fram i detta avsnitt en indikation som styrker idén om att lärarpersonen istället för manualstyrd vägledning bör ges mer professionellt, reflexivt utrymme i utformandet av sitt fostrande uppdrag? Jag vill återkomma till denna fråga om livskunskapens demokratiska potential sist i den avslutande diskussionen.

Sammanfattande diskussion

I ovanstående reflektion kring den empiriska fallstudien har två frågeområden fokuserats. Dessa frågeområden har aktualiserats genom de observationer och intervjuer jag gjort i fallstudien, i kombination med reflektioner utifrån teoretiska perspektiv på lärarskap, professionell utveckling och skolan som samhällsinstitution. Frågeområdena berör (1) hur lärarprofessionens karaktär, kompetensområden och utveckling

kan förstås i förhållande till livskunskap, och (2) om livskunskapen kan tolkas som ett forum för lärarens demokratiska, fostrande uppdrag. Arbetet med dessa områden har bildat en första förståelsehorisont för vidare studier och tolkningar av livskunskap som en utmaning för lärare i grundskolan.

I ett bredare, utbildningspolitiskt perspektiv råder ingen självklar enighet i frågan om lärarprofessionen bör ha kompetens, befogenhet och ansvar för att arbeta med relations- och samlevnadsfrågor. I denna artikel har jag föreslagit att frågan dels handlar om olika lärartraditioners sätt att formulera läraruppdraget, dels om ett ideologiskt ställningstagande i förhållande till skolans roll och lärarens uppgift i samhället. Den rektor jag intervjuat företräder en syn på skolans och lärarens roll som betonar det sociala, fostrande ansvaret. En intervju med en kommunal skolchef⁶ i en annan kommun än den där den aktuella skolan är belägen representerar dock ett motsatt synsätt som kan vara värt att illustrera med hjälp av ett citat. Här omtalas den relationsorienterade skolan och livskunskapen som ett hot mot lärarens kunskapsuppdrag:

De flesta lärare har ju valt att gå in i skolan för att de tycker det är kul att jobba med människors kunskapsutveckling. (...) Men så har det funnits i skolan då, någon idé om att man ska jobba med konflikter och man ska jobba med känslor, det ska vara särskilda pass för det – livskunskap (Intervju kommunal skolchef. Se Irisdotter Aldenmyr 2010).

Om den professionella självbilden är nära knuten till ämneskunskaper framstår kanske livskunskapen som något annat än om man i första hand formulerar sitt uppdrag och sin pedagogiska kompetens i termer av mentorskap och omsorg om individens personliga utveckling. Dessa förhållanden torde också påverka om man som lärare väljer att anta livskunskapen som en utmaning till professionell utveckling eller inte. Christopher Days (2004) betoning av att se till den aktuella lärarens bakgrund, sammanhang och kollegiets samarbete i tider av utmaning och förändring blir aktuell. Vem är läraren som förväntas utvecklas? På vilket sätt harmonierar eller disharmonierar utmaningen med lärarens professionella identitet, erfarenhet och personlighet?

När ett nytt uppdrag läggs på läraren, oavsett varifrån uppdraget forumleras, förändras yrkesvardagen. För somliga lärare är förändringen välkommen, för andra inte, vilket också rektor Vera och lärarna Bea och Karl vittnar om ovan. Vad livskunskapen som fenomen kan betyda i termer av professionell identitet och självförståelse för enskilda lärare och olika lärargrupper, är en relevant professionsfråga. Janet

Alsup (2006) erbjuder intressanta teoretiska verktyg för att förstå den personliga utvecklingen i förhållande till professionella utmaningar. Hennes begrepp ”borderline discourse” (som jag översätter till gränslandsdiskurs) inrymmer de paradoxala, motsatta föreställningar som förekommer i reflektioner hos personer som utvecklas, hittar nya identitetsaspekter hos sig själva och utvidgar sin professionella och personliga diskursiva repertoar. Här förenas den privata och professionella människan eftersom idéer om ”självet” ifrågasätts och förändras. Vid de tillfällen då det privata jaget aktualiseras i en professionell diskurs, sker också ofta utveckling av den professionella identiteten. Man kan tala om att nya, eller utvidgade identiteter skapas. Ett sådant perspektiv på professionell utveckling kan vara fruktbart i studier av lärares möte med livskunskapen. Samtidigt måste en kritisk utgångspunkt bejakas; vad händer med de lärare som inte önskar eller förmår att utvecklas inom ramen för denna uppgift? Och är den professionella utveckling eller förändring som livskunskapen eventuellt för med sig en positiv sådan, sett ur ett professionsperspektiv? Detta forskningsområde återstår att fördjupa i samspel med aktiva lärare.

Det andra frågeområdet jag vill beröra handlar om livskunskapen som möjligt forum för lärares demokratiska, fostrande uppdrag. Livskunskapen beskrivs inte sällan som en konkretisering av den värdegrundsformulering som återfinns i läroplanen (Lpo 1994). Därmed borde man kunna förvänta sig att livskunskap som förhållningssätt och de specifika tillfällen på schemat som livskunskapen utgör, har god demokratisk potential. Här kan det dock finnas skäl att kritiskt granska manualbaserade program i ljuset av den kommersiella och individualiserade samhällskontext som Sennett (2003) bland andra varnar för som ett påtagligt hot mot demokrati och individers samhällsengagemang. Sett från det perspektivet riskerar livskunskapen som sådan att bli ett instrumentellt koncept i ett individualiserat, privatiserat och kommersialiserat samhällsklimat (jfr Löf 2009). I denna studie kan jag inte göra anspråk på att värdera livskunskapen som brett fenomen i svenska skolor, eftersom den fallstudie jag gjort enbart baserats på den typ av livskunskap som SET-programmet utgör. Mina avslutande reflektioner kring livskunskapen som forum för demokratisk fostran berör således enbart den typ av manualbaserad livskunskap som SET-programmet och liknande material utgör.

Utbildningsfilosoferna Paul Smeyers, Richard Smith och Paul Standish (2007) har utifrån ett europeiskt perspektiv granskat utbildningars alltmer terapeutiska karaktär. De utgår ifrån vad de kallar för ”talet om självkänsla”, som fått fäste i skolor, kollegiegrupper och i högre utbildning. Trenden identifieras ha sitt ursprung i USA och har därefter tagit sig över Atlanten i olika utformningar. Smeyers, Smith

och Standish erkänner flera centrala beröringspunkter mellan terapi och utbildning, men varnar samtidigt för att låta skolans bildningsuppdrag omdefinieras till att alltmer förstås som ett bristkompenserande, terapeutiskt uppdrag. Min tolkning är att den typ av program som exempelvis SET-programmet representerar delvis kan förstås inom ramen för detta ”tal som självkänsla”. Utifrån den tolkningsramen finns särskilda skäl att kritiskt granska huruvida beteendemodifierande program kan vara en god grund för skolans demokratiska fostransuppdrag. Detta är ett forskningsområde som återstår att fördjupa ytterligare, inte minst i klassrumsstudier och i samarbete med lärare. Här bör man också betona vikten av att skilja mellan den terapeutiska diskurs som skapar en marknad för beteendemodifierande program i skolan och den faktiska pedagogiska verksamhet som professionella lärare bedriver inom ramen för vad som kallas livskunskap. I sammanhanget kan den kritik uppmärksammas som forskare i pedagogik och barnpsykiatri vid Örebro universitet formulerar i en debattartikel (Englund m fl 2009). De ifrågasätter dels etiken i den vetenskapliga basen för beteendeformande program för unga, dels vad det kommer att innebära för lärares professionalism om dessa aktiviteter får ersätta det dagliga samspelet i skolan.

Lärare möter ständigt komplexa situationer, värdekonflikter och etiska dilemman i skolvardagen. Dessa situationer kräver handling, ofta utan särskilt mycket betänketid dessförinnan. Men lärarens ansvar för både sitt beslut och sitt tankearbete i frågan bör vara förankrat i ett utvecklat etiskt och kontextkänsligt omdöme, snarare än i instrumentella förhållningssätt som stannar vid att korrigera beteenden. Om denna kritiska kommentar är relevant i relation till fenomenet livskunskap i ett bredare perspektiv än det jag här presenterat, är ännu en öppen fråga.

Noter

1. Liknande benämningar kan vara levnadslära, levnadskunskap och dylikt. I artikeln används begreppet ”livskunskap” löpande i texten, men jag avser då även näraliggande benämningar.
2. Forskningssekreterare Marianne Stevendahl har varit behjälplig med att systematiskt söka på begreppet livskunskap på Internet, med Google, Libris, Presstext, Uppsatser.se, Btj.se, och Diva som huvudsakliga sökmotorer. Detta har givit en första inblick i begreppets användningsområden.
3. Exempelvis har skolor i England, Norge och Island liknande aktiviteter. WHO och UNICEF har även formulerat så kallade ”life skill programs”. (<http://www.uhs.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=13720&a=72141>).

4. FOLKS (Forskningsgruppen Livskunskap i skolan) finns på Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot humaniora och samhällsvetenskap, Stockholms universitet. Projektet finansieras av Vetenskapsrådet och i projektgruppen ingår forskarna Geir Skeie (vetenskaplig ledare), Kirsten Grønlien Zetterqvist, Igor Potapenko, Karin Gunnarsson, Sara Irisdotter Aldenmyr och Robert Jackson. (<http://www.uhs.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=13720&a=72141>).
5. Birgitta Kimber har också gjort utvärderande forskningsarbeten kring det egna materialet. (<http://www.birgittakimber.se/birgittakimber/extern/forskning.htm>)
6. Intervjun genomfördes 2008 inom ramen för forskningsprojektet *Grundlag, multikulturellt samhälle och skolans värdegrund* (se Irisdotter Aldenmyr, 2010).

Referenser

- Alsup, Janet (2006): *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alvesson, Mats & Skoldberg, Kaj (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bauman, Zygmunt (2002): *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Benhabib, Seyla (1994): *Autonomi och gemenskap. Kommunikativ etik, feminism och postmodernism*. Göteborg: Daidalos.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2000): *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Centrum för folkhälsa. Psykisk hälsa- barn och unga (2007): *Livskunskap. En kartläggning av Stockholms läns gymnasieskolor*. Rapport 2007:2.
- Day, Christopher, red (2000): *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer
- Day, Christopher (2004): Professionalism, performativity, and empowerment: discourses and purposes of continuing professional development I Christopher Day, & Judyth Sachs, red. (2004): *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, s 3–32. Maidenhead: Open University Press
- Day, Christopher & Sachs, Judyth, red (2004): *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press
- Day, Christopher & Smethem, Lindsay (2009): The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change* 10(2/3), s 141–157.

- Englund, Anna-Lena; Englund, Tomas; Engström, Karin & Engström, Ingemar (2009): Värdegrunden reducerad till metod. Inpasset. *Pedagogiska magasinet* 13(4), 18–21.
- Goodson, Ivor F (2003): *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies in Education and Change*. Maidenhead: Open University Press.
- Fairclough, Norman (1989): *Language and Power*. London: Longman.
- Furedi, Frank (2003): *Vart har alla intellektuella tagit vägen? Stridsskrift mot det begynnande 2000-talets förflackning*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, Jürgen (1987): *The Theory of Communicative Action. Volume 2. Lifeworld and System*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, Jürgen (2007): *Mellan naturalism och religion. Filosofiska uppsatser*. Göteborg: Daidalos.
- Hargreaves, Andy (1998): *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Irisdotter, Sara (2006): *Mellan tradition, demokrati och marknad. En analys av lärares identitetskonstruktion, i samtal kring etiska frågor i läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (2007): Det privata livet och den gemensamma skolan. Diskursetisk diskussion kring skolans hantering av privatlivsfrågor i ett pluralistiskt, marknadiserat samhälle. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 16(3), s 53–71.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara & Hartman, Sven (2009): Yrkesetik för lärare och behovet av professionsförankring. *Pedagogisk forskning i Sverige* 14(3), s 212–229.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (2010): Förvaltningsarbete för mångfald och konkurrens. En studie av den kommunala skolförvaltningens ansvar att främja mångfald i den konkurrensutsatta grundskolan. *Educare* 6(1), s 31–52.
- Kemp, Peter (2005): *Världsmedborgaren. Politisk och pedagogisk filosofi för de 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Lpo-94 (1994): *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (1994).
- Löf, Camilla (2009): ”Livskunskap – en gränsöverskridande praktik i skolan. *Educare* 5(2/3) s 101–118.
- Noddings, Nel (2003): *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noddings, Nel (2005): *The Challenge to Care in Schools: an Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.

- Popper, Petra & Ryberg, Camilla (2010): *Livskunskap. En förberedelse för livet*. Examensarbete. Religionsvetenskap och lärande. 15 hp. Malmö högskola.
- Sachs, Judyth (2003): *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sennett, Rickard (1993): *The Fall of Public Man*. London: Faber and Faber.
- Sennett, Richard (2003): *Respect. The Formation of Character in an Age of Inequality*. London: Penguin Books.
- Sennett, Richard (2006): *The Culture of the New Capitalism*. New Haven: Yale University Press.
- Silow, Anna (2010): *Livskunskap. Om social och emotionell träning i skolan*. Examensarbete Religionsvetenskap och lärande 15 hp. Malmö högskola.
- Skolverket (2009): *På tal om mobbning och det som görs. Kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Smeyers Paul; Smith Richard & Standish Paul (2007): *The Therapy of Education. Philosophy, Happiness and Personal Growth*. Palgrave Macmillan.
- Strout, Maureen (2000): *The Feel-Good Curriculum: the dumbing down of America's kids in the name of self-esteem*. Cambridge MA: Perseus.
- Sugrue, Ciaran & Day, Christopher, red (2002): *Developing Teachers and Teaching Practice: International Research Perspectives*. London: RoutledgeFalmer.
- Vetenskapsrådet (2009): *Resultatdialog 2009: aktuell forskning om lärande*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallén, Christian (2010): *Ett elevperspektiv på ämnet livskunskap och dess relation till maskulinitet*. Examensarbete utbildningsvetenskap 15 hp. Södertörns högskola.

Elektroniska referenser:

<http://www.birgittakimber.se/> Hämtat den 3 maj 2010

<http://www.uhs.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=13720&a=72141>. Hämtat den 3 maj 2010

