

# Livskunskap – en gränsöverskridande praktik i skolan

*Camilla Löf*

Abstract: Life Competence Education (Sw. livskunskap) is a new school subject that has developed in Swedish schools over the last decade. Life Competence Education is non-mandatory and lack national guidelines, due to which there are no unanimous definitions. Consequently, Life Competence Education can be just about anything: Some schools apply cognitive programs to train pupils' social and emotional competences, whilst others use this new subject as a way of contextualizing sex and relationship education (a. a.). Despite the divergent interpretations of what Life Competence Education should consist of there are some common features in local curricula, such as prevention (and solving) of bullying and segregation, gender equity, relationships, ethics and values. These themes harmonize well with the concerns of childhood studies, where the marginalization of childhood is highlighted. Life Competence Education can be seen as an example of schools' attempts to integrate children and childhood into society.

Key words: childhood, Life Competence Education (Sw. livskunskap), discourse, school agendas, policy documents

Camilla Löf, PhD student in Pedagogy

## Inledning

Det vilar en förväntan på skolan som förebyggare av sociala och samhällsliga problem. Statliga myndigheter varnar för en ökad ohälsa bland barn och ungdomar. Ohälsotalen har nära samband med sociala och ekonomiska ojämlikheter och yttrar sig på såväl individuella som sociala och samhällsliga nivåer (se bland annat Folkhälsopolitisk rapport, 2006). I takt med att ohälsotalen ökar bland barn och unga ökar också oron för barndomen, vilket speglas i barndomsforskning där barndomen lyfts fram som en marginaliserad generation (Qvortrup, 2000; och Mayall, 2002). Barn har fått en undanskymd plats och för att möjliggöra en integrering av barndomen i samhället menar statsvetaren Lauder (Lauder et al., 2006) och kultursociologen Alexander (Alexander, Giesen & Jason, 2006) att en gemensam värdegrund måste upprätthållas. Detta resonemang kan kännas igen i svensk utbildningspolitik och kan ses som en av orsakerna till att skolor satsar på nya aktiviteter och arbetsformer som exempelvis livskunskap (Wigerfelt, 2009).

Det finns ett växande intresse för livskunskap, både som begrepp och som ämne, inte minst inom vetenskaperna pedagogik och socialt arbete.

Pålsson (2007) lyfter exempelvis i sitt avhandlingsarbete i pedagogik fram Social Kompetens, vilket kan betraktas som en variant av livskunskap. Dessutom väljer allt fler studenter att skriva sina c-uppsatser om skolämnet livskunskap eller frågor som berör dess innehåll (se bland andra Eriksson & Olsson, 2007; Edlund & Rylander, 2007; Tohmi & Lindberg, 2005). Det saknas emellertid studier som ger en helhetsbild av ämnet, som inte är obligatoriskt och saknar nationella riktlinjer. Detta har lett till att en mängd olika definitioner och lokala variationer vuxit fram, vilket skapar en begreppslik förvirring.

Syftet med föreliggande artikel är att belysa skolämnet livskunskap och dess framväxt i svenska skolor under senare år. Efter en kort beskrivning av hur studien genomförts, följer en analys av policydokument på såväl nationell som lokal nivå. Här synliggörs livskunskap som ett skolämne omgärdat av flera olika diskursiva, politiska och pedagogiska praktiker. Avslutningsvis diskuteras ett antal problemområden (eller möjligheter) som identifierats under analysen.

## **Dokumentanalys**

I ljuset av diskussionen om den marginaliserade barndomen har en självkritik vuxit fram bland barndomsforskare, som menar att en metodologisk utveckling krävs för att det ska vara möjligt att stärka barndomens position i samhället. Qvortrup (2000) är en av dem som hävdar betydelsen av att komplettera den annars dominerande etnografiska forskningen med studier av makrostrukturer. Som jag tolkar det bör rimligtvis även det motsatta vara gällande: makroanalyser som inte relateras till vardagspraktiker ger en begränsad förståelse av ett fenomen. Med hänsyn till detta har mitt avhandlingsarbete en diakront etnografisk ansats, det vill säga att etnografiska data relateras till diskurser om livskunskap under en viss tidsperiod. Ansatsen att analysera det som sker i skolans vardagspraktik i relation till policydokument och samhällsliga förändringar syftar till att tydliggöra just hur mikro- och makroprocesser hänger samman (se tex. Lundgren, 1986).

Föreliggande artikel rör sig emellertid huvudsakligen på en övergripande makronivå och baseras på analyser av policydokument, både nationella och lokala. Nationella dokument, såsom rapporter, informationsskrifter, statistik, politiska ärenden, kvalitetsinspektioner och skolplaner har valts ut via sökmotorer på statliga myndigheters webbsidor (Riksdagen, Myndigheten för skolutveckling, Statens Skolverk, Statens Folkhälsoinstitut, samt Socialstyrelsen). Urvalet består således av de dokument som har livskunskap som sökord, samt stickprover bland andra dokument på snarlika teman (som till exempel värdegrund, social kompetens, sex och samlevnad).

På en lokal nivå har urvalet begränsats till Malmö. Här har lokala dokument samlats in från de grundskolor i kommunen som år 2006 uppgav att

de har livskunskap eller motsvarande ämne på schemat. De lokala dokumenten är av olika karaktär, en del har gett kortare beskrivningar av hur de arbetar med ämnet, medan andra har bifogat detaljerade kursplaner och även lek-tionsplaneringar.

### **Livskunskap, en gräsrot rörelse?**

Sedan sexualkunskap 1955 infördes som ett obligatorium i skolan har skolan gått från att vara en kunskapsförmedlande institution till att få en mer fost-rande roll (Tallberg Broman, 2006). Under senare år har dessutom såväl ele-ver som föräldrar fått större inflytande i skolan. Även utanför skolgården har samhället förändrats. Världen har blivit mindre. Sveriges befolkning repre-senterar hela världen och har anknytning till andra länder. Dessutom har den tekniska utvecklingen gjort att vi kan kommunicera i realtid med människor tusentals mil bort och på Internet kan vi betygsätta varandras utseende och knyta kontakter med såväl drömpartners som sexualbrottslingar. Sexualiteten har gjort sig påtaglig i det offentliga rummet. Inte bara genom sexualiserade budskap på löpsedlar och reklampelare, utan också som väldebatterat ämne och som folkhälsofråga. Debatten har resulterat i att homosexualitet inte längre klassas som en sjukdom, samt att aborter och preventivmedel är lagli-ga. Samtidigt har aids kommit att bli en del av vardagen.

Kopplingen mellan samhällets utveckling och olika syn på barn och barndom är påtaglig, sett från ett globalt perspektiv. I exempelvis USA till-lämpas en avhållsamhetsprincip, ABC-strategin, som går ut på att man på nationell nivå slopar information om sexualitet eftersom informationen i sig anses locka unga till ett sexuellt aktivt - och därmed riskfyllt - liv (se [www.statepepfar.gov/](http://www.statepepfar.gov/)). ABC står för 'abstinence, being faithful, correct and concistence condom use' (<http://www.pepfar.gov/guidance/75837.htm>). Svensk sexualpolitik utgår ifrån ett motsatt perspektiv, det salutogena, där utgångspunkten för all information är det önskvärda – det friska och lustfyll-da. Det salutogena, liksom helhetstänkandet, kan vi känna igen i flera under-sökningar som visar att pedagoger känner ett behov av att sätta in sex- och samlevnadsfrågor i ett större, övergripande sammanhang (se Lööf, 1999; Statens skolverk, 2000). Denna kontextualiserade sorts undervisning, är vad skolor ofta kallar livskunskap. Innehållet skapas vanligen ur vad lärare tolkar vara elevers behov. Frågor om jämställdhet, jämlikhet och demokrati lämpar sig, enligt flera lärare, särskilt väl för att bearbeta elevernas värderingar och attityder gentemot varandra och omvärlden. Genom diskussioner och värde-ringsövningar vill man exempelvis medvetandegöra elever om orättvisor och förebygga sexuellt laddade verbala kränkningar som ”bögg” och ”hora” (Löf, 2008; Lööf, 1999).

Många skolor väljer att skapa sitt eget ämne genom att formulera egna mål och göra egna kursplaner. Innehållet skiljer sig från skola till skola, samt

även inom skolor och för att sätta ytterligare egen prägel på ämnet ges det ofta också ett eget namn, till exempel "VI, " (*som i vi-anda och gemenskap*), "LEV" (förkortning för Lust, Empati, Val) eller "Social Kompetens" (Malmö stad, 2006; Statens skolverk, 2000; Ogden, 2005, för generella kvalitetskillnader). Ett vanligt mål med undervisningen i livskunskap (och sex och samlevnad) är dock att stärka relationer.

Paradoxalt nog riskerar just sex- och samlevnadsfrågorna att falla bort när livskunskap införs, vilket Statens skolverk påpekar i kvalitetsgranskningen av de ämnesövergripande kunskapsområdena (2000). Att det blir så kan ha många olika anledningar, men lärares bristande förkunskaper, blyghet eller rädsla för hur barnen/ungdomarna ska reagera på innehållet är några vanliga orsaker. Ofta problematiseras sex- och samlevnadsundervisningen vid multietniska skolor, främst genom en rädsla för "kulturkrockar" och konflikter med familjer (ex Löf, 1999; Löf, 2007; se även Statens skolverk 2000). Samtidigt ser man på flera skolor ämnet livskunskap (eller samlevnad) som en metod för integrering. Flera lokala kursplaner visar hur man i så kallat mångkulturella skolor vill medvetandegöra om olika kulturella föreställningar om relationer och kärlek kombinerat med ett förstärkt jämställdhetsarbete (a.a.). Det är emellertid inte enbart en kulturell segregering som man försöker bekämpa med livskunskap. Många av lärarna oroas över den bristande kommunikationen mellan barn och vuxna i allmänhet (och mellan barn och deras föräldrar i synnerhet) och man ser skolan som en betydelsefull länk mellan generationer. I pedagogers arbete med livskunskap som ett forum för att stärka barnen och samtidigt bryta ner fördomar och massmediale vrågbilder speglas diskursen om den marginaliserade barndomen (Qvortrup, 2000; Mayall, 2002). Här är oron för barndomen påtaglig och livskunskap framstår som en möjlighet att skapa en trygg och säker miljö för unga att växa upp i.

I intervjuer talar elever i positiva ordalag om den typ av undervisning som karaktäriserar livskunskap i dess olika former: samtal och diskussioner om sådant de undrar över, värderingsövningar och andra lekfulla arbetssätt där möjlighet ges till att reflektera över sina egna och andras åsikter (se bl a Löf, 1999). Dock har livskunskap inte vuxit fram på initiativ av eleverna själva, även om man på flera skolor har med elever i arbetet med att göra kursplaner.

## **Politiska diskurser om livskunskap**

Man kan i flera politiska ärenden (både skriftliga frågor till statsråd och motioner ställda till riksdagen) se hur politiker har uppmärksammat livskunskapsämnet. Redan 1994 lämnar socialdemokrater in en motion om livskunskap i undervisningen. I motionen argumenteras för livskunskap som ett medel för att skapa mening med livet och en grund för värderingar och normer.

I motionen ställs det önskade "livskunskap" som motsats till den "regellära" som man menar att konservativa partier förespråkar (Motion 1994/95: Ub376). Livskunskap ses i motionen som en möjlighet att ge normerande motbilder till en kommersiell, privatiserad och individualistisk värld, där demokratiska värden hotas. Sju år senare lämnar samma politiker, med stöd av andra partikollegor, in en snarlik men mer kortfattad version av samma förslag, men den här gången betonas barns och ungdomars behov av att få diskutera omvärldsfrågor:

Vi är väl medvetna om att många angelägna ämnen skall ha plats på skolschemat. Ett ämne som dock enligt vår uppfattning bör få ökat utrymme är det som med en samlande beteckning kallas livskunskap. I det inbegrips bla sex och samlevnad, livsstil, etik och moral, kris och konflikthantering. De skolor som har infört livskunskap har mycket goda erfarenheter. De flesta elever tycker det är viktigt och meningsfullt att få diskutera och samtala om dessa viktiga ämnen. Det är viktigt att livskunskap finns kontinuerligt på schemat. Det räcker inte att diskutera dessa grundläggande frågeställningar endast på temadagar. (Motion 2001/02:Ub416)

Kort därpå motionerade en miljöpartist för livskunskap som obligatoriskt skolämne. Argumenten är snarlika de som socialdemokrater använde sig av 1994 - livskunskap är ett forum för att bekämpa samhällliga problem:

Vuxna människor måste alla tillsammans hjälpas åt att upplysa om vad som är rimligt att acceptera. Vi kan inte stillatigande se på vad som sker runt om oss och sedan säga att vi inte visste vad som pågick. /.../ För att komma tillrätta med våld, hot, trakasserier och den allt mera utbredda sexuella förnedringen som unga idag utsätts för, kan vi införa ett nytt obligatoriskt ämne i grundskolan och ett nytt kärnämne i gymnasieskolan. Vi kan exempelvis kalla det för livskunskap och inkludera mänskliga rättigheter. (Motion 2002/03:Ub331)

En folkpartistisk politiker sluter sig 2004 till anhängarna av livskunskap och kräver kraftfulla åtgärder i en skriftlig fråga ställd till utbildnings- och kulturminister Leif Pagrotsky (s):

Åtgärderna måste handla om livskunskap. Bland annat behöver livskunskap bli en del av lärarutbildningen. Min fråga: Vilka åtgärder är ministern beredd att vidta för att livskunskap ska införas som en del i lärarutbildningen? (Skriftlig fråga 2004/05:1189)

Oron för barns och ungdomars uppväxtvillkor är gemensam över partigränserna: de (barnen och ungdomarna) lever i ett våldsamt och sexualiserat samhälle, där misshandel och kränkningar tillhör vardagen i skolan, vilket får konsekvenser i form av ohälsa bland både barn och ungdomar och deras pedagoger (som blir sjukskrivna). Det finns en växelverkan mellan struktur och individ i diskurserna om livskunskap och ideologiska skillnader kan urskiljas i argumenten; socialdemokraterna pekar ut samhällets politiska och ekonomiska förändringar som orsak till problemen, medan miljöpartisten å andra sidan menar att unga människor, i frånvaron av engagerade vuxna, skapar ett problematiskt samhälle.

Folkpartisten antyder att livskunskap måste finnas på ett övergripande plan i skolan och att alla lärare ska vara rustade med livskunskaper för att det ska vara möjligt att komma tillrätta med samhällsproblem. När utbildnings- och kulturminister Pagrotsky besvarar frågan tar han tydligt ställning emot denna bild av skolan och hänvisar till 2003 års utvärdering av grundskolan (Statens skolverks rapport 250, 2003).

Låt mig först säga att jag inte delar frågeställarens uppfattning om våra ungdomars verklighet. Det förekommer kränkningar, misshandel och så vidare men den svenska skolvardagen domineras inte av detta.  
(Svar på skriftlig fråga 2004/05:1189)

Vidare menar ministern att livskunskap inte är en nödvändighet i skolan. Skolan har redan en värdegrund och skolans ordinarie undervisningsämnen har mål som tangerar livskunskap. Dessutom är redan sex och samlevnad obligatoriskt, om än ej som enskilt ämne. De flesta förslagen och skriftliga frågorna besvaras på liknande sätt. De främsta bakomliggande argumenten är att skolan redan har många frågor på agendan, samt att skolan redan har flera ämnesövergripande kunskapsområden där dessa frågor bör tas upp.

Statsrådet Ibrahim Baylan är en av de politiker som tydligt ställt sig bakom livskunskap som kontextualisering av sex- och samlevnadsundervisningen. Under sin tid som skolminister besvarar han en fråga skriven av en partikollega gällande vilka åtgärder han är beredd att vidta för att elever ska få en sex- och samlevnadsundervisning som motsvarar samhällets krav (Fråga 2004/05:956).

Många skolor arbetar aktivt med sex- och samlevnadsundervisningen. Ett exempel är de skolor som på olika sätt arbetar med livskunskap som ett kunskapsområde där sex och samlevnad ingår som en naturlig del. Skolorna kan få hjälp och stöd med undervisningen på olika sätt.  
(Svar på skriftlig fråga 2004/05:956)

De politiska diskurserna går i cirklar. Politiska partiers program glider samman när representanter från de flesta politiska partierna motionerar för eller ställer frågor gällande livskunskap (jmf Stoltz, 2009). Riksdagen ger avslag och ministrar av olika partibakgrunder svarar (med få undantag) att skolan redan har motsvarande – en värdegrund som ska genomsyra skolans hela verksamhet. Livskunskap kan således betraktas som ämne eller som förhållningssätt, vilket kan förklaras som en professionell förmåga: en förmåga att nå ut till eleverna, kunna skapa goda relationer, engagemang och framtidstro. Detta förhållningssätt är inget specifikt för livskunskap, utan något som uttalas tydligt i skolans styrdokument, men som vissa anser att skolan inte klarar av.

På snarligt sätt knyts lärarprofessionen till en parallell diskurs om förebyggandet av psykisk ohälsa bland barn och ungdomar, i vilken just livskunskap har en central roll. Detta ges stöd i EU, där man i samband med den internationella världsaidsdagen 2005 tar ställning för en aids-fri generation genom bland annat undervisning:

Universal access to education and provision of life-skills and sexuality education and action to promote increased safety in schools for all children, to increase protection against abuse, rape, unintended pregnancy and sexually transmitted infection including HIV (The European Union, 24 November 2005)

EU rekommenderar en utökad evidensbaserad undervisning om livskunskaper och sexualitet. Detta gör att livskunskap allt mer liknar ett top down-fenomen.

### **Livskunskap som "top down"-fenomen**

I Sverige har Statens folkhälsoinstitut, genom sin position som både remissinstans och verkställare av politiska beslut gällande folkhälsa, stor betydelse för utvecklingen av skolämnet livskunskap. Det finns elva målområden för svensk folkhälsopolitik och när den första folkhälsopolitiska rapporten gavs ut 2005 anlades flera nya perspektiv på samtliga målområden, däribland ett barn- och ungdomsperspektiv. Anledningarna är flera, men huvudsakligen beror det på densamma oro för barndomen som gjort sig gällande i lokala praktiker och i politiken. Flera undersökningar visar att den psykiska ohälsan bland barn och unga har ökat sedan 1990-talet och en problematik som följer på detta problem är försämrade skolprestationer och så kallade riskbetenden (Statens folkhälsoinstitut, 2006).

Den folkhälsovetenskapliga forskningen är nära sammanbunden med de medicinska och psykologiska vetenskaperna och många av de forskare som är med i konstruktionen av diskurser om livskunskap har därför anting-

en psykologisk eller medicinsk bakgrund. Folkhälsovetenskap bygger således till stor del på teorier om evidensbaserade lösningar på sociala problem. Till exempel talar man ofta om risk- och skyddsfaktorer, vilka bestämmer individers möjligheter till hälsa. Sådana faktorer kan vara i olika fält som till exempel i hemmet, i skolan, i närsamhället, med kamratgrupper och även inom den egna personen. Det är relationerna mellan faktorerna emellan som bestämmer människans hälsa. Diskursen om risk- och skyddsfaktorer kan vara en förklaring till varför man på ett politiskt plan hävdar en och samma lösning, livskunskap, på såväl individuella som strukturella problem. Bilden är holistisk såtillvida att ett barn som exempelvis lever med riskfaktorer i sin hemmiljö kan få en chans till ett hälsosamt och gott liv om dessa kompenserräskompenseras med skyddsfaktorer i en annan miljö. Det omvända gäller också: en skola där barn stöts ut ur sociala grupper eller känner att de inte duger är en riskfaktor. Skolan som socialt rum är därmed avgörande för barns och ungdomars hälsa, vilket stöds av en stor mängd forskning, rapporter och statistik framtaget av Statens Folkhälsoinstitut. Den sammantagna bilden blir att skolan är en viktig, om inte ovärderlig, arena i preventivt arbete: barn och ungdomar tillbringar större delen av sin vakna tid på skolan, vilket innebär att man kan nå alla barn och därmed skapa jämlikhet i hälsa (Ogden, 2005).

I arbetet med att förändra ohälsan bland barn och unga lanseras pedagogik som främjar socialt och emotionellt lärande, vilket ofta ses som synonymt med livskunskap. SET (social och emotionell träning) är en av dessa evidensbaserade lösningar som lanseras från Folkhälsoinstitutets sida. SET innebär regelbunden, kognitiv träning i syfte att reglera emotioner, vilket i sin tur leder till en förbättrad hälsa och ett trivsammare arbetsklimat. Att programmet är evidensbaserat innebär att det finns vetenskaplig bevisning för att det fungerar i praktiken, förutsatt att det genomförs på föreskrivet sätt (Kimber, 2007).

Ett annat perspektiv som ska genomsyra alla målområden i folkhälsopolitiken är genusperspektivet. För att upprätta ett genusperspektiv på folkhälsofrågor nämns återigen skolan som en viktig arena. Även om skolan som miljö och pedagogers förhållningssätt synliggörs, betonas sex- och samlevnadsundervisningen som forum för jämställdhetsarbete. Det kan göras, menar man, genom att flickor tränas i mediekritisk granskning samt att pojkar erbjuds alternativa förhållningssätt (Statens folkhälsoinstitut, 2006). Paradoxalt nog är bilden av kön, som den framträder i Folkhälsopolitisk rapport densamma som den bild man önskar motverka genom folkhälsoarbetet: maskulinitet och mäns (hetero-)sexualitet är farlig för kvinnor, som i sin tur är inlåsta i ideal som riskerar deras hälsa.

Idag lyder frågor om sexuell hälsa under Socialstyrelsens ansvar, vilket har inneburit att även denna myndighet gett sig in i debatten om varande varandet eller icke varandet av skolämnet livskunskap ([www.socialstyrelsen.se](http://www.socialstyrelsen.se)).



sen.se). Många är alltså de som gör anspråk på verksamheten i skolan och med det aktualiserar frågan: Hur ställer sig skolans egna myndigheter till detta?

## Skolans myndigheter

Statens skolverk genomför regelbundet kvalitetsinspektioner i svenska skolor. En omfattande inspektion gjordes i Malmö 2005 (Statens skolverk, se sammanfattande dokument på webben <http://sirius.skolverket.se/portal/page>), men redan 1999 genomfördes en särskild kvalitetsgranskning av de ämnesövergripande kunskapsområdena, till vilka sex och samlevnad räknas. Inspektionen gjordes i det fallet av för ändamålet utvalda inspektörer. Resultatet presenterades i "Nationella kvalitetsgranskningar" (Statens skolverk, 2000) där man särskilt belyser att få av skolorna hade särskilda mål och kursplaner att gå efter för att garantera ämnesbredd och likvärdighet i alla elevers sex- och samlevnadsundervisning. Detta ger dubbeltydiga signaler, då skolans egna myndigheter både rekommenderar metoder och psykosociala program för att främja ett gott interpersonellt klimat i skolan och samtidigt separerar de ämnesövergripande kunskapsområdena från den allmänna kvalitetsinspektionen (a.a.).

I jubileumsskriften *Hela livet – 50 år med sex- och samlevnadsundervisning i skolan*, menar man att en kontextualisering av sex och samlevnadsfrågor är nödvändig för att skolan ska hjälpa barn och ungdomar att växa in i samhället (Nilsson, 2005). Författaren är en av inspektörerna i kvalitetsgranskningen av de ämnesövergripande kunskapsområdena, i vilken livskunskap omnämndes som möjlig ny ram för frågorna. I rapporten betonades också pedagogiska vinster med att utveckla sex och samlevnad till att verkligen fungera som ämnesövergripande ämne:

I ett par gymnasieskolor får sex- och samlevnadsfrågorna en ny inramning i kurser kallade "Livskunskap". Det kan ses som en ny pedagogisk möjlighet att lyfta fram frågor som rör sexualitet och samlevnad. Det kan också innebära att området sexualitet försvinner i det breda innehållet. (Statens skolverk, 2000, s. 94)

Ett varnande finger lyfts för risken att sex och samlevnad ska försvinna i det vidare livskunskapsämnet och en ökad kunskap om relationen ämnena emellan efterfrågas:

De senaste läroplanerna har åtskilliga övergripande mål för att utveckla kompetens för samspel med andra människor. Begreppet samlevnad kan således omfatta mycket av det som rör skolans mål för elevernas sociala utveckling, vilket också målformuleringarna inom kurser i

”ämnet Livskunskap antyder. Men det finns också en ”samlevnad” som är intimt förbunden med sexualiteten och denna finns inte beskriven på samma sätt. Det vore därför av vikt att närmare analysera kunskapsområdet sexualitet och samlevnad i relation till kurser eller teman som anknyter till detta kunskapsområde. (Statens skolverk, 2000, s 98)

Samtidigt reserverar man sig för införandet av livskunskap eftersom de frågor som inryms i ämnet är sådana som ska genomsyra hela skolans verksamhet. Att införa ett särskilt ämne, med lokala kursplaner, medför därför en risk för att dessa frågor enbart tas upp på livskunskapstimmar istället för att vara en naturlig del av alla ämnen (Statens skolverk, 2000). Inspektionen ger en alternativ möjlighet att kontextualisera sex och samlevnad genom att lägga till ordet ”samhälle” i rubriken. Argumentet för detta är att ett namn på kunskapsområdet som explicit handlar om sex, samlevnad och samhälle kan säkra dess tvärvetenskapliga förhållningssätt.

Genomförandet av kvalitetsgranskningarna ger en tydlig bild av hur de ordinarie skolämnena separeras från tvärgående ”stuprör” som exempelvis sex och samlevnad, ANT (alkohol, narkotika och tobak) och jämställdhet. Uppdelningen kan tolkas som att skolans uppgift är först och främst att utbilda, medan de sociala, demokratiska och personnära frågorna är sekundära. Dessutom cementeras bilden av sex och samlevnad och ANT som frågor utan relation sinsemellan. Genom att lyfta både styrkorna och svagheter synliggör skolans myndigheter problematiken med ämnet livskunskap, men utan att för den skull ge tydligare riktlinjer.

### **Några identifierade problem (eller möjligheter) med skolämnet livskunskap**

Många intresserar sig för skolans sätt att arbeta med värdegrundsfrågor, sex och samlevnad och detta som nu kallas livskunskap, men i avsaknaden av nationell enighet och tydliga riktlinjer fortsätter ämnet att växa upp utifrån skilda diskurser och med skilda syften. Mittemellan de enskilda skolorna och de nationella myndigheterna finns kommuner och landsting som (i vissa fall) försöker länka dem samman genom att stödja skolors arbete med hälsofrämjande och förebyggande insatser (se t. ex. [www.malmo.se/folkhalsa](http://www.malmo.se/folkhalsa); [www.cebuh.se](http://www.cebuh.se); [www.lafa.se](http://www.lafa.se); [www.helsingborg.se](http://www.helsingborg.se)).

Den bild som framträder i den här studien är att livskunskap utgör ett mångfasetterat skolämne, eller snarare flera olika ämnen. Dokumentanalysen synliggör flera olika spänningsfält i diskurser om livskunskap som begrepp, metod och som skolämne.

Först och främst finns grundläggande *vetenskapliga motsättningar*. Livskunskap som skolämne tvingar fram en kollision mellan vetenskaper som medicin, psykologi, sociologi och pedagogik. Top down-versioner av ämnet livskunskap bygger framförallt på psykologiska och medicinska diskurser, i vilka synen på barn och barndom skiljer sig från pedagogiska och barndomssociologiska diskurser inom ramen för vilka flertalet bottom up-versioner av ämnet återfinns. Gemensamt för de olika diskurserna är att man värnar om barn och ungdomar, men perspektiven är skilda. Medicinare talar om vetenskaplig evidens där psykologer talar om psykosociala program och inom barndomsforskning och pedagogik lyfter man fram barn som medskapare i sociala sammanhang. Frågan är om detta behöver vara ett problem, eller om det snarare ska betraktas som en förutsättning för förståelsen av livskunskap som skolämne, där frågor som pubertet, känslor, kropp och själ ges en central roll? Och omvänt kanske forskning inom olika fält kan komplettera varandra för att ge en helhetsbild av begrepp som barndom och skola?

En intressant iakttagelse är att de flesta skolors olika versioner av skolämnet livskunskap, oavsett teoretiska utgångspunkter och sätt att införa ämnet, gör anspråk på att "odla" ett klimat för goda relationer utifrån synen på barn som "beings": subjekt och sociala varelser som tillsammans med läraren skapar förutsättningar för sitt och varandras lärande. Detta blir uppenbart på kommunal och regional nivå, där det kommer till uttryck genom att förespråkare av top down-fenomen (som SET) öppnar för lokala variationer och menar att det är omöjligt att tillämpa generella arbetssätt för skolan – ingen skola är den andra lik och ingen elev har samma förutsättningar som sina kamrater. På samma gång öppnar skolor med egenhändigt utformad livskunskap upp för statliga myndigheters rekommendationer i sitt förebyggande arbete.

Alla inblandade parter arbetar för barns väl och barns bästa, vilket i sig bör betraktas som en möjlighet, eftersom det enar de *motstridiga politiska diskurser* som annars omgärdar skolämnet livskunskap i skolan. Oavsett partitillhörighet tar politiker i olika politiska ärenden ställning till införandet av livskunskap som skolämne. Å ena sidan: Livskunskap som skolämne ska lösa skolans, individens och samhällets problem. Å andra sidan: Livskunskap behövs inte som särskilt skolämne, eftersom dessa frågor redan ombehandling av andra skolämnena. Polemiken förstärks än mer av de motsägelsefulla budskap som förmedlas via skolans egna myndigheter. Här finns diskurser om livskunskap som ett sätt att lyfta och säkra ämnesövergripande kunskapsområden och värdefrågor, som annars riskerar att falla mellan stolar. Här finns samtidigt diskurser om livskunskap som ett hot mot den skolans fostrande uppdrag, där schemaläggandet av ämnet till och med kan urholka en gemensam värdegrund.

Stoltz (2009) menar att politisering är en förutsättning för upprätthållandet av demokratiska värderingar. Det ska beaktas även i utvecklingen av

detta nya skolämne, som tvingar fram ett ställningstagande: hör livskunskap till skolans agenda eller inte? Är det ett skolämne, ett professionellt förhållningssätt som ska genomsyra skolans verksamhet, eller är det att betrakta som ett nytt ramverk för skolans gemensamma värdegrund? Tills ett sådant ställningstagande är gjort på nationell nivå kan enskilda skolor själva tolka sina uppdrag och införa vilken form av livskunskap som de själva vill, eller inte alls. Detta medför både hinder och möjligheter.

Något annat som kan ses som både hinder och möjlighet är *den vaga definitionen av begreppet livskunskap*. De motstridiga diskurserna och de många variationerna av livskunskap (statligt understödda eller kommersiella) leder till förvirring. Det är inte bara begreppet livskunskap, utan också innehåll och arbetssätt som behöver redas ut: Vad är ett drogforebyggande program och vad är en utveckling av kunskapsområdet sex och samlevnad? Är livskunskap ett ämne i sig själv? Är det fortfarande livskunskap om man utelämnar sex och samlevnad? Är det att betrakta som ett paraplybegrepp för preventiva insatser i skolan? Är till exempel *SET* och *LEV* båda synonyma med livskunskap, oavsett deras skilda bakgrund, innehåll och syften? Vad är metod, vad är ämne och vad är innehåll? Är allt arbete med värderingsövningar att definiera som livskunskap? Kan vi ens vara säkra på att livskunskap är just livskunskap bara för att det kallas så – även om man inom ramen för detta ämne enbart talar om moral eller livsåskådning? Vad kallar vi ett ämne som enbart behandlar kost och hälsa – livskunskap?

*Ett organisatoriskt hinder är påtagligt för kommuners förutsättningar att stödja skolor i sina tolkningar av livskunskap*. Som exempel kan nämnas att kommunala tjänstemän och resurspersoner är hänvisade att kommunicera med skolor enligt den kommunala (eller regionala) hierarkin. I en större kommun som Malmö innebär detta att kontakt med rektorer måste etableras via barn- och ungdomschefer i respektive stadsdel. Detta leder till att de politiskt förankrade program som förmedlas genom den kommunala hierarkin möter hård *marknadsmässig konkurrens* av fristående konsulter och företag (se även Vallberg Roth & Månsson, 2008), som är fria att ta kontakt med vilka de vill. För skolornas del innebär detta ett stort utbud att välja bland, samtidigt som det är svårt att veta vad som är vad: somligt som erbjuds är evidensbaserat, annat inte. Somligt är möjligt att anpassa efter lokala förutsättningar, annat inte. Somliga program är dyra, andra inte. Livskunskap, skolämnet som många hoppas ska fungera som motbild till kommersiella och massmediala ideal, har blivit en handelsvara, i olika förpackningar och med olika innehåll.

Den enskilda skolan anpassar således ämnet, inte bara efter egna behov, utan i stor utsträckning också efter egen budget. Många skolor finansierar utvecklingen av livskunskap med stöd från fonder eller genom statliga bidrag, vilket också skapar *en ekonomisk ojämlikhet* i barns och ungdomars skolgång. En fråga att ställa sig i sammanhanget blir då: *om livskunskap är*

viktigt för barns och ungdomars hälsa – är det då rimligt att olika skolor ha har olika ekonomiska förutsättningar att erbjuda sina elever en hälsofrämjande skolgång?

Sammantaget leder allt detta till *en kvalitativ ojämlikhet*. Det finns ingen garanti för att alla elever får samma kunskaper. Genomförandet av undervisningen av livskunskap präglas i lokala praktiker av godtyckliga tolkningar av ämnet och dess innehåll. Skolverket (2000) pekar också på brister i denna, den mest abstrakta formen av styrning av skolan (Stoltz, 2009), genom att föreslå att forskning måste göras tillgänglig som pedagogiskt verktyg för undervisning i de ämnesövergripande kunskapsområdena. Det finns en mängd forskning som skulle vara användbar i såväl planeringen som genomförandet av livskunskap. Exempelvis har man inom preventionsforskning slagit fast att förebyggandet av alkohol, narkotika och tobak *inte* låter sig göras genom renodlad information, utan kräver ett hälsofrämjande perspektiv där inte ens droger bör omnämnas.

Många av dem som arbetar förebyggande menar att det är viktigt att på detta sätt lyfta fram vilka insatser som fungerar och vilka som inte fungerar. Samtidigt tycks det finnas anledning att diskutera begrepp som är evidensbaserat närmare 'evidens' och 'evidensbaserade program' (inte minst eftersom det tycks vara svårt att genomföra färdiga pedagogiska program som rekommenderat): På vilka grunder bygger programmen; och är det ens möjligt att bevisa effekter av olika arbetssätt? Vidare finns anledning att se närmare på andra bieffekter och oönskade konsekvenser med pedagogiska program. Programmet "Känna ja - känna nej", syftar till att förebygga övergrepp men flera av de övningar som kommer därifrån är vanligt förekommande i livskunskapsundervisning. Kitzinger (1997) menar att en negativ konsekvens med "Känna ja - känna nej" är att barn tror att de förväntas klara av att sätta gränser i övergreppssituationer. I förlängningen innebär det att barn skuldbelägger sig själva för det som hänt eftersom de inte klarat av att säga nej, eller inte sagt nej på "rätt" sätt.

Likaså finns forskning som pekar ut olika insatser som kontraproduktiva, det vill säga att de ger motsatt effekt (än den önskvärda). Ett exempel som är centralt för undervisningen i livskunskap är jämställdhetsarbete, vilket inte sällan genomförs i tjej- och killgrupper (i linje med förslaget i Folkhälsopolitisk rapport 2006). Enligt pedagogisk forskning skulle man sannolikt säga att man, genom detta sätt att arbeta, cementerar de könsmönster man vill förändra (Thorne, 1993; Epstein & Johnson, 1998; Epstein & Sears, 1999; se också Löf 2008 för en vidare diskussion om jämställdhetsarbete i en svensk kontext). Forskning om ungas användande av verbala kränkningar (Eliasson, 2007) är användbar för att nyansera och fördjupa kunskapen om detta, som många upplever som ett stort problem i skolan, inte minst eftersom livskunskap ofta syftar till att stärka relationer och förebygga utanförskap. Det finns alltså en stor mängd forskning som tangerar livskunskap som

skolämne och som samtidigt är viktig för förståelsen för av olika diskurser om skola och barndom, vilket för oss tillbaka till de förstnämnda problemen – eller möjligheterna om man så vill.

### **Livskunskap, reglering och integrering**

Livskunskap återspeglar mycket av den mångkontextualitet som karakteriserar barndomen. Barns fritid, kamratkulturer, familjerelationer dras in i klassrumssituationer och görs till teman för (och mål med) undervisningen. Även personliga egenskaper blir till innehåll i de versioner av ämnet bygger på träning av sociala och emotionella kompetenser. Livskunskap blir således inte bara en gränsöverskridande, utan även en reglerande praktik i barndomen, som fokuserar barns förmåga att reglera sig själva och passa in i sin omgivning. Vad som är önskvärt, däremot, är inte upp till barnen att avgöra, utan villkoras av politiker, statliga myndigheter och fristående konsulter. Eftersom ämnet saknar definitioner och nationella riktlinjer sätter även enskilda pedagoger villkor för vad som är önskvärt och hur detta bäst uppnås.

Som nämndes inledningsvis, kan vi betrakta livskunskap som ett av skolans försök att integrera barndomen i samhället (Mayall, 2002; Qvortrup 2000; och Wigerfelt, 2009), men istället för att skapa ett enhetligt symbolsystem (jmf Alexander, Giesen & Jason, 2006) eller en gemensam värdegrund (jmf Lauder et al., 2006) har livskunskap paradoxalt nog orsakat en ökad förvirring och en oenighet om skolans uppdrag gällande barns hälsa. Livskunskap som skolämne kan på samma gång ses som ett resultat av och som en orsak till politisering om barndom och barns uppväxtvillkor. Även om situationen för skolämnet livskunskap tycks instabil och förvrandande kanske just denna politisering är nödvändig för att flytta fram barndomens position i samhället, både som tid i människors liv och som generation. I diskurser om livskunskap erkänns barn som "beings". Barn *är* i nuet. Förvisso är de fortfarande "becomings" som ska lära sig saker i skolan, men de är subjekt med rättigheter att bli sedda, hörda och vars erfarenheter ska respekteras. Vuxna å andra sidan framstår allt mer som *becomings*, som de som fortfarande *blir till* både yrkesmässigt och personligen. Därigenom blir själva livet en fråga för professionen – både om vi ser till innehållet i skolämnet livskunskap och till den professionella skicklighet som förväntas av pedagogerna. Vuxna förväntas utvecklas medan barn tränas i att vara. Det finns anledning att ställa sig frågan: Låter sig livet professionaliseras?

## Referenser

- Alexander, Jeffrey C, Giesen, Bernard & Mason, Jason L (red.) (2006). *Social performance: Symbolic action, cultural pragmatics, and ritual*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edlund, Ulrika & Rylander, Annika (2007). *Livskunskap – lära för livet?* Högskolan i Halmstad: Examensarbete, lärarprogrammet.
- Eliasson, Miriam A. (2007). *Verbal abuse in school - Constructing gender and age in social interaction*. Stockholm: Karolinska Institutet.
- Eriksson, Linda & Olsson, Maja (2007). *Livskunskap och värdegrundsarbete i skolan*. Göteborgs Universitet: Examensarbete, Socialt arbete.
- Evaldsson, Ann-Carita (2006). Schoolyard suspect: The management of blame among children and teachers. I Jakob Cromdal & Michael Tholander (red), *Children, Morality and Interaction*. Nova.
- Epstein, Debbie & Johnson, Richard (1998). *Schooling sexualities* Buckingham: Open University Press.
- Epstein, Debbie & Sears, James T (red.) (1999). *A dangerous knowing: Sexuality, pedagogy and popular culture*. London: Cassell.
- Kimber, Birgitta (2007). *SET: social och emotionell träning: En introduktion*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kitzinger, Jenny (1997). Who are you kidding? Children, power and the struggle against sexual abuse. I James, Alison and Prout, Alan (Eds.) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Kolfjord, Ingela (2009). Alternativ konflikthantering: Hur elevmedling kan påverka elevens relationsskapande. *EDUCARE*, 2.
- Lauder, Hugh; Brown, Phillip; Dillabough, Jo-Anne & Halsey, A.H. (Red.) (2006). *Education, Globalization and Social Change*. Oxford: Oxford University Press.
- Lundgren, Ulf P (1986). *Att organisera skolan: Om grundskolans organisation och ledning*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lööf, Camilla (2007). Med fokus på individer istället för kulturer. *KRUT*, 125, 26-37.
- Lööf, Camilla (2008). *Performing gender – An example from life competence education* Paper session at the 36th NERA conference in Copenhagen 6-8 March 2008.
- Lööf, Camilla (1999). *Det handlar om personer, inte om kulturer! Sex- och samlevnadsundervisningen i mångkulturella skolor*. Stockholm: Folkhälsoinstitutets rapportserie 1999:21.
- Folkhälsoenheten Malmö stad (2006). *Modellskolor i Malmö – skolor med engagerande sex- och samlevnadsundervisning*. Malmö: Malmö stad stads folkhälsoenhet.

- Mayall, Berry (2002). Generation and gender, I Berry Mayall, *Towards a sociology for childhood, thinking from children's lives* (ss. 159-178). London: Open University Press.
- Nilsson, Agneta (2005). Sexualitet och samlevnad – ämnesövergripande?! I *Hela Livet – 50 år med sex- och samlevnadsundervisning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Ogden, Terje (2005). *Skolans mål och möjligheter* Statens folkhälsoinstitut R 2005:27.
- Pålsson, Maria (2007). *The pre-school class and the desirable citizen – to train and discipline in the name of competence* Paper to CiCe Nordic 2007, Citizenship Education in Society - A challenge for the Nordic countries, 4-5 October 2007, Malmö, Sweden.
- Qvortrup Jens (2000). Macroanalysis and childhood. I James, Allison and Christensen, Pia (red.) *Research with children: Perspectives and practices* London and New York: Routledge Falmer.
- Statens folkhälsoinstitut (2006). *Folkhälsopolitisk rapport*. Stockholm.
- Statens skolverks rapport nr 180 (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 1999*. Stockholm: Statens skolverks rapport nr 180.
- Statens skolverks rapport nr 250Skolverk (2003). *Den nationella utvärderingen av grundskolan (NU-03), sammanfattande rapport*. Stockholm: Statens skolverks rapport nr 250.
- Stoltz Pauline (2009). Styrning, Barndom och skola. *EDUCARE*, 2.
- Tallberg Broman, Ingegerd (2006). Förhandlande och normerande praktiker i ett vidgat läraruppdrag. I Boström, Ann-Kristin & Lidholt, Birgitta (red) *Lärares arbete. Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv. En antologi från en konferens anordnad av Myndigheten för skolutveckling*. Stockholm: myndigheten för skolutveckling.
- Thorne, Barrie (1993). *Gender play*. Buckingham: Open University Press.
- Tohmi, Agnes & Lindberg, Brittmari (2005). *Livskunskap som ämne i skolan. En jämförelse mellan elevers och lärares syn på viktiga livskunskapsfrågor*. Examinensarbete, pedagogiskt arbete, Högskolan i Dalarna
- Vallberg Roth, Ann-Christine & Månsson, Annika (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. Likriktning med variation. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 13(2).
- Wigerfelt, Berit (2009). En likvärdig skola? *EDUCARE*, 2.

#### **Politiska ärenden:**

- Motion 2001/02:Ub416  
 Motion 1994/95:Ub376  
 Motion 2002/03:Ub331



Skriftlig fråga 2004/05:1189

Svar på skriftlig fråga 2004/05:1189

Skriftlig fråga 2004/05: 956

Svar på skriftlig fråga 2004/05:956

The European Union, Brussels, 24 November 2005. Ärende 14925/05: World AIDS Day - EU Statement on HIV Prevention for an AIDS Free Generation The European Union, Brussels, 24 November 2005

**Internetkällor:**

[www.malmo.se/folkhalsa](http://www.malmo.se/folkhalsa)

[www.cebuh.se](http://www.cebuh.se)

[www.lafa.se](http://www.lafa.se)

[www.socialstyrelsen.se](http://www.socialstyrelsen.se)

[www.fhi.se](http://www.fhi.se)

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

[www.skolutveckling.se](http://www.skolutveckling.se)

[www.helsingborg.se](http://www.helsingborg.se)

[www.statepepfar.gov/s/gac/rl/pr/2006/64248.htm](http://www.statepepfar.gov/s/gac/rl/pr/2006/64248.htm)

[www.pepfar.gov/guidance/75837.htm](http://www.pepfar.gov/guidance/75837.htm)

[siris.skolverket.se/portal/page](http://siris.skolverket.se/portal/page)