

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education  
Skolan är en lättköpt arena - livskunskap i kritisk belysning  
Kerstin von Brömssen  
Nordidactica 2013:2  
ISSN 2000-9879  
The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

**Nordidactica**  
**- Journal of Humanities and Social**  
**Science Education**

**2013:2**

## Skolan är en lättköpt arena - livskunskap i kritisk belysning

Kerstin von Brömssen

Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet

*Abstract: During the last decade a school subject with the designation of Life Competence Education ("Livskunskap" in Swedish) has emerged in many Swedish schools. The aim of this article is to describe and analyse the subject Life Competence Education, its historical and ideological roots and current place in the curricula of some selected schools. The article is based on analyses of policy documents, interviews and participant observations from fieldwork in two upper secondary schools and in one course for further training of teachers arranged by a municipality. Work by Foucault, especially on governmentality, is used as an analytic tool, as well as work developed from Foucault by Nicolas Rose and Stephen J. Ball. The analyses show that the subject Life Competence Education is constructed in many varied ways in Swedish schools due to different influences, both from the state, but also from private policy entrepreneurs (Ball, 2006). It is also shown that the SET-programme, which is only one example of programmes used for this type of education, is quite widely used in Life Competence Education in Swedish schools. In light of analyses from Foucault and Rose, I suggest that these programmes can be seen as the "psy", i.e. the "psychological domains" (Rose, 1999), entering into the educational arena and with the help of behaviouristic theories constructing "governable subjects" (Foucault, 1988, 1991). This raises questions regarding what kind of subjects are constructed in Life Competence Education, with what kind of methods, as well as how these methods are construed in the light of the Swedish National Curriculum*

KEYWORDS: LIFE COMPETENCE EDUCATION, SOCIAL AND EMOTIONAL TRAINING, BEHAVIOURISM, POLICY ENTREPRENEURS, GOVERNMENTALITY, SWEDEN.

**About the author:** Kerstin von Brömssen is Associate Professor in Education of Subjects in Social Sciences, with a special focus on comparative religious studies and religious education at the Centre for Education in Social Science Subjects (CSD) at Karlstad University, Sweden. Her research interests comprise areas of religion, ethnicity and identity, often in relation to children, young people and education. One of her latest publications was an edited book on "Childhood and Migration" (Barndom och migration, Boréa 2012) together with Associate Professor Maren Bak, University of Gothenburg.

Member in the Nordic Centre of Excellence "Justice through education in the Nordic countries" (2013-18).

<http://www.nordforsk.org/no/news/nytt-nordic-centre-of-excellence-om-rettferdighet-gjennom-utdanning>

## Livskunskap i svensk skola

Under de senaste 10-15 åren har ett ämnesområde benämnt livskunskap vuxit fram i många svenska skolor. Inom livskunskap förekommer olika undervisningsinnehåll och metoder och ämnesområdet kan sägas vara ”vildvuxet” (jfr Löf 2011, Johansson 2012, s. 135-138). Så här berättar en rektor om hur hon mötte ämnet som nytillträdd på en grundskola:

*När jag kom hit för två och ett halvt år sen, så hade man med årskurs sju börjat med livskunskap. Och då var det på frivillig basis. Men jag tyckte att det var väldigt bra, för det jag såg, det var en skola som var oerhört splittrad. Man hade ingenting gemensamt. Ja, det drog åt olika håll. Och det var två personer som höll i den här livskunskapen, det var kuratorn här på skolan och det var skolsköterskan, som drev kurser och satte igång det hela. Sen har detta då blivit att alla mentorer har livskunskap i sin grupp och sin klass, dom är två mentorer på varje klass en gång i veckan, där vi har kopplat ihop det; man har en stunds livskunskap, eget arbete och sen har man klassråd. Så man har en eftermiddag, där man har dom här tre (inslagen) samlade.*

I den specifika undervisningsmiljö som det refereras till ovan, har ämnesområdet vuxit fram med skolhälsovården som drivande nav, men sättet att organisera ämnet varierar och det är många aktörer på den svenska utbildningsmarknaden som anknyter till livskunskap. Inom detta ämnesområde har mitt intresse riktats särskilt mot ett av de specifika undervisningsprogram som förekommer och är utbrett i Sverige inom livskunskap, nämligen “Social och emotionell träning” - SET-programmet/metoden. I denna artikel kommer jag dels att analysera och diskutera ämnesområdet livskunskap, dels det specifika så kallade SET-programmet eller SET-metoden. Följande frågeställningar fokuseras:

1. Hur konstrueras ämnesfältet livskunskap i svensk grund- och gymnasieskola, vilka traditioner och ideologiska grunder vilar det på?
2. Vad kännetecknar SET-programmet/metoden: det vill säga vilket innehåll, vetenskaplig anknytning och ideologisk anknytning lyfts fram?
3. Hur kan man förstå SET-programmet/metoden som undervisningsmetod i svensk skola och utbildning och hur kan man mer övergripande förstå ämneskonstruktionen livskunskap?

Under delar av tre år har jag beforskat ämnesområdet livskunskap genom fältarbete, och under mer än åtta år följt diskussion och en tidvis ganska hård debatt avseende detta ämnesområde.<sup>1</sup> Det empiriska materialet för denna artikel består av

---

<sup>1</sup> Fältarbete har inledningsvis utförts inom projektet *Genus och etnicitet i text och praktik – interaktion och tolkning av pedagogiska texter* med finansiering från Vetenskapsrådet - Utbildningsvetenskap, 2005-2008 (Diariennr. 2005-3616). Projektledare doc. Marie Carlson,

dokument, intervjuer och fältanteckningar från två olika grundskolor där ämnesfältet livskunskap förekom på scheman och skrevs fram i lokala arbetsplaner mellan år 2005-2011, samt samma typ av material från en kommunal utbildningspraktik som organiserade fortbildning inom SET-programmet/metoden för kommunens anställda lärare. Under mina fältstudier har jag bedrivit fältarbete på två grundskolor och deltagit i fortbildning för lärare av SET-programmet – jag har således “gått kursen”. I samtliga miljöer har jag samtalat med elever, lärare och rektorer, både i informella sammanhang och genom formella intervjuer.<sup>2</sup> När det gäller ämnesfältet livskunskap har jag vidare studerat ett antal hemsidor för utbildningsaktörer inom området, läst olika policy-dokument<sup>3</sup> och när det gäller SET-programmet studerat den litteratur, både för lärare och elever som ligger till grund för arbetet med programmet/metoden.

### **Två bärande begrepp: marknadfiering och "governmentality"**

För min analys har jag använt mig huvudsakligen av Stephen J. Balls arbeten om skolans marknadfiering (1990c, 1998, 2008) och Nikolas Rose studier om den psykologiska vetenskapens framväxt och kunskapsanspråk (1999, 2007). Både Ball och Rose är inspirerade av Michel Foucaults arbeten för sina analyser. Stephen Ball redigerade redan 1990 antologin *Foucault and education* (1990a, jfr Baker & Heyning 2004, s. 28) där Foucault-inspirerade granskningar utgjorde en gemensam utgångspunkt. Under de år som följt har Ball bland annat studerat utbildningars “marknadfiering” eller “the Education Market Place” som Ball ofta själv omnämner utvecklingen (1990a, s. 5, 2006, s. 13). Också för detta arbete har Foucault varit viktig skriver Ball: ”Foucault has been important to me in allowing for the possibility of thinking about the social, and about the work of sociology, as a particular form of practice in relation to and within the social” (Ball 2006, s. 2).

Sociologen Nikolas Rose är en av dem som använt sig av Foucaults governmentality-begrepp, vilket också kommer att användas för analys i denna artikel.

---

Göteborgs Universitet, samt inom projektet *Kan man skapa ett skolämne nerifrån? En undersökning av "livskunskap" i svenska skolor* (Diariennr. 2009-5786). Projektledare prof. Geir Skeie, Stockholms Universitet. Sammantaget har jag således följt fenomenet livskunskap i svenska skolor under relativt lång tid, vilket gör att referenser till hemsidor och annat material kan variera från år 2007 till år 2012, liksom att en del webbsidor tyvärr är helt borttagna.

Jag vill särskilt tacka docent Marie Carlson, professor Karin Sporre och fil.dr Ulrika Svalfors för konstruktiva kommentarer avseende föreliggande text.

<sup>2</sup> Enskilda personer och institutioner är anonymiserade. För en del av de policydokument jag diskuterar anges inte heller källa, det gäller t ex för lokala arbetsplaner för att inte peka ut enskilda skolor. Naturligtvis är olika policydokument, som skolors arbetsplaner offentliga handlingar, men formuleringar i dessa dokument artikuleras genom vanligt förekommande pedagogiska diskurser som kan studeras i många arbetsplaner. Jag avstår därför ifrån att nämna vilka skolor det rör sig om.

<sup>3</sup> I artikeln förekommer inga röster från elever på grund av artikelns längd.

I *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self* arbetar Rose fram en epistemologi i ett historiskt perspektiv (1999, s. xiii) genom att fokusera på konstruktioner av kunskapens produktiva sida, det vill säga hur subjektiviteter konstrueras och hur dessa förståelseformer görs möjliga att tänka kring.

Rose riktar ett särskilt intresse gentemot de kunskapsfält och praktiker som kategoriseras genom prefixet "psy", det vill säga olika psykologiska kunskapspraktiker och gentemot vad som vanligen benämns som politik; hur man styr, vem som styr och mot vilka mål (Rose 1999, s. xiii). Det är just det som Foucault benämner *gouvernementalité*. Begreppet har konstruerats utifrån en sammanskrivning av *gouverner*, att "styra" och *mentalité* med betydelsen "inställning" (Nilsson 2008, s. 129). På svenska används översättningar som "styrningsmentalitet", "styrningsrationalitet", "regeringsteknik" (Nilsson 2008, s. 129) och "regementalitet" (Sjöberg 2009, s. 36). Dock verkar det engelska uttrycket *governmentality* användas allt mer även i svenska arbeten (Nilsson 2008, s. 129).

Foucault kom särskilt mot slutet av sin levnad att intressera sig för den typ av maktuttryck som idag inbegrips i det ovan nämnda begreppet *governmentality*. Hans egna kommentarer i fråga om denna form av maktutövning återkommer i flera olika arbeten<sup>4</sup>, men Foucault synes ha introducerat begreppet genom en föreläsning 1978 med titeln "Security, Territory, Population: Lectures at the Collège de France" (Foucault 2000, s. 222; jfr Burchell, Gordon & Miller 1991, s. 87). Foucault hävdade där att en ny typ av mentalitet eller styrningsrationalitet vuxit fram i det moderna västerländska samhället och som utformats för en komplex och speciell maktutövning (Foucault 2000, s. 219-220). Foucault ville undersöka hur dessa processer såg ut och hur de görs för att uppfattas som styrande, men också hur de görs för att uppfattas som att de faktiskt *bör* styra mot vissa specifika mål. *Governmentality* står således för något annat än medvetna eller omedvetna förhållningssätt. De bör snarast förstås som alla de mekanismer som skapar specifika positioner med särskilt innehåll åt olika subjektiviteter, inte minst positioneringar av inkludering och exkludering och av över- och underordningar. Foucault förbinder särskilt *governmentality* med framväxten av den moderna, västerländska staten och dess specifika former av subjektformer (Foucault 2000, s. 201-222, jfr. Beaulieu & Gabbard 2006, s. vii-ix). Men Foucault understryker samtidigt att dessa tekniker inte enbart utövas genom relationer till en stat.

Med *governmentality* avsåg Foucault alla de processer och tekniker som styr och formar människors beteenden, uppfattningar om sig själva och andra, vad som anses vara rätt och riktigt, vilken strävan som anses god och genom vilka subjektiviteter detta kan realiseras (Foucault 1983, s. 221, 2000, s. 201-222, jfr Nilsson 2008, s.

---

<sup>4</sup> Foucaults föreläsning *Governmentality* ingår i flera arbeten, däribland i Graham Burchell, Colin Gordon & Peter Miller (Ed.), (1991, s. 87-104). Där sätts föreläsningen också in i ett sammanhang genom en introduktion om Foucault och hans politiska samtid. Texten återfinnes också bl a i James D. Faubion (Ed.), (2000) *Essential works of Foucault 1954-1984. Power*, s. 201- 222. För en sammanställning av texter där Foucault själv använder begreppet *governmentality*, se även O'Farrell 2005, s. 138.

179). Det innebär “the conduct of conduct” för att låna ett ofta använt uttryck (Doherty 2007, s. 195, Rose 1999, s. xxi). Sådana tekniker återfinns idag inom många olika sektorer i samhället, bl.a. inom stat, kommun, organisationer och företag, liksom inom hem och familj. Inom en offentlig förvaltning rör detta frågor om till exempel vilka ekonomiska beräkningsmodeller som används, hur statistiska undersökningar genomförs och bearbetas, vilka kategoriseringar och tester av befolkningen som används och inom en mer privat sfär om styrning av matvanor, hygien, barnuppfostran och sexualliv (Nilsson 2008, s. 129, Rose & Miller 2008, s. 8-21, 27-29).

För att arbeta med analyser där begreppet *governmentality* används, ställs frågor om *hur* människan förstås inom olika praktiker, *hur* sådana förståelser har kommit till, *vad* som anses vara problem, *vilka tekniker* som används för att åstadkomma dessa förståelser av subjekten, samt *vilka konsekvenser* olika styrande praktiker ger upphov till (Rose 1999: s. xvii). Eftersom styrande regleringar, tekniker och praktiker påbjudes inom olika verksamheter, är det rimligt att ställa frågor om vad som anses problematiskt, varför så är fallet och således börja analysen där, skriver Rose (1999, s. 14). Rose använder, inspirerad av Foucault begreppet “problematizing” för ett sådant perspektiv för analys. Detta begrepp fungerar också som analysverktyg för hans egen studie av “psy”, det vill säga studier om olika psykologiska kunskapspraktiker (Rose 1999).

Ovan nämnda analytiska angreppssätt ligger här till grund för att tolka ämnesområdet livskunskap och SET-metoden (Social and Emotionell Träning) i ett vidare sammanhang. Föreliggande artikel innehåller tre delar; den första handlar om ämnesfältet livskunskap, dess framväxt, traditioner och nutida konstruktioner och därefter diskuteras *SET-metoden* och en lokal kommuns fortbildning av denna metod. Avslutningsvis följer en sammanfattande diskussion avseende ämnesområdet livskunskap utifrån en läsning inspirerad av Foucault, Rose och Ball.

### **Livskunskap: traditioner, policy och policy entreprenörer**

Ämnesområdet livskunskap har vuxit fram ur huvudsakligen två ämnestraditioner i Sverige. En äldre tradition domineras av undervisning i form av drogförebyggande arbete, den så kallade alkohol-narkotika och tobaksundervisningen (ANT-undervisning) i kombination med sex- och samlevnadsundervisning och en senare tradition har vuxit fram ur psykologisk och terapeutiska traditioner i kombination med antaganden från så kallad skoleffektivitetsforskning (von Brömssen, 2011). Enligt nu gällande styrdokument, ska ämnesövergripande kunskapsområden som drogförebyggande arbete och sex- och samlevnadsundervisning integreras i undervisningens olika redan förekommande ämnen och ett särskilt ansvar läggs här på skolans rektor som den pedagogiskt ansvarige för att så sker (Lgr 11, s. 18-19, Lgy 11, 15-16).<sup>5</sup> Trots att detta uttryckligen nämns för redan förekommande ämnen i

---

<sup>5</sup> Samma skrivning gällde även i de tidigare läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94.

läroplanstexterna, verkar det som om skolor inte sällan föredrar att organisera sådan undervisning inom en särskild och från andra ämnen avskild ämneskonstruktion, ofta under benämningen livskunskap.<sup>6</sup>

Ett ganska typiskt exempel på den tradition inom vilken den äldre traditionen, ANT och sex- och samlevnadsundervisning dominerar är följande exempel från en skolas lokala arbetsplan i livskunskap. När det gäller drogförebyggande arbete fokuseras där frågeställningar som: "Hur ser det ut i (bostads-) området nu? Hur förhåller jag mig till det?" (Livskunskap, år 7). När det gäller sex och samlevnad finner man att undervisning skall ske "ur alla aspekter" [sic], och frågeställningar som "Så här ser jag på äktenskap, partnerskap och familjebildning" och "kan man leva ihop utan äktenskap/partnerskap?" formuleras i arbetsplanen. Andra arbetsområden som också skall behandlas inom livskunskap är "kränkningar och sänkningar", "självbild", "personligt ansvar", "pojkar - flickor" och "könsroller" såväl "i det offentliga som i det privata livet" (Lokal arbetsplan, ämnet livskunskap, år 6-9).

Den senare tradition som utvecklats för undervisning inom ämnesområdet livskunskap bygger på och blandar som nämnts ovan, dels olika psykologiskt och terapeutiskt inriktade metoder som till exempel SET- metoden; social och emotionell träning, dels metoder påverkade av den s.k. skoleffektivitetsforskningen som vuxit fram under senare år (von Brömssen, 2011).<sup>7</sup> Flertalet av de utbildningskonsulter på marknaden som påverkar ämnesfältet livskunskap, bland annat genom att de köps in för fortbildning för lärare har en bakgrund som lärare, psykologer, beteendevetare och kuratorer inom skolhälsovården. De omnämner sig inte sällan själva med begrepp som livsstilskonsult<sup>8</sup> (jfr Skolverket 2009). Man kan utan överdrift konstatera, att det undervisningsfält som benämns livskunskap är vildvuxet och befolkas av många aktörer med olika vetenskapliga, metodiska och ideologiska utgångspunkter.

På den svenska livskunskapsarenan anknuter utbildningsföretag ofta sina kurser eller utbildningsdagar till formuleringar med anknytning till skolans värdegrund.<sup>9</sup> Ett sådant exempel hämtar jag här från "Visionsfabrikens" hemsida där tjänster bjuds ut

---

<sup>6</sup> Flera olika namn som Livsviktigt, Livskraft och Livssamtal förekommer på ämnesområdet.

<sup>7</sup> Stiftelsen *Quadriceps* kan nämnas som ett exempel på utbildningsföretag utifrån forskning om skoleffektivitet. För denna stiftelse hämtas inspiration från Lorraine Monroe och de s.k. Monroe-doktrinerna, från forskning av Lennart Grosin, Stockholms Universitet samt från Dr. Gordon Neufelt. Allt enligt stiftelsens hemsida, <http://www.quadriceps.se/metod/> [Online 120723].

<sup>8</sup> Se exempelvis *Visionsfabriken* <http://www.visionsfabriken.se/> [Online 120723], utbildningsföretaget *Helande Drama* <http://www.helandedrama.se/> [Online 120723], *Kompetenslyftet* <http://www.kompetenslyftet.se/> [Online 120723]. Inslag av dessa program förekommer på skolor inom ämnesområdet Livskunskap.

<sup>9</sup> För en analys av begreppet värdegrund och dess framväxt hänvisas till t ex Pia Nykänen (2008), liksom till Englund & Englund (2012) som diskuterar begreppet värdegrund utifrån en indelning i fyra tidsperioder. Mellan år 2003-2009 konstaterar författarna att begreppet värdegrund i undervisningspraktiker ofta kopplats till program liknande de som diskuteras i denna artikel.

genom formuleringen: "Visionsfabriken vill lyfta fram värdegrunden i Sveriges skolor samt bidra till en sund ungdomskultur".<sup>10</sup>

Utbildningar som anknyter till livskunskap saluförs som i exemplet ovan ofta genom privata utbildningsföretag eller stiftelser.<sup>11</sup> Dessa formar och utgör delar av en svensk utbildningsmarknad som tillhandahåller fortbildningar för olika personalgrupper. Ball diskuterar dessa som *policy entreprenörer* som säljer lösningar på tillskrivna problem inom skol- och undervisningsområdet (Ball 2006, s. 72). I Storbritannien, varifrån Ball hämtar de flesta av sina exempel, men också i Sverige förekommer numera dominerande diskurser om "inkompetenta lärare"<sup>12</sup>, om mer eller mindre "goda och dåliga" eller "framgångsrika skolor" (Ball 1990, s. 153-166, Ball 2006, s. 73). Sådana diskurser är lätta att appellera till och rektorer köper ofta utbildningar från olika entreprenörer för att organisera lärares lagstadgade fortbildning.<sup>13</sup> "Skolan är en lättköpt arena", som en rektor uttrycker det. Tanken är att därigenom höja skolans "effektivitet och kvalitet" som förekommer som nyckelbegrepp ofta artikulerade inom managementdiskurser (Ball 1990b, s. 153-158, Ball 2006, s. 57-59, 61-62). Enligt Ball framstår skola- och utbildning i stora delar av världen numera som en gigantisk marknadsplats (Ball 2006, s. 14-15, 115-129). Också i Sverige har vi sett en kraftig omvandling av utbildningssektorn där utbildningar alltmer betraktas som varor och elever som kunder (Beach & Carlson 2004, Bunar 2009) och utbildningar drivs mot standardisering och testande och från "public good" till "private good" (Apple 2006, Englund 1993).

---

<sup>10</sup> <http://www.visionsfabriken.se/> [Online 120724]

<sup>11</sup> Som exempel på detta kan nämnas företag som *Visionsfabriken*, <http://www.visionsfabriken.se/>, *Helande Drama* <http://www.helandedrama.se/>, *Kompetenslyftet* <http://www.kompetenslyftet.se/>, *Kropp & Själa* K.B. <http://www.byreus.com/> och *Lions Quest*. Det sistnämnda programmet är enligt hemsidan "en av de största satsningarna för skolungdomar inom området etik och livskvalitet i Sverige". Bakom Lions Quest står Lionsklubbar i Sverige. <http://www.lions-quest.se/>[Samtliga online 121228].

<sup>12</sup> Ball (2006, s. 73) hänvisar till Martin Thrupp (1998) som diskuterar skolinspektionernas roll i Nya Zeeland och England. Thrupp konstaterar att skolinspektionerna ofta tillskriver skolorna själva fel för misslyckanden och därvid bortser från bredare sociopolitiska och kontextuella variationer inom vilka skolorna verkar. Thrupp argumenterar för att denna "skuldbeläggandets politik" är ett sätt för inspektionerna att själva skaffa sig makt och auktoritet. "Skuldbeläggandets politik" är också tydligt när det handlar om lärarprofession och lärarutbildning i Sverige under senare år (jfr Carlson & Rabo, 2008, s. 13-18 och Linnér & Westerberg, 2009, s. 7-19).

<sup>13</sup> I gällande avtalstext för lärares arbetstider anges: "Inom den reglerade arbetstiden för lärare avsätts och samlas tid för kompetensutveckling utifrån riktmärket 104 timmar per heltidsanställd och verksamhetsår. Med kompetensutveckling avses insatser som syftar till att utveckla lärares förmåga att skapa goda förutsättningar för elevers lärande" Jfr *Lärares arbetstid. En skrift kring ett antal arbetstidsfrågor för lärare som är anställd med ferie enligt bilaga M till AB 05* (2008, s. 17). [http://www.lararforbundet.se/web/lokhem/mora.nsf/files/1479A9756D23EF64C12576E7003786FD/\\$FILE/doc39366\\_1.pdf](http://www.lararforbundet.se/web/lokhem/mora.nsf/files/1479A9756D23EF64C12576E7003786FD/$FILE/doc39366_1.pdf) [Online 121228]



Hur formuleras då lokala kursplaner i Livskunskap med ett innehåll som konstrueras utifrån en tradition av psykologiskt och terapeutiskt inriktade metoder? Jag väljer ett typiskt exempel från en lokal arbetsplan<sup>14</sup> där just SET-metoden knyts till arbete med värdegrunden på följande sätt:

***Utveckla arbetet med värdegrunden***

*Alla klasser ska under vt 2008 (februari-juni) arbeta med SET- introduktion minst 1 gång i veckan.*

*Alla klasser ska under ht 2008 (augusti- december) arbeta minst en gång i veckan med Livsviktigt. I december ska alla elever behärska minst ett bra sätt att hantera en konflikt.*

Här följs delvis i skrivningen den rekommendation som utbildningen i SET-metoden anger, nämligen att ägna SET systematisk träning varje vecka. Rekommendationen från SET- utbildare är att träna metoden två gånger per vecka till och med skolår 6 och därefter en gång per vecka (Kimber 2009)<sup>15</sup>, men här förekommer olika tillämpningar och stora variationer.<sup>16</sup> I arbetsplanen ovan anges att man skall arbeta ”minst en gång i veckan med Livsviktigt”. Man kan genom en enkel räkneoperation uppskatta, att den tid som rekommenderas för SET-metodens träning överstiger flera av skolans traditionella delämnena inom både det samhällsorienterade och det naturorienterade ämnesblocket.<sup>17</sup> Det är alltså en avsevärd undervisningstid som rekommenderas för SET-programmet i undervisningspraktiker. Ofta har inte heller lärare haft något val, eftersom programmet köpts in centralt genom kommunala företrädare. Så, vilket innehåll, vetenskaplig grund och metodik är det som konstrueras inom SET-programmet och inom den fortbildning som erbjuds lärare av detta program/metod?

## **Social och Emotionell träning i fält och som teoretiskt perspektiv**

För att ge en bild från SET-programmets utbildning följer här ett utdrag av mina fältanteckningar från en av SET- kursernas introduktionstillfällen:

---

<sup>14</sup> För att inte peka ut enstaka skolor väljer jag här att inte ange referens. Skrivningar liknande den ovan är emellertid inte svåra att finna i lokala arbetsplaner inom ämnet livskunskap.

<sup>15</sup> <http://www.set.st/moment.htm> [Online 090728] och fältanteckningar från SET-utbildningen

<sup>16</sup> Om bl.a SET-metoden kan man också läsa i Björn Anderssons arbete *Förebyggande arbete i skolan. Utvärdering av ett samarbete mellan Mobilisering mot narkotika och Göteborgs Stad inom Trestadssatsningen* (2008, s. 30-31, 77-78).

<sup>17</sup> Det finns en timplan för grundskolan som helhet. Timplanen anger den minsta garanterade tid som eleverna har rätt att få lärarledd undervisning i olika ämnen. Timplanen ingår som en bilaga till skollagen och den fastställs av riksdagen (Se <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/grundskoleutbildning/om-grundskolan/timplan-for-grundskolan-1.159242> [Online 120724]). Det samhällsorienterade ämnesblocket för grundskolan utgör enligt gällande timplan 885 timmar och det naturorienterade 800 timmar. Den rekommenderade tiden för SET-metodens träning är 60-90 min./veckan. Det är mer undervisningstid än vad som anges för både både SO-blocket och NO-blocket.

*Jag anländer till kurslokalen i ganska god tid och sätter mig tillrätta på en stol i den cirkel av stolar som redan är arrangerade i det ganska långsmala och ovala rummet. Några andra kursdeltagare har också kommit och sitter och småpratar i mindre grupper. Det är dämpat, lugnt och klockan är 8.55. De två kursledarna plockar med material vid ena sidan av rummet, där det också finns en white-board och blädderblock. Några böcker och tidskrifter läggs ut på ett bord och där finns också ett bokställ med rader av böcker/arbetshäften i serien "Livsviktigt!", alla författade av Birgitta Kimber (SET-programmets grundare). Kursdeltagare kommer "indroppande" och det framgår av samtal och hälsningar att där finns arbetslag från olika skolor representerade. På blädderblocket i rummets ena kortsida finns följande punkter redan antecknade:*

*Aktivt lyssnande*

*Inga sänkningar*

*Rätt att avstå – "pass"*

*Det som sägs stannar i rummet<sup>18</sup>*

*När klockan är 9.05 startar kursledarna med att hälsa välkomna. Då är vi 21 stycken deltagare i gruppen: 16 kvinnor och sex män. De båda kursledarna presenterar sig själva och det innehåll som dagen skall ägnas åt, nämligen "en genomgång vad SET är" och "arbeta för att gruppen skall komma samman". Kursledarna som båda sitter med bredvid varandra vid samtalsringens ena sida, frågar varför deltagarna anmält sig till kursen. Där förekommer svar som: "Vi ska satsa på "Livskunskap" på vår skola, vi har hört att det är jättebra" och någon annan svarar "att vi har materialet och jag känner att jag behöver veta mer om hur man kan arbeta med SET". En av kursledarna genmäler: "Vad härligt att höra att skolorna vill satsa på SET".*

*Därefter organiseras "namnleken" som vid det här tillfället utgår från frågeställningen: "Vem vill du äta lunch med idag?" När vi kommit på det, skall vi tala om vad vi heter och tillägga den vi önskar äta lunch med. Detta upprepas av alla laget runt – alltså alla börjar om från början med den person som startade och det blir en lång kedja av namn som skall kommas ihåg, både vad personen heter och vem personen önskade äta lunch med. Samtliga klarade av det med lite hjälp ibland. (Jag klarade 15 namn och lunchkompis...men var lite genomsvettig!). Som "officiellt kända lunchkompisar" valdes Astrid Lindgren, Fredrik Reinfeldt och Barack Obama. Namnleken avrundas med att en av kursledarna säger: "Det här är en bra övning för att lära sig namn". Hon fortsätter därefter att anknyta till det hon kallar "grundbultarna" inom SET, nämligen: självkänedom, att hantera sina känslor, empati, motivation och social kompetens. Under den följande timmen före lunch går kursledarna igenom "den teoretiska delen av SET" och diskuterar också "varför det är så viktigt att ha 'Livskunskap' i skolan".*

---

<sup>18</sup> Inför mitt deltagande kontaktade jag ansvariga personer för utbildningen och erhöll tillåtelse att bedriva deltagande observationer under utbildningen. Jag informerade de grupper som jag närvarade i och tillfrågade samtliga om tillstånd att skriva om utbildningstillfällena, då naturligtvis anonymiserat. Ingen kursdeltagare hade några invändningar när det gällde detta.

Denna korta inblick från en lokal utbildning i Social och Emotionell Träning - SET-metoden för lärararbetslag inom en kommun leder över till en analys av denna metod utifrån framför allt sociologen Nicolas Rose.

### **Analytiska dimensioner för tolkning av SET-metoden**

Vilket innehåll, vetenskaplig grund och metodik är det då som konstrueras inom SET-metoden/programmet och SET-utbildningen? För att diskutera detta använder jag mig här av några av de dimensioner för problematisering och analys som Nicolas Rose föreslår (1999, s. xi - xiii), nämligen problemformuleringar, förklaringar och sanningskriterier, teknologier och subjektiviteter. Rose påpekar att dessa dimensioner inte bör ses som en färdig och fullständig analytisk metod att arbeta efter, men att det är inom dessa dimensioner som frågor till olika material och sociala praktiker kan ställas för att få kunskap om det nuvarande sättet att tänka, för att konstruera genealogier om kunskap och kunskapsproduktion. Kanske det bäst beskrivs som att arbeta utifrån olika perspektiv, menar Rose (1999, s. xii). Det är då framför allt två sammanfattande perspektiv hämtade från Foucault som varit viktiga för Rose; dels den särskilda formen av "kritiskt framställningssätt" när det gäller makt och social kontroll, dels försöken att följa kunskapers genealogier, det vill säga kunskapers härstamning och konstruktion (Rose 1999, s. x).

#### ***Problemformuleringar inom SET-metoden***

Dimensionen problemformuleringar handlar om vem som formulerar de problem som antas föreligga vad gäller moral, politik, ekonomi eller andra områden inom institutionella sammanhang, samt de processer och föreställningar som gör det möjligt att betrakta vissa som auktoriteter inom ett fält. Vilka auktoriteter äger så att säga problemformuleringsarenan och vilka processer möjliggör detta?

När det gäller SET-metodens problemformuleringar formuleras dessa i arbeten av Birgitta Kimber som är SET-metodens skapare, inspiratör och företrädare i Sverige<sup>19</sup>, i de arbeten och forskning som Kimber tar stöd av, men också genom de mer generella diskurser som formar språk och tankar som de uttrycks i praktiker av lärare och av aktörer för utbildningsprogram och statliga myndigheter inom denna arena. Diskurs ses här som ett bestämt sätt att tala och beskriva världen och grundas i Foucaults diskurs- och subjektförståelse. Genom diskursens olika härskartekniker som yttre och inre exkluderingar, disciplineringar och normaliseringar formas subjektet, vilket således är diskursens produkt (Foucault 1993). "We do not speak a discourse, it speaks us", som Ball uttrycker det (2006, s. 48).

---

<sup>19</sup> Se Birgitta Kimbers hemsida: <http://www.birgittakimber.se/birgittakimber/extern/start.php> [Online 120723] och hemsidan för SET-metoden [http://www.birgittakimber.se/birgittakimber/extern/social\\_och\\_emotionell\\_traning.htm](http://www.birgittakimber.se/birgittakimber/extern/social_och_emotionell_traning.htm) [Online 120723]

Genom en analys av SET-metoden vill jag i den här artikeln argumentera för att denna metod, liksom många andra i vårt samhälle, ingår i vetenskapligt formade diskurser utifrån vad Rose benämner ”psy”, det vill säga utifrån det psykologiska vetenskapliga fältets syn på människan.<sup>20</sup>

För en analys av de problemformuleringar som motiverar SET-metoden har jag granskat arbeten författade av Birgitta Kimber, som på sin hemsida presenterar sig som ”speciallärare, psykoterapeut och medicine doktor”.<sup>21</sup> Där beskrivs SET-metoden som ett program som syftar till att främja barns och ungdomars psykiska hälsa, liksom en mer generell positiv utveckling hos barn och ungdomar.<sup>22</sup> I den kommuns kurshäfte där jag deltog i SET-utbildningen motiverades metoden med att ”SET träna[r] upp elevernas sociala och emotionella förmåga. Eleverna får träna sig i att känna igen och förstå sina egna och andras känslor, lösa problem och att klara av motgångar. Detta främjar i sin tur hälsa och förebygger problem”.<sup>23</sup> Liknande formuleringar förekom på den hemsida för Statens Folkhälsoinstitut där SET-metoden också då presenterades.<sup>24</sup>

Med en rapport från nämnda Folkhälsoinstitut som grund hävdar Kimber att utbredning av psykisk ohälsa bland befolkningen i stort är ”påfallande”, liksom att ”psykisk sjukdom svarar för större så kallad sjukdomsbörda än någon annan diagnosgrupp”.<sup>25</sup> Kimber slår även fast att barn och unga ”mår mycket sämre nu är för 20 år sedan” och att ”den psykiska ohälsan hos unga har trefaldigats” (Kimber 2007, s. 5). Till detta, liksom flera andra påstående i litteraturen finns inte precisa referenser i löpande text, vilket gör att utsagorna är svåra att kontrollera. På Kimbers hemsida finns emellertid en sammanställning av några referenser. När det gäller barns och ungas psykiska ohälsa hänvisas till Schubert (1999) och ovan nämnda Folkhälsoinstitutets rapport (1999). Vem Schubert är i det här sammanhanget har jag inte lyckats utröna, liksom inte heller den Folkhälsoinstitutets rapport som verkar åsyftas.<sup>26</sup>

Också på Statens Folkhälsoinstituts hemsidor kunde man tidigare läsa om SET-metoden där den omnämndes som en bland flera andra metoder för ”skolbaserad prevention” och metoden omnämndes även inom ”Skolan förebygger”<sup>27</sup> som var ett

---

<sup>20</sup> Jag vill betona att det psykologiska vetenskapliga fältet idag är vittomfattande med flera olika teoretiska skolbildningar. Se t ex Vivien Burr (1995) för en problematisering av ett socialkonstruktivistiskt perspektiv inom psykologi.

<sup>21</sup> [http://www.birgittakimber.se/birgittakimber/extern/om\\_birgitta.htm](http://www.birgittakimber.se/birgittakimber/extern/om_birgitta.htm) [Online 120724]

<sup>22</sup> [http://www.birgittakimber.se/birgittakimber/extern/om\\_birgitta.htm](http://www.birgittakimber.se/birgittakimber/extern/om_birgitta.htm) [Online 120724]

<sup>23</sup> Kurskatalog, kommunens utbildningar, våren 2009.

<sup>24</sup> [http://www2.fhi.se/templates/fhischoolpage\\_8486.aspx](http://www2.fhi.se/templates/fhischoolpage_8486.aspx) [Online 090623].

<sup>25</sup> <http://www.set.st/bakgr.htm> [Online 090728]

<sup>26</sup> En rapport från Folkhälsoinstitutet från 1999 har jag lyckats finna, men den behandlar enbart Stockholms län nämligen *Folkhälsoinstitutets rapport: en rapport om hälsoutvecklingen i Stockholms län* (1999).

<sup>27</sup> *För skolbaserad prevention. Verktygslåda. Kunskapsbaserade metoder och program som sprids inom ramen för regeringsuppdraget Skolan förebygger.*

regeringsuppdrag. Statens Folkhälsoinstitutet är en av de auktoriteter som från regeringen har som uppdrag att informera om olika program för ”skolbaserad prevention”. Statens Folkhälsoinstitut kan således betraktas som en stark och viktig aktör på marknadsarenan för olika utbildningsprogram med uppdrag direkt från stat och regering. Rekommendationer avseende SET-metoden är dock numera borttagna från Folkhälsoinstitutets hemsida.

Utvecklat i den litteratur av Kimber som presenterar SET-metoden anges problem som att ”barn och ungdomar slåss, skolk och vandalisering är vanligt, drogmissbruket ökar, alkoholkonsumtionen och den psykiska ohälsan ökar” (Kimber 2004, inledning), liksom att ”många skolor, framför allt i storstädernas ytterområden, har särskilt svåra sådana problem att hantera”.<sup>28</sup> I kommunens SET-kurs talar kursledarna om att det är viktigt med ämnet livskunskap och SET-metoden eftersom ”samhället ser ut som det gör idag med ett stort tryck utifrån på barn- och ungdomar” och utifrån att lärare ”har fått en mer uppfostrande roll i och med förändrade livsmönster”. SET-metoden handlar då om att ”stärka identiteten” och ”att lära sig känna igen och kunna använda sina egna känslor och att lära sig ha en realistisk uppfattning om sina möjligheter” som en av kursledarna uttrycker det. Det är således huvudsakligen utifrån ett tal om barn- och ungdomars bristande psykiska hälsa samt brister vad gäller social och emotionell kompetens som SET-metodens problemformuleringar artikuleras.

SET- programmet finner för sina problemformuleringar stöd i det amerikanska nätverket *CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, baserat vid University of Illinois i Chicago.<sup>29</sup> Nätverket introduceras på hemsidan genom följande programförklaring: “Our mission is to establish social and emotional learning (SEL) as an essential part of education”.<sup>30</sup>

Nätverket *CASEL* grundades 1994 av Daniel Goleman och Eileen Rockefeller Growald.<sup>31</sup> Nätverket synes vara mycket aktivt och producerar nyhetsbrev, böcker, artiklar, DVD, PowerPoints och framträder vid debatter och kongressutfrågningar i USA. Nätverket finns även enligt hemsidan representerat i delar av västvärlden som i

---

[http://www.fhi.se/Documents/Vart-uppdrag/BoU/Uppslagsverket/verktygslada\\_web\\_061201.pdf](http://www.fhi.se/Documents/Vart-uppdrag/BoU/Uppslagsverket/verktygslada_web_061201.pdf) [Online 090731] Statens folkhälsoinstitut hade 2009 och 2010 fått i uppdrag av regeringen att aktivt sprida kunskap om sådana insatser som i grund- och gymnasieskolan kan förebygga och reducera elevers bruk av alkohol, narkotika, dopningspreparat och tobak. Insatserna skulle utgöra en fortsättning på uppdraget ”Skolan förebygger” som genomfördes mellan 2005-2007. Statens folkhälsoinstitut arbetade tillsammans med Skolverket, Socialstyrelsen, Rikspolisstyrelsen, Brottsförebyggande rådet och andra aktörer för att peka ut vilka metoder som skulle spridas till skolhuvudmännen och hur en samordnad och effektiv spridning skulle kunna genomföras på bästa sätt. <http://www.fhi.se/skolanforebygger> [Online 090731]

<sup>28</sup> <http://www.set.st/bakgr.htm> [Online 090828]

<sup>29</sup> <http://case1.org/> [Online 121227]

<sup>30</sup> <http://case1.org/about-us/mission-vision/> [Online 121227]

<sup>31</sup> <http://case1.org/about-us/> [Online 121227].

Storbritannien, Sverige och Nya Zeeland och framstår således som en stark aktör. Programmet i USA bygger fortfarande på en diskurs om förbättrad psykisk hälsa, men verkar formulera sig allt bredare genom att också vilja bidra till barns- och ungas framgång i skola och vidare karriär.<sup>32</sup>

När intervjuade lärare talar om SET-metodens relevans för undervisning följer ofta som ett mantra ”vi behöver *tala* mer med eleverna”. Då förekommer sällan ett tal med anknytning till psykisk ohälsa. Snarare preciserar lärare sina uppfattningar genom att tala om att ”vi behöver ’se’ eleverna, se var och en av dem”, ”det behövs samtal för att eleverna ska bli en grupp” och ”vi måste ge dom den sociala biten”. Utifrån ett tal om allt fler barn och ungdomar lever i ”splittrade familjer” och i ett ”stressigare samhälle” där familjer har allt mindre tid att ägna sig åt sina barn sammanflätas ett tal om barns- och ungas problem och brister med ett tal utifrån en pedagogisk värdegrundsdiskurs: ”Det är ju värdegrunden, alltså” eller ”det ingår ju i vårt värdegrundsarbete” återkommer som argument för att arbeta med SET.<sup>33</sup> Samtidigt förekommer hos lärare ofta en medvetenhet om att värdegrundsbegreppet är problematiskt. En lärare formulerar det så: ”värdegrunden är ju svår, därför att dom orden betyder ju ofta så olika saker för olika människor, inte ens vi vuxna som skall behärska, så att säga vokabulären, har ju samma inställning till tolerans, respekt. Vi är inte ens säkra på vad det betyder, för de betyder nästan samma sak allihop, det är ju upp till person”.

Till en pedagogisk värdegrundsdiskurs knyts också SET-metoden i kommunens utbildning. Kursledarna understryker vid flera tillfällen att SET-metoden är ett förhållningssätt som ”skall genomsyra all verksamhet, och så står det ju i värdegrunden och i våra kursplaner också”.

Sammantaget kan jag utifrån en granskning av olika diskursiva konstruktioner som produceras och artikuleras av SET-metodens företrädare och uttolkare konstatera, att det är en problematisk bild av samhället som antas föreligga. För att använda ett begrepp från Svalfors (2008:56) så är det ”den problematiska samtiden” som artikuleras inom SET, både i litteratur och i utbildning, framför allt utifrån en påstådd växande psykisk ohälsa, alkohol- och droganvändning, familjers splittring och ett allt stressigare och krävande samhälle. En annan forskare inom området, Camilla Löf formulerar det som talet om den ”riskfyllda barndomen” (2011).

### ***Förklaringar och sanningskriterier inom SET-metoden***

Vilka är då de förklaringar, de operativa begrepp, språk och formuleringar som lyfts fram och vilka sanningskriterier används (jfr Rose, 1999, s. xi) i SET-litteraturen och genom kursledarna i SET-utbildningen? Här förekommer upprepade hänvisningar till begrepp som risk- och skyddsfaktorer, begreppet KASAM – ”känslan av

---

<sup>32</sup> <http://casel.org/why-it-matters/benefits-of-sel/>[Online 121227]

<sup>33</sup> Englund och Englund (2012) diskuterar värdegrundsbegreppets olika kontextualisering från efterkrigstiden fram till idag. De konstaterar att begreppet under senare år ofta begränsats och teknologiserats genom olika rekommenderade preventiva program som t ex SET.

sammanhang”, emotionell intelligens samt förklaringar om känslornas ursprung utifrån neurobiologiskt vetenskapligt formade diskurser (Kimber 2004, s. 9-29). Varifrån är då dessa begrepp hämtade?

Att tala utifrån risk- och skyddsfaktorer är vanligt inom psykologiska diskurser relaterade till olika problem hos individer i samhället, vanligen differentierade på individ-, familj- och samhällsnivå. Bland riskfaktorer för barn- och unga i SET-litteraturen nämns på individnivå: bråkighet, koncentrationssvårigheter, tidig drogdebut samt aggressivt och utåtagerande beteende. På kamrat- och familjenivå nämns bland annat inkonsekvens i uppfostran, bråk, kriminalitet eller missbruk inom familjen, liksom kamratproblem. Om sådana bristfaktorer reduceras och skyddsfaktorer etableras som till exempel en stödjande familj, god social ordning och en utvecklad välfärdsstat, minskar risker för barn- och unga att utveckla problembeteenden och psykisk ohälsa, hävdar Kimber (2004, s. 26-27).

Begreppet KASAM som det hänvisas till inom SET-metoden står för ”känslan av sammanhang” och är skapat av psykologen Aaron Antonovsky (1923-1994). KASAM i sin tur omfattar tre delbegrepp; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Delbegreppen ska inte ses som självständiga enheter understryker Antonovsky, utan de står i en dynamisk relation till varandra (Antonovsky, 1991, s. 38-45). Antonovsky är känd för sitt arbete om salutogenes, ”hälsans ursprung” som fokuserar på vilka faktorer som orsakar och vidmakthåller hälsa mer än vad som orsakar sjukdom. Antonovsky utvecklade KASAM-begreppet i flera arbeten, bl.a. i *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well* (1987) som översattes till svenska med titeln *Hälsans mysterium* (1991).<sup>34</sup>

Begreppet ”emotionell intelligens” i sin tur som anges som grundläggande, både i litteratur för SET och vid fortbildningskursen, definieras som ”förmågan att uppleva, värdera och uttrycka känslor, att ha känslor tillgängliga och/eller kunna generera känslor för att underlätta tänkande samt förmågan att förstå känslor, att använda känslomässig kunskap och att reglera känslor för att främja emotionell och intellektuell tillväxt” (Kimber 2004, s. 10). I Kimbers tolkning av begreppet emotionell intelligens, utifrån bl.a. Salovey & Sluyter (1997) framställs det som att man föds med ett visst mått av emotionell intelligens ”precis som när det gäller annan intelligens” (Kimber 2004, s. 14), men att vissa färdigheter också kan läras ut och tränas. Kimber uttrycker sig som följer:

*Det kan säkerligen vara så att somliga är mer begåvade inom detta område, men det innebär inte att bara de som har begåvning eller växer upp i en familj där den uppmuntras ska få möjlighet att lära sig dessa färdigheter. Den möjligheten bör ges till alla (Kimber 2004, s. 14).*

---

<sup>34</sup> Antonovksy har utnämnts till professor i medicinsk sociologi vid Ben Gurion University of the Negev i Israel. För en utförligare diskussion om KASAM-begreppet, se arbetet *Röster om KASAM. 15 forskare granskar begreppet Känsla av sammanhang* (1998) där olika hållningar till begreppet framkommer.

En neurobiologisk diskurs är mycket tydligt artikulera som grund för SET-metoden. En redogörelse av hur hjärnan fungerar utifrån det limbiska systemet och hjärnans biologiska delar som talamus, hypotalamus, hippocampus och amygdala ingår i SET-litteraturen (2004, s. 18-25) och presenteras även vid SET-kursens introduktion. Det neurobiologiska perspektivet framställs som avgörande för att förstå, hantera och reglera känslor (Kimber 2004, s. 18-22) och för inläring, då de bland annat ”styr uppmärksamheten” (Kimber 2004, s. 22). Kimber hävdar utifrån detta perspektiv att etablerade känslomönster är svåra att förändra och att ”ny inläring kräver övning så att dessa synaptiska länkar används igen och igen och nya sunda mönster bildas” (Kimber 2004, s. 24). I litteraturen liksom under utbildningen i SET hävdas det att känslomönster som är etablerade tidigt i livet är svåra att ändra på (Kimber 2004, s. 24), men att dessa kan förändras genom träning, ju tidigare i livet desto bättre. Kimber skriver:

*Vi vet att om vi har etablerat ett känslomönster finns det kvar hela livet. Det går inte att släcka ut denna respons men det går däremot att lära in nya mönster. Ny inläring inkluderar frontallobskontroll, alltså att förhindra de handlingar som minnet ger upphov till. Undervisning och terapierfarenhet kan hjälpa hjärnbarken att etablera mer effektiva synaptiska länkar till amygdala vilket leder till bättre självkontroll (Kimber 2004, s. 24).*

Här artikuleras tydligt ett neurologiskt och behavioristiskt perspektiv, utan angivande av källa till dessa påståenden (jfr Skolverket 2009).<sup>35</sup> Det är således genom återkommande SET-träning och därigenom en förändring av synaptiska länkar som elever skall utveckla nya, sunda mönster.

### ***SET-metodens sanningsanspråk***

De förklaringar och sanningskriterier som artikuleras inom SET-metoden har således hämtats från flera vetenskapliga diskurser med olika formulerade sanningsanspråk. Begreppet emotionell intelligens till exempel har en relativt kort historia. Det är utvecklat av de amerikanska psykologerna Peter Salovey och John D. Mayer som publicerade arbeten i början av 1990-talet där begreppet användes (Sjöberg & Engeberg 2003, s. 16). Det populariserades genom Daniel Golemans böcker, inte minst genom *Känslans intelligens: om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle* (1997) som kommit i flera utgåvor och sålts i miljontals exemplar.<sup>36</sup> Begreppet emotionell intelligens har sedan dess utvecklats bland annat för att användas i personlighetstestforskning inom psykologi (Sjöberg & Engeberg 2003, s. 15-17), där forskare brottas med vad som

---

<sup>35</sup> Skolverkets *På tal om mobbning – och det som görs* (2009) är en kunskapsöversikt om mobbning och hur mobbning kan förstås ur olika perspektiv. Kunskapsöversikten innehåller en kritisk genomgång av åtta program som används mot mobbning. *SET-programmet* är ett av dessa (Skolverket 2009, s. 151-161).

<sup>36</sup> Golemans arbete låg i början av 1990-talet bl.a. på New York Times bestsellerlista (Roberts, Zeidner & Matthews 2001, s. 196).



skall ingå i begreppet och huruvida emotionell intelligens är en medfödd mental förmåga eller enbart en inlärd (Roberts, Zeidner & Matthews 2001, s. 197-198, jfr Mayer, Salovey & Caruso 2008, s. 503-517, Kimber 2009<sup>37</sup>). En inriktning med Daniel Goleman, liksom Howard Gardner, utgår från att emotionell intelligens är en del av den mer omfattande konstruktionen "social intelligens", vilken har sina idéhistoriska rötter i den amerikanske psykologen Thorndikes<sup>38</sup> tredelning av intelligensen från 1920-talet. Denna indelning hade då stor framgång och utvecklades snabbt till standardiserade instrument för mätning av individuella skillnader av social intelligens (Roberts, Zeidner & Matthews 2001, s. 197-198). Begreppet emotionell intelligens liksom intelligensbegreppet är omstritt, det är oklart vad det egentligen står för, om det över huvud taget är möjligt att undervisa i och om det i så fall ger några resultat, men också för sin nära anknytning till behavioristisk teori. Kritiker påpekar också att de värderande antaganden om vad som anses vara "emotionell intelligens" måste sättas in ett kontextuellt sammanhang vilket sällan görs (Rietti 2008, s. 643-143, Rietti 2009, s. 55-74).

SET-programmet bygger således som diskuterats ovan, på olika teoretiska perspektiv inom en övergripande "psy"- diskurs (Rose 1999, s. vii). Teorierna är emellertid svagt utvecklade (jfr Andersson 2008, s. 31)<sup>39</sup>. Vid presentationen av SET-programmets teoretiska underbyggnad i den kommunala fortbildningskursen, framställs emellertid programmets teoretiska grund som en självklar "sanning" och diskuteras eller problematiseras inte. Lärarna i kursen förväntades läsa den teoretiska bakgrunden i Kimbers arbete (2004, s. 9-38) som hemläxa till kommande kurstillfälle.

### ***SET-metodens övningar - teknologier och produktion av subjektiviteter***

För Foucault är makt en aktivitet som präglar och ingår i alla sociala relationer och vi blir till som människor genom olika diskursiva praktiker (Foucault 1981, 2000).

---

<sup>37</sup> <http://www.set.st/bakgr.htm> [Online 090731]

<sup>38</sup> Thorndike, Edward Lee (1874-1949) delade in intelligensbegreppet i tre kategorier, nämligen i a) en abstrakt-skolastisk intelligens vilket innebar förmågan att förstå och hantera idéer, b) i en mekanisk –visuospatial intelligens – förmågan att förstå och arbeta med konkreta objekt och c) den sociala (praktiska) intelligensen (Olson & Hergenhahn 2009, s. 49-71). Thorndike använde sig också av begreppet *law of effect*, vilket innebär att en organism kommer att upprepa ett beteende om detta ger tillfredsställande konsekvenser och undvika beteenden som visar sig ge negativa konsekvenser vilket låg till grund för den behavioristiska idéutvecklingen (se t ex Kimble 2001, s. 1128-1131).

<sup>39</sup> Kimber anger numera, förmodligen sedan avsevärd kritik framkommit mot den teoretiska underbyggnaden av SET-programmet, ytterligare två "förlagor" till programmet, nämligen det amerikanska programmet PATHS utvecklat av Greenberg & Kusche och Botvin's "life skills". Dock förekommer på hemsidan inga tillgängliga referenser till dessa. <http://www.birgittakimber.se/birgittakimber/extern/forskning.htm> [Online 120724]. PATHS avser The Prevention Research Center for the promotion of Human Development vid Pennsylvania State University. Se: <http://prevention.psu.edu/about/index.html> [Online 121229]. Mark Greenberg och PATHS anges som referens i ett av Kimbers senare arbete (2008, s. 9).

SET-metodens övningar kan i ett sådant perspektiv betraktas som olika självteknologier, som Foucault benämner det (Foucault 1988, s. 18-19). Den lärande produceras således genom de verkningar olika maktteknologier har på subjektet i olika utbildningsrelaterade praktiker och blir till beroende av de regler, normer och diskurser som omger dessa situationer (jfr Nilsson 2008, s. 179-181).

Genom SET-metodens manualbaserade övningar tränas enligt Kimber strategier för att ”kommunicera om och att hantera känslor”, vilket ska leda till att ”hjälpa barn och ungdomar att koncentrera sig under den intellektuella och mellanmänniska läroprocessen” (Kimber 2004, s. 25). I de övningar som används i de manualbaserade läromedlen ”Livsviktigt” för grundskolan och ”Livskunskap” för gymnasiet finns övningar med rubriker som ”Känslor”, ”Känsloloppa”, ”Levande skulpturer”, ”Gör det som du mår bra av” och ”Skillnader och likheter i våra familjer” (Kimber 2004, s. 83-153, 2007, s. 11-59). Här blandas övningar med olika avsikter. Det övervägande antalet av de 46 övningar som finns beskrivna i en av metodmanualerna (Kimber 2007) kan hänföras till kategorin ”självkänedom” enligt Kimbers kategorisering. Därefter förekommer en andra kategori som avser att hantera konflikter, gruppträck, stress och ”lugna ner sig”-tekniker. En tredje grupp involverar elevernas uppfattningar om sina familjer genom övningar som ”regler i min familj” och att ”se styrkor i min familj, att skapa familjeband”.<sup>40</sup> I SET-litteraturen diskuteras övningarna utifrån de övergripande rubrikerna ”självkänedom”, ”att hantera sina känslor”, ”empati”, ”motivation” och ”social kompetens” (Kimber 2004, s. 86-87). Liksom lärarna förväntas arbeta med SET- metodens övningar i undervisningen, genomförs också valda övningar vid kommunens fortbildning i SET-metoden. Det är således en slags direkt kunskapsöverföring genom att *göra för att göra* i skolpraktiken, vilket flera kursdeltagare uttrycker att de uppskattar.

Hur artikuleras då subjektet ontologiskt och epistemologiskt inom SET-metoden/programmet? Det vill säga, hur ”är” subjektet, hur skall subjektet ”bli” och vilka tekniker/teknologier avser att skapa de eftersträvarvärda subjektet? (Jfr Rose 1999, s. x-xiii).

Inom SET-programmet artikuleras barns- och ungdomars subjekt övergripande utifrån ett förgivettaget brist- och problemperspektiv som tidigare diskuterats och därför bör barn och ungdomar träna självkänedom, träna att hantera känslor, empati, motivation och kunna ”läsa av sociala situationer” för att lösa konflikter och för att kunna samspela med kamrater. I SET-kursen talas det också om att hjälpa och träna eleverna att ”finna sin inre motor för skolarbetet”, att ”förebygga stress” och att arbeta ”mot uppsatta mål”.

---

<sup>40</sup> Kimber hänvisar i en av de övningar som involverar föreställningar om elevernas familjer till *SFP Iowa – Strengthening families program for parents and youth 10-14* vid Iowa State University (Kimber 2007, s. 31, 52). Programmet avser enligt hemsidan att “prevent teen substance abuse and other behaviour problems, strengthen parenting skills and build family strengths”. <http://www.extension.iastate.edu/sfp/> [Online 121216].

Liknande undervisningsprogram, varifrån SET-programmet hämtat inspiration, växte fram som svar på forskningsresultat inom preventions- och återhämtningsarbete i USA. Intresset nådde där en höjdpunkt under mitten av 1990-talet med publikationer av Gardner (1993) och Goleman (1995), just utifrån psykologisk och neurovetenskaplig forskning (von Brömssen, 2011). Pedagogen Darling-Hammond karaktäriserar en sådan undervisning som "technicist" "...in which teaching was seen as implementing set routines and formulas for behavior, unresponsive to either clients or curriculum goals" (2006, s. 81). Det är både i SET-litteraturen och under SET-kursen försvinnande lite tal om barns- och ungdomars egna kunskaper, resurser, förmågor, nyfikenhet och inflytande eller om de olika förutsättningar för lärande som elever kan omfatta.

### **Varför SET- metoden som fortbildning för lärare?**

Utbildning inom SET-metoden/programmet erbjöds den studerade kommunens lärare under fem heldagar. Utbildningen leddes av två kursledare som båda var lärarutbildade och som tidigare genomgått handledarutbildning inom SET-metoden för Birgitta Kimber och som arbetat med SET-metoden i egen undervisning. Vid en intervju med en av kommunens företrädare för programmet framgår att SET-metoden i kommunen initierats från enheter som arbetar med drogförebyggande och hälsofrämjande arbete inriktat mot skolan. Företrädaren för denna enhet förklarade att:

*...vi brukar poängtera det här, att det som ligger bakom är mycket forskning runt risk- och skyddsfaktorer/.../och dom riskfaktorerna som man vill komma åt till exempel med livskunskap, det är ju exakt samma för alkohol- och narkotikaanvändning som för kriminalitet och psykisk ohälsa och mobbing, alltså allt, det handlar ju mer om att öka den psykiska hälsan och välbefinnandet och skoltrivseln.*

Kommunens företrädare hade, som hon uttrycker det "utbildats i vad som är *verksam*" när det gäller drogförebyggande arbete och hon försätter:

*...det är ju inte att gå ut och prata om alkohol och narkotika med ungdomarna, utan det är det här i stället, att jobba med skolklimatet, jobba med eleverna, med SEL (social and emotional learning, min komm.) då som är det överordnade begreppet - social och emotionellt lärande...*

Som "en bibel" i det här arbetet under de första åren 2002-2005 nämner kommunens företrädare ett arbete med titeln *Förebyggandets konst: insatser för att stärka den alkoholskadeförebyggande verksamheten i skolan* utgivet av Statens Folkhälsoinstitut utifrån ett regeringsuppdrag 2002. I det här arbetet nämns olika program för insatser, däribland SET-programmet. Kommunens företrädare säger på min fråga varför just SET-metoden valdes, att

*...vi fastnade just för SET för att, ja vad ska jag säga, det var ett tilltalande program, och då fanns det ju inte så många utvärderingar, men jag tror nästan att vi hörde rekommendationer och att det hade goda vitsord, men ibland är det ju också slumpen...*

Enligt kommunens företrädare var det således genom rekommendationer på utbildningar för samordnare av alkohol- och drogförebyggande arbete och ”slumpen”, det vill säga att Kimber presenterade sitt program som initierade den kommunala satsningen av SET-programmet. Företrädaren ansåg att Kimber var en stark aktör på arenan, men underströk att de ”nog också hörde om programmets förtjänster”.

Vad är det då som gör att lärare kan finna programmet intressant och bra? Enligt kommunens företrädare är det på grund av att SET- metoden utgör ”ett konkret verktyg att använda” och det är tilltalande genom ”att här finns det ett färdigt förpackat paket, färdigt att ta till sig”. Detta uttrycks också ofta av lärare. I ett av de lärarrum jag besöker under mitt fältarbete säger en lärare spontant när hon hör att jag kommer för att intervjua en kollega om SET-utbildningen: ”Jag har också gått SET-utbildningen. Det var den bästa utbildning jag gått. Det vi gjorde där kunde man ju direkt använda nästa dag. Det var inga teorier och sån’t. Det var jätteskönt”.

Under de kursdagar inom SET-utbildningen som jag närvarar är stämningen generellt positiv, ja oftast mycket positiv. En lärare säger att kursen ger henne ”aha-upplevelser hela tiden”, någon att ”det är jättebra att få tips på sådana här lekar, ja metoder”, medan ytterligare en annan lärare betonar att det är ”just det här förhållningssättet till mina elever jag önskar bli bättre på”. De idéer som ligger bakom förhållningssättet till eleverna och de övningar som ger tillfälle till större interaktivitet som olika värderingsövningar i form av ”heta stolen” och ”fyra hörn” uppskattas (jfr Andersson 2008, s. 77).<sup>41</sup> Under kursen förekommer diskussioner mellan lärarna om förhållningsätt till eleverna genom samtal utifrån rubriker som till exempel ”hur gör du för att få eleverna sedda/ hur gör du för att bekräfta elever? Och hur skulle du vilja göra?” Detta engagerar och uppskattas av deltagarna.

Sådana övningar som synliggörs i SET-litteraturen och som tränas under kursen kan även diskuteras utifrån Foucaults begrepp *pastoral makt* eller *herdemakt* (Foucault 1983, s. 213-215, jfr Nilsson 2008, s. 146-147, Svalfors 2008, s. 99-103). Det är en form av makt som riktar in sig på omsorg och ledning av individerna i en gemenskap genom individualiserande strategier (Foucault 1983, s. 214). Som ett uttryck för detta kan det upprepade mantrat ”vi måste se eleverna” ses. Den pastorala makten har, som Nilsson (2008, s. 147) skriver, ”transformerats från att handla om upptagandet i den eviga himmelska gemenskapen (i den judiskt-kristna traditionen, min anm.) till att handla om hälsa, välbefinnande och trygghet”. Där rekommenderas strategier av pastoral makt genom råd till lärarna om förhållningssätt som att ”se eleverna, förstärk och uppmuntra, var tydliga, lyssna på eleverna och ge belöningar” (Kimber 2004, s. 53-83). Den pastorala makten verkar just genom att använda hjälpande och stödjande tekniker, vilka genom sin mjukhet gör dem till effektiva disciplinerande tekniker (Kendall & Wickham 1999, s. 121-142, Nilsson 2008, s. 147).

---

<sup>41</sup> Detta är pedagogiska/metodiska grepp som används inom många olika undervisningssammanhang och inte specifikt för SET-programmet.

## SET-programmets förespråkare - och dess kritiker

Under samtal med lärare får jag vid flera tillfällen höra att ”det här borde vara ett obligatoriskt inslag i lärarutbildningen”. Flera av lärarna i fortbildningskursen arbetar också som handledare för lärarstudenter och beklagar sig över att studenterna ”inte vet vad de skall *göra* med eleverna när de kommer ut i den verksamhetsförlagda utbildningen”. Som en lärare uttrycker det: ”Dom kanske kan en massa teorier, men vad hjälper det på klassrumsgolvet...man måste ju *göra* nåt’ ”.

Vid endast ett kurstillfälle frågar en manlig kursdeltagare varför det just är SET-metoden som kommunen ordnar utbildning i? Han tillägger att ”utbildningen är säkert bra, men en annan gång var det ju XXs’ metod och han tjänade väl jättemycket pengar på sina böcker som vi skulle köpa allihopa”. Kursledarna ser något handfallna ut, men besvarar frågan genom att hänvisa till att det är kommunen som bestämt fortbildningen, ”den är ju gratis för er”, att SET- metoden är ”evidensbaserad” och att man ”via den ska man få ner alkohol- och drogdebut är det väl tänkt.” Därefter är det dags för kaffepaus och den något kritiska frågeställningen är avvärjd.

På hemsidan för SET-metoden informeras om att Kimber arbetar utifrån ”evidensbaserade metoder”, men vad det är som utvisar detta är svårare att ta del av. Över huvud taget är innebörden av begreppet “evidensbaserad” omtvistat i forskarsamhället,<sup>42</sup> men min tolkning av situationen vid utbildningstillfället är att begreppet “evidensbaserad metod” fungerade som svar till den något kritiska kommentaren i kraft av sin förment vetenskapliga karaktär och därigenom tystade en mer kritisk reflektion.

Kritik gentemot SET-metoden framförs emellertid implicit vid ett tillfälle av kursdeltagarna genom att de redogör för och diskuterar kritiska förhållningssätt från en del lärare på de egna skolorna. De två mycket positiva kursdeltagarna beklagar sig över några av sina kollegor och berättar att “vi har svårt att få med oss hela arbetsplatsen ” (på SET) och ”en del (lärare) har med blod, svett och tårar slitit sina klasser från detta” och berättar om några mycket kritiska lärare på den egna skolan. En kort diskussion förs mellan deltagarna om svårigheterna med att etablera ”ämnet” och flera argument mot införande av SET och livskunskap refereras. ”Vilket ämne skall släppa ifrån tid?”, ”svårigheter med att andra ämnen är så etablerade”, ”kuratorssnack”, ”man får inte betyg”, ”du kan inte visa upp att du mår bättre” och ”osäkerhet att träna genom SET-metoden hos lärarna själva” förs fram av några av kursdeltagarna som motargument som förekommer på arbetsplatser.

Kritik när det gäller SET-metoden framkommer också, bl.a. i en utvärdering av Björn Andersson (2008). Där riktas kritik från elever mot att övningarna är alltför

---

<sup>42</sup> Under senare år har debatten om evidensbaserade metoder och evidensbaserad forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet varit omfattande, särskilt i Storbritannien, England och Danmark. Förespråkare argumenterar för att utbildningsvetenskaplig forskning måste kunna uttala sig om “vad fungerar?” eller “the best practice” medan kritiker hävdar att vad som anses bra eller effektivt beror på grundläggande värderingar om vad som anses önskvärt att åstadkomma genom undervisning. Se t ex Gert Biesta (2007).

ensidiga, förutsägbara, enkla och upprepande och därför långtråkiga. Lärare uppger att programmet inte motsvarar deras kompetens och att det inte problematiserar elevers olika erfarenheter, särskilt inte när det gäller genus och/eller etnicitet (Andersson 2008, s. 77, 78). Detta är något som jag också funnit i mitt arbete. Ett samhällsperspektiv där elevers och lärares kunskaper, erfarenheter och reflektioner över strukturella villkor förekommer inte i SET-programmet och diskuteras inte heller alls under kursdagarna.<sup>43</sup> Det innebär att sociala och strukturella problem neutraliseras och blir helt tillskrivna den enskilde individen. Något annat är kanske inte heller att vänta i ett program baserat på en behavioristisk problematisering.

### **SET-programmets utvidgade arena**

SET-programmet är genom olika individualpsykologiska och neurobiologiska utgångspunkter inriktat på att ”hjälpa och träna” barns- och ungdomars individuella sociala och emotionella mognad. Eller kanske ännu tydligare som diskuterats ovan, att avhjälpa brister och ge lärare tekniker för styrning, reglering och disciplinering av elever som enskilda och individuella subjekt. På ett övergripande plan utövas här det som Foucault beskriver som *governmentality* (Foucault 1991, s. 87-104). Sådana styrningsregleringar är avsedda att också överföras till elevernas familjer på föräldramöten. Kimber skriver att ”allt arbete med barn och ungdomar stärks och får mycket större effekt om föräldrarna är involverade” (2004, s. 173). Detta påminner om det Rose beskriver som ”therapeutic familialism” (1999, s. 161), vilket varit ett framträdande drag i många program alltsedan 1800-talet.<sup>44</sup> SET-programmet framstår därför inte som något nytt, utan kan tolkas som ett sätt för en ”avancerad liberal demokrati” att styra sina medborgare. En sådan styrning skriver Rose ”should ... be understood as a ... delicate matter of the harnessing of micro-fields of power to enable extensions of control over space and time – or what I have termed government at a distance” (Rose 1999, s. xxii).

SET-programmet kan i ett sådant perspektiv betraktas som ”governmentality at a distance” (Miller & Rose 2008, s. 33), som en styrning konstruerad genom stat och kommun, men också genom aktörer på en öppen marknad (Carlson 2011). Det kan fungera som jag redogjort för i den här artikeln. Regeringen agerar genom att ge uppdrag och anslå ekonomi för ”förebyggande åtgärder i skolan”, medan Statens Folkhälsoinstitut och Skolverk informerar om och rekommenderar olika program och kommuner köper sådana program av olika ”policy-entreprenörer” (jfr Ball 2006, s.

---

<sup>43</sup> En häftig mediedebatt avseende ämnet livskunskap och flera av de olika program som används inom ämnet fördes under 2010. Se t.ex *Skolfront: Livskunskap - flum eller fakta?* Utbildningsradion 2010 och *Skolfront: Psykoterapi på schemat*. Utbildningsradion 2010 (elektroniska resurser).

72). Skolan är ju som en entreprenör uttrycker det ”en perfekt arena eftersom alla barn och ungdomar vistas där dagligen”.<sup>45</sup>

Det är bland annat i skolans och undervisningens mikroprocesser som elevers och lärares subjektiviteter skapas. Ball beskriver det som att genom “management, effectiveness and appraisal, for example” (2006, s. 59) äger en form av governmentality rum som uppnås genom "progressiva" teknologier som har karaktären av mikromekanismer för vardagslivet (Ball 2006, s. 59).

## Sammanfattande diskussion

I föreliggande artikel har ämnesområdet livskunskap och det där inom ofta förekommande SET-programmet analyserats och diskuterats. Analyserna har skett utifrån olika empiriska material bestående av policydokument, utbildningars och utbildningsaktörers hemsidor, intervjuer, läromedel och fältanteckningar från deltagande observationer. Det teoretiska ramverket för arbetet är hämtat från Michel Foucault, Nicolas Rose och Stephen J. Ball.

Livskunskap är i praktiken ett vildvuxet ämnesfält, där olika undervisningsinnehåll och många olika metoder förekommer (jfr Löf, 2011). Livskunskap konstrueras vanligen lokalt genom enskilda lärares engagemang, ofta efter utbildning av någon av de många policyentreprenörer som köpts in på utbildningsarenan med en koppling till livskunskap. Talet om värdegrunden blir här viktigt, eftersom det är till denna diskurs som aktörerna/entreprenörerna vanligen knyter an. Begreppet värdegrund visar sig vara ett minst sagt poröst begrepp, policyentreprenörer marknadsför olika egna formulerade utbildningskoncept till rektorer och kommunala utbildningsanordnare och lärare anammar dessa utifrån talet om den för skolan så viktiga gemensamma värdegrunden. Här förenas således lärare, rektorer, kommunala fortbildningsaktörer och policyentreprenörer på den marknadsplats som Ball (2006) beskriver framför allt genom ett tal om värdegrunden. På denna marknad är för närvarande företrädare för verksamheter utifrån vetenskapligt formade diskurser av det psykologiska fältets och en behavioristisk syn på människan starka. Detta kan tolkas som det psykologiska fältets expansion in i, och undanträngande av tidigare diskurser där synen på människan och samhällets värden och normer konstituerades utifrån en etik och moral utifrån en luthersk-protestantisk kristen värdegrundsdiskurs.

Flera av de program och metoder som förekommer inom skola- och undervisning och erbjuds av olika policyentreprenörer ingår således i och ligger djupt inbäddade i behavioristiska och neurobiologiskt orienterade traditioner. SET-programmet utgör här endast ett exempel. Den psykologiska vetenskapen konstruerar numera i hög utsträckning hur vi tänker och ser på oss själva och har en framträdande roll när det gäller skapandet av subjekt inom en liberal stat (Rose 1999, s. vii). Psykologin är förvisso, som Rose understryker, inte en enda skolbildning och framträder inte med en

---

<sup>45</sup> Policy-entreprenören representerar i detta fall Folkhälsoenheten “PÅängen”. Informationsblad Härryda kommun, augusti 2009.

sanning (Rose 1999, s. vii). Psykologi omfattar, som diskuterats ovan en blandning av olika psykologiska skolbildningar och vetenskapliga perspektiv, vilka i andra sammanhang likaväl skulle kunna konkurrera med varandra.

Den amerikanska anknytningen är också mycket tydlig inom SET- programmet. Det framgår inte minst av Kimbers hänvisningar när det gäller stöd i teorier och behandlingsprogram. Det här är en del av det Ball med flera diskuterar som "policy borrowing" och konstaterar att sådana lån alltid sker med många blandade ingredienser (Ball 1998, s. 127).

Lärandeprocesser inom skola och utbildning har bland annat som ett uttalat syfte att fostra barn och unga till goda framtida demokratiska samhällsmedborgare och där använder sig skolan av många olika styrande tekniker. Ett samhälle och en skola utan styrningstekniker är omöjligt att föreställa sig. Vi kan emellertid här, liksom i andra delar av västvärlden, iakttä en förskjutning från en fostransdimension artikulera som undervisning i moral och etik, till en undervisning i och om känslöhantering, uttryckt som social och emotionell intelligens genom en alltmer terapeutiskt präglad undervisning. Det kan ses som delar av mjuka disciplineringsregimer präglade av sin tid och ideologiska förutsättningar.

Jag frågar emellertid var skolans kunskapsuppdrag tar vägen inom dessa tekniker, där elever mest arbetar med hur de själva och kamraterna känner sig och ska bete sig, än med kunskaper och färdigheter där sociala och emotionella färdigheter *samtidigt* bearbetas genom lärande möten.

## Referenser

Andersson, Björn (2008) *Förebyggande arbete i skolan. Utvärdering av ett samarbete mellan Mobilisering mot narkotika och Göteborgs Stad inom Trestadssatsningen*. Göteborg: Göteborgs Universitet & Göteborgs Stad, Sociala resursförvaltningen.

Antonovsky, Aaron (1987) *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Fransisco, Calif.: Jossey-Bass.

Antonovsky, Aaron (1991) *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.

Apple, Michael (2006) *Educating the "Right Way". Markets, Standards, God, and Inequality*. 2nd ed. New York: RoutledgeFalmer.

Baker, Bernadette, M. & Heyning, Katharina, E. (2004) *Dangerous Coagulations? The use of Foucault in the Study of Education*. New York: Peter Lang.

Ball, Stephen, J. (1990a) *Foucault and education. Disciplines and knowledge*. London: Routledge.



Ball, Stephen, J. (1990b) Management as moral technology: a Luddite analysis. I Stephen, J. Ball (1990b): *Foucault and education. Disciplines and knowledge*, s. 153-166. London: Routledge.

Ball, Stephen, J. (1990c) *Markets, Morality and Equality in Education*. London: The Tufnell Press.

Ball, Stephen, J. (1998) Big policies, small world: An introduction to International Perspectives in Education Policy. *Comparative Education* 34(2):119-129.

Ball, Stephen, J. (2006) *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.

Ball, Stephen, J. (2008) *The education debate*. Bristol, UK: Policy Press.

Beach, Dennis & Carlson, Marie (2004) Adult Education goes to Market. An ethnographic case study of the restructuring and reculturing of adult education, *European Educational Research Journal*, 3(3), s. 673-691.  
<http://dx.doi.org/10.2304/eej.2004.3.3.9> [Online 121217]

Beaulieu, Alain & Gabbard, David (red), (2006) *Michel Foucault and power today. International Multidisciplinary Studies in the History of the Present*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Biesta, Gert (2007) Why "What works" Won't Work: Evidence-based practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, Vol. 57, Issue 1, s. 1-22.

Bunar, Nihad (2009) *När marknaden kom till förorten. Valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdets skolor*. Lund: Studentlitteratur.

von Brömssen, Kerstin (2011) Livskunskap som teori, policy och diskurs. I Marie Carlson & Kerstin von Brömssen (red.), (2011) *Kritisk läsning av pedagogiska texter*, s. 125-153. Lund: Studentlitteratur.

Burchell, Graham, Gordon, Colin & Miller, Peter (red.), (1991) *The Foucault Effect. Studies in Governmentality. With two lectures by and an interview with Michel Foucault*. Chicago: The University of Chicago Press.

Burr, Vivien (1995) *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.

Carlson, Marie (2011) "Vi" och "våra" invandrare - Normer och värderingar i några sfi-läromedel/svenska för invandrare. I Marie Carlson & Kerstin von Brömssen (red.), (2011): *Kritisk läsning av pedagogiska texter*, s. 203-235. Lund: Studentlitteratur.

Carlson, Marie & Rabo, Annika (2008) *Uppdrag mångfald. Lärarutbildning i omvandling*. Umeå: Boréa Bokförlag.

Darling-Hammond, Linda (2006) *Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs*. San Fransisco, CA.: The Jossey Bass Education Series.

Doherty, Robert (2007) Critically framing Education Policy: Foucault, Discourse and Governmentality. I Michael A. Peters & Tina (A.C.) Besley (red.), (2007): *Why Foucault? New Directions in Educational Research*, s. 193-204. New York: Peter Lang.

Englund, Tomas (1993) Utbildning som "public good" eller "private good". Svensk skola i omvandling? Uppsala: Pedagogiska institutionen.

Englund, Tomas & Englund, Anna-Lena (2012) *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: vad är 'värdegrundsstärkande'?* Örebro Universitet: Rapport i pedagogik nr 17.

Faubion, James, D. (red.), (2000) *Essential works of Foucault 1954-1984. Power, Vol. 3*. New York: The New Press.

*Folkhälsorapport: en rapport om hälsoutvecklingen i Stockholms län* (1999). [http://www.socialstyrelsen.se/lists/artikelkatalog/attachments/8495/2009-126-71\\_200912671.pdf](http://www.socialstyrelsen.se/lists/artikelkatalog/attachments/8495/2009-126-71_200912671.pdf) [Online 121228].

Förebyggandets konst: insatser för att stärka den alkoholskadeförebyggande verksamheten i skolan (2002) Stockholm: Statens Folkhälsoinstitut. Rapport nr 2002:34. <http://www.mobilisering.nu/WebControls/Upload/Dialogs/Download.aspx?ID=3197> [Online 121228].

Foucault, Michel (1981) 'The Order of Discourse'. I Robert Young (red. och introd.), *Untying the Text: a Poststructuralist Reader*, s. 48- 78. Boston, Mass.: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Foucault, Michel (1983) Afterword. 'The subject and power'. I Hubert, L. Dreyfus & Paul Rabinow (red.) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, s. 208-226. Chicago: The University of Chicago Press.

Foucault, Michel (1988) Technologies of the Self. I Luther, M. Martin, Huck Gutman & Patrick, H. Hutton (red.), (1988) *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*, s. 16-49. Amherst, Mass.: The University of Massachusetts Press.

Foucault, Michel (1991) Governmentality. I Gordon Burchell, Colin Gordon & Peter Miller (red.) *The Foucault Effect. Studies in Governmentality. With two lectures by and an interview with Michel Foucault*, s. 87-104. Chicago: The University of Chicago Press.

Foucault, Michel (1993) *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Översättning. Mats Rosengren.

Foucault, Michel (2000) Governmentality. I James, D. Faubion (red.), *Essential works of Foucault. Power. Vol. 3*, s. 210 - 222. New York: The New York Press.

*För skolbaserad prevention. Verktygslåda. Kunskapsbaserade metoder och program som sprids inom ramen för regeringsuppdraget Skolan förebygger*. Reviderad 2006-12-01. [http://www.fhi.se/Documents/Vart-uppdrag/BoU/Uppslagsverket/verktygslada\\_web\\_061201.pdf](http://www.fhi.se/Documents/Vart-uppdrag/BoU/Uppslagsverket/verktygslada_web_061201.pdf) [Online 121228].

Gardner, Howard (1993) *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York: BasicBooks.

Goleman, David (1995) *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, David (1997) *Känslans intelligens. Om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Johansson, Kerstin (2012) Mellan stöd och kontroll. Prevention riktad mot föräldrar, barn och unga. I Kenneth Petersson, Magnus Dahlstedt & Birgitta Plymoth (red.) *Fostran av framtidens medborgare*, s. 127-150. Lund: Sekel Bokförlag och författarna.

Kendall, Gavin & Wickham, Gary (1999) *Using Foucault's Methods*. London: Sage.

Kimber, Birgitta (2004) *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens. Teori och praktisk tillämpning för pedagoger*. Solna: Ekelunds Förlag.

Kimber, Birgitta (2007) *SET. Social och emotionell träning – en introduktion*. Stockholm: Natur & Kultur.

Kimber, Birgitta & Petré, Carina (2008) *SET i förskolan. Handbok i konsten att praktisera social och emotionell träning*. Malmö: Epago/Gleerups Utbildning AB.

Kimble, Gregory, Adams (2001) Behaviorism. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, s. 1128-1131.

Linnér, Bengt & Westerberg, Boel (2009) *Att skolas till lärare*. Lund: Studentlitteratur.

*Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

*Lgy 11. Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.

*Lärares arbetstid. En skrift kring ett antal arbetstidsfrågor för lärare som är anställda med ferie enligt bilaga M till AB 05 (2008)*. Andra upplagan. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.

Löf, Camilla (2011) *Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Lund: Lunds universitet.

Mayer, John, D., Salovey, Peter & Caruso, David. R., & Salovey, Peter (1999) Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, Vol. 27, s. 267-298.

Mayer, John, D., Salovey, Peter & Caruso, David. R. (2008) Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *The American Psychologist*, Vol. 63:(6), 503-517.

Miller, Peter & Rose, Nikolas (2008) *Governing the Present. Administering Economic, Social and Personal Life*. Cambridge: Polity Press.

Nilsson, Roddy (2008) *Foucault - en introduktion*. Malmö: Författaren och Égalité.

Nykänen, Pia (2008) *Värdegrund, demokrati och tolerans: om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*. Göteborg: Filosofiska institutionen.

O'Farrell, Clare (2005) *Michel Foucault*. London: Sage.

Olson, Matthew, H. & Hergenhahn, B. R. (2009) *An Introduction to Theories of Learning*. 8:th. ed. New Jersey, N.J.: Pearson Education, Inc.

Riitti, Sophie (2008) Emotional Intelligence as Educational Goal: A Case for Caution. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 42, Nr. 34, s. 631-643.

Riitti, Sophie (2009) Emotion-Work and the Philosophy of Emotion. *Journal of Social Psychology*, Vol. 40, No 1, s. 55-74.

Roberts, D. Roberts, Zeidner, Moshe, & Matthews, Gerald (2001) Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196-231.

Rose, Nikolas (1999) *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. London/ New York: Free Association Books.

Rose, Nikolas (2007) *The Politics of the Life Itself. Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton: Princeton University Press.

*Röster om KASAM. 15 forskare granskar begreppet Känsla av sammanhang* (1998). Stockholm: Forskningsrådsnämnden.

Salovey, Peter & Sluyter, David, J. (1997) *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York: Basic Books.

Sjöberg, Lennart & Engelberg, Elisabeth (2003): *Emotionell intelligens - teori och empiri i ett psykologiskt perspektiv*. SSE/EFI Working Paper Series in Business Administration, No 2003:6, March 2003.  
[http://swoba.hhs.se/hastba/papers/hastba2003\\_006.pdf](http://swoba.hhs.se/hastba/papers/hastba2003_006.pdf) [Online 121229]

Sjöberg, Lena (2009) Skolan och den 'goda' utbildningen – för ett konkurrenskraftigt Europa. I *Utbildning & Demokrati*. Nr. 1, 2009, s. 33-58.

*Skolfront: Livskunskap - flum eller fakta?* Utbildningsradion 2010. (Elektronisk resurs).

*Skolfront: Psykoterapi på schemat*. Utbildningsradion 2010. (Elektronisk resurs).

Skolverket (2009) *På tal om mobbning- och det som görs. Kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

SKOLAN ÄR EN LÄTTKÖPT ARENA - LIVSKUNSKAP I KRITISK BELYSNING  
Kerstin von Brömssen

Svalfors, Ulrika (2008) *Andlighetens ordning. En diskursiv läsning av tidskriften Pilgrim*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Thrupp, Martin (1998) Exploring the Politics of Blame: school inspection and its contestation in New Zealand and England. *Comparative Education*, Vol. 34(2), s. 195-208.