

LIVSKUNSKAP

– I FÖRSKOLA OCH FÖRSKOLEKLASS

Kandidat
Examensarbetet i läraryrket

Stina Pernbert
Lisa Sandell

2011

INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK, HÖGSKOLAN I BORÅS



HÖGSKOLAN I BORÅS
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

Arbetets art: Lärarprogrammet: Lärare för förskoleklass och grundskolans fritidsverksamhet, Lärare för förskola och förskoleklass, 210 högskolepoäng.
Examensarbete ”Att utforska pedagogisk verksamhet II”, 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.

Utgivningsår: 2011

Svensk titel: Livskunskap – i förskola och förskoleklass

Engelsk titel: Life Skill Training – in the preschool and preschool class

Nyckelord: Livskunskap, social och emotionell kompetens, värdegrund

Författare: Stina Pernbert, Lisa Sandell

Handledare: Mikael Jensen

Examinator: Kristina Bartley

Sammanfattning

Bakgrund

I bakgrundskapitlet tar vi upp olika författares uppfattning kring huruvida man skall tillämpa livskunskapsundervisning i förskola och förskoleklass. Genomgående för all litteratur och övriga källor som vi uppmärksammar i detta kapitel är att samtliga, med undantag för styrdokumentet, har livskunskap som skolämne och socioemotionell utveckling i fokus.

Syfte

Syftet med vår undersökning är att ta reda på pedagogers syn på livskunskap som ämne i förskola och förskoleklass. De frågeställningar som vi vill försöka svara på genom vår undersökning är:

- Vad är livskunskap enligt pedagoger i förskola och förskoleklass?
- Hur arbetar pedagoger med livskunskap i förskola och förskoleklass?
- Varför anser pedagoger att man bör/inte bör arbeta med livskunskap i förskola och förskoleklass?

Metod

Vi har genomfört en kvalitativ studie som grundar sig på en fenomenografisk forskningsansats. Vårt redskap var halvstrukturerade intervjuer. Vår undersökningsgrupp var tre förskoleklasslärare och tre förskollärare i två medelstora kommuner i Västra Götalandsregionen.

Resultat

I resultatet redogör vi för de olika aspekter av livskunskap som pedagoger gett uttryck för i vår undersökning. Emotionell kompetens likväl som social kompetens var någonting som samtliga pedagoger lyfte som en central beståndsdel av livskunskapen. I förskolan arbetar man med livskunskap som ett arbete som genomsyrar hela verksamheten och som ses synonymt med läroplanens värdegrundsuppdrag. I förskoleklassen är det även vanligt förekommande med metoder och program som ett stöd i undervisningen av livskunskap. De intervjuade pedagogerna kunde redogöra för både positiva och negativa aspekter av livskunskap.

Innehåll

Inledning.....	6
Syfte	8
Begreppsförklaring.....	8
Bakgrund	9
Livskunskap - ett komplext begrepp	9
Historisk överblick	9
Livskunskap utifrån en demokrati- och folkhälsodiskurs	9
Livskunskap som skolämne	10
Social kompetens och emotionell kompetens	11
Social kompetens.....	11
Emotionell kompetens.....	12
Social och emotionell kompetens i undervisning.....	13
Granskning av program och metoder inom livskunskap.....	14
Vad säger styrdokumentet?	15
Lpfö98, reviderad 2010	15
Lgr11	15
Teoretisk utgångspunkt	17
Symbolisk interaktionism.....	17
Metod och genomförande.....	18
Fenomenografi som forskningsansats	18
Urval.....	18
Genomförande	19
Forskningsetik	19
Tillförlitlighet och giltighet	20
Analys.....	21
Resultat.....	22
Livskunskapens olika uttryck.....	22
Social kompetens.....	22
Emotionell kompetens.....	23
Värdegrund – Kunskaper om livet, hälsa och miljö.....	25
Olika arbetssätt inom livskunskap.....	26
Förskoleklassen – program och metoder.....	26
Förskolan – genomsyrar hela verksamheten	27
Därför bör man arbeta med livskunskap	28
Stärka individen och stärka gruppen	28
Värdegrund.....	28

Samhället har förändrats och lära för livet	29
Därför bör man inte arbeta med livskunskap	29
Känsliga ämnen	30
Diskussion	32
Livskunskapens olika uttryck	32
Social och emotionell kompetens	32
Samhällets förändrade villkor	33
Livskunskap i förskoleklass	34
Livskunskap i förskolan	35
Förskolan och förskoleklassens gemensamma uppdrag	36
Negativa aspekter kring livskunskap	37
Sammanfattning av diskussion	39
Metoddiskussion	39
Didaktiska konsekvenser	40
Reflektioner och förslag till fortsatt forskning	41
Referenser	42
Bilagor	45
Bilaga 1	45
Bilaga 2	46
Bilaga 3	47

Tack

Till alla som gjort denna uppsats möjlig

Vår handledare Mikael Jensen som trott på vårt arbete från första stund.

Till de pedagoger som tog sig tid till att medverka i vår undersökning och delge sina tankar och erfarenheter kring sitt arbete med livskunskap.

De pedagoger som ställde upp i vår pilotstudie.

Tack till familj och vänner för ert stöd under arbetes gång.

Speciellt tack till:

Jan Pernbert

Hanna Svensson

som läst och gjort kommentarer på vår uppsats

Inledning

Livskunskap är ett förhållandevis nytt ämne inom den svenska skolan. Ämnet används för att på ett konkret sätt lyfta de områden som annars genomgående ska genomsyra hela skolans och förskolans arbete genom framförallt läroplanernas värdegrundsuppdrag.

Under de senaste tio åren har flera skolor och förskolor valt att börja undervisa i livskunskap (Löf, 2009). Detta har dock skett utan stöd i nationella kursplaner och på egna initiativ från kommun, skolstyrelse eller arbetslag. I arbetet med livskunskap saknas både uppnående- och strävansmål vilket resulterar i att eleverna inte får omdöme eller betyg i ämnet. Det är upp till varje skola och dess lärare och pedagoger huruvida de vill undervisa i livskunskap, hur mycket tid de vill avsätta samt vilka områden som ska belysas inom ramarna för ämnet. Då man i förskolan inte arbetar utefter ämnen så blir livskunskapen, EQ-undervisning eller så kallad social och emotionell träning istället ett område som man lyfter genomgående i verksamheten. Löf (2009) skriver att det i dagens skola råder begreppsförvirring över vad ämnet livskunskap innebär eftersom lokala variationer vuxit fram från kommun till kommun. Många skolor och förskolor väljer att köpa in olika program och metoder som har till syfte att ligga som grund för arbetet med livskunskap. Skolverket (2011) har nyligen granskat dessa metoder och funnit att många av dem inte lever upp till sitt syfte och i vissa fall till och med haft motsatt effekt.

Livskunskap som ämne kommer ursprungligen från USA där metodprogrammet SEL (social and emotional learning) är populärt som undervisningsmaterial. I Sverige har liknande metoder och program indirekt vuxit fram i skuggan av förskolan och skolans omsorgs- och fostranuppdrag. Goleman (2000 s. 292) menar att dagens barn och ungdomar tenderar att bli allt mer socialt och emotionellt inkompetenta, och att skolan och hemmet måste börja agera. Tillsammans med många andra förespråkar Goleman (2000) undervisning i skolan där pedagoger skall hjälpa elever att känna igen och hantera olika känslor och sociala färdigheter. Det finns dock många röster i denna debatt, och långt ifrån alla är positiva till detta nya skolfenomen;

Från att i läroplanen vara ett gemensamt, demokratiskt fundament, gör värdegrunden inom ramen för ämnet livskunskap den lokala skolpraktiken om till en värderande markering mot enskilda elevers ickeönskvärda beteenden, känslor och åsikter.
(Löf, 2011, s. 115)

Under hösten 2010 sände SVT's utbildningsserie Skolfront ett program¹ om livskunskap i skolan. Där beskriver de livskunskap som ett skolämne med obligatorisk närvaro som i ett längre perspektiv skall förebygga mobbning. I programmet granskar de SET-metoden som går ut på att träna barns och ungdomars sociala och emotionella kompetens. Metoden är framtagen av Birgitta Kimber (speciallärare, leg. psykoterapeut och Med Dr), och har enligt Skolfront blivit ett populärt arbetsmaterial att tillämpa inom undervisningen för livskunskap. SET-metoden grundar sig på teorier om emotionell intelligens och neurobiologisk forskning. I programmet framhålls att en avgörande anledning till att metoden blivit så populär inom undervisning i livskunskap är att Statens folkhälsoinstitut rekommenderade SET som en evidensbaserad metod med stöd i forskningen. En av folkhälsoinstitutets uppgifter är att förse kommuner med bra forskningsunderlag. När skolfront granskade metoden visade det sig att den forskning Kimber hänvisar till har underkänts av alla myndigheter som granskat denna

¹ Psykoterapi på schemat <http://urplay.se/158965> Tillgängligt 2011-12-29 10:19

forskning och den är därför inte tillförlitlig. Folkhälsoinstitutet tog senare bort formuleringen att SET-metoden står på en evidensbaserad grund. Även SBU, socialstyrelsen och skolverket anser att metoden saknar vetenskaplig grund. Efter programmet väcktes debatt och stor medial uppmärksamhet kring livskunskap som ämne i skolan.

Vår undersökning har för avsikt att svara på och reda ut hur man arbetar med livskunskap i förskola och förskoleklass. Vi valde att göra denna studie då vi är intresserade av och nyfikna på livskunskap som begrepp och fenomen i den svenska förskolan och skolan. I vår förundersökning upptäckte vi att det fanns ytterst lite forskning tillgänglig som berörde arbete med livskunskap i de yngre åldrarna. Vi fann därför dessa verksamheter och område som relevanta och intressanta att undersöka vidare.

Syfte

Syftet med vår undersökning är att ta reda på pedagogers syn på livskunskap som ämne i förskola och förskoleklass. De frågeställningar som vi vill försöka svara på genom vår undersökning är:

- Vad är livskunskap enligt pedagoger i förskola och förskoleklass?
- Hur arbetar pedagoger med livskunskap i förskola och förskoleklass?
- Varför anser pedagoger att man bör/inte bör arbeta med livskunskap i förskola och förskoleklass?

Begreppsförklaring

I vår bakgrund redogör vi för begreppet Livskunskap och komplexiteten kring detta ämne. Ämnets innehåll varierar beroende på i vilken årskurs man arbetar med detta område. Livskunskapsundervisningen för barn i yngre åldrar fokuserar mestadels på social och emotionell utveckling och värdegrundsarbete.

Livskunskap: Löf (2011) skriver att det är missvisande att beskriva livskunskap som *ett* ämne då innehållet och syftet med denna undervisning skiljer sig från skola till skola och årskurs. Det finns en stor mängd av olika definitioner kring begreppet livskunskap, men förenklat kan det förklaras som ett ämne vars syfte är att organisera skolors värdegrundsarbete och främja elevers välmående.

Social kompetens: Förmågan att samspela och samverka med andra människor på ett sätt som främjar den sociala samvaron (Goleman, 2007, s. 84).

Emotionell kompetens: En del i den sociala kompetensen som innefattar förmågan att kunna förstå och hantera sina egna och andras känslor (Wennberg, 2000, s. 19).

Social och emotionell kompetens/ Social och emotionell intelligens: I vår uppsats kommer vi genomgående att använda oss av begreppen social kompetens och emotionell kompetens. Vi likställer dessa definitioner med begreppen social och emotionell intelligens (EQ) som vissa författare även använder sig utav.

Värdegrund: Ett samlingsbegrepp som rör olika frågor kring etik, moral, normer, demokrati, relationer och livsåskådning m.m. I förskolan och skolans styrdokument utgör värdegrunden en stor del av verksamheternas uppdrag².

² Värdegrund. <http://www.ne.se/lang/värdegrund>, Nationalencyklopedin, hämtad 2011-12-29.

Bakgrund

I kapitlet Bakgrund utgår vi ifrån tidigare forskning som beskriver hur livskunskap som skolämne utvecklats och vuxit fram utifrån en demokrati- och folkhälsodiskurs. Vi lyfter komplexiteten kring livskunskap som begrepp och dess undervisningsmetoder. Vi redogör även för begreppen social och emotionell kompetens i ett undervisningsperspektiv. Slutligen uppmärksammar vi läroplanernas värdegrundsuppdrag och innehåll i relation till livskunskap.

Livskunskap - ett komplext begrepp

Löf (2011) menar att man inte kan precisera livskunskap som *ett* ämne då definitionen av detta begrepp skiljer sig åt utifrån olika undervisningssituationer, arbetssätt och arbetsplaner. Det finns för få vetenskapliga studier som ger en helhetsbild av ämnet. Kommuner och skolor skapar sig idag egna varianter av livskunskap som skolämne vilket bidrar till en begreppslig förvirring (Löf, 2009). Von Brömssen (2011) har efter att ha studerat ett antal olika lokala arbetsplaner kunnat konstatera att detta framväxande undervisningsämne uppkommit ur tre dominerande undervisningspraktiker; skolors drogförebyggande arbete, sex- och samlevnadsundervisning samt träning av barns och ungdomars sociala och emotionella kompetenser. Löf (2011) skriver att även om begreppet livskunskap är mångtydigt och ibland komplext, kan man genom att studera såväl kommunala och nationella dokument definitioner av ämnet tolka att deras gemensamma syfte med livskunskap är att skapa ett tryggare samhälle för barn och ungdomar. Hon poängterar att livskunskap som ämne inte skall ses synonymt med de enskilda program och modeller som idag är vanliga i skolan då detta begränsar synen på ämnet som omfattar en stor mångfald av olika arbetssätt. Sevéus (2010, s. 105) menar att ingen i dagens läge kan redogöra för vad livskunskap som ämne idealiskt sett bör vara, och att det krävs en kvalificerad utredning av detta ämne på nationell nivå för att ämnets innehåll skall kunna preciseras.

Historisk överblick

Löf (2011) skriver att i slutet av 1990-talet uppvisade pedagogisk forskning ett stort intresse för kommunikation och språk, det var under denna tidpunkt som livskunskapsämnet började förekomma på våra svenska skolor. Sevéus (2010) har dock funnit att livskunskap som begrepp benämndes i en riksdagsmotion³ redan år 1990. Under tidsperioden mellan 1990-talets slut och 2000-talets början var benämningen *social kompetens* inom den skolpolitiska debatten mycket aktuell och många politiker började nu få upp ögonen för det nya skolämnet. Den politiska debatten om livskunskap som ämne i skolan var mycket intensiv under åren 2003-2006. Flera representanter från olika partier gav sig då in i debatten om ämnets vara eller icke vara i skolan. Löf (2011) skriver att det finns och har funnits en politisk konkurrens partierna emellan gällande vad ämnet skall innehålla samt hur detta skall kunna genomföras i praktiken. Hon poängterar dock att man genom att studera motioner där begreppet livskunskap omnämns kan finna att det över partigränserna finns en gemensam oro för barn och ungdomars uppväxtvillkor i dagens samhälle. Under senare år har även Statens folkhälsoinstitut gett sig in i den politiska debatten gällande livskunskap som ämne i skolan.

Livskunskap utifrån en demokrati- och folkhälsodiskurs

Löf (2011) skriver i sin avhandling att synen på livskunskap som ämne kan delas in i två olika grupper; demokrati- och folkhälsodiskursen.

³ Utbildningsdepartementet. Motion 1990/1991:Ub132

Folkhälsodiskursen utgår från Statens folkhälsoinstituts definitioner av ämnet och myndighetens mest karaktäristiska drag i synen på livskunskap är dess kompensatoriska ansats. Detta menar Löf (2011) innebär en strävan efter att upphäva riskfaktorer som kan uppstå i barndomen genom att stärka skyddsfaktorer på ett socialt och individuellt plan. Genom att undervisa i ämnet livskunskap bedömer folkhälsodiskursen att man i ett längre perspektiv kan undvika sociala problem, missbruk och kriminalitet. Löf (2011) skriver att denna diskurs lägger stor vikt vid barns personliga utveckling, särskilt i avseende på emotionella och sociala färdigheter då det kommer till ämnet livskunskap.

I den nationella politiska praktiken (demokratidiskursen) tolkas ämnet livskunskap utifrån en diskurs om skolans uppdrag att främja hälsa och förmedla demokrati. En av politikernas mest centrala fråga är huruvida livskunskap som skolämne skall tillämpas i skolans verksamhet eller inte. Löf (2011) skriver att inget beslut angående detta dilemma har fattats, och att man utifrån detta kan dra slutsatsen att frågan om livskunskap inte är särskilt högt prioriterat i riksdagen.

Sammanfattningsvis beskriver Löf (2011) att folkhälsoinstitutets definition på livskunskap som skolämne har som syfte att förebygga olika sociala problem vilket per automatik främjar hälsoaspekten. Den politiska diskursens huvudsakliga syfte med ämnet livskunskap är att skolan skall uppmuntra eleverna att upprätthålla demokratiska värden. Gemensamt för de båda diskurserna är deras ömsesidiga engagemang att främja barn och ungas livsvillkor och framtida möjligheter.

Skolans myndigheter förhåller sig, om än passivt, som aktör till både demokrati- och folkhälsodiskursen. De uttrycker dock en oro för att införa livskunskap som schemalagt ämne då detta enligt skolans myndighet kan dränera skolans gemensamma värdegrundsarbete som skall genomsyra alla verksamheter. De har ännu inte tagit ställning till huruvida livskunskap skall införas som obligatoriskt ämne i skolan.

Livskunskap som skolämne

Löfs (2011) avhandling bygger på en etnologisk studie vilken sträckte sig över två år. Materialinsamlandet skedde genom intervjuer med centrala aktörer i ett kommunövergripande arbete med livskunskap som skolämne, samt fältobservationer på 3 grundskolor med fokus på år F-6. Hon har i sin studie granskat politiska texter på ett nationellt plan som t.ex. motioner, skolors policydokument samt lokala kvalitetsredovisningar och arbetsplaner för att få en förståelse för hur livskunskap som skolämne vuxit fram. Utifrån dessa data kunde hon utvisa att bilden av ämnet är mycket komplext och varierande från skola till skola. Hon kom även fram till att svårigheterna med detta ämne är osäkerheten och de skiftande åsikterna kring de didaktiska frågorna *vad* skolorna skall undervisa om och *hur* denna undervisning skall genomföras. Hon skriver att livskunskapen faller in i något som kallas vidgad eller breddad didaktik där den didaktiska frågan *varför* ämnet skall undervisas står i fokus. Komplexiteten i ämnet görs gällande p.g.a. av de olika skolornas syn på arbetsätt, syfte och innehåll i ämnet livskunskap. Löf (2011) fann dock att samtliga skolor hade tre gemensamma, återkommande mål inom ämnet vilka var trygghet, demokrati och självkänsla.

Löf (2011, s. 21) skriver att intresset för livskunskap som ämne och metod har ökat mycket under de senaste åren. Flera handböcker och olika metodmaterial med särskilda koncept och metoder har lanserats på marknaden och har som syfte att vara guider och hjälpmedel i hur livskunskap kan undervisas. Hon menar dock att denna litteratur och dess metodmaterial ofta framställs utifrån ett vinst- eller utbildningsintresse, och att de ofta saknar vetenskaplig grund.

Endast ett fåtal program av dem som hittills tillämpats i skolan har utvärderats utifrån syfte och evidens. Författaren menar att livskunskap är ett begynnande forskningsområde, men att det i dagens läge finns mycket få studier att tillgå gällande detta ämne. Löf (2011) ger i sin avhandling uttryck för stark skepsis för vissa metoder, då hon pekar på att barnens privatliv ibland exponeras för mycket. Hon anser att det under lektionerna skapas en form av undervisningskultur med fokus på privata företeelser som i sig närmar sig en terapeutisk session. Per automatik uppstår problemet att pedagogens roll som undervisare i livskunskap utvecklar sig till en terapeut där denne får agera "hobbypsikolog" vilket kan vara direkt skadligt för barngruppen.

Löf (2011) har i sin avhandling utgått från en barndomssociologisk ansats vars teori är att inom ramen för sociala praktiker och samhällseliga institutioner synliggöra hur barndomen definieras. Författaren skriver att hennes analyser utvisar att livskunskapsämnet påverkas och växer fram i relation till en diskurs om en riskfylld barndom. Tolkningarna av ämnet utifrån en demokrati- och folkhälsodiskurs genomsyras av en syn på barn som marginaliserade och utsatta. Genom att införa livskunskap som ett regelbundet och kontinuerligt ämne på schemat vill man ge barn och elever möjligheter att utveckla sociala och kommunikativa färdigheter, som i ett långsiktigt perspektiv skall skydda dem från samhällets många risker. Det är ingen "offerroll" som tillskrivs barnen, utan man vill istället genom undervisningen ge kraft till barn och elever för att själva hantera olika situationer senare i livet. Barnen skall rustas inför ett segregerat och ojämlikt samhälle. Genom att införa livskunskap som ämne vill man utmana barnen genom olika övningar som syftar till att stärka barnen och elevernas självförtroende. De skall utveckla olika egenskaper, kommunikativa färdigheter och tankesätt för att sedan på egen hand kunna stå emot gruppträck, lösa konflikter, uttrycka sina åsikter, värna sig från vuxna eller andra barns förtryck m.m. I denna avsikt kan man enligt Löf se barn som "tillblivande" eller "becomings" där de fostras till att i framtiden bli starka och trygga medborgare.

Social kompetens och emotionell kompetens

I detta avsnitt förklarar vi begreppen social och emotionell kompetens och uppmärksammar dessa områden utifrån ett undervisningsperspektiv. I livskunskap för de yngre åldrarna utgör social och emotionell utveckling en stor del i undervisningen med syftet att främja barn och elevers psykiska välmående (Löf, 2011 s. 77).

Social kompetens

Social kompetens kan förklaras som konsten att umgås med andra människor. Begreppet berör alla de kunskaper, färdigheter, värderingar och motivationer som vi behöver i samspelet med andra människor (Pape, 2001, s. 21). Persson (2003, s. 8) menar att det är svårt att ge en tydlig definition av social kompetens då begreppet är högst individuellt och situationsbundet. Pape (2001, s. 21) framhåller därför att definitionen av social kompetens måste ses i ljuset av både person, situation, miljö och kultur. Vad som anses vara fördelaktiga egenskaper i en viss situation eller sällskap kan i en annan kontext uppfattas som någonting negativt, och vice versa.

Goleman (2007, s. 84) har skapat en modell för den sociala intelligensen för att förklara de grundläggande beståndsdelar som denna består av:

Social medvetenhet

Social medvetenhet behandlar hur vi tolkar och skapar förståelse för olika sociala situationer och samband, samt att läsa av andras tankar och känslor för att skapa mening och sammanhang av det sociala samspelet med människorna i vår omgivning.

Grundläggande empati: Att "känna" med andra individer och läsa av emotionella, icke-verbala signaler

Intoning: Lyssna med alla sinnen, tona in en annan individ

Empatisk korrekthet: Förstå en annan individs tankar, känslor och intentioner

Social kognition: Förståelse för hur den sociala världen fungerar, att kunna läsa av andras tankar och avsikter

(Goleman, 2007, s. 84)

Social rumsuppfattning

Social rumsuppfattning (eng. social facility) handlar om hur vi använder oss av den sociala medvetenheten för att kunna samspela på ett effektivt sätt med andra individer.

Synkronisering: Kunna kommunicera genom icke-verbala uttryck

Självpresentation: Kunna presentera oss själva inför andra på effektivt sätt

Inflytande: Forma utspelet och utgången av det sociala samspelet

Medkänsla: Att man bryr sig om andras behov och agerar utifrån detta

(Goleman, 2007, s. 84)

Emotionell kompetens

Wennberg (2000 s. 19) definierar begreppet EQ som förmågan att kunna analysera och förstå känslor, både hos sig själv och hos andra samt att kunna använda detta för att dra slutsatser och att kunna handla på ett konstruktivt sätt i relation till våra medmänniskor.

Wennberg (2000) har utvecklat en EQ- trappa som förklaringsmodell för den känslomässiga intelligensens olika delar.

EQ- trappan består av fem olika nivåer:

- Självkänedom
- Empati
- Ansvar
- Kommunikation
- Problem- och konflikthantering

(Wennberg, 2000, s. 19)

Självkänedom handlar om förståelsen för sitt eget känsloliv. Att man har förmågan att kunna identifiera och sätta namn på sina känslor samt att kunna tolka och sätta in dem i sitt rätta sammanhang. *Empati* förklaras som förmågan att kunna tona in känslor hos andra människor; att förstå vad en annan människa känner. *Ansvar* inom EQ handlar om förmågan att ta konsekvenserna för sitt eget handlande i relation till andra människor. *Kommunikation* inom EQ definieras som den goda kommunikationen. Att vi har kompetensen att kommunicera med våra medmänniskor på ett positivt sätt utan skuldsättning, manipulation och sänkningar. *Problem- och konflikthantering* förklaras som förmågan att kunna hantera sina problem och konflikter på ett konstruktivt sätt.

Social och emotionell kompetens i undervisning

Gottberg (2007, s. 18) skriver att Den sociala och emotionella kompetensen grundläggs i hemmet. Det är den sociala och emotionella bas som barnen får med sig hemifrån som lägger grunden för allt fortsatt lärande. Det är från familjen som barnen får kärlek och förmår ge kärlek tillbaka. Det är i hemmet som barnen utvecklar trygghet, självkänsla och empati. Men det är inte alla barn som får möjlighet till att utveckla dessa kompetenser i hemmiljön. Faktorer så som skilsmässa, arbetslöshet, depression, stress och missbruk gör att alla föräldrar inte förmår att ge barnen den grundläggande socioemotionella bas de behöver. För dessa barn utgör förskolan och skolan ett viktigt komplement gentemot hemmen i att stärka barnens socioemotionella kompetens.

Även Wennberg (2000, s. 189) anser att skolan har en betydelsefull roll att spela för de barn där föräldrarna av olika skäl och omständigheter inte kunnat ge en grundlig social och emotionell fostran. Dock framhåller Wennberg (a.a.) att EQ är någonting som man fortsätter att träna, utveckla och blir bättre på genom hela livet. Oavsett vad man har för uppväxtmiljö och tidigare erfarenheter så har man nytta av att träna sin sociala och emotionella kompetens. Wennberg (a.a. s.190) belyser även att arbetet med EQ gynnar både den psykosociala miljön likväl som det underlättar inläringen och ger bättre resultat i övriga skolämnen. Matthews, Roberts och Zeidner (2009, s. 362) både bekräftar och dementerar detta påstående. De menar att undervisning i EQ kan påverka klassrummets klimat positivt, vilket indirekt ökar elevernas vilja till prestation och lärande. Det finns dock inga studier som visar på någon märkbar ökning eller förbättring av elevers specifika ämneskunskaper i förhållande till EQ-undervisning i klassrummet.

Gottberg (2007 s. 9) skriver att det har blivit allt vanligare att förskolor och skolor börjar arbeta mer aktivt med barns sociala och emotionella kompetens och livskunskap i undervisningen. Detta arbete menar Gottberg (a.a.) har sin grund i att man vill skapa en trygg miljö och stärka barnens självkänsla och självkänedom genom att ge dem redskapen för att hantera konflikter, utveckla empatiska och kommunikativa färdigheter för att förebygga psykosocial ohälsa, mobbing, negativt grupstryck och skapa en bättre inlärmingsmiljö i stort. Gannerud och Rönnerman (2007) skriver att pedagoger i förskola och skola skall efterleva de värden och förhållningssätt som förespråkas i styrdokumentet. De skall stödja barnen till att bli socioemotionellt medvetna personer som tar hänsyn till och har respekt för samtliga individer i och utanför förskolan och skolans väggar. Gottberg (2007, s. 17) framhåller vidare att man genom att arbeta strukturerat med barns sociala och emotionella kompetens får barnen både att må bra och fungera bättre enskilt likväl som i grupp. Man ger barnen möjligheter till att utveckla de färdigheter som de behöver för att kunna hantera konflikter, fatta bättre beslut och förstå konsekvenserna av sitt och andras handlande.

Att träning i social och emotionell kompetens skulle vara någonting positivt och ge mätbara resultat är även något som Fox och Lentini (2006) belyser i artikeln *"You got it!" Teaching Social and Emotional Skills* som behandlar hur man genom arbete med social och emotionell kompetens i undervisning kan hjälpa de barn som uppvisar olika beteendestörningar som t.ex. svår aggressivitet eller tillbakadragenhet; barn som har svårt att kontrollera sina känslor och samspela med andra. Genom att introducera och demonstrera olika förmågor (problem- och konflikthantering, hantera känslor, ansvar, regler m.m.), erbjuda rikligt med övningsmöjligheter, stötta och berömma kan att pedagoger hjälpa barn att erövra nya sociala och emotionella färdigheter. Knutsdotter Olofsson (2008) poängterar även lekens betydelse för barns sociala och emotionella utveckling. I leken ges barnet möjlighet att prova på olika roller och perspektivtaganden vilket skapar förståelse för andra individers känslor och synsätt.

Det sker även en naturlig växelverkan mellan lärande och kännande då barnen provar på och utforskar olika erfarenheter och upplevelser i leken.

Brodin och Hylander (2002, s. 12) framhåller vidare att det i skuggan av den ökade fokuseringen på lärande i förskolan finns en risk att det blir en uppdelning mellan det *lärande* barnet och det *kännande* barnet. Detta anser Brodin och Hylander (a.a.) vara någonting negativt och framhåller att barns känsloupplevelser och läroprocesser är starkt sammankopplade med varandra. Tankar och känslor utvecklas i ett ständigt växelspel i relation till varandra och det går inte att skilja de två från varandra. De framhåller att barn har ett behov av att bli sedda och bekräftade i sina känsloupplevelser. Det är genom samvaro, samspel och samförstånd i kommunikation med sin omgivning som barn lär sig att förstå sig själv och andra. De anser att emotionell kompetens, att lära sig hantera sina egna känslor och att förstå andras känslor, är avgörande för barnets hälsa och framtida liv. Kimber (1999) skriver att det finns en problematik kring barns emotionella välmående i dagens samhälle och att det är viktigt att skolan arbetar med dessa områden för att stödja barnen i deras utveckling och lärande.

Goleman (2000, s. 345) skriver att skolan är en institution där de allra flesta barn vistas under en stor del av dagen och har därför en unik möjlighet att ge stöd till barn och elever som är i behov av detta. Han menar att det är skolans skyldighet att vidga sitt uppdrag till ett mer socialt ansvar i och med att dagens samhälle förändrats och det finns ett aktuellt behov av att skolan lyfter dessa frågor. Han menar dock inte att det nödvändigtvis måste ske inom ett visst ämne utan enbart hur viktigt det är att dessa områden och kompetenser uppmärksammas inom ramen för skolans verksamhet och av de aktörer som arbetar där. Lärarna bör verka som förebilder också inom områden som berörs av emotionell kompetens.

Goleman (a.a., s. 347) framhåller att program framtagna för att stärka barns emotionella intelligens visar bäst resultat om man;

- börjar så tidigt som möjligt
- anpassar arbetet med programmen efter barnens behov och deras mognad
- att programmen blir ett fortlöpande arbete under hela skoltiden
- att man har ett väl fungerande samarbete mellan skola, hem och samhälle

Goleman (a.a.) menar att det finns många negativa röster när det kommer till frågan om huruvida skolan bör arbeta med emotionell kompetens. Det finns föräldrar som anser att ämnet går in på alldeles för personliga och känsliga ämnen, saker som bäst sköts i familjen. En andel lärare vill inte ta tid från de ordinarie skolämnena och känner osäkerhet kring att undervisa i emotionell intelligens. Ämnet kräver dessutom utbildning för alla som ska jobba med det. Även barnen kan ställa sig negativa till arbetet både för att det kan upplevas som alltför privat men även alltför distanserat från deras egen erfarenhetsvärld.

Granskning av program och metoder inom livskunskap

Skolverket (2011) genomförde nyligen en utvärdering av olika metoder i skolan som har som syfte att förebygga och åtgärda mobbning. Data för själva rapporten är av stor omfattning och har samlats in genom både kvalitativa och kvantitativa metoder. Urvalskriterierna för de metoder som utvärderats av författarna till rapporten är tänkta att förebygga mobbning, men många av programmen används även som underlag för lektioner i livskunskap. Skolverket (2011) kom fram till att särskilda schemalagda lektioner som bedrivs i syfte att förebygga kränkningar i skolan istället, i vissa fall, ökade mobbning och osämja mellan eleverna. Lektioner som var avsedda att utveckla elevers empati, sociala kompetens och skolans

värdegrundsarbete benämns i utvärderingen bland annat som livskunskap. Dessa lektioner fylls av manualbaserade övningar och samtal som enligt Skolverket (2011) upplevs som artificiella av både lärare och elever. En del pedagoger uppfattade även en trend av att eleverna under samlingarna betedde sig politiskt korrekt, men att de utanför klassrummets fyra väggar inte genomlevde de värden och handlingssätt som diskuterats. Några lärare gav även uttryck för att de inte ansåg sig själva ha tillräckligt bred kompetens för att genomföra olika svåra samtal som föreskrivs i de olika metoderna. En av orsakerna till att programkoncepten slår fel i negativ riktning är bl.a. att det ofta är rektorer och kommunledningar som inför ett program i skolorna utan att först ha diskuterat detta med pedagoger och övrig skolpersonal. Detta leder ibland till lätt motstånd mot programmen hos personalgruppen vilket i sin tur förhindrar ett fungerande genomförande av metoden i klassrummet. Dålig kunskap om programmets intentioner gör att det upplevs göra mer skada än nytta.

Skolverket (2011) skriver att samtliga utvärderade program har flera positiva delar i sitt material, men att alla även föreskriver sådant som kan öka mobbning eller övrig problematik. Sammanfattningsvis slår de fast vid att *inget* specifikt program går att rekommendera för i svenska grundskolor. De olika programmen och metoderna kan fungera som inspiration för pedagoger i värdegrundsarbete, men på grund av ineffektiva och kontraeffektiva insatser rekommenderas inte programmen att användas fullt ut.

Vad säger styrdokumentet?

Lpfö98, reviderad 2010

I läroplanen för förskolan, Lpfö98, reviderad 2010 (Skolverket, 2010 s. 4) står det att förskolan ska ha en värdegrund och ett etiskt förhållningssätt som genomsyrar hela verksamheten. De vuxna skall fungera som viktiga förebilder för barnen och genom sitt förhållningssätt förmedla de rättigheter och skyldigheter som råder i ett demokratiskt samhälle. De vuxna skall hjälpa och stödja barnen i att ”utveckla tillit och självförtroende” (a.a. s. 6). Man skall även arbeta för att stärka barnens medkänsla och omsorg, hänsyn till andra människor, ansvarskänsla och social handlingsberedskap (a.a. s. 4). Förskolan skall uppmuntra barnen till att utforska sin omvärld och lägga grunden för att barnen skall kunna tillägna sig den referensram och kunskaper som man behöver som samhällsmedborgare (a.a. s. 6). I förskolan skall det råda ”en levande social och kulturell miljö stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens” (a.a. s. 6). I leken skall barnen ”ges möjlighet till att uttrycka och bearbeta känslor, upplevelser och erfarenheter” (a.a. s.6). Man skall sträva efter att varje barn utvecklar en trygg identitet och tro på sin egen förmåga, förmågan att reflektera över olika etiska dilemman och livsfrågor, social kompetens och förmågan att hantera konflikter samt en förståelse för andras perspektiv (a.a. s. 8-9). Det står även att man inom förskolans verksamhet skall arbeta på ett sådant sätt att ”Barns behov av att på olika sätt få reflektera över och dela sina tankar om livsfrågor med andra ska stödjas” (Skolverket, s. 4).

Lgr11

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11 (Skolverket, 2011 s. 10) framhålls barnens trygghet och självkänsla skall grundläggas i hemmiljö, men även att skolan har ett ansvar. Skolan skall vara ett stöd för familjerna och ha ett nära samarbete med hemmen (a.a. s. 9). Skolan har i sitt uppdrag att ”främja barn och elevers harmoniska utveckling” (a.a. s.10) och ge dem de verktyg som behövs för att kunna fungera och leva i vårt samhälle (a.a. s.9). Det framhålls även att det finns en koppling mellan ”språk, lärande

och identitetsutveckling” (a.a. s. 9). Skolan skall verka för att barnen utvecklar en trygg identitet och förmågan att leva sig in i andras synsätt och situationer (a.a. s.7). Barnen skall ges möjligheten till att uttrycka sig på olika sätt, ”uppleva känslor och stämningar” (a.a. s.10). ”Hälsa- och livsstilsfrågor skall uppmärksammas” (a.a. s. 10) likväl som rättigheter och skyldigheter, ansvar, tolerans, generositet och alla människors lika värde (a.a. s. 7).

Teoretisk utgångspunkt

I vårt arbete utgår vi ifrån Georg. H. Mead socialpsykologiska teori om symbolisk interaktionism som behandlar individens formande av en identitet i samspelet med andra människor. Genom språket, kommunikationen och samspelet med vår omgivning speglar vi oss själva och formar vårt jag. Vi anser att denna teori är relevant för vår undersökning då livskunskap i grund och botten handlar om att lära känna sig själv och samspela med människor i sin omgivning.

Symbolisk interaktionism

Mead (1976) framhåller att kroppens födelse är biologisk men att medvetandets födelse sker genom sociala interaktioner med andra människor. Vi blir till och formar vår identitet i kommunikation och samspel med vår omgivning. Vår identitet formas genom det som Mead (a.a.) benämner som *social spegling*. Vi speglar oss ständigt i andras människors reaktioner på hur vi är och agerar. Utifrån detta formar vi sedan vår identitet och vårt jag. Hur andra ser på oss och vårt sätt att vara blir det sätt vi ser på oss själva (Svedberg, 2007 s. 35). Denna övergripande bild över de förväntningar och normer som omgivningen ställer på oss benämner Mead (1976 s. 121) som *den generaliserade andre*.

Vår identitetsutveckling konstrueras enligt Mead (a.a.) genom två olika stadier, *lekstadiet* och *spelstadiet*. Genom leken får barnet möjlighet att prova på olika roller. Genom att ta rollen som någon annan skapar barnet förståelse för sin omvärld och de attityder och förväntningar som ställs på barnet. Detsamma gäller för spelet - organiserade gruppaktiviteter med komplexa rollfördelningar - vari individen tränas i att ta och förstå sig på olika roller. Ihrskog (2006) framhåller att barnet genom rollekar skapar förståelse för andra människor genom att man provar på att vara någon annan än sig själv. Genom perspektivtagande införlivar vi andra individers handlingar med våra egna. Det är ur dessa erfarenheter och perspektivbyten i rollövertagande som vi skapar oss vår bild av vår omvärld. Vi lär oss att förstå *den generaliserade andre*, en förståelse som ger oss möjlighet att internalisera de förväntningar och normer som ställs på oss och assimilera oss med dessa. Enligt Mead (a.a.) är det först när vi assimilerat oss med *den generaliserade andre* som vi utvecklar en fullständig identitet (Svedberg, 2007 s. 35). Ihrskog (2006) beskriver denna process som en social tillblivelse, ett skapande av "jag" i mötet med andra människor. Det är genom den *sociala speglingen* av andra individers attityd mot vårt handlande som ett "jag" skapas.

Mead (1976 s. 68) lyfter även fram språkets och kommunikationens betydelse för det sociala samspelet. Det är genom språket som vi skapar oss en gemensam referensram över våra upplevelser och erfarenheter. Genom språket kan vi skapa oss en gemensam uppfattning och förståelse över olika fenomen. I ljuset av detta blir språket ett ytterst viktigt verktyg i samspelet med andra människor och i formandet av vårt jag och vår identitet.

Ihrskog (2006) tolkar Mead och pekar på de tidiga kompisrelationernas betydelse för barnets identitetsskapande. I skolan prövas den självbild, självkänsla och självförtroende som barnet har med sig från hemmet. I kompisrelationerna sätts identiteten på prov och individen måste omforma sin jagbild i relation till den *sociala speglingen* från omgivningen.

Metod och genomförande

I detta kapitel redogör vi för den forskningsansats och metod vi använt oss av i vår studie. Vi belyser även hur man skall gå till väga för att öka validiteten och reliabiliteten i en undersökning, samt vilka etiska principer man som forskare skall ta hänsyn till. Vi redogör även för hur vi gick tillväga vid vårt genomförande av studien samt i insamlandet av dess data.

Fenomenografi som forskningsansats

I vår undersökning har vi valt att använda oss av en fenomenografisk forskningsansats. Utgångspunkten för denna ansats är att man har för avsikt att kartlägga olika människors uppfattningar om ett fenomen; man är inte intresserad att söka efter sanning eller rätt och fel. Alexandersson (1994) skriver att det är människors tidigare erfarenheter och förförståelse som formar deras sätt att uppfatta sin omvärld och händelser. Detta gör att ingen människa uppfattar ett fenomen på precis samma sätt som en annan. Människors subjektiva uppfattningar målar upp olika nyanser och det är dessa olikheter som man vill kartlägga genom den fenomenografiska forskningsansatsen.

Fenomenografins metodologi bygger på kvalitativa undersökningar genom intervjuer av enskilda individer, gruppintervjuer, self reports, observationer, teckningar, skrivna svar och historiska dokument. I vår undersökning har vi valt att använda oss av enskilda intervjuer då Kihlström (2007a) skriver att framförallt intervjuer kan vara ett bra redskap för att ta reda på människors olika uppfattningar.

Genom det insamlade materialet man fått under undersökningens gång utförs sedan en analys där man försöker att särskilja likheterna och olikheterna hos personers sätt att beskriva, tänka och uppfatta fenomen i sin vardag. Dessa olika mönster i svaren bildar sedan grundstommen till de kategorier som materialet sorteras in i. Kihlström (2007b) menar att de olika kategorierna skapas utefter de gemensamma drag som går finna i de data man samlat in och i de olika perspektiv som lyser igenom. När uppfattningsgrupperna sorterats in i kategorisystemet kan man sedan analysera de underliggande strukturerna och nyanserna. En av anledningarna till att använda sig av ett kategorisystem är enligt Kihlström (2007b) att visa på den variation som kan finnas i olika intervju svar samt att resultatet blir mer överskådligt.

Vi valde fenomenografisk ansats då vi ansåg att det var den metod som passade bäst för att svara på vårt syfte och våra frågeställningar. Larsson (1986) anser att det är viktigt att man vid valet av metod utgår ifrån problemformuleringen och väljer den metod som är bäst lämpad för den undersökning man vill genomföra. Då livskunskap inte är ett reglerat ämne med mål och kursplan så utformas det väldigt olika på olika skolor. Detta bidrar till att det inte finns någon tydlig definition av begreppet livskunskap eller hur detta ska genomföras i praktiken. I detta avseende är den fenomenografiska ansatsen fördelaktig för vårt undersökningsområde då vi vill undersöka hur fenomenet livskunskap uppfattas av olika pedagoger som arbetar med ämnet utifrån deras förkunskaper och erfarenheter. Avsikten med våra fenomenografiska intervjuer var att få ett så detaljerat och gediget material som möjligt.

Urval

I vår studie har vi intervjuat tre förskoleklasslärare och tre förskollärare i två medelstora kommuner i Västra Götalandsregionen, från fem olika rektorsområden. I vår uppsats benämns dessa som kommun A och kommun B. Ursprungligen hade vi enbart tänkt utgå från kommun

A, men då vi fick för få svar från vårt första utskick av missivbrev i kommun valde vi att utvidga vårt undersökningsområde till att omfatta även kommun B. Vi valde att kontakta samtliga skolledare i undersökningsområdet via mejl. I detta mejl bifogade vi vårt missivbrev (bilaga 1) som vi bad rektorerna och förskolecheferna vidarebefordra till sina anställda förskoleklass- och förskollärare. I vårt sökande utgick vi ifrån de båda kommunernas hemsidor där samtliga skolor och förskolors kontaktuppgifter finns att tillgå. De förskoleklasslärare och förskollärare som informerats om vår undersökning via sina skolledare och som ville delta kunde därefter ta kontakt med oss via mejl, varefter vi sedan bestämde tid och plats för intervjuerna. Trots att vi utökade vårt undersökningsområde hade vi inte fått kontakt med tillräckligt många respondenter och vi fick därför även göra efterfrågningar via telefon. I vår undersökning utgick vi ifrån ett strategiskt urval i vårt val av respondenter vilket enligt Stensmo (2002 s. 30) innebär att man aktivt väljer ut sina respondenter utifrån undersökningens syfte. I vårt missivbrev efterfrågade vi pedagoger som hade erfarenhet av att arbeta med livskunskap. Detta då Kihlström (2007a, s. 49) menar att det är av primär betydelse att respondenten man intervjuar har erfarenhet och kunskap om ämnet som behandlas i en kvalitativ studie.

Genomförande

Inför vår undersökning valde vi att genomföra en pilotstudie. I denna deltog två förskoleklasslärare och en förskollärare. Syftet med pilotstudien var att få pedagogers synpunkter på formuleringen av våra intervjufrågor, detta för att undvika missuppfattning eller felaktigt fokus. Kihlström (2007c, s. 231) skriver att det är bra att genomföra en förstudie då man tidigt kan upptäcka om intervjuerna svarar mot undersökningens syfte. Vår pilotstudie genomfördes på så sätt att de tillfrågade pedagogerna fick frågorna tilldelade sig via mejl som de sedan fick läsa igenom och kommentera. Resultatet av vår pilotstudie bidrog till att vi formulerade om ett par av våra intervjufrågor som lärarna gett synpunkter på. Vid utformandet av våra intervjufrågor valde vi att formulera fem stycken övergripande frågor som ställdes till samtliga pedagoger i undersökningen. Utöver dessa huvudfrågor hade vi förberett vissa följdfrågor som inspiration för vidareutveckling av respondenternas svar.

Vid genomförandet av våra reella intervjuer valde vi att båda två skulle delta under samtliga intervjuer, detta för att ge möjlighet till att komplettera varandra och ge stöd under intervjuerna. Intervjuerna genomfördes på pedagogernas arbetsplats i ett avskilt rum på för att undvika störande ljud och avbrott och tog mellan 25-50 min beroende på hur mycket respondenten hade att redogöra kring ämnet. Vi valde att använda oss av den s.k. halvstrukturerade intervjumetoden vilket enligt Kvale och Brinkmann (2009) varken genomförs via ett strikt strukturerat frågeformulär eller som ett öppet samtal.

Vi valde även att använda ljudinspelning vid dokumentation av intervjuaren vilket Kvale och Brinkmann (a.a.) menar är fördelaktigt. Intervjuaren slipper då att anteckna vad som sägs. Detta gör att samtalet får större frihet och att koncentration kan läggas på ämnet och dynamiken i själva intervjun. Nackdelen kan vara att den intervjuade blir stressad av att spelas in, och därmed svarar på intervjufrågorna innan att först ha hunnit reflektera över dem. Detta var någonting som vi försökte motverka genom att skapa en god stämning och inleda med en mer allmän konversation innan vi påbörjade den aktuella intervjun.

Forskningsetik

Björkdahl Ordell (2007) skriver att alla forskare som genomför forskning där andra individer är delaktiga ska beakta de forskningsetiska principerna. Vetenskapsrådet (2002) har framtagit fyra stycken huvudkrav att ta hänsyn till, dessa är:

Informationskravet – att forskaren är skyldig att informera uppgiftslämnarna och undersökningsslagarna om forskningsuppgiftens syfte, samt förklara nämnda parter roll och uppgifter i projektet. Denna uppsats syfte informerade vi de tillfrågade om genom vårt utskick av missivbrev (se bilaga 1). Pedagogerna förbereddes även på sin uppgift genom att få de övergripande intervjufrågorna (se bilaga 2) i förväg innan vi besökte denna.

Samtyckeskravet – att deltagarna i en undersökning skall upplysas om att deras medverkan i projektet är frivillig, och att de har rätt att avbryta sitt deltagande under undersökningen. Vi informerade undersökningsslagarna muntligt inledningsvis under intervjun att deras deltagande var frivilligt, och att de hade rätt att stryka vissa frågor eller att avbryta intervjun. Denna information meddelades även pedagogerna via utskickat missivbrev.

Konfidentialitetskravet – att alla uppgifter och information om berörda parter i en undersökning ska förvaras så att obehöriga inte kan tillgå dessa. De betyder även att de deltagarna i en undersökning skall oidentifieras. Vi informerade pedagogerna om detta via vårt missivbrev, samt muntligt innan intervjuernas början,

Nyttjandekravet – att det insamlade materialet om enskilda personer i undersökningen endast nyttjas i forskningssyfte. Denna information lämnades till pedagoger både skriftligt och muntligt via missivbrev samt inledningsvis under samtliga intervjuer. Vi förklarade även att samtliga inspelningar och transkriberingar kommer att förstöras efter att uppsatsen publicerats.

Tillförlitlighet och giltighet

Kihlström (2007c) beskriver validitet i den meningen att undersökningen har svarat på det som man hade som syfte och inte på någonting annat, samt att det finns en tydlig röd tråd och att begrepp och utgångspunkt förklaras för läsaren. Validiteten skall intyga att rapporten är giltig. Detta kan bl.a. försäkras genom en pilotstudie, något som vi också valde att använda oss av. Med reliabilitet menas att undersökningen ska vara trovärdig eller tillförlitlig. Kihlström (2007c) framhåller att ett bra sätt att försäkra sig om att resultatet blir tillförlitligt vid en intervjustudie är att spela in intervjun på band. Detta för att man då kan försäkra sig om att man uppfattat svaren korrekt och inte gör egna tolkningar som det finns en risk för då man antecknar svaren för hand. För att undersöka om ett resultat är tillförlitligt eller ej kan man jämföra och undersöka om någon annan fått samma resultat vid en liknande undersökning. Inom fenomenografien kan man även använda sig av en medbedömare som får läsa igenom och se över studiens rådata. Om medbedömaren sorterar in i ungefär samma kategorier som ursprungsforskaren så har undersökningen hög reliabilitet. Om medbedömaren gör en annan indelning kan kategorierna behöva ses över och göras om. I och med att vi är två stycken som gjort undersökningen menar vi att vi i viss mån fungerat som medbedömare åt varandra. Detta då vi under analys och bearbetning aktivt diskuterat och försökt hålla oss kritiska till studiens data och våra kategoriseringar. Under varje kategori är det även att föredra att man använder sig av ett illustrerande citat för att förtydliga resultatet, något som vi också valt att göra. Kvale och Brinkman (2009) skriver att en studies tillförlitlighet är beroende på hur intervjuerna struktureras. Det är viktigt att man som intervjuare håller ett lagom tempo och att man inte stressar den intervjuade. Avslutningen på en intervju är även den mycket viktig. Där ges den intervjuade en möjlighet till att ge tillägg i det som redan diskuterats. Även detta var någonting som vi aktivt tillämpade under våra intervjuer för att försäkra reliabiliteten på undersökningen.

Analys

Vid bearbetning och analys av vårt insamlade material valde vi att i första ledet lyssna igenom och transkribera de olika intervjuerna. Enligt Kihlström (2007a) är det att föredra att man efter genomförd intervju transkriberar ljudfilerna till textform. Detta är för den ovane forskaren något som är tidskrävande, men resultatet blir att man på ett mer tydligt och överskådligt sätt kan sammanfatta och dra slutsatser utifrån undersökningsdeltagarnas svar. Våra transkriberade intervjuer uppgick till 56 A4-sidor text, och för att göra resultatet ännu mera överskådligt valde vi att läsa igenom och kategorisera datan med hjälp av färgpennor. Vid analysen av intervjuerna jämförde vi respondenternas svar och sökte efter likheter och skillnader. Detta för att försöka finna olika nyanser till uppdelningen av kategorier. Vi sorterade sedan in resultatet i olika underkategorier utifrån huvudområdena: Livskunskapens olika uttryck, olika arbetssätt inom livskunskap, därför bör man arbeta med livskunskap, därför bör man inte arbeta med livskunskap. Underrubrikerna utgörs av de fenomenografiskt indelade kategorierna utifrån likheter och skillnader i intervjusvaren. Huvudrubrikerna används för att läsaren på ett tydligt sätt ska kunna koppla tillbaka resultatet till undersökningens syfte och frågeställningar.

Resultat

I resultatet redogör vi för de olika aspekter av ämnet livskunskap som pedagogerna i vår undersökning gett uttryck för. Resultatet redovisas genom olika underkategorier utifrån huvudområdena: Livskunskapens olika uttryck, olika arbetssätt inom livskunskap, därför bör man arbeta med livskunskap, därför bör man inte arbeta med livskunskap.

De sex respondenterna som medverkat i vår studie benämns i resultatet som: Förskollärare A, B, C och Förskoleklasslärare A, B, C. Ingen av förskollärarna arbetar med någon metod i sitt arbete med livskunskap. Förskoleklasslärare A och B arbetar med metoderna Lions Quest, EQ-verkstan samt böckerna om Tilda. Förskoleklasslärare C arbetar med metoden Stegvis. Förskollärare A samt förskoleklasslärare A och B jobbar i kommun B. Förskollärare B och C samt förskoleklasslärare C arbetar i kommun A.

Resultatet redovisas genom sammanfattande kommentarer och citat från våra intervjuer med respondenterna. I citaten förekommer ord inom hakparenteser vilka representerar uttalanden från oss som intervjuar.

Livskunskapens olika uttryck

I detta avsnitt kommer vi att behandla vår frågeställning *Vad är livskunskap enligt pedagoger i förskola och förskoleklass?* Vi presenterar de olika komponenterna av livskunskap som pedagogerna i vår undersökning gett uttryck för. Social och emotionell kompetens var delar som samtliga respondenter nämnde i undersökningen. Värdegrund och kunskaper om livet var beståndsdelar som lyftes av tre av pedagogerna. Två stycken av dem nämnde även miljö och en pedagog belyste hälsoaspekten av livskunskap.

Social kompetens

Samtliga pedagoger som vi intervjuade lyfte olika aspekter av social kompetens som beståndsdelar i livskunskap. Genom livskunskapen arbetar man med att stärka det sociala samspelet i barngruppen och att skapa en gruppkänsla. Man vill även ge barnen verktyg för att kunna hantera sina relationer på ett positivt sätt samt stå emot grupptrick.

Pedagogerna belyser sociala färdigheter som någonting grundläggande som alla människor behöver för att kunna leva i samhället:

Livskunskap är allt från att vistas ihop med andra människor...

(Förskoleklasslärare B)

... det är ju det här med livskunskapen går ut på med, det är ju liksom att få barnen till att bli sociala individer som passar in i samhället.

(Förskollärare A)

Här i skolan så är ju livskunskap att kunna bemöta varandra på ett bra sätt...

(Förskoleklasslärare C)

... det är kunskapen man behöver för att fungera... i det sociala sammanhang [mm], i det sociala sammanhang man lever...

(Förskollärare B)

Pedagogerna lyfter även olika sociala färdigheter som de anser att barnen behöver för att klara av det sociala samspelet med andra individer:

Man ska klara... det sociala samspelet

(Förskoleklasslärare B)

Det är ju jätteviktigt att dom lär sig ta hänsyn till varandra

(Förskollärare A)

... det viktigaste ibland tror jag i själva livskunskapen är att man lär barnen hur man för en dialog, liksom tänk dig in i hans eller hennes situation nu...

(Förskoleklasslärare A)

... likadant att man kan föra dialog, det är ju en livskunskap med. Kunna lyssna, på andra. Kunna samspela och samverka med andra, det är ju en livskunskap som är jätteviktig att ta med sig. Ehm, kunna leka med andra.

(Förskollärare B)

Att kunna hantera relationer och att vara en bra kompis var en viktig komponent som flera pedagoger lyft fram under intervjuerna:

... hur du är mot dina närmaste, dina kompisar, och hur du eh, är en bra kompis, så, sen kommer ju det här större, då du får med dig det globala så att säga, så kommer det hära att eh, våga säga nej och ehm... inte hänga på när man gör dumma saker, eller provar narkotika eller sånt där, det är ju också en sorts livskunskap...

(Förskoleklasslärare B)

... viktigaste för dom här då, det är väl egentligen att dom har, ja har, ja, den sociala biten, att dom klarar det här att ha kompis... goda kompisrelationer...

(Förskoleklasslärare B)

... visa och stötta dom i hur dom kan hantera sina vänskun... vänrelationer...

(Förskollärare C)

Emotionell kompetens

Olika aspekter kring emotionell kompetens likväl som social kompetens, var någonting som samtliga pedagoger lyfte som en beståndsdel av livskunskapen. Pedagogerna vill ge barnen en bra självkänsla och självkänedom, förståelse för känslor, både hos sig själv och hos andra samt möjligheten att hantera sina känslor. Pedagogernas åsikter kring att förmedla ett empatiskt förhållningssätt och att få barnen att bry sig om varandra, samt att skapa en förståelse för alla människors lika värde var aspekter som lyftes under intervjuerna.

Pedagogerna betonar vikten av att lära barnen olika känslouttryck, hur man kan känna igen olika känslor hos sig själv och andra, samt att ge barnen kompetensen att hantera sina känslor:

... känslor, visa känslor, att hur... hur vet du vad jag känner [mm] genom att titta på mig.../.../... lära dom å liksom behärska alla olika känslor...

(Förskollärare C)

... man måste först lära känna sig själv för det är ju en grund för att kunna förstå andra. För förstår man inte sina egna känslor, eller kan sätta ord på dom så är det ju svårt att förstå andras [mm].

(Förskoleklasslärare C)

Att förmedla ett empatiskt förhållningssätt - hur man är en bra kompis, hur man bryr sig om varandra och tröstar - var något som flertalet av pedagoger lyfte som en viktig del inom den emotionella kompetensen:

Mycket det här med empati [mm], sätta sig in i situationen att, om någon slår sig, det kanske inte var mitt fel att den slog sig, men jag kan ändå gå fram och fråga, oj, hur gick det? Ska jag hämta en vuxen? Ska jag blåsa? Krama om... mycket sådana saker

(Förskollärare C)

Ja, eh, empati [mm] som nu jobbar jag på en småbarnsavdelning och det händer ju att barnen slår till varandra... inte för av att dom är elaka utan dom slår bara till någon som kommer för nära, och då tror jag inte att dom förstår att det gör ont på den, utan dom slår bara till, det bara blir så, och det är ju något som dom måste lära sig, att förstå att andra känner sånt som man inte själv känner.

(Förskollärare B)

... lite mer empati, för det tycker jag är lite dåligt med barnen nu för tiden. Dom har inte den här känslan för varandra riktigt. Dom är ganska respektlösa mot varandra många gånger.

(Förskollärare A)

... man lär barnen att kunna prata och sätta sig in i den andres... situation helt enkelt.

(Förskoleklasslärare A)

Värderingar och moral och allt det här hur man betar sig och ansvar och empati...

(Förskollärare A)

Att pedagogerna fungerar som förebilder för barnen i den emotionella kompetensen belystes också:

Det är ju så viktigt hur vi är då, mot barnen, att man kan vara en positiv förebild förhoppningsvis så då att dom tänker sig för hela tiden hur dom är och så.

(Förskollärare A)

... hur vi är mot barnen och på så vis smitta som med, med det [mm]. Att om vi är schyssta mot barnen, så blir ju vi förebilder...

(Förskollärare C)

En grundläggande del i träningen av den emotionella kompetensen var även att stärka barnens självkänsla:

Ja, att dom lär sig självkänedom lite grann också. Att tänka sig lite för, och självrespekt och allt det ja.

(Förskollärare A)

Sen handlar det ju mycket om att försöka stärka barnens självkänsla. För det är ju A och O i att man har en bra självkänsla. Att dom får en bra grund när dom växer upp. För växer dom upp utan bra självkänsla i sig själva, då har dom ju väldigt svårt för att bli trygga sen, hela vägen upp då, för det kan ju sitta i när dom blir vuxna med.

(Förskollärare A)

... modet och självkänslan att våga säga nej, att det här ställer inte jag upp på [mm]... det är också livskunskap tycker jag...

(Förskoleklasslärare B)

En pedagog lyfte även vikten av att förmedla en förståelse för allas individers lika värde:

... man tränar på det här att bry sig om varandra och inte göra skillnad på... personer [mmm...] Eeeh... folkslag, hudfärg, vad det nu kan vara [mmm...], utan att förstå att alla är lika mycket värda...

(Förskoleklasslärare B)

Värdegrund – Kunskaper om livet, hälsa och miljö

Några pedagoger i vår studie nämnde förskolan och skolans värdegrundsuppdrag som synonymt med arbetet kring livskunskap.

... det ska ju stå mycket för värdegrund [mm], typ värdegrund och där ligger ju livskunskapen med som en stor bit faktiskt.

(Förskoleklasslärare B)

Några pedagoger lyfte kunskaper om livet som en definition av begreppet livskunskap. Att livskunskap är livet här och nu, i vardagen. Livserfarenhet genom livet och kunskapen om alla de olika delar som gör att vi har det bra när vi lever.

... å sen måste dom ju lära sig att fungera ehm, att det kommer bilar på vägarna, att åka rulltrappa...

(Förskollärare B)

Miljö var en annan aspekt av livskunskap som några pedagoger ansåg vara en del av ämnet:

... även det här nya med vår miljö...

(Förskoleklasslärare B)

... respekt för andra människor och respekt för saker och natur och djur...

(Förskollärare B)

Den sista komponenten av livskunskap som en pedagog gav uttryck för var hälsa:

... hur man sköter sin kropp, åå och hur man ska må bra...

(Förskoleklasslärare B)

... det här med att våga ta i, alltså massage är ju också en bit som gör, ah lite med livskunskap, det här med att våga ta i varandra...

(Förskoleklasslärare B)

Sammanfattningsvis vill vi framhålla att livskunskap är ett brett begrepp med många olika definitioner beroende på i vilken verksamhet man arbetar. Social och emotionell kompetens lyfts dock av samtliga pedagoger i vår undersökning som en förklaring. Flera pedagoger såg även livskunskapen som en del av förskolans och skolans värdegrundsuppdrag. Förskollärarna såg även livskunskap synonymt med kunskaper för livet, alla de kunskaper och kompetenser som vi behöver för att kunna leva i dagens samhälle. Ett par pedagoger nämnde även miljö och hälsa.

Vi vill framhålla att livskunskap är ett begrepp som kan ses utifrån två olika perspektiv; ett individperspektiv och ett samhällsperspektiv. Sett ur ett individperspektiv är arbetet med livskunskap något som man gör för att stärka den enskilda individens välmående - ett perspektiv som vi menar att pedagoger gett uttryck för genom en definition av begreppet livskunskap som värdegrund, social kompetens, emotionell kompetens samt hälsa. Ur ett samhällsperspektiv blir arbetet med livskunskap istället något som man gör för att förbereda barnen för att kunna fungera i vårt samhälle. Detta perspektiv anser vi att respondenterna gett uttryck för genom värdegrund, kunskaper för livet och miljö. Utifrån detta synsätt överlappar de olika perspektiven varandra när det kommer till förskolans och skolans värdegrundsuppdrag. Värdegrundsuppdraget är något som vi anser inkluderar den enskilda individens välmående likväl som ett mer övergripande mål om att barnen och eleverna ska förberedas för att klara sig i samhällslivet.

Olika arbetssätt inom livskunskap

I detta avsnitt kommer vi att behandla vår frågeställning *Hur arbetar pedagoger med livskunskap i förskola och förskoleklass?* I vår studie gav förskollärarna uttryck för att livskunskap är något som genomsyrar hela förskolans verksamhet, detta var även något som förskoleklasslärarna påtalade. Samtliga förskoleklasslärare framhöll även att de arbetade med och ofta utgick ifrån olika metoder och program i klassrummet.

Förskoleklassen – program och metoder

Samtliga förskoleklasslärare som vi intervjuade utgick ifrån ett specifikt material i sitt arbete med livskunskap. Två förskoleklasslärare arbetade med materialen Lions Quest, EQ-verkstan och Tilda böckerna. Dessa två förskoleklasslärare var anställda på samma skola. Den tredje förskoleklassläraren arbetade med materialet Stegvis och har erfarenhet av att arbeta med Lions Quest. Alla förskoleklasslärare framhöll att de arbetade med livskunskap varje vecka. De lektionsplanerade passen beskrevs pågå i ca en timma. Detta var ett arbete som både kunde vara schemalagt men också någonting som genomsyrade verksamheten i stort. Samtliga förskoleklasslärare hade även fått gå utbildning i den metod som man valt att använda sig av på skolan.

De två förskoleklasslärare som arbetade efter Lions Quest uttryckte att det var ett bra material som de var nöjda med. De menade att materialet var flexibelt och man kunde välja fritt vilka övningar man ville använda sig av i relation till gruppen och gruppens behov.

Lions Quest däremot känner jag att jag kan plocka dom godbitarna som jag tycker passar gruppen. Det är aldrig så att jag, det finns inget slaviskt schema som man måste följa.../.../... Jag måste ju ta dom övningarna som jag tror passar min grupp.

(Förskoleklasslärare A)

På skolan där man arbetade utefter Lions Quest hade man tidigare haft schemalagda lektioner, men nu var det upp till varje lärare att själv utforma sitt arbete med livskunskap.

... vi har haft livskunskap på schemat officiellt innan då, men det är inte årets, vad ska man säga, man har ju... olika år så har man olika fokus, och i år ligger inte fokusen på livskunskap./.../ jag gör min egen plan för hur jag ska jobba.

(Förskoleklasslärare A)

Nej, inte schemalagt har vi inte.../.../...men det ska ändå finnas med i verksamheten.

(Förskoleklasslärare B)

Den förskoleklasslärare som arbetade med metoden Stegvis var också nöjd med materialet. Att materialet är manualbaserat var något som upplevdes som positivt och som sparade tid.

... rent tidsmässigt så är det väldigt skönt.../.../... jag behöver inte göra så mycket mer än att sätta mig in i materialet [mm]och efter ett par år så.../.../... jag behöver inte göra någon egen lektionsplanering

(Förskoleklasslärare C)

På den skola där man arbetade utefter Stegvis gick alla igenom samma övningar varje vecka med sin barngrupp. Den enda åtskillnaden var mellan åldersgrupper då materialet är utformat olika för de olika årskurserna. I de fall då man strukit eller gjort om någon övning har det varit ett gemensamt beslut på skolan.

... nån grej har vi strukit och gjort om, men då har vi gjort det, alltså vi har diskuterat det innan [mm], gjort det tillsammans, och dom två pedagogerna som gått igenom materialet

lite extra då som... har gått lite mer kurs än vad vi andra har gjort, har ju tittat igenom det [mm]... å se så att vi... så att vi tycker det är bra [ja], och är det någonting som vi vill ta bort så gör man ju det, men det gör vi allihopa i så fall...

(Förskoleklasslärare C)

Att materialet var manualbaserat ansåg pedagogen inte hindrade henne från att arbeta extra med vissa delar vid behov. Det enda som stod i vägen var kollisionen med övriga ämnen.

... sen finns det ju garanterade undervisningstimmar i andra [mm] ämnen som ska hinnas med.../.../... men som sagt det finns ju inget som säger att man inte kan jobba mer med stegvis än... den lektionen.

(Förskoleklasslärare C)

Alla förskoleklasslärare ansåg att de hade kompetensen för att arbeta med livskunskap. De betonade vikten av att ha utbildning i den metod man arbetar med för att känna sig trygg i arbetet, samt att man känner barngruppen. Att tro på det material man arbetar med lyftes även fram som en grundläggande förutsättning för arbetet med livskunskap.

Förskolan – genomsyrar hela verksamheten

Ingen av de förskollärare som medverkade i vår undersökning använde sig av någon metod eller material i sitt arbete med livskunskap. De arbetade inte heller schemalagt med ämnet utan såg livskunskap som något som bör genomsyra hela verksamheten.

... en del av det vardagliga arbetet, alltså att man får in det i varenda rutinsituation...

(Förskollärare B)

... vi har det liksom i bakhuvudet hela tiden...

(Förskollärare A)

... hur man är i vardagssituationer, för vi sitter sällan ner sådär, nu har vi livskunskap på schemat.../.../... utan det är ju i vardagssituationerna...

(Förskollärare C)

Livskunskap lyftes istället som någonting som man arbetade med genomgående; genom förhållningssätt från pedagogerna, samverkan med hemmen, i barnens lek, genom boksamtal, i de vardagliga rutinerna och vid konfliktsituationer.

... livskunskap genom egna erfarenheter, och det är ju endast så som barnen kan få kunskaper om livet. Det är ju att leka allt dom upplevt, och då bearbetar dom allt i hjärnan och går igenom det en gång till då...

(Förskollärare A)

... när det dyker upp, om det är ett barn som slår till ett annat barn så ska man ju börja prata om känslor där... när mamma går så kan man prata om känslor då med, men inte när dom inte känner känslan...

(Förskollärare B)

... det är ju mycket att vi vuxna också berättar. Som jag själv, jag kunde bli väldigt arg när jag var liten, och om jag berättar det för ett barn som lätt har... lätt kan bli arga, då känner ju dom en lättnad att ah men det kanske inte är så farligt...

(Förskollärare C)

Alla förskollärare framhöll att de hade kompetensen att arbeta med livskunskap. Endast en förskollärare uttryckte en önskan om att eventuellt köpa in något material att utgå ifrån, övriga förskollärare menade på att pengar bättre kunde läggas på andra saker.

Därför bör man arbeta med livskunskap

I detta avsnitt kommer vi att behandla en del av vår frågeställning *Varför anser pedagoger att man bör/inte bör arbeta med livskunskap i förskola och förskoleklass?* Vi redogör för varför pedagogerna i vår undersökning anser att man *bör* arbeta med livskunskap i förskola och förskoleklass. Samtliga pedagoger nämnde att fördelarna med att arbeta med livskunskap är att man stärker barngruppen samt de enskilda individerna. Fyra av pedagogerna lyfte även livskunskapsundervisning som synonymt med förskolan och skolans värdegrundsuppdrag och något som kan främja detta arbete. Tre av pedagogerna berörde även att det är viktigt att barnen tillägnas kunskaper för livet som är viktiga för att fungera i dagens samhälle. Tre pedagoger menade även på att samhällets förändrade villkor har påverkat barns levnadsvillkor negativt och att livskunskapen uppkommit som en kontrareaktion mot detta.

Stärka individen och stärka gruppen

Att stärka den enskilda individen var även det en av de största anledningarna till varför pedagogerna i vår undersökning ansåg att man ska arbeta med livskunskap - att ge barnen möjligheter att stärka sin självkänsla och lära sig självrespekt, mod, självkänedom, ansvarstagande, empati, etik och moral. Samtliga pedagoger menade att man arbetade med livskunskap för att stärka samspelet och sammanhållningen i en barngrupp. Pedagogerna nämnde även sociala kompetens, empati och konflikthantering.

... att få ihop gruppen. Att dom ska hitta nya kompisar och att man ska liksom pröva sina vingar och leka med nya kompisar.

(Förskoleklasslärare A)

... det sociala med, att dom själva... som tror ju att, att- dom är centrum, men att förstå att världen är mer än dom själva.

(Förskollärare B)

... jag tror ju på det här med livskunskap, för jobbar man inte aktivt med att få ihop gruppen, så tror jag inte att man får ett riktigt lika gott klimat i klassrummet. Så det tror jag inte man kan vara utan.

(Förskoleklasslärare A)

... om man inte har en bra fungerande social... verksamhet här på skolan så, så är det jobbigt med all annan verksamhet också...

(Förskoleklasslärare C)

Pedagogerna framhöll att en av livskunskapens fördelar är att man i undervisningen främjar klimatet i klassen samt stärker individen. Om det inte råder ett bra klimat och en väl fungerande sammanhållning individer emellan kan verksamheternas miljö påverkas i negativ riktning.

Värdegrund

Flera pedagoger ansåg även att det ligger i förskolans och skolans uppdrag att arbeta med livskunskap som en del av värdegrundsarbetet.

... förskolan ska ju lägga grunden för ett livslångt lärande.../.../... samverka med hemmen, utveckla till ansvarskännande människor i samhället...

(Förskollärare A)

... jag vet inte om det står exakt livskunskap någonstans [nä], med det är ju ändå... det om man läser mellan raderna...

(Förskollärare C)

... nu är det ju det där med Lgr11. Vi har inte hunnit sätta oss in oss sådär jättenoggrant, men det som alltså, det finns ju, det är klart det gör. Man kan ju inte skippa livskunskap, för livskunskapen måste ju bara finnas med.

(Förskoleklasslärare A)

Samhället har förändrats och lära för livet

Att samhället blivit hårdare och stressigare var också en aspekt som framhölls som en viktig del till varför man bör arbeta med livskunskap. Att samhället har förändrats har gjort att ett ökat behov av att arbeta med dessa frågor i förskola och skola uppkommit.

... i och med att det har blivit mer individualiserat, hela samhället så tror jag att det blivit en reaktion på det, att man märkt att... ja men barnen klarar ju inte det sociala. För det ska bara vara kunskap [mm] och det ska vara såna saker som räknas [mm] och därför tror jag att det har uppstått ett behov att verkligen mer att ta upp det.

(Förskollärare C)

... alltså man leker inte på det viset som man gjorde förr, man har inte den, och man har inte det sociala nätverket heller idag...

(Förskoleklasslärare B)

Jag har jobbat med barn sen jag var 25 år och ehm... barnen har blivit mycket tuffare... hårdare emot varandra. Det tror jag beror på att det är så stora barngrupper och för lite personal och föräldrarna hinner inte med barnen kanske riktigt... som dom borde, dom får inte den här riktiga tryggheten hemma. Dom måste ju ha det för att knyta an...

(Förskollärare A)

Några pedagoger belyste även att livskunskapen var viktig för att barnen ska ges möjlighet att lära sig de kunskaper som behövs för att klara sig i livet i stort.

... att jobba med att fungera i samhället man lever och de här sociala sammanhangen...

(Förskollärare B)

Sammanfattningsvis vill vi framhålla att arbetet med livskunskap har sin grund i två olika anledningar. För det första är det för att stärka individ/grupp och ge dem de verktyg och förutsättningar som krävs för att klara sig i dagens samhälle. För det andra är det en ansats från förskolor och skolor att konkretisera sitt värdegrundsuppdrag.

Därför bör man inte arbeta med livskunskap

I detta avsnitt kommer vi att behandla en del av vår frågeställning *Varför anser pedagoger att man bör/inte bör arbeta med livskunskap i förskola och förskoleklass?* Vi redogör för varför pedagogerna i vår undersökning anser att man *inte bör* arbeta med livskunskap i förskola och förskoleklass. Vi belyser de negativa aspekter kring livskunskap som respondenterna gav uttryck för i vår undersökning. De menade att problematiken kring undervisning i livskunskap var bl.a. tidsbrist, dränering av värdegrundarbete, kulturella normskillnader samt känsliga ämnen.

Känsliga ämnen

Alla pedagoger som vi intervjuade var positivt inställda till arbetet med livskunskap. Några pedagoger lyfte ändå vissa aspekter som de ansåg kunde vara negativt och innebära svårigheter i arbetet.

Tidsaspekten var något som lyftes av ett par av de pedagoger som vi intervjuade.

Nackdelen kan la va det att man kanske känner att det är svårt att få ihop tillvaron med all tid då.

(Förskoleklasslärare A)

En förskollärare var väldigt skeptisk emot att arbeta schemalagt med livskunskap utan ansåg att det var något som skulle vara ett genomgående arbete i verksamheten.

Men skulle man ha det som... tema och ägna samlingar åt det och så, så tror jag att det kan bli väldigt dumt och känsligt och fel [mm]... och för mycket och lite tokigt.../.../... frågar barnen frågor ska man svara givetvis och kanske berätta lite mer än vad dom frågar om, men inte mycket mer.../.../... och så vissa saker... måste man lämna barnen ifred med, vi vuxna ska inte lägga oss i allt [mm]... i onödan, och speciellt inte i grupp.

(Förskollärare B)

En förskoleklasslärare uttryckte även en svårighet kring normer i livskunskap utifrån ett kulturellt perspektiv.

... svårigheterna med livskunskap idag är ju att vi har väldigt olika normer [mm], eh, vi kommer från olika kulturer där vi har olika värderingar, så det som är livskunskap och en helt självklar norm för mig e ju inte det för någon annan, utan då kanske man har en helt annan norm.

(Förskoleklasslärare B)

Att livskunskap berör många känsliga ämnen och därför inte är lämpat till att arbeta med om man inte har utbildning eller hoppar in som vikarie var även det en aspekt som berördes som viktig att tänka på i arbetet med livskunskap.

... man går inte in och sätter sig och är osäker och ska jobba med något så viktigt som livskunskap...[mm] det är inte bra.../.../... så vi lämnar aldrig över till vikarier eller så.../.../... för de har ingen utbildning på lådan, de vet inte vad de handlar om, dom vet inte vad man har haft för diskussion veckan innan och dom känner inte barnen, barnen känner inte dom.../.../... ska man kunna säga vad man tycker åhh, fundera åhh då gäller det att man gör det med någon man är trygg med...

(Förskoleklasslärare C)

En förskoleklasslärare påpekade att hon och hennes kollegor uppmärksammat problematiken av att elever ibland inte genomlever de värden som undervisas i livskunskap. Inom klassrummets fyra väggar vet barnen teoretiskt hur de ska agera när de ställs inför olika situationer, men dessa redskap glöms ibland bort då lektionen är slut.

Sammanfattningsvis visar våra resultat att samtliga pedagoger i vår undersökning var positivt inställda till att arbeta med livskunskap. Dock belystes vissa aspekter som kunde ses som negativa och vålla svårigheter i arbetet. Att livskunskapen inte är ett helt oproblematiskt ämne att arbeta kring p.g.a. dess känsliga natur poängterades av flera. Förskoleklasslärarna som arbetade schemalagt med livskunskapsundervisning belyste aspekter kring tidsbrist, kulturella normskillnader samt vikten av att man som pedagog är trygg i sitt arbete och känner

barngruppen. En förskollärare uttryckte skepsis kring arbete med livskunskap som tema eller i samlingar och menade på att vuxna inte alltid bör lägga sig i barns känsloliv.

Diskussion

Syftet med vår undersökning var att ta reda på pedagogers syn på livskunskap i förskola och förskoleklass samt deras uppfattning om livskunskap som begrepp och ämne. Vi ville även undersöka hur de olika pedagogerna har valt att utforma sitt arbete kring livskunskap samt varför de anser att man bör/inte bör arbeta med livskunskap i förskola och förskoleklass.

I detta kapitel kommer vi att diskutera olika aspekter av livskunskap som lyfts av pedagoger i vår studie. Diskussionens underlag bygger på de kommentarer och slutsatser vi redogör för i resultatet. Vi kommer att knyta resultatet till vår teoretiska utgångspunkt, tidigare forskning kring ämnet samt litteratur som vi presenterat i bakgrundskapitlet.

Livskunskapens olika uttryck

Resultatet av vår undersökning visade på att social och emotionell kompetens var någonting som samtliga pedagoger belyste som en viktig del inom livskunskap. Att stärka dessa färdigheter var även det en av de främsta anledningarna till varför pedagogerna ansåg att man borde arbeta med livskunskap i förskola och förskoleklass. De menade att livskunskapen bidrog till att stärka både grupp och individ till ett bättre fungerade samspel. Flera pedagoger framhöll även att de ansåg sig finna stöd i läroplanernas värdegrundsuppdrag för att arbeta med livskunskap i sin undervisning. Flera pedagoger likställde livskunskapen med värdegrundsuppdraget och lyfte därför också miljö, hälsa och kunskaper för livet som komponenter för livskunskap. Kort sagt allt det som behövs för att vi ska må bra och klara oss i livet. Löf (2011, s. 20) skriver att livskunskap kan ses som ett svar på skolans uppgift att organisera delar av dess uppdrag genom att ge barn och elever likvärdighet i sin utbildning och samma förutsättningar för en god hälsa. Begreppet god hälsa är vidsträckt och omfattar ett brett spektrum av själsliga, sociala och kroppsliga frågor. Löf (2011, s. 110) skriver att livskunskap kan sägas vara ett projekt och en arena för barn och ungdomars personliga utveckling, vilket i sin tur är i linje med hur folkhälsodiskursen definierar syftet med detta ämne. Den mest framträdande aktören på den nationella nivån då det kommer till att definiera skolämnet livskunskap är Statens folkhälsoinstitut.

Vi menar att just i de yngre åldrarna i vårt utbildningssystem (förskolan och förskoleklassen) så är ett av de viktigaste uppdragen att ge barnen en bra grund att stå på inför skolstarten men även vidare upp i livet. Att barnen klarar av det sociala samspelet med andra individer samt att de är trygga i sig själva och mår bra är i detta perspektiv mycket betydande faktorer.

Social och emotionell kompetens

I vår undersökning nämnde samtliga pedagoger barns och elevers sociala och emotionella utveckling som den största beståndsdel i arbetet med livskunskap. De lyfte förmågan att samspela med andra individer, hantera sina relationer samt kommunikativa färdigheter som viktiga beståndsdelar inom den sociala kompetensen. Inom den emotionella kompetensen framhölls god självkänedom och självkänsla som väsentliga delar. Empati och medkänsla till andra människor, samt förståelse för alla lika värde var även delar som belystes som viktiga färdigheter. Brodin och Hylander (2002, s. 103) anser att självkänsla och medkänsla hänger samman. Om man är trygg i sig själv, känner sig bekräftad och förstådd är det även lättare att förstå andra. Vi framhåller att den sociala kompetensen och den emotionella kompetensen går hand i hand. Goleman (2007, s. 83) beskriver hur den sociala och emotionella intelligensen på flera områden överlappar varandra. Genom att arbeta med den ena kompetensen stärks indirekt den andra och tvärtom. Matthews, Roberts och Zeidner (2009) menar däremot att den

emotionella intelligensen även kan ses som en komponent inom den sociala kompetensen. Vi påstår att den emotionella kompetensen är en grundläggande färdighet inom den sociala kompetensen; färdigheter som behövs för att vi ska kunna fungera väl och samspela med andra människor.

I vår undersökning belyste flera pedagoger vikten av att de vuxna fungerar som förebilder för barnen i det sociala och emotionella samspelet. Pedagogen ska ha kunskap, kompetens och trygghet i att lyfta svåra och jobbiga samtalsämnen och känslor för diskussion. Brodin och Hylander (2002, s. 10) menar att barn har ett behov av att bli sedda och bekräftade i sina känsloupplevelser. Det är genom samvaro, samspel och samförstånd i kommunikation med sin omgivning som barnet lär sig att förstå sig själv och andra. Mead (1976) förklarar detta fenomen med begreppet *social spegling*. Vi speglar oss själva i samvaron med andra genom vilken vi sedan formar vår jagbild och vår identitet. Genom samspelet med vår omgivning, enligt Mead kallad *den generaliserade andre*, lär vi oss vilka normer och värden som ställs på oss från omgivningen och vilka handlingsmönster som är accepterade. Brodin och Hylander (2002) framhåller att starka känslor förhindrar tänkandet, något som är viktigt att tänka på, speciellt i konfliktsituationer. Att möta barnet i dess känslor och bekräfta dessa är grunden för att kunna finna en lösning på problemen. När man känner sig förstådd och bekräftad är det lättare att lugna ner sig och tänka efter. Detta menar vi är en grundläggande förutsättning för att kunna lära barnen självkänsla och självkontroll. Brodin och Hylander (2002, s. 28) definierar självkänsla som förmågan att känna sig själv, sina känslor och sin självbild samt att kunna använda sina känslor på ett sätt som är positivt för både sig själv och sin omgivning. Självkänsla handlar även om att lita på sina känslor, och att kunna stå upp för sig själv om man blir illa behandlad. Pape (2001, s. 38) menar att barn med dålig självkänsla har svårare att framhäva sig själva i samspelet med andra. Pape (2001, s. 40) beskriver begreppet självkontroll som förmågan att bromsa sig själv i det sociala samspelet. Att man kan hantera och styra sin ilska och aggression på ett sätt så man inte skadar sig själv och folk i sin omgivning, samt att hantera konflikter på ett konstruktivt sätt och ta goda beslut. Att pedagoger fungerar som förebilder och förmedlar färdigheter av självkänsla och självkontroll anser vi i arbetet med livskunskap vara en väsentlig och viktig del, för som man säger: barn gör inte som vi säger, de gör som vi gör. Att aktivt arbeta med att stärka barnens självkänsla och självkontroll anser vi även vara en viktig del i att ge barnen de färdigheter som krävs för empati och medkänsla. Pape (2001, s. 45) framhåller att för att kunna känna empati för någon annan är det viktigt att vara i kontakt med sina egna känslor. Genom att lära barnen om känslor och känslouttryck bidrar man till att öka barnens förmåga till socialt rolltagande.

Samhällets förändrade villkor

Att livskunskap som ämne uppkommit inom skolväsendet menade pedagoger i vår undersökning hade mycket att göra med att samhället blivit hårdare och stressigare, någonting som också påverkat dagens barndom. Goleman (2000, s. 292) framhåller att psykisk ohälsa och emotionell inkompetens är en farligt växande epidemi i fotspåren av det moderna samhället. Faktorer som långa arbetsdagar där barnen lämnas ensamma hemma framför tv:n håller på att bidra till att det viktiga samspelet mellan barn och föräldrar allt mer tunnas ut. Det är det viktiga samspelet mellan barnet och dess föräldrar som lägger grunden för den emotionella kompetensen. Detta var även något som pedagogerna i vår undersökning kunde vittna om. De lyfte fram att barn idag har ett mindre socialt nätverk än förr, vi umgås mindre över åldersgränserna och slakten har fått ett mindre värde i dagens samhälle. Föräldrar har blivit allt mer osäkra över hur de ska uppfostra sina barn och barnen tvingas in i väldigt många olika roller exempelvis till följd av olika fritidssysselsättningar. Sammanfattningsvis kan man påstå att en stor del av den sociala fostran har förflyttats från hemmen över på

skolan. Vi anser att begreppet livskunskap och diskussionen om att officiellt införa ämnet i skolan har mycket att göra med detta skifte i fostransuppdraget.

Livskunskap i förskoleklass

I vår undersökning var samtliga intervjuade pedagoger överens om att livskunskap i förskola och förskoleklass är något som är genomsyrar hela verksamheten. Skillnaderna mellan förskolan och förskoleklassens förhållningssätt till begreppet livskunskap i vår undersökning var att samtliga förskoleklasslärare arbetade med en metod eller ett material i lektionsundervisning utöver verksamhetens övriga värdegrundsarbete, till skillnad från förskollärarna som inte gjorde det.

De metoder och program vi stötte på i vår undersökning var Lions Quest, Stegvis, EQ-metoden och böckerna om Tilda. Skolverket (2011) har i sin rapport utvärderat bl.a. metoderna Lions Quest och Stegvis utifrån intervjuer med lärare och elever i årskurs 4-9. Många av pedagogerna som hade erfarenhet av att arbeta med Lions Quest uttryckte uppskattning för materialet "Tillsammans". De upplevde att övningarna var konkreta och bra. Några av de intervjuade uttryckte oro för att arbetet med programmet tog tid från den övriga undervisningen. En risk med detta är enligt Skolverket (2011, s. 197) att skolans värdegrundsarbete skjuts åt sidan och anses "avklarat" efter avslutad lektion, istället för att genomsyra hela verksamheten. Många elever fann materialet "Tillsammans" som tjatigt och löjligt. Stegvis är ett program där man arbetar med ett särskilt material under lektionstid vars syfte är att utveckla elevers socioemotionella kompetens. Skolverket (2011, s. 199) skriver att programmets styrka är att stora delar av materialet uppfattas som positivt av de pedagoger som arbetar med metoden, vilket i sig skapar stabilitet i undervisningen och trygghet hos programutövarna. Nackdelarna med metoden var att pedagogerna kände sig olika lämpade för att arbeta med metoden, samt att det tog tid från övrig undervisning. Vissa av övningarna i Stegvis visade sig även utsätta redan mobbade barn för ännu mera negativa påtryckningar. Vissa övningar uppfattades också som enahanda och tråkiga av äldre elever.

Samtliga förskoleklasslärare i vår undersökning hade erfarenhet av och visade uppskattning i att undervisa i livskunskap utifrån Lions Quest material "Tillsammans". De framhöll att de kunde skraddarsy sin undervisning utifrån barngruppens behov och situation. Löf (2011, s. 118) skriver att de vanligaste arbetssätten för att etablera och förverkliga gemensam värdegrund för socialt samspel är olika varianter av drama- och värderingsövningar, vilket även är fallet i Lions Quest. Pedagogerna uppfattade att eleverna uppskattar materialet och kunde se positiva skillnader i klasserna som en följd av undervisningen i form av övningar och diskussioner utifrån materialet. En av pedagogerna påtalade svårigheten att få tid till att arbeta med materialet, vilket också är något som Skolverket påpekar i sin utvärdering kan vara ett problem. Förskoleklasslärare A menade att hon hade schemalagt sin undervisning i livskunskap medan förskoleklasslärare B arbetade med sporadiskt. De båda påtalade att det var en trygghet att de fått kompetensutveckling av materialet "Tillsammans" och att hela kommun B har det som återkommande metodmaterial. Förskoleklasslärare C som i vår undersökning aktivt arbetar med Stegvis påtalade även hon att hon och hennes elever uppskattar arbetet kring livskunskap, samt att hon ansåg sig ha kompetensen att undervisa i livskunskap efter avslutad kompetensutbildning. Denna pedagog anser dock inte att Stegvis tar för mycket tid från övrig lektionsundervisning, och ser positivt på att metoden är manualbaserat. Löf (2011, s. 175) skriver att ämnet livskunskap konkretiseras ytterligare då det undervisas och tillämpas i praktiken i klassrummet. Hon menar att det är upp till pedagogen och läraren som aktiva omtolkare av ämnet som påverkar hur livskunskapen utformas. Kvaliteten och syftet med undervisningen påverkas av pedagogens personliga

tolkning av styrdokument och arbetsplaner. Samtliga förskoleklasslärare ansåg sig själv ha kompetensen att kunna göra om eller undvika övningar som de inte ansåg vara fördelaktiga i vissa barngrupper.

Livskunskap i förskolan

Förskollärarna beskrev att livskunskap är något som ses synonymt med förskolans värdegrund och att detta genomsyrar hela dess verksamhet. Samtliga pedagoger nämnde även leken som något som främjar barns utveckling av livskunskap i form av social och emotionell kompetens. Gannerud och Rönnerman (2007, s. 46) skriver att förskolan ses som ett barns första steg till ett livslångt lärande, och att leken är en viktig beståndsdel i denna del av livet. Detta är något som lekforsaren Knutsdotter Olofsson (2008, s. 87) även framhåller, och hon menar vidare att barn i rolllek utvecklar många kvaliteter i den sociala kompetensen. Genom att tillskriva sig en roll i leken kan barnet se på livet utifrån någon annans perspektiv, både intellektuellt och emotionellt. Tillsammans med andra lekkamrater tränar barnet empatiska förmågor som medkänsla och hjälpsamhet, vilket är en förutsättning för att stärka osjälviskhet och altruism. Rolllek minskar asocialt beteende hos både förskole- och skolbarn. Något som vi finner förvånande är att ingen av förskoleklasslärarna nämner rolleken som en betydande del av elevers utveckling inom livskunskap. Om någon av dem använde begreppet lek i någon av våra intervjuer syftade de till den lek som sker via olika drama- och värderingsövningar vilka Löf (2011, s. 121) skriver är övningar av olika karaktär där samtliga har som syfte att skapa möjligheter till nya erfarenheter och reflektion hos eleverna. Detta sker under lektionstid och eleverna har då liten möjlighet till att kunna påverka övningens syfte. Von Brömssen (2011) är något kritisk till detta arbetssätt:

Inte sällan framstår lärande eller den *träning* som genomförs inom detta ämnesfält som en sofistikerad och liberaliserad maktutövning genom elevers egen normering och självkontroll; det vill säga tekniker som tränas för att elever ska vara, agera och tänka "rätt" i skolvardagens olika praktiker. På ett mer övergripande plan vill jag hävda att det handlar om det som Foucault benämnde *governmentality* (Foucault, 1988), dvs. tekniker för styrning, reglering och disciplinering av elever som enskilda och individuella projekt. (Von Brömssen, 2011, s. 150)

Man kan utifrån detta påstående tolka att leken är en större och mer gynnsam arena för yngre barns utveckling av social och emotionell kompetens än organiserade övningar. Kimber (1999, s. 6), skaparen av den omdiskuterade SET-metoden, skriver att barn idag är emotionellt störda och att barn och ungdomar behöver tränas i att hantera mindre önskvärda känslor som exempelvis aggressivitet. Många av de pedagoger vi intervjuade ansåg att barn idag blivit påverkade av vårt allt mer stressade och individualiserade samhälle på ett negativt sätt. Kimber (a.a) uppmanar i sin introducerande bok om EQ-undervisning i skolan att pedagoger skall tillämpa denna metod i klassrummet. Förskolan i sin helhet har som vi tidigare nämnt inte lektionsundervisning i sin verksamhet, utan det är åter igen leken som styr huruvida barnen utvecklar fördelaktig kompetens i att känna igen och hantera känslor. Knutsdotter Olofsson (2008, s. 85) skriver att barn som inte ges möjlighet till att leka riskerar att bli emotionellt omedvetna och omogna. En ytterligare följaktig risk är att barnen inte kan lära sig att skilja på fantasi och verklighet. Följden kan då bli katastrofal eftersom barn idag utsätts för många intryck i dagens mediala samhälle där våldsfiktion är vanlig i både tv och i digitala spel. I lekens värld kan barn uttrycka, pröva och bemästra sina olika känslor. I lek är känslor mycket vanliga, då främst de starka känslorna som man bör ha kontroll över, som aggression, hot, skräck och rädsla. Riktigt små barn lär sig att bemästra dessa känslor i leken. Pape (2001, s. 56) framhåller att leken är en grundbult i barnens sociala liv. I leken övas och förstärks

barnens sociala färdigheter i samspelet med andra. Pape (2001) anser därför att leken bör ses både som ett mål och ett medel i arbetet med att stärka barnens sociala kompetens. Flera förskollärare i vår undersökning belyste just lekens betydelse för barns socio-emotionella utveckling - att leken är en viktig del i barnens bearbetning av upplevelser och nyupptäckta kunskaper. Brodin och Hylander (2002, s. 13) menar att det är en läroprocess att förstå sitt och andras känsloliv. Vi anser därför att leken för barnen i de yngre åldrarna är en oumbärlig del i lärandet av den sociala och emotionella kompetensen. Något som bör användas både av pedagoger i lärandesammanhang men även uppmuntras och ges tid till i verksamheterna i stort. Även Mead (1976) belyser lekens betydelse för barnets identitetsskapande och förståelse för sin omvärld. Genom *lekstadiet* och *spelstadiet* får barnen i samspelet med andra prova på olika roller. Ur dessa erfarenheter och perspektivbyten skapar sig barnen en bild av omvärldens olika krav och normer och ges möjlighet att assimilera sig med dessa.

Förskolan och förskoleklassens gemensamma uppdrag

Gannerud och Rönnerman (2007, s. 22) skriver att pedagogers arbetsuppgifter i förskola och skola idag består av ansvar för och omsorg om barn och elevers lärande och utveckling. Samtlig personal inom verksamheterna skall efterleva de värden och förhållningssätt som förespråkas i styrdokumentet. De skall även lotsa barnen till att bli socioemotionellt medvetna individer som tar hänsyn till och har respekt för samtliga individer i och utanför förskolan och skolans väggar. Det är därför inte underligt att man ifrågasätter varför begreppet och fenomenet livskunskap uppstått om det redan är inom förskolan och skolans ram att arbeta med dessa ämnen. Von Brömssen (2011, s. 149) skriver att det redan ingår i skolans uppgift att arbeta med existentiella frågor, relationer och självkänedom och att dessa samtliga fenomen tas upp i grundskolans styrdokument. Sociala processer skall inte skiljas från kunskaps- och läroprocesser enligt den syn som nuvarande styrdokument präglas av; värdegrundsarbetet skall vara en röd tråd och implementeras i hela skolans och förskolans verksamhet. I vår undersökning ansåg flertalet pedagoger att värdegrund och livskunskap var synonyma. Livskunskapens innebörd för dem var vad begreppet ändå förmedlar; kunskapen om livet, överallt och hela tiden. Von Brömssen (2011, s. 150) ifrågasätter dock vart skolans demokrati- och kunskapsuppdrag inom ämnesområdet livskunskap tar vägen då barn och elever arbetar mer med hur de själva och deras kamrater känner sig än med färdigheter och kunskaper som behövs i ett framtida vuxen- och arbetsliv. Författarens ifrågasättande står inte i samklang med de intervjuade pedagogernas åsikter gällande livskunskap som arbetsätt i förskola och förskoleklass. Många av dem påpekade tvärtom att de ansåg att hög EQ var en attraktivare kompetens på arbetsmarknaden än hög IQ, vilket också Kimber (1999, s. 8) bekräftar. Hon anser att EQ är viktigare än IQ för framgång i vuxenlivet. Detta påstående kan inte bekräftas då Kimber (1999) inte refererar till någon källa som kan styrka detta. Matthews, Roberts och Zeidner (2009) redogör dock för en studie som undersökt och motsäger detta påstående;

A major focus for research has been to test whether measures of EI predict job proficiency. Studies have compared various scales for EI with conventional intelligence tests and personality questionnaires. Although some studies show modest associations between EI and job performance, meta-analysis suggests that EI is of practical utility as a predictor. IQ is generally a stronger predictor of performance.

(Matthews, Roberts & Zeidner, 2009, s. 280)

Studien visar i detta fall på att färdigheten EQ inte väger tyngre än IQ vid jobbprestationer, och därför kan inte pedagogernas påståenden styrkas.

Negativa aspekter kring livskunskap

I vår undersökning var det ingen pedagog som ställde sig negativt till att arbeta med livskunskap i förskolan eller i förskoleklassen. Eftersom definitionen hos pedagogerna kring begreppet livskunskap var mycket omfattande blir vår frågeställning något problematisk: bör man arbeta med livskunskap eller inte? I vår följande diskussion kommer vi därför att fokusera på livskunskap som schemalagt ämne i skolan där man utgår från olika pedagogiska program och metoder.

Majoriteten av den litteratur vi kommit över som behandlar livskunskap och dess metoder ställer sig mycket kritiska till detta:

Inget specifikt program bör rekommenderas i svenska grundskolor. Programmen kan användas som inspiration och källa till specifika insatser, men på grund av effektiva insatser, och visa kontraeffektiva insatser, bör de inte användas fullt ut. (Skolverket, 2011, s. 23)

Vårt att notera är att merparten av det material vi funnit där författare ställer sig kritiska mot livskunskap är att dessa har äldre elevers påverkan och åsikter om ämnet i fokus. De pedagoger vi intervjuat i vår undersökning menade att det är enklare att förmedla och undervisa i livskunskap för yngre barn då dessa anses vara mer tacksamma inför att delta i övningarna. Flera av dem påpekade att de kunde föreställa sig att det är mer problematiskt att undervisa äldre barn i livskunskap som är i förpuberteten och där känslor är i ett enda virrvarr. Vi har dock valt att använda oss av de larmrapporter och kritiska redogörelser som behandlar livskunskap på schemat och dess metoder då många programmakare förespråkar att deras metod skall vara ett återkommande ämne från förskoleklass upp till gymnasiet. Majoriteten av den litteratur vi funnit som ställer sig positiva till schemalagd livskunskap i den svenska skolan är just författarna av och förespråkarna för olika metodprogram. Löf (2011, s. 21) skriver att dessa ofta framställs utifrån ett vinst- eller utbildningssyfte, och att det idag inte finns någon forskning som kan säkerhetsställa metodernas positiva effekter. Detta är även någon SVT's Skolfront redogör för då de fann att en specifik programmakares källhänvisning inte var tillförlitlig eller ens aktuell. Kan det finnas några faror och risker i att undervisa utifrån olika metoder i förskolan och skolan som inte blivit utvärderade av forskare? Vi anser att så är fallet; risken ligger i att skolans pedagogiska uppdrag klampar i på psykologins område under livskunskapslektionerna då vissa metoder är utformade utifrån ett psykologiskt perspektiv.

Skolverket (2011, s. 22) skriver att Lions Quest och Stegvis som programmetoder är menade till att vara värdegrundsstärkande program. Båda ger positiva effekter när det gäller *personalutbildning* samt *ordningsregler* vilket är två faktorer som behövs i förebyggandet av t.ex. mobbning. Två negativa faktorer som dessa metoder medför är *särskilda lektioner* och *pedagogiskt material* som behandlar kränkande behandling. Författarna har kategoriserat olika fenomen inom skolan som skall motverka mobbning under tre olika rubriker. Pedagogiskt material kategoriserar Skolverket (2011, s. 188) som en *ineffektiv insats*; kränkande behandling varken minskade eller ökade på undersökningsskolorna. Särskilda lektioner placeras under kategorin *kontraeffektiva insatser*, då dessa visade sig ha motsatt effekt och att negativa effekter som ökad mobbning kunde förekomma. Förskoleklasslärarna vår undersökning ansåg att de arbetade lektionsplanerat eller sporadiskt med livskunskap. De upplevde inte några negativa effekter med undervisningen utan snarare tvärt om, men återigen påpekade de att detta kan ha med barnens ålder att göra. En förskoleklasslärare framhöll dock att de verktyg som barnen är menade att erhålla via undervisning i livskunskap inte alltid används utanför livskunskapslektionerna. Detta gällde dock inte alla barn, men pedagogen

kunde ändå se en trend i att redskapen ”glömdes bort” i vardagliga situationer. Man kan i relation till detta ställa sig frågan huruvida och hur livskunskapens syfte förankras hos barn och elever. Skall man bete sig på ett visst sätt i klassrummet för att läraren förespråkar detta, eller är det någonting man skall plocka ned i den socioemotionella ryggsäcken och ständigt bära med sig? Orsakerna till varför elever inte genomlever livskunskapens budskap i vardagslivet kan vara för att övningarna uppfattas konstruerade. Det finns även i skolkulturen en vilja hos elever att vilja svara och agera korrekt utifrån lärarens uppgift då denna oftast sitter inne med det korrekta svaret. Därför kan elevens egen reflektion bli lidande; det blir en ytinlärning i situationen som inte befästs som en djupgående socioemotionell kunskap. Ytterligare en aspekt kan vara att barnet inte är moget nog för att ta till sig all kunskap som förmedlas under livskunskapen.

Skolverket (2011) kom i sin rapport fram till att schemalagda lektioner i livskunskap som är avsedda för elever att utveckla sin sociala och emotionella kompetens upplevdes tjugiga av både elever och pedagoger. Många elever fann att metodernas manualbaserade övningar var både konstruerade och larviga. Löf (2011, s. 178) skriver att livskunskap i sig kan bli ett forum för barns privata utveckling och att barn som individer genom detta ämne regleras i riktning mot lokalt upprättade ideal eller värden. Barnen förväntas då leva upp till dessa ideal vilka åläggs ett stort ansvar. De förväntas att hantera egna konflikter, kunna kontrollera sina egna känslor, samt att stå emot strukturella förtryck. Löf ifrågasätter huruvida detta ansvar som åläggs barnen är dem övermärktiga. Att Skolverkets (2011, s. 15) utvärdering ställer sig kritisk emot särskilda lektioner i livskunskap är inte svårt att undgå. Det är dock återigen betydelsefullt att nämna att denna rapport bygger på utvärderingar som gjorts i mellan- och högstadium, och att författarna inte nämner förskola eller förskoleklassen i sin rapport.

Skolverket (2011) skriver att det visar sig vara mycket komplicerat att arbeta efter färdiga manualer och programkoncept i skolans vardag. De menar att införandet av program ofta är dåligt förankrat hos personalen och obefintligt hos eleverna. Besluten om inköp av metoder kommer oftast från rektors- eller kommunnivå. Detta kan lätt leda till motstånd hos personalen. Pedagogerna i utvärderingen kände att de inte hade tillräckligt med kompetens i att undervisa i livskunskap, och beskrev ämnets undervisningstillfällen som ofta stökiga och oseriösa. Detta var dock inte fallet för pedagogerna i vår studie som ansåg sig själva vara kompetenta nog och trygga i att arbeta med livskunskap. Det skall även påpekas att flera av dem nämnde att det är extra tacksamt att undervisa yngre barn i detta ämne. En av förskoleklasslärarna berättade att hon hade undervisat elever i Lions Quest innan hon fick sin kompetensutveckling. Under den perioden kände hon sig osäker på materialet och hur hon skulle arbeta med livskunskap i barngruppen. Utifrån detta kan vi dra slutsatsen att det är primärt att pedagoger får kompetensutveckling i det material hon eller han ska använda i sin undervisning. Om pedagogen är osäker på barngruppen eller på sin egen kompetens i att undervisa i livskunskap kan följderna bli att syftet med arbete får motsatt effekt.

Löf (2011, s. 182) skriver att pedagogens roll som undervisare i livskunskap utvecklats till en terapeutisk profession. Denna nya roll ställer mycket höga krav på läraren vars uppdrag är att undervisa och inte att agera psykolog. Löf menar att det finns en fara i detta då läraren saknar kunskaper inom den psykologiska praktiken som tar plats inom livskunskapen, och vad än värre är att vissa metoder som köps in som syfte att vara underlag för livskunskapslektioner byggs på en psykologisk grund och inte på den pedagogiska praktiken. Ingen av de pedagoger vi intervjuat i vår undersökning gav uttryck för att de såg på sin roll som undervisare i livskunskap som problematisk. En pedagog påpekade dock att varken hon eller hennes kollegor under några omständigheter lämnade över lektionerna i livskunskap till

någon vikarie. Anledningen till detta var enligt henne att den som undervisar i livskunskap måste ha utbildning och kunskap om metoden samt att ledaren måste ha vetskap om barngruppens behov samt känna eleverna då känsliga ämnen kan uppkomma under diskussionerna. Pedagogerna måste vara beredd och ha verktyg för att hantera sådana eventuella situationer.

Sammanfattning av diskussion

Livskunskap är ett mångfasetterat begrepp som enligt pedagogerna i vår undersökning behandlar allt mellan social och emotionell kompetens, värdegrundsarbete, kunskaper för livet, miljö och hälsa; allt vi behöver för att kunna leva och må bra. Av de nämnda begreppen visade sig social och emotionell kompetens vara de två viktigaste. Att barnen klarar av det sociala samspelet med sina kamrater, kan hantera relationer och kommunikation samt har förmågan att känna empati och medkänsla framhölls som viktiga färdigheter inom dessa områden. En annan viktig aspekt i arbetet med livskunskap i de yngre åldrarna framhölls av våra respondenter vara att pedagogerna fungerade som förebilder för barnen. Det är i samspelet och kommunikationen med omgivningen (*den generaliserade andre*) som barnet skapar sig en förståelse för sig själva och för andra. Genom omgivningens *sociala spegling* lär sig barnet de normer och värden som är rådande och internaliserar dessa i sitt förhållande till en identitet (Mead, 1976). Att pedagogerna i denna process är förebilder och stöttar barnen i det sociala samspelet och i utvecklandet av den emotionella kompetensen är i relation till detta av stor betydelse. Anledningen till varför livskunskap uppkommit som ämne inom förskola och skola menade pedagogerna i vår undersökning hade att göra med förändrade samhällsvillkor. Likväl som ett skifte i fostransuppdraget, där det sociala ansvaret allt mer har flyttats från hemmet till förskola och skola. Livskunskap i förskoleklass utgick mycket från olika metoder och program medan livskunskap i förskolan beskrevs av pedagogerna i vår undersökning som ett arbete som genomsyrade hela verksamheten. Att livskunskap i de yngre åldrarna tar sin utgångspunkt i leken framhölls av flera respondenter vara av avgörande betydelse. Mead (1976) lyfter lekens essentiella roll för barnets identitetsskapande och (Pape, 2001) skriver att leken bör ses både som ett mål och ett medel för att stärka barnens sociala kompetens. Att utifrån olika program och metoder arbeta med livskunskap har fått kritik av bl.a. Skolverket (2011) i deras rapport om *Utvärdering av metoder mot mobbning* medan det av andra förespråkas som någonting positivt; speciellt av författare som framtagit och utformat olika metoder för arbete kring livskunskap. De pedagogerna i vår undersökning som arbetade utefter olika metoder ställde sig positiva till detta. Dock påpekades av flera att livskunskap inte är ett helt oproblematiskt ämne och att utbildning i metoden är väsentligt, likväl som att man som pedagog måste vara förtrogen med den barngrupp man undervisar i.

Metoddiskussion

I vår studie gav en förskoleklasslärare, som till större del under intervjun var positivt inställd till livskunskap som ämne, uttryck för ett något negativt förhållningssätt till sitt arbete kring Lions Quest. Efter att vi avslutat intervjun och vår ljudinspelning berättade pedagogerna att hon tagit del av Skolverkets rapport där metoden kritiserats. Det kom till vår insikt att respondenter ibland har förutfattade meningar om vad forskaren vill ta reda på samt dennes inställning till problemet. Vi insåg att denna pedagog möjligtvis kan ha haft uppfattningen om att undersökningens inställning till livskunskap var positiv och att hon därmed ville bistå oss till att nå studiens syfte. Detta fenomen kan indirekt påverka en studies validitet och reliabilitet i de fall då respondenter inte genomgående utgår från sina egna erfarenheter och åsikter. I studien stötte vi på ytterligare en situation där en förskollärare ville vara oss som forskare till lags; hon hade innan intervjun sökt information om livskunskap på internet för att få en uppfattning om detta ämne. Hon menade att livskunskap var något som väckte stort intresse

hos henne, men att hon inte hade så stor kunskap om detta då hon svarade ja på vår förfrågan om intervju. Det var därför svårt i efterarbetet av intervjuerna att skilja på pedagogens personliga erfarenheter samt den information hon tagit del av på internet. Detta tror vi kan ha påverkat studiens reliabilitet. I denna studie valde vi att gemensamt intervjua de enskilda respondenterna. Detta var en ny erfarenhet för oss då vi under utbildningens gång endast intervjuat personer individuellt. De positiva aspekterna kring att intervjua i par var att vi kunde ge stöd till varandra, samt att vi indirekt hade dubbel uppmärksamhet kring respondentens svar; en av oss kunde vidareutveckla och upptäcka innehåll i svar som den andra inte uppmärksammat. Problematiken i att vara två intervjuare var att man ibland råkade prata i munnen på varandra. Då vi ville att intervjun mestadels skulle ha formen av ett öppet samtal hade vi inte planerat eller delat upp vem som skulle ställa de olika frågorna. Detta skapade under ett fåtal gånger en förvirring hos oss som intervjuare angående vem som skulle säga vad, men överlag sköttes detta mycket bra genom att kommunicera via ögonkontakt. Vi anser att vårt val av metod var passande, och att vi med hjälp av våra intervjuer kunde svara på vårt syfte och våra frågeställningar.

Didaktiska konsekvenser

Livskunskap som begrepp har genom vår undersökning visat sig vara mycket brett och varierande. I förskolans verksamhet ser man på livskunskap som något synonymt med styrdokumentens generella, genomsyrande värdegrundsuppdrag. I vår undersökning var det ingen förskollärare som arbetade utifrån någon metod eller specifikt arbetssätt. Det finns dock färdiga program⁴ för att arbeta med livskunskap i förskolan idag. Huruvida arbetet med metoder i förskola, mer likriktat med skolans livskunskapsarbete, kan ses som fördelaktigt eller inte fann vi inget svar på genom vår undersökning. Vi anser dock att det finns en trend som visar på att metodbaserad livskunskap är på väg att göra sitt intåg även i förskolans verksamhet. I relation till detta står förskolan inför samma problem som de övriga skolformerna kring ämnets vara eller inte vara. Livskunskapen i förskoleklassen sker på samma premisser som livskunskapsarbetet i skolan, även om undervisningen planeras utifrån förskoleklassens arbetsformer; lära genom lek. Förskoleklassen är en egen verksamhet, men då den innefattas i Lgr11 menar vi att den bör inkluderas i skolans arbete med värdegrund och livskunskap. Livskunskap som skolämne är idag en het diskussion, men varken politiker, myndigheter eller pedagoger verkar ha en gemensam syn på ämnets innehåll och syfte. Detta anser vi skapar en förvirring och otydlighet kring begreppet. Om det inte finns en gemensam referensram är det svårt att föra en konstruktiv diskussion om ämnets vara eller icke vara i skolan. En ytterligare problematik kring livskunskapsämnet är att de metoder som skall fylla ut dessa lektioner fått mycket kritik vilket har gett ämnet en negativ klang. Frågan är dock om det är livskunskapen i sig som är problemet eller de enstaka manualbaserade metoder som är relaterade till detta. Löf (2011, s. 81) skriver att skolans relation till livskunskap som skolämne kan ses som dubbelbottnad då ämnet skall främja skolans hälsoprojekt och deras arbete med demokrati och gemensamma värden, men att detta riskerar att dränera skolans gemensamma arbete med värdegrunden. Traditionellt sett ses skolans värdegrundsuppdrag som någonting som skall genomsyra hela skolans verksamhet. Vår undersökning visar dock på att det finns ett behov och en vilja från pedagoger ute i verksamheterna att arbeta mer aktivt kring dessa områden. Frågan är dock på vilket sätt detta arbete skall ske utan att det gemensamma och övergripande värdegrundsarbetet försummas. Löf (2011, s. 83) skriver även att Skolverket inte tar ställning till huruvida livskunskap är fördelaktigt som ämne i skolan eller inte. Detta anser vi ha stora negativa didaktiska konsekvenser för skolans fortsatta arbete med livskunskap. Det behövs en gemensam referensram och riktlinjer för ämnets hur, vad och

⁴ <http://www.eq-dockan.se/> <http://www.popcornmannenpoppe.se/>

varför. Frågan är vem som skall ta sitt ansvar och besluta om livskunskapens vara eller icke vara?

I relation till vårt forskningsresultat vill vi framhålla att pedagoger som arbetar med livskunskap bör reflektera över ämnets syfte och innehåll. Vid val och inköp av färdiga metoder och program anser vi utifrån vår forskning att det är viktigt att skolledare och pedagoger håller sig kritiska till dessa och de övningar som förespråkas i materialet. Det absolut viktigaste är att pedagogen känner sig trygg i sitt arbete, och inte genomför diskussioner eller övningar som kan skada ett eller flera barn i gruppen. Vissa av metoderna och programmen som används inom livskunskapen förespråkar att man skall följa materialet till punkt och pricka. Detta ställer vi oss skeptiska till då varje barngrupp är unik, och pedagogen måste ges chansen att kunna planera och anpassa övningarna efter gruppens behov. Vi anser att om dessa ovanstående betänkan tas i beaktning så kan livskunskapen i förskola och förskoleklass vara något som främjar barn och elever positivt i deras utveckling och lärande.

Reflektioner och förslag till fortsatt forskning

Vi anser att vi genom vår undersökning fått svar på många frågor kring arbetet med livskunskap i förskola och förskoleklass. Då vår undersökning är förhållandevis liten med ett urval på endast sex pedagoger anser vi att det finns stort utrymme för vidare forskning för att få ett mer översiktligt och tillförlitligt resultat. Det finns väldigt lite forskning och akademiska avhandlingar om livskunskap som ämne i skolan och nästintill obefintligt med forskning som har fokus på just de yngre åldrarna. I relation till detta menar vi att vår undersökning är en av få i sitt slag och vi hoppas att den skall inspirera till vidare forskning inom området.

Referenser

- Alexandersson, Mikael (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. B. Starrin, P-G. Svensson (red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. (s.111-136). Lund: Studentlitteratur.
- Björkdahl Ordell, Susanne (2007). Kvalitativ data och forskningsansats. i Dimenäs, Jörgen (red). *Lära till lärare*. Stockholm: Liber ss. 192 – 198
- Brodin, Marianne & Hylander, Ingrid (2002). *Själv-känsla: att förstå sig själv och andra*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Fox, Lise & Harper Lentini, Rochelle (2006). "You got it!" Teaching social and emotional skills. *Beyond the Journal – Young Children on the web*.
- Gannerud, Eva & Rönnerman, Karin (2007). *Att fånga lärares arbete: bilder av vardagsarbete i förskola och skola*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Goleman, Daniel (2000). *Känslans intelligens: om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle*. [Ny utg.] Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Goleman, Daniel (2007[2006]). *Social intelligence: the new science of human relationships*. London: Arrow
- Gottberg, Maria-Pia (2007). *Social och emotionell träning för alla barn: en praktisk handbok för skolan, förskolan och föräldrar*. Jönköping: Brain Books
- Ihrskog, Maud (2006). *Kompisar och kamrater: barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Diss. Växjö : Växjö universitet, 2006
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-517> [2011-12-29] 11.50
- Kimber, Birgitta (1999). *EQ - livsnödvändig kompetens: en introduktion till arbetet med EQ i skolan*. Solna: Ekelund
- Kihlström, Sonja (2007a). Intervju som redskap. I Dimenäs, Jörgen (red). *Lära till lärare*. Stockholm: Liber ss. 47- 57
- Kihlström, Sonja (2007b). Fenomenografi som forskningsansats. I Dimenäs, Jörgen (red). *Lära till lärare*. Stockholm: Liber ss. 157 - 173
- Kihlström, Sonja (2007c). Uppsatsen - Examensarbetet. I Dimenäs, Jörgen (red). *Lära till lärare*. Stockholm: Liber ss. 226- 257
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (2008). *I lekens värld*. 2. uppl. Stockholm: Liber
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

- Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ analys [Elektronisk resurs] : exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur
Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-32578> [2011-12-29] 11.50
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm: Skolverket.
- Stensmo, Christer (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*. 1. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget
- Svedberg, Lars (2007). *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. 4., [bearb., uppdaterade och kompletterade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Löf, Camilla. (2009). Livskunskap - en gränsöverskridande praktik i skolan. *Educare*, 2-3, s.101-118. Malmö Högskola
Tillgänglig på internet:
http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/handle/2043/11351/Educare_2009_2_3_Lof.pdf;jsessionid=FEF06FD236390E6A1160115056D67E06?sequence=1 [2011-12-29] 11.50
- Löf, Camilla (2011). *Med livet på schemat: om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2011
Tillgänglig på Internet: <http://dspace.mah.se/handle/2043/11630> [2011-12-29] 11.50
- Mead, George Herbert (1976). *Medvetandet, jaget och samhället: från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos
- Pape, Kari (2001). *Social kompetens i förskolan: att bygga broar mellan teori och praktik*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Persson, Anders (2003). *Social kompetens: när individen, de andra och samhället möts*. 2., [uppdaterade och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Sevéus, Valentin (2010). *Livskunskap på schemat: om skolan, riksdagen och lusten att berätta*. Stockholm: Sevéus
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Utgiven av Vetenskapsrådet
- Von Brömssen, Kerstin (2011). Livskunskap som policy, genre och teori. I Carlsson, Marie & Brömssen, Kerstin von (red.). *Kritisk läsning av pedagogiska texter: genus, etnicitet och andra kategoriseringar*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur ss. 125-153
- Wennberg, Bodil (2000). *EQ på svenska: emotionell intelligens i föräldrarollen, i relationen, på arbetsplatsen, i skolan*. Stockholm: Natur och kultur

Zeidner, Moshe, Matthews, Gerald. & Roberts, Richard D. (2009). *What we know about emotional intelligence: how it affects learning, work, relationships, and our mental health*. Cambridge, Mass.: MIT Press

Bilagor

Bilaga 1

Förfrågan till pedagoger för medverkande av C-uppsats

Hej!

Vi är två lärarstudenter som går vår sjunde och sista termin på lärarprogrammet på Högskolan i Borås. Denna höst skall vi skriva vårt examensarbete i form av en C-uppsats. Denna uppsats kommer att behandla *Livskunskap* som ämne i förskola och förskoleklass. Livskunskap är ett förhållandevis nytt begrepp inom skola och förskola. Det är ett mångfasetterat begrepp som används som benämning på skolans och förskolans fostrande uppdrag samt de *osynliga* verksamhetsområdena som dessa fått representera.

Exempel på vad Livskunskap i skola och förskola är:

- Värdegrundsarbete
- Social och emotionell kompetens t.ex. SET-metoden, Popcornmannen Poppe, EQ-verkstan
- Anti mobbningsmetoder t.ex. Lions Quest, Friends

Syftet med vår undersökning är att ta reda på olika pedagogers uppfattning om arbetet kring livskunskap i förskola och förskoleklass.

Arbetar du med Livskunskap i verksamhet i förskola eller förskoleklass och skulle du vara intresserade av att medverka i vår undersökning?

Undersökningarna kommer att genomföras genom intervjuer under v. 44-46. Frågorna kommer att beröra dina erfarenheter som pedagog kring arbetet med livskunskap och dina tankar om detta. Vi kommer båda att medverka under intervjun och vi kommer samtidigt att göra en ljudinspelning. Intervjun uppskattas att ta omkring 30 minuter. Vi kommer att skicka intervjufrågorna till dig i förväg så att du kan förbereda dig.

Intervjun är helt frivillig och du kan när som helst under intervjun välja att avsluta deltagandet. Alla uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt, avkodas och avskrivs anonymt i uppsatsen. Ljudinspelningen från intervjun kommer att förstöras efter undersökningens avslut.

Vi skulle vara väldigt tacksamma om du ville dela med dig av dina tankar och erfarenheter i vår undersökning! V.V. meddela oss senast V. 43 om du önskar att delta.

Du är välkommen att kontakta oss om du har några frågor angående vårt examensarbete.

Vänliga hälsningar

Stina Pernbert Mobil: xxxx Lisa Sandell Mobil: xxxx

xxxx@student.hb.se

xxxx@student.hb.se

Handledare för examensarbetet

xxxx@hb.se

Bilaga 2

Intervjufrågor Livskunskap

- Vad är livskunskap enligt dig?
- Hur arbetar ni med livskunskap i er verksamhet? Kan du kort redogöra för den metod/arbetssätt som ni använder er utav?
- Varför arbetar ni med livskunskap i er verksamhet?
- Vad anser du är positivt respektive negativt med arbetet kring livskunskap? Vilka vinster/svårigheter har du upplevt?
- Hur tas arbetet emot hos barnen?

Bilaga 3

EQ-verkstan

EQ-verkstan⁵ är ett metodmaterial som vänder sig till årskurs F-3, 3-6 och 6-7. Läromedlet är en prenumerationstjänst, och skolorna får åtta olika utskick per termin. I varje utskick finns en medföljande text om övningarnas syfte men erbjuder inte kompetensutveckling för pedagogerna. Metoden bygger på praktiska övningar och lekar som har som syfte att aktivt öka hälsofrämjande arbete i skolan. Grunderna i de olika övningarna bygger på samtal, samarbete, fysisk aktivitet och egen reflektion hos eleverna. Metodens teoretiska ansats är emotionell intelligens, och övningarna är skapade och författade av Åsa-Mia Alteryd.

Lions Quest

Skolverket (2011) skriver att programmet Lions Quests grundläggande syften är att fostra barn och ungdomar till etiskt och moraliskt tänkande individer som kan stå för sina åsikter och därmed ha förmågan till att säga nej då det kommer till mobbning, negativa påtryckningar som grupstryck och narkotika. Metodens läromedel *Tillsammans* utgår från grundläggande värderingar och metoden vänder sig till alltifrån förskoleklass upp till gymnasiet. Materialet är uppbyggt efter olika teman och innehåller både praktiska övningar och teoretiska avsnitt. Innehållet i Lions Quests *Tillsammans* används enligt Skolverket (a.a.) som en idébank där pedagogerna själva kan välja ut de övningar som är lämpliga för den barngrupp där metoden tillämpas. Programmakarnas rekommendationer är att pedagogen skall avsätta minst en halvtimmas lektion i veckan för undervisning av detta program.

Stegvis

Stegvis är enligt Skolverket (a.a.) ett program som har som syfte att träna barn och elevers sociala färdigheter och emotionella kompetens. Programmet finns i fyra olika delar som vänder sig till åldrarna 4-15 år, och det är enligt programmakarna primärt att barnen börjar undervisas i denna metod vid en tidig ålder. Metodens syfte är att på längre sikt under en längre tidsperiod kunna motverka barns aggressiva beteende, samt hjälpa dem att lägga en grund för ett gott socialt samspel. Stegvis utgår ifrån ett socioemotionellt lärande (SEL) och materialet bygger på tre olika delar: *empati*, *impulskontroll* och *självkontroll* (Skolverket, 2011, s. 98). Programmet skall följas enligt en manual och bör implementeras som en återkommande rutin i klassrummet i form av lektionsundervisning. Pedagoger som arbetar med Stegvis skall gå en programutbildning och lära känna materialet innan de börjar använda metoden i klassrummet.

Tilda

Carina Wilke är kognitiv samtalsterapeut, hälso- och näringsrådgivare och friskvårdscoach⁶. Hon har författat flertalet böcker som behandlar livskunskap och som vänder sig till barn och elever i åldrarna 4-10 år. Under vår undersökning använde två pedagoger litteratur i undervisningen skrivna av denna författare. Boken de berättade om heter *Tilda med is och sol* och har som syfte att skapa diskussion hos yngre barn om mobbning. Till boken finns även lärarhandledning och affischer för klassrummet som beskriver hur man är en bra vän, samt ger exempel på mobbning. Syftet med boken är enligt författaren att medvetandegöra barn om vad mobbning är, hur de kan uppmärksamma detta samt hjälpa den som är utsatt.

⁵ <http://www.eqverkstan.se/> [2011-12-29] 15.33

⁶ <http://www.carina-wilke.com/> [2011-12-29] 15.32