

Existentiella samtal i skolan - en källa till konflikter eller till ökad förståelse?

Åsa Schumann

Åsa Schumann, doktor i religionspsykologi, legitimerad gymnasielärare i religionskunskap och historia, Alviksskolan, Bromma. E-post: asa.schumann@edu.stockholm.se.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2720-2801>

Syftet med studien var att undersöka hur regelbundna samtal om existentiella teman i skolan upplevs och hur samtalen inverkar på barnens relationer. Studien genomfördes i två omgångar; 2020 och 2021-2022 bland barn i åk 5 på en icke konfessionell skola. Tillsammans med ansvarig lärare arbetade eleverna med existentiella teman tre lektioner i veckan under 13 veckor. Resultaten från de 29 semistrukturerade intervjuerna och den muntliga utvärderingen med läraren belyser hur eleverna upplevde undervisningen och skolsituationen på olika sätt men också att regelbundna samtal om existentiella teman fördjupade förståelsen mellan barnen och därmed bidrog till en ökad tillit. Resultaten speglar den centrala roll som vuxna har för barnens möjligheter att förstå varandra. Att genomföra existentiella samtal med stöd av lärare i skolan kan således fungera som ett verktyg för att förebygga missförstånd och konflikter.

The purpose of the study was to explore students' experiences of regular classroom discussions on existential themes, and to investigate how such dialogues affect their interpersonal relationships. The study was conducted in two phases: in 2020 and in 2021–2022 at a non-confessional school among children in grade 5. The results from the 29 semi-structural interviews and the oral evaluation with the teacher highlight how the students experienced the teaching and the school situation in different ways but also the importance of regular discussions about existential themes for a deeper understanding, and for developing a trustful climate among children. The results also reflect the central role that adults have in children's opportunities to understand different opinions. Implementing existential discussions with support from teachers in school might serve as one of the tools to prevent conflicts between students.

Inledning

Skolan spelar en viktig roll för välbefinnandet i barndomen och senare i livet (Ahrén, 2010; Allodi, 2010; Jablonska, et.al, 2009; Schumann, 2018; Westerlund, 2016; Westerlund & Schumann, 2019; Östberg & Modin, 2008). Tyvärr visar forskning att upplevelsen av otrygghet förekommer bland barn och ungdomar i just skolan. Olika kulturell och religiös bakgrund utgör faktorer som kan orsaka osämja mellan elever (Ahrén, 2010; Allodi, 2010; Odenbring & Johansson, 2019).

Existentiella och religiösa reflektioner som berör den egna identiteten men också relationer inverkar på upplevelsen av sammanhang och mening, betydelsefullt för en god psykisk hälsa (Antonovsky, 2005; Park, 2005; Schnell, 2009, 2020; Schumann, 2018). Existentiell hälsa och ett funktionellt meningssystem relaterar till varandra och bidrar till en känsla av grundläggande trygghet, och en förmåga att konstruera ett stabilt och fungerande själv som möjliggör ett mer flexibelt förhållningssätt (Antonovsky, 2005; DeMarinis, 2003, 2008). En trygg och medveten identitet, en känsla av tillhörighet och att kunna påverka livssituationen förebygger psykisk ohälsa och kan minska konflikter bland barn (Antonovsky, 2005; DeMarinis, 2003, 2008; Eriksson, 1963, 1968, 1980; Hjern, et.al, 2008; Kuperminc, et.al, 2001; Lloyd, 2018; Marcia, 1993a, 1993b; Modin et.al, 2010). Trots att läroplanen (Skolverket, 2022) betonar ömsesidig förståelse för andra människor och inlevelse så är det lätt att samtalen om existentiella frågor hamnar i skymundan i skolan på grund av osäkerheten kring hur undervisningen kan organiseras (Hartman, 2018).

Syftet med den här studien var bland annat att undersöka hur barn upplever regelbunden undervisning om existentiella teman och hur undervisningen inverkar på barnens relationer.

Material och metoder

Tillsammans med ansvarig lärare arbetade eleverna med existentiella teman tre lektioner i veckan under 13 veckor. Kapitlet om existentiella teman i läroboken, som bygger på 2011 års läroplan för religionskunskap, låg till grund för lektionerna (Bohlin, 2015). Läroboken kompletterades med för åldersgruppen lämpligt material såsom skönlitteratur, radioprogram och kortare filmer. Undervisningsmetoden bestod av muntliga samtal i små grupper och diskussioner i hela klassen kring existentiella teman såsom moral, identitet och relationer. Några exempel på frågeställningar var: Vad är meningen med livet? Vad är viktigast i livet? Vad är vänskap? Vad händer när livet tar slut? Vem är jag? Vad är rätt och fel handling?

Studien var godkända av etikprövningsnämnden i Uppsala (Dnr 2019-06498, Dnr 2020-06614) och genomfördes vid en icke konfessionell skola i Stockholmsregionen under våren 2020 samt hösten 2021 och vårterminen 2022. I studien

som bestod av både en kvantitativ och kvalitativ del deltog 37 elever i åk 5; 19 flickor, 17 pojkar och en som svarade ”något annat”. I den kvalitativa intervjudelen, vars resultat redovisas här, deltog 29 elever; 14 flickor, 14 pojkar och en elev som uppgav ”något annat”. Orsaker som elevfrånvaro (covidpandemin pågick) och begränsad tid gjorde det praktiskt omöjligt att intervjua hela deltagargruppen. En intervjuguide tjänade som utgångspunkt för de semistrukturerade intervjuerna som varade i cirka 30 minuter och genomfördes under skoldagen i ett grupprum vid skolan. En utvärdering av lektionerna genomfördes tillsammans med ansvarig lärare vilket också redovisas i denna artikel. Vid den första delen av studien (2020) genomfördes intervjuer och utvärdering med läraren direkt efter de 13 undervisningsveckorna. Vid den andra delen, 2021-2022, där undervisningen bedrevs under höstterminen och fram till jullovet genomfördes intervjuer och utvärdering omedelbart efter juluppehållet. Det inspelade materialet från intervjuerna transkriberades och de muntliga utvärderingarna med läraren skrevs ner i samband med samtalen. Läraren läste sedan igenom anteckningarna för eventuella korrigeringar.

Analytisk strategi

Det insamlade intervjumaterialet analyserades med hjälp av en tematisk analys, vilket innebar att materialet kategoriserades med hjälp av för forskningsfrågorna meningsfulla teman (Brooks & King, 2012; King, 2018). De aktuella forskningsfrågorna var: Hur upplever barn regelbunden undervisning om existentiella teman och hur påverkar undervisningen barnens relationer? Först organiserades materialet i bredare teman som sedan förfinades och fick ett smalare fokus. Sex teman utkristalliserades kopplade till upplevelser av undervisningen och tre teman relaterade till relationer mellan eleverna.

Etik

Såväl vårdnadshavare som rektor och skolans hälso- och sjukvårdsteam informerades om studien. För att säkerställa anonymitet är namnen på eleverna vid de redovisade intervjuцитaten fiktiva. Materialet från undersökningen och intervjuerna samt tillhörande kodlistor lagrades i en lokal dator utan internetuppkoppling som var tillgänglig för den ansvariga forskaren.

Resultat från intervjuerna

Nedan presenteras resultaten utifrån de nio teman som framkom vid analysen samt urval av citat från de semistrukturerade intervjuerna som belyser barnens upplevelser av undervisningen och hur eleverna uttryckte att undervisningen påverkade kamratrelationerna.

Reaktioner på undervisningen

Ett flertal elever uttryckte att undervisning om existentiella teman var intressant och rolig men också lärorik. Deltagarna menade att de lärde sig mer om sig själv men också om klasskamraternas förhållningssätt till både existentiella frågor och religion:

”Jag har fått lära mig mer om hur andras religion går till. Min tro är densamma men när jag hör de kristnas eller hinduernas tro då börjar jag tänka. Innan så tyckte jag inte att det andra religionerna spelade så jättestor roll men nu så ser jag likheterna” (Fatima).

” Man kan känna själv vem man är och så kan man få veta hur andra människor känner sig. Man får veta om det ena och det andra och då vet man också hur man ska handla...man ska aldrig kränka någon annan som är annorlunda” (Anna).

” Typ alla pratar olika och det betyder inte att den personen inte är en människa. Alla är människor (Abdi).

Någon elev kunde inte erinra sig undervisningens innehåll, i något fall på grund av hög frånvaro. Ytterligare några elever visade ett neutralt förhållningssätt till undervisningen. En elev uttryckte att ”det var som en vanlig lektion” (Bibi). En annan elev var kritisk till metoden och saknade ett arbetshäfte med tydliga instruktioner i början av arbetsområdet. Ytterligare en elev upplevde att något tema upprepades vid flera tillfällen.

Olika åsikter om existentiella frågor

Deltagarna underströk att det fanns olika uppfattningar bland jämnåriga när det kom till existentiella frågor och om vad som var rätt eller fel, vad som händer efter döden men också om hur man bör leva enligt olika religiösa regler. Ett flertal informanter uppgav att samtalen om religion fastnat i minnet lite extra mycket men också diskussionerna om etik och moral:

”Det har varit roligt, jag har lärt mig mycket om existentiella frågor och jag tycker att det är bra. De som inte vet så mycket om religion har också fått möjlighet att lära sig mer. Mest av allt minns jag diskussionerna kring moral och etik, och jag förstod också att vi tänkte på olika sätt om vad som är rätt eller fel, och det är bra att veta” (Ebru).

Nya kunskaper om varandra

Deltagare tryckte också på nya och intressanta kunskaper om klasskamraterna som diskussionerna bidrog till:

”Jag fick reda på att en del av mina klasskamrater väljer att tillhöra flera religioner samtidigt, och att man kan vara kristen och inte tro på Gud” (Andrej).

”Man får möjlighet att diskutera och man förstår vad andra tycker också” (Adam).

Ännu en informant med en religiös tillhörighet uttryckte att den religiösa övertygelsen inte påverkades nämnvärt men nya kunskaper om klasskamraterna ökade respekten:

”Min övertygelse påverkas inte så jättemycket för att jag vet väldigt mycket om min religion och jag är väldigt religiös, det är hela min familj. Men jag fick veta vad andra tycker och då vet jag det. Vissa tror ju inte på någon religion och jag har inte hört deras sida förr, jag har inte velat höra deras sida. Men när jag har fått höra deras sida så påverkade det mig lite grann. För att då förstår jag hur andra har det... Hade vi varit utan de existentiella frågorna så hade jag inte tagit det på samma sätt. För när de sa ”det här tror jag” så förstod jag lite mer. Men om de inte hade sagt så utan bara ”jag tror inte på någon religion” då hade jag inte haft samma respekt för dem, jag hade inte lärt känna dem på samma sätt” (Lea).

Flera informanter menade att de fick lära sig mer om hur andra tänkte om döden:

”Mina tankar om döden har inte ändrats men jag har förstått vad andra tror om döden. Vissa tror ju att det tar slut andra att man blir en annan människa. Jag trodde att ateister trodde på himmel och helvete även om dom var ateister men nu förstår jag att dom tror att det tar slut eller att man blir en annan människa. Då har jag förstått deras synvinkel men mina tankar om döden har inte ändrats” (Lea).

Ovanstående resultat är viktiga att notera eftersom det belyser barns engagemang och intresse för kamraternas åsikter.

Att lära sig av varandra

En annan viktig aspekt som framkom i materialet var att barnen upplevde att de lärde sig av varandra. Som en elev uttryckte det:

”Man lär sig vad andra tycker om något, man kan förstå vad dom tycker är rätt och vad dom tycker är fel. Man kanske kan ta efter och lära sig mer och förbättra sig själv” (Reza).

Samtal om döden

Ett antal deltagare uppgav att de tänkte mer på döden efter samtalen och att det kändes bra och att de upplevde det som positivt:

”Ja jag har inte varit lika rädd. Eller jag var inte rädd, kanske någon liten små sak, men nu vet jag att jag inte behöver vara rädd” (Fatima).

Samtalen upplevdes även som jobbiga men nödvändiga av någon elev:

”Jag gillar inte att tänka på livsfrågor som vad händer efter döden. Det är bara jobbigt, jag vill nog hålla mig till livet...Jag tycker att det är jobbigt att tänka över samma sak hela tiden så där att gå in på ”men på riktigt vad händer efter döden?” Det är roligt men att verkligen tänka över det är lite jobbigt. Det är ju bra och viktigt, så att man slipper oroa sig för att man inte har ett svar” (Noelle).

Inverkan på identiteten

Ett återkommande svar i intervjuerna var att undervisningen utvecklade en medvetenhet om egna åsikter. Identiteten blev tydligare och förståelsen fördjupades när de förstod existentiella begrepp och reflekterade mer frekvent över egna och andras åsikter, vilket exemplifieras i följande citat:

”Man behöver veta hur man är och att vi ser att människor är olika. Och vilken tro man har, vad man gillar och så. Jag tycker att det är viktigt. Man ska veta vem man är. För att om man inte vet vem man är så har man inget mål i livet. Så jag tycker att identitet är jätteviktigt (Abida).

Några deltagare med en religiös tillhörighet förklarade att undervisningen stärkte den religiösa övertygelsen och utvecklade den religiösa identiteten. En elev uttryckte sig så här:

”Jag tror mer på min religion nu, jag har fått en starkare tro när vi har samtalat... Några kamrater har haft samma tro som mig men inte alla”(Andrej).

En annan konsekvens av diskussionerna var att deltagarna utvecklade sin förmåga att uttrycka sin religiösa tro. En elev beskrev att samtalen bidrog till att

det blev lättare att uttrycka religiositet. Eleven beskrev också att identiteten påverkades och att jämnåriga tidigare trodde att eleven var muslim. Eleven förstod inte varför men menade att det kunde ha något med utseendet att göra:

”Folk ser mig som lite annorlunda, de tror först att jag är muslim men när de vet att jag är kristen så vet de mer om mig”(Otto).

Synen på klasskamraterna och en ökad förståelse

Drygt hälften av informanterna nekade till att samtalen inverkat på hur de såg på sina klasskamrater. Men några deltagare uttryckte att diskussionerna resulterat i att relationerna generellt förbättrats och ökade förståelsen:

”Tidigare, när någon typ retades så blev vi mer aggressiva men nu efter det vi har pratat om religion och annat så kan man säga ”kan du sluta med det där” så då blir det inte så stort. Vi har pratat om hur man är och vem man är och vad man ska göra och vad man inte ska göra och sådana grejer.” (Anna).

Enligt somliga deltagare bidrog samtalen om existentiella teman till ökad förståelse och större respekt mellan de som upplevde en religiös tillhörighet och de som inte tillhörde någon religion:

”Ja det finns de som är ateister i min klass och när jag förstår dem och varför de tror som de gör så blir det utifrån en annan synvinkel som jag ser på dem när jag har förstått att de inte kopplar med någon religion. De tror inte på religionen. Förut har jag tänkt ”varför tror de inte på någon religion, vad tror de på då?” Jag hade massa frågetecken men när de sa varför de inte tror på någon religion så ändrades min syn på dem. Jag förstår dem bättre nu” (Lea).

Konflikter

Någon deltagare uttryckte också att religiösa konflikter förekom i skolan, framför allt på rasterna. Enligt eleverna var konflikter relaterade till den psykiska hälsan och uppstod lättare när någon elev mådde psykiskt dåligt eller bättre än de övriga. Olika uppfattningar om vad som var rätt eller fel var också källor till tvister mellan eleverna. Konflikter uppstod när någon hävdade att en religion var bättre än en annan eller när en person upplevde att trossystemet hotades. Enligt informanterna förekom konflikter mellan de som tillhörde en religion och de som saknade religiös tillhörighet. Eleverna utan religiös tillhörighet uttryckte att de religiösa rollerna ofta var för strikta:

”Om man tror på en religion då kan man inte prata om en annan religion

för att man är förblindad av den religionen som man tror på. Man tänker att ”min är jättestark och min är bäst på alla sätt”. Men enligt mig så är det inte så...Det blir konflikt för att jag säger något som kanske hotar dem på något sätt eller jag kommer emot dem på något sätt som dom inte gillar när jag säger vad jag tycker. Och enligt mig så är det sanningen om någons religion. Då blir de så att de måste försvara sin religion” (Olivia).

Konflikterna rörde också trosuppfattning, vilket exemplifieras i citatet nedan:

” Men det är då det krockar mellan de som inte tror på en religion och jag som tror på en religion och är väldigt religiös. Det krockar väldigt mycket. Och när de säger ”jag tror på evolutionen” och jag säger ”jag tror på gud” då blir det den där krocken” (Lea).

Någon deltagare upplevde att kamraterna utan religiös övertygelse visade en aggressiv attityd mot de elever som tillhörde en religion. En elev beskrev klasskamrater som dagligen ifrågasatte mat och klädregler. Eleven berättade vidare att undervisningen och diskussionerna resulterat i en förståelse mellan eleverna och som ett resultat mindre ifrågasättande.

Någon deltagare uttryckte däremot att eleverna med en religiös tillhörighet visade nya aggressiva tendenser i samtal om religion:

” Jag tänker på att när man pratar med någon normalt så blir det så där ”ja den där personen är så och så” men sen när man börjar prata om deras religion så får man fram grejer om vad de egentligen tycker, hur arga de blir av att man pratar om sådant. Så man får se deras sanna sida när man pratar om deras religion. Många blir väldigt aggressiva och de ska försvara. Men jag gillar att prata om det så här ”ja ni kanske tycker så och jag tycker så här, vi är alla olika men det här är vad jag tycker”” (Olivia).

Trots olika åsikter uttryckte ett flertal deltagare att det var fel att gräla om religiösa frågor och att det var viktigt att respektera olikheter. Somliga barn beskrev erfarenheter av konflikter om religion andra barn nekade till detta. Konflikterna förekom ofta i samband med raster då barnen vistades i mindre grupper vilket kan förklara skillnader i upplevelser.

Resultat från utvärdering med läraren

I utvärderingen uttryckte den ansvariga läraren att de flesta elever var mycket ovana vid att prata om existentiella frågor men upplevde att de under arbetets gång lärde sig att lyssna mer seriöst på varandra och att tänka mer nyanserat, en egenskap som eleverna behövde utveckla enligt läraren. I början diskuterade

eleverna om vad som var rätt och fel och stämningen var hektisk. Så småningom blev samtalen lugnare och eleverna kunde lyssna mer på varandra. Eleverna började gilla parallellerna mellan den lilla världen de levde i och beskrivningarna från läroboken om den stora världen (Bohlin, 2015). Enligt lärarens utvärdering uppvisade eleverna svårigheter att tänka i flera steg men undervisningen hjälpte eleverna att koppla ihop vardagen med teorin. Någon enskild elev kände sig först provocerad av undervisningen om existentiella teman, särskilt diskussionerna om vad som händer efter döden gav upphov till starka känslomässiga åsikter. När en av dessa elever fick extra stöd av en speciallärare som hjälpte eleven att förstå övningarna så förändrades attityden mot ett mer öppet och dialogiskt förhållningssätt.

Diskussion

Resultatet belyser vikten av att ge utrymme för barnens erfarenheter i undervisningen och att ge dem möjlighet att prata med varandra samt att lära känna varandras åsikter. Men även vikten av vuxenstöd för att alla elever ska kunna delta i undervisningen och förstå frågornas karaktär. Enligt ovanstående resultat utgör undervisning om existentiella teman ett sätt att väcka elevernas intresse för den egna identiteten och klasskamraternas åsikter. Samtal kan öka förståelsen mellan barnen vilket i sin tur utvecklar respekt och därmed tolerans, grundläggande för att minska konflikter av kulturell och religiös karaktär och öka tryggheten i skolan. Resultatet speglar vinsterna med att arbeta systematiskt med existentiella frågor under ledning av utbildade vuxna och med åldersanpassat material för att undvika missförstånd bland barn. Genom samtal om existentiella frågor med betydelsefulla personer i skolan kan identiteten utvecklas och bekräftas liksom en mer tolerant attityd (Eriksson, 1963, 1968, 1980; Marcia, 1993; Schumann, 2018).

Tidigare studier pekar på konflikter i skolan av kulturell och religiös karaktär (Ahrén, 2010; Allodi, 2010; Lunneblad, Johansson, Odenbring, 2019; Odenbring & Johansson, 2019). Eleverna i den aktuella studien beskrev skolsituationen på olika sätt men resultaten befäster att somliga barn upplevde denna typ av konflikter och illustrerar behovet av att ge eleverna möjligheter att utveckla en förståelse om hur klasskamrater resonerar kring religiösa och existentiella frågor. Eleverna och läraren vittnade om att barnen på egen hand saknade förmåga att lösa konflikter som kan uppstå på grund av missförstånd. Vuxenstöd är av obeskrivlig betydelse för att barnens ska kunna utveckla en förståelse mellan varandra.

Konflikterna var tvärlagade och existerade mellan elever med olika religiös bakgrund men även mellan elever med en religiöst grundad syn och de med mer sekulära förhållningssätt. Enligt en grupp deltagare i ovanstående studie ökade samtalen respekten och bidrog till tryggare relationer. Tillitsfulla relationer är grundläggande för att förebygga osäkerhet och psykisk ohälsa bland

barn och unga (Lloyd, 2018; Schumann, 2018; Westerlund, 2016; Westerlund & Schumann, 2019). Möjligheter att reflektera över frågor som är viktiga i livet vid en viss tidpunkt är centrala för identitetsutvecklingen och för ett funktionellt meningssystem (DeMarinis, 2003, 2008). Identitetsutvecklingen stimuleras genom samtal och reflektioner om centrala frågor som ”vem är jag i förhållande till andra?” och ”vad är meningen med mitt liv?” (Marcia, 1993a; Marcia 1993b). Utvecklingen sker genom utforskande som i vissa fall leder till nya ställningstaganden eller en bekräftelse av redan införlivade ståndpunkter. I denna studie stimulerade samtalen kring existentiella teman elevernas reflektioner om egna och andras åsikter, vilket i somliga fall genererade förändringar i synen på självvet i relation till andra (Crocetti et al., 2010).

Deltagare uttryckte att de genom samtal kring existentiella frågor förbättrade förmågan att formulera föreställningar och åsikter. Liksom att uttrycka den egna inre tron och att förstå andra barns åsikter. Somliga informanter vittnade om att samtalen förbättrade relationerna vilket belyser vikten av att skapa möjligheter för barnen att genom organiserade diskussioner förstå varandra. Att bland barn regelbundet öva på att medvetet lyssna och reflektera om varandras existentiella perspektiv ökar medvetenheten och stimulerar identitetsutvecklingen. Detta bidrar till en känsla av sammanhang, ett fokus på för individen värdefulla mål och en upplevelse av meningsfullhet (KASAM); centralt för individens välbefinnande (Antonovsky, 2005; Park & George, 2016).

Referenser

- Ahrén, J. C. (2010). Skolan och ungdomars psykosociala hälsa. I *DEJA-rapport X, Delegationen för jämställdhet i skolan*. Stockholm 2010.
- Allodi, M. W. (2010). Pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan: en kunskapsöversikt. I *DEJA-rapport IX, Delegationen för jämställdhet i skolan*. Stockholm 2010.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bohlin, S. (2015). *Re, Religion 4-6, Utkik*, 14-107, 136-157. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Brooks, J & King, N. (2012). *Kvalitativ psykologi i den verkliga världen: Användbarheten av mallanalys*. Konferensbidrag vid British Psychological Societys årliga konferens, 18-20 april, London, Storbritannien.
- Crocetti, E., Schwartz, S. J., Fermani, A., & Meeus, W. (2010). Utrecht-Skala för hantering av identitetsstaganden (U-MICS). Italiensk validering och jämförelse mellan länder. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 172-186.
- DeMarinis, V. (2003). *Självvärd, existentiell hälsa och existentiell epidemiologi. En svensk postmodern fallstudie*. Stockholm: Verbum Förlag.
- DeMarinis, V. (2008). The Impact of Post-Modernization on Existential Health in Sweden: Psychology of Religion's Function in Existential Public Health Analysis, in Quo vadis: new developments in psychology of religion. *Arkiv för religionens psykologi*, 30, 57-74.
- Erikson, E. H. (1963). *Barn domen och sambandet*. Stockholm: W. W. Norton & Company, Inc.
- Erikson, E. H. (1968). *Identitet: Ungdom och kris*. Stockholm: W. W. Norton & Company, Inc.
- Erikson, E. H. (1980). *Identitet och livsöyke*. Stockholm: W. W. Norton & Company, Inc.
- Hartman, S. (2018). Barn som söker efter en livsfilosofi. I Ristiniemi, J., Skeie, G., Sporre, K. *Utmanande liv: Existentiella frågor som en resurs för utbildning. Religiös mångfald och utbildning i Europa*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hjern, A., Alfvén, G., & Östberg, V. (2008). Stressorer i skolan, psykiska besvär och psykosomatisk smärta. *Acta Paediatrica*, 97, 112-117.

- Jablonska, B., Lindberg, L., Lindblad, F., Rasmussen, F., Östberg, V., & Hjern, A. (2009). Skolprestationer och sjukhusinläggningar på grund av självförvårdad skada: en svensk nationell kohortstudie. *Internationell tidskrift för epidemiologi*, 38(5), 1334-1341.
- King, N. (2018). *Vad är mallanalys?* Huddersfields universitet, 2018-09-15. <https://research.hud.ac.uk/research-subjects/human-health/template-analysis/what-is-template-analysis/>.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S.J. (2001). Skolsocialt klimat och individuella skillnader i sårbarhet för psykopatologi bland mellanstadieelever. *Tidskrift för psykologi*, 39 (2), 141-159.
- Lloyd, C. S. (2018). *Moments of meaning - Towards an assessment of protective and risk factors for existential vulnerability among young women with mental ill-health concerns. A mixed-methods project in clinical psychology of religion and existential health*. Doktorsavhandling, Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lunneblad, J., Johansson, T., Odenbring, Y. (2019). Våld i urbana skolor: skolprofessionellas kategoriseringar och förklaringar till våld bland elever i två olika demografiska områden. *Internationella studier i utbildningssociologi*, 28(1), 63–80.
- Marcia, J. E. (1993a). Ego-identitetens status-metod för egoidentitet. I: Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., Orlofsky, J. L. *Jag ego identitet. En handbok för psykosocial forskning* (s. 3-21). Stockholm: Springer-Verlag.
- Marcia, J. E. (1993b). Status för statusarna: Forskningsöversikt. I: Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., Orlofsky, J. L. *Ego-identitet. En handbok för psykosocial forskning* (22-41). Stockholm: Springer-Verlag.
- Modin, B., Östberg, V., Toivanen, S., & Sundell, K. (2010). Psykosociala arbetsförhållanden, skolans känsla av sammanhang och subjektiva hälsoproblem. En flernivåanalys av niondeklassare i Stockholmsområdet. *Tidskrift för tonåren*, 34, 129-139.
- Odenbring, Y. & Johansson, T. (2019). *Hot och våld i skoldagen. Att förstå och hjälpa utsatta elever*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Park, C. L. (2005). Religion och mening. I: *Handbok i religionens och andlighetens psykologi* (295-314). Stockholm: Guilford Press.
- Park, C. & George, L. S. (2016). Mening i livet som förståelse, syfte och betydelse: Mot integration och nya forskningsfrågor. *Recension av allmän psykologi*, 20(3), 205–220.
- Schnell, T. (2009). The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire (SoMe): Relationer till demografi och välbefinnande. *Tidskrift för positiv psykologi*, 4(6), 483-499.
- Schnell, T. (2020). *Psykologin bakom mening i livet*. Stockholm: Routledge.
- Schumann, Å. (2018). *Vilken mening!? En blandad metodstudie i religionspsykologi av meningsskapandets betydelse för skolungdomar*. Doctoral dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis.
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Poland: Drukarnia WDS San-domierz.
- Westerlund, K. (2016). Andlighet och psykisk hälsa bland barn och unga – ett svenskt synsätt. *International Journal of Children's spirituality*, 21, NR 3–4, 216–229.
- Westerlund, K. & Schumann, Å. (2019). *Religion och existentiell hälsa hos unga svenskar*. I Red. M. Klingenberg & M. Lövheim, "Unga och religion. Troende, ointresserade eller neutrala.". Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Östberg, V., & Modin, B. (2008). Statusrelation i skolan och deras relevans för hälsa i ett livsloppsperspektiv: Resultat från Aberdeen-barnen i 1950-talets kohortstudie. *Samhällsvetenskap och medicin*, 66, 835-848.