



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Livskunskap som arena för den vänliga, milda maktutövningen

- en studie av livskunskap i skolan
utifrån ett maktperspektiv

Annika Sandberg

Kurs: LSÄ600

Handledare: Hans Ekbrand

Examinator: Marie Carlson

Rapportnummer: HT11-2480-2



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Livskunskap som arena för den vänliga, milda maktutövningen – en studie av livskunskap i skolan utifrån ett maktperspektiv.

Författare: Annika Sandberg

Termin och år: HT 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Hans Ekbrand

Examinator: Marie Carlson

Rapportnummer: HT11-2480-2

Nyckelord: Livskunskap, SET, makt, Foucault, vänlig/mild maktutövning, värdegrunden, det fostrande uppdraget

Sammanfattning:

Syftet med detta examensarbete är att undersöka ämnet livskunskap ur ett maktperspektiv. Min frågeställning är ”Hur kan man förstå livskunskap som en arena för ’vänlig’ eller ’mild’ maktutövning?”. Jag har utgått ifrån två avhandlingar, *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor* av Åsa Bartholdsson (2007), samt *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmetoder* av Gunilla Granath (2008), vilka båda resonerar kring ett vänligt, mildt sätt att utöva makt, inom ramen för en demokratisk skola. Jag har haft för avsikt att titta på livskunskapen med detta perspektiv för ögonen och ser på denna studie till stor del som en fortsättning på undersökningarna i dessa avhandlingar, vilka ser på maktrelationer i skolan, men inte specifikt utifrån ett livskunskapssammanhang.

Jag har genomfört fyra intervjuer, två lärarintervjuer samt två gruppintervjuer med dessa lärares elever. Jag har sedan genomfört en innehållsanalys på resultatet av intervjuerna, genom att koda materialet utifrån förutbestämda kategorier. Kategorierna har jag utarbetat med hjälp av min teoretiska grund, och de sex teman jag konstruerat för att definiera den vänliga, milda makten. Dessa är *Lärare som expert, elev som klient, Seende lärare, synlig elev, Att agera och tala strategiskt, Normalisering, individualisering och att forma en identitet, Frihet i allians med makt; självreglering och självvärdering* samt *Fokus på individens känslor och beteenden*.

Jag har genom min analys funnit att den vänliga, milda makten varit ett användbart perspektiv för att förstå ämnet livskunskap och att livskunskapen ofta kan vara en arena för denna makt. Detta är något som lärare och rektorer bör veta, för att kunna fatta aktiva, informerade beslut rörande om och hur man ska införa livskunskap. Detta gör att examensarbetets betydelse för läraryrket är stor, särskilt eftersom ämnet saknar både kursplan och mål, och skolorna därmed till stor del står utan vägledning när det kommer till att fatta beslut i frågan.

Innehåll

1. Inledning	5
1.1. Introduktion	5
1.2. Värdegrunden och det fostrande uppdraget	5
1.3. Vägledning från Skolinspektionen, Socialstyrelsen och Skolverket	7
1.3.1. Skolinspektionens och Socialstyrelsens vägledning - Anmälan gällande innehållet i SET	7
1.3.2. Skolverkets vägledning - Sociala mål i individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen, samt under utvecklingssamtal.....	8
1.4. Tidigare forskning	9
1.4.1. Livskunskap i lokala arbetsplaner och läromedel	9
1.4.2. Livskunskap i policydokument – problem och möjligheter	10
1.4.3. Lärarprofessionen i förhållande till livskunskap.....	11
1.5. Syfte och problemformulering	12
2. Disposition	13
3. Metod och material	13
3.1. Kvalitativ metod	13
3.2. Kvalitativ intervju	14
3.2.1. Halvstrukturerade livsvärldsintervjuer	14
3.2.2. Intervjuarrollen	15
3.2.3. Praktiska detaljer	15
3.3. Urval och analysmaterial	16
3.4. Etiska hänsyn	16
3.5. Kvalitativ innehållsanalys	18
4. Teoretisk anknytning	19
4.1. Foucault och makt	19
4.1.1. Governmentality och liberalism.....	19
4.1.2. Panopticon	20
4.2. Den vänliga, milda maktutövningen	21
4.2.1. Lärare som expert, elev som klient.....	21
4.2.2. Seende lärare, synlig elev	22
4.2.3. Att agera och tala strategiskt.....	23
4.2.4. Normalisering, individualisering och att forma en identitet.	25
4.2.5. Frihet i allians med makt; självreglering och självvärdering.....	25
4.2.6. Fokus på individens känslor och beteenden.....	26
5. Resultatredovisning och analys	27
5.1. Lärare som expert, elev som klient	27
5.1.1. Lärare definierar elevernas behov.....	27
5.1.2. Medvetandearrangemang.....	29
5.1.3. Lärare vet elevernas behov bättre än deras föräldrar	29
5.2. Seende lärare, synlig elev	30
5.2.1. Lärarens huvuduppdrag är att <i>se</i> eleverna	30
5.2.3. Asymmetri i synlighet.....	35
5.3. Att agera och tala strategiskt	35
5.3.1. Strategispel – att agera och tala strategiskt	35
5.3.2. Buktaleri	36
5.3.3. Strategiska känslor.....	37
5.4. Normalisering, individualisering och att forma en identitet	37
5.4.1. Att anpassa sig efter en norm.....	37
5.4.2. Individualisering	38

5.4.3. Vikten av att vara sig själv, men på rätt sätt	38
5.5. Frihet i allians med makt; självreglering och självvärdering	39
5.5.1. Frihet som kräver ansvarstagande och självreglerande elever.....	39
5.5.2. Utvärdering och självvärdering	40
5.6. Fokus på individens känslor och beteenden	42
5.6.1. Terapeutisk kultur.....	42
5.6.2. Att motivera känslarbetet med trygghet.....	42
5.6.3. Problem i skolan beror på personliga problem av terapeutisk natur.....	43
7. Källhänvisningar	48
7.1. Tryckt litteratur	48
7.2. Internetkällor	49
7.3. Tv och radio.....	50
Bilaga 1.....	51
Bilaga 2.....	52
Bilaga 3.....	53

1. Inledning

1.1. Introduktion

Detta examensarbete kommer att handla om livskunskap, vilket är ett ämne som dykt upp på många skolors scheman under de senaste åren. Ämnet saknar kursplan och mål och är inte obligatoriskt. Detta gör att definitionen av vad livskunskap är blir problematisk, eftersom skolorna helt och hållet själva väljer vilket innehåll de vill fylla lektionerna med. Det handlar dock ofta om att öka elevernas sociala kompetens, att öva på att samtala om känslor, att arbeta förebyggande mot våld och droger eller att stärka gruppen med olika typer av övningar som syftar till att eleverna ska lära känna varandra bättre. Många skolor väljer att köpa in ett program som innehåller lektionsplaneringar och lärarhandledning. Jag har därför valt att fokusera på ett av de vanligaste av dessa program, nämligen *Social Emotionell Träning, SET*, vilket utarbetats av specialläraren och psykoterapeuten Birgitta Kimber, och innehåller 10 böcker med lärarhandledning och 10 böcker med lektionsmaterial kallat *Livsviktigt* (Kimber, 2011).

Debatten har gått varm i media angående livskunskapens vara eller icke vara och synpunkter för och emot har framförts. Å ena sidan menar livskunskapens företrädare att dagens samhälle är speciellt, omvälvande och oroande, och att det därmed behövs ett särskilt ämne där elever under strukturerade former får möjlighet att utveckla medkänsla och ta ett större ansvar för sig själva och sina medmänniskor (Sydsvenskan, 2011.01.26). De menar att livskunskapen behövs för att stärka elevernas självkänsla (Dagens Nyheter, 2010.03.25), att det är bra att lära barn att tala om sina känslor, samt att barn behöver hjälp med att förstå vad de känner (Dagens nyheter, 2011.07.27). Å andra sidan menar de som ställer sig kritiska till livskunskapen att den kan vara direkt skadlig för eleverna, genom att vara kränkande, förvärpa situationen för elever som är mobbade eller genom att återuppväcka trauman i elevernas liv utan att veta hur man ska hantera reaktionerna (bland annat Kaliber, 2010.11.14; Kaliber, 2010.11.28; Skolfront, 2010.10.14; Skolfront, 2010:10.28; Svenska Dagbladet, 2011.04.27).

Trots debatten upplever jag att ämnet lyst med sin frånvaro på lärarprogrammet, där jag själv studerat i tre års tid. Jag anser att detta är en brist eftersom vi studenter när vi lämnar utbildningen för att börja arbeta som lärare ute i skolorna, särskilt i de yngre åldrarna, med stor sannolikhet kommer att behöva ta ställning till hur vi ska förhålla oss till detta ämne. För att kunna fatta aktiva och informerade beslut behövs därför mer kunskap. Denna kunskap bör komma via vetenskapliga studier och inte enbart via media, vilket till stor del är fallet idag. Av den anledningen anser jag att den utbildningsvetenskapliga relevansen av en studie rörande livskunskap är hög.

1.2. Värdegrunden och det fostrande uppdraget

Skolan har två parallella uppdrag, ett kunskapsförmedlande och ett fostrande. Ingrid Carlgren och Ference Marton uttrycker detta enligt följande (2004:70):

Uppdraget är inte enbart ett kunskapsuppdrag utan handlar om att forma människor som kan fungera och bidra till samhällets utveckling nu och i framtiden. Förutom att utveckla

elevernas kunnande omfattar uppdraget fostran och personlighetsdaning liksom skapande av en samhällelig gemenskap.

Det är visserligen delvis oklart vad innehållet i livskunskapsämnet är och kan vara, men oavsett inriktning rör sig ämnet kring skolans värdegrund och dess fostrande uppdrag snarare än dess kunskapsförmedlande uppdrag. Därför ska jag här redogöra kort för vad detta uppdrag egentligen innebär och innehåller, enligt *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11*.

Läroplanen slår under rubriken *Grundläggande värden* fast att skolan vilar på demokratins grund, och att utbildningen ska ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Skolverket, 2011:7). De värden som åsyftas förtydligas vidare som ”[m]änniskolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta” (Skolverket, 2011:7). Detta ska ske genom ”individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande” (Skolverket, 2011:7). Man poängterar också att ”[s]kolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart” (Skolverket, 2011:7).

Under rubriken *Skolans uppdrag* står att skolan ska främja ett lärande ”där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden”, och att skolan tillsammans med hemmen ska ”främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” (Skolverket, 2011:9). Vidare poängteras att skolan har i uppdrag att ”överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället” (Skolverket, 2011:9). Det står också att det inte är tillräckligt för skolan att förmedla kunskap om grundläggande värderingar, utan dessutom ska undervisningen ”bedrivas i demokratiska former” (Skolverket, 2011:8) och ”[d]e demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever” (Skolverket, 2011:15). Detta uppdrag handlar alltså om att ge eleverna de kunskaper och värden de behöver för att kunna leva ett fungerade vuxet liv som aktiva, demokratiska samhällsmedborgare.

Utöver detta står det även i skolans värdegrund att eleven i skolan ska möta respekt för sin person och sitt arbete, och att skolan ska vara en social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära (Skolverket, 2011:10).

Vad gäller det fostrande uppdraget slår läroplanen fast att skolan har som mål att se till att varje elev bland annat ”respekterar andra människors egenvärde” och ”kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen” (Skolverket, 2011:12). Skolan ska också se till att eleverna ”har kunskap om demokratins principer och utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former” (Skolverket, 2011:15). Återigen är det alltså elevernas demokratiska förmåga som prioriteras, medan formuleringar som har att göra med elevernas känslövärld är frånvarande.

1.3. Vägledning från Skolinspektionen, Socialstyrelsen och Skolverket

Livskunskap som ämne omnämns som sagt inte i läroplanen och ämnet har ingen egen kursplan och inga mål, varför det är svårt att veta hur det betraktas ”uppifrån”. Det går dock att få viss vägledning i frågan via olika beslut och rekommendationer som Skolinspektionen, Socialstyrelsen och Skolverket publicerat. Jag ska nedan göra en genomgång av dessa.

1.3.1. Skolinspektionens och Socialstyrelsens vägledning - Anmälan gällande innehållet i SET

2010 inkom en anmälan till Skolinspektionen gällande innehållet i SET. Anmälaren riktade kritik mot att SET förmedlas av lärare och inte legitimerad hälso- och sjukvårdspersonal, trots att det innehåller inslag med karaktären av gruppterapi. Anmälaren befarade att vissa övningar som omfattas av SET riskerar att väcka känslomässiga reaktioner hos barnet som lärare inte är utbildade för att upptäcka och hantera. Anmälaren väcker också frågan om vems ansvaret är ifall en situation uppstår då något av barnen reagerar med psykos, självskadebeteende eller i värsta fall suicid. Vidare innehåller anmälan kritik mot att livskunskapen ges på undervisningstid utöver den garanterade, och att detta tillägg skett utan föräldrarnas kännedom eller godkännande (Skolinspektionen, 2011:1f).

Skolinspektionen begärde in ett yttrande från Socialstyrelsen för att avgöra huruvida SET bör förmedlas av legitimerad hälso- och sjukvårdspersonal eller om det kan förmedlas av en pedagog. Socialstyrelsen gav ett yttrande i frågan den 3 december 2010 och konstaterar där att SET inte handlar om psykoterapi eller hjälp till psykiskt sjuka barn och unga, och att det därmed inte behöver vara hälso- och sjukvårdspersonal som genomför programmet. Man ser heller inte någon risk för att övningarna skulle kunna leda till psykos, självskadebeteende eller suicid. Programmet skulle enligt Socialstyrelsen möjligtvis kunna bidra positivt till barns sociala och emotionella utveckling, men man framhåller samtidigt att detta är förenat med risker. Som exempel pekar man på att det i materialet inte framgår något om samtycke från elever eller föräldrar, vilket är särskilt anmärkningsvärt då vissa övningar kan upplevas som kränkande. Det är också oklart hur stor möjlighet eleverna har att avstå från att delta i vissa övningar, samt vilka konsekvenser ett upprepat avstående kan innebära. Socialstyrelsen uppger också att det inte finns några riktlinjer för hur känslig information från eleverna ska hanteras eller hur den personliga integriteten ska upprätthållas. Känslig information kan i detta sammanhang innebära uppgifter om familjemedlemmar eller utsagor om vad som gjort eleven arg, ledsen, besviken etcetera. Socialstyrelsen poängterar att det i en klass kan finnas elever som genomgår eller har genomgått svåra händelser i livet och att kontexten som SET äger rum i, nämligen i en stor grupp i en klassrumssituation, knappast kan vara den rätta för att hantera känslor förknippade med dessa händelser (Skolinspektionen, 2011:2f, Socialstyrelsen, 2010:1f).

Socialstyrelsen anser sammanfattningsvis att SET kan vara optimalt anpassat för betingelser som gäller i vissa klassrum, men inte för andra. Man menar att SET förutsätter ”homogena klasser av dialog-, diskussions-, samarbetsvilliga och aktiva elever” och att det råder en allvarlig brist på konsekvensanalys för uppkomna avvikelser (Socialstyrelsen, 2010:2). Skolinspektionen menar också att det är

tvexsamt om det överhuvudtaget finns några klasser som kan möta beskrivningen av den klass som materialet förutsätter (2011:4). Socialstyrelsen anser vidare att det är viktigt att framhålla att det idag saknas tillförlitlig kunskap om huruvida SET har avsedd effekt eller inte (Socialstyrelsen, 2010:2).

Skolinspektionen beslutade att inte ge någon kritik till skolan som anmälan avsåg, eftersom skolan valde att avbryta användandet av SET. Man påpekar däremot att skolan visserligen har möjlighet att fritt välja metod och innehåll för sitt värdegrundsarbete, men att detta måste ske med ett medvetet förhållningssätt samt att arbetsformerna fortlöpande måste utvärderas. Eleverna bör också ges inflytande över såväl innehåll som former för arbetet. Man tillägger dessutom att ett medvetet förhållningssätt blir än viktigare i och med den nya skollagen, vilken började tillämpas 1 juli 2011, och som uttryckligen kräver att utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det poängteras även att livskunskap inte finns som ämne i de nationella tim- eller kursplanerna, och att Skolinspektionen förutsätter att eleverna får den undervisningstid som de har rätt till i respektive ämne. Till sist understryker Skolinspektionen att föräldrarna har rätt till information om elevens skolgång och förändringar i verksamheten samt möjlighet till inflytande (Skolinspektionen, 2011:4f).

1.3.2. Skolverkets vägledning - Sociala mål i individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen, samt under utvecklingssamtal

Skolverket har givit ut en del material som syftar till att stödja lärarna i arbetet med att utarbeta individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen (IUP). Genom detta material går det att få viss vägledning till hur skolorna kan och bör hantera värdering och bedömning av det som vanligen är innehållet under livskunskapen, nämligen elevernas sociala utveckling, varför jag tycker det är relevant med en kort genomgång av denna vägledning.

Skolverket beskriver i *Allmänna råd och kommentarer, Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen* IUP:n som ett stöd för elevens lärande, som ska innehålla omdömen om elevens kunskapsutveckling samt en planering av hur skolan ska arbeta för att eleven ska utvecklas så långt som möjligt, i riktning mot de nationella målen. Den skriftliga informationen ska komplettera och förtydliga, men inte ersätta, den muntliga informationen som ges vid utvecklingssamtalet (Skolverket, 2009a:6). Rektor beslutar hur de skriftliga omdömena ska utformas och huruvida de också ska gälla elevens utveckling i övrigt, vilket framför allt men inte enbart syftar till elevens sociala utveckling (Skolverket, 2009a:6).

Man poängterar vidare att om en skola väljer att ge skriftliga omdömen rörande elevens utveckling i övrigt, ska det framgå mot vilka mål utvecklingen bedömts (Skolverket, 2009a:16). Eftersom livskunskapen saknar kursplan och därmed även mål, finns inga sådana att luta sig emot om man som lärare vill genomföra en bedömning eller värdering av elevernas utveckling inom ämnet. Skolverket ger dock exempel på vilka avsnitt i *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94*, som kan tjäna som vägledning i valet av förmågor att bedöma rörande elevernas utveckling i övrigt (Skolverket, 2009a:16). Dessa avsnitt finns också representerade i den nya, och numera gällande, läroplanen, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11*, och går där under rubrikerna 2.1. Normer och värden, 2.3. Elevernas ansvar och inflytande

samt 2.7. *Bedömning och betyg* (Skolverket, 2011). Det är dessa avsnitt jag framför allt refererar till i avsnitt 1.2., och där finns exempelvis mål som innebär att eleven ska ”respektera andra människors egenvärde”, ska ta ”avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling” och att den ”kan leva sig in i och förstå andra människors situation” (Skolverket, 2011:12). Skolverket skriver att de skriftliga omdömena varken ska innehålla beskrivningar eller värderingar av elevens personliga egenskaper, och att den individuella utvecklingsplanen, då det är en offentlig handling, inte heller bör innehålla känsliga uppgifter om eleven (Skolverket, 2009a:16).

Skolverket skriver också i sin publikation *Att skriva skriftliga omdömen* att ”[e]leven, men även vårdnadshavare bör kunna förstå och se en tydlig koppling mellan det som sker i klassrummet, de konkretiserade målen samt vad lärare bedömer.” (Skolverket, 2009b:5). Det ska alltså klart och tydligt gå att se vilka mål som bedömts och på vilket sätt de behandlats på lektionerna, både som elev och som vårdnadshavare.

Skolverket förtydligar också med att skriva att det är viktigt att inte blanda ihop den muntliga informationen på utvecklingssamtalet och det skriftliga omdömet. I det skriftliga omdömet är elevens sociala utveckling frivillig information, men den informationen kan inte uteslutas från utvecklingssamtalet, där den är obligatorisk (Skolverket, 2009b:4).

1.4. Tidigare forskning

Eftersom att livskunskap är ett relativt nytt fenomen finns det begränsat med studier kring ämnet. Det har dock publicerats några artiklar som jag kort skulle vilja presentera här.

1.4.1. Livskunskap i lokala arbetsplaner och läromedel

Kerstin von Brömssen har skrivit artikeln *Livskunskap som policy, genre och teori*, där hon presenterar en undersökning av 15 lokala arbetsplaner samt två olika läromedel avsedda för livskunskapsämnet, för att studera vilken syn på undervisning, lärande och utbildning som framträder, samt på vilket sätt religion, etnicitet och genus förhandlas och framställs inom dessa (2011). Hon menar att livskunskapen vuxit fram ur två äldre svenska utbildningspraktiker. För det första är den sprungen ur den förebyggande alkohol-, narkotika- och tobaksundervisningen och för det andra har livskunskapen även rötter i sex- och samlevnadsundervisningen (von Brömssen, 2007:127f). På senare tid har även en tredje verksamhet tillkommit, som ligger till grund för livskunskap som ämnesområde, vilken har sina rötter i psykologiskt och terapeutiskt orienterad undervisning i USA (von Brömssen, 2011:127). Denna verksamhet har sina teoretiska utgångspunkter hämtade från ”neurobiologiska och individualpsykologiska teorier där modellering, positiv förstärkning och beröm är centrala delar” (von Brömssen, 2011:128). SET-programmet är enligt von Brömssen ett exempel på denna tredje undervisningspraktik (2011:128), och det är med andra ord denna praktik som framför allt fokuseras i det följande.

Lokala arbetsplaner ska utarbetas av lärare och övrig personal på skolan, samt företrädare för eleverna och dess vårdnadshavare. De ska visa hur skolan ska organisera sin verksamhet och hur mål i de nationella styrdokumenterna och den

kommunala skolplanen ska uppnås. Von Brömssens läsning av 15 lokala arbetsplaner som representerar ämnesområdet livskunskap ledde till den omedelbara reflektionen att det förekommer stora variationer dem emellan (2011:130f). Efter att ha analyserat dokumenten mer noggrant konstaterar hon att arbetsplanerna inte på ett tydligt sätt visar hur mål i de nationella dokumenten och de lokala arbetsplanerna ska uppnås, eller på vilket sätt de korresponderar med varandra. Ofta finns det heller ingen reflektion över lärandesyn, eller hur elever och vårdnadshavare ska göras delaktiga. Von Brömssen konstaterar också att ämnesområdet livskunskap i en majoritet av arbetsplanerna kopplas till ett arbete utifrån SET-metoden, det vill säga den tredje av de ovan nämnda verksamheterna, och också den verksamhet som jag fokuserat min studie kring (2011:134).

I sin avslutande diskussion skriver von Brömssen att vi i västvärlden kan iaktta hur en förskjutning äger rum vad gäller skolans fostrande dimension, från att ha utgått ifrån en undervisning i och om religion, etik och moral, till en undervisning i och om känslöhantering. Hon använder ett perspektiv från Foucault och skriver att detta därmed kan uttryckas som ”disciplineringsstekniker genom psykologiskt artikulerade diskurser” (2011:149). I detta perspektiv är att känna det samma som att finnas, men det är inte vad som helst som ska kännas, utan det som konstrueras som normalt och eftersträvansvärt (2011:149). Hon ställer sig vidare frågan vad som händer med skolans kunskaps- och demokratiuppdrag, då eleverna arbetar mer med hur de känner sig än med kunskaper och färdigheter för ett framtida arbets- och vuxenliv. Hon menar att lärandet inom detta fält kan framstå som en ”s sofistikerad och liberaliserad maktutövning genom elevers egen normering och självkontroll [...] På ett mer övergripande plan vill jag hävda att det handlar om det som Foucault benämnde *governmentality*” (von Brömssen 2011:150). Det är här jag vill ta vid i min studie av livskunskap, genom att titta närmare på den makt som kan utspela sig på denna arena. Jag kommer att återkomma till detta och till begreppet *governmentality* nedan.

1.4.2. Livskunskap i policydokument – problem och möjligheter

Camilla Löf har skrivit en avhandling om livskunskap kallad *Med livet på schemat*, samt artikeln *Livskunskap – en gränsöverskridande praktik i skolan*. Jag har valt att använda mig av artikeln, eftersom att den i mer koncentrerad form redogör för Löfs studie och diskussion. Hon har i syfte att belysa livskunskapsämnet och dess framväxt under senare år analyserat ett antal policydokument på såväl nationell som lokal nivå (2009). Hon kopplar samman ämnet främst med den andra av de tre verksamheterna von Brömssen redogjorde för som ligger till grund för livskunskapen, nämligen sex- och samlevnadsundervisningen. Hon menar att ämnet kan ses både som en gräsrotsrörelse, då skolorna skapar sitt eget ämne, med egen kursplan och mål (2009:103) och som en ”top down”-rörelse, eftersom exempelvis den statliga myndigheten Folkhälsoinstitutet delvis förespråkar ämnet (2009:108).

Löfs studie resulterar i identifieringen av ett antal problem alternativt möjligheter med skolämnet livskunskap. Studien har för det första visat på att det finns grundläggande vetenskapliga motsättningar då livskunskapen tvingar fram en kollision mellan vetenskaper som medicin, psykologi, sociologi och pedagogik. ”Top down”-versionerna bygger framförallt på psykologiska och medicinska diskurser, medan gräsrotsversionerna snarare bygger på pedagogiska och sociologiska diskurser (2009:111).

En annan aspekt är att livskunskapen omgärdas av motstridiga politiska diskurser. Politiker över de partipolitiska gränserna tar ställning både för och emot livskunskap som skolämne. Å ena sidan talas om livskunskap som lösningen på individuella, skolmässiga och samhällsliga problem. Å andra sidan menar man att ämnet inte behövs eftersom frågorna redan ombesörjs av andra skolämnena. Denna polemik förstärks också av att skolans myndigheter ger motsägelsefulla budskap, vilka enligt Löfs analys både säger att livskunskapen kan vara ett sätt att lyfta värdefrågor och att ämnet kan vara ett hot mot det fostrande uppdraget genom att urholka den gemensamma värdegrunden med schemaläggning av ämnet (Löf: 2009:111f).

Den vaga definitionen av begreppet livskunskap är ytterligare en orsak till både hinder och möjligheter. Löf menar att såväl begreppet livskunskap som dess innehåll och arbetssätt måste redas ut (2009:112).

Vidare menar Löf att ämnet är omgärdat av en hård marknadsmässig konkurrens. Hon skriver: "Skolämnet som många hoppas ska fungera som en motbild till kommersiella och massmediala ideal, har blivit en handelsvara, med olika förpackningar och med olika innehåll." Detta innebär att skolorna anpassar ämnet, inte bara efter egna behov men även efter egen budget, vilket skapar en ekonomisk ojämlikhet (2009:112).

Sammantaget innebär detta enligt Löf en kvalitativ ojämlikhet, eftersom det inte finns någon garanti för att alla elever får samma kunskaper då genomförandet av livskunskapsundervisningen präglas av godtyckliga tolkningar av ämnet och dess innehåll. Hon diskuterar också behovet av forskning som ett pedagogiskt verktyg för att kunna fatta riktiga beslut i undervisningen om dessa frågor. Utöver forskning om vad som fungerar exempelvis när det kommer till förebyggande arbete mot alkohol, narkotika och tobak pekar hon också på nyttan av forskning om bieffekter av vissa metoder, ibland oönskade, samt forskning som pekar på direkt kontraproduktiva insatser (2009:113).

Slutligen menar Löf att skolan i och med livskunskapen drar in elevernas fritid, kamratkulturer och familjerelationer i klassrummet och gör dem till teman för och mål med undervisningen. Hon skriver att personliga egenskaper blir till innehåll i de fall då livskunskapen bygger på träning av sociala och emotionella kompetenser, och i och med det blir livskunskapen en reglerande praktik som fokuserar barns förmåga att reglera sig själva. Vad som är önskvärt definieras dock inte av barnen själva, utan av politiker, statliga myndigheter, fristående konsulter och enskilda pedagoger (2009:114). Det är i detta innehåll jag fokuserar min studie, och då framför allt med avseende på den reglerande praktik Löf talar om.

1.4.3. Lärarprofessionen i förhållande till livskunskap

Sara Irisdotter Aldenmyr har även hon skrivit en artikel om livskunskap, under rubriken *Lärarprofessionen och arbetet med livskunskap i grundskolan*. Syftet med studien är att ta ut riktlinjer och generera ansatser för framtida studier om lärarrollen och lärarprofessionen i förhållande till de utmaningar och uppgifter livskunskapen skulle kunna innebära (2010:40). Detta sker genom en fallstudie av en skola där eleverna har livskunskap på schemat och där alla lärare har livskunskap med sina mentorsgrupper. Lektionerna sker enligt SET-metoden. Irisdotter Aldenmyr har genomfört fyra intervjuer totalt, varav en är med skolans rektor, en är med en av

skolans lärare och de övriga två är med en annan av skolans lärare. Hon har dessutom observerat en livskunskapslektion på skolan (2010:40f).

Irismetter Aldenmyr fokuserar dels på hur lärarprofessionens karaktär, kompetensområden och utveckling kan förstås i förhållande till livskunskapen och dels huruvida livskunskapen kan tolkas som ett forum för lärarens demokratiska fostrande uppdrag (2010:43f). Hon menar att lärarprofessionen är ett tvåfaldigt uppdrag, som handlar både om att förmedla kunskaper och att ge eleverna den omsorg och den sociala tillhörighet de behöver. Vilken av dessa delar som uppfattas som viktigast varierar mellan olika traditioner och verksamheter (2010:44). Irismetter Aldenmyr skriver: ”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” (2010:52).

Irismetter Aldenmyr menar också att det finns skäl att kritiskt granska om de värden som premieras i de manualstyrda aktiviteterna, som exempelvis SET innebär, är kompatibla med skolans fostrande, demokratiska uppdrag. Hon ifrågasätter dessa beteendemodifierande program och menar att det i visserligen uppstår situationer som innebär värdekonflikter i skolan, som kräver handling och snabba beslut, men att ”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” (2010:54).

1.5. Syfte och problemformulering

De tidigare studier jag refererat till har tittat på dokument av olika slag som berör livskunskapen för att undersöka hur fenomenet uppstått och vilken syn på lärande som ligger bakom ämnesområdet. Även intervjuer med lärare och rektor har genomförts, för att försöka reda ut vilka frågor rörande lärarprofessionen som kan tänkas vara intressanta att undersöka framöver. Jag vill med detta examensarbete ta vid i dessa studiers slutdiskussioner, som i mångt och mycket rör sig kring frågan om vad livskunskapen innebär i fråga om maktrelationer i klassrummet. Syftet är alltså att belysa och undersöka ämnet livskunskap ur ett maktperspektiv. Jag vill gå förbi dokumenten och intentionerna, och se hur lärare och elever faktiskt uppfattar och talar om dessa relationer.

Jag kom i min inledande litteraturgenomgång i kontakt med två avhandlingar, vilka båda resonerar kring ett vänligt och milt sätt att utöva makt, inom ramen för en demokratisk och anti-auktoritär skola. Detta perspektiv intresserade mig och kändes användbart i analysen av maktrelationerna under livskunskapslektionerna, varför jag har valt att utgå ifrån dem i det följande. Avhandlingarna är *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor* av Åsa Bartholdsson (2007), samt *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmetoder* av Gunilla Granath (2008). Jag ser på denna studie till stor del som en fortsättning på dessa avhandlingar, vilka resonerar kring makt, men inte i ett sammanhang som har med just livskunskap att göra.

Min frågeställning är:

- Hur kan man förstå livskunskap som en arena för ”vänlig” eller ”mild” maktutövning?

Jag vill alltså undersöka hur maktrelationerna under livskunskapen ser ut utifrån detta perspektiv. För att göra detta måste jag till att börja med hitta en fungerande definition för vad denna makt består av, för att sedan titta på livskunskapen med denna teori för ögonen. Studien präglas av ett kritiskt kunskapsintresse.

2. Disposition

Examensarbetet innehåller, förutom inledning och disposition, ytterligare fyra kapitel, 3, 4, 5 och 6.

Det tredje kapitlet, *Metod och material*, behandlar vilken typ av studie jag gjort, vilket urval och varför, vilka etiska hänsyn som tagits och vilken analysmetod jag använt.

Det fjärde kapitlet, *Teoretisk anknytning*, innehåller inledningsvis en kort redogörelse för ett par aspekter ur Michel Foucaults maktteorier, vilka har varit användbara för mitt examensarbete. Därefter följer ett urval av begrepp och utgångspunkter ur Bartholdssons och Granaths avhandlingar, presenterade som sex olika teman.

I det femte kapitlet, *Resultatredovisning och analys*, går jag igenom resultatet av de intervjuer jag genomfört, samt analyserar dessa resultat utifrån den analytiska metod jag valt att använda mig av. Analysen utgår ifrån de sex teman jag skapat med hjälp av Bartholdssons och Granaths avhandlingar.

I det sjätte kapitlet, slutligen, kallat *Slutdiskussion*, återkopplar jag till mitt syfte och min frågeställning. Jag resonerar också kring vad konsekvenserna av mitt resultat kan bli och i viss mån vilka ställningstaganden jag själv kan tänka mig att ta utifrån detta.

3. Metod och material

Jag ska här redogöra för vilken typ av studie jag gjort, vilket urval och varför, vilka etiska hänsyn som tagits, och vilken analytisk metod jag använt samt på vilket sätt jag menar att dessa val passar mitt examensarbete.

3.1. Kvalitativ metod

Jag har valt att genomföra en kvalitativ studie vilket, med stöd i Alan Brymans resonemang om samhällsvetenskapliga metoder, bland annat innebär att jag varit ute efter att fånga deltagarnas perspektiv på mina frågeställningar, att se vad de finner viktigt och betydelsefullt (2007:301). Den kvalitativa metoden innebär således att jag, i motsats till utgångspunkten i den kvantitativa forskningen där fokus brukar ligga på beteenden, fokuserat på meningen som ligger bakom dessa beteenden (Bryman, 2007:273).

Detta innebär vidare att jag inte har haft för avsikt att komma fram till data som kan generaliseras till en större grupp människor, utan att jag försökt finna en förståelse av

beteenden, värderingar och åsikter inom den specifika kontext där jag genomfört min undersökning (Bryman, 2007:273). Jag har med andra ord, istället för att kartlägga hur livskunskapslektioner vanligtvis utformas och vilka beteenden som dessa generellt sett innebär, genom min undersökning försökt att fånga vilken mening deltagarna lägger i livskunskapen i dessa specifika fall. Jag vill dock här poängtera betydelsen av det specifika exemplet och att anledningen till att jag valt att genomföra en kvalitativ studie är att jag tror att det kan säga något viktigt om det större sammanhanget. Steinar Kvale och Svend Brinkmann beskriver fenomenologin, vilket är en filosofisk idé som den kvalitativa forskningen inspirerats av, och vilken roll denna filosofi haft inom den kvalitativa forskningen. De menar att den handlar om att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv, och att beskriva världen så som den upplevs av dem. Detta motiveras med antagandet att "den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är" (Kvale & Brinkmann, 2010:42). Med stöd i detta menar jag att denna undersökning, trots att den handlar om ett par specifika fall, säger något väsentligt om verkligheten, eftersom att den beskriver verkligheten såsom den uppfattas av dessa deltagare, även om det naturligtvis kan finnas andra människor som uppfattar verkligheten på andra sätt.

3.2. Kvalitativ intervju

Jag ska här beskriva vilken typ av intervju jag har genomfört, vilken min roll som intervjuare varit, samt vilka praktiska detaljer jag tagit hänsyn till under genomförandet av intervjuerna.

3.2.1. Halvstrukturerade livsvärldsintervjuer

Jag har försökt att få svar på mina frågeställningar genom att genomföra och analysera fyra stycken kvalitativa intervjuer, två intervjuer med lärare i livskunskap, samt två gruppintervjuer med fem av respektive lärares elever. Dessa intervjuer går under vad Kvale och Brinkmann benämner halvstrukturerade livsvärldsintervjuer, vilket är en form av kvalitativ intervju och definieras som en intervju med målet att "erhålla beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att tolka innebörden av de beskrivna fenomenen" (2010:19), och med andra ord, "förstå teman i den levda vardagsvärlden ur undersökningspersonens egna perspektiv" (2010:43). Även Bryman beskriver denna typ av intervju som ett försök att få en uppfattning om deltagarnas syn på världen, ett försök att "se världen med deras ögon" (Bryman, 2007:272). Intervjun syftar alltså inte till att skapa kvantifierbara data, utan istället att söka kvalitativ kunskap uttryckt genom nyanserade beskrivningar av specifika situationer (Kvale & Brinkmann, 2010:43).

Termen "halvstrukturerad" visar också på att detta är ett samtal som skiljer sig från såväl det öppna vardagssamtalet som det slutna frågeformuläret. Intervjun utförs istället enligt en intervjuguide som fokuserar på vissa teman och som kan innehålla förslag på intervjufrågor. (Kvale & Brinkmann, 2010:43). Även Bryman påpekar att utformandet av en intervjuguide är något som karaktäriserar den kvalitativa intervjun (2007:301). Jag ställde därför inför intervjuerna samman två intervjuguides, en avsedd för lärarintervjuerna och en avsedd för elevintervjuerna, vilka båda innehöll generella frågor uppställda kring ett antal teman (se bilaga). Dessa guider sammanställdes tidigt i arbetsprocessen, och baserades således inte på de teman jag senare kom att utgå ifrån i analysarbetet. Detta för att jag under intervjuerna ville förhålla mig så öppen som

möjligt till det mina respondenter hade att berätta och undvika att "lägga orden i mun" på dem eller styra dem i någon viss riktning. Av samma anledning valde jag också att undvika ordet *makt*, och istället närma mig deras tankar om relationerna i klassrummet via frågor om exempelvis organisering av och syfte med lektionerna. En viktig poäng med dessa guider är att som intervjuare behålla ett öppet förhållningssätt till dess struktur. Frågorna är öppna och intervjuaren "leder den intervjuade till vissa teman, men inte till bestämda uppfattningar om dessa teman" (Kvale & Brinkmann, 2010:46). Av den anledningen har intervjuerna fått röra sig i olika riktningar beroende på vad den intervjuade upplever vara relevant och viktigt. Ibland kom frågorna i en annan ordning än den jag hade ställt upp, och ibland lät jag intervjupersonerna berätta om saker jag inte förberett några frågor kring, eftersom de själva tog upp dem som något viktigt.

3.2.2. Intervjuarrollen

Kvale och Brinkmann har listat tio stycken krav på intervjuaren, eller kriterier som är användbara för att genomföra en framgångsrik intervju, vilka jag försökt att följa. Som exempel på kriterier från denna lista kan bland annat nämnas att intervjuaren bör vara *känslig*, det vill säga lyssna uppmärksamt på vad som sägs och hur, men även lägga märke till vad som inte sägs. Här ingår även att ha en empatisk inställning till intervjupersonen. Vidare menar Kvale och Brinkmann att intervjuaren bör vara *öppen*, så till vida att denne reagerar på det som är viktigt för intervjupersonen, och är flexibel för detta under intervjun. Intervjuaren bör också vara *kritisk* och alltså redo att ifrågasätta det som sägs och dessutom beredd att *tolka*, med andra ord klargöra och utveckla det intervjupersonen säger utan att för den sakens skull påtvinga sina egna tolkningar (Kvale & Brinkmann, 2010:182f). Särskilt den sista punkten har jag funnit användbar, förvisso i mina intervjuer med lärarna, men framförallt med eleverna, då jag vid flera tillfällen upprepat min förståelse av vad eleven sagt för att säkerställa att jag uppfattat dem rätt.

3.2.3. Praktiska detaljer

Bryman ger exempel på vissa praktiska detaljer som är viktiga att tänka på inför en intervju, vilka jag också försökt att ta hänsyn till. Till att börja med menar han att det är bra att bekanta sig med miljön där intervjupersonen engagerar sig i de aktiviteter man är intresserad av (2007:305). Jag fick möjlighet att göra detta då jag besökte skolorna och klasserna vid ett tillfälle innan själva intervjuerna genomfördes.

Vidare poängterar Bryman vikten av att ha en bra bandspelare, eftersom det vid kvalitativa undersökningar är viktigt att kunna fånga intervjupersonens svar i dess egna ordalag vid den detaljerade analysen av dessa (2007:306). Jag har spelat in intervjuerna digitalt och kunnat göra så gott som ordagranna transkriberingar av dessa. Vid transkriberingen av elevintervjuerna har jag ibland haft svårigheter att avgöra vilken elev som säger vad, eftersom de då och då pratar samtidigt. Jag har dock oftast kunnat få med alla ord som sägs, även om jag inte alltid vetat vem det är som säger dem. Jag ser dock inte på detta som ett problem, eftersom jag i huvudsak sett gruppen som den väsentliga enheten och inte individerna inom den.

Bryman menar också att intervjuerna bör genomföras i en lugn och ostörd miljö, dels för att ljudupptagningen ska bli så bra som möjligt, och dels för att intervjupersonen inte ska behöva oroa sig för att någon hör vad som sägs (2007:306). Alla fyra

intervjuer genomfördes i avskilda rum, där vi inte behövde oroa oss för störande ljud eller lyssnande öron. Vid en av elevintervjuerna kom dock en lärare och avbröt samtalet mot slutet av intervjun, men vi blev snart lämnade ifred igen och jag upplevde inte att eleverna blev störda eller hämmade av detta.

3.3. Urval och analysmaterial

För att få svar på mina frågeställningar har jag genomfört intervjuer med lärare och elever på två skolor i skilda delar av Göteborg. Jag har intervjuat en lärare och en grupp om fem av den lärarens elever på respektive skola. Jag har inte haft fokus på att göra jämförelser mellan olika sociala grupper eller på att kunna generalisera mina resultat till en större population, varför området skolorna är belägna i inte varit avgörande för mitt urval. Jag valde därför att helt enkelt, via Göteborgs stads alfabetiska förteckning av grundskolor Göteborg (Göteborgs stad, 2011), ringa runt till skolorna i tur och ordning, tills jag hittade två skolor som har livskunskap på schemat och som använder sig av materialet SET och där det dessutom fanns en lärare i detta ämne som kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Båda lärarna uppger att de dels gått en metodutbildning i SET, för att kunna undervisa elever i livskunskap, och dels en handledarutbildning, som gör att de kan handleda andra lärare i sitt arbete med livskunskap enligt SET-metoden. Båda lärarna undervisar i livskunskap i år fyra, enligt SET-metoden, på en veckobasis.

Jag valde att intervjua både lärare och elever eftersom jag ville se om deras utsagor rörande maktförhållandena under livskunskapen på något sätt skiljde sig åt och på så vis få en mer nyanserad bild av detta. Anledningen till att jag valde att intervjua eleverna i grupp är dels att jag ville fånga in den variation av åsikter och meningar som med största sannolikhet finns inom en stor klass, och dels att jag ville utjämna maktförhållandena mellan mig och deltagarna. Kvale och Brinkmann påpekar att en intervju inte är ett samtal mellan likställda parter, eftersom det är forskaren som definierar och kontrollerar situationen (2010:19). Av den anledningen ville jag ge eleverna numerärt överläge, för att på något sätt kompensera för mitt eget överläge i andra hänseenden.

Det slumpade sig så att de två skolor jag först fick kontakt med och som överensstämde med mina kriterier är belägna i två områden som är väldigt olika vad gäller elevsammansättning och socioekonomisk status (hädanefter kallade skola A respektive B). Detta var mitt första intryck då jag besökte skolorna och den bilden bekräftas av statistiken på Göteborgs stads hemsida. Exempelvis är arbetslösheten under Göteborgs snitt i området som skola A befinner sig i och över snitt i skola B:s område (Göteborgs stad, 2010), medelinkomsten är högre i skola A:s område än skola B:s och ohälsotalen ligger bland de lägsta i Göteborg i skola A:s område, och bland de högsta i skola B:s. (Göteborgs stad, 2009). Detta medger en större möjlighet för generalisering, då urvalet är spritt över fler socioekonomiska grupper.

3.4. Etiska hänsyn

Vetenskapsrådet har utarbetat fyra principer för etiska hänsyn som forskare bör beakta i arbetet med intervjuer och undersökningar. Jag har tagit hänsyn till dessa principer i arbetet med detta examensarbete och nedan ska jag ge en kort redogörelse för vad de innebär.

Den första principen kallas *informationskravet* och innebär att forskaren ska informera deltagarna om vilken deras uppgift i projektet är samt vilka villkor som gäller för deras deltagande. De ska upplysas om att deras deltagande är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2002:7). Jag informerade lärarna via telefon respektive mail om ämnet för mitt examensarbete och på vilket sätt jag behövde deras hjälp. Jag besökte också klasserna vid ett tillfälle innan intervjuerna för att delge eleverna samma information. När det var dags att genomföra intervjuerna klargjorde jag för både lärare och elever att deltagandet var frivilligt, samt att de hade rätt att avbryta sin medverkan när som helst under intervjun och ända fram till den dag arbetet publicerats.

Den andra principen kallas *samtyckeskravet*, och innebär att forskaren ska inhämta deltagarnas samtycke till att medverka. Vetenskapsrådet klargör även här att det i vissa fall bör inhämtas samtycke även från föräldrar eller vårdnadshavare, till exempel om deltagarna är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär. Återigen poängteras också frivilligheten i deltagandet (Vetenskapsrådet, 2002:9). Jag fick lärarnas samtycke om medverkan i och med att vi avtalade tid och plats för intervjun via telefon respektive mail. För att få elevernas samtycke gick jag tillväga så att jag besökte klasserna vid ett tillfälle innan själva intervjuerna skulle genomföras för att informera om mitt arbete och vad det skulle handla om. Jag berättade för eleverna att jag behövde hjälp av några utav dem för att kunna genomföra mitt arbete, och klargjorde i samband med detta att det var frivilligt att delta. Eftersom att eleverna går i fjärde klass och därmed är under 15 år, och ämnet dessutom kan anses vara av etisk känslig karaktär, då det handlar om livskunskap och frågor om exempelvis kränkningar och makt kan komma att behandlas, klargjorde jag också att jag var tvungen att ha deras vårdnadshavares tillstånd för att få lov att intervjua dem. Därpå delade jag till intresserade elever ut ett informationsbrev riktat till deras vårdnadshavare, vilka sedan hade möjlighet att godkänna eller inte godkänna sitt barns medverkan (se bilaga). När jag kom tillbaka till skolan för att genomföra gruppintervjun med eleverna samlade jag in de svar som kommit tillbaka till skolan med ett godkännande av medverkan, och drog bland dessa lott om vilka som skulle komma att medverka.

Den tredje principen kallas *konfidentialitetskravet* och innebär att uppgifter om personerna som ingår i undersökningen ska ges största möjliga konfidentialitet och förvaras på ett sådant sätt att inga obehöriga kan ta del av dem. Det är också viktigt att det inte ska gå att identifiera personerna som deltagit i undersökningen, särskilt då det handlar om etiskt känsliga frågor (Vetenskapsrådet, 2002:12f). Jag har valt att avidentifiera alla deltagare i min undersökning, och även informerat både lärare och elever om att så är fallet, eftersom jag dels anser att frågorna kan vara av etiskt känslig karaktär och dels inte finner dessa uppgifter relevanta för arbetets syfte. Därför kommer inga namn på vare sig personer, skolor eller områden att figurera i texten.

Den fjärde och sista principen kallas *nyttjandekravet* och innebär att uppgifterna som samlas in endast får användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002:14). Jag kommer inte att använda de uppgifter jag fått i något annat syfte än för att skriva detta arbete, och inspelningar, anteckningar och transkriberingar kan bara nås via mig.

3.5. Kvalitativ innehållsanalys

För att genomföra min analys har jag valt att använda mig av kvalitativ innehållsanalys, vilket är en metod för att analysera text, i mitt fall utskrivna transkriberingar av de intervjuer jag genomfört. Syftet med en kvalitativ innehållsanalys är att få kunskap om och förståelse för det studerade fenomenet och kan definieras som en metod för subjektiv tolkning av innehållet i en text, vilken sker genom en systematisk klassifikationsprocess där forskaren kodar och identifierar teman eller mönster (Hsei & Shannon, 2005:1 278).

Analysen går till så att forskaren kodar sitt material, de ofta stora mängderna text, under en mindre mängd kategorier. Dessa kategorier består av mönster eller teman från den analyserade texten. Forskaren söker sedan efter kopplingar mellan dessa kategorier samt olika underkategorier (Hsei & Shannon, 2005:1285), så att ett träd-diagram kan skapas med en hierarkisk struktur mellan de olika kategorierna (Hsei & Shannon, 2005:1279).

Metoden kan enligt Hsei och Shannon i sin tur delas upp i tre tillvägagångssätt, *the conventional* (det konventionella), *the summative* (det summerande), samt *the directed* (det riktade). Jag kommer härnäst att använda mina översättningar. Tillvägagångssätten skiljer sig framförallt åt vad gäller sättet på vilket koderna utvecklas, samt när i processen det sker.

Det konventionella sättet att genomföra en innehållsanalys på innebär att forskaren härrör sina koder och kategorier direkt utifrån texten, och att dessa därmed utvecklas och utarbetas under arbetets gång (Hsei & Shannon, 2005:1277, 1286). Detta tillvägagångssätt används med fördel när det endast finns begränsat med teori eller tidigare forskning på det aktuella området (Hsei & Shannon, 2005:1279).

Det summerande sättet innebär att forskaren istället för att analysera texten som en helhet, räknar och jämför vissa nyckelord eller visst innehåll. Det kan även innebära att söka efter när ett ord inte används, och vilka ord som då används istället (Hsei & Shannon, 2005:1283). En analys av de mönster som forskaren hittar bland dessa ord, leder sedan till en tolkning av den kontextuella meningen bakom dem (Hsei & Shannon, 2005:1278).

Det riktade sättet, slutligen, är mer strukturerat än det konventionella och innebär istället att forskaren använder sig av redan existerande teori eller tidigare forskning för att på förhand sammanställa ett antal kategorier (Hsei & Shannon, 2005:1277, 1281). Därefter bestämmer forskaren hur de olika kategorierna ska definieras, och analyserar sedan materialet utifrån dessa definitioner (Hsei & Shannon, 2005:1281). Ytterligare kategorier kan dock tillkomma under arbetet med analysen och kodningsschemat förfinas på så sätt efterhand (Hsei & Shannon, 2005:1286). Det är detta tillvägagångssätt jag har använt mig av och således har jag tagit hjälp av Bartholdsson och Granath för att utveckla ett antal kategorier innan jag påbörjade min analys av texterna. I teoriavsnittet nedan kommer jag att redogöra för sex teman som jag utarbetat med hjälp av de begrepp och utgångspunkter ur Bartholdssons och Granaths avhandlingar som varit relevanta och användbara för min analys av livskunskapen och det är dessa teman som kategorierna är baserade på. Inom kategorierna har jag sedan utvecklat underkategorier, för att kunna specificera analysen av materialet ytterligare. Kategorierna utarbetades således *efter*

sammanställningen av intervjuguiderna och genomförandet av intervjuerna, men *innan* analysen av resultaten.

Teorin och den tidigare forskningen får sedan guida diskussionen av resultatet och kan antingen säga emot eller förstärka rådande syn på undersökt fenomen. Styrkan i det riktade tillvägagångssättet är således att befintlig teori kan utvecklas ytterligare. En annan fördel är att förförståelsen som forskaren har av ett fenomen tillåts bli explicit, istället för att behandlas som något obefintligt, vilket ibland är något som anses vara önskvärt, men sannolikt sällan är fallet (Hsei & Shannon, 2005:1283).

4. Teoretisk anknytning

Jag ska i detta avsnitt redogöra för den teoretiska grund jag utgått ifrån i arbetet med denna text. Jag har som tidigare nämnts framför allt använt mig av två avhandlingar, av Bartholdsson (2007) och Granath (2008). Båda dessa avhandlingar diskuterar en typ av makt i skolan som är vänlig eller mild till sin karaktär och därför kan vara svår att upptäcka, men som inte desto mindre finns där. De bygger båda till stor del på Michel Foucaults teorier om makt och jag ska därför börja med att redogöra för ett par av de för mitt arbete viktigaste delarna av Foucaults maktteorier, för att sedan beskriva Bartholdssons och Granaths teoretiska idéer.

4.1. Foucault och makt

Jag ska här beskriva två av de viktigaste, och för mitt arbete relevanta, begreppen i Foucaults maktteorier. Det första är *governmentality*, vilket syftar till ett särskilt sätt att styra på och som framför allt har använts för att förstå och analysera liberalismen. Det andra är *Panopticon*, och behandlar ett sätt att övervaka på som leder till att den övervakade i själva verket övervakar sig själv.

4.1.1. Governmentality och liberalism

Governmentality är ett begrepp hämtat ur Foucaults maktteorier, som, enligt Roddy Nilsson och Nikolas Rose, ibland översätts till ”styrningsmentalitet” eller ”styrningsrationalitet” på svenska (Nilsson, 2008:128, Rose, 1995:43). Jag kommer framöver att i huvudsak använda ordet styrningsrationalitet. Detta är ett begrepp som på senare år dragit till sig stor uppmärksamhet bland forskare, och även om Foucault själv inte utvecklat denna ansats särskilt mycket, har andra forskare vidareutvecklat den, framförallt genom att analysera och förstå hur liberalismen kommit att fungera som den viktigaste formen av styrningsrationalitet i det västerländska samhället (Nilsson, 2007:128, 132). Det är i denna Foucault-inspirerade governmentality-forskning som Bartholdsson söker hjälp i sin analys av maktrelationer i klassrummet (Bartholdsson, 2007:29).

Liberalism ska i detta sammanhang inte förstås som en politisk ideologi, utan begreppet används av Foucault och forskare i hans efterföljd i en vidare mening om ett område som problematiserar styrning och frihet i olika former (Nilsson, 2007:132). Liberalismen uppfattas ofta som en strävan efter så *lite* styrning som möjligt, men så är inte fallet enligt Nilsson. Istället innebär liberalismen en strävan efter så *effektiv* styrning som möjligt (Nilsson, 2007:132).

Styrning i det liberalistiska samhället är nära förbundet med frihet, det går till och med att uttrycka det som att vi i allt högre grad styrs till frihet. Nilsson skriver: "[d]en liberala styrningsrationaliteten bygger på att individen – i det optimala fallet – styr sig själv så att det gagnar både henne själv och samhället." (2007:132) och vidare att "[d]isciplinen, inklusive självdisciplinen, är ett nödvändigt inslag i den liberala styrningsrationaliteten." (2007:132). Kenneth Hultqvist och Kenneth Pettersson skriver också att governmentality innebär att "frihetsaspekterna framhävs, varvid makten får ett mer positivt och livsbejakande ansikte" (1995:25).

Begreppet governmentality bygger enligt Nilsson "på en sammanskrivning av *gouverner*, att 'styra' eller 'regera', och *mentalité*, vilket i detta sammanhang bäst översätts med 'inställning'" (Nilsson, 2007:129). Foucault ville med detta visa på att styrning alltid innehåller en inställning till det objekt som ska styras. Hultqvist och Pettersson förklarar governmentality med att "all påverkan, all styrning, till syvende och sist grundas på en kunskap om det som är maktens föremål" (1995:25). Vidare översätter de begreppet med "ökad styrbarhet", och åsyftar då inte en högre grad av underkuvande, utan snarare en förskjutning från ett centrerat till ett decentrerat styre (1995:25). Enligt Nilsson menar Foucault att styrande ska ses som en praktik som syftar till att påverka hur människor beter sig, och då även att få dem att styra sig själva. Den centrala frågan är i detta sammanhang *hur* styrningen sker, inte varför eller med vilken legitimitet (Nilsson, 2007:129).

Foucault var aldrig särskilt intresserad av staten som fenomen, och även om den främsta platsen för styrningsrationalitet är statens verksamheter, är det inget som binder den till just staten (Nilsson, 2007:129). Också Bartholdsson påpekar att begreppet governmentality inte nödvändigtvis avser "en statskontrollerad politisk auktoritet utan beskriver en mängd olika sätt att kontrollera människors handlingar" (Bartholdsson, 2007:29).

4.1.2. Panopticon

En annan viktig del av Foucaults arbete, och som Granath ägnat mycket uppmärksamhet, är hans redogörelse över och tankar kring den så kallade *Panopticon*. Panopticon var namnet på en idé om ett fängelse eller ett övervakningssystem designat av den engelska filosofen Jeremy Bentham och kan översättas med "det allseende ögat". Granath beskriver Panopticon som en ringformad byggnad med ett torn i mitten. I tornet finns en övervakare som har uppsikt över alla celler i den yttre ringen, men de som sitter i cellerna kan inte se övervakaren. På så sätt vet fången aldrig om den är bevakad eller inte. (Granath, 2008:31). Även Nilsson beskriver detta som Panopticons huvudsakliga funktion, vilken i förlängningen innebär att eftersom övervakaren ständigt är skenbart närvarande blir övervakningen permanent till sin verkan. Illusionen hos fången av att vara konstant övervakad leder till att den skapar sin egen inre kontroll, och den yttre kontrollen blir överflödig. (Nilsson, 2007:108).

Panopticon blir alltså en symbol för den "panoptiska blicken", vilken handlar om en övervakning av sig själv och andra (Nilsson, 2007:110). Granath beskriver fenomenet så här: "[d]et inre övervakande ögat som bild för den disciplinära makten, utövad av det egna jaget." och menar vidare att Foucault med hjälp av Panopticon diskuterade hur övervakningen på olika sätt flyttar in i människorna själva, och att disciplinerings tekniker idag mestadels handlar om självdisciplinering (2008:32).

4.2. Den vänliga, milda maktutövningen

Bartholdsson definierar den vänliga makten som en styrning som ”idealt kan utövas utan att möta motstånd” och vidare att det är en teknik för styrning och dominans som är mjukare och mindre uppenbar, och därför inte uppfattas eller känns igen som sådan, till skillnad från exempelvis öppet våld eller olika typer av tvång och förbud (2007:29).

Granath skriver å sin sida om den milda makten som en underförstådd motsats till den omilda. Detta innebär inte att skolan inte utövar makt, utan snarare att den gör det på ett annat sätt ”än exempelvis i början av 1900-talet”. Hon menar att 2000-talets pedagogiska verktyg i sig ”ger uttryck för en mild, dialogisk syn på relationer och makt i skolan” (2008:5).

Både Bartholdsson och Granath gör alltså klart att den vänliga, milda makten handlar om en subtilare form av makt än den som tidigare har varit rådande och som innebär exempelvis tvång och förbud av olika slag, men att den inte desto mindre finns där och påverkar eleverna i skolan. För att kunna se på livskunskapen utifrån detta perspektiv behöver jag dock göra denna definition mer detaljerad. Jag ska därför nu redogöra för ett antal begrepp och utgångspunkter jag har valt att stödja mig på i min analys av maktrelationer i skolan generellt och på livskunskapen specifikt. Jag har valt dessa utifrån Bartholdssons och Granaths teoretiska förankring, men bearbetat deras texter för att finna de begrepp och utgångspunkter som är mest relevanta och användbara för min analys och mitt syfte. Det arbetet gick till så att jag till att börja med gjorde en djupläsning av de båda avhandlingarna, för att sedan sammanfatta de teoretiska ramar författarna rörde sig inom, var för sig. Jag försökte sedan hitta mönster och kategorier i de begrepp och utgångspunkter som Bartholdsson och Granath använder sig av, och samtidigt se vilka av dessa som passade mitt arbete. Detta resulterade i sex nya teman, nämligen: *Lärare som expert, elev som klient, Seende lärare, synlig elev, Att agera och tala strategiskt, Normalisering, individualisering och att forma en identitet, Frihet i allians med makt; självreglering och självvärdering* samt *Fokus på individens känslor och beteenden*. Det är dessa sex teman jag använt som kategorier i min innehållsanalytiska kodning av intervjumaterialet.

4.2.1. Lärare som expert, elev som klient

Till att börja med fann jag ett användbart perspektiv på makt i skolan hos Bartholdsson som innebär en syn på läraren som expert och eleven som klient, i behov utav hjälp och stöd från experten. Denna syn, menar jag, ligger till grund för att legitimera de maktrelationer som råder i skolan.

Bartholdsson påpekar att det krävs förnuft för att kunna styra, men att detta förnuft utifrån kulturellt förankrade föreställningar inte alltid tillskrivs barn: de anses inte alltid veta sitt eget bästa. (2007:30). Barndomen anses med detta synsätt vara en särskilt känslig livsfas och barn förväntas inte kunna hantera de känslomässiga aspekterna av att växa upp (Bartholdsson, 2007:36). Detta medför även en syn på barn som individer *i behov*, och dessa behov, i sin tur, definieras bäst utav den som observerar barnet snarare än barnet självt. För att få ett fungerande liv framstår det enligt detta resonemang som att barn behöver expertstöd, och det finns här en föreställning om skolan som elevernas och det framtida samhällets räddning

(Bartholdsson, 2007:99f). I detta sammanhang innebär att vara elev att ha sig själv som utvecklingsprojekt och läraren agerar den expert som ska hjälpa eleven att definiera vem hon egentligen är, så att hon kan "hitta sig själv" (Bartholdsson, 2007:36).

Bartholdsson lånar även Hannerz begrepp "medvetandearrangemang", vilket idealt innebär att eleverna lär sig att lärarna vet mer än de själva (2007:31). Här finns en hierarki byggd både på ålder och på en relation där läraren agerar som professionell och eleven som klient. Eleverna är underordnade och auktoriserar vuxna som bättre vetande (Bartholdsson, 2007:31).

Lärarens roll som expert yttrar sig inte bara i förhållande till eleven som klient, utan även som motpol till elevens föräldrar. Bartholdsson påvisar att det i den politiska debatten poängteras att föräldrar idag inte har möjlighet att vara goda föräldrar, att dygnets timmar inte räcker till för alla måsten (Bartholdsson, 2007:104). En konsekvens av detta blir att skolan och lärarna känner barnen bättre än deras egna föräldrar och på så sätt också är av central betydelse för elevernas välmående (Bartholdsson, 2007:105). Bartholdsson använder sig av Furedis begrepp "den terapeutiska fantasin", vilket innebär en idé om att känslomässiga skador uppstår i individens familj och där familjelivet framställs som direkt farligt. Läraren kan här framstå som elevens sista chans till räddning (Bartholdsson, 2007:108).

4.2.2. Seende lärare, synlig elev

Ett annat sätt att se på maktrelationerna mellan lärare och elev är att betrakta läraren som *seende*, vilket i förlängningen innebär att eleven blir *synlig*. Detta är ett perspektiv som Bartholdsson använder sig av och som jag finner relevant i min analys av maktrelationerna under livskunskapslektionerna.

Bartholdsson skriver att lärare idag ofta uttrycker vikten av att se eleven, ibland påstås detta till och med vara skolans huvuduppgift (2007:107). Elevers störande beteende kan ibland enligt samma lärare förklaras utifrån att de inte känner sig sedda, eller att de söker uppmärksamhet (Bartholdsson, 2007:108).

Jag vill här återkoppla till de två professionella självbilder som Irisdotter Aldenmyr redogjorde för, varav den ena fokuserar kunskapsförmedling, och den andra fokuserar omsorg om eleverna (2010:44). De lärare som Bartholdsson refererar till här hör till den andra av dessa självbilder och ser omsorgen och mentorskapet som sitt huvuduppgift.

Bartholdsson skriver vidare att eftersom seendet är så viktigt i skolan, blir synlighet och tillgänglighet viktiga egenskaper för elever att tillägna sig (2007:179). Hon tar kring detta ämne också upp ett exempel som jag finner användbart för min analys av livskunskapslektionerna. Eleverna i hennes undersökning fick vid ett tillfälle i uppgift att intervjua varandra, i syfte att lära känna varandra bättre. Frågorna handlade om bland annat gruppsyntet och självkänsla, men även "lättammare" frågor som huruvida eleverna hade drömmar om att bli en TV-stjärna figurerade. Att bekänna och tala om sig själv introduceras på detta sätt som en form av sällskapsspel där frågor om självkänsla behandlas på samma sätt som frågor om TV-stjärnedrömmar. Eleven förväntades "reflektera över sig själv, inför sig själv och inför andra, samt att göra sig till föremål för andras föreställningar om hur man 'är'." (Bartholdsson, 2007:190).

Det handlar alltså om att låta sig själv vara synlig och tillgänglig för såväl lärare som övriga klasskamrater.

Det finns dessutom en asymmetri i denna synlighet, och Bartholdsson använder sig här av Foucault som menar att den disciplinära makten är en osynlig makt, som tvingar den underkastade att vara synlig. Detta innebär att den som utövar makt kan positionera sig själv i ett slags anonymitetsskugga och därifrån se på andra samtidigt som hon reglerar graden av sin egen synlighet (Bartholdsson, 2007:194). Foucault menar vidare, enligt Bartholdsson, att barnet i skolan alltid är mer individualiserat än den vuxne; den underordnade parten synliggörs som individ inför den överordnades blick (Bartholdsson, 2007: 195). Fredrik Engelstad beskriver Foucaults tankar om detta som att lärare, eller andra yrkesutövare exempelvis läkare eller psykologer, ingår i en relation med klienterna, i detta fall eleverna, där klienterna ska lämna upplysningar om sitt innersta medan yrkesutövarna håller sig inom sin professionella roll (2006:59). Eleverna i Bartholdssons undersökning förväntades ”lyfta fram sina för- och nackdelar, uttrycka sina känslor i rätt sammanhang och hålla sig till sanningen”. Lärarna hade däremot möjlighet att vara privata på ett annat sätt och det var inte lika självklart att eleverna skulle ha tillgång till deras livssituation (Bartholdsson, 2007:195).

4.2.3. Att agera och tala strategiskt

Vidare har jag funnit ett perspektiv på maktrelationerna i skolan hos både Bartholdsson och Granath, som poängterar att våra handlingar och yttranden kan ses som strategiska, vilket verkar relevant för min analys.

Granath använder sig av begreppet ”strategispel”, vilket hon lånat av Foucault. Hon redogör för hur Foucault talade om maktrelationer snarare än makt och att han med detta menade just de strategier människor använder för att försöka styra andra människors uppförande eller förhållningssätt. Användandet av dessa strategier benämnde han strategispel (Granath, 2008:30). Granath skriver angående detta att (2008:31):

Dessa maktrelationer eller strategiska spel är, som själva orden implicerar, instabila och rörliga. Det innebär därmed att jag varken betraktar elever eller lärare som offer, utan som subjekt som kan göra motstånd.

Detta perspektiv delar jag med Granath, och därmed ser jag både eleverna och lärarna som subjekt, vilka kan fatta aktiva och strategiska beslut.

Bartholdsson, å sin sida, påpekar att det inte enbart krävs förnuft för att kunna styra, utan även för att kunna styras. Man måste vara förtrogen med hur maktrelationer är uppbyggda och behärska underordning, måste veta sin plats i en maktstruktur (Bartholdsson, 2007:30f). Detta förstår jag som att eleverna kan vara strategiska i sitt sätt att agera gentemot lärarna och sina klasskamrater, men att det för detta krävs kunskap om hur hierarkin är uppbyggd.

Ett sätt att agera strategiskt i maktrelationer är genom de yttranden man gör. Bartholdsson menar att vetande och förnuft till en väsentlig del handlar om språklig kompetens. Det handlar om att veta att begrepp betyder olika saker för olika människor, och att veta vems definition som är giltig när. Det handlar också om att

veta vilka värden som är giltiga och viktiga att kommunicera i ett visst ögonblick (Bartholdsson, 2007:30, 31). Bartholdsson exemplifierar senare detta med att vad som är en legitim sanning inte nödvändigtvis hör ihop med att det är den enda sanningen, utan att den är den för tillfället önskvärda. ”Att tala sanning förutsätter därför också förmågan att förstå vad mottagaren vill höra och i vilken form detta ska framföras.” (Bartholdsson, 2007:186). Även om Bartholdsson inte själv använder sig av begreppet strategi i detta sammanhang, är det för mig tydligt hur kunskapen om vilka yttranden som är lämpliga när, medför en möjlighet att som elev välja strategiskt hur man uttalar sig i olika sammanhang.

Granath påpekar också att kommunikation alltid är situationsbundet, och varje situation har en social inramning. Med hjälp av våra tidigare erfarenheter vet vi hur vi ska handla i en viss situation och det som är rationellt beteende i ett sammanhang, kanske inte är det i ett annat. Granath skriver (2008:35f):

Institutionens makt att påverka förmedlas genom kommunikationen och medierar därmed vad vi i ett visst sammanhang kommer att förstå som exempelvis effektivt, intelligent, skapande eller förtroendeingivande.

Vidare menar Granath att ett yttrande aldrig är bara den talandes ensak, utan att det är avhängigt vilken reaktion han eller hon förväntar sig att få av lyssnaren. På så sätt finns det inget individuellt i det en individ uttrycker, utan det är snarare så att ett budskap förhandlas och förvandlas med hjälp utav dialogicitetens medierande funktion (Granath, 2008:36). Även här finns alltså ett inslag av strategi, eftersom talaren strategiskt kan anpassa sitt yttrande efter den reaktion han eller hon förväntar sig att få av mottagaren.

Granath för också en diskussion om begreppet *buktaleri*, som jag finner användbar för mitt examensarbete. Detta begrepp innebär en röst som talar genom en annan röst och uppstår i skolans värld bland annat då elever vill vara läraren till lags genom att formulera det de tror att läraren vill höra. Här går dock en fin gräns mellan ett inlyssnande och ett inställsamt förhållningssätt (Granath, 2008:37). Det gäller alltså att ha kunskap nog om situationen och de begrepp som anses vara adekvata i just det sammanhanget, för att kunna använda sig av detta buktaleri på ett strategiskt fruktbart sätt. I annat fall finns risken, som jag förstår det, att strategin slår fel, och det som var avsett som ett inlyssnande uttalande istället uppfattas som ett inställsamt sådant.

Bartholdsson redogör dessutom för ett perspektiv på känslor som i socialiseringssammanhang ses som en träning i en språklig färdighet eller social finess snarare än en fråga om att träna vad man ska känna och hur man ska hantera sina känslor. På så vis kan känslor ses snarast som retoriska och strategiska, som ett verktyg för styrning och ett sätt att föreskriva ett visst uppträdande. Detta kan exempelvis ske genom att läraren påstår sig bli *ledsen* när eleverna inte sköter sig på ett sätt som är önskvärt, vilket i själva verket kommunicerar restriktioner snarare än ett psykologiskt tillstånd (Bartholdsson, 2007:34f). Jag föreställer mig, med stöd i Granaths tankar om att se varken lärare eller elever som offer, att detta sätt att använda känslouttalanden på ett strategiskt vis, även kan utnyttjas av elever.

4.2.4. Normalisering, individualisering och att forma en identitet.

En annan aspekt ur Bartholdssons och Granaths avhandlingar som jag anser vara viktig för min analys av maktrelationer i skolan är subjektet för styrning, nämligen eleven. Jag finner det intressant att diskutera vilka föreställningar som finns om hur eleven bör vara och på vilket sätt läraren får eleven att närma sig denna bild, det vill säga vilka normer som råder och hur normaliseringen går till.

Granath för en diskussion om normalisering och menar att elever i skolan ”disciplineras och anpassar sig själva i förhållande till en upplevd norm.” Även här vilar Granath på Foucaults maktteorier, som säger att man i de olika formerna för disciplinering kan se normens makt framträda. Granath ser således normaliseringen som kopplat till den milda makten genom att vara självdisciplinerande. Eleverna anpassar sig inte efter normen genom hot, utan genom information om att den som framstår som normal också får möjlighet till ökad lycka och tillhörighet (Granath, 2008:32).

Granath påpekar också att lärare har i uppdrag att individualisera undervisningen och hon ser här en intressant skärningspunkt mellan normalisering och individualisering. Hon menar att lärare kan ”dra nytta av elevers olikheter genom att jämföra och spela ut dem mot varandra”. Normalitet kan symbolisera både det ideala och det genomsnittliga, och Granath menar att lärare låter betydelsen växla beroende på vilken elev det handlar om och vad läraren vill uppnå. På så sätt finns ett maktförhållande inbyggt i föreställningarna om normalitet och kravet på eller önskan om att vara normal blir då ett maktmedel för att förändra elever, genom att få dem att vilja förändra sig själva (Granath, 2008:32f). Bartholdsson, å sin sida, poängterar som tidigare nämnts att en av lärarnas viktigaste uppgifter idag anses vara att *se* eleverna och att en av de främsta orsakerna till detta är att kunna identifiera individuella avvikelser (2007:108).

Här vill jag dessutom återigen ta upp resonemanget om att *läraren som expert* ska hjälpa *eleven som klient* att ”hitta sig själv”. Bartholdsson menar att det idag finns en förväntan på elever att vara som de ”egentligen är”, det vill säga att ha en riktig uppfattning om sig själv och sina förmågor. Vad detta ”att vara sig själv” egentligen innebär definieras dock bäst av experterna, lärarna (Bartholdsson, 2007:36). Bartholdsson ser också hur gruppen, klassen, i detta sammanhang kan användas av läraren som något att göra motstånd mot, som ett ”potentiellt hot mot såväl den enskilda elevens välmående och lärarens auktoritet”. Här poängteras vikten av att ”vara sig själv” i förhållande till denna potentiellt hotfulla grupp (2007:171).

4.2.5. Frihet i allians med makt; självreglering och självvärdering

En annan utgångspunkt jag funnit användbar i Bartholdssons och Granaths avhandlingar är en syn på skolan idag som en verksamhet till stor del baserad på elevernas eget ansvar och egna val. Detta är således en verksamhet med ett stort mått av frihet, men som jag ska visa nedan, är detta en frihet som är förbunden med krav och dessutom förenad med en makt som inte alltid syns, men inte desto mindre finns där.

Med hjälp av Foucault beskriver Granath hur elevers skolgång idag präglas av en frihet i allians med kontroll. Elever framstår i dagens skola på många sätt som fria,

och Granath menar att det kanske till och med går att uttrycka det så att det är en frihet som *krävs* utav dem; de är fria att ta ansvar, att välja, fria i relationen till sin lärare, fria att säga vad de tänker och tycker. Men hon skriver vidare att det enligt Foucault finns en motsägelsefullhet inbyggt i detta, nämligen att ”ju friare människor är i förhållande till varandra, desto mer vill de kontrollera varandras sätt att uppträda och vara”. Friheten blir på detta sätt inte entydigt frigörande, utan kan även uppfattas som en skyldighet, via ”det milda som ändå utövar makt” (Granath, 2008:30).

Med friheten kommer således ett stort mått av eget ansvar och en skyldighet att fatta egna beslut och göra egna val. Detta är något som Bartholdsson ser yttra sig i exempelvis den utvärdering och självvärdering som hon menar tar allt större plats i skolan. Utvärderingen fungerar som en underkastelseform, ”där det subjekt som är föremål för styrning görs delaktig och integrerad i maktutövningen” (Bartholdsson, 2007:33). Genom att få de som ska styras involverade i att själva formulera sina mål etableras utvärderingen som en ”neutral praktik som uppmuntrar den demokratiska, autonoma, ansvarstagande människans utveckling” (Bartholdsson, 2007:33). Utvärderingen skapar således självreglerande individer som är granskningsbara. (Bartholdsson, 2007:33).

Vi såg dessutom i föregående avsnitt hur normaliseringen utövar en självreglerande makt på eleverna genom att utlova lycka och tillhörighet till de som följer normens regler.

Här blir också Foucaults tankar om *Panopticon* aktuella, vilka jag redogjort för ovan. Granath kopplar dessa tankar till skolans värld genom att se ”lärarblicken förvandlas till elevens eget inre övervakande öga” (2008:32), där läraren får symbolisera övervakaren och eleven fången enligt beskrivningen ovan (Granath, 2008:31f). Jag anser att ytterligare ett sätt att använda denna liknelse på är att se eleverna som övervakare av varandra, särskilt i ett sammanhang som har med livskunskap att göra. Varje klasskamrat kan vara en potentiell rapportör av brott mot regler utanför livskunskapslektionens ram och därmed blir även dessa förvandlade till ”elevens eget inre övervakande öga”.

4.2.6. Fokus på individens känslor och beteenden

Till sist har jag även, med hjälp av Bartholdsson, utgått ifrån en syn på skolan idag, och livskunskapen i synnerhet, som väldigt fokuserad på elevens känslor och beteenden.

Bartholdsson redogör för hur det västerländska samhället idag är väldigt känslufokuserat, och refererar i samband med detta till Furedi, som beskriver fenomenet i termer av en ”terapeutisk kultur”. I en sådan kultur kan hanteringen av känslor ses som det mest effektiva sättet att styra individuellt och kollektivt beteende (Bartholdsson, 2007:34).

Denna betoning på känslor skapar en föreställning om ett intelligentare, känsligare och mer upplyst samhälle som formar vänligare och känsligare människor (Bartholdsson, 2007:35). Detta är även giltigt i skolans värld och Bartholdsson menar att man ofta beskriver ett ”förr” fyllt av makt och övergrepp och att man tar avstånd från detta genom att betona den klarsyn och humanitet som präglar samhället ”idag”.

Vidare skriver hon att "skolan placeras i ett historiskt utvecklingsperspektiv där ett förtryckande 'förr' ställs mot ett vänligt och humant 'nu'." (Bartholdsson, 2007:97).

Bartholdsson menar att i denna känslolokaliserade kultur beskrivs skolans ordningsproblem som en fråga om trygghet (Bartholdsson, 2007:35). Motiverat med en vilja att skapa välmående och trygghet förs vikten av att visa känslor och tala om dem här in som en påverkansfaktor i svenska skolor (2007:34). Ordningsproblemen får därmed en "mjuk" lösning, där makten resulterar i ett arbete med elevernas egna känslor snarare än att läraren behöver hävda sin auktoritet (Bartholdsson, 2007:35).

En annan aspekt av detta perspektiv är att samhällsproblem anses bero på individuella psykiska problem, vars lösning formuleras som terapeutiska behov (Bartholdsson, 2007:35). Bartholdsson skriver: "Det är i individers känslvärld som samhällsproblem uppstår och det är genom arbete på denna emotionella nivå man finner lösningen på problemen." (2007:35). Jag menar att detta kan översättas till skolans värld på så sätt att ordningsproblem och inlärningsproblem i skolan anses bero på elevernas individuella psykiska problem. Bartholdsson beskriver också hur lärare utgår ifrån att störande beteenden från elever har sin upprinnelse i ett behov av att bli sedd och i grund och botten är ett sätt att söka uppmärksamhet (Bartholdsson 2007:108, 110).

5. Resultatredovisning och analys

Jag ska här redogöra för resultatet av mina intervjuer, samt genomföra en analys av dessa resultat utifrån min frågeställning och min teoretiska grund.

Min frågeställning är *Hur kan man förstå livskunskap som en arena för "vänlig" eller "mild" maktutövning?* För att kunna svara på det behövs till att börja med en definition på vad denna vänliga och milda makt består av. Jag har i teoridelen av denna text redogjort för hur jag, med hjälp av Bartholdsson och Granath, definierar denna makt, vilket resulterade i sex teman. Det är dessa sex teman jag utgått ifrån i min kodning av de transkriberade intervjuerna. Jag ska nedan redogöra för resultatet och analysen av intervjuerna, i tur och ordning sorterat under dessa sex teman. Rubrikerna har delats upp i ytterligare ett antal underrubriker, enligt principen om det hierarkiska träd-diagrammet som jag redogjorde för i avsnittet ovan om kvalitativ innehållsanalys (Hsei & Shannon, 2005:1279).

5.1. Lärare som expert, elev som klient

5.1.1. Lärare definierar elevernas behov

Inom denna rubrik ryms bland annat Bartholdssons idé om den kulturella föreställningen att barn inte alltid tillskrivs förmågan att veta sitt eget bästa (2007:30), och att läraren ibland kan definiera vilka behov eleverna har bättre än de kan själva (2007:36). Detta kom till uttryck vid några tillfällen under intervjuerna.

Lärare B talar exempelvis om hur eleverna är mer öppna på livskunskapslektionerna än under andra lektioner:

Lärare B: Jag känner att de kan ha det som ett litet ventilationsutrymme. [...] Jag vet inte ens om de är medvetna om det själv [...] Att de kanske inte är så öppna med att prata om vissa saker, men då är det livskunskap, och då ska man prata om det litegrann. De här mindre barnen är ju inte så pigga på att passa. De, för de tänker inte så va. Och det kanske är lite dubbelt, det blir ju som ett tvång, eller vad man ska säga, men, men jag tror ändå att det är bra för dem.

Hon resonerar här alltså kring hur medveten och frivillig denna öppenhet egentligen är, men konstaterar samtidigt att hon ändå tror att det är bra för dem. Läraren definierar elevernas behov, i detta fall av att öppet prata om olika saker, bättre än de själva kan göra. Samma resonemang kommer igen när vi senare diskuterar hur man som lärare bör hantera elever som inte tar livskunskapslektionerna på allvar eller som ”flamsar och tramsar”:

Lärare B: Men jag går inte in och rotar i det då, utan det får jag ta vid sidan av [...] 'när vi har livskunskap så är det viktigt att du inte flamsar bort det, för då, dels förstör du för dig själv, och dels förstör du för... '.

Enligt läraren inser eleven här alltså inte sitt eget bästa, utan förstör för sig själv genom att flamsa bort livskunskapslektionerna, medan läraren som expert kan förklara att det är viktigt att inte agera på detta sätt.

Eleverna på skola B för också ett resonemang på detta tema, när vi diskuterar en grupp elever i klassen som de kallar för ”värstingarna”, vilka tydligen inte vill ha livskunskap på schemat.

Intervjuare: Varför tycker de inte det är något roligt då?

Elevev: Det är de där värstingarna i våran klass, som tycker det är dåligt att ha livskunskap, 'men vaddå, vi vill inte ha livskunskap'.

Elevev: För att de vet att de har gjort fel.

Elevev: De kanske inte vill höra det som är bra för dem att höra.

[...]

Intervjuare: Tror ni att det blir bättre om man har livskunskap? Är det därför som man har livskunskap, för att...?

Elevev: Ja! Ja, jag tycker att vi ska ha livskunskap minst tre, fyra gånger i veckan, för att man ska förstå.

Eleverna konstaterar här alltså att det finns saker som är bra för ”värstingarna” att höra, trots att dessa själva inte är särskilt intresserade av detta. Eleverna menar också att de problem som finns i klassen, och som är relaterade till ”värstingarna” skulle kunna förbättras med hjälp av livskunskapen, det skulle till och med vara bra att ha lektioner oftare, för att ”man ska förstå”. Läraren, som expert, kan och bör således enligt detta resonemang säga saker till eleverna, klienterna, som är bra för dem att höra, eftersom det i förlängningen kommer få dem att förstå, trots att de inte vill höra detta.

Det är intressant att se hur inte bara läraren, utan även eleverna är en del av denna föreställning, när det kommer till att definiera sina klasskamraters behov, och, som det visar sig under nästa rubrik, sina egna.

5.1.2. Medvetandearrangemang

I linje med ovanstående resonemang tar jag även under denna rubrik upp det så kallade medvetandearrangemanget, ett begrepp Bartholdsson lånat av Hannerz och som går ut på att eleverna lär sig att lärarna vet mer än de gör själva (2007:31). En av eleverna på skola B ger uttryck för detta på ett tydligt sätt när vi för en diskussion om huruvida eleverna ska få vara med och bestämma mer över innehållet på livskunskapslektionerna:

Elev: Jag tycker att det är lite sådär mittemellan. Att typ halva lektionen så pratar vi och halva lektionen så leker vi lite och så.

Intervjuare: Mm. Hade du velat att det var så?

Elev: Ja, för att lärarna vet vad vi måste lära oss och så. Att vi får den tiden och så får vi bestämma sen, för att...

Intervjuare: Okej, just det. Så att först gör man det som läraren tänkt ut för att de vet vad som är viktigt?

Elev: Ja, för att det är bra.

Den här eleven har ett stort förtroende för att läraren vet mer än vad han gör själv, och legitimerar därmed dennes makt att bestämma över innehållet på livskunskapslektionerna. Detta stämmer väl överens med Bartholdssons resonemang om medvetandearrangemanget, som innebär att eleverna är underordnade, och att de auktoriserar vuxna som bättre vetande (Bartholdsson, 2007:31).

Föreställningen om läraren som expert och eleven som klient visar sig alltså existera bland dessa lärare och elever, och därmed har även de maktrelationer som råder legitimerats av båda dessa parter.

5.1.3. Lärare vet elevernas behov bättre än deras föräldrar

En annan aspekt av denna rubrik är lärarnas roll som expert på eleverna gentemot elevernas föräldrar. Bartholdsson visar hur den politiska debatten ger en bild av att föräldrar idag inte har möjlighet att vara goda föräldrar eftersom att tiden inte räcker till, vilket medför att lärarna vet mer om elevernas behov och känner eleverna bättre än vad deras föräldrar gör (2007:104f). Hon redogör också för Furedis begrepp ”den terapeutiska fantasin”, som innebär en föreställning om att känslomässiga skador uppstår i individens familj (2007:108). Lärare A ger uttryck för en syn på föräldrarna som stämmer väl överens med båda dessa resonemang:

Lärare A: Våra barn har det inte alltid lätt hemma heller. De får inte detta. De har inte möjligheten att få de här verktygen och resurserna hemifrån heller, för att föräldrar jobbar mycket, eller de kanske inte själva har förmågan. [...] Vi är ju ett komplement till hemmet. Vi ska ju liksom inte uppfostra barnen, men uppenbarligen så fattas det ganska mycket. [...] 'Har du pratat med mamma om det hemma, om att det här och det här har hållit på nu i flera veckor?' 'Nä, men hon har inte tid'.

Här manifesteras en syn på föräldraskapet som innebär både en brist på förmåga och en brist på tid, vilket lärarna då kan erbjuda istället, i form av att vara ett komplement. Lärare A förklarar även att hon tar kontakt med föräldrarna vid olika tillfällen där det uppstår problem i skolan:

Lärare A: Då ringer jag alltid föräldrarna och säger det att 'idag har jag haft ett samtal med din son eller dotter, hon eller han har sagt det här. Det står inte i skolans värdegrund, vi talar inte på det sättet, det måste ni prata om hemma'.

Lärare A: Har jag en elev som förstör väldigt mycket genom att sitta och tramsa och vara i en annan värld, så brukar jag säga att 'ditt barn behöver *verkligt* vara med på de här lektionerna, och ni behöver *verkligt* prata med honom eller henne'.

Läraren framträder här som en expert som vet bättre än föräldrarna vad barnet har för behov, inte bara i skolan, utan även i hemmet. Hon uttrycker detta på ett tydligt sätt genom att tala om för föräldrarna att "de måste" och "de behöver" tala om dessa saker hemma. Även lärare B ger uttryck för hur föräldrarna inte alltid förstår barnens behov:

Lärare B: Att man sitter och pratar om det här med känslor och sådant här, och då kan det vara en del föräldrar som är lite, ja vad ska man säga... negativt... eller alltså de är lite förundrade över detta va. Nu jobbar jag ju på en skola också som är, består till väldigt stor del av barn med invandrarbakgrund och där kan det ju också komma lite mer att de är lite främmande för detta va. Det är inte så vanligt att man delar med sig.

Intervjuare: Just det här pratandet liksom?

Lärare B: Nej, precis. Och likadant när man liksom 'ja, hur är det hemma då' liksom, 'med mamma eller pappa', alltså, att man kommer in på vissa saker, då kan de känna att 'det där är privat, det pratar man inte om', liksom, med andra och så.

Lärare B redogör här för hur föräldrar uttryckt viss skepticism till att eleverna i skolan pratar om känslor, och om hur det fungerar i hemmet. Detta verkar dock inte ha medfört att det blivit mindre av den varan i skolan, utan lärarens strategi, berättar hon för mig, är istället att informera om ämnet på föräldramöten. Läraren vet alltså enligt detta resonemang att eleverna har ett behov av att prata om känslor, vilket föräldrarna inte verkar veta.

I citatet ovan går det också att se att läraren inte lika självklart tillskrivs rollen som expert av elevernas föräldrar, som av eleverna själva, då de ifrågasätter metoder och innehåll i undervisningen. Föräldrarna legitimerar således inte lärarnas makt på samma sätt som eleverna gör. Lärarna, å sin sida, använder dock snarare föräldrarnas ifrågasättande som ytterligare ett bevis på att de bör tillskrivas denna roll, då ifrågasättandet anses bero på okunskap.

5.2. Seende lärare, synlig elev

5.2.1. Lärarens huvuduppdrag är att *se* eleverna

Under rubriken *seende lärare, synlig elev* ryms föreställningen om att ett av skolans och lärarnas viktigaste uppdrag är att *se* eleverna, vilket hänger samman med att eleverna har ett *behov* av att bli sedda (Bartholdsson, 2007:107f). Jag redogör också under denna rubrik för två skilda professionella självbilder lärare enligt Irisdotter Aldenmyr kan ha, varav den ena ser kunskapsförmedlingen som det viktigaste uppdraget, och den andra istället fokuserar omsorg om eleverna (2010:44). Både lärare A och lärare B ger uttryck för sina tankar om vikten av att se eleverna och vilket av de två parallella uppdragen de anser vara det viktigaste.

Lärare A: Och får vi då tid i form av att det *står* svart på vitt på ett papper, att det här är *jätte*viktigt, det är *lika* viktigt som matematik, om inte *lite* viktigare. [...] För att jag träffar ju barn varje dag som kommer hit och, de som var här precis innan du kom 'det är ingen som ser mig, det är ingen som hör mig'.

Lärare B: Och det är viktigt att se elever. Jag menar idag, alltså vi lärare, alltså vi får bara en stressigare och stressigare arbetssituation, och då pratar jag inte om bara för att vi

liksom är mer med eleverna, tvärtom, vi är mindre med eleverna, och mer med våra papper, och dokument till höger och vänster va. Och då är det ju jätte..., alltså det är jätteviktigt. [...] Men jag menar, då ger det mig i alla fall ett tillfälle i veckan att se dem på ett annorlunda sätt.

Lärare B: Vi försöker ju alltid börja med att man säger någonting. Jag har ju sådana här påståendekort och lite sådana saker. Så att då tycker jag att det, de får liksom lov att höras.

Intervjuare: De som inte säger så mycket annars tänker du?

Lärare B: Ja, eller de som inte blir lyssnade på annars kanske främst. De säger saker, men det är ingen som lyssnar.

Lärare B: För det är mycket förhållningssättet som jag kan känna att... Om du ska jobba med barn och ungdomar så bör du ha den synen, alltså för mig, det är ju, för mig tycker jag att det är ganska självklart. Man stöter ju på pedagoger som inte har det förhållningssättet, och det kan ju funka bra ändå, alltså som lärare att förmedla kunskap i ett ämne. Men om man ska se till hela eleven...

Lärarna talar här alltså om vikten av att se eleven, att det kan vara den viktigaste uppgiften de har, till och med "lite viktigare" än exempelvis matematiken, eftersom att detta är ett behov eleverna har. De faller med andra ord in under den andra av de två professionella självbilderna, där omsorgen om eleven blir det viktigaste, och denna omsorg kan bäst förmedlas genom att se till att varje elev blir *sedd*.

5.2.2. Att vara synlig

En annan aspekt av denna rubrik handlar om att som elev inse vikten av att vara synlig inför sina lärare och sina klasskamrater (Bartholdsson, 2007:179). Eleverna jag intervjuat är på det klara med att det förväntas av dem att de öppet ska dela med sig av sina känslor och erfarenheter inför varandra.

Intervjuare: Vad är det man ska lära sig för någonting? Man ska...?

Elev: Lära sig att lyssna

Elev: och prata.

[...]

Intervjuare: Kan man vara *bra* på livskunskap?

Elev: Ja! Om man lyssnar aktivt!

Elev: och att man typ vågar prata

Det syns här att eleverna identifierat lyssna och prata som de två viktigaste aspekterna att ta till sig på livskunskapen.

Detta med vikten av att vara beredd på att öppna sig inför klassen blir ännu tydligare när jag frågar både lärare och elever hur det går till när någon elev inte vill svara på en fråga. Vid en första anblick verkar det som att regelverket tydligt säger att det står eleverna fritt att avstå från att säga någonting genom att passa om de inte vill svara:

Lärare A: Då hanterar man det väldigt enkelt genom att vi har en regel som heter pass. Och det innebär att 'jag passar' och så går det vidare till nästa.

Lärare B: Vill man absolut inte så behöver man inte. Alltså det är ju, det måste man ju respektera.

Elev: Ifall man typ håller på och säger något så kan man få säga pass.

Elev: Om man inte vill säga en grej så säger man bara 'pass, jag vill inte säga den saken'.

Alla intervjuade, både lärare och elever, uppger detta som en viktig regel. När samtalen fortsätter visar det sig dock att det inte är riktigt så enkelt som att bara säga pass så fort man som elev inte vill svara.

Elev: Men det är liksom såhär... Man får inte säga hela tiden 'pass...pass... pass... '.

Intervjuare: Okej, man kan inte säga pass varje gång?

Elev: Jo man kan det, men det är som inte... som...

Elev: Nä, man ska helst inte.

Elev: Nä, man ska helst säga, men om man *verkligen* inte vill.

Elev: Ja, fast... Jag tror inte de gillar att man säger pass hela tiden

Elev: På varenda grej man säger

Intervjuare: Hur vet ni det då? Hur... Brukar de säga det eller hur...?

Elev: Nämen... Jo men om man s...

Elev: Man märker det!

Elev: Ja, man märker det!

(eleverna börjar skratta)

Intervjuare: Hur syns det då? Syns det på dem?

Elev: Ja, de ser lite såhär ut (visar en besviken och allvarlig min)

Intervjuare: De suckar lite liksom?

Elev: Mm. 'Jaha, då fick vi inte höra någonting av dig' (suckar)

Eleverna redogör här för att det visserligen finns en regel som säger att man när som helst kan välja att avböja att svara genom att säga pass, men att det ändå finns en förväntan om att svara, och att det är förenat med en besvikelse och ett missnöje om man använder sig av pass-funktionen. Även lärarna nyanserar sina svar och menar att även om det visserligen är viktigt att möjligheten att säga pass finns, så är det att föredra om man kan förmå eleverna att svara på alla frågor.

Lärare A: Jag har haft elever som passerat ungefär, kanske tre-fyra-fem lektioner. Och då brukar jag ta ett litet samtal och fråga 'vad är det som gör att du passar?' och sådär. Och oftast så är det ju då osäkerhet, eller att de inte riktigt förstått uppgiften. Sen får man ju sätta in insatser efter det [...] och det har liksom lossnat.

Lärare B: Jag kan väl säga såhär, att jag försöker ju ändå, alltså vi säger såhär 'nä då kan du vänta', att man kan komma tillbaka till den personen till exempel, 'har du... '. För ibland kan det vara så att de inte riktigt vet vad de ska säga eller så. [...] Jag försöker alltid komma tillbaka till dem i alla fall och så. [...] De kan vara lite motvilliga från början, men de är ändå med på något sätt.

Detta för mina tankar till Foucaults teori om styrningsrationalitet. Denna idé innebär i det optimala fallet att individen styr sig själv så att det gagnar både henne själv och samhället. Det handlar med andra ord inte om mindre styrning, utan styrning på ett annat och effektivare sätt än genom exempelvis hot, våld, förbud och tvång (Nilsson, 2008:133). Eleverna ger i citaten ovan uttryck för hur de styr sig själva mot att vara öppna och tillgängliga, ibland mot sin vilja, trots att de vet att regeln säger att de har rätt att låta bli. Det finns inget uttalat tvång att tala, ändå känner eleverna tydligt att detta är vad de bör göra, och det blir således också vad de gör, av "egen" vilja. Lärarna förklarar också hur de får eleverna att tala på lektionerna, utan att tvinga dem, men genom att få dem att själva välja detta. Nilsson skriver att "[d]isciplinen, inklusive självdisciplinen, är ett nödvändigt inslag i den liberala styrningsrationaliteten" (2008:133) och här visar både elever och lärare prov på hur detta effektiva sätt att utöva makt blivit en del av livskunskapslektionerna. Hultqvist

och Petersson skriver dessutom att ”all påverkan, all styrning, till syvende och sist grundas på en kunskap om det som är maktens föremål” (1995:25), vilket får mig att misstänka att denna strävan efter att få eleverna att öppna upp sig inte enbart grundar sig i en omsorg om elevernas bästa. Det går även att här tolka in motiv som har att göra med maktutövning, medveten eller omedveten, vilken antas bli lättare att genomföra och effektivare om makthavaren har kunskap om de den styr över.

Jag frågade även eleverna om de någon gång har berättat något som de sedan ångrat att de berättat, vilket skulle kunna vara ett tecken på att de gör sig synliga utifrån att det finns en förväntan på dem att göra detta snarare än att de själva känner en lust till eller ett behov av det. På skola A svarade eleverna såhär:

Elev: Det var nära.

Intervjuare: Det var nära? Kan du berätta lite om det?

Elev: Eh, men... Vi hade kort, som det stod typ 'hur stor är din familj'. Ja, och mina föräldrar är skilda. Så då visste jag inte om jag skulle såhär...

Intervjuare: Ja, okej. Så då var det lite svårt att veta om du skulle räkna alla, och liksom...?

Elev: [...] Jag ville inte ha det kortet som du fick då. Jag fick ett kort 'vad äter du till frukost', men det blev lite problem, för jag äter inte frukost. Jag äter i skolan på första rasten, för jag har ingen aptit på morgonen, så eh...

Intervjuare: Men hur känns det när man hamnar sådär att man nästan måste berätta någonting som man inte riktigt vill berätta då?

Elev: Det kändes typ konstigt för, eller... Ja, men jag sa ju... Först sa jag 'jag vet inte hur jag ska säga det här', men sen så sa jag pass, för jag kände det, 'ska jag säga det här eller inte?'.

Intervjuare: Just det. Vad var det som gjorde att du kände att du inte ville berätta det för allihopa då?

Elev: Det kändes konstigt. För jag träffar bara min pappa varannan helg. Så det kändes lite konstigt.

Den här situationen påminner mycket om den jag redogjorde för i teoriavsnittet och som Bartholdsson observerade under sin undersökning, där barnen skulle svara på olika frågor inför varandra. Dessa frågor rörde sig från lättsammare ämnen som TV-stjärnedrömmar till tyngre ämnen som självkänsla (2007:190). I situationen eleverna i min undersökning berättar om ovan blir det dock tydligt att även frågor som för den vuxna kan tyckas vara oskyldiga och lättsamma, som antal familjemedlemmar eller frukostvanor, inte nödvändigtvis uppfattas på det sättet av eleverna. Det är lätt att se hur eleverna slits mellan att vilja hålla hemsituationen för sig själva och att vilja uppfylla förväntningarna på att vara synlig och tillgänglig. Just att vilja hålla det som händer i hemmet utanför klassrummet är något som även flera, men inte alla, elever på skola B uttrycker en önskan om.

Intervjuare: När ni pratar och gör rundor och sådant dära, är det oftast bara saker som handlar om skolan som ni pratar om då, och saker som hänt i skolan, eller får ni frågor som handlar om kanske... sin familj, eller hur man har det hemma och...

Elever: Ja.

Elev: Vi har fått sådana frågor ungefär tio gånger, något sådant, ehm... 'när du blev arg, vad gjorde dina föräldrar, lillebror' och så.

Intervjuare: Hur är det att prata om de sakerna då, som inte har med skolan att göra?

Elev: Jag gillar inte det.

Elev: Jag gillar inte det.

Intervjuare: Ni gillar inte det? Varför gillar ni inte det då?

Elev: Därför att det är liksom *mitt* privatliv.

Elev: Det är jobbigt när man frågar sådant, det är bättre att man frågar om skolan.

Elev: Jag gillar det.

Intervjuare: Du tycker om. Varför då?

Elev: Nä, jag vet faktiskt inte. Jag... Om de frågar om föräldrarna och sådant, de brukar fråga om familjen ibland i vår klass, och det känns inte fel då. Det är roligt.
[...]

Intervjuare: Du tycker inte heller det?

Elev: Jobbigt

Intervjuare: Varför känns det inte något bra då?

Elev: Ja för att typ om man har något privat hemma så vill man kanske inte ta upp det så och så. Man kanske inte vill berätta vad man gör hemma och...

Eleverna vittnar också om att det kan vara förenat med väldigt starka och obehagliga känslor att berätta mer än vad man tänkt från början, eller att mötas av de övriga elevernas förfärade reaktioner på något man sagt.

Elev: För jag ångrade mig inte, jag gjorde inte det, men sen ångrade jag mig för att, när folk tittar och gör såhär grimaser 'är det sant?!', 'har du gjort så?!'

Intervjuare: Hur känns det då, när man har berättat någonting och sen ångrar man det?

Elev: Man får nästan en klump i magen, typ något här (visar på magen) Och sen börjar man, det bara nästan, så blir det bara som en stor klump här, sen så börjar man få svårt att andas liksom.

Elev: Jag blir rädd. Jag blir rädd och bara tänker 'å nej!'

Jag ställer mig frågan hur väl detta stämmer överens med skolans värdegrund, som ju ska vara grunden till hela livskunskapsarbetet. Där står klart och tydligt att de värderingar som eleverna ska tillägna sig respekt för i skolan bland annat handlar om "individens frihet och integritet" (Skolverket, 2011:7). Att eleverna känner en sådan stor press över att behöva öppna sig och vara tillgänglig för lärare och klasskamrater kan inte vara förenligt med en respekt för individens integritet. Det som skulle grundläggas med hjälp av livskunskapen har med andra ord äventyrats på grund av den samma.

Lärare B påpekar dock att hon är vaksam på att eleverna kan lockas till att berätta för mycket:

Lärare B: Och det finns ju vissa som är väldigt... så... Man får ju akta sig så att man inte hamnar i den situationen att någon liksom berättar för mycket, eller alltså, så ibland är det lite grann att väga hur man liksom inleder någonting eller så va. Så därför, nej, jag känner att man får vara lite aktsam faktiskt.

Dessutom är båda lärarna noga med att poängtera att de aldrig ägnar sig åt konflikthantering under dessa lektioner, samt att de instruerar eleverna i att aldrig peka ut någon klasskamrat. Detta var även eleverna medvetna om.

Lärare A: Mm, fast vi löser inga konflikter i de grupperna.

Intervjuare: Nej, okej. Nej.

Lärare A: Det gör vi i ett annat forum. Och då kan jag pressa hårt, men inte i de forumen.

Lärare B: Man försöker säga till dem att 'ni ska inte peka ut någon, utan det ska vara liksom bara, berätta om en situation'.

Lärare B: Alltså, jag brukar aldrig, jag försöker ju att undvika alltså att gå in i de här, om man säger, konflikthanteringssituationerna och så. Det pratar vi ju jättemycket om. Men jag försöker att inte göra det till en, alltså, jag lyfter ju inte fram några personer så.

Elev: När vi gör pjäserna och så brukar vi inte få ha något namn som man känner igen, någon som...

Elev: Vi kan säga... Vi kan säga, ja att Emma är utsatt, utan då får man säga typ 'Anna' till exempel.

Intervjuare: Så man får inte använda ett namn på någon som finns i klassen?

Elev: Nej, för då kan den känna att det är den det handlar om.

Detta tyder på att det finns ett visst skydd mot den ofrivilliga synligheten, eftersom att elevernas möjligheter att peka ut varandra är begränsade. Eleverna ska gärna självmant vara öppna och synliga när det handlar om dem själva, men det finns tydliga restriktioner rörande att synliggöra varandra.

5.2.3. Asymmetri i synlighet

Till sist finns inom denna rubrik även den aspekt som handlar om det asymmetriska förhållande i denna synlighet, nämligen att lärarna inte har samma förväntan på sig att vara synliga som eleverna har (Bartholdsson, 2007:194). Detta ger lärare B ett tydligt exempel på:

Lärare B: Alltså, jag brukar försöka att, om jag vill ha igång en diskussion om något specifikt ämne så, så brukar jag alltid dra en egen historia, 'en gång när jag...'. Ibland är det sant och ibland är det inte sant. Det är inte alltid man har något direkt exempel på det så. Så det försöker jag alltid göra, att dela med mig av någonting som jag själv har varit med om, utan att bli för personlig då.

Det är i detta fall uppenbart att läraren själv behåller kontrollen över vad hon vill berätta om sitt eget liv och hur privat hon kan tänka sig att vara. Detta medför en ojämlik hierarkisk ordning, där lärarens integritet anses vara viktigare än elevernas. Därmed är det inte bara respekten för individens integritet, utan även en annan av de grundläggande värderingarna i skolans värdegrund som sätts på spel, nämligen "alla människors lika värde" (Skolverket, 2011:7).

5.3. Att agera och tala strategiskt

5.3.1. Strategispel – att agera och tala strategiskt

Strategispel handlar om maktrelationer och att både lärare och elever genom kunskap om hierarkierna och förväntningarna som finns på olika individer i olika situationer kan agera och tala strategiskt utifrån dessa (Granath, 2008:30f, Bartholdsson, 2007:30f, 186). Eleverna på skola A har observerat någonting som jag skulle vilja karaktärisera som ett strategiskt handlande och talande från vissa elevers sida.

Elev: Det känns som, när man är i ringen, så brukar alla vara så här bra bara för att det är livskunskap.

Intervjuare: Okej. Så alla är extra, försöker vara extra...

(Övriga elever fnissar)

Elev: Okej, okej, inte hel... Men okej, det känns så. Med det är inte allti... Det är inte så, det är inte så, men det känns så.

Intervjuare: Som att alla vill liksom visa att de vill berätta lite mera, att alla vill svara lite mer?

Elev: Nä, hehe, ja det är så faktiskt!

[...]

Intervjuare: Vad tror du det är då? Vill de visa för läraren att de är duktiga då eller? Vill de...?

[...]

Elev: Ja, det tror jag.

Elev: 'Jag kan, jag vill, jag kan!' Haha.

Elev: Fröken börjar bli, kan bli ganska arg om vi gör så här, som 'fröken, fröken, fröken!', men då lyssnar hon inte liksom, om vi gör så till exempel 'fröken, fröken, fröken!'

Eleverna har här identifierat vilka sätt att agera och tala på som är önskvärda, och menar också att olika elever hanterar detta på olika bra sätt. Det finns vissa elever som lyckats bra med att inse att synlighet och tillgänglighet är önskvärda egenskaper att visa upp på livskunskapslektionerna, och därför ser till att agera och tala på detta sätt. Men det finns även elever som drar det för långt och blir tjatiga, vilket inte är uppskattat. Det är således en balansgång för eleverna att å ena sidan vara tillgängliga, men å andra sidan inte för uppmärksamhetskrävande. Om man har rätt kunskaper och förmår att strategiskt använda dem på rätt sätt kan man som elev se till att få fördelar därav. Jag vill här göra en jämförelse med det begreppspar Granath tog upp i diskussionen om buktaleri (mer om detta nedan), nämligen inlyssnande – inställsam. Hon redogjorde där för hur elever kan försöka vara läraren till lags genom att inta ett inlyssnande förhållningssätt, men att detta samtidigt riskerar att slå fel om det inte görs på rätt sätt, så att eleven snarare uppfattas som inställsam (2008:37). Jag menar att jag här funnit ett annat sådant begreppspar, tillgänglig – uppmärksamhetskrävande, som på samma sätt innebär en möjlighet att göra läraren till lags men med en risk för att det slår över och istället blir något icke önskvärt.

De övriga kamraternas fnissiga reaktioner och elevens sätt att nästan ta tillbaka vad han sagt får mig att uppleva det som att han håller på att avslöja något som han inte borde, som att han delar med sig av en elevstrategi vilken inte egentligen är avsedd för vuxna öron. Detta är givetvis bara spekulationer, men det är ändå intressant att föreställa sig vad som pågår i elevens huvud, eftersom han uppvisar vissa svårigheter att stå för vad han har sagt.

5.3.2. Buktaleri

Buktaleri innebär "en röst som talar genom en annan röst" och kommer till uttryck då elever vill vara läraren till lags genom att formulera det de tror att läraren vill höra (Granath, 2008:37). Förutom i begreppsparet tillgänglig – uppmärksamhetskrävande som jag redogjort för ovan, tyckte mig kunna se detta fenomen då eleverna beskrev livskunskapen med ord som jag inte upplevde som deras egna.

Intervjuare: Kan man vara *bra* på livskunskap?

Elev: Ja! Om man lyssnar aktivt.

[...]

Elev: Man vågar prata ut och att man lyssnar bra

Elev: Och respekterar en.

Intervjuare: Varför har man livskunskap då? Vad är det för mening med det?

Elev: För att alla ska känna sig trygga och så.

Intervjuare: Alla ska känna sig trygga.

Elev: Och alltså kan man ju vara verkligen trygg, för allt som sägs stannar ju i rummet.

Intervjuare: Vad är det för regler då som det är viktigt att man håller?

Elev: Eh... Allt som sägs stannar i rummet

Elev: Man får inte... Ingen kränkning
Elev: Man får inte kränkas
Intervjuare: Vad betyder det?
Elev: Typ mobbas.

Att ”lyssna aktivt”, att ”våga prata ut”, att ”respektera en”, att ”känna sig trygg”, att låta ”allt som sägs stanna i rummet” och att ”inte kränkas” är ord som eleverna använder för att beskriva livskunskapen och vilka regler och förhållningssätt som gäller där. Jag kan naturligtvis bara spekulera i huruvida dessa ord är sådana de vanligtvis använder eller inte, men jag får en känsla av att detta är svar som till stor del går ut på att svara vad man som elev räknat ut att läraren vill höra.

5.3.3. Strategiska känslor

Inom denna rubrik finns även en aspekt rörande att strategiskt kommunicera vissa känslor, exempelvis att som lärare påstå sig vara besviken, när syftet i själva verket är att markera att en överträdelse av något slag har skett (Bartholdsson, 2007:34f). Detta är inte något jag funnit exempel på i mina intervjuer, vilket kan innebära en av två saker. Antingen är detta ett fenomen som inte försiggår på skolorna där jag genomfört mina intervjuer, eller så är det ett fenomen som visserligen försiggår, men som av någon anledning inte visat sig i resultatet. Det är svårt att säga vilket av dessa alternativ som är det rätta. Det kan möjligen vara så att detta är ett fenomen som är lättast att upptäcka genom observation av kommunikationen mellan lärare och elev, snarare än genom intervjuer med den ena av två parter. Detta är dock bara spekulationer från min sida, och jag kan inte med gott samvete uttala mig om att det är på det ena eller andra sättet utan att ha material som pekar i den riktningen.

5.4. Normalisering, individualisering och att forma en identitet

5.4.1. Att anpassa sig efter en norm

Normaliseringens makt handlar mycket om en vilja att uppfattas som normal, och en självdisciplinering i riktning mot normen grundad på ett löfte om att den som är normal även tilldelas lycka och tillhörighet (Granath, 2008:32). Eleverna visar vid ett par tillfällen att risken att inte uppfattas som normal kan påverka deras uttalanden. Oftast handlar det om att låta bli att säga någonting som man tror kan uppfattas som konstigt eller annorlunda av ens kompisar.

Elev: Om de säger något konstigt så kanske de tror att någon ska tycka den är knäpp eller...

Elev: Men sen ångrade jag mig, för att när folk tittar och gör så här grimaser, ’är det sant?!’, ’har du gjort så?!’.

Elev: Alla andra kommer typ tycka, alltså, kommer typ tycka att man är konstig.

Elev: Ja, för att då kanske, till exempel när man säger ’Åh, jag äter den rätten!’ så säger de ’Uuh, gillar du det? Usch!’.

Detta är alla exempel på att elever utövar en normaliserande makt på varandra. Jag har dock inte i mina resultat funnit något exempel på att lärare utnyttjar normaliseringens kraft i disciplinerande syfte.

5.4.2. Individualisering

Under denna rubrik behandlas också den individualisering som tar plats i skolan. Här visar jag med hjälp av Granath på att normen kan innebära både det eftersträvansvärda och det mest förekommande, och att lärarna kan använda sig av normaliseringen på olika sätt beroende vilken elev det handlar om (Granath, 2088:32f). Ett exempel på detta är när lärare B under intervjun med mig uttrycker ett mål som går ut på att eleverna bör se till varandras behov mer än de gör idag, men som en elev under gruppintervjun menar sig ha fått höra i en något modifierad version.

Lärare B: För mig är det syftet, att jag vill att de ska se och liksom agera på det viset liksom. Att man tar hänsyn till varandra, att man är en god kamrat, man ser till andras behov lite mer.

Elev: Hon trodde jag var, men alltså senare, så sa hon att jag försökte spela, alltså typ mamman och så, att jag försökte reda ut allting.

Här uttrycker läraren i sin intervju med mig att ett av syftena med att ha livskunskap är att förmå eleverna att vara goda kamrater och att se till andras behov. Eleven berättar dock att hon fått höra att hon ”försöker spela mamman” eftersom hon ”försökte reda ut allting”. Det är alltså önskvärt att se till andras behov, men det finns uppenbarligen samtidigt en gräns för hur mycket ansvar man som elev kan ta på sig utan att kliva för långt utanför elevnormens gräns och istället börja vara som ”en mamma”.

Normens föränderlighet beroende på vilken elev det rör visar sig även i en diskussion om taltid som pågår mellan eleverna på skola A.

Elev: Men ibland så liksom, så får inte alla... Om några räcker upp handen, så får inte alla svara. Om vi säger att jag räcker upp handen så här, och så håller jag den jättelänge, och så räcker en till upp handen, och då får hon ordet, så får jag sitta här i fem minuter, men hon får direkt hon tar upp handen.

[...]

Elev: Sådär brukar det vara, att det är sådana som inte brukar räcka upp handen, de brukar få ordet när de räcker upp handen.

[...]

Elev: Mm. Alltså såhär, de som inte brukar svara, alltså de bara sitter ner och väntar på att svaren ska komma, de brukar få ordet utan att de räcker upp handen, och då sitter alla men hallå, jag kan ju det’.

Eleverna som talar mycket ska med andra ord lära sig att vänta på sin tur och vara tysta, medan eleverna som är tysta ska lära sig att prata och ta plats. Eleverna blir fösta mot normens mitt, men ifrån olika håll beroende på var de befinner sig i utgångsläget. Budskapet till eleverna blir att alla bör tala lagom och lika mycket. Återigen ställer jag mig frågan hur väl detta stämmer överens med den värdegrund skolan har att rätta sig efter. Enligt läroplanen ska skolan se till att varje elev får ”finna sin unika egenart” (Skolverket, 2011:7). Detta borde innebära att det i skolan finns plats både för elever som talar mycket, och som talar lite, och för den delen både för elever som trivs med att synas och vara tillgängliga och elever som har större integritet. Detta verkar dock inte vara fallet under livskunskapslektionerna, enligt elevernas utsagor.

5.4.3. Vikten av att vara sig själv, men på rätt sätt.

En annan aspekt av denna rubrik handlar om vikten av att vara sig själv som elev, men att definitionen av vad detta själv består av företrädesvis definieras av elevens lärare

(Bartholdsson, 2007:36). Självet ställs även mot gruppen, klassen, som av läraren framställs som ett potentiellt hot (Bartholdsson, 2007:171). Lärare B rör sig kring dessa idéer när hon uttrycker sig på följande sätt:

Lärare B: Det här med, om man säger att det liksom att man tränar de här förmågorna att liksom stå på sig [...]. Alltså det är ett förebyggande arbete för att man inte ska känna att man *behöver* göra som kompisarna gör [...] Man får lov att säga nej.

Eleverna bör enligt resonemanget stärkas i att våga säga nej till sina kompisar, att kunna känna att man inte måste göra precis som dem. Kompisarna framställs med andra ord som ett potentiellt hot, som riskerar att få eleverna att gå emot sig själva och känna att de behöver göra saker de egentligen inte vill. Detta kan visserligen vara sant, och att våga säga nej till sina klasskamrater kan vara något som eleverna behöver hjälp med, men jag finner det intressant att ställa detta i jämförelse med att våga säga nej till sina lärare. Detta är något eleverna bland annat har möjlighet att göra genom att säga pass under livskunskapslektionerna, men i det läget har det visat sig vara mer problematiskt att avstå från vad gruppen och förväntningarna säger. Att vara sig själv och stå upp för sina önsknings och behov visar sig således vara önskvärt när det handlar om grupstryck elever emellan. När det däremot handlar om att stå upp för sig själv och sin rätt att säga nej till att vara synlig inför läraren är detta inte längre lika önskvärt.

Jag ser här hur läraren på ett subtilt sätt använder sin makt för att låta eleverna veta när det är lämpligt att stå emot grupstrycket och när det är lämpligt att vara en följsam lagspelare. Som av en händelse sammanfaller detta med situationer som medför ordning och disciplin i klassrummet. Läraren utövar alltså en disciplinerande makt utan att använda sig av vare sig tvång eller förbud, utan genom att vänligt och mildt fösa eleverna mot det som påstås vara deras eget bästa.

5.5. Frihet i allians med makt; självreglering och självvärdering

5.5.1. Frihet som kräver ansvarstagande och självreglerande elever

Denna rubrik handlar till stor del om hur eleverna visserligen på många sätt är fria i dagens skola, men att denna frihet samtidigt är förbunden med väldigt mycket ansvar. Detta resulterar i att eleverna istället för att följa strikta regler ägnar sig åt självreglerande aktiviteter (Granath, 2008:30, Bartholdsson, 2007:33). Detta kommer till uttryck under intervjuerna bland annat då eleverna pratar om vikten av att följa de regler som gäller under livskunskapen även utanför lektionstillfällena.

Eleve: Och att man liksom följer de reglerna så man, att man inte bara säger de reglerna och liksom, på livskunskapen. Man ska liksom göra dem på riktigt också. Inte bara på livskunskapen!

Det här för även mina tankar till idén om *Panopticon*, vilken innebär att möjligheten att vara övervakad ständigt är närvarande även om det inte går att veta när så är fallet, och att övervakningen därmed flyttar in i eleverna själva (Nilsson, 2008:108f, Granath, 2008:31f). Denna övervakning kan enligt resonemanget i teoriavsnittet ske via läraren, men också via eleverna, då de kan uppfattas som potentiella rapportörer av olika snedsteg utanför de oskrivna eller skrivna reglernas ram. Eleverna visar på hur de har

reda på vilka elever som följer livskunskapsreglerna utanför lektionen och vilka som inte gör det.

Elev: Men en gång så blev det inte bättre [...] och ändå när vi hade pratat om att man inte ska göra något den andra inte gillar, så var det två killar [...]

Intervjuare: Så fastän ni hade pratat jättelänge då, och haft livskunskap, om att man... hur man ska vara, så var det inte så efteråt?

Elev: Hela lektionen och hela...
[...]

Intervjuare: Så att, man följer reglerna när det är livskunskap, och sen när livskunskapen är slut, så struntar man i det?

Elev: Ja.

Elev: Det finns de som följer reglerna.

Elev: Ja, det är vissa. Eller vaddå vissa, det är faktiskt ganska många som följer dem. Det är bara de här 'värstingarna' som är... inte följer.

Elev: Ibland så är det så att liksom, men om vi pratar om några, fast jag säger inga namn då, fast liksom ibland är det så att om vi har pratat jättemycket om det, eller alltså, hur man ska vara snäll och så, och sen är de inte snälla sen ibland när... ja...

Eleverna visar här att de vet om att det är viktigt att följa reglerna både under lektionerna och efter dem, och att de håller reda på vilka som klarar av detta och vilka som inte gör det. De som bryter mot reglerna är helt klart de som är avvikande och får till och med benämningen "värstingarna". Det kan tyckas anmärkningsvärt att eleverna inte vill berätta vilka det är som inte följer reglerna om de är potentiella rapportörer, men då bör man hålla i minnet att ytterligare en regel under livskunskapen handlar om att inte nämna några namn när man berättar om olika incidenter, för att ingen ska känna sig utpekad. Eleverna lyckas alltså både övervaka sina klasskamrater för att se till vilken grad de följer reglerna, samt själva se till att följa reglerna till punkt och pricka under tiden.

Även lärare A kommenterar att målet är att det man arbetar med på livskunskapen ska sprida sig till resten av skoldagen:

Lärare A: De måste ju jobba som satan, det är verkligen så. Man kan inte bara dyka upp som gumman i lådan. När jag går därifrån så måste det fortsätta.

Läraren menar alltså att de, eleverna, måste jobba hårt, även när hon inte själv är på plats. En viktig förutsättning för detta torde vara att eleverna sköter detta arbete på egen kraft, genom det som med Foucaults begrepp kallas *styrningsrationalitet* (Nilsson 2008:133), och *Panopticon* (Nilsson, 2008:108) och de självdisciplinerade och självövervakande inslag dessa innebär.

5.5.2. Utvärdering och självvärdering

En viktig aspekt under denna rubrik handlar om den utvärdering och självvärdering som enligt Bartholdsson är en del av elevernas vardag i dagens skola (2007:33). Jag frågade båda lärarna hur det ser ut med värdering av eleverna på livskunskapslektionerna, eftersom det är lite oklart hur detta ska hanteras då livskunskapen saknar kursplan och mål. Lärarna svarade i linje med denna oklarhet och jag fick veta att de inte gjorde någon bedömning av eleverna eftersom detta inte är tillåtet, men att det indirekt ändå sker en värdering:

Intervjuare: Ingår det någon slags bedömning av elever, och hur gör man det om... liksom?

Lärare A: Nej. Det ingår ingen bedömning.

Intervjuare: Nej. Det syns inte på något sätt, typ i IUP: er och sådana, sådant där som ni gör?

Lärare A: Nej.

Intervjuare: Nej, det är helt, liksom, frånvarande.

Lärare A: De får inte lägga in det. Det har inte Jan Björklund lagt in. Haha!

Intervjuare: Ja precis, haha. Nämen som jag förstår det så, typ så här sociala mål kan man ju lägga in om rektorerna bestämmer det. Kan det vara så att det liksom tittar in där på något vis, även om det inte kommer in som ett eget ämne?

Lärare A: Alltså, det är ju naturligtvis så att i de klasserna som jag arbetar med livskunskap [...] alltså, jag pratar ju alltid med honom eller henne angående sociala färdigheterna. Och så kan man ju lyfta det på utvecklingssamtal, med att 'vi märker när vi jobbar med livskunskap att din dotter har jättemycket fina förmågor som hon visar och på det här eller här sättet' eller 'din dotter behöver jobba lite mer med att alla får vara med' eller vad det nu kan vara, lösa konflikter.

Intervjuare: Så indirekt på något vis så kommer det in på den...

Lärare A: Ja. Det finns inget specifikt så här.

Intervjuare: Nej, nej. Skulle du önska att det gjorde det?

Lärare A: Jag skulle önska att det fanns. Och man behöver inte vara dömande, utan mer bara att man skulle kunna säga att 'såhär är det och det här kan vara någonting som man kan jobba och göra annorlunda'. Det beror väldigt mycket på hur man lägger upp det tycker jag. Att man kan göra saker och ting... Göra om det och göra bättre, och man kan göra annorlunda. 'Det gjorde du bra, men det kan du göra lite annorlunda' eller 'Finns det någonting du själv kan förändra?' eller... Alltså det är ett reflektionsarbete.

Intervjuare: Görs det någon bedömning liksom, av eleverna i livskunskap?

Lärare B: Nej, det gör det ju inte, eftersom det finns ju inte med i läroplanen, så görs det ju inte det. Alltså *direkt* görs det ju inte det. Sen görs det ju ändå *indirekt*. För att jag pratar ju väldigt mycket om på utvecklingssamtal, elevernas sociala kompetenser. Nu får vi ju se hur det blir, för att det blir ju ännu mer liksom att man inte ska gå in på elevens sociala kompetenser egentligen, i det nya... Att man ska vara väldigt restriktiv med det. Men alltså, för mig är det ju så att jag tycker att det är en viktig del i skolan, alltså hur man utvecklas i skolan.

[...]

Intervjuare: Så att det, indirekt så dyker det upp. Under utvecklingssamtal och så där?

Lärare B: Indirekt gör det det. Och sen som jag säger, än så länge finns det ju inte med som, alltså, ett ämne som vi betygssätter.

Jag får alltså på sätt och vis motstridiga budskap från båda lärarna på denna fråga. Bedömning görs å ena sidan inte, eftersom det inte är tillåtet. Å andra sidan används utvärderingar av kunskaper och förmågor som eleverna visar upp på livskunskapen som underlag för både IUP: er och utvecklingssamtal. Lärare A ger också uttryck för hur eleverna själva kan bli en del av denna utvärdering, genom att få svara på frågan om det finns någonting som de själva skulle kunna förändra. Jag vill dock här vara tydlig med att detta är helt i linje med vad Skolverkets riktlinjer säger, så länge de skriftliga omdömena och det muntliga samtalet rörande elevernas sociala utveckling baseras på och utgår ifrån de mål som finns i skolans läroplan (Skolverket, 2009a:16).

Ett annat tillfälle då självvärderingen dyker upp, är då eleverna på skola B redogör för hur det gick till när de i lägre årskurser hade så kallade kompissamtal på schemat. Jag vill här poängtera att detta inte gällde en lektion i livskunskap så som den utformas av deras aktuella lärare, och att det inte var med hjälp utav SET-metoden. Jag tycker ändå att beskrivningen tjänar som ett bra exempel på hur eleverna är beredda att sätta sig själva under lupp.

Elev: Ja, i 1A och 2A då hade vi kompissamtal. Vi satt i ring, då gick vi... Då fick en och en svara, och om man inte hade något så sa man bara pass och man frågade 'har någon varit elak mot dig?' och då skulle man säga vad den personen har gjort, men man får inte säga om det är han eller hon eller vem det är. Och då, om man känner sig lite skyldig, då räcker man upp handen och säger 'det var nog jag' och 'förlåt', eller så går man på rasten och säger förlåt. Och andra varvet är det om jag *själv* har gjort något dumt.

Här syns tydligt hur utvärderingen skapar vad Bartholdsson kallar "självreglerande individer som är granskningsbara" (2007:33). Eleverna uppmuntras att utvärdera sig själva och att av egen vilja erkänna sina misstag och be varandra om förlåtelse, allt enligt principen om styrningsrationalitet (Nilsson, 2008:133), där läraren utövar makt på ett effektivt sätt genom att se till att eleverna blir självdisciplinerande.

5.6. Fokus på individens känslor och beteenden

5.6.1. Terapeutisk kultur

Under den sjätte rubriken tar jag bland annat upp Bartholdssons resonemang om Furedis begrepp *terapeutisk kultur* vilket syftar till att det västerländska samhället idag är väldigt känslufokuserat (2007:34). Detta att fokusera på känslor är något som dyker upp på många ställen under mina intervjuer.

Elev: Alltså vi hade gjort ett... hade ritat av händerna, sen på varje hand skrev vi...

Elev: ... våra känslor...

Elev: ... något som gör dig rädd, något, ja, glad...

Elev: Vi satt och lyssnade, och då sa hon hur man kände sig och sådana saker

Lärare A: Mycket se varandra, mycket känslöarbete, sätta ord på känslor. Jag vill ha det levande.

Lärare B: Och sen också det här med känslor, alltså sina egna känslor. Att det är liksom okej att vara arg. Och det är okej att vara ledsen, och glad, och alla känslor.

Lärare B: Att man sitter och pratar om det här med känslor och sådant här.

Mycket av det arbete som pågår under livskunskapslektionerna rör sig alltså kring elevernas känslor. Under denna rubrik i teoriavsnittet skriver jag också om hur detta fokus på känslor är någonting som ger en föreställning om ett intelligentare och humanare samhälle (Bartholdsson, 2007:35). Detta är något som lärare B ger uttryck för:

Lärare B: Jag tycker att när jag gick i skolan, vi pratade ju aldrig om sådana här saker. Visst, man pratade om, alltså, att man skulle vara goda kamrater och så vidare, men alltså man, man pratade ju inte det här med känslor och att ja, 'om jag känner och om han känner', det var ju ingenting man pratade om.

Lärare B visar här på att skolan har utvecklats sedan hon själv var elev, till att också innefatta ett känslöarbete.

5.6.2. Att motivera känslöarbetet med trygghet

En annan aspekt som går under denna rubrik handlar om att motivera påverkan via känslor med att arbetsmiljön i skolan ska vara tryggt för alla elever. På så sätt får

ordningsproblemen i skolan en ”mjuk” lösning som utgår ifrån elevernas egna känslor, snarare än att läraren behöver hävda sin auktoritet (Bartholdsson, 2007:35). Detta är något som dyker upp på flera ställen, både hos lärare och elever.

Lärare A: Poängen är att man kan verkligen få ett schysstare arbetsklimat. Man kan få en tryggare skolmiljö.

Lärare A: Ja. Ett tryggt arbetsklimat.

Lärare A: Det hade underlättat jättemycket om det hade fått ett större värde då i form utav att man får tid, att pedagogerna får tid. Tiden saknas, för ett ämne som gör att flera elever kan känna sig trygga. Man drar in och man drar in om man drar in på resurser. Det är ett jättevärdefullt ämne.

Intervjuare: Varför har man livskunskap då? Vad är det för mening med det?

Elev: För att alla ska känna sig trygga och så.

Det finns alltså en tilltro hos både lärare och elever att arbetet med känslor under lektionssammanhang kan bidra till eller skapa ett tryggt arbetsklimat och en känsla av trygghet hos eleverna. Detta används således som ett argument för att legitimera de aktiviteter som äger rum under livskunskapslektionerna, medan argument som har att göra med exempelvis fostran eller disciplin *inte* nämns, vilka möjligen inte klingar lika modernt, humant och demokratiskt, eller för den delen ”mjukt”.

5.6.3. Problem i skolan beror på personliga problem av terapeutisk natur

Ytterligare en aspekt av denna rubrik handlar om att samhällliga problem anses bero på individuella problem med en lösning av terapeutisk natur (Bartholdsson, 2007:35), vilket jag menar kan översättas till skolans värld på så sätt att ordningsproblem och inlärningssvårigheter anses bero på elevernas individuella psykiska problem.

Lärare A: Det bör, önskar jag, få mycket större utrymme i skolan. För det är jättesvårt att lära sig någonting när man mår kass.

Lärare B: Det är ju lite grann det här med välbefinnande, självbilden, det hänger ju ihop med, alltså, ens förmåga att ta till sig kunskap. Om man till exempel är utsatt på något vis, så har man också svårt för att fokusera på skolarbetet. Och mår man inte bra, så har man också svårt. Alltså, det kan ju vara den som utsätter de andra, de mår ju inte heller bra. Så att det, jag tycker att det hänger ihop.

Lärare B: Jo, för jag känner det också att, alltså man måste, man måste också må bra och trivas med sig själv, vara trygg i sig själv, för att man ska kunna vara den sociala personen va. Det hänger ju faktiskt ihop, det är ju bara så. Det får man visa dem hela tiden.

Lärare B: Ja, alltså, det är ju okej att man skämtar bort, man kan skämta bort någonting, och det säger ju kanske mig mer om den eleven, att det här var jobbigt, eller alltså, det här kanske... Då ser man ju också att 'ja, men det här kanske han eller hon behöver träna mer på. Att liksom erkänna sina känslor. Eller ja, mer komma i kontakt med sina känslor.'

Lärarna visar här på att de anser att framför allt skolprestationer hänger nära samman med elevernas känslomässiga välbefinnande, men även att ordningsproblem, i form av att elever utsätter varandra för olika icke önskvärda beteenden, beror på att de har problem nära knutna till deras känsloliv. Lösningen blir att träna på att erkänna och komma i kontakt med sina känslor, vilket ligger nära föreställningen om att problemen i samhället och i skolan hänger samman med terapeutiska behov. Lärarna

nämner heller aldrig alternativa orsaker till dessa problem, som exempelvis rör sig på en organisatorisk eller strukturell nivå.

6. Slutdiskussion

Jag skrev inledningsvis att jag ser denna studie till stor del som en fortsättning på Bartholdssons och Granaths avhandlingar, eftersom jag ville se hur den vänliga, milda makt som dessa behandlar kan fungera som perspektiv även på de maktförhållanden som råder under livskunskapen. Den vänliga makten definieras som en makt som idealt kan utövas utan att möta motstånd, och som är mjuk i sin dominans och därför svårare att upptäcka än exempelvis öppet våld eller olika typer av tvång och förbud (Bartholdsson, 2007:29). Den mjuka makten är en underförstådd motsats till den omilda och innebär en mild, dialogisk syn på relationer och makt. Därmed inte sagt att makten är frånvarande, endast att den är annorlunda (Granath, 2008:5). Jag har funnit detta vara ett användbart perspektiv för att få en djupare förståelse för livskunskapen som fenomen. I vissa fall har de kategorier jag ställt samman i förväg, baserade på Bartholdssons och Granaths teoretiska ram, väl kunnat tillämpas på intervjumaterialet, i vissa fall har det inte funnit sig lika naturligt.

Framför allt har kategorierna, *Seende lärare, synlig elev* och *Fokus på individens känslor och beteenden* visat sig vara användbara för att kasta ljus på maktförhållandena under livskunskapslektionerna. Både lärare och elever ger flera exempel på hur eleverna försöker, eller bör försöka göra sig synliga inför lärarens seende ögon, och hur läraren ser det som en av sina viktigaste uppgifter att göra just detta. Ett av de sätt som eleverna gör sig synliga på är genom att tala om och visa upp sina känslor. Lärarna vittnar också om att de lägger ett stort förklaringsvärde i elevernas känslvärld när det kommer till att förstå hur de agerar i skolan.

Även *Lärare som expert, elev som klient* samt *Frihet i allians med makt; självreglering och självvärdering* har varit givande ingångsvinklar för att förstå livskunskapen. Eleverna visar på hur de har ett stort förtroende för sina lärare och deras förmåga att avgöra vad som är viktig kunskap för dem att ta till sig, samt vilka behov de har. Lärarna presenterar dessutom en föreställning om att de i vissa fall är bättre experter på eleverna än vad deras egna föräldrar är, bland annat när det kommer till att förstå behovet av att tala om känslor. De visar också upp en föreställning om att lärarna har bättre förutsättningar för att känna till elevernas behov, än vad föräldrarna har, eftersom dessa ibland saknar såväl förmåga som tid.

Eleverna redogör också för hur förhållningsreglerna under livskunskapen helst bör sprida sig även till tiden utanför själva lektionstillfällena, och hur de håller reda på vilka klasskamrater som lyckas väl med detta uppdrag och vilka som lyckas mindre väl. Det råder vissa oklarheter om hur pass stor bedömningen och värderingen av eleverna är under livskunskapslektionerna, men klart står att någon form av bedömning sker. Eleverna visar också upp en beredskap att sätta sig själva under lupp, för att se om det finns möjlighet till förbättring av deras egna beteenden, det vill säga självreglering via självvärdering.

De kategorier som visat sig delvis kantigare i analysen över maktrelationer under livskunskapslektionerna är *Att agera och tala strategiskt* samt *Normalisering, individualisering och att forma en identitet*. Eleverna visar upp exempel på hur de

agerar och talar strategiskt genom att visa sig villiga att öppna sig extra mycket under livskunskapslektionerna. Det gäller dock att ha rätt kunskap för att kunna göra detta på rätt sätt, så att tillgängligheten inte övergår i ett överdrivet uppmärksamhetsökande. Eleverna talar dessutom med mig under intervjuerna på ett sätt som för tankarna till buktaleri. Jag får känslan av att de talar med mig på ett sätt som innebär att de ”gissar vad läraren vill höra”. Jag hade däremot svårare att hitta exempel på ett strategiskt användande av känslor.

Vad gäller normalisering framgår det att eleverna utövar en normaliserande makt på varandra. Det visar sig också att individualisering hänger samman med normaliseringen på så sätt att normaliseringen går i olika riktning beroende på vilken individ det handlar om, så att alla närmar sig normens mitt. Det är däremot mer oklart hur pass stor normaliserande påverkan lärarna har över eleverna.

Jag menar att jag med hjälp av detta material kan påvisa hur livskunskapen kan förstås som en arena för vänlig, mild maktutövning. Som jag visat ovan var vissa aspekter av den vänliga, milda makten mer uppenbara än andra. Jag har redan spekulerat i vad avsaknaden av exempel på vissa aspekter kan innebära – antingen är de frånvarande under livskunskapslektionerna på dessa skolor, eller så är de visserligen frånvarande i intervjumaterialet, men ändå faktiska aspekter i verkligheten. Orsaken till att det inte dykt upp några exempel på vissa underkategorier i intervjuerna kan bland annat vara att de är lättare att upptäcka via exempelvis observationer snarare än intervjuer. Kommunikativa aspekter, såsom strategiskt användande av känslouttryck, kan vara svåra att uppfatta genom en intervju, eftersom de i det läget inte är användbara, då båda parter inte är närvarande.

Oavsett om de aspekter som inte syns lika omedelbart är närvarande under livskunskapen eller ej menar jag att det, med stöd i denna framställning, går att hävda att livskunskapen kan vara en arena för den vänliga, milda maktutövningen. Lärarna styr eleverna med mild och vänlig hand i den riktning de anser önskvärd, på ett sådant sätt att det framstår som elevernas eget val och på så sätt ligger Foucaults tankar om styrningsrationalitet och Panopticon tvärs över kategorierna. Styrningsrationalitetens disciplinerande och självdisciplinerande effekter (Nilsson, 2008:133) får sitt tydliga uttryck i elevernas synliggörande av sig själva, som ibland sker mot deras egen vilja, och utan ett direkt tvång, men med tydliga förväntningar förenade med en besvikelse då de inte införlivas. Panopticons övervakande och självövervakande inslag (Nilsson, 2008:108) går att utläsa då eleverna ser till att självdisciplineringen pågår även då läraren inte är närvarande, genom att övervakningen flyttar in i klasskamraterna och dem själva. Trots att makten inte alltid syns, finns den där. Jag ställer mig frågan om det inte är lättare som elev att identifiera och ifrågasätta makten om den syns och är explicit. Det är svårt att säga emot något som inte verkar finnas. Elevernas möjlighet att påverka sin vardag och ha ett reellt inflytande över sin skoldag, blir alltså paradoxalt nog potentiellt mindre som ett resultat av denna vänliga, milda makt.

Livskunskapen, som skulle vara ett sätt att implementera värdegrunden i skolan på ett tydligt sätt, har dessutom snarare visat sig gå emot just värdegrunden på flera plan. Skolan ska förmedla värden som innebär respekt för individens frihet och integritet (Skolverket, 2011:7), men äventyrar samtidigt densamma genom att pressa eleverna att vara synliga och tillgängliga för sin lärare och sina klasskamrater. Eleverna ska i skolan få möjlighet att finna sin unika egenart (Skolverket, 2011:7), men blir samtidigt

fösta mot normens mitt och försöker där hitta ett sätt att balansera på den fina linjen mellan att vara inlyssnande, men inte inställsamma, tillgängliga men inte uppmärksamhetskrävande, att tala, men inte för mycket, att visa omsorg om sina kamrater, men inte bli "som en mamma". Det visar sig att det är en väldigt snäv ram eleverna har att röra sig inom och särskilt mycket plats för den "unika egenarten" finns inte kvar. En stor del av värdegrunden och det fostrande uppdraget fokuserar dessutom på demokratin och skolans roll som fostrande av aktiva, demokratiska medborgare. Dessa frågor har dock varit frånvarande i mina intervjuresultat och istället lämnat plats åt individernas känslvärld och personliga livssituation. Jag ställer mig därför, precis som von Brömssen, frågan om hur det demokratiska uppdraget ska uppfyllas "då eleverna arbetar mer med hur de känner än med kunskaper och färdigheter för ett framtida arbets- och vuxenliv". Frågan är också om inte elevernas demokratiska fostran hade blivit bättre tillgodosedd om lärarnas förhållningsätt inneburit ett mer explicit maktuttryck, då eleverna i så fall kunnat identifiera och därmed även ifrågasätta det och på så sätt påverka sin skolgång. Läroplanen slår fast att undervisningen ska ske på ett demokratiskt sätt (Skolverket, 2011:8) samt att alla elever ska omfattas av den demokratiska principen om att kunna påverka (Skolverket, 2011:15). Att motivera livskunskapen, så som den utformas med hjälp utav SET, med att skolan har ett fostrande värdegrundsuppdrag blir därför minst sagt problematiskt, då innehållet i detta uppdrag både motarbetas på ett kontraproduktivt sätt i vissa fall, och i andra fall knappast finns med överhuvudtaget.

Utöver maktrelationerna och det övergripande förhållningssättet dessa innebär, framstår kravet på elevernas synlighet som något av det mest problematiska med livskunskapen som fenomen, för mig som blivande lärare. Även om arbetet av lärarna motiveras med en omtanke om elevernas bästa, är det en tydlig manifestation på de ojämlika maktrelationer som råder, då eleverna känner en sådan press på att göra sig tillgängliga, och läraren samtidigt har helt andra möjligheter att styra sin egen synlighet. Det blir också tydligt hur detta är en effekt av de maktrelationer som råder, om man föreställer sig ett liknande scenario med vuxna människor på en arbetsplats. Det blir lätt absurt att föreställa sig vuxna människor sitta i en ring och i tur och ordning med chefen som samtalsledare berätta om sina personliga erfarenheter och hemsituationer, med en tydlig förväntan på att alla ska delta och förenat med en besvikelse från chefens sida om man inte bidrar. Få vuxna skulle finna sig i en sådan situation. Elevernas maktförhållande till sina lärare är dock annorlunda än vuxna för i förhållande till sin chef och eleverna har därmed andra förutsättningar att påverka förfarandet. Skolan har visserligen i uppdrag att arbeta med mellanmänniska relationer av olika slag, men jag menar att detta måste kunna göra på ett annat vis, som inte på samma sätt kräver att elevernas egna känslor är stoffet i undervisningen. Det går att arbeta med känslor, relationer, etik och moral, och dessutom de demokratiska frågorna, med hjälp av fiktiva människor i skönlitteraturen, med hjälp av historiska personers livsöden, med hjälp av religiösa texter, utifrån olika case- och dramaövningar, med utgångspunkt i samhällsfrågor om olika orättvisor i Sverige och i världen. Allt detta kan göras utan att kräva elevernas integritet som insats. Jag menar att det *måste* vara upp till eleverna själva huruvida de vill dela med sig av sina personliga erfarenheter eller inte, på ett reellt plan, och inte bara enligt regelverket. Dessutom frågar jag mig om inte passfunktionen i sig innebär ett synliggörande, även då den fungerar och eleverna faktiskt använder sig av den då de vill avstå från att svara. Det är omöjligt som elev att smälta in i bakgrunden och låta bli att ta ställning helt och hållet. Att säga pass är att aktivt avböja att svara och det i sig kan säga något

om eleven, eller åtminstone ligga till grund för spekulationer. Varför väljer eleven att passa? Beror det på något som har hänt? Vad säger det om elevens personlighet, mognadsnivå eller erfarenheter?

Jag anser att lärare och rektorer behöver ta hänsyn till resonemangen ovan och betrakta livskunskapen ur ett mer problematiserande perspektiv för att kunna fatta aktiva och informerade beslut när det handlar om livskunskapens vara eller icke vara, samt sättet på vilket lektionerna bör utformas om man väljer att införa dem som en del av elevernas skolgång. Jag känner mig själv ytterst tveksam till livskunskapen som fenomen, särskilt i den form som SET-metoden innebär. Detta förefaller även vara Skolinspektionens inställning, som ju visserligen friade skolan som blivit anmäld på grund av sättet som de arbetade med livskunskap, men som angav som anledning till detta att skolan beslutat att sluta använda SET som metod (Skolinspektionen, 2011:4). Detta yttrande säger indirekt att det är metoden SET som Skolinspektionen vänder sig emot.

Jag vill med detta dock inte säga att jag inte tror att det är viktigt att arbeta med värdegrundsfrågor i skolan, det är naturligtvis något som bör och ska ske. Jag menar snarare att det bör ske på ett annat sätt än i den form livskunskap enligt SET-metoden innebär. Jag har ovan givit exempel på sammanhang där mellanmännsliga relationer och demokratiska värderingar kan behandlas, och jag tror definitivt att det är möjligt att genomföra detta på ett sätt som innebär att de maktrelationer som råder tillåts bli mer explicita, och därmed även möjliga att identifiera, ifrågasätta och förändra.

Jag vill också lägga till att jag har en stor respekt för de lärare jag intervjuat, och för den uppgift de har. Det är lätt att i ett arbete som detta förhålla sig kritisk till ett fenomen som livskunskap och till de maktrelationer som råder i skolan, men det är betydligt svårare att befinna sig i klassrummet och vara tvungen att fatta ett beslut, och välja ett sätt att arbeta med något så komplext som värdegrundsfrågor. Jag tror dock att det av just den anledningen är desto viktigare att belysa ämnet från ett vetenskapligt håll, genom olika infallsvinklar som inte så lätt låter sig göras av lärarna själva i skolvardagen. På så sätt hoppas jag att detta arbete kan bistå lärare och rektorer i deras beslut om livskunskapens vara eller icke vara på de enskilda skolorna, och dessutom möjligen bidra till det utvecklade etiska och kontextmässiga omdöme, som Irisdotter Aldenmyr efterfrågar i lärares beslut och tankearbete i de värdekonflikter som skolans vardagliga arbete kräver (2010:54).

Det skulle vara intressant att studera maktrelationen under livskunskapen ytterligare, exempelvis genom att se om resultatet i denna undersökning kan generaliseras till en större population. Det skulle också vara intressant att se om resultatet gäller även för andra typer av studier, exempelvis via observationer istället för intervjuer. Kan det möjligen vara så att vissa av de aspekter som det inte omedelbart gick att finna exempel på i intervjuerna går att nå genom observationer? Jag hade också funnit det intressant att försöka ta reda på om det finns något sätt som värdegrundsfrågorna kan behandlas på i skolan, som inte utgår ifrån eller resulterar i denna typ av maktrelationer mellan lärare och elever.

7. Källhänvisningar

7.1. Tryckt litteratur

Bartholdsson, Åsa (2007), *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Socialantropologiska institutionen, Stockholms universitet

Bryman, Alan (2002), *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber

von Brömssen, Kerstin (2011), Livskunskap som policy, genre och teori. I: Carlson, Marie & von Brömssen, Kerstin (red.) *Kritisk läsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar*. Lund: Studentlitteratur. S. 125 - 153

Carlgren, Inger & Marton Ference (2004), *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet

Engelstad, Fredrik (2006), *Vad är makt*. Stockholm: Natur och Kultur

Granath, Gunilla (2008), *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Hultqvist, Kenneth & Petersson, Kenneth (1995), Nutidshistoria: några inledande utgångspunkter. I: Hultqvist, Kenneth & Petersson Kenneth (red.) *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS Förlag. S. 16 – 37

Irisdotter Aldenmyr, Sara (2010), "Lärarprofessionen och arbetet med livskunskap i skolan". *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktisk och utbildningspolitik* 19(2). s 39-57

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2010), *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Löf, Camilla (2009) "Livskunskap – en gränsöverskridande praktik i skolan". *Educare* 5 (2/3) s 101 - 118

Nilsson, Roddy (2008), *Foucault - en introduktion*. Lund: Égalité

Rose Nikolas (1995), Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen. I: Hultqvist, Kenneth & Petersson Kenneth (red.) *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm: HLS Förlag. S. 41 – 59

Skolverket (2009a), *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Danagårds Grafiska

Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Västerås: Edita

Vetenskapsrådet (2002), *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

7.2. Internetkällor

Dagens Nyheter (2010), *Skola i Botkyrka sätter självkänsla på schemat*. Publicerades 2010.03.25

<http://www.dn.se/nyheter/sverige/skola-i-botkyrka-satter-sjalvkansla-pa-schemat> (hämtad 2011.11.28)

Dagens Nyheter (2011), *Förskolechefen: Det hemska blir hemskare om man håller det hemligt*. Publicerades 2011.07.27

<http://www.dn.se/insidan/insidan-hem/forskolechefen-det-hemska-blir-hemskare-om-man-haller-det-hemligt> (hämtad 2011.11.28)

Göteborgs stad (2009, 2010) *Statistik*

<http://www4.goteborg.se/prod/G-info/statistik.nsf>

Göteborgs stad (2011) *Serviceguiden/Förskola & Utbildning/Grundskola*

http://www.goteborg.se/wps/portal/!ut/p/c5/04_SB8K8xLLM9MSSzPy8xBz9CP0os3gjU9AJyMvYwMDSycXA6MQFxNDPwtTI3cDM6B8pFm8s7ujh4m5j4GBhYm7gYGniZO_n4dzoKGBpzEB3X4e-bmp-gW5EeUAWuUdwA!!/dl3/d3/L2dJQSEvUUt3QS9ZQnZ3LzZfMjNTNEVTRDMwR0ZDNTBJTU1CME1FTDFPTDY!/ (hämtad 2011.11.25)

Hsieh, Hsiu – Fang & Shannon, Sarah E. (2005), *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*

<http://qhr.sagepub.com/content/15/9/1277> (hämtad 2011.12.13)

Kimber, Birgitta (2011)

www.birgittakimber.se (hämtad 2011.11.25)

Skolinspektionen (2011) *Anmälan angående värdegrundsarbetet vid Solhemsskolan i Stockholms kommun*

<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Nyheter/Beslut-41-2010-4927.pdf> (hämtad 2011.12.04)

Skolverket (2009b), *Att skriva skriftliga omdömen*.

http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.64447!Menu/article/attachment/Att%2520skriva%2520skriftliga%2520omd%25F6men_webb.pdf (hämtad 2011.12.22)

Socialstyrelsen (2010) *Kunskapsyttring, Dnr. 41-2010:4927*

<http://www.skolinspektionen.se/Documents/Nyheter/Yttrande%20Socialstyrelsen%2041-2010-4927.pdf> (hämtad 2011.12.04)

Svenska Dagbladet (2011), *“Barn riskerar att kränkas”*. Publicerades 2011.04.27

http://www.svd.se/nyheter/inrikes/barn-riskerar-att-krankas_6121027.svd (hämtad 2011.11.28)

Sydsvenskan (2011), *Livskunskapen och framtiden*. Publicerades 2011.01.26

<http://www.sydsvenskan.se/incoming/article1365689/Livskunskapen-och-framtiden.html> (hämtad 2011.11.28)

7.3. Tv och radio

Kaliber (2010) *Trivs du med dig själv, lille vän?* Sändes 2010.11.14

Kaliber (2010) *Skolorna bryter mot lagen.* Sändes 2010.11.28

Skolfront (2010) *Psykoterafi på schemat.* Sändes 2010.10.14

Skolfront (2010) *Livskunskap – flum eller fakta?* Sändes 2010.10.28

Bilaga 1

Intervjuguide, lärare

Lärare allmänt:

- Berätta lite om dig själv!
- Är du utbildad lärare? När utbildades du? I vilka ämnen?
- Hur länge ha du arbetat på denna skola?
- Har du arbetat på skolor i andra områden tidigare?

Livskunskap/SET allmänt:

- Hur länge har du arbetat med livskunskap/SET?
- Varför har du börjat arbeta med livskunskap/SET?
 - Vems beslut? Rektor? Kommun? Ditt eget?
 - Vems initiativ? Lärare/föräldrar/rektor/kommun?
 - Jobbar alla på skolan med SET?
 - Varför just SET och inte något av de andra programmen?
- Hur ofta har du lektioner i livskunskap/SET?
- Hur organiseras lektionerna i livskunskap/SET? Placering i klassrum? Läxor? Prov?
- Hur bedöms eleverna i livskunskap? Syns livskunskapen på något sätt i utvecklingssamtal/IUP:er?
- Har du fått någon utbildning i livskunskap/SET?
- Hur strikt följer du lärarhandledningen som tillhör SET?
- Har ni fått några reaktioner från föräldrarna sedan ni börjat arbeta med livskunskap/SET?

Livskunskapslektionerna

- Vilka är fördelarna med att arbeta med livskunskap/SET?
- Vad är målet för livskunskapslektionerna?
- Finns det något som är problematiskt?
- Hur gör du för att få igång en diskussion?
- Hur hanterar du att en elev inte vill svara/delta? Hur viktigt är det att alla deltar aktivt?
- Hur hanterar du att en elev uttrycker en åsikt som provocerar eller inte är förenlig med värdegrunden?
- Hur hanterar du att du upplever en elev som oärlig?
- Vad tror du att eleverna får ut av livskunskapslektionerna? Får olika elevgrupper ut olika saker?
- Finns det något du vill tillägga som du tycker att det är viktigt att jag känner till?

Bilaga 2.

Intervjuguide, elever

Klassen allmänt

- Vilken årskurs går ni i?
- Har ni alltid gått i samma klass?
 - Om inte – hur länge? Varför har ni bytt?
- Har ni alltid haft samma lärare?
 - Om inte – hur länge? När bytte ni? Varför?
- Hur skulle ni beskriva er klass? Är det bra stämning i klassen? På lektionerna? På rasterna?

Livskunskap/SET allmänt

- Hur länge har ni haft livskunskap?
- Varför har man ämnet livskunskap?
- Vad är livskunskap? Vad ska man lära sig?
- Vad gör ni på livskunskapslektionerna?
- Vad är bra med att ha livskunskap?
- Vad är dåligt med att ha livskunskap?
- Kan man vara bra på livskunskap? Om man är bra på livskunskap, vad är det man är bra på då?
- Är livskunskap precis som alla andra ämnen eller är det något som skiljer sig?
 - Har ni läxor och prov i livskunskap?
 - Hur sitter ni placerade i klassrummet?
 - Har ni samma lärare som vanligt?

Livskunskap/SET: makt och frihet

- Pratar alla lika mycket?
- Vad händer om man inte vill/vågar svara på en fråga eller vara med och leka en lek?
- Vad händer om någon annan elev inte håller med om vad man säger?
- Vad händer om läraren inte håller med om vad man säger?
- Har ni någon gång känt att det varit skönt att få berätta om något på livskunskapen?
- Har ni någon gång sagt något på livskunskapen som ni sedan har ångrat att ni har berättat?
- Vem är det som bestämmer vad man ska prata om/göra? Samtalsämnen? Lekar?
- Får man säga vad man vill på livskunskapslektionerna?
- Finns det något mer som ni vill berätta för mig om livskunskap som jag inte frågat om?

