

# Etisk aktör eller solitär reaktör?

Om etisk otydlighet i manualbaserat värdegrundsarbete

*Kirsten Grønlien Zetterqvist &  
Sara Irisdotter Aldenmyr*

This article aims to analyze a particular working material within the realm of values education and the phenomenon of Life Competence Education in Swedish schools. The materials analyzed are the working manual *Våga vara (Dare to be)* and some of the self-help literature written by the creator of the manual. The questions are: What ethical assumptions are to be found in the working material *Våga vara*? How can we evaluate this kind of manual based values education? The result of the study shows how individuals are asked to ensure their own needs and how moral virtues as optimism and independence from others are put forward. These ideas refer partly to existential philosophical influences, partly to psychological theories widely spread in a Western culture. A conclusion is that the role of ethical reflection in values education risks being displaced by psychological models of behavior management.

Keywords: social and emotional learning, Life Competence Education, working manuals, democratic value foundation.

## Bakgrund – livskunskap som värdegrundsarbete

I svensk utbildningskontext har begreppet *livskunskap* blivit alltmer centralt under de senaste 10–15 åren. Frågan om livskunskap borde representera ett obligatoriskt nationellt skolämne har rests av flera olika partier i riksdagen, dock utan framgång. Trots det har en rad

---

*Kirsten Grønlien Zetterqvist* är forskare vid Stockholms universitet, Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik. E-post: [Kirsten.gronlienzetterqvist@cehum.su.se](mailto:Kirsten.gronlienzetterqvist@cehum.su.se)  
*Sara Irisdotter Aldenmyr* är docent och universitetslektor i pedagogisk arbete, vid Högskolan Dalarna, Akademin Utbildning och humaniora, samt forskare vid Centrum för de humanistiska ämnenas didaktik, Stockholms universitet. E-post: [sia@du.se](mailto:sia@du.se)

skilda aktiviteter i barn- och ungdomsskolan kommit att bedrivas under just namnet livskunskap. Innehållsligt handlar det inte sällan om att följa manualbaserade program med fokus på socio-emotionell träning, stärkande av självkänsla och mentalt välmående (jfr Löf 2011, Irisdotter Aldenmyr 2010, 2012). Dessa program har både motsvarigheter och föregångare i internationella utbildningskontexter (jfr Arweck m fl 2005, Ecclestone & Hayes 2009, Nielsen, *et al.* 2010, House & Loewenthal 2009).

Denna studie är en del av ett större forskningsprojekt som studerar livskunskapsfenomenets olika uttrycksformer i svensk skola.<sup>1</sup> Vi har besökt ett antal kommuner och skolor i landet för att kartlägga och få ta del av lokala variationer inom livskunskapsarbetet. I denna föreliggande studie utgår vi från arbetet i en specifik kommun som sedan 1995 utvecklat livskunskap som ett forum i skolan för att främja ungas välmående.<sup>2</sup> En arbetsgrupp med pedagoger i kommunen utarbetade i nära samarbete med konsulten Jana Söderberg en arbetsmanual kallad *Våga Vara*, för skolans alla stadier.<sup>3</sup> Det är mot denna manual och dess underliggande tankefigurer vi riktar vårt analytiska intresse.

När enskilda kommuner och skolor presenterar, motiverar och legitimerar lokala satsningar inom livskunskap knyter man ofta an till skolans värdegrundsuppdrag (von Brömsen 2011). Livskunskap ses alltså som ett sätt att konkretisera och svara an mot en för skolan central samhällsuppgift. Den intressanta frågan blir emellertid vad som inbegrips i denna konkretion. Detta aktualiserar en större problematik som har att göra med frågan om på vilka sätt allmänna och även motstridiga värdeformuleringar i läroplanerna kan få betydelse för skolors dagliga verksamhet. Meningsfullhet uppstår knappast med automatik, enligt David Lifmark (2010). Skapande av betydelse förutsätter att läroplansformuleringarna tolkas medvetet. Tolkningarna utgör både ett praktiskt och ett intellektuellt arbete. Skolledning, lärare och annan skolpersonal bör manas till ”analyserande allvar” (Lifmark 2010, s 59); ett allvar som även inrymmer kritiska och kontextuella överväganden kring hur läroplanens olika formuleringar bör förstås och gestaltas i vardagen.

Inbegripenheten i värdegrundsuppdraget finns, menar vi, en tydlig etisk orientering formulerad i en uppsättning centrala etiska värden. Enligt strävansmålet som återfinns under rubriken ”2.1 Normer och värden” står det exempelvis att eleverna ska utveckla förmåga att ”göra medvetna etiska ställningstaganden” som får ”konsekvenser för det personliga handlandet” (Lgr 11, s 12). Det kan diskuteras hur dessa värden bör tolkas och vägas i förhållande till varandra, men

att det rör sig om just *etiska* värden med tydlig normativ riktning menar vi står klart.

En annan central värdegrundsformulering betonar ”solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen” (Lgr 11, s 12). Utifrån denna och liknande formuleringar konstaterar vi att den etiska riktning som värdegrunden pekar ut orienterar sig *utåt*, från individen som etisk aktör, ut mot medmänniskan, den andre, som aktören har etiskt ansvar gentemot. Orienteringen mot den andre fördjupas i en formulering som säger att skolan ska ha som mål att varje elev ”kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen” (Lgr 11, s 12).

Värdegrundens etiska dimension är alltså central i all typ av värdegrundsarbete som bedrivs i skolan. Det är ett fostrande uppdrag med etiska förtecken som sker inom ramen för en demokratisk samhällssyn. Värdegrundsuppdraget orienterar sig därmed mot individen som *etiskt medveten aktör*. Våra analyser och vår värdering av *Våga Vara*-manualen, som används inom fältet livskunskap, har denna tolkning av värdegrundsuppdraget som referenspunkt. Att ha läroplanens värdegrundsuppdrag som utgångspunkt för denna analys är rimligt, givet att livskunskapsarbete ofta legitimeras av detta uppdrag.

Våra forskningsfrågor är därför:

- Vilka värderelaterade antaganden finns i konceptet och manualen *Våga vara*?
- Hur kan vi värdera denna typ av arbetsmaterial i förhållande till en tolkning av värdegrundsuppdragets etiska dimension?

Analysen av det livskunskapsarbete som utgår från *Våga vara* kan också ses som utgångspunkt för diskussioner kring andra arbetsmaterial med liknande förhållningssätt. Denna diskussion återkommer vi till i slutet av artikeln.

## Spänning och diskrepans – två empiriska händelser

Innan vi påbörjar analysen av materialet *Våga vara* vill vi presentera två empiriska händelser – en livskunskapslektion i en årskurs 5 där *Våga vara*-manualen användes och en kort intervju med läraren (ca 30 minuter).<sup>4</sup> Dessa händelser satte oss i kontakt med artikelns problemområde eftersom de blottlade något vi uppfattade som en spänning och en diskrepans mellan lärarens formulerade intentioner och den gestaltning

vi tog del av under lektionen. Om vi använder oss av Lifmarks (2010) begreppspar handlar det om en diskrepans mellan *värdegrundsuppdraget*, som vi menar att läraren formulerar sig utifrån, och det faktiska *värdegrundsarbete* som livskunskapslektionen kan ses som en del av.<sup>5</sup>

Vi observerade en livskunskapslektion med femton femteklassare och lärarna Agnes och Greta. Lektionen handlade om ”konsekvenser” och följde instruktioner från *Våga Vara*-manualen. Lärarna introducerade frågor kring hur man kan hantera situationer där man blir utsatt för andras agerande. Vilka handlingsalternativ finns och hur kan var och en finna det bästa sättet att reagera och agera? Lektionen inleddes med att Agnes talade om för gruppen att hon funderat över vad de behöver träna på just nu. Hon refererade till några händelser under en utflykt man haft tidigare och förklarade därefter att gruppen behövde arbeta med ”konsekvenser av sina egna handlingar”. Sedan spelade lärarna upp ett kort rollspel där Agnes fortsatte att tala till klassen på temat konsekvenser, medan Greta försökte avbryta för att få hennes uppmärksamhet. Agnes blev märkbart irriterad och lät sig inte störas. Till slut sa hon till Greta på skarpen att hon måste vara tyst. Greta blev ledsen och backade tillbaka.

Rollspelet diskuterades i gruppen under Agnes ledning. Hon reste frågor som: Vilken handling valde Greta? Vilka var konsekvenserna? Kunde hon ha reagerat annorlunda? Vad hade konsekvenserna då blivit? Eleverna var aktiva i diskussionen och deras förslag skrevs upp på tavlan. De olika konsekvenser som eleverna föreslog placerades i separata kolumner; ”bra eller dåligt för Agnes” och ”bra eller dåligt för Greta”.

Temat *konsekvenser* behandlades genom hela lektionen. Läraren använde ordet frekvent och relaterade varje exempel som uppkom i samtalet kring detta nyckelord. Arbetet under lektionen gick ut på att identifiera vad som var *bra* respektive *dåliga* känslomässiga konsekvenser av en viss händelse.

Efter det korta rollspelet och den efterföljande diskussionen delades eleverna in i små grupper. Varje grupp fick en kort beskrivning av en situation där någon utsätts för en provocerande handling. Situationerna var: (a) En pojke får ett äppelskrutt kastat på sig av en kamrat på skolgården, (b) en flicka får ”bitch-blickar” av en annan flicka i matkön, och (c) en pojke som arbetar vid sitt bord i klassrummet blir dragen i tröjan av en pojke som går förbi honom. Uppgiften var att diskutera de olika handlingsalternativ som den utsatte personen hade, samt vilka konsekvenser de olika handlingsalternativen kunde tänkas få. Fokus var på den utsatte personens handlingsutrymme och beslut. Efter fem minuter ombads varje grupp att redogöra för sina diskussioner. En grupp valde att spela upp ett rollspel utifrån sin situation, (situation c). I rollspelet presenterades tre alternativa handlingar: (1) Den utsatte

pojken flyger upp från sin stol och slår den som dragit honom i tröjan, (2) den utsatte pojken börjar storgråta, och (3) den utsatte pojken rycker på axlarna och fortsätter att arbeta.

Eleverna var eniga om att den tredje responsen var den rätta. Läraren Agnes bekräftade detta genom att kommentera de första två. I det första scenariot blev konsekvenserna dåliga för båda pojkarna. I det andra lät läraren klassen förstå att den utsatte pojken hade överreagerat genom att replikera att ”alla kan ha en dålig dag och vara överkänsliga”.

Vi noterade att perspektivet genomgående utgick från och intresserade sig för den person som utsattes för och drabbades av en viss handling. Rollspelet mellan de båda lärarna, de frågor läraren Agnes ställde återkommande och de exempel som användes följde alltså en logik som fokuserar handlingen ut ifrån de känslomässiga val som den som utsatts för handlingen gör. Pojken som får ett äppelskrutt kastat på sig väljer att bli ledsen. Är det ett bra val? Eller ett dåligt? Det är alltså reaktören som fokuseras i detta undervisningsupplägg, inte aktören som kastar äppelskrutten, sänder ”bitch-blickar” eller ignorerar en annan människa i ett samtal. Det är heller inte själva handlingen i sig som står i centrum, utan de känslomässiga konsekvenser som reaktören väljer ge handlingen. Ansvarsbilden tecknas alltså tydligt kring reaktörens bra eller dåliga val av reaktioner, och de konsekvenser en viss händelse därmed får eller inte får.

När vi i den efterföljande intervjun frågade läraren Agnes om vilka motiv som låg bakom att hon just vid denna lektion valde att arbeta med konsekvenser som grundtema hänvisade hon till ett mönster som hon sett i klassen de senaste veckorna.

Jag har ju sett ett mönster de senaste veckorna. Att eleverna inte ser konsekvenser av sitt handlande. Att många tjejer delar ut ”bitch-blickar”, att många killar delar ut hårda ord och ”bara skojar”. Inte menar något innerst inne, men hur kan det slå ut, och hur kan den andra människan tänka? Att öppna det. För jag har sett att under en period i slutet av terminen har man testat av reglerna. ”Är mina lärare konsekventa? Ska vi testa nu och tänja på reglerna?”. Då gäller det att hålla sig till det, visa att vi har inte släppt, och visa att vi har konsekvenser. Så man inte står där framme och blir ... snäll som en kossa. Det utnyttjas.

Läraren ville enligt vad hon själv säger i intervjun alltså ta tag i detta mönster och ge ett värdegrundsförankrat bearbetningstillfälle för den etiska problematik som blivit aktuell.

När vi ser till den intention som formuleras i intervjun med läraren och till det vi observerar i hennes klassrum, uppfattar vi en spänning och en diskrepans. Det tycks vara frågan om två logiker främst i fråga

om vem som är den etiskt ansvarige huvudpersonen. När Agnes ser på det mönster som håller på att utveckla sig i klassen identifierar hon några *specifika handlingar* som förekommer och *aktörerna* som ”bara skojar” och inte tänker på vilka konsekvenser det kan få för en annan människa. I den logik som lektionen utgår från är det däremot den andra människan, den som drabbas av de hårda orden, som blir den ansvariga huvudpersonen. Lektionen utgår från *reaktören* som väljer att ge handlingen bra eller dåliga känslomässiga konsekvenser. Kan diskrepansen ha att göra med lärarens bruk av och lojalitet gentemot kommunens gemensamma arbetsmaterial inom livskunskapsundervisningen, nämligen manualen *Våga Vara*? Denna fråga riktar vi vidare till artikelns textbaserade analysmaterial. Det ena är vad vi vill kalla konceptet *Våga Vara* så som det kommer till uttryck i Söderbergs båda ”självhjälpsböcker” och det andra är arbetsmanualen *Våga vara* som kommunen utarbetat med detta koncept som grund.

## Materialet

Två empiriska händelser i en kommuns livskunskapsåtgärder utgör alltså den upptäckarkontext där en större problemställning aktualiseras. Denna tar vi så i kraft av våra forskningsfrågor in i ett analytiskt möte med det koncept och den manual som vi antar på ett eller annat sätt påverkar det som händer eller inte händer i den aktuella klassrumspraktiken. Analysfrågorna intresserar sig främst för de idémässiga grunder som kan identifieras – explicit eller implicit – i materialet.

Vi vill undersöka två olika typer av material – dels två böcker, författade av den konsult som under flera år anlitats i kommunens utvecklingsarbete av livskunskap i kommunen, Jana Söderberg. Vidare studerar vi de manualer och kursplaneliknande ramar som kommunen i nära samarbete med Söderberg har utarbetat. För att fånga in det specifika med Söderbergs mångfacetterade verksamhet på olika arenor där skolsammanhanget är en bland flera – väljer vi att beskriva *Våga Vara* som ett koncept. Det handlar om en grundidé som utvecklas efterhand i olika riktningar och som prövas in i och därför präglas av skilda förståelsekontexter och logiker. Det går alltså inte att läsa och analysera Söderbergs olika bidrag exempelvis som en akademisk text där man förväntar sig koherens i tankegångar och begreppsbruk. Snarare bör det hon gör i olika sammanhang, såväl muntligt som skriftligt, ses som skiftande performativa uttryck för ett grundkoncept som ändå innehåller några återkommande och tydliga teman. Dessa uttryck är samtidigt utrop, proklamatoriska uppmaningar och konkreta råd till hur du-et, läsaren av texten, bör tänka och leva.

På vilket sätt bildar konceptet *Våga Vara* utgångspunkt och grund för kommunens skolors livskunskapsundervisning? Manualen *Våga Vara* omtalas inledningsvis som ett *pedagogiskt arbetsmaterial* som har tagits fram av en arbetsgrupp med representanter från olika skolstadier och enheter inom kommunen. Arbetsmaterialet avses vara en inspirations- och kunskapskälla som skall strukturera och kvalitets-säkra livskunskapen. Dessa ambitioner framgår tydligt i materialet som är uppbyggt i en stram struktur kring fyra nyckelbegrepp som kallas moduler: *Trygghet, känslor, roller och behov*. Till varje nyckelbegrepp och varje åldersgrupp finns i en matris listade målformuleringar som till exempel för årskurs 4–6: ”Alla elever ska kunna identifiera och koppla blandade känslor såsom avundsjuka och kärlek till grundkänslorna.” (Manualerna, s 5). Det är viktigt, skriver gruppen, att skolorna avsätter tid varje vecka för livskunskap för eleverna ska ”kunna ta till sig effekten av materialet och därmed stärka sin grundtrygghet och självkänsla” (Manualerna, s 2). Vidare skriver arbetsgruppen: ”Vi är övertygade om att den bästa förutsättningen för våra insatser är om vi tillsammans kan hjälpa barn och ungdomar att bli starka individer.” (Manualerna, s 2). Det framgår att arbetsmaterialet bygger på Söderbergs båda böcker och den utbildning hon haft för pedagoger och annan personal inom kommunen. ”*Våga Vara* baseras på Psykosyntesens grundtankar som utgår från att varje människa har en egen jag-kärna som är själva basen i personen.” (Manualerna, s 8)

Två olika typer av textbaserat material ligger alltså till grund för vår analytiska undersökning. När vi hänvisar till Söderbergs båda självhjälpböcker skriver vi *Våga Vara*-konceptet eller endast konceptet. När vi hänvisar till kommunens arbetsmaterial skriver vi skolmanualen, *Våga Vara*-manualen eller endast manualen. Manualen består av fyra separata arbetsmaterial, ett för förskolan och grundskolans lågstadium, ett för mellanstadiet, ett för högstadiet och ett för gymnasiet. Inledning och översikt är identiska i de olika arbetsmaterialen.

## Analytiska och begreppsliga utgångspunkter

För att kunna besvara våra forskningsfrågor arbetar vi med konceptet och manualen i tre analytiska steg:

- 1) Vi identifierar vilka centrala föreställningar och tankevärldar som Söderberg presenterar i *Våga Vara*-konceptet, särskilt med tanke på människosyn och etik. Vilket innehåll kommuniceras? Vilka resonemang förs? Vilka begrepp används? Vilka argumentationslinjer och logiker kan anas? Hur väljer Söderberg sina exempel och metaforer, och hur används dessa?

- 2) När denna grund finns att tillgå undersöker vi genom några exempel hur övergången yttrar sig från konceptets tankevärld till de föreställningar som finns i skolmanualen. Vad händer i detta byte av kontext när det allmänt hållna konceptet, som är präglad av en terapeutisk "självhjälpsboks"-diskurs och psykosyntes, ligger till grund för en klassrumspraktik?
- 3) Som ett led i vår förståelseprocess relaterar vi några signifikanta begreppsliga uttryck i konceptet och i manualerna till större tankefigurer som kan beskrivas som en *existentialfilosofisk tanketradition* och en *kommunikationsteoretisk, terapeutisk samtidsdiskurs*. Även om Söderberg sparsmakat redovisar sina källor är det ändå möjligt att skönja i texterna vad som är igenkännbart och vad som är avvikande i förhållande till dessa större tankesystem. Valet av de båda tankefigurerna är delvis sprungna ur arbetsmaterialets direkta referenser till dessa, och delvis sprungna ur vår tolkning av de värderelaterade antaganden som finns i konceptet *Våga vara*. Den existentialfilosofiska tanketraditionen är, enligt vår tolkning, en implicit referens vars relevans vi motiverar i analysen, medan de kommunikationsteoretiska referenserna är explicit framskrivna i *Våga vara*-texterna.

Jana Söderberg anger själv psykosyntesen som utgångspunkt i sina texter. Referenser och teoretiska grunder för detta är dock mycket vagt framskrivna i dessa texter. Eftersom vår analys rör sig inom ett etiskt filosofiskt fält lämnar vi dessa teoretiska referenser därhän för att istället fokusera det vi kallar värderelaterade antaganden. Med värderelaterade antaganden syftar vi på de grundidéer som handlar om vad som är etiskt försvarbart och eftersträvansvärt. Vi menar också, med hänvisning till läroplanens värdegrund, att varje lärare har ett etiskt uppdrag att fostra etiskt medvetna aktörer med ansvar för sina medmänniskor. I aktörskapet ligger medvetenheten om och ansvaret för de egna handlingarnas betydelse i mötet med andra. Denna tolkning av värdegrundstexten är utgångspunkt för den värdering vi gör av arbetsmaunalen *Våga vara*.

De tre analytiska stegen presenteras sammanvävda i det analysavsnitt som följer. Analyserna är sedan utgångspunkt för vår avslutande diskussion, i vilken vi återvänder till våra två forskningsfrågor.



## Analys av konceptet *Våga Vara* och skolmanualerna

”Våga vara dig själv!”

I *Våga Vara*-koncept som presenteras i de båda böckerna och som ligger till grund för kommunens skolmanual kan en tydlig och konsekvent individorientering identifieras. Jag-perspektivet är utgångspunkt för de resonemang som förs.

Den återkommande uppmaningen till läsaren av Söderbergs böcker är att våga vara sig själv. En positiv relation till sig själv ger den grundläggande förutsättningen för de andra relationer jag har i livet. ”Tänk dig ett planetsystem!(...) Din planet symboliserar alla dina behov, dina värderingar, din personlighet – helt enkelt allt som är *du*.” (Söderberg 2008, s 22). Vidare uppmanas läsaren att leka med tanken att jag, och enbart jag, är ansvarig för min rymdformation. ”Du väljer själv hur nära du vill vara andra, vad du vill odla och hur du vill utveckla din plats i detta system.” (Söderberg 2008, s 23).

Konceptets nyckelbegrepp *Våga Vara* har även en stark genomslagskraft i kommunens manual som går under samma rubrik. Även den medtänkta formuleringen *våga vara dig själv* lyser som en röd tråd när de underliggande nyckelorden presenteras i delmålsformuleringar och förslag till övningar. Målet med livskunskap är att barn och ungdomar skall bli starka och trygga individer, skrivs det inledningsvis i manualen. Man utgår från psykosyntesens grundtanke att alla människor har en egen jag-kärna som är själva basen i personen (Manualerna s 8). *Våga vara*-metoden ger självkänsla som förstås som en samling ”mentala muskler” (Manualerna s 8). Dessa behöver likt fysiskt kondition tränas, och detta ger i sin tur självförtroende och inre trygghet.

För att illustrera självkänslans betydelse berättar Söderberg i en av sina böcker om en gul rund gungdocka som hon lekte med som barn. Den hade en tyngd i botten. ”Man kunde knuffa omkull den och då gungande den tills den ställde sig upp igen.” (Söderberg, 2008, s 129). ”Precis som hos dockan måste tyngden sitta inuti. Att hela tiden hoppas på att andra ska få upp dig efter en livskris är som att tillbringa hela livet i ett väntrum.” (Söderberg, 2008, s 129).

Metaforen med dockan finns även i manualen för alla åldersgrupper. För lågstadiet föreslås det att läraren visar en konkret gungdocka och talar om att det finns dagar då vi misslyckas och känner oss värdelösa. Men ”om vi innerst inne vet att vi duger som vi är så kommer dockan alltid tillbaka till sin stabila position.” (Manualen Lågstadiet, s 33). I mellanstadiet är frågorna med dockan som utgångspunkt relaterade till skillnaden mellan självkänsla och självförtroende som

kan försämrans när vi hamnar ur balans av stress eller TV/internet. För högstadiet används gungdockan för att beskriva självkänslan som en inre tyngd. "Livet gungar ibland och kastar omkull oss." (Manualen högstadiet, s 43). Då är det viktigt att vi återfår självkänslan och den inre balansen.

Frågan blir här vilken människosyn som metaforer likt rymdformationer och gungdockor förutsätter och därmed implicit bekräftar. I självhjälpsböckernas tilltal till den vuxne läsaren är uppmaningen stark: Förvänta dig inte att någon lyfter upp dig efter en livskris! I manualen blir gungdockan en didaktisk artefakt som används genomgående i alla stadier. Eleverna i kommunens skolor möter den alltså genom hela sin skolgång. Vad säger så "gungdockan" till det växande barnet? Vilken kunskap om människolivet förmedlas?

Det handlar om en stark individcentrering, explicit uttryckt i psykosyntesens tanke om en jag-kärna. Med detta axiom följer även föreställningen om människans ensamma uppgift att gestalta sitt liv. Detta är knappast okända tankar i en senmodern livsorientering som i sin tur bland annat präglas av en existentiell filosofiskt subjektförståelse. Inom denna tanketradition bekräftas föreställningen om att människan existerar endast i kraft av sitt självförverkligande vilket sker genom val, meningsskapande och handlingar. Gör vi ingenting riskerar vi mycket riktigt att tillbringa hela livet i ett väntrum. Denna tes proklamerar emellertid inte i ett isolat inom den existentiell filosofiska förståelsebilden av subjektet. "För att nå fram till en sanning rörande mig själv måste jag passera genom den andre. Den andre är för övrigt lika nödvändig för min existens, som för mitt medvetande om mig själv," skriver Jean Paul Sartre (Sartre 1964, s 38). Den människosyn som tecknas här gör såväl människans existens som förståelsen av vem hon är intimt beroende av den andra människan. Hon kan alltså inte som en isolerad individ få kontakt med sitt jag utan insikten om vem jag är måste *passera* genom den andra. Sartre kallar detta villkor för intersubjektivitet.

När Simone de Beauvoir explicit diskuterar vilken etik som följer av existentiell filosofins grundantaganden förstärks det intersubjektiva grundvillkoret ytterligare i en argumentation som förutsätter två oskiljaktiga steg. Hon börjar i den första frågan: "Är denna moral en individualism eller ej? Om man med detta menar att den tillskriver individen ett absolut värde och att den inte erkänner någon annan än individen själv rätten att grunda sin existens så är den det." (Beauvoir 1990, s 123). Människan motsätter sig, menar hon, "de totalitära läror som reser Mänsklighetens hägring bortom människan." (Beauvoir 1990, s 123). Men när detta grundantagande slås fast följer omedelbart en fortsättning som inte minst är avgörande för frågan om etiken.

Är existentialism ett uttryck för solipsism eller inte? Hennes svar avvisar bilden av den solitära människan utifrån centrala existential-filosofiska grundantaganden: ”Men den är inte en solipsism eftersom människan endast definieras genom sin relation till världen och till andra individer, hon existerar endast genom att transcendera sig, och hennes frihet kan inte fullbordas annat än genom den andras frihet.” (Beauvoir 1990, s 123). Jämsides med att individen alltså tillskrivs ett absolut värde definieras människans genom sin relation till världen och till andra människor. ”Hon berättigar sin existens genom en rörelse som, liksom friheten, springer fram ur henne men som mynnar ut utanför henne.” (Beauvoir 1990, s 123).

Skolmanualens starka individcentrering uttryckt i metaforer som rymdformationer och gungdockan bekräftas alltså i *en* bemärkelse inom en existentialfilosofisk tankefigur. När det gäller intersubjektivitetsaspekten sker dock en tydlig avvikelse. Detta villkor fattas i den människosyn som framträder i konceptets och manualens starka individcentrering. Det finns ytterligare en central poäng från en existentialfilosofisk tankefigur som knappast ryms i bilden av den mänskliga individen som en gungdocka. Enligt Beauvoir är människan stadd i ständig förändring, alltså i transcendens. En handling återfaller aldrig på sig själv. Det finns ingen immanent jag-kärna och grund att återvända till och inhämta i sin stabilitet från utan människans uppgift är att ständig grunda sina val i den mening hon vill ge sitt liv (Beauvoir 1990). Det handlar alltså om ett dynamiskt subjektsblivande präglad av intentionalitet, val och handling.

Tänker vi vidare med en existentialfilosofisk tankefigur som grund kring det faktum att *gungdockan* är ämnad som didaktisk miljö för barn som växer, kroppsligt och mentalt, blir artefakten än mer problematisk. Varken fysisk rörelse eller kroppslig växt återgår till en given utgångspunkt eller stabil inre tyngd. Utmärkande för människans ständiga tillblivelse är process och rörelse (Grønlien Zetterqvist 2009). Repliken från existensfilosofin uppmanar människan till medvetenhet och mod att våga vara sig själv i detta oförutsägbara livsflöde.

En ytterligare fråga till gungdockan som artefakt i undervisningen i livskunskap berör etiska dimensioner i den människosyn som aktualiseras. Vilka ”mentala muskler” (Manualerna, s 8) tränas hos barn och unga när konceptets uppmaning till den vuxna läsaren även gäller dem? Det är en osårbar och solitär människa som träder fram: Jag kan få många och hårda fysiska och mentala puffar, men är jag trygg och stark i min jag-kärna återgår jag alltid till mitt stabila utgångsläge. Jag behöver alltså ingen hjälp att komma på fötter igen.

### ”Varje nej är ett ja till mig själv”

Den individorientering som vi poängterar i avsnittet ovan får, när vi går vidare analytiskt i materialen, även en tydligare etisk dignitet. Det tycks finnas etiska skäl att agera jag-orienterat. ”Jag själv” blir inte bara en etisk aktör utan också det primära etiska objektet för, eller mottagaren av den etiska omsorgen.

Söderberg återkommer i sina böcker till vikten att säga ’ja’ till sig själv och sätta sina egna gränser. Endast jag vet var dessa går. ”Varje *nej* är ett *ja* till mig själv” (Söderberg 2008, s 208). Dessa utrop och råd förstärks av ytterligare i ett helsidesuppslag där hon citerar David Baird: ”En god människa låter sig inte förtryckas.” (Söderberg 2008, s 206). Jag kan alltså genom att vakta mina gränser mot andra skydda mig mot förtryck, och när jag gör det är jag en god människa.

Söderberg uppmanar läsaren att bli sunt egoistisk och ta hand om sina behov. Det finns skillnader, menar hon, mellan en egocentrisk person och en egoistisk. ”En egoist är för mig en person som är medveten om sina egna behov, en människa som tar ansvar för sitt liv och som själv ser till att hans eller hennes behov blir tillgodosedda.” (Söderberg 2008, s 43). Hur märks tanken om den sunda egoisten i kommunens arbetsmaterial?

Den sista av manualens moduler handlar om behov. Ett av modulens konkreta mål är följande: ”Alla elever ska kunna skilja mellan egna och andras behov och utveckla förmågan att sätta gränser och visa sin integritet.” (Manualerna, s 7). Ett övningsmoment som föreslås som sätt att nå detta mål handlar om empati: *Vad är empati? Hur yttrar sig empati?* Frågorna som föreslås för lektionen är följande: ”Hur gynnar det mig och andra om jag kan känna medkänsla? Hur känner jag när jag ser en skadad katt, någon som blir mobbad eller någon som sitter ensam i skolmatsalen?” (Manualen Mellanstadiet, s 48).

Här märker vi att både konceptet och manualen relaterar etiska begrepp som ”god människa” och ”empati” till föreställningar om människans behov, fast den människa som det då är frågan om är inte medmänniskan utan mig själv. Kan jag vakta mina gränser skyddas jag också mot att bli förtryckt. När elever i årskurs 4–6 skall göras medvetna om integritet, vad som är mina behov och vad som är andras, sker detta genom föreställningen om empati förstått som en medkänsla inför en drabbad. Den didaktiska frågan riktas dock inte mot den drabbade utan tillbaka till den som ser: På vilket sätt gynnas främst jag av den empati jag kan känna inför den mobbade? Vad som kan menas med uttrycket ”gynnas” framgår inte klart i manualens kortfattade texter.

Inom en terapeutisk, senmodern diskurs fokuseras gärna individens ansvar främst gentemot sig själv. Att identifiera egna känslor, förhåll-

ningssätt och – framför allt – behov, blir därmed utgångspunkten för alla goda relationer och möten. När denna tankefigur får en värdestatus och framstår som ett övergripande ideal blir det dock möjligt och nödvändigt att kritiskt söka diskutera dess effekter. Richard Sennett (2003) erbjuder en problematiserande hållning gentemot det senmoderna samhället och de jagcenterade värderingar som han menar färgats av marknadssamhällets föreställningsvärldar. Dessa värderingar blir exempelvis synliga i studier av hur idéer om respekt förändrats. Respekt har i det moderna samhällets historia kommit att bygga på idéer om prestige, status och åstadkommanden, på bekostnad av idéer om ömsesidighet och människovärde. Sennett (2003, s 101ff) identifierar tre olika koder som gäller för att en människa ska kunna tillskrivas respekt i dagens samhälle. Det handlar om att (1) förvalta sin talang, åstadkomma något, (2) ta hand om sig själv, vara oberoende och inte belasta andra, och (3) bidra till samhället, göra nytta. Detta skapar i sin tur förgivettaganden som bygger på ojämlikhet och rangordning mellan människor. Det legitimerar att den som förvaltar sina potentialer rangordnas högre än dem som inte gör det. Det skapar medömkan men också förakt mot dem som misslyckas. Den beroende människan måste göras oberoende för att förtjäna respekt. Det sker genom prestation, kunskap och förkovran. Vi har kommit att uppfatta beroendeskap som något skamligt och förpassar de som i olika bemärkelser är beroende, till en dold, undanskymd sfär. Därmed isoleras vi från varandra och utelämnas till föreställningen om att var och en ansvarar för sig själv och ingen annan.

Även om Sennetts sociologiska perspektiv identifierar tendenser ur ett övergripande samhälleligt perspektiv menar vi att det är fruktbart att låta dessa samhällsanalyser ställas mot röster på lokal nivå; i det här fallet röster som talar till lärare och elever inom ramen för livskunskap som värdegrundsarbete. Om Sennetts mentalitetsbeskrivning med den förlorade respekten för medmänniskan och hennes brister stämmer blir det också möjligt att delvis förklara varför värdegrundsarbete i skolan kan komma att rikta sig mot individens kognitiva förmåga att skilja sig själv från andra och därmed också betrakta sig själv som det primära etiska subjektet. Denna möjliga förklaring föreslår att en senmodern terapeutisk diskurs är signifikant bland aktörer som definierar och formulerar värdegrundsarbete i skolan.

### ”Att välja sina roller och känslor”

I avsnittet ovan visade vi hur jag-et träder fram som etiskt relevant både som subjekt och som objekt. I ett ytterligare analytiskt steg ser vi hur detta inte bara framträder som en möjlighet utan också som en etisk

plikt, ett absolut krav gentemot mig själv. Eftersom jag som individ är kapabel och kan välja mina känslor, roller och handlingar, finns inget godtagbart alternativ till att hantera jaget på de sätt som presenteras. Att vara ett offer är inte ett alternativ eftersom det inte är att utnyttja de potentialer till självstyre som varje individ förutsätts ha.

Föreställningen om valet är central i Söderbergs koncept: "Vad det än är som väntar dig så har du alltid ett val." (Söderberg 2008, s 8). Läsaren har att välja mellan olika roller som hon förstår som olika delpersonligheter. Roller ser Söderberg som strategier "för att tillfredsställa våra grundläggande behov som kärlek, bekräftelse, kroppskontakt, respekt och tillhörighet." (Söderberg 2006, s 54) Att ge sig in i ett arbete med sina roller innebär att jag stärker medvetenheten om att "jag faktiskt kan välja mina roller." (Söderberg 2006, s 55). Som situationen ser ut för många barn i dag, skriver Söderberg, lever de med en rad valmöjligheter och prestationstryck. Många barn flyttar veckovis mellan separerade föräldrar och har samtidigt en rad fritidsaktiviteter. "Får barnet ingen insikt om sin roll och sitt beteende, finns det risk att barnet fastnar i rollen och blir offer." (Söderberg 2006, s 55). Insikten om roller och delpersonligheter kan hjälpa barnet att kliva ur sin offerroll och får uppleva sin egen makt att förändra och gestalta sina relationer.

Som en inbyggd förutsättning för att barn som vuxna kan välja sina roller ligger tanken att vi kan också välja våra känslor. Det finns positiva och negativa känslor, menar Söderberg. "Positiva känslor är de vi strävar efter till vilket pris som helst. 'Negativa' känslor trycks undan som om de inte finns." (Söderberg 2006, s 23). Vi bör ge ilskan en chans, inte minst därför att den hjälper oss att säga stopp och sätta våra gränser, "att bryta oss loss ur destruktiva relationer. Den ger oss kraften att ändra riktningen i vårt liv när vi har hamnat fel." (Söderberg 2006, s 23). Därför är det av vikt att träna barn till ett konstruktivt beteende i ilskan "utan att ge upp sina individuella, fysiska behov." (Söderberg 2006, s 24). Om inte barnet blir bejakat i sin känsla finns det risk för att det "omvandlar ilskan till imploderande sorg." Detta kan få negativa konsekvenser längre fram i livet. "Multiplicerar vi denna situation några hundra gånger, så möter vi kanske om tjugo år en person som inte längre har förmåga att kunna säga ifrån och som blir ledsen i stället för arg." (Söderberg 2006, s 24).

Det är viktigt både som barn och vuxen att göra sig medveten om sina känslor och träna sig i att umgås med dem och att respektera dessa, både hos sig själv och hos andra människor. I *Våga vara*-bokens sista kapitel finns förslag på övningar med barn som man kan använda sig av som förälder eller pedagog. En övning handlar om att bli känslomässigt berörd och vars syfte är att "barnen ska bli berörda,

våga möta känslor utan att intellektualisera dem eller fly in i tankar.” (Söderberg 2006, s 107). Då kan man läsa en känsloladdad dikt eller lyssna till musik och sedan starta en diskussion om förlåtelse, kärlek eller familj. Den vuxna uppmanas att vara med själv och visa sina åsikter, men samtidigt lämna utrymme för barnens egna tankar.

Följande berättelse föreslås passande i detta sammanhang, och den finns både i Söderbergs böcker och i skolmanualen. Den handlar om en pojke som hade lätt för att bli arg. Då gav hans far honom en näve full med spik ”och sa till honom att varje gång han blev arg skulle ha gå bakom huset och slå i en spik i staketet.” (Söderberg 2006, s 106). Det gick åt många spikar de påföljande veckorna, men efterhand lärde sig pojken att hantera sin vrede och antalet spikar minskade. Sedan kom dagen då han inte var arg en enda gång. Då fick han förslaget från sin far att dra ut en spik för varje dag då han inte var arg. Efter ett tag fanns det inga spikar kvar i staketet, och han berättade detta för sin far.

Då tog pappan pojkens hand och ledde honom till staketet. Där sa han till honom: ”Det var bra gjort, min gosse, men titta på alla dessa hål. Det här staketet blir aldrig mera som det har varit. När du säger något i vredesmod lämnar det just sådana ärr. Som om du skulle sticka en kniv i en människa och dra ut den igen. Det spelar ingen roll hur många gånger du ber om förlåtelse, skadan är redan skedd. En skada orsakad av ett ovänligt ord gör lika ont som ett fysiskt slag. (Söderberg 2006, s 106).

Vikten att av se över konsekvenserna av de egna handlingarna är ett återkommande tema i *Våga Vara*-manualerna. Mest framträdande är tematiken i manualen för högstadiet. Här finner vi konsekvenser som ett centralt tema under rubriken ”Ansvar”. Alla elever förväntas kunna ”ta ansvar för vad man känner”, ”se konsekvenser av sitt eget handlande” och ha ”förmåga att se alternativ och välja nya handlingsmönster” (Manualen, högstadiet s 28). Följande exempel är hämtat från manualen för mellanstadiet. Diskussionsövningen ”Hur känns det?” handlar om att välja lämpliga handlingar i svåra situationer:

Oskar ser hur några i klassen har börjat frysa ut en annan av klasskompisarna. Hur känner sig Oskar inombords? Vad är det bästa och vad är det sämsta sättet att hantera den känslan på?

Varje dag Johanna kommer till skolan blir hon retad för allt möjligt av framför allt ett par stycken i klassen. Idag slog en av dem till henne. Hur känner sig Johanna inombords? Vad är det bästa och vad är det sämsta sättet att hantera den känslan på?

Ida har börjat märka att hennes bästa kompis mer och mer är med Vilma istället för med henne. Hur känner sig Ida inombords? Vad är det bästa och vad är det sämsta sättet att hantera den känslan på? (Manualen mellanstadiet, s 37)

I övningen sammankopplas svårhanterliga situationer som inrymmer etiskt komplexa aspekter med en individs personliga känsloupplevelser. Frågor om rätt, fel, gott och ont kan därmed tolkas bli reducerade till ensidiga frågor om mina personliga känslor inför det jag konfronteras med. Det blir känslan i sig som ska hanteras, inte den eventuella oförrätt eller kränkning som föregick känslan. Jag-perspektivet är särskilt tydligt i det exempel ovan där Oskar uppmanas att utgå ifrån *sina* känslor snarare än att utgå från den utsatte klasskamratens perspektiv. Därefter ska den rätta känslan och handlingen väljas, på rationell grund.

Att utgå från och värdera den egna känslan för att därefter fatta goda beslut för handling, är en modell som känns igen från flera terapeutiskt orienterade kommunikationsmodeller, inte minst Non Violent Communication, som de senaste decennierna fungerat som en central kommunikationsmodell i många olika internationella sammanhang. Den utvecklades av psykologen Marshall Rosenberg (1999) med ambitionen att erbjuda en fredlig kommunikationsmodell, självhjälpsstrategi och harmoni. I *Våga vara*-manualernas mål för högstadiet och gymnasiet omnämns Non Violent Communication explicit som en modell enligt vilken eleverna ska kunna lösa konflikter och kommunicera sina behov och önskningsar (Manualerna, s 7). Kopplingen till Non Violent Communication är alltså inte bara en av våra analytiska associationer utan en direkt referens i *Våga vara*-materialet. Därmed blir det också motiverat att se vidare på hur Non Violent Communication-modellen hanterar just det personliga ansvaret för de egna känslorna, handlingarna och dessas konsekvenser. Rosenberg skriver:

What other say and do may be the *stimulus*, but never the *cause* of our feelings. We see that our feelings result from how we *choose* to receive what others say or do, as well as our particular needs and expectations in that moment (Rosenberg 1999, s 41)

...we are lead to accept responsibility for what we do to generate our feelings (Rosenberg 1999, s 41)

Rosenberg presenterar vidare olika alternativa sätt att hantera provocerande och utsatta situationer. Vanliga sätt att reagera i sådana situationer är att ta det personligt vilket får konsekvensen att den egna självkänslan skadas, alternativt att klandra den som provocerat med konsekvens att man blir upprörd. Dessa två reaktioner stödjer



dock en missuppfattning om att någon *annan* kan göra *mig* arg, ledsen eller upprörd. Att agera enligt Non Violent Communication-modellen handlar istället om att medvetandegöra sig om sina egna känslor och behov i situationen, men också om den andres. Rosenberg beskriver det som “superficial to think ‘he made me angry’” (Rosenberg 1999, s 103). Detta resonemang landar, menar vi, i samma slutsats som skolmanualens budskap gör i fråga om att välja mina egna känslor, roller och handlingar. Vi antas alla ha både kapacitet och ansvar för de känslor och reaktioner vi låter ta plats i våra liv. De är, menar vi, de känslor, reaktioner och de handlingar som jag själv väljer att bejaka som en följd av andras agerande mot mig som är den primära frågan inom denna tankefigur. Hur jag faktiskt blivit behandlad, den etiska dimensionen av detta och vilka känslor som är adekvata givet det jag varit med om, blir sekundärt. Även här blir Richard Sennetts (2003) resonemang om respekt i vår tid vara relevant. Vår tendens att koppla respekt och människovärde till individens förmåga till självkontroll och autonomi förstärker vikten av att kunna välja rätta känslor, reaktioner och handlingar. Det förstärker också vikten av att förmå att isolera sig känslomässigt från andra när det behövs, samt att ta sig ur ”offerroller” och en skuldbelagd position som misslyckad, inkapabel och sårbar.

”Du är du! Och jag är jag!”

Ansaret att välja mina egna känslor, roller och handlingar innebär även att kunna skilja på vad som är mina och andras känslor och behov. I förlängningen kan analysen göras att det också innebär en avskärmning från andras känslor och behov.

En återkommande tankegång i konceptet *Våga Vara* är vikten av att utveckla förmågan att skilja tydligt mellan dina känslor och mina. Detta åtskiljande är viktigt, menar Söderberg, när vi skall kunna sätta våra gränser. Vi smittas lätt av andras sinnesstämningar, känslor och attityder. Negativa energier sprider sig snabbt, och vi behöver träna för att kunna skydda oss mot denna känslomitta. Söderberg uppmanar sin läsare att ”vägra vara en känslomittunna för andra!” (Söderberg 2008, s 165).

Skälet till att känslolägen smittar är, enligt Söderberg, spegelneuronernas förtjänst. ”Den så kallade spegelresonansen är den neurobiologiska förutsättningen för att kunna anpassa våra inre kommunikationskanaler till en annan persons våglängd.” (Söderberg 2008, s 157). Denna förmåga är ett villkor för att vi känslomässigt ska kunna knyta an till andra människor. Samtidigt finns en baksida, menar Söderberg. Spiegelfunktionen ”lurar oss att intuitivt projicera

våra egna upplevelsebilder på andra.” (Söderberg 2008, s 158). Denna intuitiva projektion är något Söderberg återkommande varnar för, inte minst genom att tydligt markera gränsen mellan vad som är mitt liv och vad som är ditt.

På en helsidas uppslag citeras Kay Pollak: ”Ingen kan såra dig utan ditt medgivande.” (Söderberg 2008, s 158). Förstår vi detta påstående i relation till Söderbergs föreställning om den tydliga gränsen mellan *jag* och *du* blir det begripligt. Om någon sårar mig har jag på ett eller annat sätt gett den som sårar tillträde till det som jag. Jag har alltså inte riktigt vaktat mina gränser. Därför blir jag på sätt och vis ansvarig för att jag tillåter att någon sårar mig.

Vilka föreställningar om mänskligt liv träder fram i dessa beskrivningar och goda råd? En central komponent som även tydligt deklarerar både i Söderbergs böcker och i skolmanualens inledande ord är psykosyntesens antagande om en jag-kärna. Tanken om denna jag-kärna framträder tydligt i metaforen om ”planetsystemet” (se ovan). Planeten symboliserar människans alla behov, värderingar, personlighet, alltså ”helt enkelt allt som är *du*.” Människan är själv ansvarig för detta system och måste kunna markera gränsen mellan det som är ditt liv och det som är mitt, inte minst när det gäller närhet till den andra människan: ”Du väljer själv hur nära du vill vara andra, vad du vill odla och hur du vill utveckla din plats i detta system.” (Söderberg 2008, s 23). Även om jag-kärnan är – som vi förstår det – given och central i den människosyn som framträder måste kärnans gräns mot det som *inte är jag* markeras och vaktas, inte minst när det gäller känslor och risken för känslomitta från andra. Känslor är alltså gränsmarkören som skyddar jag-kärnan.

Känslornas centrala betydelse bekräftas även tydligt i skolmanualen. De utgör en egen modul där det för varje åldersgrupp finns några specifika målformuleringar för alla barn och ungdomar inom kommunen. För F-3 heter det följande: ”Alla barn ska kunna skilja mellan grundkänslorna (ilska, sorg, rädsla, glädje) och våga uttrycka sina känslor, fysiskt och verbalt.” (Manualerna, s 5). För årskurs 4-6 formuleras ett av målen för känslomodulen så här: ”Alla elever ska kunna identifiera och koppla blandade känslor såsom avundsjuka och kärlek till grundkänslorna.” (Manualerna, s 5). Vi refererar i ett av avsnitten ovan till Söderbergs tankar om ilskans betydelse som är av särskild vikt när det gäller att sätta våra gränser. När det så ges förslag till hur man metodiskt kan arbeta med temat ilska återberättas den sedelärande historia om pojken som hade lätt för att bli arg (se ovan). Samma historia återfinns i skolmanualen för årskurs 4-6 under rubriken *Förlåtelsesagan*. Efter sagan följer dock en anmärkning från arbetsgruppen som tillsammans med Söderberg utarbetade

manualen: ”OBS! Poängtera tydligt för eleverna att sagan inte menar att pojken inte kände ilska längre utan att han hade hittat andra uttryckssätt som inte skadade andra. Formuleringen i texten kan lätt missuppfattas.” (Manualen mellanstadiet s 17).

Anmärkningen fokuserar känslans primära värde *i sig* medan sagens andra beståndsdelar kvarstår som okommenterade och otolkade. Här har vi alltså ett exempel på övergången där ett visst material, en sedelärande saga, förs från konceptet till manualen med en didaktisk kommentar. Vi lägger märke till att denna kommentar ändå bibehåller och förstärker tanken från konceptet om känslans primära betydelse. Värdegrundsrelaterade frågor som exempelvis vilken syn på människan som förmedlas i denna berättelse förblir emellertid okommenterade. Vi förbryllas även över rubriksättningen i manualen. Sagan benämns i manualen som *Förlåtelsesagan*. I vilken bemärkelse handlar historien om förlåtelse när ”spikhålen” kvarstår i staketet och det aldrig mera blir som det en gång var? Även om sagan radikaliserar de etiska konsekvenserna av pojkens handlingar där ord som vi säger i ilska kan liknas med att sticka en kniv i en annan människa är fortfarande den andra människan och ansvaret för henne dolt i texten. Om inget relationellt *du* finns som i så fall skulle kunna förlåta ett ord i vredesmod förblir sagan stum kring förlåtelsens, förändringens och förnyelsens möjlighet. Vilka föreställningar om människolivets villkor ger detta i barns och ungas ständigt pågående människoblivande?

Vi ser alltså att individcenteringen är stark och slående konsekvent genomförd både i konceptet och i manualen. Det handlar om en människosyn som uppmanar oss till att känslomässigt vakta våra gränser i förhållande till den andra människan. Denna uppmärksamhet gör oss osårbara. Möter vi livets olika knuffar kan vi – likt gungdockan – av egen kraft komma oss på fötter igen.

## Diskussion

I våra iakttagelser från två empiriska händelser, en intervju och en lektion i livskunskap utifrån materialet *Våga vara*, uppmärksammade vi en diskrepans mellan det läraren formulerade som sin intention och det som vi fick ta del av i klassrummet. Den lärare vi samtalade med tycktes väl förankrad i värdegrundsuppdraget där vi menar att etiken orienterar sig mot det personliga ansvaret för medmänniskan och utgår ifrån den etiska aktören (jfr Lgr 11). Den lektion hon och hennes kollega genomförde tycktes däremot orientera sig mot en reaktör, det vill säga den som reagerar på en handling som riktats mot densamma. Vi tog oss därför uppgiften att analysera det material

som ligger till grund för den typ av värdegrundsarbete vi mötte under vår observation, och därigenom söka förstå vilken typ av diskrepans vi kommit på spåren.

När vi nu analyserat *Våga vara*-konceptet och skolmanualen och visat på de teoretiska influenser som vi menar gör sig gällande i detta material, gör vi samtidigt, om än inte lika starkt, anspråk på att även säga något om en emotionellt orienterad, terapeutisk trend i allmänhet, som letat sig in i svensk skola, likväl som i övriga Europa och inte minst i USA. Den gestaltas ofta i form av manualbaserade program så som till exempel svenska SET (*Social och emotionell träning*), SEL, (*Social Emotional Learning*) från England och SEAL, (*Social and Emotional Aspects of Learning*) från USA. Att de bygger på snarlika tankefigurer är tydligt menar vi, och styrks av det faktum att de refererar till varandra, (*Våga vara* refererar bland annat till SET som i sin tur refererar till internationella motsvarigheter). Det som förenar dessa program och denna vitt spridda utbildningstrend, är arbetet med emotioner, emotionskontrollerande övningar, självkänedom och socialt samspel. Men vilka värderelaterade grundantaganden har då blivit tydliga i vår analys av *Våga vara*-konceptet och manualen?

I konceptet såväl som i manualerna för skolan är individens förmåga att känna sig själv, stå upp för sig själv och utgå från sig själv som etiskt subjekt, tydliga uppmaningar. Det återkommande temat ”att våga vara sig själv”, kretsar kring denna uppmaning. Vi har också identifierat ett genomslag av en tankefigur som lyfter fram vissa karaktärsdrag som mer etiskt eftersträvansvärda än andra. Dessa karaktärsdrag presenteras som valbara, inte minst i uppmaningen att vi både bör och kan ”välja våra roller och känslor”. Det handlar om att vara positiv, inte låta sig nedslås av andras handlingar och inte låta sig påverkas i för hög grad av andras känslor. Vikten av att skilja de egna känslorna från andras träder fram i formuleringar som ”du är du och jag är jag”. Dessa idéer om mänskligt samspel kan, vilket vi visat i analysen, associeras delvis till existentiellfilosofiska influenser, delvis till en psykologisk kommunikationsteori som hämtar sin näring från en utbredd, västerländsk terapikultur.

Hur kan vi nu värdera denna typ av arbete som ofta går under samlingsnamnet livskunskap och legitimerats som värdegrundsarbete? Ett värdegrundsarbete som avviker från den etiska dimension som vi läser in i värdegrundstexten är, menar vi, problematiskt som värdegrundsarbete betraktat. Att oreflekterat överföra tankefigurer från en tradition och kontext till en annan, och detta i en materialiserad form (manual för skolan) som gör anspråk på att fylla en viktig funktion i unga individers utveckling, medför risker. Vi vill här sist lyfta fram de risker vi identifierat i denna övergång, och samtidigt hävda att den etiska

reflektionens givna roll i värdegrundsarbete riskerar att konkurreras ut av disciplinerande psykologiska beteendemodeller. Riskerna sammanfattas av oss i formuleringarna *känslodeterminism, skuldbeläggande av vissa känslor och uttryck*, samt den *solitära reaktören*.

En problematisk konsekvens av manualens budskap landar i att sätta känslorna i centrum på ett sätt som inte lämnar plats åt något därutöver. Vi vill benämna denna konsekvens som *känslodeterminism*. Att utgå från mina egna, bemästrade känslor och beräkna dessas värde och nytta i termer av konsekvenser, förlorar kontakten med läroplanens etiska orientering mot den andra människan. Inom känslodeterminismens tankefigur byts sant och gott ut mot hanterbart och minsta möjliga motstånd. Etiken trängs på så sätt undan från det sociala. Den etiska medvetenheten blir därmed otydlig och rent utav försvinner i denna tankefigur. Detta är inte förenligt med den explicita etiska ambition som skrivs fram i läroplanen, (nämligen att lärarens fostrande värdegrundsarbete har en etisk värdedimension som grund, vilket förväntas leda till att elevernas personliga handlande styrs av en etisk medvetenhet om en demokratisk värdegrund.)

En annan riskabel konsekvens av att betona känslorna i så hög grad som *Våga vara*-manualen gör är ett *skuldbeläggande av vissa känslor och uttryck*. Om känslorna blir vår slutgiltiga kompass får de också axla ansvaret som avgörande faktor i fråga om önskvärt och icke önskvärt. Vissa känslor skuldbeläggs och konstrueras som sämre än andra. Kontroll och återhållsamhet, kyla och oåtkomlighet blir ideal, som i förlängningen kan bli förtryckande sådana. I en sådan förståelse av känslor blir inte känslor betraktade som följder av eller indikationer om vad en människa har upplevt och varit med om, utan som isolerade fenomen som kan och bör värderas isolerat från omständigheterna under vilka de uppstått. Denna figur leder oss fram till förståelsen av individen som en solitär reaktör; en isolerad varelse som kan kontrollera sig själv oavsett omständigheterna och omgivningen.

*Den solitära reaktören* kan och bör endast ha kontroll över sina egna känsloreaktioner, och isoleras därmed i viss mån från andra människor. Allas vårt ansvar för varandra sätts inom parentes när var och en analyserar sina möjligheter utifrån förgivettagandet att man kommer att bli kränkt och felaktigt behandlad. Som solitär reaktör reagerar jag visserligen på andras handlingar gentemot mig, men ambitionen är att jag på enklast och mest effektiva sätt ska frigöra mig från denna påverkan. Att ta utgångspunkt i denna solitära reaktör är, menar vi, att gå förbi den etiska aktör som skrivs fram i läroplanens du-orienterade etik, där allas vårt ansvar för varandra är det mest centrala.

Den lärare vi mötte – liksom många lärare med henne – har goda ambitioner att arbeta med värdegrundsuppdraget inom ramen för

livskunskap eller i andra former. Denna ambition måste, menar vi, åtföljas av ett ”analyserande allvar” (Lifmark 2010) där uppdragets komplexitet och etiska dimension bejakas. Vi kan inte se att *Våga Vara*-manualen underlättar detta arbete.

#### Noter

1. För närmare information det VR-finansierade forskningsprojektet, se [www.cehum.su.se](http://www.cehum.su.se)
2. Forskningsgruppen genomförde fältstudier i kommunen 2011-05-26 och 2011-05-27
3. Jana Söderberg presenterar sig som kommunikationstränare och diplomerad samtalsterapeut i psykosyntes, föreläsare och författare. Hon har en yrkesbakgrund med marknadsföring och försäljning inom läkemedelsbranschen, men efter familjebildning la hon om kursen och startade sitt eget företag Carpe Via AB. Inledningsvis till boken *Våga Vara* skriver Söderberg att efter ”många workshops, föreläsningar och möten med vuxna i terapirummet föddes för några år sedan idén att kunna använda psykosyntesens verktyg i ett förebyggande och utvecklande syfte även för barn. ”
4. Observationen och intervjun genomfördes 2011-05-27
5. Under lektionen tog vi minnesanteckningar. Intervjun spelades in och transkriberades ordagrant.

#### Referenser

- Arweck, Elisabeth; Nesbitt, Eleanor & Jackson, Robert (2005): Common values for the common school? Using two values education programmes to promote ‘spiritual and moral development’. *Journal of Moral Education*, 34(3), 325–342.
- Beauvoir, Simone de (1990): *För en tvetydighetens moral*. Göteborg: Daidalos.
- Brömssen, Kerstin von (2011): Livskunskap som policy, genre och teori. I Kerstin von Brömssen & Marie Carlsson, red: *Kritisk läsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar*, s 125–153. Lund: Studentlitteratur.
- Ecclestone, Kathryn, & Hayes, Dennis (2009): *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. London: Routledge.
- Grønlien Zetterqvist, Kirsten (2009): Livet tillfrågas – ett religionsfilosofiskt bidrag. I Kirsten Grønlien Zetterqvist, Gunnar J. Gunnarsson, & Sven Hartman, red (2009): *Livet tillfrågas – teoretiska förutsättningar för en livsfrågeorienterad religionsundervisning*, s 109–138. GEM-rapport nr 7: Stockholms universitet.

- House, Richard & Loewenthal, Del red (2009): *Childhood, Wellbeing and a Therapeutic Ethos*. London: Karnac.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (2010): Lärarprofession och arbetet med livskunskap i skolan. *Utbildning & Demokrati. Tidsskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 19(2), 39–57.
- Irisdotter Aldenmyr, Sara (2012): Moral aspects of therapeutic education. A case study of Life Competence Education in Swedish education. *Journal of Moral Education*, 41(1) 23–37.
- Lgr 11 (2011): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Lifmark, David (2010): *Emotioner och värdegrundsarbete: Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola [Elektronisk resurs]*. Diss. Umeå : Umeå universitet
- Löf, Camilla (2011): *Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Malmö: Diss. Malmö högskola.
- Rosenberg, Marshall B (1999): *Nonviolent Communication: A Language of Compassion*. Encinitas: PuddleDancer Press.
- Nielsen, Klaus, Dalgaard, Sara, & Senger, Susanne (2010): Selvbekendelse – strategier i pædagogisk praksis, *Nordic Studies in Education*, 30, 87–101.
- Sartre, Jean Paul (1964): *Existentialismen är en humanism*. Stockholm: Bokförlaget Aldus.
- Sennett, Richard (2003): *Respect: The Formation of Character in a World of Inequality*. London: Allen Lane.
- Söderberg, Jana (2006): *Våga vara. En handbok för att visa barn vägen till bättre självkänsla*. Ica Bokförlag: Stockholm.
- Söderberg, Jana (2008): *Sluta jämföra dig med andra. Våga vara dig själv*. Stockholm: Natur och kultur.

