



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Ämnet livskunskap i den svenska gymnasieskolan

—

Centrala kunskapsområden i tio lokala kursplaner samt bakomliggande
behov av ämnet på tre skolor

Åsa Nilsson
Louise Nordhäll

”LAU660”

Handledare: Anne Dragemark Oscarson

Examinator: Liss Kerstin Sylvén

Rapportnummer: HT06-2611-232

Abstract

Examinationsnivå: C-nivå - Korta lärarprogrammet, 10 p

Titel: Ämnet livskunskap i den svenska gymnasieskolan – Centrala kunskapsområden i tio lokala kursplaner samt bakomliggande behov av ämnet på tre skolor

Författare: Åsa Nilsson och Louise Nordhäll

Termin och år: HT06

Institution: Institutionen för pedagogik och didaktik

Handledare: Anne Dragemark Oscarson

Rapportnummer: HT06-2611-232

Nyckelord: livskunskap, lokala kursplaner, värdegrund, social och emotionell träning, sex- och samlevnadsundervisning

Sammanfattning: Syftet med examensarbetet är att försöka tolka och sammanställa de huvudsakliga kunskapsområdena i tio lokala kursplaner för ämnet livskunskap i den svenska gymnasieskolan. Examensarbetet syftar också till att undersöka bakomliggande behov av livskunskapsämnet framväxt på tre gymnasieskolor i västra och södra Sverige.

Examensarbetets frågeställningar är:

- Vilka huvudsakliga kunskapsområden betonas inom ämnet livskunskap i tio lokala kursplaner för gymnasieskolan?
- Vilka behov, sett ur ett lärarperspektiv, ligger bakom framväxten av ämnet livskunskap på tre gymnasieskolor?

För att besvara den första frågeställningen används resultaten från en kvantitativ innehållsanalys, baserad på de lokala kursplanerna. Den andra frågeställningen besvaras med hjälp av resultaten från en intervjubaserad kvalitativ undersökning. Intervjuerna genomfördes med undervisande personal i ämnet livskunskap på tre geografiskt spridda gymnasieskolor.

Sammanfattningsvis ser vi att målen i kursplanerna framför allt betonar individuell utveckling och social interaktion, medan kursplanernas innehåll huvudsakligen fokuserar på känslor, relationer och sexualitet samt social interaktion. Resultaten av intervjuerna visar på två olika typer av bakomliggande behov: dels elevers behov av livskunskap och dels skolans behov av att undervisa i livskunskap. Vi ser dessutom att de två behovstyperna delvis återspeglas i de lokala kursplanerna.

Kurser i livskunskap startas upp på allt fler skolor runt om i Sverige, men trots det saknas nationella direktiv från Skolverket för ämnet. Många högskolor och universitet saknar kurser i livskunskapsämnet för lärare, vilket kan få konsekvensen att undervisande lärare är formellt ämnesobehöriga.

Förord: Vi har utformat större delen av examensarbetet gemensamt, både vad gäller text och innehåll. Samarbetet har fungerat mycket väl, och vi har haft roligt tillsammans. Våra skilda ämneskombinationer innebär att vi är skolade i att tänka på olika sätt, vilket gör att vi kompletterar varandra. De områden där vi kan urskilja våra insatser är:

Åsa har:

- utfört sökning och anskaffat relevant litteratur
- skrivit teoriansknytning (avsnitt 2)
- ansvarat för såväl språklig granskning som att citat och referenser är korrekt återgivna

Louise har:

- utarbetat analysförfarandena
- utarbetat presentationsformer för resultatredovisning av frågeställningarna
- transkriberat, analyserat och redovisat resultaten av den kvalitativa studien

Göteborg, januari 2007

Åsa och Louise

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Teorianknytning	2
2.1 Salutogent perspektiv och känsla av sammanhang	2
2.2 Lärande i kunskapssamhället	3
2.3 Ett flerstämmigt klassrum	4
2.4 Sociokulturellt perspektiv	5
3 Bakgrund	6
3.1 Skolans fostrande uppgift under 150 år	6
3.1.1 <i>Skolans förändrade värdegrund</i>	6
3.1.2 <i>Sex- och samlevnadsundervisning i skolan</i>	7
3.2 Värdegrunden i Lpf 94	7
3.2.1 <i>Förankring av livskunskapsämnet i Lpf 94</i>	7
3.3 Aktuell samhällsdebatt kring livskunskapsämnet	8
3.4 Livskunskapsämnets framväxt och begreppsförklaringar	9
3.4.1 <i>Vad är EQ?</i>	9
3.4.2 <i>USA – föregångsland och inspirationskälla för undervisning i livskunskap</i>	10
3.4.3 <i>Barn och ungdomars situation i den svenska skolan</i>	11
3.4.4 <i>Livskunskapsämnets utveckling</i>	12
4 Syfte och frågeställning	13
5 Metod	13
5.1 Kvantitativ studie	13
5.1.1 <i>Urval av lokala kursplaner</i>	14
5.1.2 <i>Genomförande och etiska hänsynstaganden</i>	14
5.1.3 <i>Den kvantitativa innehållsanalysens tillförlitlighet</i>	15
5.2 Kvalitativ studie	15
5.2.1 <i>Urval av skolor</i>	16
5.2.2 <i>Deltagare</i>	16
5.2.3 <i>Intervjufrågornas utformning</i>	16
5.2.4 <i>Standardisering och strukturering</i>	17
5.2.5 <i>Genomförande och etiska hänsynstaganden</i>	17
5.2.6 <i>Intervjuernas tillförlitlighet</i>	18
6 Resultat	19
6.1 Sammanställning av de tio lokala kursplanernas innehåll	19
6.1.1 <i>Allmän beskrivning av de lokala kursplanerna</i>	19
6.1.2 <i>Sammanställning av målbeskrivningar i de lokala kursplanerna</i>	19
6.1.3 <i>Sammanställning av innehållsbeskrivningar i de lokala kursplanerna</i>	21
6.1.4 <i>Sammanställning av betygskriterier i de lokala kursplanerna</i>	22
6.2 Sammanställning av intervjuresultaten	23
6.2.1 <i>Livskunskapsämnets introduktion i skolan</i>	23
6.2.2 <i>Elevens behov</i>	24
6.2.3 <i>Variation i elevens behov</i>	25
6.2.4 <i>Skolans behov</i>	27
6.2.5 <i>Sammanfattning av resultat</i>	28

7 Diskussion	28
7.1 De tio lokala kursplanernas innehåll	28
7.2 Uppfattning om behov av ämnet livskunskap i gymnasieskolan	30
7.3 Jämförelse av de tio lokala kursplanernas innehåll och uppfattade behov av livskunskapsämnet	31
7.4 Avslutande diskussion.....	32
8 Slutsats	33
9 Vidare forskning	33
10 Referenser	
11 Bilaga 1	

1 Inledning

Många ungdomar har svårigheter med relationer och samspel med kamrater och vuxna, och dagens skola har krav på sig att skapa tydlig struktur och positiv inlärningsmiljö. Många skolor har idag även problem med bl.a. mobbing, våld och missbruk bland elever. Vissa barn är utåtagerande medan andra kan vara nedstämda och fåordiga (Nilsson, 2001, s 7). Skolor har ett ökande intresse av att finna pedagogiska metoder som befrämjar ett gott gruppklimat, och som ger psykisk såväl som social stöttning åt elever. Detta har på många skolor utvecklats som ämnet livskunskap (s 7).

Enligt Skolverket måste alla skolor bedriva värdegrundsarbete¹, vilket beskrivs i läroplanerna för de obligatoriska och frivilliga skolformerna från 1994 (Lpo 94 respektive Lpf 94). Många skolor väljer att arbeta ämnesintegrerat med värdegrunden och låter värdegrundsfrågorna genomsyra hela verksamheten. Men arbete i skolan som berör värdegrundsfrågor verkar, så vitt vi förstår, ibland falla mellan stolarna. Därför väljer somliga skolor istället att bedriva undervisning i livskunskap², i vilken värdegrundsfrågor ofta ingår i någon form.

Undervisning i ämnet livskunskap är på stark framväxt på många skolor, men trots det saknas nationella direktiv från Skolverket om hur livskunskapskurser skall utformas inom grund- och gymnasieskolan. Vid en sökning på Skolverkets hemsida (2006-12-20), erhöll vi exempelvis noll träffar på sökordet *livskunskap*, medan vi istället fick 124 träffar på sökordet *värdegrund*. Utöver en 20-poängskurs i Livskunskap för blivande lärare på Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) i Jönköping (www.hlk.hj.se³, 2007-01-07), hittar vi inga fler kurser på universitetsnivå inom området livskunskap som specifikt vänder sig till lärare. Detta kan innebära att flertalet av lärarna i livskunskap saknar en högskoleutbildning inom ämnet.

Vi ställde oss frågan vad livskunskap egentligen innebar då vi förstod att ämnet vuxit fram och blivit populärt 'på egen hand', utan Skolverkets direkta inblandning. Som blivande gymnasielärare bestämde vi oss för att se närmare på lokala kursplaner i ämnet, men också att fördjupa oss i vilka behov som ligger till grund för införandet av ämnet inom gymnasieskolan.

Roger Säljö (2000) förklarar att "i en mer grundläggande mening handlar lärande om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden" (s 13). Examensarbetet betonar därför ett sociokulturellt perspektiv⁴, eftersom undervisning i livskunskap bygger på "att skapa relationer och föra goda samtal snarare än att förmedla ren faktainformation" (Bergman, www.cebuh.se, 2007-01-21).

I examensarbetet gör vi en kvantitativ innehållsanalys av tio lokala kursplaner, och tre kvalitativa intervjuer med undervisande personal i ämnet livskunskap på gymnasienivå. Den kvantitativa innehållsanalysen syftar till att beskriva vilka huvudsakliga kunskapsområden som betonas i de lokala kursplanerna. Avsikten med de tre intervjuerna är att försöka kartlägga vilka behov som ligger bakom ämnets framväxt.

¹ Värdegrundsbegreppet definieras i avsnitt 3.2.1

² Livskunskap kallas ibland också för livskraft, hälsa eller social och emotionell träning. Ämnet livskunskap behandlar "olika aspekter av hälsofrågor, mänskliga behov och beteenden och existentiella frågor" (Bergman, www.cebuh.se, 2006-01-21).

³ Vid referens till Internetkälla anges i löpande text t.ex. www.hlk.hj.se och datum. Fullständig källhänvisning återfinns i referenslistan under rubriken elektroniska källor.

⁴ Sociokulturellt perspektiv presenteras i avsnitt 2.4

Livskunskapsämnetets karaktär gör att vi i uppsatsen anpassat vår disposition i syfte att följa en, för detta ämne, logisk ordning. Således väljer vi att lägga examensarbetets syfte och frågeställning först efter teoriansknytning och bakgrund. Avsikten är att på ett tidigt stadium ge läsaren en introduktion till ämnet. För att i möjligaste mån undvika upprepningar har vi dessutom valt att placera syfte och frågeställning under en gemensam rubrik.

2 Teorianknytning

För att ge en relevant bakgrund till arbetet, presenteras fyra forskare vars teorier på olika sätt knyter an till undervisning i livskunskap. Aaron Antonovsky har myntat begreppet känsla av sammanhang (KASAM), Andy Hargreaves skriver om lärandet i kunskapssamhället, Olga Dysthe om ett flerstämmigt klassrum och Roger Säljö om det sociokulturella perspektivet. Det är relevant att i examensarbetet knyta an till dessa teorier, eftersom de på olika vis behandlar det livslånga lärandet.

2.1 Salutogent perspektiv och känsla av sammanhang

Undervisning i livskunskap präglas i många fall av ett hälsobefrämjande⁵ perspektiv, också kallat det salutogena perspektivet. Begreppet salutogenes myntades av den israeliske professorn i medicinsk sociologi Aaron Antonovsky, och betyder ”faktorer som bidrar till att främja eller bevara god hälsa eller anpassning” (Freij, www.socialstyrelsen.se, 2007-01-02). Stefan Hult och Tommy Waad är båda sjukskötare på barn- och ungdomspsykiatriska kliniken i Lund, och de håller också kurser i salutogenetiskt tänkande. Deras tolkning av Antonovsky är att:

man kan se hälsa som ett kontinuum, där ytterligheterna är frisk och sjuk, och att man borde fokusera mer på vad som orsakar hälsa (salutogenes) än vad som orsakar sjukdom (patogenes) (www.salutogenes.com, 2007-01-02).

Antonovsky (1991) ser dimensionen hälsa-ohälsa som ett kontinuum. Alla skall vi dö, men så länge det är liv i oss är vi i någon form friska. Den salutogenetiska infallsvinkeln innebär att vid en undersökning ser man var varje person befinner sig någonstans på kontinuumet hälsa-ohälsa (s 24).

Antonovsky (1991) har formulerat vad som kallas den salutogenetiska modellen. Den används för att försöka förklara varför vissa människor som utsätts för stressorer, d.v.s. stressframkallande faktorer, klarar att hantera dem bättre än andra (s 11-12). Den kraft människor använder för att bekämpa olika stressorer kallar Antonovsky ’generella motståndsresurser’, motståndsresurser’, t.ex. pengar, jagstyrka och socialt stöd (s 12). Det gemensamma för dessa motståndsresurser är att de gör stressorerna som vi drabbas av begripliga (s 13). När vi motarbetar stressorerna med våra generella motståndsresurser blir vi erfarna, och dessa erfarenheter genererar med tiden en stark känsla av sammanhang (KASAM). Antonovsky skriver att KASAM inte är ett tillstånd; han menar att ”det är viktigt

⁵ År 1946 fastställde Världshälsoorganisationen (WHO) definitionen av hälsa som "ett tillstånd av fullständigt fysiskt, psykiskt och socialt välbefinnande och inte blott frånvaro av sjukdom och handikapp" (www.ne.se, 2007-01-02).

att se den som ett hållningssätt snarare än ett personlighetsdrag” (s 17). Den formella definitionen av KASAM är:

Känslan av sammanhang är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla av tillit till att (1) de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga, (2) de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga, och (3) dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang (Antonovsky, 1991, s 41).

Antonovsky (1991) skriver att ”*begriplighet* utgör den väldefinierade, uttalade kärnan” (s 39), och den refererar till punkt 1 i ovanstående citat. Upplever man inre och yttre stimuli som ordnad, tydlig och sammanhängande information då har man en hög känsla av begriplighet. Även om människan utsätts för svårigheter kan hon hantera dem och göra dem gripbara, och Antonovsky skriver att betoningen ligger på ”en stabil förmåga att bedöma verkligheten” (s 39). Punkt 2 i citatet refererar till komponent två som är *hanterbarhet*, vilket författaren definierar som ”den grad till vilken man upplever att det står resurser till ens förfogande” (s 40). Resurserna kan t.ex. bestå av närstående familj, vänner, Gud eller en läkare. Antonovsky säger att har man en hög känsla av hanterbarhet känner man sig inte som ett offer för omständigheterna (s 40). *Meningsfullhet* är den tredje komponenten i definitionen av KASAM och representeras av punkt 3 i citatet. En hög känsla av meningsfullhet får man t.ex. genom att man inom vissa områden gjort känslomässiga investeringar, och ett hängivet engagemang känns utmanande och värdefullt (s 40).

2.2 Lärande i kunskapssamhället

Den amerikanske professorn i pedagogik, Andy Hargreaves (2004), skriver att vi idag lever i ett lärande samhälle, ett kunskapssamhälle. Kunskapsekonomin ”stimulerar tillväxt och välstånd, men den obevekliga vinstjakten och egenintresset anstränger och splittrar också samhällsordningen” (s 19). Människor har allt mindre tid för familj och samhälle då de ägnar sig åt en allt ökande produktion och konsumtion (s 19). I en blomstrande kunskapsekonomi är ett starkt utbildningssystem nödvändigt för att ”skydda och stärka demokratins sätt att bygga upp en gemenskap och utveckla människors karaktär” (s 84). Hargreaves menar att idag bör lärare vara både katalysatorer och motvikter till kunskapsekonomin, då de medverkar till uppbyggandet och bevarandet av den offentliga, gemensamma demokratin (s 84).

Lärare bidrar inte bara till att utveckla sina elevers intellektuella kapital; i skolan stimuleras också ”förmågan att bilda nätverk och forma relationer” – det sociala kapitalet växer (Hargreaves, 2004, s 84). Definitionen av socialt kapital är: ”en samling informella värderingar eller normer gemensamma för medlemmarna i en grupp som gör att de kan samarbeta” (Fukuyama citerad i Hargreaves, 2004, s 84). Fukuyama (enligt Hargreaves, 2004) refererar till Coleman som beskriver att ”socialt kapital – vilket främjar samarbete – skapas av normer som sanningssägande, plikttröhet och ömsesidighet” (s 85). Hargreaves skriver att lärandet får ”stöd, näring, en kanal och ett syfte” genom ett socialt kapital (s 85). Eleverna skapar själva ett förvrängt och omvänt socialt kapital om inte lärare, skola och samhälle ger eleverna tillgång till att utveckla ett sunt socialt kapital i vänskapsförhållanden och inom kamratgrupper. Enligt Hargreaves är det en central uppgift för skolan att utveckla det sociala kapitalet eftersom det är själva grunden till välstånd och demokrati (s 85).

När Hargreaves (2004) diskuterar undervisningen i skolan och lärarnas roll säger han: ”undervisning och lärande är dock *alltid* ett socialt och emotionellt arbete, oavsett om det är avsikten eller inte” (s 93). Han beskriver också känslor som en kognitiv aktivitet, eftersom tankearbete är ”ett känslotillstånd av tyst koncentration” (s 93):

Känslor är därför viktiga inte bara som ett sammanhang kring lärandet (en fungerande klassrumsmiljö eller trygga skolor) utan också en väsentlig del som inte går att skilja från lärande och undervisning. Känslorna är en del av inlärningsprocessen, lärandets konsekvenser och dess sociala och moraliska mål. Medkänsla är demokratins emotionella grund. För att också undervisa för livet utanför kunskapssamhället måste man erkänna, införliva och ägna sig åt denna sociala och emotionella dimension av lärarbetet (s 93).

Hargreaves menar att verksamheten i skolan bygger på socialt och emotionellt arbete sett ur både elev- och lärarperspektiv. Känslor är oskiljbara från inläring och undervisning, och medkänslan utgör demokratins emotionella fundament. Av dessa anledningar är det, enligt Hargreaves, viktigt att lärare i sin undervisning använder sig av den dimension av yrket som omfattar arbete med känslor.

2.3 Ett flerstämmigt klassrum

Olga Dysthe (1996), fil. dr i språkvetenskap, beskriver i boken *Det flerstämmiga klassrummet* lärare som i sin undervisning ger större utrymme åt elevernas röster än tidigare. Genom sin pedagogiska trygghet och självtillit försöker de skapa en språklig inlärningsmiljö där lärarens röst är en av många som lyssnas till. Muntlig och skriftlig språkanvändning står i centrum för elevernas inlärningsprocess (s 13). Dysthe är inspirerad av Vygotsky och Bakhtin, och hon betonar språkets centrala betydelse i inlärningsprocessen: ”det finns för det första en nära koppling mellan språk och tänkande, och för det andra är språket en skapande kraft i relationen till andra människor (i eller utanför klassrummet)” (s 221). Författaren relaterar den dialogiska undervisningen till Bakhtins dialogbegrepp: ”mening är något som skapas genom samspel. Förståelse uppstår i samspelet mellan lärare och elever medan de pratar om och lyssnar på det de läser och skriver” (s 221). Vygotskys syn på lärande är, enligt Dysthe, både kognitiv och social; språket är både ”en individuell kognitiv process och en kommunikationsprocess” (s 221). Vygotskys språkfuppfattning är, menar Dysthe, att ”mening skapas i en gemenskap och att en optimal inlärningspotential är beroende av en samverkan mellan dessa två processer” (s 221-222).

Dysthe (1996) skriver vidare att ett dialogiskt klassrum utgör en modell för hur ett demokratiskt samhälle fungerar. Visserligen finns det obestridliga fakta och saker man bara måste lära sig, och där är läraren en auktoritet. Men barn som får lära sig att lyssna till andra, ställa frågor och se olika perspektiv söker svar och mening tillsammans: ”all förståelse är aktiv och social, ’vi’ hittar meningen tillsammans” (s 228). Bakhtin insisterar, enligt Dysthe, på att dialogen är ”kvintessensen i det humanistiska tänkandet” (s 249).

2.4 Sociokulturellt perspektiv

Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, säger bl.a. att ”skolan skall utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens samt uppmärksamma hälso- och livsstilsfrågor” (Skolverket, 1994, § 1.2). Kommunikation, social kompetens och hälso- och livsstilsfrågor faller alla in under de undervisningsformer som livskunskap bl.a. innebär.

I examensarbetet anläggs ett sociokulturellt perspektiv utifrån Säljö's teorier om lärande. Han skriver att det är genom kommunikation med andra människor som vi blir delaktiga i kunskaper och färdigheter. Genom att höra vad människor talar om och hur de föreställer sig världen, skapar barnet sig en uppfattning om ”vad som är intressant och värdefullt att urskilja ur den mängd iakttagelser som man skulle kunna göra i varje situation” (Säljö, 2000, s 37). Grundtanken i det sociokulturella perspektivet är att det är ”genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare” (s 22). Säljö förklarar:

mänskligt lärande bör förstås i ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv. Kunskap lever först i samspel mellan människor och blir sedan en del av den enskilde individen och hans eller hennes tänkande/handlande (2000, s 9).

Samspelet mellan individer och kollektivet är grundläggande i det sociokulturella perspektivet. Säljö (2000) lånar Vygotskys termer *redskap* och *verktyg* när han beskriver hur vi, när vi observerar och bearbetar omvärlden, använder oss av nämnda verktyg, språkliga (eller intellektuella) såväl som fysiska, som hjälpmedel för att förstå och agera i vår omvärld (s 19-20). Säljö skriver vidare att från det att vi föds, utvecklas vi och gör våra erfarenheter tillsammans med andra människor. Omedvetet hjälper kollektivet den enskilde individen att förstå hur världen fungerar, och Säljö menar att världen *medieras* – förtolkas – för barnet genom lek och samspel med andra människor. Individer uppmärksammar, beskriver och agerar i verkligheten ”på det sätt som omgivningen tillåter och uppmuntrar” (s 66).

Säljö (2000) skriver också att vårt moderna samhälle utmärks av att det ”sida vid sida existerar olika sätt att förstå och förklara verkligheten” (s 26), och ”i olika mänskliga verksamheter förstås ’samma’ företeelse på olika sätt” (s 26). Eftersom lärande nästan alltid, ses ”som något positivt och eftersträvansvärt” (s 27) måste vi, i det samhälle vi lever idag, vara vaksamma på vilken sorts kunskaper och intryck våra barn utsätts för. Säljö menar att fördomar om andra människor, slöseri med naturresurser och droganvändning är exempel på negativt lärande (s 27). Grundläggande för ett sociokulturellt perspektiv är att lärandet i sig inte innebär några problem: ”valet står inte mellan att huruvida människor lär sig något eller inte, utan *vad* de lär sig av de situationer de ingår i (Lave citerad i Säljö, 2000, s 28).

3 Bakgrund

I bakgrunden tecknas en kort historik över den svenska skolans fostrande uppgifter, sex- och samlevnadsundervisningen i skolan, livskunskapens förankring i läroplanen och aktuell samhällsdebatt om ämnet. Slutligen presenteras en bakgrund till livskunskap som skolämne och de begrepp som används inom området.

3.1 Skolans fostrande uppgift under 150 år

Många förknippar nog skolan i första hand med förmedling av kunskap. Skolan är där elever lär sig läsa, skriva och räkna, men skolan har genom tiderna även haft och har fortfarande en fostrande uppgift. De värderingar skolan skall stå för har skiftat en hel del över tid och likaså har perspektivet glidit från ett mera kollektivistiskt till ett individualistiskt synsätt. Som en röd tråd genom 150 år av obligatorisk svensk skola går dock ambitionen att fostra i något som går utöver rena kunskaper och färdigheter.

3.1.1 Skolans förändrade värdegrund

Kennert Orlenius (2001) tecknar i sin bok *Värdegrunden - finns den?* bl.a. en kort historik över de värderingar den svenska skolan förmedlat under sina första 150 år. I artonhundratalets folkskola var det sällan något problem för skolan att veta vilka värderingar den förestod och vilken moral som skulle läras ut (s 46-51). Den kristna moralen, så som den presenterades av den svenska kyrkan, gällde i den dåtida skolan. Luthers lilla katekes var det huvudsakliga läromedlet i frågor som gällde moral och värderingar. Förutom den kristna världsbilden och moralen var fosterlandskärlek ett annat viktigt tema i folkskolan. Kring sekelskiftet minskade det kyrkliga inflytandet. Det stora brottet med den auktoritära linjen kom dock med 1946 års skolkommissions förslag (Orlenius, 2001, s 59-61; Lindensjö & Lundgren, 2000, s 51-52). Skolan skulle istället fostra till demokrati och verka i en demokratisk anda. Detta befästes stegvis i de svenska läroplanerna fram till och med Lgr 80. Det var även i 1946 års skolkommision som tanken på en enhetlig grundskola för alla började vinna politisk mark (Lindensjö & Lundgren, 2000, s 51-52).

Orlenius (2001) skriver att under i stort sett hela efterkrigstiden har läroplanerna för såväl grund- som gymnasieskolan handlat om att skolan skall fostra till demokrati (s 61). Jens Pedersen (2004) går i sin licentiatuppsats *Vägar till värderingar och värden. Skolans sociala fostran i läroplanstexter och pedagogisk praktik* igenom synen på värdegrunden i de svenska läroplanerna från 1962 till 1994. En väsentlig trend över tid är att perspektivet på individ kontra grupp förändras (Pedersen, 2004, s 14-15, 50). I de tidiga läroplanerna var gruppensperspektivet förhärskande. Det var i gruppen som individen formades och gruppen var den största sociala tillgången i skolan. Senare läroplaner tenderar istället att fokusera på individen. Denna trend följer också utvecklingen i skolan där undervisning i sammanhållna klasser blir ovanligare (Pedersen, 2004, s 15). Enligt Orlenius flyttas fokus något från fostran till demokrati till något som snarare liknar ett klassiskt bildningsideal i läroplanerna från år 1994 (2001, s 66-67).

Ove Sernhede (2002) skriver att ett utmärkande drag i dagens samhälle är att ”frågor om mening, tillhörighet och identitet” inte längre är något naturgivet man växer in i (s 303). Detta

har medfört att skolan förlorat en del av sin tidigare naturliga auktoritet (s 301). Skolans förlorade monopol på värderingar i ungas liv ser både som en utmaning och en tillgång (s 301-310). Värdegrundsfrågor är enligt Sernhede viktigare än någonsin, samtidigt som skolan kanske har svårare än tidigare att hävda sin auktoritet. Å andra sidan menar han att just bristen på blind auktoritetstro hos unga också skall ses som en viktig tillgång för skolan att tillvarata (s 310).

3.1.2 Sex- och samlevnadsundervisning i skolan

Sex- och samlevnadsundervisning blev obligatorisk i den svenska skolan år 1956 (Centerwall, 2005, s 35). Sexualkunskapsundervisning var under de första decennierna starkt moraliserande och sexualiteten behandlades i mycket varnande ordalag (s 36-37). Redan 1962 pekade kritiker på klyftan mellan det som förmedlades i skolan och ungas verklighet (Olsson, 2005, s 229). Flickors och pojkars sexualitet behandlades mycket olika och ett huvudbudskap blev att pojkar måste lägga band på sig och flickor motstå pojkarnas närmanden (Centerwall, 2005, s 39). Mycket av den varnande och moraliserande attityden i sexualkunskapsundervisningen försvann i och med 1977 års handledning i Samlevnadsundervisning från Skolöverstyrelsen (Centerwall, 2005, s 40-41). Trots detta pekar vissa på att den moraliserande attityden till sex kanske delvis lever kvar i skolan. Genusforskaren Erika Nysäter (enligt Olsson) skriver bl.a. i sin granskning av läromedel i biologi att böckerna:

utgår från att läsaren är en vit, svensk, heterosexuell pojke som onanerar, gillar porr och vill ha samlag utan att skaffa barn, men som i framtiden vill bilda familj med en kortare vit, svensk, heterosexuell flicka som har svårare att bli upphetsad och få orgasm, påverkas negativt av sina hormoner och menstruationer och inte tycker om porr (citerad i Olsson, 2005, s 232).

I senare läroplaner har sex- och samlevnadsundervisning förutsatts ingå som ett element i flera ämnen i skolan (Centerwall, 2005, s 44). Följden av detta blir att sex- och samlevnadsundervisningen ibland hamnar på undantag i skolan (Nilsson, 2005, s 210-215).

3.2 Värdegrunden i Lpf 94

Gymnasieskolans övergripande verksamhet styrs bland annat genom 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94. Där det i tidigare års läroplaner (Lgr 62, Lgr 80) talats om *värderingar* och *fostran* talar man i Lpf 94 om skolans *värdegrund* (Pedersen, 2004, s 49).

3.2.1 Förankring av livskunskapsämnet i Lpf 94

År 1994 införs begreppet värdegrund i läroplanerna för samtliga skolformer. Värdegrundsbegreppet är centralt och skall enligt styrdokumentet Lpf 94 och Lpo 94 genomsyra allt arbete inom skolans verksamhet. I Lpf 94 sammanfattas skolans värdegrund enligt följande:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet

med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla.
(Skolverket, 1994, § 1.1)

Enligt Lpf 94 har rektor ett särskilt ansvar för att ”eleverna får kunskaper om sex och samlevnad ... samt riskerna med tobak, narkotika och andra droger” (Skolverket, 1994, § 2.6). Skolan skall även enligt Lpf 94 ”främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (§ 1.1) och ”utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens samt uppmärksamma hälso- och livsstilsfrågor” (§ 1.2). I Lpf 94 återfinns också ett antal ’mål att sträva mot’ där skolan skall sträva mot att varje elev:

- vidareutvecklar sin förmåga att göra medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter,
- respekterar andra människors egenvärde och integritet,
- inte accepterar att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling samt medverkar till att bistå människor,
- förstår och respekterar andra folk och kulturer, kan leva sig in i och förstå andra människors situation
- och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen och
- visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv (Skolverket, 1994, § 2.2).

Sammanfattningsvis räknar Lpf 94 upp ett antal mål som inte alltid ingår i de traditionella ämnena, men som kan sägas konkretisera skolans värdegrund.

3.3 Aktuell samhällsdebatt kring livskunskapsämnet

Genom att betona de värdegrundsfrågor som skolan skall gestalta och förmedla ger läroplanen indirekt stöd för undervisning i livskunskap. Begrepp som SET, EQ och KASAM (se avsnitt 3.4.1 och 2.1) kan tolkas in i läroplanens formuleringar, även om de inte är ordagrant uttalade. Den politiska tvistefrågan är dock huruvida livskunskap skall berättigas i skolorna som ett eget ämne, eller om värdegrundsfrågor skall implementeras i den ordinarie ämnesundervisningen. De tre socialdemokratiska, tidigare statsråden Ibrahim Baylan, Berit Andnor och Lena Hallengren anser inte att livskunskap skall vara ett eget ämne. I en debattartikel i Svenska Dagbladet den 7 maj 2005 skriver statsråden att:

frågor som rör livskunskap är viktiga för skolbarn. Sex, samlevnad, kärlek och relationer är aktuella på olika sätt i olika åldrar. Men även här är det ett tema som redan kommer in i undervisningen i flera ämnen. Värdegrundsarbetet, det vill säga respekten för varandra, alla människors lika värde o s v, ska genomsyra hela undervisningen. Att då göra livskunskap till ett eget ämne är närmast att ta ett steg tillbaka (www.svd.se, 2005-05-07).

Statsråden hänvisar till den sex- och samlevnadsundervisning som redan bedrivs på Sveriges skolor idag, och de är av åsikten att övriga värden som också skall förmedlas genom undervisningen bör vara inbyggda i samtliga ämnen i skolan. I en debattartikel i Skolvärlden skriver livskunskapslärare att de upprörs över förslaget att integrera sex- och samlevnadsundervisning i ett antal kärnämnen i gymnasiet på bekostnad av ämnet livskunskap. De menar att om ett flertal ämnen skall ansvara för att livskunskapsfrågorna tas

upp är risken att allas ansvar blir ingens (www.skolvarlden.se, 2006-03-15).

Inför den planerade gymnasiereformen år 2007 föreslog en arbetsgrupp vid Skolverket att ett nytt kärnämne skulle införas i gymnasiet (Utbildningsdepartementet, 2001). Det nya ämnet skulle, enligt förslaget, innebära en sammanslagning av samhällskunskap, religionskunskap, vissa delar av historieämnet och några helt nya element. Ämnet förefaller vara tänkt att representera en väsentlig del av gymnasieskolans värdegrundsarbete. I och med regeringsskiftet i september år 2006 och bordläggningen av den nya gymnasiereformen, vet förmodligen ingen med säkerhet hur framtidsutsikterna är för ämnet livskunskap. Så länge skolans styrning inte förändras står det enskilda skolor fritt att arrangera kurser i livskunskap.

3.4 Livskunskapsämnets framväxt och begreppsförklaringar

I USA bedrivs sedan slutet av åttiotalet undervisning i emotionell intelligens, EQ. Ämnet utvecklades sedan stora grupper barn och ungdomar bl.a. visat sig ha svårigheter med att kommunicera, lösa problem och acceptera sig själva och andra. I Sverige har undervisning i EQ i de flesta fall kommit att kallas livskunskap. Initiativtagare och pionjärer inom området livskunskap är Birgitta Kimber, Bodil Wennberg och Sofia Norberg som kort presenteras nedan. Sedan slutet av nittiotalet bedrivs undervisning i livskunskap på ett stort antal skolor runt om i Sverige. En vanligt förekommande undervisningsmetod i livskunskap är social och emotionell träning⁶, (SET).

3.4.1 Vad är EQ?

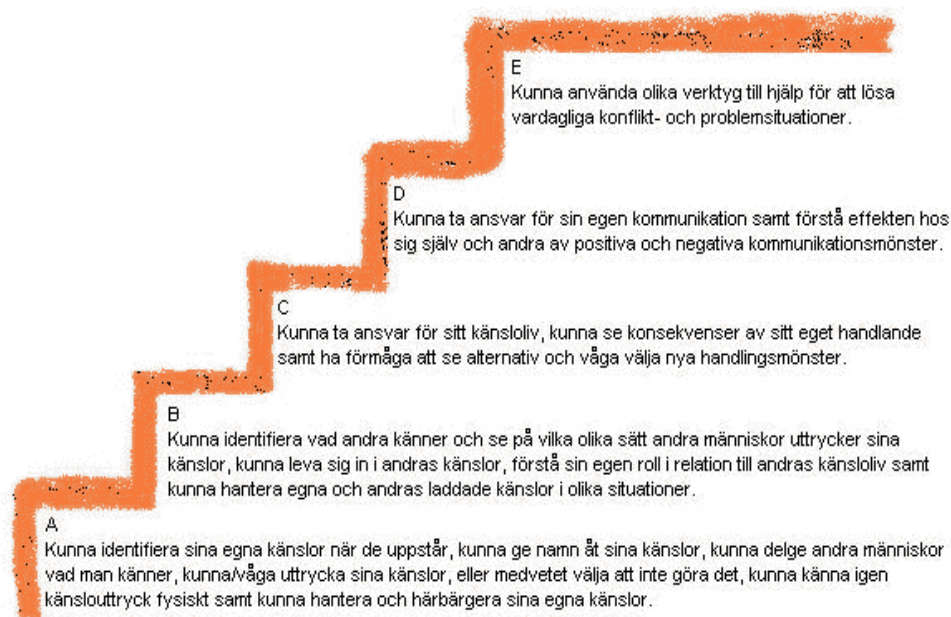
EQ är en förkortning för Emotional Quotient eller emotionell kvot (www.wikipedia.org, 2007-01-02), på svenska kallat emotionell intelligens. Den emotionella intelligensen kan delas in i fem områden:

- Att hantera sina känslor – att veta varför man känner på ett visst sätt och hur man hanterar sina känslor.
- Självkänedom – att ha en realistisk bedömning av sina egna förmågor och ett sunt självförtroende.
- Motivation – att lära sig att ta initiativ och sträva efter förbättring.
- Empati – att förstå, uppskatta och hantera vad andra känner och att kunna se ur deras perspektiv.
- Social kompetens – att kunna läsa av sociala situationer och att använda sig av sina känslor vid samarbete och konfliktlösningar. (fritt efter Kimber, 1999, s 10-11)

Till skillnad från IQ, enligt den allmänna uppfattningen, kan EQ läras in, och de är komplementära, dvs båda behövs: ”den emotionella intelligensen kan utvecklas livet ut och med tilltagande ålder” (Kimber, 1999, s 11). Att vara emotionellt intelligent, skriver Kimber (1999), är att ”känna igen sina egna och andras känslor, att kunna motivera oss själva, samt att kunna hantera egna och andras känslor på ett förnuftigt sätt” (s 15).

⁶ Statens folkhälsoinstitut (FHI) beskriver SET som ”ett manualbaserat program för att systematiskt lära elever att hantera sina känslor, självkänedom, motivation, empati och social kompetens. Dessa färdigheter, som brukar betecknas med paraplybegreppet social och emotionell kompetens, tränas regelbundet med stigande svårighetsgrad” (www.fhi.se, 2007-01-02).

Bodil Wennberg och Sofia Norberg (2004) är författare till boken *Makt, känslor och ledarskap i klassrummet. Hur EQ kan ge arbetsro i skolan*. Författarna vill i boken bidra med den erfarenhet de har för att hjälpa lärare att skapa arbetsro i klassrummet. De skriver: ”för att kunna arbeta med så subtila frågor som förhållningssätt och värdegrund i skolan behövs struktur” (s 11). Författarna har utarbetat denna struktur utifrån sin syn på EQ: ”förmågan att uppfatta sina egna känslor, tolka och förstå dem samt utifrån detta uppfatta andra människors känslor och tolka och förstå dem” (s 11). Strukturen har, till skillnad från Kimbers indelning, fått formen av en utvecklingstrappa (Figur 1), se s 10:



© 2007, Emotional Intelligence AB.

Figur 1: Utvecklingstrappa EQ

Bilden på utvecklingstrappan är hämtad 2007-01-02 från Wennberg och Norbergs hemsida www.eq.se, och de förklarar att den ”kan fungera som ett verktyg i skolans arbete med att utveckla elevernas emotionella intelligens” (Wennberg & Norberg, 2004, s 11). Utvecklingsarbetet börjar på steg A och ju mer man lär sig om sig själv, desto högre upp kan man klättra i trappan. Om barnens sociala och emotionella kompetens tränas upp kan läraren ägna energi åt sitt egentliga uppdrag och kommer att hantera sin roll som ledare i klassrummet på ett bättre sätt (s 13, s 15).

3.4.2 USA – föregångsland och inspirationskälla för undervisning i livskunskap

Ett land som delvis är förebild och inspirationskälla för livskunskapsundervisningen i Sverige är USA, där ett flertal undervisningsprogram bedrivs (Bergman, www.cebuh.se, 2007-01-21). Bergman (2000) skriver att ”i USA, där stora barn- och ungdomsgrupper har tunga problem och mycket hårda livsvillkor har ett flertal forskare utvecklat framgångsrika undervisningsprogram som stärker elevernas förmåga till samspel och deras emotionella kapacitet. Här lägger man tonvikt vid förmågan att förstå mer om sina egna och andras känslor” (www.cebuh.se, 2007-01-21). Bergman skriver att de amerikanska resultaten är goda; destruktiva och riskfyllda beteenden, t.ex. rökning, missbruk och våld har minskat och

mindre studiemotiverade elever har förbättrat sina studieresultat (www.cebuh.se, 2007-01-21).

Birgitta Kimber är lärare och leg. psykoterapeut och arbetar på Trädgårdsstadsskolan i Botkyrka kommun. Hon har skrivit en lång rad läroböcker i ämnet livskunskap för alla stadier, som används på skolor runt om i Sverige idag. I boken *EQ – livsnödvändig kompetens* (1999) skriver hon att ämnet EQ ännu är rätt så okänt i Sverige, men att man i New Haven, USA undervisat i EQ sedan slutet av åttiotalet. Orsaken till att man har EQ på schemat är att en tidigare amerikansk undersökning visat att dagens barn och ungdomar oftare är deprimerade, mer svårhanterliga, aggressivare och nervösa. Under en femtonårsperiod jämfördes i USA olika barn- och ungdomsgrupper och under denna tid försämrades deras EQ märkbart (Kimber, 1999, s 6). De amerikanska undervisningsprogrammen kallas populärt 'EQ', 'social och emotionell kompetens' eller 'emotionell intelligens', och resultaten, är enligt Kimber, goda. Ungdomar som tidigare haft svårt att acceptera sig själva och andra, och som haft dålig förmåga att kommunicera och lösa problem visar sig nu vara tryggare i sig själva och i sin omgivning. Respekten för andra människor och kulturer ökar, den sexuella debuten senareläggs och våld, ångest och depressioner minskar. Eleverna visar sig också bli mer studiemotiverade och de förväntar sig att fortsätta studera och att skaffa ett bra familjeliv (s 7). Tio års kontinuerligt arbete med EQ på schemat i New Haven, USA visar alltså, enligt Kimber, att barn och ungdomars sociala problem går att förebygga och förhindra.

3.4.3 *Barn och ungdomars situation i den svenska skolan*

Ett antal studier indikerar att det i den svenska skolan finns en skiktning bland eleverna (Broady & Börjesson, 2006; Hill, 2006; Trondman, 2001). Vissa elever från framför allt socioekonomiskt svagare grupper har svårt att passa in i skolans kultur. Pojkar på praktiska program beskrivs till och med som att de representerar en sorts 'motkultur' till skolan (Hill, 2006, s 110). Pojkarna definierar delvis sig själva som kontrast till skolan; genom att inte plugga och smälta in i skolans miljö definierar de sig själva som grupp. Trondman (2001) beskriver vad han kallar för två olika känslöstrukturer i förhållande till skolan, ett "avståndstagande och motkulturellt" respektive ett "kommunikativt förståelseinriktat" (s 208). Elever som tillhör den sistnämnda känslöstrukturen känner sig i grunden hemma i skolan och anstränger sig för att förstå, och i den mån de inte förstår, påverkar det inte hela inställningen till skolan. Till dem som ansluter sig till den avståndstagande och motkulturella känslöstrukturen finns bl.a. en del barn med arbetarklassbakgrund. Motkulturen innebär ett distansierande från skolan som helhet och en känsla av att inte heller bli förstådd i skolan. Enligt Trondman (2001) är den avståndstagande och motkulturella känslöstrukturen negativ i avseendet att den försämrar elevernas chanser att lyckas i utbildningssystemet (s 190-214). Motkulturen är även negativ för skolan som institution eftersom motkulturen ofta innebär att elever som omfattas av den på olika sätt hamnar i konfrontation med skolan. Att den sociala skiktningen i grundskolan sedan spiller över på gymnasiet står klart i den sociala karta över gymnasiet som Broady och Börjesson (2006) tecknar (s 91). Programvalet på gymnasiet visar sig i hög grad återspegla elevernas sociala bakgrund, i artikeln En social karta över gymnasieskolan (s 90-99), definierat genom föräldrarnas yrke och utbildning. I den absoluta toppen av hierarkin hittar man det naturvetenskapliga programmet⁷, där t.ex. barn till läkare är överrepresenterade. Längre ner i hierarkin hittar man praktiska program där elever med lägre socioekonomisk status återfinns.

⁷ Hädanefter förkortas det naturvetenskapliga programmet NV.

Elever med låg socioekonomisk status kan alltså i vissa fall hamna i en sorts motkultur till skolan och därmed försämras också deras chanser att lyckas i utbildningssystemet.

3.4.4 *Livskunskapsämnets utveckling*

Grundtankarna om att undervisa i livskunskap är inte nya. Ämnet livskunskap är delvis en vidareutveckling av den starka och unika svenska traditionen av sex- och samlevnadsundervisning: ”Mötet och det goda samtalet har utgjort grunden för samlevnadsarbetet och gör det också i ämnet livskunskap. ... Det är en pedagogik som utgår från det som är friskt och bäraktigt hos unga istället för att utgå från olika riskperspektiv” (Bergman, www.cebuh.se, 2007-01-21). Bergman (2000) på Centrum för Barn och Ungdomars Hälsa (CEBUH) i Göteborg skriver:

’Livskunskap’ som undervisningstema och metod har under de senaste åren utvecklats ungefär samtidigt och på många håll i västvärlden. Det speglar säkert delvis en samhällsförändring där skolans ansvar ökar i takt med att föräldrarna får mindre tid för sina barn. Det är också ett uttryck för de växande krav som det moderna komplexa samhället ställer på vår förmåga att samspeja med andra människor (www.cebuh.se, 2007-01-21).

Hösten 1998 slog Psykiska barn- och ungdomsvården (PBU) i Sverige larm om att de ökade barn- och ungdomsproblemen krävde ökade resurser, och att den offentliga sektorns nedskärningar i första hand drabbar barn och ungdom (Kimber, 1999, s 6). Nilsson (2001) skriver att många barn idag ”har svårt att handskas med relationer och samspel med jämnåriga och vuxna” (s 7). I Sverige är man intresserad av att använda sig av en pedagogik som stöttar elever socialt och mentalt, vilket på flera håll utvecklats som ämnet livskunskap (Nilsson, 2001, s 7). Undervisning i vad som i USA bl.a. heter EQ, har i Sverige kommit att kallas livskunskap, livskraft eller hälsa.

I slutet av nittiotalet/början av tjugohundratalet startas undervisning i livskunskap i Stockholm och Göteborg. På en av Stockholms gymnasieskolor ges obligatoriska 50-poängskurser i livskunskap sedan hösten 1999 (Kristoffersson, www.stockholm.se, 2007-01-21). Bakgrunden till kursens tillkomst var bl.a. att skolsköterskorna på Stockholms gymnasier hade uppmärksammat att ungdomarnas fysiska och psykiska hälsa hade försämrats. Alltfler ungdomar rapporterades ha psykosomatiska besvär och våld, drogmisbruk och främlingsfientlighet hade ökat. Artikeln om gymnasieeleverna i Stockholm beskriver också att ungdomarna hade problem med att kontrollera sina känslor och att känna empati, vilket delvis kan bero på att ungdomar saknar motbilder i och med den allt minskande vuxenkontakten de idag utsätts för (Kristoffersson, www.stockholm.se, 2007-01-21). På uppdrag av Utbildningsförvaltningen i Stockholm utformades kursen i livskunskap, vilket lett till förbättrat gruppklimat och minskad skadegörelse på skolan (Kristoffersson, www.stockholm.se, 2007-01-21).

Lena Bergman (2000) på Centrum för Barn och Ungdomars Hälsa (CEBUH) ser för Göteborgs del en koppling mellan diskoteksbranden i Backa i november 1998 och utvecklingen av ämnet livskunskap. Brandkatastrofen var en händelse som tydliggjorde ”ungdomars behov av möten och samtal om existentiella frågor” (www.cebuh.se, 2007-01-21). I en rapport från Utbildningsnämnden i Göteborg 2005-11-30 skriver man att ”undervisningen i livskunskap har vuxit fram under de senaste fem åren inifrån skolorna” (www.educ.goteborg.se). Vidare nämns att livskunskap främst ska styras av ”elevernas behov

av reflektion i viktiga identitetsfrågor” (www.educ.goteborg.se, 2005-11-30) samt att majoriteten av Göteborgs skolor undervisar i livskunskap, antingen som ett obligatoriskt eller valbart ämne. Lärare och annan skolpersonal har i stor utsträckning deltagit, eller planerar att delta, i kompetensutbildning inom området för social och emotionell träning (www.educ.goteborg.se, 2005-11-30).

4 Syfte och frågeställning

Syftet med examensarbetet är att försöka tolka, kartlägga och sammanställa innehållet i lokala kursplaner för ämnet livskunskap på gymnasienivå. Eftersom ämnet är relativt nytt och ännu så länge saknar nationell kursplan, är det intressant att studera vilka gemensamma nämnare innehållet har i olika skolors lokala kursplaner.

Ämnet livskunskap växer fram på allt fler skolor idag, varför det också är intressant att försöka ge en inblick i vilka bakomliggande behov av undervisning i livskunskap som finns. Examensarbetet syftar till att undersöka vilka behov gymnasielärare anser är orsaken till att livskunskapsämnet vuxit fram på just deras skola.

Således är de två frågeställningarna:

- 1 Vilka huvudsakliga kunskapsområden betonas inom ämnet livskunskap i tio lokala kursplaner för gymnasieskolan?
- 2 Vilka behov, sett ur ett lärarperspektiv, ligger bakom framväxten av ämnet livskunskap på tre gymnasieskolor?

5 Metod

Examensarbetets två frågeställningar undersöks utifrån ett kvantitativt respektive kvalitativt perspektiv. Den första frågeställningen angrips med en kvantitativ innehållsanalytisk metod och materialet utgörs av tio lokala kursplaner i ämnet livskunskap för gymnasieskolan. För att belysa den andra frågeställningen används en kvalitativ intervjubaserad metod, och materialet består av intervjuer med skolpersonal som undervisar i ämnet livskunskap på tre olika gymnasieskolor i södra och västra Sverige.

5.1 Kvantitativ studie

”Kvantitativ innehållsanalys är ett mycket användbart verktyg när helst man vill ha svar på frågor om förekomsten av olika typer av innehållsliga kategorier i ett material. Det kan handla dels om hur ofta eller hur *frekvent* olika kategorier förekommer, dels om hur stort *utrymme* i tid eller rum som olika kategorier får” (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud, 2004, s 219). Esaiasson et al. (2004) skriver att den kvantitativa innehållsanalysens bärande idé är ”att ett stort antal analysenheter skall behandlas likvärdigt och tillskrivas samma vikt” (s 233). De skriver vidare att kvantitativ innehållsanalys innebär ”allt som oftast att de innehållsliga enheterna först måste tolkas för att det skall vara möjligt att placeras (sic!) dem i rätt kategori där de senare kan räknas” (s 220).

Inom ramen för examensuppsatsens kvantitativa innehållsanalys håller examensarbetet sig till kategorin *beskrivande* frågeställningar där det handlar om det studerade innehållet i sig (Esaiasson et al., 2004, s 221). Examensarbetets första frågeställning försöker besvaras genom en beskrivning av tio lokala kursplaners huvudsakliga innehåll.

5.1.1 *Urval av lokala kursplaner*

Urvalet av de lokala kursplanerna⁸ gjordes med hjälp av Internet och sökmotorn Google under november 2006. Sökord som t.ex. *livskunskap AND gymnasiet AND lokal kursplan* användes och träffarna granskades. Vissa skolor hade kursplanerna tillgängliga på Internet och dessa kunde enkelt skrivas ut. Andra skolor kontaktades och deras lokala kursplaner efterfrågades. Ett bortfall på fem lokala kursplaner orsakades av att alla skolor inte skickade dem. Totalt erhöles ett femtontal lokala kursplaner i livskunskap och av dessa valdes tio stycken ut för examensarbetets första frågeställning. Den geografiska spridningen av skolorna var av överordnad betydelse för urvalet, och skolor från hela landet är representerade. I de fall lokala kursplaner erhöles från samma geografiska område, valdes den skolas kursplan ut som först anlänt.

5.1.2 *Genomförande och etiska hänsynstaganden*

De tio utvalda lokala kursplanerna granskades och tolkades. Kursplanerna består av tre delar: mål, innehåll och betygskriterier. Kursplanerna omfattas dock inte i samtliga fall av alla tre delar, t.ex. saknar en skola målbeskrivning och fem skolor saknar betygskriterier.

Kursens mål benämns något olika i de olika kursplanerna, men det är uppenbart att just kursmålen beskrivs och därför kallas dessa delar fortsättningsvis målbeskrivning. Den del som behandlar kursens innehåll benämns i fem av kursplanerna som innehåll eller kursinnehåll och i de övriga fem som efter avslutad kurs skall eleven, eller något mycket snarlikt. Dessa avsnitt i kursplanerna likställs eftersom samtliga behandlar kursens innehåll, och kallas fortsättningsvis innehållsbeskrivning.

Ett antal nyckelord framträdde tydligt inom de två första delarna i varje kursplan. Från de lokala kursplanernas mål- och innehållsbeskrivningar valdes ett stort antal nyckelord ut och placerades in som analysenheter i en datamatrix (Esaiasson et al., 2004, s 48). Totalt identifierades 39 nyckelord i målbeskrivningarna och 73 nyckelord i innehållsbeskrivningarna. Nyckelorden skrevs ned i ett Excel-blad och förekomsten av orden i de olika kursplanerna markerades. Till exempel förekom ordet *självkänsla* i innehållsbeskrivningen i tre av kursplanerna och nyckelordet fick därmed tre ”träffar”.

⁸ Den enda kursplan som till viss del liknar lokala kursplaner i livskunskap är kursplanen för, den av Skolverket utformade, gymnasiekursen i etik och livsfrågor. Kursen ges som en obligatorisk 100-poängskurs inom omvårdnadsprogrammet. Nämda program är yrkes- och studieförberedande och eleverna är direkt efter gymnasiet behöriga för arbete inom vård och omsorg. Inom vården är etiska frågeställningar en del i det dagliga arbetet i och med att livet och döden är ständigt närvarande på ett mer påtagligt sätt än inom andra yrken. Under examensarbetets gång kände vi att en jämförelse mellan lokala kursplaner i livskunskap och kursen i etik och livsfrågor inte var aktuell, då omvårdnadsprogrammets kurs specifikt riktar sig till blivande vårdpersonal. Vi valde att i stället göra en inbördes jämförelse mellan tio lokala kursplaner i ämnet livskunskap för gymnasieskolan.

Nyckelorden grupperades i sex olika kategorier: *individuell utveckling, skol- och samhällsklimat, social interaktion, moral och etik – filosofiska frågeställningar, livsstil och känslor, relationer och sexualitet*. Kategorierna bedöms utgöra essensen i mål- och innehållsbeskrivningarna, och syftar till att försöka beskriva det huvudsakliga innehållet i dem. Två oberoende personer kontrollerade indelningen och den korrigerades efter deras inrådan. Antalet ”träffar” under varje nyckelord och inom de sex kategorierna summerades.

De lokala kursplanernas tredje del, betygskriterier, återfanns i fem av tio lokala kursplaner. De granskades utifrån fyra punkter: allmän beskrivning, antal kriterier per betygssteg, krav på och typ av arbetsuppgift samt betygskriteriernas koppling till mål och innehåll i respektive kursplan.

Etiska hänsynstaganden som gjorts är att de utvalda lokala kursplanerna avkodades för att undvika en identifiering av berörda skolor. Vidare har utvalda nyckelord i den kvantitativa innehållsbeskrivningen tagits ur sin kontext för att undvika specifika formuleringar som enkelt skulle kunna röja vilka skolor som ingår i studien.

5.1.3 Den kvantitativa innehållsanalysens tillförlitlighet

De utvalda lokala kursplanerna var alla så kortfattat utformade att sammanställningen av nyckelord bedöms täcka in innehållet i kursplanerna. Grupperingen av nyckelord i olika kategorier och formuleringen av dessa är ett känsligare moment. Vissa nyckelord kan vara av en mer tvetydig karaktär och kan kanske passa in under fler än en kategori. Grupperingen av nyckelorden är alltså en faktor som kan påverka validiteten hos studien. För att försöka öka validiteten fick två, av studien oberoende, personer kontrollera och kommentera indelningen. Exempel på nyckelord och deras gruppering redovisas i examensarbetet (tabell 1, se avsnitt 6.1.2) för att öka läsarens möjligheter att själv kontrollera validiteten i studien.

Urvalet av lokala kursplaner är designat för att ge en god geografisk spridning och därmed ges, så långt det är möjligt, ett representativt underlag för lokala kursplaners utformning i ämnet livskunskap inom den svenska gymnasieskolan. För ökad reliabilitet i studien skulle fler lokala kursplaner ha inkluderats. Med tanke på att de lokala kursplaner som ingår i denna studie på flera punkter uppvisar innehållsliga olikheter, skulle reliabiliteten öka om fler skolor involverades. Det går inte att generalisera resultaten från innehållsanalysen eftersom alla gymnasieskolors lokala kursplaner inte har granskats, men eftersom ett flertal lokala kursplaner från geografiskt spridda skolor användes i studien ger de en god indikation som belyser frågeställningen.

5.2 Kvalitativ studie

Intervjuerna var av kvalitativ art där syftet är ”att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheten hos något, t.ex. den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen” (Patel & Davidson, 2003, s 78). Författarna skriver: ”i en kvalitativ intervju är intervjuare och intervjuperson båda medskapare i ett samtal” (s 78). De förklarar vidare att intervjuaren bör ”hjälpa intervjupersonen att i samtalet bygga upp ett meningsfullt och sammanhängande resonemang om det studerade fenomenet” (s 78).

5.2.1 *Urval av skolor*

Bland de tio skolor vars lokala kursplaner valts ut tillfrågades tre skolor i västra och södra Sverige om möjligheten att genomföra intervjuer med undervisande personal i livskunskap. Skolorna representeras av en småstadsskola, en grannkommunskola⁹ och en storstadsskola. Urvalet grundar sig på tre faktorer: geografisk spridning, ortens storlek och dess närhet till storstad. För att i möjligaste mån undvika eventuella samverkans effekter, såsom inspiration från eller utbyte av undervisningsmaterial mellan närbelägna skolor, valdes geografiskt spridda skolor ut. Ortens storlek och dess närhet till storstad var viktigt för att kunna undersöka om det föreligger någon skillnad mellan skolor i olika demografiska områden. Ingen av de tillfrågade skolorna avböjde förfrågan om att delta i en intervju för studien.

5.2.2 *Deltagare*

Skolorna bidrog med två intervjupersoner vardera, vilka uppsatsförfattarna hänvisades till genom skolans växel eller rektor. En av de intervjuade personerna ingick i en av skolornas elevhälsoteam och de övriga fem var undervisande lärare i livskunskap, humaniora och samhällsorienterande ämnen. Fyra av de intervjuade personerna var kvinnor och två var män. Åldern varierade, men ingen var under 30 år. Intervjupersonerna på två av tre skolor hade deltagit i någon form av fortbildning relaterad till undervisning i livskunskap eller social och emotionell träning (SET). Deltagarna upplevdes som mycket hjälpsamma och genuint intresserade av att, utifrån sina erfarenheter, besvara examensarbetets andra frågeställning trots att de inte hade någon egentlig nytta av att ställa upp.

5.2.3 *Intervjufrågornas utformning*

Noggranna förberedelser är viktiga inför en intervju. Patel och Davidson (2003) skriver att det gäller att tänka på att täcka in alla aspekter i frågeställningarna, men att också ställa sig frågan om alla intervjufrågor verkligen behövs. För att undvika att trötta ut intervjupersonerna måste man vara kritisk mot sig själv och begränsa omfattningen av frågorna. Vidare bör de formuleras så att man undviker missförstånd (s 82). Man bör också tänka på att frågorna skall fungera för intervjupersonerna och att de skall ge den information frågan är avsedd att täcka in (s 83).

Elva intervjufrågor formulerades vilka senare i viss mån omformulerades efter samråd med examensarbetets handledare, i syfte att verkligen beröra examensarbetets andra frågeställning.¹⁰ Frågorna var öppna för att svarsalternativen inte skulle kunna besvaras med endast ja eller nej. Graden av strukturering kom sålunda att bli låg: ”i en ostrukturerad intervju lämnar frågorna maximalt utrymme för intervjupersonerna att svara inom” (Patel & Davidson, 2003, s 72). Vid flera tillfällen under intervjuerna ställdes följdfrågor, som inte alltid direkt relaterade till de på förhand formulerade intervjufrågorna, då intervjuarna ville fördjupa sig ytterligare i någonting som intervjupersonerna berättade. Ibland fick några av frågorna svar vid senare tillfällen under intervjuerna, eftersom de intervjuade personerna omedvetet gick tillbaka till tidigare frågeställningar och fortsatte att besvara dem.

⁹ Med grannkommunskola menas här en skola belägen i en kommun som geografiskt ligger granne med en storstad.

¹⁰ Se Bilaga 1

5.2.4 Standardisering och strukturering

Frågorna var standardiserade i den mån att de tre skolorna fick besvara samma frågor. Patel och Davidson (2003) skriver: ”vid helt standardiserade intervjuer ställer vi likalydande frågor i exakt samma ordning till varje intervjuperson” (s 72). För att skapa ett så trevligt, personligt och avslappnat klimat som möjligt under intervjun erbjöds intervjupersonerna att själva bestämma ordningsföljden på frågorna. I ett fall hade intervjupersonerna inte hunnit läsa igenom frågorna ordentligt i förväg, varför frågorna ställdes i nummerordning. De intervjupersoner som erbjöds att själva välja frågeföljd valde i båda fallen att besvara dem i nummerordning. Standardiseringen kom sålunda att ligga på en slags mellannivå då frågorna var samma i alla intervjuer men ordningen var valfri.

5.2.5 Genomförande och etiska hänsynstaganden

Gymnasieskolorna kontaktades per telefon eller e-post med förfrågan om de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Examensarbetet beskrevs och syftet med intervjun förklarades (Patel & Davidson, 2003, s 70). Det klargjordes att deras bidrag var viktigt för undersökningen (s 70). Skolorna informerades om att tidsåtgången för intervjun beräknades till 30 minuter, vilket senare visade sig vara för knappt i en av intervjuerna. Datum och tid bestämdes via e-post i samband med att lokala kursplaner efterfrågades.

Intervjufrågorna skickades via e-post till berörda skolor två dagar på förhand för att intervjupersonerna skulle få möjlighet att reflektera och förbereda sig inför intervjuerna. I samband med detta informerades intervjupersonerna om att deras bidrag skulle behandlas konfidentiellt; endast intervjuerna och examensarbetets handledare skulle ha tillgång till identifierbar information såsom skola, kommun eller personnamn (Patel & Davidson, 2003, s 70). Författarna skriver vidare: ”för att få göra ljudinspelningar under en intervju krävs intervjupersonernas tillstånd” (s 83). Intervjupersonerna tillfrågades via telefon eller e-post om tillstånd att få spela in intervjuerna, vilket också erhöles.

Intervjuerna ägde rum i ett ostört arbetsrum på respektive skola. Innan intervjuerna påbörjades och bandspelaren sattes igång informerades intervjupersonerna återigen om att det som sades under intervjuerna skulle behandlas konfidentiellt (Patel & Davidson, 2003, s 70-71). Under intervjuerna ansträngde sig intervjuerna för att hålla en låg profil och låta intervjupersonerna få så mycket talutrymme som möjligt. Ett avslappnat samtalsklimat skapades under intervjuerna trots att bandspelaren var påslagen. Det är lätt att en person som intervjuas hamnar i försvarsställning och känner sig kritiserad (s 71), vilket intervjuerna var medvetna om och försökte undvika.

Intervjuerna spelades in, överfördes till dator och transkriberades ordagrant. En timmas intervju beräknas ta mellan fyra och sex timmar att skriva ut (Patel & Davidson, 2003, s 83). Trots stor tidsåtgång för transkribering bedömdes inspelning av intervjuerna som viktig, eftersom det ger intervjuerna möjlighet fokusera på intervjupersonerna under intervjun. Emellertid utelämnades sådant som pauser, tonfall och harklingar från transkriptionen. I resultatredovisningen (se avsnitt 6.2) är all information avkodad; de tre skolorna benämns storstadsskolan, grannkommunskolan respektive småstadsskolan.

5.2.6 Intervjuernas tillförlitlighet

Ett problem med intervjuernas validitet är möjligen att intervjupersonerna inte i samtliga fall själva startade livskunskapskursen på skolorna. Således kunde det vara problematiskt att få en bild av varför livskunskap växt fram på skolorna. Trots att det visade sig att de intervjuade personerna inte var de direkta initiativtagarna till livskunskapsundervisningen är det tämligen uppenbart att de intervjuade ändå hade tankar om behov av livskunskapsämnet och dess framväxt på skolan. Det förefaller därför sannolikt att det ändå går att teckna en bild av ämnets framväxt utifrån intervjupersonernas svar.

Utöver arbetets handledare läste ingen frågorna innan intervjun, och ingen provintervju genomfördes; båda faktorer som kan ha påverkat studiens validitet. Några av de ställda frågorna besvaras också vid senare tillfällen under intervjuerna, då intervjupersonerna omedvetet går tillbaka till tidigare frågeställningar och fortsätter att besvara dem. Detta kan delvis bero på att frågorna inte var tillräckligt stringenta och intervjuarna ovana vid uppgiften. Det kan också bero på att intervjusituationerna kom att likna mindre formella samtal. Det är dock troligt att den informella stämning som skapades under intervjuerna gjorde det möjligt att få ut mycket av dem.

För att i möjligaste mån undvika en eventuell samverkans effekt, såsom inspiration från eller utbyte av undervisningsmaterial mellan närbelägna skolor, valdes geografiskt spridda skolor ut. Studiens reliabilitet begränsas dock av antalet skolor och intervjupersoner som ingått i undersökningen. Å andra sidan har skolorna valts för att representera ett brett geografiskt och demografiskt område. Skolor från olika urbana miljöer valdes för att möjligen kunna identifiera eventuella skillnader mellan småstad, storstadsområde och storstad. Det går dock inte med säkerhet att säga att eventuella skillnader verkligen beror på kommunstorlek och geografiskt läge i förhållande till storstad. Ett större urval av skolor hade kunnat ge en större säkerhet kring detta. Alla skillnader mellan skolorna måste alltså tolkas med viss försiktighet och man måste vara medveten om det mycket begränsade urvalet. Således blir möjligheterna att generalisera resultaten från intervjuerna små.

En annan risk är att skillnader mellan grannkommunskola och storstadsskola maskeras av att elever i viss mån reser mellan grannkommun och storstad. Emellertid är det svårt att påverka detta, då det är fritt fram att välja skola. Detta är troligen ett mindre problem då elever snarare präglas av skola än av bostadsort.

6 Resultat

För att underlätta överskådligheten och öka läsbarheten redovisas sammanställningen av de tio lokala kursplanerna till stor del i tabell- och diagramform. I sammanställningen av de tre intervjuerna redovisas examensarbetets andra frågeställning i fyra delar: *livskunskapsämnets introduktion i skolan, elevers behov, variation i elevers behov* och *skolans behov*.

6.1 Sammanställning av de tio lokala kursplanernas innehåll

De lokala kursplanerna är olika utformade och de varierar i längd och i detaljgrad. En lokal kursplan är i punktform medan en annan har långa, beskrivande meningar. Tre av de utvalda gymnasieskolorna har lokala kursplaner med formuleringar som till mångt och mycket överensstämmer med varandra. Det bör påpekas att det i innehållsanalysen, av konfidentiella skäl, inte återges några direkta citat ur de lokala kursplanerna. I den kvantitativa innehållsanalysen görs en inbördes jämförelse mellan de tio utvalda gymnasieskolornas kursplaner, där tabeller och cirkeldiagram använts för att göra resultaten lättöverskådliga och jämförbara.

6.1.1 Allmän beskrivning av de lokala kursplanerna

De tio kursplanerna omfattar 1-3 sidor vardera. Alla skolor utom en beskriver mål för kursen. Fem skolor använder formuleringarna *innehåll* eller *kursinnehåll*, och fem *efter genomgången kurs skall eleverna*, när de tar upp vad kursen omfattar. I innehållsanalysen är formuleringarna *innehåll*, *kursinnehåll* respektive *efter genomgången kurs* likställda då uppfattningen är att formuleringarna har samma innebörd. Fem av skolorna anger betygs-kriterier i sina lokala kursplaner, och betygen omfattas av G, VG och MVG. Antal kriterier per betygssteg varierar mellan 1 och 7, vilket innebär att några skolor är mycket detaljerade gällande betygs-kriterier och andra är kortfattade. Fyra av fem skolor med betygs-kriterier har krav på en utförligare arbetsuppgift, men kraven på den varierar beroende på vilket betyg eleverna riktar in sig på. Fyra av fem skolor har en tydlig koppling mellan mål/innehåll och betygs-kriterier, medan en skola visar en svag koppling mellan mål/innehåll och betygs-kriterier.

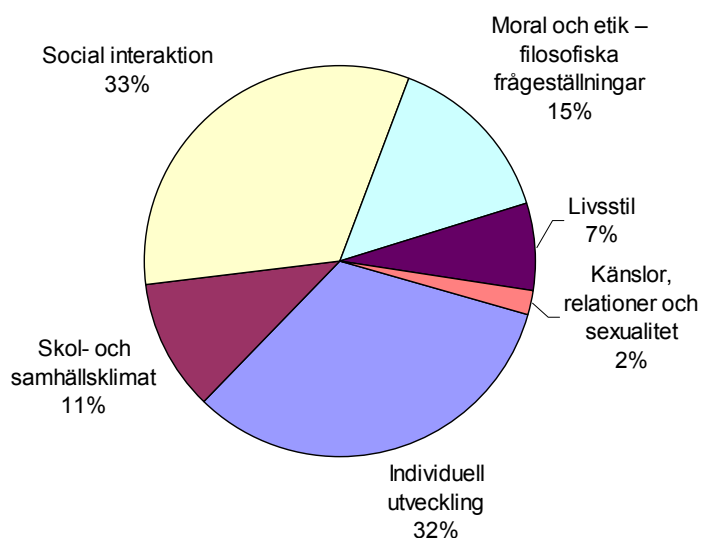
6.1.2 Sammanställning av målbeskrivningar i de lokala kursplanerna

Totalt 39 nyckelord identifierades i målbeskrivningarna i de lokala kursplanerna. De grupperades i sex olika kategorier, fortsättningsvis kallade paraplybegrepp (tabell 1, se s 20). De sex paraplybegreppen är *individuell utveckling*, *skol- och samhällsklimat*, *social interaktion*, *moral och etik – filosofiska frågeställningar*, *livsstil* och *känslor, relationer och sexualitet*. Paraplybegreppen har konstruerats för att så långt det är möjligt täcka in de nyckelord som anses relatera till varandra. Sammanhanget i vilket orden förekom fick avgöra under vilket paraplybegrepp nyckelordet bäst hörde hemma. Paraplybegreppen har valts efter de teman målbeskrivningarna berörde.

Paraplybegrepp	Exempel på nyckelord	
	Målbeskrivningar	Innehållsbeskrivningar
individuell utveckling	behov/beteenden (3) självkänsla (3) självkänedom (2)	självkänsla (4) självkänedom (3) att bli vuxen (1)
skol- och samhällsklimat	värdegrund (2) demokratiska värden (1) god social arbetsmiljö (1)	demokrati (1) elevens och samhällets framtid (1)
social interaktion	socialt samspel (3) empati (2) förståelse för sig själv och andra (2)	konflikter (3) respekt (3) gruppsykologi (2)
moral och etik – filosofiska frågeställningar	mänskliga villkor (3) etik (1) livsfrågor (1)	etiska frågor (5) existentiella frågor (3) framtid (2)
livsstil	hälsa (1) missbruk (1) våld (1)	ANT ¹¹ (4) livsstil (3) hälsa, motion, matglädje (2)
känslor, relationer och sexualitet	relationer (1)	könssjukdomar (2) sex och samlevnad (2) vänskap (2)

Tabell 1. De tre vanligaste nyckelorden ur de lokala kursplanernas innehålls- och målbeskrivningar vilka placerats in under sex paraplybegrepp. Totalt antal förekomster i kursplanerna anges inom parentes efter ordet.

Antalet träffar per nyckelord i målbeskrivningen varierar mellan ett och tre. Antalet träffar inom varje paraplybegrepp, uttryckt som procent av totala antalet träffar i målbeskrivningen redovisas nedan (figur 2). Paraplybegreppen *social interaktion* och *individuell utveckling* utgör de mest välrepresenterade kunskapsområdena i kursplanernas målbeskrivningar, med ungefär en tredjedel av träffarna vardera. Områdena *moral och etik – filosofiska frågeställningar*, *skol- och samhällsklimat* och *livsstil* utgör 15, 11 respektive 7 % av träffarna. Paraplybegreppet *känslor, relationer och sexualitet* representeras av ett nyckelord (*relationer*), vilket endast nämns i en av kursplanerna.



Figur 2. Fördelningen av träffar i olika paraplybegrepp i kursplanernas målbeskrivningar.

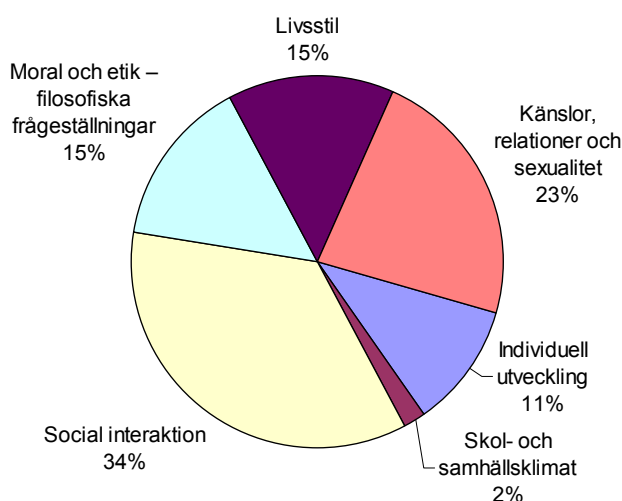
¹¹ ”ANT, allmän förkortning för *Alkohol, Narkotika och Tobak*. Det brukar förkomma (sic!) så kallade ANT-kampanjer på skolor runt om i Sverige där myndigheterna och andra informerar ungdomar om konsekvenserna vid användning av ANT” (sv.wikipedia.org, 2007-01-02).

Målbeskrivningen i varje lokal kursplan innehöll nyckelord som representerade mellan två och fem av paraplybegreppen. I genomsnitt var 3,4 paraplybegrepp representerade i varje lokal kursplan. Ingen enskild kursplan innehöll alltså alla sex paraplybegreppen i sin målbeskrivning. I åtta av nio kursplaner återfanns paraplybegreppen *social interaktion* och *individuell utveckling*. De paraplybegrepp som oftast saknades var *känslor, relationer och sexualitet* och *skol- och samhällsklimat*.

6.1.3 Sammanställning av innehållsbeskrivningar i de lokala kursplanerna

För att underlätta en jämförelse och för att göra resultaten överskådliga används i beskrivningen av *innehåll/kursinnehåll/efter genomgången kurs* samma paraplybegrepp som i beskrivningen av målbeskrivningarna. Från de lokala kursplanernas innehållsbeskrivningar har 73 nyckelord valts ut och placerats in som analysenheter i en datamatrix (Esaiasson et al., 2004, s 48). De bedöms utgöra essensen i innehållsbeskrivningarna, och syftar till att försöka beskriva det huvudsakliga innehållet i de lokala kursplanernas innehållsbeskrivningar. Nyckelord från innehållsbeskrivningarna är i några fall identiska med de nyckelord som står i målbeskrivningarna.

Antalet träffar per nyckelord i innehållsbeskrivningen varierar mellan ett och fem (tabell 1, se s 20). Antalet träffar inom varje paraplybegrepp, uttryckt som procent av totala antalet träffar i innehållsbeskrivningen redovisas nedan (figur 3). Att antalet nyckelord och antalet träffar är fler i innehållsbeskrivningarna än i målbeskrivningarna förklaras av att innehållsbeskrivningarna är mer omfattande och detaljerade. Paraplybegreppen *social interaktion* och *känslor, relationer och sexualitet* dominerar som huvudsakliga kunskapsområden, med 34 respektive 23 % av totala antalet träffar i innehållsbeskrivningarna. Paraplybegreppen *moral och etik – filosofiska frågeställningar*, *livsstil* och *individuell utveckling* omfattar ungefär lika stora andelar av träffarna med 15, 15 respektive 11 % vardera. Det minsta kunskapsområdet i innehållsbeskrivningarna var *skol- och samhällsklimat* som endast utgjorde 2 % av träffarna.



Figur 3. Fördelningen av träffar i olika paraplybegrepp i kursplanernas innehållsbeskrivningar.

Innehållsbeskrivningen i varje lokal kursplan innehöll nyckelord som representerade mellan två och sex av paraplybegreppen. I genomsnitt var 4,3 paraplybegrepp representerade i varje kursplan. Det absolut vanligast förekommande paraplybegreppet var *social interaktion* som återfanns i nio av tio kursplaners innehållsbeskrivningar. Det paraplybegrepp som oftast saknades var *skol- och samhällsklimat*.

6.1.4 Sammanställning av betygskriterier i de lokala kursplanerna

Endast hälften (fem) av de undersökta skolorna anger betygskriterier i sina lokala kursplaner. Betygskriterierna i de fem lokala kursplanerna är olika omfattande, vilket gjorde det relativt svårt att jämföra dem. För att göra resultaten överskådliga och för att underlätta en jämförelse mellan skolornas betygskriterier har resultaten sammanställts i tabell 2.

Betygskriterier	Skola 3	Skola 4	Skola 5	Skola 6	Skola 8
Allmän beskrivning	Mycket kortfattad. Tydlig skillnad mellan betygsstegen	Utförligt beskrivna kriterier. Tydlig skillnad mellan betygsstegen	Mycket utförligt beskrivna och tydliga kriterier. Tydlig skillnad mellan betygsstegen	Utförligt beskrivna och tydliga kriterier. Tydlig skillnad mellan betygsstegen	Kortfattad. Mycket tydlig skillnad mellan betygsstegen
Antal kriterier/betygssteg	1-2	2-7	3-7	2-4	3-4
Krav på arbetsuppgift	Ingår endast för högre betyg. Muntlig för VG. Skriftlig för MVG.	Ingår för alla betygssteg. Skriftlig för högsta betyg.	Ingår endast för högsta betyg.	Nej.	Obligatoriskt prov samt två individuella arbetsuppgifter. Dessutom enskilt arbete för högsta betyg.
Koppling mellan mål/innehåll och betygskriterier	Tydlig återkoppling mellan mål/innehåll och kriterier, förutom i ett moment.	Tydlig återkoppling mellan mål/innehåll och kriterier, dock med synonyma ord.	Tydlig och ordagrann återkoppling.	Tydlig koppling mellan innehåll och kriterier, men däremot svag koppling mellan mål och kriterier	Svag koppling mellan mål/innehåll och kriterier, förutom i två moment.

Tabell 2. Sammanställning av betygskriterier i fem av de lokala kursplanerna

Två av skolorna ger en kortfattad beskrivning av betygskriterierna. Kriterierna beskrivs i korta och tydliga meningar t.ex. *eleven ger exempel på...* eller *eleven deltar aktivt i ...*. Man kan också se att dessa två skolor har en tydlig skillnad mellan betygsstegen. Skola 4, 5 och 6 har däremot mer utförliga beskrivningar av betygskriterierna, t.ex. *eleven deltar i diskussioner om etik, ..., ..., .., och ...*. De tre sistnämnda skolorna är också tydliga när de anger skillnaden mellan betygsstegen. Antalet kriterier som beskrivs per betygssteg varierar mellan 1 och 7. Fyra av de fem skolorna nämner krav på arbetsuppgift i betygskriterierna.

Tre av skolorna visar i lite olika grad en tydlig återkoppling mellan både mål- och innehållsbeskrivningarna till betygskriterierna. Skola 5 räknar t.ex. detaljerat upp i innehållsbeskrivningen vilka moment som tas upp under kursen: ANT, sex- och samlevnad, konflikter, etik o.s.v. I betygskriterierna tas dessa punkter sedan upp systematiskt. En skola har däremot en tydlig koppling mellan innehåll och betygskriterier, men svag återkoppling mellan kursens mål och betygskriterier. Slutligen har skola 8 endast svag koppling mellan mål- och innehållsbeskrivningarna till betygskriterierna i allt utom två moment. På denna skola nämns i mål- och innehållsbeskrivningarna t.ex. demokrati, empati, respekt för andras åsikter, värderingsfrågor och hälsofrågor. Betygskriterierna på skola 8 återspeglar inte i samma utsträckning de djupare frågeställningar som mål- och innehållsbeskrivningarna tar upp, utan inriktar sig till stor del på praktiska övningar som istället relaterar till hälso- och livsstilsfrågor.

6.2 Sammanställning av intervjuresultaten

För att belysa vilka behov som ligger bakom introduktionen av livskunskap som eget ämne på schemat, genomfördes intervjuer med personal som undervisar i ämnet vid tre gymnasieskolor: en grannkommunskola, en småstadsskola och en storstadsskola. Under intervjuerna fick den undervisande personalen också svara på frågor som behandlade eventuella variationer i behovet av livskunskapsundervisning mellan elever med olika kön, etnicitet eller på olika program. Intervjuerna syftade således till att försöka belysa intervjupersonernas upplevelse av behovet av livskunskap i gymnasiet utifrån flera perspektiv. Det blir tidigt under intervjuerna tydligt att ingen av intervjupersonerna har några färdigutänkta svar på intervjufrågorna som rör behov av ämnet livskunskap.

6.2.1 Livskunskapsämnets introduktion i skolan

Den tydligaste skillnaden mellan storstadsskolan och de andra två skolorna är hur livskunskapskursen startats. I grannkommun- och småstadsskolan är det undervisande personal och i ett fall rektorn på skolan som själva tagit initiativet till att införa livskunskap som ämne på schemat. Det är endast på småstadsskolan som båda intervjupersonerna var med och startade livskunskapskursen. Under intervjuerna framgår det att i både grannkommun- och småstadsskolan var det engagerade lärare i kombination med en positivt inställd skolledning som gjorde det möjligt att starta kursen. En av intervjupersonerna vid grannkommunskolan berättar om då livskunskapskursen startade:

Det var det som gjorde att de började med detta, för att i sina lektioner som dom har på barn- och fritidsprogrammet är det mycket diskussioner, mycket psykosociala pedagogiska ämnen och då såg de att det finns ett oerhört behov av att bli lyssnad på och att komma till tals. Och det var väl det som satte igång dom, så att när de startade detta gick dom hem och funderade på hur skall vi kunna tillfredsställa de här elevernas behov. (IP 1¹²)

¹² Med förkortningen IP avses intervjuperson. Intervjupersonerna 1-2, 3-4 och 5-6 arbetar på grannkommun-, småstads- respektive storstadsskolan.

På storstadsskolan framhåller intervjupersonerna däremot redan tidigt under intervjun att det inte är den undervisande personalen på skolan som själva tagit initiativ till livskunskapskursen. De upplever istället att beslutet har tagits en nivå över dem:

Och sen så bestämdes ju det att med ett raskt grepp, att vi fick alla livskunskap ju. (IP 6)

Flera av utsagorna från de intervjuade personerna vid storstadsskolan är formulerade kring hur någon annan kan ha tänkt när livskunskapsämnet startades upp. En av dem säger:

När det här ämnet kom så tänkte jag att nu vill dom hitta ett trixifix-sätt gör eleverna lugna, sansade, demokratiska, mogna och inte busar och bråkar på lektionerna. (IP 6)

Intervjupersonerna på storstadsskolan är genomgående något mer skeptiskt inställda till livskunskap och dess möjlighet att förändra eleverna. Samma person säger också:

Alltså man kan ju inte tro att livskunskap är magic. När inte 9 år i grundskolan inte skapat nån sån *magic* tidigare. (IP 6)

Å andra sidan säger den andra intervjupersonen vid samma skola att när han väl började arbeta med ämnet kunde han se en del förtjänster med livskunskapsundervisning:

men vi blev ändå lite bitna och tyckte men det här är jättebra att jobba med och liksom, det, det, det ger nånting. Inte bara flum. (IP 5)

6.2.2 Elevers behov

På alla tre skolor framhåller de intervjuade personerna att de ser elevernas behov av diskussion och reflektion som en stor anledning till att ha livskunskap på schemat. De menar att alla elever verkar vilja ha en möjlighet att själva göra sig hörda i samtal om frågor som kanske annars är svåra att finna plats för i skolan. De intervjuade menar att mycket av detta inte riktigt ryms inom den vanliga undervisningen i övriga ämnen. En av de intervjuade vid småstadsskolan säger:

Det är nog att vi, vi upptäckte i den ordinarie undervisningen att det fanns ett behov av att diskutera som inte riktigt fick plats. Jag undervisar i psykologi och i vissa moment blev det alltid så att säga extra diskussioner. (IP 3)

En av de intervjuade vid grannkommunskolan säger att hon ser ett behov av:

att komma till tals och bli lyssnad på, det är återkommande. (IP 2)

Bland de ämnen som intervjupersonerna ser att eleverna gärna vill diskutera finns framför allt existentiella frågor men även mer jordnära ämnen som sex och droger. En av intervjupersonerna vid grannkommunskolan sammanfattar elevernas diskussionslusta:

Och att få diskutera svåra ämnen, alltså lite heta ämnen också och framför allt sex- och samlevnad, droger, främlingsfientlighet. Att få, ja självmord, ja så här lite tyngre ämnen ser vi ett behov av hos eleverna. (IP 2)

Samtliga intervjupersoner tycker att sex- och samlevnad samt relationer är ämnen som är viktiga för eleverna att diskutera under livskunskapskursen. En av de intervjuade vid

storstadsskolan säger:

Sjuksyster, här hos oss, alltså skolsköterskan, har sagt att det är ett jättestort behov av kunskap om kroppen. Men hon säger till exempel att det finns flickor som har jättedålig kläm på vad mens är och hur det funkar och killar som absolut inte vet nånting. Så att, det vet hon ju mer om det än vi. (IP 6)

Även om en hel del av det som ingår i livskunskapskursen tillhör skolans så kallade värdegrundsarbete förefaller flera av intervjupersonerna se det som att värdegrundsarbetet i praktiken inte riktigt får den plats det förtjänar i de vanliga ämnena. Livskunskapen utgör på så vis ett sätt att få mer värdegrundsarbete i skolan. En av intervjupersonerna vid grannkommuns skolan uttrycker sin oro för att ekonomiska neddragningar kan drabba livskunskapskursen och därmed värdegrundsarbetet i sin helhet:

det [livskunskapen] finns inte lika tydligt och hårt reglerat även om Skolverket och skollagen säger att vi skall arbeta med värdegrunden i skolan, så, så kan ju jobba med värdegrunden pyttelite eller jättemycket. Och vi jobbar med den väldigt mycket och då finns alltid möjligheter till att man säger att då får ni baka in dom ämnena och då får ni köra temadagar eller då får ni göra det på något annat sätt, bara det blir billigare. (IP 1)

En av de intervjuade vid storstadsskolan framför att han inte alltid tycker att själva ämnet för diskussionen är det mest centrala. Att kunna diskutera på ett fritt sätt med eleverna upplever han som mycket positivt och tar en diskussion med eleverna om droger som exempel:

vinsten med det här var ju inte att vi pratade om knark utan att vi satt ner som civiliserade människor och pratade. (IP 5)

Å andra sidan sammanfattar samma intervjuperson från storstadsskolan kärnfullt att det kanske spelar mindre roll vad som står på schemat, men att det visst är bra att kunna få mer tid för att som lärare bygga sin relation till eleverna:

men det var ju på nåt sätt att vi lärde känna dom genom livskunskapen. Att det blev en extra timme. Det var inte på grund av att det var livskunskap utan det kunde vart vilket jädrans ämne som helst. (IP 5)

6.2.3 Variation i elevers behov

Intervjupersonerna fick också möjlighet att berätta om vad de tror kan utgöra viktiga skillnader i behov mellan olika elever. Ingen av intervjupersonerna kunde spontant säga något direkt om några tydliga behovsskillnader mellan elever av olika kön eller etnicitet. Flera av de intervjuade framför dock att det i 'vissa kulturer' verkar saknas en vana vid att diskutera vissa frågor. Flera av de intervjuade säger också att det ibland kan vara lite svårt med pojkgrupper p.g.a. pojkars senare mognad, men att det inte är så att behoven egentligen skiljer sig mellan pojkar och flickor. När det gäller könsskillnader summerar en av de intervjuade på småstadsskolan med:

Det är ingen stor fråga. (IP 3)

Intervjupersonerna vid både grannkommuns skolan och småstadsskolan anmärker att det på ett eller annat sätt har varit lite svårt att få med NV-programmet på livskunskapsstämman. På grannkommuns skolan handlar det främst om somliga elevers ointresse, men även till viss del ett upplevt ointresse från lärarna:

På naturvetenskapliga programmet där har vi inte speciellt många lärare som är utbildade i livskunskap och dom eleverna tycker inte heller att det är kul, utan dom är mer prestationsinriktade och tycker att dom kan hoppa över den här känslöbiten och gå direkt på betyg och sånt då. För det är ju dom signalerna dom får av dom lärarna också. (IP 1)

En av intervjupersonerna på grannkommunskolan säger vidare att behovet av livskunskap möjligen kan vara större hos NV-eleverna än hos andra på gymnasiet:

Dom, naturelever då, kan, dom är så väldigt inne i det här med studier och att studier ska gå till på ett visst sätt. Och dom har inte mogenheten till att, den känslomässiga mogenheten då, till att sitta i de här diskussionerna eller, eller att leka. Utan vill hellre då vara lite vuxna. (IP 2)

Även på småstadsskolan har intervjupersonerna noterat att det är något med NV-programmet, men här är det mer explicit lärarnas bristande intresse för livskunskapskursen som nämns.

Vi kan säga, att det vi har problem med det är på den naturvetenskapliga sidan. Det är väldigt svårt att få lärare att ställa upp. (IP 3)

I allmänhet finns det en stor samstämmighet mellan skolorna i vad de uppfattade som centrala behov hos eleverna för undervisning i livskunskap. Ett par påstående avviker dock en del från varandra. I grannkommunskolan påtalar de intervjuade elevernas familjesituation som ett skäl till att eleverna behöver livskunskap i skolan:

Om man ser över tid så skulle jag skulle jag ju tänka mig att det blivit det om man jämför med hur det var för 5 år sen. För jag. Det måste ju du se i ditt arbete [vänder sig till sin kollega] att det känns ju som om familjerna är mer splittrade och eleverna mår sämre. Och dom blir mer och mer trängda. Och får mindre och mindre tid hemma. Och uppmärksamhet. Skolorna fyller ju en större roll som föräldraskapet gjorde förr, idag, än vad den gjorde förr i tiden. (IP 1)

Ingen av de intervjuade vid de andra skolorna tar upp familjesituationen som en stor orsak till att just deras elever skulle behöva undervisning i livskunskap. En av intervjupersonerna vid småstadsskolan framför däremot synpunkten:

Mycket ovetenskapligt, jag har inget belegg för det, men jag skulle kunna tänka mig att behovet är större i storstadsregioner kanske. Där det är ett högre tempo hos föräldrar och annat. Här ute på landet där har man en rätt stabil familjegemenskap och frikyrkorna också. Jag tror att man har tid att prata med sina barn och att man har tid att prata med varandra på ett annat sätt. (IP 4)

Intervjupersonerna vid storstadsskolan ger dock tillsammans uttryck för en lite annan ståndpunkt när de får frågan om de tror att elevernas behov av livskunskap skiljer sig beroende på var i Sverige eleverna bor:

Jag skulle kunna tänka mig att behoven skiljde sig åt för 50 år sen liksom, men jag tror inte idag. Nej. (IP 5)

När bönnerna var så bonniga liksom. (IP 6)

Men nu har dom liksom tillgång till samma typ av frågeställningar. (IP 5)

Ja, alla ser på såpor och så. (IP 6)

6.2.4 Skolans behov

De första teman som framkommer i intervjuerna har i allmänhet med vad intervjupersonerna uppfattar som behov som utgår från eleverna själva. Ett tema som ingen av intervjupersonerna direkt tar upp, men som alla så småningom ändå nämner i något sammanhang, är behov som snarare utgår från skolan. I första hand nämns ordningsproblem av olika slag i skolan. En av intervjupersonerna från småstadsskolan anger till och med ordningsproblem i skolan som en direkt grundorsak till införandet av livskunskap på skolan:

Ja, att hon [rektorn] trodde att det skulle komma undervisningen och skolan till del, ja på så sätt att man få elever som trivdes bättre och som skolkade mindre kanske och va i skolan. Jag tror att det var ett syfte också. (IP 4)

Å andra sidan betonar den andra av intervjupersonerna från småstadsskolan också att livskunskapsundervisningen varken skall eller kan fungera som någon slags snabblösning på akuta ordningsproblem:

Om jag nu skulle rådge nån annan, det är inte låta livskunskapen bli någon slags, vad ska man säga, polis åt skolledningen när man säger så här: att nu har det varit problem med trakasserier vid ingången av matsalen. Alla livskunskapslärare måste ta upp detta i nästa vecka. Det har vi vägrat, definitivt, att göra. (IP 3)

Samma person berättar också att eftersom man uppfattar att eleverna kommer i kontakt med alkohol i samband med insparksaktiviteter, diskuterar man just alkohol på livskunskapskursen i början av årskurs ett:

Det enda vi har lagt till, årskurs ett, har vi lagt till alkohol. Vi diskuterar, därför det passar så bra att börja livskunskapen i årskurs ett med detta. Vi lite såna här insparksaktiviteter på skolan och då tycker vi att det är en utmärkt start i årskurs ett att börja med dom om frågor kring alkohol. (IP 3)

I småstadsskolan ägnade man även en del av livskunskapslektionerna åt att diskutera plagierade arbeten och fusk i skolan. Intervjupersonen säger i samma utsaga att de såg problemet, diskuterade det och diskussionen hade viss önskad effekt:

Och jag pratade ju rätt mycket i min S3:a om det här att kopiera arbeten och hur man liksom utnyttjar andras kunskaper för egen vinning och vi diskuterade hur man uppfattar det i klassen och hur man skulle bete sig. Dom är ju, det blir bra diskussioner. Och sen går det några veckor och sen så märker man på nånting dom säger att ja det har fastnat. (IP 4)

Ett liknande mönster återfinns i en utsaga från en av de intervjuade personerna vid grannkommunskolan. Här handlar det istället om respekten för klasskamraterna då dessa befinner sig i en utsatt position i klassrummet:

Dom vågar redovisa muntligt inför varandra för dom känner varandra. Dom vågar samarbeta med människor som dom kanske inte går i matsalen ihop med, och, och dom känner sig trygga och en trygghet och ett lugn gör att man kan prestera mera. Inte så kanske att en som brukar få 10 rätt på provet plötsligt får 50, sådär huxflux så. Utan att det är en trygghet som sätter sig i gruppen och som ger utslag på lite längre sikt. Men framför allt när det gäller det muntliga i svenskan och engelskan som jag då undervisar i att, att dom har en helt annan trygghet i gruppen som gör att dom kan utelämnas sig och stå ensamma och prata inför 28 klasskamrater på engelska. Och dom vet att kompisarna inte garvar åt dom eller gör miner eller så. För där ser jag ju skillnad om jag jämför med några år tillbaka innan jag började undervisa i livskunskap. Där hade jag jättestora

problem med dom muntliga redovisningarna och det kunde sitta tre killar och gunga på stolarna längst bak och göra miner åt tjejer som stod och redovisade. Och tjejerna bröt ihop och ville absolut aldrig mer redovisa då. Och det händer inte nu. Och det är samma program vid pratar om. (IP 1)

Ordningsproblem nämndes som en anledning till livskunskapsundervisning, men en av intervjupersonerna på storstadsskolan uttrycker sin åsikt om ämnets möjlighet att kunna påverka eleverna på följande sätt:

Alltså, det är ju klart att man skulle kunna gå runt här och höra vilket hemskt språk dom har och hur mycket dom svär och säger elaka saker till varandra. Otrevliga saker, som besökare tänker att det här måste man ju ta itu med. Det här går inte att gå runt att säga böggjäväl i var och vartannat hörn. Man tror inte, alltså vi tänker inte riktigt så, att ja säger dom böggjäväl, så ska vi genast ta upp det i en kurs och sen gör dom inte det mer. (IP 6)

Intervjupersonen uttrycker på detta sätt en viss pessimism inför möjligheten att genom livskunskapsundervisning råda bot på det som många uppfattar som problem i skolan.

6.2.5 Sammanfattning av resultat

De tio utvalda lokala kursplanernas innehållsbeskrivningar är i genomsnitt mer utförliga än målbeskrivningarna. Målbeskrivningarna betonar *social interaktion* och *individuell utveckling*, medan innehållsbeskrivningarna framförallt betonar *social interaktion* och *känslor, relationer och sexualitet*. Hälften av skolorna har betygsriterier i sina lokala kursplaner och de är varierande i sin utformning.

Den intervjubaserade undersökningen visar att ämnet livskunskap introducerades på de tre skolorna på olika sätt: antingen på initiativ av undervisande personal eller genom att beslut tagits på högre organisationsnivå. Intervjupersonerna nämner två olika typer av behov som ligger till grund för undervisning i ämnet: dels ett elevbehov och dels ett skolbehov.

7 Diskussion

I syfte att belysa vilka huvudsakliga kunskapsområden kursplaner i livskunskap för gymnasiet betonar, och vilka behov som ligger till grund till att livskunskap vuxit fram som ämne på tre gymnasieskolor, har vi använt oss av två olika angreppssätt: en kvantitativ innehållslig analys av lokala kursplaner i livskunskap och kvalitativa intervjuer. Våra resultat diskuteras nedan och sätts in i ett skolperspektiv.

7.1 De tio lokala kursplanernas innehåll

För att undersöka vilka kunskapsområden som betonas i livskunskapskurser för gymnasiet, granskade vi tio lokala kursplaner i ämnet. För att skapa oss en översiktlig bild av innehållet gjorde vi en kvantitativ innehållsanalys av förekomsten av olika kunskapsområden i kursplanernas mål- och innehållsbeskrivningar. Utöver detta undersökte vi också hur väl de betygsriterier som fanns i kursplanerna var kopplade till mål- och innehållsbeskrivningarna.

Den kvantitativa innehållsanalysen visar att det finns stora skillnader i olika gymnasieskolors sätt att utforma lokala kursplaner för ämnet livskunskap. Variationen förklaras antagligen enklast med att ämnet är nytt och att nationella direktiv från Skolverket saknas. Dessutom skiljer sig säkert ambitionen att dokumentera verksamheten en hel del mellan olika lärare och olika skolor. Ytterligare en komplikation kan vara att det som står i de lokala kursplanerna i livskunskap inte nödvändigtvis stämmer med det praktiska arbetet i klassrummet. Den innehållsliga studien belyser endast de ambitioner med livskunskapsämnet som skribenterna haft då kursplanerna författats. Tyvärr kan man inte heller utifrån kursplanerna veta hur mycket kraft och tid som i praktiken läggs på varje enskild punkt i kursplanerna. Vår förhoppning är ändå att urvalet av tio kursplaner skall ge en genomsnittlig bild av livskunskapsämnet i gymnasiet. För att kunna ge ett uttömmande svar på vad som egentligen händer i klassrummen skulle det krävas en mer omfattande och annorlunda utformad studie, eventuellt med betoning på deltagande observation.

Både mål- och innehållsbeskrivningarna i de lokala kursplanerna speglar flertalet av de värden som skall förmedlas enligt Lpf 94. Detta gäller t.ex. arbete med ANT, sex och samlevnad och andra områden som annars är svåra att placera in i övriga gymnasieämnen. Man kan tydligt se i de lokala kursplanerna att många begrepp och formuleringar har en negativ klang, t.ex. diskriminering, främlingsfientlighet, mobbing, sexuella övergrepp, ANT och åstörningar/kroppsuppfattning – man vill ta upp allvarliga och brännande ämnen i skolan. Vi utgår från att förhoppningen är att avdramatisera; att göra vissa ämnen eller handlingar mindre spännande och att tala om allvaret i andra. Tillsammans med eleverna diskuteras t.ex. etik, moral, värderingsproblematik, existentiella frågor, hälsofrågor och frågor som rör ungdomar och deras utveckling.

Vi fann att livskunskapsundervisningen, enligt de lokala kursplanernas mål- och innehållsbeskrivningar, domineras av träning i socialt samspel (*social interaktion*). Vikten av det sociala samspelet mellan individ, elev i det här fallet, och kollektiv, skola, som enligt Säljö (se avsnitt 2.4) är grundläggande i det sociokulturella perspektivet återspeglas i de studerade skolornas kursplaner. Säljö skriver också att människor uppträder på det sätt som omgivningen tillåter och uppmuntrar, och det är för skolans del mycket viktigt att betänka vilka värden som förmedlas. Vi drar slutsatsen att undervisning i livskunskap till stor del syftar till att diskutera, förebygga och förhindra destruktiva beteenden som t.ex. diskriminering, mobbing och alkohol- och drogmissbruk. Säljö säger att i ett sociokulturellt perspektiv är inte problemet lärandet i sig utan *vad* man lär sig. Människor bygger upp kunskap genom kommunikation med andra människor men lärandet, som ofta ses som en positiv kraft, kan också vara negativ om 'fel' saker lärs in. Att genom socialt samspel skapa ett positivt lärande hos individ och kollektiv anser vi är ett konstruktivt och verklighetsbaserat sätt att tillgodogöra sig undervisning på.

En jämförelse mellan de lokala kursplanernas mål- och innehållsbeskrivningar visar att det föreligger en del intressanta skillnader. Framför allt skiljer sig betoningen av områdena *känslor, relationer och sexualitet, individuell utveckling* samt *skol- och samhällsklimat* åt mellan mål- och innehållsbeskrivningarna. *Individuell utveckling* samt *skol- och samhällsklimat* betonas båda betydligt mer i mål- än i innehållsbeskrivningarna, men för området *känslor, relationer och sexualitet* gäller det omvända förhållandet. Det ser alltså ut som om de lokala kursplanernas författare har tänkt att *känslor, relationer* och *sexualitet* huvudsakligen är att betrakta som ett medel snarare än ett mål i sig för livskunskapskursen. Två av målen som man hoppas uppnå genom en process som involverar känslor och relationer är personlig utveckling (för eleverna) och ett bättre skolklimat.

Vi ser att endast hälften (fem) av gymnasieskolorna nämner betygskriterier i de lokala kursplanerna, och att kriterierna ser olika ut. Vi kan inte redovisa vilka av de skolor som saknar betygskriterier som faktiskt sätter graderade betyg på kursen. Den otydliga kopplingen mellan betygskriterier och kursens mål- och innehållsbeskrivning på två skolor kan möjligen förklaras av att ämnet är nytt och planerna ännu inte blivit helt genomarbetade, eller på en allmän brist på dokumentationslusta hos skolorna. Det är i vilket fall problematiskt ur ett elevperspektiv om inte kursplanerna tydligt visar en koppling mellan mål/innehåll och betygskriterier.

7.2 Uppfattning om behov av ämnet livskunskap i gymnasieskolan

Det visade sig i intervjuresultaten att det rådde en stor samstämmighet mellan de intervjuade personerna från de tre olika skolorna kring vilka behov de såg av livskunskap. I analysen av intervjuerna framträdde två olika sorters behov som bakomliggande orsaker till undervisning i livskunskap. Å ena sidan de upplevda elevbehoven och å andra sidan ett behov som snarare utgår från skolans önskemål om skapa ordning och få skötsamma elever.

De intervjuade personerna såg framför allt ett behov hos sina elever av att diskutera det som en av intervjupersonerna kallade 'svåra frågor'. Det stod också klart att intervjupersonerna inte tyckte att elevernas behov av samtal och reflektion kunde tillfredställas helt inom övriga ämnen eller av eleverna själva. Livskunskap verkar fungera som en slags fristad för elever och lärare att samtala och diskutera under former som inte annars ryms i skolan. Alla intervjuade tycker i någon mening att livskunskapens stoff inte riktigt får plats i de övriga ämnena. Några av de intervjuade ger uttryck för en närmast kvantitativ uppfattning, livskunskap ger helt enkelt mer utrymme för värdegrundsarbete.

Mycket av det som intervjupersonerna ser som behov för livskunskap i gymnasiet står i god överensstämmelse med vad som återfinns i Lpf 94. Överensstämmelsen gäller både de mer abstrakta passagera i läroplanen som behandlar skolans värdegrund, och de mer konkreta såsom rektors särskilda ansvar för information om narkotika och tobak (se avsnitt 3.2.1).

Man kan naturligtvis aldrig säga att elever i allmänhet inte har något behov av en viss ordning och arbetsro i skolan. Under intervjuerna var det dock tydligt att ordningsproblemen inte i första hand sågs som ett problem för eleverna själva, utan snarare som ett problem för skolan. Det är egentligen ingen av de intervjuade som nämner ordningsproblem i skolan som svar på en direkt fråga om vad de ser för behov av livskunskap hos eleverna. I ett annat sammanhang nämns ändå ordningsproblem som en del av bakgrunden till att livskunskap introducerats från början i två skolor. Livskunskap skulle kunna ses som ett sätt att hantera den motkultur (se avsnitt 3.4.3) som finns bland vissa elever i skolan. Detta stöds av Hills (2006) artikel Coola killar pluggar inte (s 106-114). Hon skriver att när livskunskap växte fram som ämne på en skola "var initiativtagarnas främsta syfte att hjälpa motkulturens pojkar att få konstruktiva perspektiv på sig själva och sina handlingar" (Hill, 2006, s 112). Wennberg och Norberg (2004) skriver att om barnens sociala och emotionella kompetens tränas upp kan läraren ägna energi åt sitt egentliga uppdrag (s 13), och kommer att hantera sin roll som ledare i klassrummet på ett bättre sätt (s 15). Wennberg och Norberg menar alltså att livskunskapsundervisningen på så sätt kan avlasta, och spilla över positiv kraft på den vanliga undervisningen.

Broady och Börjesson (2006) har undersökt den sociala bakgrunden hos elever på olika gymnasieprogram i Sverige och har gjort en social karta över gymnasieskolan (s 91). De beskriver att NV-programmets elever utmärker sig genom att vara, i genomsnitt för gymnasiet, unikt välförsedda med utbildningskapital (s 93). NV-elever befinner sig på toppen av en tänkt social hierarki. I det här perspektivet är det en intressant iakttagelse att intervjupersonerna vid två skolor nämner att det varit lite problematiskt med introduktionen av livskunskap på just NV-programmet. Resultatet bör inte övertolkas (speciellt med tanke på studiens begränsade omfång), men det är hur som helst en intressant observation att NV-programmets elever och lärare förefaller utmärka sig som mindre intresserade av livskunskap. Det påstådda ointresset gäller både lärare och elever på två av skolorna. Man kan fråga sig varför lärarna på NV-programmet inte skulle vara lika intresserade som andra lärare. Man kan spekulera i att det skulle kunna vara så att man kanske inte ser samma behov hos NV-eleverna, då dessa ofta kommer från sociala grupper som redan kan skolans kod. Vi har inga konkreta belegg för detta, men det är ändå en tanke som slår oss.

Undersökningen ger inte stöd för några specifika skillnader i behov av livskunskap mellan de tre skolorna som kan förklaras med, eller skulle kunna finnas beroende av, kommunens storlek eller läge i förhållande till storstad. Storstadsskolan utmärker sig visserligen en del i förhållande till de två andra skolorna, men skillnaden kan enklare förklaras med skillnaden i hur livskunskapsämnet introducerades. På storstadsskolan upplever inte intervjupersonerna att livskunskap uppkommit på den undervisande personalens initiativ, utan snarare att livskunskap var ett påbud från en högre nivå i skolorganisationen. Starten av ämnet förklarar sannolikt att de intervjuade på storstadsskolan var lite mer skeptiskt inställda till livskunskap än de intervjuade på de två andra skolorna. Samma sak kan förklara att de intervjuade på storstadsskolan även ser lite mer pessimistiskt på livskunskapens möjligheter att lösa problem i skolan. Den lite mer reserverade hållningen på storstadsskolan hindrar däremot inte intervjupersonerna från att tycka att livskunskap fungerar bra i praktiken. Undersökningen kan inte belägga att de intervjuade uppfattar några stora variationer i behov av livskunskap mellan kön eller etniciteter. En sista intressant iakttagelse är dock att de intervjuade på småstadsskolan tror att behoven skiljer sig mer mellan skolorna än vad denna undersökning faktiskt visar. Studien tyder på att elever har liknande och lika stora behov av livskunskap oavsett var de bor, och detta stöds även av Wennberg och Norberg (2004) som skriver: ”det är slående hur frustrationerna liknar varandra, oavsett om det är en skola i en förort till Stockholm eller en skola i den raraste landsbygd” (s 13).

7.3 Jämförelse av de tio lokala kursplanernas innehåll och uppfattade behov av livskunskapsämnet

Vi noterar en betydande grad av överensstämmelse mellan våra resultat från intervjuerna och vår undersökning av kursplanerna. En direkt koppling finns mellan intervjupersonernas upplevelser av elevers vilja och behov av att diskutera ’svåra ämnen’, och innehållet i kursplanerna. Överhuvudtaget nämner intervjupersonerna många av de nyckelord vi identifierat i kursplanerna, t.ex. alkohol, främlingsfientlighet och känslor. Kunskap om sexualitet och relationer är ett särskilt elevbehov som flera av intervjupersonerna betonar, områden som även är välrepresenterade i framför allt kursplanernas innehållsbeskrivningar. I kursplanernas målbeskrivningar går det att läsa in det som vi i intervjuanalyserna tolkar som skolans behov av ämnet livskunskap. En trivsamt skolmiljö är ett område som återkommer på ett eller annat sätt i fler av kursplanernas mål- än innehållsbeskrivningar.

7.4 Avslutande diskussion

Ett dialogiskt klassrum, enligt Dysthe (se avsnitt 2.3), är en modell för ett demokratiskt samhälle där elever lär sig att lyssna till varandra, ställa frågor och hitta svar och mening tillsammans. Ett flerstämmigt klassrum stämmer sålunda väl överens med den uppfattning vi har fått om hur undervisningen i livskunskap går till. Att samspela, lyssna, ställa frågor och gemensamt hitta svar är exempel på humanistisk, demokratisk undervisning, vilket undervisning i livskunskap verkar vara ett exempel på.

Antonovskys (se avsnitt 2.1) beskrivning av hur KASAM byggs upp hos människor anser vi överensstämmer på många punkter med hur undervisning i livskunskap idag bedrivs enligt de lokala kursplanerna. Förmåga att bedöma verkligheten, starka band till familj och vänner, känslan av meningsfullhet och hängivet engagemang är exempel på värden som inkluderas och förmedlas inom undervisningen i livskunskap. Vår tolkning är att KASAM genomsyrar (eller inte) en människas hela livsvärld, och därför borde de värderingar Antonovsky företräder genomsyra hela skolans värld och samhället utanför den. Kanske är livskunskap början till en förändring inom dagens skola och samhälle mot en verklighet som i högre utsträckning bygger på begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

Grunden till välbefinnande och demokrati är, enligt Hargreaves (se avsnitt 2.2), människans tillgång till ett socialt kapital. Skolans centrala uppgift är att utveckla elevernas sociala kapital, och eftersom lärande alltid är ett socialt och emotionellt arbete talar Hargreaves åsikter, som vi ser det, emot ren undervisning i livskunskap. När Hargreaves även skriver att känslor är starkt förknippade med inlärningsprocessen tolkar vi det som att livskunskap i hans ögon borde finnas integrerad i all slags undervisning. Även de tre före detta regeringsmedlemmarna (Baylan et al., se avsnitt 3.3) anser att värdegrundsarbete, i vilket livskunskap ingår, skall genomsyra hela undervisningen. Den intervjuade skolpersonalen uttrycker dock på flera håll uppfattningen att det finns ett behov av livskunskap som eget ämne.

Skall ämnet livskunskap ges en egen berättigad schemaposition i skolan anser vi att det bör tillkomma en, för läraryrket relevant, högskoleutbildning för livskunskapsundervisande lärare. Utöver en 20-poängskurs i Livskunskap för blivande lärare på HLK i Jönköping saknas, så vitt vi vet, möjligheter för lärare att utbilda sig i livskunskap. Avsaknaden av en högskoleutbildning i livskunskapsämnet kan få konsekvensen att många lärare erbjuds eller delegeras att undervisa i ämnet, trots att de saknar formell ämnesbehörighet. Att enbart förlita sig till att undervisande personal har tillräcklig kunskap inom ämnet endast genom sin egen livserfarenhet¹³ och i vissa fall kortare kurser, tycker vi är en bräcklig grund att bygga undervisning på. Ambitionen hos den nya borgerliga regeringen är att öka antalet behöriga lärare (Utbildnings- och kulturdepartementet, 2006-10-16). Denna ambition borde rimligen också gälla behörighet för undervisande personal¹⁴ i ämnet livskunskap. Vi efterlyser även nationella direktiv från Skolverket för att säkerställa kvaliteten på undervisningen, då ämnet livskunskap både är populärt och på framväxt!

¹³ IP 6 på storstadsskolan refererar till ett tidigare samtal med skolans rektor kring utbildning inom livskunskapsområdet, i vilket rektor enligt IP 6 sa: ”och då jag vet hon [rektor] sa: ni har ju livserfarenhet och kan ju en massa om livet, ni är ju så vuxna och så. Och det är lätt att säga, men det är inte så lätt att känna sig trygg då med allt det här.”

¹⁴ Vi vill förtydliga att det under våra intervjuer framkom att den undervisande personalen inte alltid är lärare, då en av intervjupersonerna tillhörde skolans elevhälsoteam.

8 Slutsats

Sammanfattningsvis har vi funnit att de tio undersökta lokala kursplanerna i ämnet livskunskap för gymnasiet huvudsakligen betonar *social interaktion* och *individuell utveckling* i målbeskrivningarna, och innehållsbeskrivningarna domineras av *social interaktion* och *känslor, relationer och sexualitet*. Vidare fann vi genom intervjuer att två olika typer av behov ligger till grund för livskunskapsundervisning i de tre gymnasieskolor vi undersökt. Å ena sidan de behov som undervisande personal ser hos eleverna själva, såsom att diskutera frågor som kanske inte riktigt passar in i skolans övriga ämnen. Å andra sidan de behov som snarare utgår från skolan, såsom att skapa ordning och få skötsamma elever. Vi fann också att dessa två typer av behov delvis återspeglas i de lokala kursplanerna.

9 Vidare forskning

Examensarbetet presenterar en mycket begränsad studie och ytterligare forskning behövs för att teckna en djupare och mer nyanserad bild av livskunskapsämnets teori och praktik i gymnasieskolan. Mer djupgående textanalyser av kursplaner och andra dokument som relaterar till livskunskapsundervisning i gymnasiet skulle öka kunskapen om ambitionerna med livskunskap på gymnasiet. Det skulle även vara intressant att utöka vår studie med en deltagande observationsstudie av hur livskunskapsundervisning bedrivs i gymnasiet. Dessa två metoder skulle kunna ge en bättre bild av vad som verkligen sker på lektionerna och hur väl detta stämmer överens med de ambitioner som uttrycks i lokala kursplaner. För att vidga examensarbetets andra frågeställning vore det även intressant att intervjua elever om vilka behov de själva anser sig ha och hur väl de tycker att livskunskapsundervisningen uppfyller deras behov.

En specifik observation som förtjänar en djupare studie i sig är det upplevda motståndet mot introduktionen av livskunskap på NV-programmet som framkommer i våra intervjuer på två av skolorna. Till att börja med vore det intressant att se om upplevelsen av motstånd går att belägga på något mer objektivt sett, t.ex. genom att undersöka huruvida NV-elever får undervisning i livskunskap på andra gymnasier där livskunskapsundervisning förekommer. Om sambandet går att belägga skulle man kunna fortsätta med att mer specifikt undersöka NV-elevernans och deras lärares inställning till lärande i allmänhet och livskunskap i synnerhet.

Referenser

Referenslitteratur:

- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Broady, D., & Börjesson, M. (2006). En social karta över gymnasieskolan. I R. Romhed (Red.), *Ord & Bild 3-4 2006. Tema – Skolan* (s 90-99). Göteborg: Tidskriften Ord & Bild
- Centerwall, E. (2005). Obligatorisk sexualundervisning – perspektiv på tre handledningar. I Myndigheten för skolutveckling, *Hela livet – 50 år med sex- och samlevnadsundervisning* (s 35-45). Stockholm: Liber
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wägnerud, L. (2004). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hill, M. (2006). Coola killar pluggar inte. I R. Romhed (Red.), *Ord & Bild 3-4 2006. Tema – Skolan* (s 106-114). Göteborg: Tidskriften Ord & Bild
- Kimber, B. (1999). *EQ – livsnödvändig kompetens. En introduktion till arbetet med EQ i Skolan*. Solna: Ekelunds
- Lindensjö, U., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS
- Nilsson, A. (2001). *Det goda samspelet – går det att lära ut? Fem intervjuer från Allmänna Barnhusets konferens*. Stockholm: Allmänna barnhuset i samarbete med Folkhälsoinstitutet
- Nilsson, A. (2005). Sexualitet och samlevnad – ämnesövergripande!? I Myndigheten för skolutveckling, *Hela livet – 50 år med sex- och samlevnadsundervisning* (s 207-215). Stockholm: Liber
- Olsson, H. (2005). Det ska fan vara sex- och samlevnadslärare. I Myndigheten för skolutveckling, *Hela livet – 50 år med sex- och samlevnadsundervisning* (s 225-234). Stockholm: Liber
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa
- Patel, R., & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att rapportera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pedersen, J. (2004). *Vägar till värderingar och värden. Skolans sociala fostran i läroplanstexter och pedagogisk praktik*. (Publikation LiU-PEK-R-241). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Sernhede, O. (2002). Vad gör vi med skolan när den förlorat monoopolet på kunskap? Reaktualiseringen av Thomas Ziehe – inför seminariet ”Pedagogik och senmodernitet”. I M. Johansen, & T. Karlsohn (Red.), *Om text: Vänbok till Eva-Lena Dahl* (s 301-310). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för idéhistoria och vetenskapsteori
- Skolverket. (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. (uppdaterad version med ändringar t.o.m. SKOLFS 2006:24, hämtad från Skolverkets hemsida, www.skolverket.se, 2007-01-03).
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

- Trondman, M. (2001). När man känner att man vet att man vet vad man känner. Känslostrukturer och kommunikationsstrategier i skolans vardag. I N. Bunar, & M. Trondman (Red.). *Varken ung eller vuxen. "Samhället idag är ju helt rubbat"* (s 190-214). Stockholm: Atlas.
- Utbildningsdepartementet. (2001). *En utveckling av gymnasieskolans kärnämnen. Förutsättningar för en förändrad utformning av vissa kärnämneskurser i gymnasieskolan.* (Utbildningsdepartementets skriftserie. Rapport nr 3). Stockholm: Utbildningsdepartementet, Informationsfunktionen.
- Wennberg, B., & Norberg, S. (2004). *Makt, känslor och ledarskap i klassrummet. Hur EQ kan ge arbetsro i skolan.* Stockholm: Natur och Kultur.

Elektroniska referenser:

- Andnor, B., Baylan, I., & Hallengren, L. Ge våra ungdomar motkrafter. *Svenska Dagbladet*, 2005-05-07. Hämtad 2007-01-07 från http://www.svd.se/dynamiskt/brannpunkt/did_9678772.asp
- Bergman, L. (2000). *Vad är livskunskap? Livskunskap – en utmaning.* Hämtad 2007-01-21 från http://www.cebuh.goteborg.se/livlust/livskunskap/vad_är_livskunskap.htm
- Engelska wikipedia. Sökord: *Health*. Hämtad 2007-01-02 från <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Health&oldid=97901105>
- Freij, B. (2006). *Studiehandledning till boken Risk och prognos i socialt arbete med barn. Forskningsmetoder och resultat (Dagmar Lagerberg och Claes Sundelin).* Hämtad 2007-01-02 från <http://www.socialstyrelsen.se/NR/rdonlyres/06166458-9FF9-40DC-B45B-FF02D661F090/5972/200612332.pdf>
- Hult, S., & Waad, T. *Känslan av sammanhang går att påverka.* Hämtad 2007-01-02 från <http://www.salutogenes.com/sidor/Ur-sinne.pdf>
- Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. *Livskunskap, 20 poäng.* Hämtad 2007-01-18 från http://www.hlk.hj.se/upload_dir/803b1ddb2dfd01bb1c4610f3f1bfd50d.pdf
- Kristofferson, M. (2000). Kurs i livskunskap ska motverka våld och rasism i skolan. *Lärande Stockholm, 2.* Hämtad 2007-01-21 från http://www.stockholm.se/upload/Fackforvaltningar/Utbildningsforvaltningen/Utbildning_sforvaltningen/LS%202001.pdf
- Livskunskapslärarna Farsta Gymnasium, Stockholm. Eleverna behöver ämnet livskunskap. *skolvärlden*, 2006-03-15. Hämtad 2007-01-07 från <http://www.skolvarden.se/Article.jsp?article=992>
- Nationalencyklopedin. Sökord: *hälsa*. Hämtad 2007-01-02 från http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=208127
- Statens folkhälsoinstitut. *Social och emotionell träning (SET).* Hämtad 2007-01-02 från http://www.fhi.se/templates/fhischoolpage___8486.aspx
- Svenska wikipedia. Sökord: *ANT*. Hämtad 2007-01-02 från <http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=ANT&oldid=2232795>
- Svenska wikipedia. Sökord: *EQ*. Hämtad 2007-01-02 från <http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=EQ&oldid=3306367>

- Utbildningsnämnden i Göteborg (2005-11-30). *Rapport om hur skolorna arbetar med livskunskap, sex och samlevnad*. Hämtad 2007-01-07 från [http://www.educ.goteborg.se/prod/ubf/utbildningsforvaltningen/dalis2.nsf/vyFilArkiv/Rapport%20KF%20Livskunskap.pdf/\\$file/Rapport%20KF%20Livskunskap.pdf](http://www.educ.goteborg.se/prod/ubf/utbildningsforvaltningen/dalis2.nsf/vyFilArkiv/Rapport%20KF%20Livskunskap.pdf/$file/Rapport%20KF%20Livskunskap.pdf)
- Utbildnings- och kulturdepartementet. (2006-10-16). *Ny speciallärarutbildning och insatser för fler behöriga lärare*. Hämtad 2007-01-05 från <http://www.regeringen.se/sb/d/7277/a/71066;jsessionid=aQhSIYsdGmdb>
- Wennberg, B., & Norberg, S. (2007). *EQ-trappan*. Hämtad 2007-01-02 från <http://www.eq.nu/index.php?SubMenu=1&Page=eqtrappan>

Bilaga 1

Intervjufrågor

Varför har livskunskap vuxit fram på tre olika gymnasieskolor i Sverige?

1. Hur gick era tankegångar när ni beslöt er för att starta livskunskapskursen?
2. När startade ni livskunskapskursen?
3. Har ni gått någon speciell utbildning som relaterar till livskunskapsundervisning?
4. Vilka behov av livskunskap ser ni hos era elever i allmänhet?
5. Kan ni se om behoven hos eleverna av livskunskap förändrats något över tiden?
6. a. Skiljer sig behovet av livskunskap åt mellan olika program?
b. I så fall, på vilket sätt?
c. Hur arbetar ni med livskunskap för att tillgodogöra elevernas olika behov?
7. a. Skiljer sig behovet av livskunskap åt mellan pojkar och flickor?
b. I så fall, på vilket sätt?
c. Hur arbetar ni med livskunskap för att tillgodogöra elevernas behov?
8. a. Skiljer sig behovet av livskunskap åt mellan olika etniciteter?
b. I så fall, på vilket sätt?
c. Hur arbetar ni med livskunskap för att tillgodogöra elevernas behov?
9. På vilket sätt uttrycker eleverna själva önskemål om kursens innehåll?
10. Vilka nackdelar kan finnas med livskunskapsundervisning?
11. Har ni någon uppfattning om eleverna kan ha olika behov av livskunskapsundervisning beroende på var i Sverige de bor?