



Malmö högskola
Läraryrket
Barn Unga Samhälle (BUS)
Individ och Samhälle (IS)

Examensarbete
15 högskolepoäng

Resan i förskolans livskunskap

**- en studie baserad på sex pedagogers tankar och erfarenheter av att
arbeta med livskunskap i förskolan**

A journey about lifeknowledge in infant school

Jessica Rode

Josefin Rode

Examensarbete 15 högskolepoäng på C-nivå
Barndoms- och ungdomsvetenskap
Religionsvetenskap och lärande
Höstterminen 2007

Handledare: Caroline Ljungberg
Examinator: Kristian Lutz

Abstract

Jessica Rode och Josefin Rode, Malmö Högskola, Lärarutbildningen. *Resan i förskolans livskunskap-en studie baserad på sex pedagogers tankar och erfarenheter av att arbeta med livskunskap i förskolan.*

Vårt syfte och våra frågeställningar inriktar sig på vilken syn pedagoger ute i verksamheten har och hur de arbetar med livskunskap i förskolans vardag. Sammanfattningen av studiens analys vill vi ska inspirera till diskussioner kring ämnet.

Vi ger en teoretisk översikt där teoretiker och forskare som fokuseras bl.a. är Piaget, Kholberg, Lögstrup, D. Mayer & Salovey, Gardner, Vygotskij, Antonovsky, Steinberg samt Dewey.

Undersökningen har gjorts med hjälp av sex kvalitativa intervjuer. Vi har intervjuat två stycken pedagoger per förskola, på två olika förskolor, samt en pedagog på en tredje förskola. En intervju gjordes även med Eva Mathiasson Thorbert som har skrivit boken *Hjärttestunder - livskunskap i förskolan* (2006).

Med utgångspunkt från pedagogers uppfattningar om livskunskap i förskolan samt metodboken *Hjärttestunder*, så har vi konkretiserat och problematiserat begreppet livskunskap.

Sammanfattningsvis pekar det som framkommit ur intervjuerna och litteraturen på att begreppet livskunskap inte är helt lätt att definiera. Hur man definierar begreppet beror på vem som tolkar det och vilken situation man befinner sig. Pedagogerna arbetar olika med livskunskap beroende på barngruppens behov och förutsättningar.

Nyckelord: Livskunskap, förskolan, pedagogiskt förhållningssätt, konflikthantering, social och emotionell kompetens

Jessica Rode and Josefin Rode, University of Malmö, teachers education. *A journey about lifeknowledge in infant school- a study based on six pedagogues thoughts and experiences about working with lifeknowledge in infant school.*

Our purpose and our questions is about which experiences and opinions pedagogues have about the work with lifeknowledge in infant school, and which work method they prefer and are using. We want the summary of the studys analysis to inspire to discussions about the subject.

We give an theoretical overview which includes theorists och researchers such as Piaget, Kohlberg, Lögstrup, D. Mayer & Salovey, Gardner, Vygotskij, Antonovsky, Steinberg and Dewey.

The research is based on six qualitative interviews. The interviews has been done with two pedagogues on each infant school, at two infant schools, and one pedagogue at a third infant school. An interview was also made with Eva Mathiasson Thorbert, the author of the book - *Hjärtestunder - livskunskap i förskolan* (2006).

We have concretised and reviewed the conception of lifeknowledge, with a starting point from pedagogues understandings about lifeknowledge in infant school and the method book *Hjärtestunder*.

The summary of what has been obvious from the interviews and the literature is that the conception of lifeknowledge is not easy to define. Definitions of the concept are done in different ways depending on which person who makes the interpretation and are related to personal experiences. Pedagogues works different depending on their childrens conditions and needs.

Keywords: Lifeknowledge, infant school, pedagogical stance, manage a conflict, social and emotional competence

Förord

Vi vill tacka alla som har medverkat i denna studie och i vår arbetsprocess.

En stor kram och tack till alla pedagoger som har ställt upp på våra intervjuer och gjort denna studie möjlig. Ett speciellt tack till Eva Mathiasson Thorbert som genom sin bok gett oss inspiration till vidare forskning inom ämnet livskunskap i förskolan.

En stor blomma till vår underbara och stöttande handledare, Caroline Ljungberg, för alla trevliga handledningstillfällen.

Kära mamma och pappa, tack för lånet av er laptop och för alla goda fika stunder.

Kramar till Josefins pojkvän, André Carlsson för ditt stöd i vår arbetsprocess.

Avslutningsvis vill vi tacka släkt och vänner för att ni haft överseende med att vi har suttit fastklitrade vid datorn, större delen av hösten. =)

Med vänliga hälsningar

Jessica och Josefin

Innehållsförteckning

1 Inledning	9
1.1 Syfte och frågeställningar	9
1.2 Historiken bakom livskunskap	10
1.3 FN:s barnkonvention och styrdokumentet	11
1.4 Hjärtstunder – livskunskap i förskolan	12
1.5 Disposition	13
2 Forskningsöversikt och teoretisk förankring	14
2.1 Etik och moral	14
2.2 Emotionell intelligens	15
2.3 Känslor	16
2.4 Kognitiv forskning	17
2.5 Sociokulturell inriktning	18
3 Tillvägagångssätt och empirisk studie	20
3.1 Metodval och metoddiskussion	20
3.1.1 Textanalys	22
3.2 Urval	22
3.2.1 Beskrivning av informanterna	23
3.3 Genomförande	24
3.4 Forskningsetiska överväganden	25
3.5 Analysbeskrivning	26
4 Analys	27
4.1 Innebörden och omfattningen av begreppet livskunskap	27
4.1.1 Förhållningssätt	28
4.1.2 Sammanfattning och avrundning	30
4.2 Pedagogiskt arbete med livskunskap på förskolan	30
4.2.1 Metoder och arbetssätt	31
4.2.2 Problemlösning och konflikthantering	32
4.2.3 Sammanfattning och avrundning	34
4.3 Självkänsla och social kompetens	34
4.3.1 Sammanfattning och avrundning	36
4.4 Visioner om arbetet med livskunskap	37
4.4.1 Sammanfattning och avrundning	38
4.5 Tankar om livskunskapens påverkan	38
4.5.1 Sammanfattning och avrundning	39
4.6 Sammanfattning och slutsatser	39
4.6.1 Uppfattningar om livskunskap	40
4.6.2 Metoder och arbetssätt	41

5 Diskussion och kritisk reflektion	42
5.1 Begränsningar och vidare forskning	44
6 Referenser	46
7 Bilagor	
Bilaga 1 – Emotionell intelligens	48
Bilaga 2 – Intervjufrågor till pedagogerna	49
Bilaga 3 – Intervjufrågor till Eva Mathiasson Thorbert	50

1 Inledning

Vi har kommit i kontakt med ämnet livskunskap genom Lärarutbildningen på Malmö högskola och genom de förskolor där vi har haft VFT- den verksamhetsförlagda tiden under vår utbildning. Vi har uppfattningen att ämnet livskunskap är ett relativt nytt och brett begrepp som innefattar mycket. Därför känns det aktuellt att forska om ämnet och begreppet livskunskaps funktion i förskolan. I Sverige kallas detta ämne vid olika namn, t.ex. "Livskunskap", "Livsviktigt", "Livskraft" eller "Social och Emotionell träning".

Begreppen etik och moral är två väsentliga ord som ofta används i samband med livskunskap. Betydelsen av dessa begrepp skiljer sig inte så mycket från varandra, det är härkomsten som ser olika ut. I stort sett kan de definieras med att förklara människors sätt att leva och uppträda. "I professionella sammanhang har det emellertid blivit allt vanligare att man låter begreppet etik referera till "läran om det som är rätt eller fel" medan moral hänför sig till livet så som det levs" (Bergem, 2000:61). Arbetet med livskunskap ute på skolor och förskolor i Sverige omfattar bland annat att förbättra elevernas psykiska hälsa, förmåga till empati, samspel och att utveckla deras känsla av sammanhang. Några av de övningar som används till detta är värderingsövningar, forumspel, rollspel etc. där livskunskap tränas på olika sätt. Som vuxen, förälder eller pedagog spelar man en viktig roll i barnens utveckling genom att vara ledare, då syftet bland annat är att skapa goda relationer samt uppmuntra och föra goda samtal.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att belysa hur det pedagogiska förhållningssättet och arbetssättet kan se ut i olika situationer i förskolan utifrån arbetet med livskunskap. För att uppnå detta syfte har vi valt att sammanfatta några pedagogers perspektiv gällande livskunskap i förskolan. Vi hoppas deras kunskap ska bidra till vidareutveckling inom livskunskap i förskolan. Undersökningsområdet innefattar pedagoger som arbetar med barn på förskolan, i åldern mellan ett till sex år. Utifrån vårt syfte skapade vi våra frågeställningar som är: hur pedagoger kan arbeta med livskunskap i förskolan samt vad livskunskap innebär och omfattar? Vi kommer att se på livskunskap ur ett kritiskt perspektiv. Tanken är att denna uppsats ska kunna skapa möjligheter till erfarenhetsutbyte och öppna upp för förnyelse och inspiration inom ämnet livskunskap.

1.2 Historiken bakom livskunskap

Livskunskap är ett relativt nytt begrepp med en historia som vuxit fram genom åren inom ramen för sexualundervisningen. Detta har sedan utvecklats till att innefatta mer än bara sex och samlevnad. I denna undervisning idag pratar man om allt från empati till kärlek. Vi har valt att presentera historiken bakom begreppet livskunskap för att visa en förändring på synen inom ämnet.

Redan år 1908 bearbetades den första riksdagsmotionen som föreslog att man skulle informera om veneriska¹ sjukdomar i skolan. Denna riksdagsmotion gick inte igenom, men öppnade upp för vidare intresse kring ämnet och den generella sexualundervisningen i skolan tog sin form under åren som följde. Information om sexualhygien, fortplantning och veneriska sjukdomar togs upp på en del skolor under 1920- och 30- talet.

Mycket av sexualundervisningen förekom på Stockholms högre flickskolor, där en kvinnlig läkare vid namn Karolina Widerström, informerade om till exempel könssjukdomar, deras spridning och om riskerna med ett för tidigt sexualliv. Att denna undervisning bedrevs enbart på flickskolor tycker vi är intressant att ha i åtanke, eftersom det traditionellt sett kanske varit kvinnans lott att värna om moral i allmänhet och familjemoral i synnerhet. Sexualundervisning infördes i folkskolan 1942. Folkskolan införde handledning av sexualundervisningen 1945 och 1949. Sexualundervisningen i skolan blev obligatorisk tio år senare och 1956 publicerades en ny handledning² som framförde fakta om kroppen, med en moralisk och etisk grund.

Efter ett tioårigt forsknings- och utredningsarbete kom 1977 den senaste handledningen. Denna handledning skiljde sig från den tidigare, eftersom skolan nu skulle förhålla sig neutral i sex- och samlevnadsfrågor. Handledningen kom att betraktas som en lämplig och omfattande grundsyn i detta ämne som vuxit fram i Sverige under årtionden. Denna handledning omfattar grundläggande positiva värderingar som än idag känns aktuella exempel på dessa är respekt för människans egenvärde och rätt till jämställdhet mellan könen (Centerwall, 2000).

¹ Veneriska sjukdomar är en annan term för sexuellt överförda infektioner.

² Handledningen var ett underlag för hur lärare skulle arbeta med sex- och samlevnadsundervisningen i skolan.

1.3 FN:s barnkonvention och styrdokumentet

När barnen lämnar förskolan ska de kunna hantera olika situationer och möta alla människor. Detta är något som pedagoger, enligt skollagen, läroplanen samt FN:s barnkonvention, är förpliktade till. I läroplanen för förskolan (Läraryrket, 2004) står det att pedagoger i förskolan aktivt ska påverka och stimulera barnen att utveckla en förståelse för vårt samhälles demokratiska värderingar och efterhand kunna omsätta dessa i praktiken.

Värdegrunden uttrycker det etiska förhållningssätt som skall präga verksamheten. Omsorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet samt egna och andras rättigheter skall lyftas fram och synliggöras i verksamheten. Barn tillägnar sig etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser. Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder. (Läraryrket, 2004:25)

Värdegrunden genomsyrar all verksamhet på förskolan och det är där som livskunskapen måste få sin början. Det finns tydliga riktlinjer för hur man på förskolan ska föra en verksamhet där barnen får möjlighet att utvecklas till kompetenta, medmänskliga och demokratiska medborgare. I styrdokumentet kan vi hitta underlag för undervisning av livskunskap och värderingsövningar, men där finns inga tydliga riktlinjer för hur denna undervisning ska se ut. Till följd av detta har skolor och förskolor fått göra upp en egen kursplan med mål inom ämnet livskunskap. Citatet nedan visar exempel på hur livskunskap kan kopplas till styrdokumentet.

Förskolan skall uppmuntra och stärka barnens medkänsla och inlevelse i andra människors situation. Verksamheten skall präglas av omsorg om individen och syfta till att barnens förmåga till empati och omtanke om andra utvecklas, liksom öppenhet och respekt för skillnader i människors uppfattningar och levnadssätt. Barns behov av att på olika sätt få reflektera över och dela sina tankar om livsfrågor med andra skall stödjas. (Läraryrket, 2004:25f)

I uppdraget som pedagog ingår det att följa de styrdokument som finns. En grundläggande del i uppdraget handlar bland annat om att stödja barnen i deras

utveckling. En del i detta är att förbereda barnen för livets resa och att alltid sätta barnens bästa i fokus. I FN:s barnkonvention (Läraryrket, 2004) kan speciellt fyra artiklar kopplas till livskunskap. I artikel 2 belyses barnets rätt till icke-diskriminering, artikel 3 tar upp principen om barnets bästa och i artikel 6 står det om barnets rätt till liv, överlevnad och utveckling. I artikel 12 står följande: ”konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad” (Läraryrket, 2004:141).

1.4 Hjärttestunder – livskunskap i förskolan

Malmö stads program ”Sexuell hälsa” är ett kommunalt program som berör flera olika områden som kan kopplas till sexualitet. I samband med att kommunfullmäktige antog programmet 1999, startades ett projekt för att genomföra programmet. Projektet arbetade fram till december 2005 och tillhör stadskontorets folkhälsoenhet (www.malmo.se, 070927). Som en del i detta projekt fick Eva Mathiasson Thorbert en förfrågan om att skriva en bok om livskunskap i förskolan. Detta ledde till ett arbete där Mathiasson Thorbert använde sig av erfarenheter, litteratur, modeller för äldre barn och samråd med kolleger på Segevångs rektorsområde för att skapa en metodbok som kan användas i förskolan. Denna bok heter *Hjärttestunder - livskunskap i förskolan* (2006) och är ett material för de som vill arbeta med barns frågor om livet och omvärlden. Mathiasson Thorbert menar att denna metod är en förhoppning om att barnen ska lära sig känna igen och ge uttryck för sina och andras känslor samt förstå, känna respekt och se olikheter som en tillgång.

Förskolan ska motverka traditionella könsroller. Verksamheten ska sträva efter att varje barn utvecklar sin identitet och känner trygghet i den. För att nå dessa mål skall, enligt läroplanen, arbetslaget ”lyfta fram och problematisera etiska dilemman och livsfrågor”. Det ingår alltså i vårt uppdrag som pedagoger att arbeta med dessa frågor. (Mathiasson Thorbert, 2006:9)

Frågan är bara hur pedagogerna ska kunna arbeta med livskunskap. För att det ska bli enklare för pedagoger i förskolan som vill jobba med livskunskap, så har Mathiasson Thorbert skrivit denna metodbok. Mathiasson Thorbert tycker att livskunskapen ska

genomsyra hela verksamheten, men det kan behövas ett speciellt samlingstillfälle per vecka, en hjärtestund. Tanken med dessa hjärtestunder är att synliggöra livskunskapen med hjälp av bland annat rollspel, samtal och genom att barnen får svar på sina frågor om livet. Metodboken berättar hur hjärtestunderna kan se ut och hur pedagogerna kan gå tillväga. Den är uppdelad för att arbetas med barn i åldrarna ett till tre respektive fyra till fem. Hjärtestunderna är indelade i fyra olika teman som är en process där pedagogerna ska hjälpa barnen att förstå sig själv och sin omvärld.

1.5 Disposition

Inledningsvis börjar uppsatsen med en introduktion av det valda ämnet livskunskap och dess relevans. Tanken är att vi ska ha boken *Hjärtestunder* som utgångspunkt och som röd tråd genom uppsatsen. Boken nämns i inledningen, men kommer även att bearbetas genom en textanalys i den empiriska delen. Fokus kommer att ligga på ämnet livskunskaps utveckling i förskolan, då vi känner att grunden ska läggas redan i förskolan för att skapa underlag för det livslånga lärandet. Med vårt syfte och våra frågeställningar att se på vilken syn pedagoger ute i verksamheten har och hur de arbetar med livskunskap i förskolans vardag, vill vi inspirera till diskussioner kring ämnet. Under teoridelen finns en mångfald av olika teorier som kan relateras till livskunskap, men vi vill påvisa att livskunskap i sig är ett område som det inte finns så mycket forskning om.

I vår forskningsöversikt och teoretiska förankring påvisar vi resonemang om vilka studier och texter som har en tydlig anknytning till våra frågeställningar. Med vårt val av metod vill vi framföra vikten av hur givande diskussioner och samtal kan vara. För att få ett djup i vår uppsats valde vi att hålla oss till kvalitativa intervjuer. Vi som intervjuar har frågor som öppnar upp för samtal och informanterna har kunskap som de vill delge. Tanken med att ifrågasätta informanternas svar är att skapa en reflektion hos medparterna. I undersökningen har vi använt oss av kvalitativa intervjuer där sex pedagoger får representera den grupp som lyfter fram kunskapsområdet. I vår analys har vi utgått ifrån vårt empiriska material och gjort en teoretisk anknytning samt reflektion baserad på syfte och frågeställningar. Avslutningsvis diskuterar och kritisk granskar vi vår arbetsprocess och vår empiriska undersökning.

2 Forskningsöversikt och teoretisk förankring

Vi började vår informationsökningsprocess med boken *Hjärtestunder* som utgångspunkt. I slutet av denna fanns det en inspirations- och referenslista med ett tjugotal böcker och några videoband som vi tog del av. Detta urval sökte vi upp på Malmö högskolas bibliotek. Vi sorterade sedan bort barnböcker, rim och ramsor samt sångböcker och videoband. Detta gjordes eftersom relevansen av dessa kändes begränsad, då de inte innehöll några teorier eller forskning. Efter denna sortering återstod några böcker som vi kunde läsa och hitta teorier ur. Svårigheter uppstod med att finna relevant teori och forskning och därför sökte vi i referenslistorna på den litteratur vi hittat, efter annan litteratur att använda, som berörde vårt syfte och frågeställningar.

När det gäller valet av litteratur gjordes avgränsningarna att de skulle vara baserade på forskning samt kunna besvara syftet och frågeställningarna. På hyllorna i biblioteket hittade vi mer litteratur som passade in på ämnet såsom böcker om småbarns självkänsla, emotionell intelligens, multipla intelligenser och utvecklingspsykologi. I vår teoridel har vi valt att dela in våra underrubriker under fem inriktningar, etik och moral, emotionell intelligens, känslor, kognitiv forskning och sociokulturell inriktning. I alla inriktningarna finns det forskning som kan kopplas till livskunskap ur olika perspektiv.

2.1 Etik och moral

Etik och moral är begrepp som ofta används tillsammans, eftersom innebörden av dessa är väldigt lika. Båda kan definiera människors sätt att leva och uppträda. I denna undersökning om livskunskap i förskolan har vi stött på dessa begrepp vid flera tillfällen, genom litteratur och våra intervjuer med pedagoger. Den schweiziske psykologen Jean Piaget (1932) talar om etik som ett system av regler där rättvisa och ömsesidighet är två centrala faktorer. Dessa skapar tillsammans grunden för ett fungerande socialt beteende. Piaget menar att mycket av små barns etik styrs av vuxna, men det är i samspel med andra barn som etiken utvecklas. I olika situationer som uppstår lär sig barnen att förstå bakomliggande faktorer för andras handlingar. För att en förståelse ska ske måste barnet först ha utvecklats intellektuellt och dennas

sociocentriska förmåga växt. Det är först när detta sker som barnet kan utvärdera händelserna och moralen hos barnet formas (a.a). Piaget (1932) och utvecklingspsykologen Lawrence Kohlberg (1984) menar att barns kognitiva förmåga avgör barnets etik. Det självständiga tänkandet är grunden och målet för en moralisk utveckling. Piaget utvecklade en teori om barns moralutveckling, medan Kohlberg vidareutvecklade den till att även innefatta ungdomar och vuxna. Enligt Kohlberg sker moralen i tre stadier. Det första stadiet sträcker sig upp till nio år. Under denna tid utvecklas den jaginriktade moralen där barnet rättar sig efter andra och inte vill bryta mönster. I det andra stadiet lever man efter förväntningar från andra och sig själv, detta sker under ungdomstiden. I det sista stadiet ska människan ha utvecklat en känsla för universella etiska principer (a.a).

Någon som betonar den etiska påverkan i livet är Knud Ejler Løgstrup, professor i etik och religionsfilosofi som har en skapelsesteologisk utgångspunkt. Hans tankar har bidragit till närhetsetiken. ”Beteckningen närhetsetik refererar till ett etiskt tänkande och en etisk tradition som sätter Jag-Du- förhållandet i centrum” (Bergem, 2000:68). Løgstrups livsetiska perspektiv handlar om att alla människor föds in i en social gemenskap, där man är beroende av varandra. Han anser att vi i livet har ett ansvar att bry oss om och ta hand om varandra. För att lyckas i livet måste den empatiska grunden uttryckas och utvecklas hos människan (Bergem, 2000).

2.2 Emotionell intelligens

Under vår litteraturgenomgång började vi fundera på vilken syn det finns på olika känslor och hur användningen av dessa ser ut. Forskarna Peter Salovey och John D. Mayer hittade en empiriskt stödjande idé om social intelligens, som psykologen Edward Lee Thorndike skapat i början av 1900-talet (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Thorndike delade in intelligenserna i tre undergrupper. Den ena gruppen innefattade språklig medvetenhet, den andra det kroppsliga utförandet och den tredje den sociala intelligensen. Den sistnämnda ansågs vara mer kontroversiell och den var svårare att definiera, då den var väldigt lik de två andra på så vis att människan i interaktioner använder sig av både språk och sin kropp. Människans sociala intelligens ansåg Thorndike vara en del av den intellektuella begåvningen och var nödvändig för att förstå andra människor och att kunna hantera mänskliga relationer. Dessa tankar som använde

Salovey och D. Mayer som utgångspunkt för sin forskning, där de skapade begreppet emotionell intelligens. De menar att om människan kan använda sina känslor så att de bidrar till en lönsam utgång för olika nya situationer, anses den vara emotionellt intelligent. För att identifiera en intelligens krävs det inom psykologin att definiera den, att ta fram ett sätt att mäta den med, att utesluta den från redan kända intelligenser, samt att dokumentera och verklighetsförankra den. Salovey och Mayer beskriver den emotionella intelligensen i form av ett schema (se bilaga 1), (Salovey & Slutsger, 1995).

I en stor del den av litteratur vi läst, nämns psykologen Howard Gardners teori om multipla intelligenser, MI-teorin. Armstrong (1998) beskriver Gardners forskning. Denna handlar om hur man i livets vardag ska kunna hantera de situationer som kan uppstå. Gardner ifrågasatte IQ proven och förespråkade att intelligenser har att göra med förmågan att lösa problem, samt att skapa något i ett meningsfullt och naturligt sammanhang. Han delade in intelligenserna i sju delar. Dessa grundar sig i vilka olika förmågor den enskilda människan besitter. Två av intelligenserna beskriver människans sociala och reflekterande förmågor och bygger på hur människan uppfattar sig själv och sin omgivning. Detta sker genom att människan förstår sina och andras känslotillstånd och kan tolka avsikterna. Genom att synliggöra och definiera de olika intelligenserna, får varje människa enklare att hitta sin väg till sammanhang menar Gardner (a.a).

2.3 Känslor

I litteraturen hittade vi *Känslor* (1996) med hänvisning till David Ingvar (1991) professor i neurologi och hjärnforskare, som menar att vi föds med kompetensen att känna olika saker, exempelvis att älska. Dessa kompetenser måste övas samt tränas för att utvecklas fullständigt. Salovey och D. Mayer anser att man inte kan lära ut emotionell intelligens, utan att man föds med ett visst mått av detta, precis som med andra intelligenser. Däremot menar de att färdigheter som konflikthantering och problemlösningar är sådant som kan utvecklas med tiden. Under de första tre åren hos barnet utvecklas hela repertoaren av känslor, vilka kommer att finnas kvar resten av livet (Salovey & Slutsger, 1995). Livskunskap handlar bland annat om känslor och att sätta ord på dem. Detta är något som Kristoffer Konarski har skapat en teoretisk modell för. Konarski har skapat en trappa som beskriver känslornas process. I denna förklarar

han att barnet använder sig av rörelse, därefter ljud, sedan bild och till sist ord, för att få sina känslor synliggjorda och bekräftade (Haglund, 1996). Barnet har ett uttrycksfullt behov av att kommunicera en känslomässig upplevelse, vilket stärker Vygotskijs teori att det bakom tanken finns en emotionell ansats (Renberg, 2006). Psykologen Gardner som vi tidigare nämnt, anser att det är lärarens uppgift att hjälpa och utmana barnen att anknyta exempelvis deras personliga känslor och erfarenheter till det som ska läras in (Armstrong, 1998).

2.4 Kognitiv forskning

Den schweiziske psykologen Jean Piagets kognitiva teori om den intellektuella utvecklingen genom anpassningsprocessen (adaption) är en del av forskningen om barns anpassningsförmåga inom sociala och emotionella strukturer (Evenshaug & Hallen, 2001). ”Enligt Piaget har barn i olika åldrar olika sätt att konstruera sin verklighet beroende på de förändringar som hjärnan genomgår under tillväxten” (Egidius, 2003: 94f). Piaget menar att genom sociala och emotionella möten och upplevelser skapar barnen sin egen värld och anpassar sig till denna. Att vara flexibel och kunna ändra sig i livets olika situationer är den kunskap som Piaget framhäver.

Salovey och D. Mayer har i sin forskning om emotionell intelligens utgått från kognitionsvetenskapliga frågeställningar där man ser på hur människan tar till sig och omformar informationen från sin omvärld. Detta sker genom att människan samspelar med den sociala och materiella omgivningen. De problemlösningar och emotioner som man i livet stöter på i dessa sammanhang påverkar tankeprocessen. Salovey och D. Mayer anser att ”Emotion är känt för att väcka och framkalla tänkande på många olika vis- men inte nödvändigtvis så att det gör en person smartare” (Salovey & Sluiter, 1995:5).³ De menar att känslan kan ta över tänkandet på så vis att personer som känner sig glada mår bättre. Känslornas betydelse för individen framhävs av Salovey och D. Mayer. De forskade kring sambandet mellan intelligenser och känslor. I denna forskning delas den emotionella intelligensen in i två delar. Den första delen är den kognitiva som intelligensen tillhör, den andra delen är affekterna som känslorna, den emotionella, tillhör. Salovey och D. Mayer menar även att det finns en tredje del som är

³ Vår översättning från originalet på engelska som lyder “Emotion is known to alter thinking in many ways- but not necessarily in ways that whold make a person smarter. “

motivationen (Salovey & Sluiter, 1995). En tolkning av Salovey och D. Mayers forskning som Kimber (2004) har gjort är att känslorna tillhör tänkandet, medan intelligensen har med kombinationer och minne att göra.

I Gardners forskning (Armstrong, 1998) om multipla intelligenser, MI-teorin har han använt sig av bland annat känslorna och intelligenserna. Genom MI-teorin ges barnen möjligheter att utnyttja och utveckla sina kognitiva färdigheter. Detta görs genom att synliggöra *hur* barnen tänker och inte vad de tänker på. ”MI-teorin är en kognitiv modell som försöker beskriva hur människor använder sina intelligenser för att lösa problem och framställa produkter” (Armstrong, 1998:20). Gardner anser att när människan förstår hur man ska använda sina intelligenser kan de med lätthet ta till sig ny information.

En annan forskare som utvecklat en teori kring hur människor tar till sig kunskap är Benjamin S. Bloom. Han tog på 50-talet fram en tabell som kan användas vid samstämmighetsanalyser, som blev kallad Blooms taxonomi. Taxonomin består av två dimensioner, kunskapsdimensionen och den kognitiva processdimensionen. Kunskapsdimensionen är indelad i fyra kategorier som är: faktakunskap, begreppskunskap, procedurkunskap och metakognitiv kunskap. Dessa beskriver vad människans kunskaper innehåller. Den kognitiva processdimensionen har sex kategorier: minnas, förstå, tillämpa, analysera, värdera och skapa. Föregående kategorier beskriver hur man kan använda kunskap i livet (Anderson & Krathwohl, 2001).

2.5 Sociokulturell inriktning

John Dewey professor i filosofi, psykologi och pedagogik skapade en teori om kunskap och lärande som kallas för ”learning by doing”. I denna teori menar han att kunskapen uppstår när barnen får prova sig fram i arbete och handling. Dewey ansåg att människan var beroende av jorden, årstiderna, floderna och andra saker i sin omvärld för att utvecklas intellektuellt och känslomässigt (Egidius, 2003). När barn gör något i och med omgivningen kan de begripa dess mening och förstå sammanhanget. Ur en pedagogisk synvinkel skulle det kunna beskrivas som att skolans aktiviteter inte bara ska handla om metoder, utan att aktiviteterna ska ge barnen en djupare insikt. Dewey

såg inte någon mening i att arbeta praktiskt eller med grupparbeten, om barnet inte känner någon delaktighet i gruppen. Detta resulterade i en pedagogik, där delaktighet var en central faktor. Deweys pedagogik kallas för en problemmetod, där eleverna ska sätta sig in i uppgiften och använda sina tankar och fantasi för att kunna lösa problemet. Tankegången ansågs viktig, då den skulle framkalla flera olika hypoteser som kan lösa de olika problemen som barnen kan stöta på i livet (Egidius, 2003).

Den ryske psykologen och pedagogen Lev Vygotskij anser i sin kulturhistoriska teori och dialektiska psykologi, att människan utvecklas i samspel med sin omgivning. Den personliga och intellektuella utvecklingen sker då människan förenar språk och kultur och kan omvandla situationer som inte fungerar i livet till något begripligt (Egidius, 2003). Vygotskij framhäver leken som ett redskap för att utvecklas, då leken för med sig sociala arenor där fantasi och inre tankar får utrymme att förverkligas (Vygotskij, 1995). En annan forskare som belyser den sociala påverkan är Stig Broström professor vid Danmarks Pedagogiska Universitet. Broström (2000) menar att det krävs social kompetens hos barnet för att den ska ha en förmåga till vänskap. Vänskap och den sociala kompetensen hör samman på så vis att dessa samspelar och är beroende av varandra för att en utveckling ska ske hos barnet. Undersökningar visar att samvaro med vänner utmärks av emotionell närhet, lösning av konflikter och stärks av en samhörighet.

Aron Antonovsky (2005) var professor i medicinsk sociologi. Antonovsky beskriver hur betydelsefullt det är att känna sammanhang i tillvaron. Han har utvecklat begreppet KASAM – känsla av sammanhang, där tre begrepp: begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet är centrala. När dessa tre begrepp finns upplever människan sammanhang i tillvaron. Begriplighet skapas när människan förstår händelser som dyker upp och har då möjligheten att lösa de problem som uppstår. Hanterbarhet innebär att människan använder de medel som finns hos sig själv eller i sitt sociala nätverk för att lösa de uppkomna problemen. Meningsfullhet betraktas av Antonovsky som en drivkraft och är alltså den viktigaste komponenten för motivationen. Antonovskys salutogena teori, betonar vikten av att tro på människans möjligheter att utvecklas. Han menar på att vi ska ta till vara på motivationen och lusten samt se det som fungerar (a.a).

Forskaren John M. Steinberg (2003) förde metoden "Aktiva värderingar" till Sverige från USA. Aktiva värderingar är en metod som används för att diskutera och ta upp frågor som rör livet. I de frågor och situationer som tas upp finns där inget svar som är rätt eller fel. Metoden skapar en meningsfullhet och personlig relevans, på grund av att barnen använder sig av sin egen verklighet. "Aktiva värderingar" är när individen kan och vågar stå för sin åsikt, kan säga nej och göra viktiga val som i grund och botten handlar om självförtroende. Aktiva värderingar ses som ett redskap för att utveckla medvetenhet och en social mognad som kan hjälpa oss med viktiga och stora livsfrågor. Tanken bakom aktiva värderingar är att man på ett tidigt stadium ska få kännedom om sina värderingar och bli medveten om sig själv och omvärlden vilket bidrar till en social mognad. Detta har att göra med den kognitiva, intellektuella samt den emotionella utvecklingen.

3 Tillvägagångssätt och empirisk studie

Inledningsvis gjorde vi en projektplan som innehöll en presentation av den tänkta undersökningen till vårt examensarbete. Denna har verkat som underlag för den fortsatta studien. Enligt Johansson & Svedner (2006) finns det tre didaktiska forskningsområden⁴ som kan användas vid val av inriktning till examensarbeten. De områden som vi undersökt har innefattat två utav dessa tre områden. De två som vi kommer att behandla är undervisning och lärande i förskolan samt pedagoger som aktörer i undervisningen. Vi har med våra frågeställningar velat ta reda på vilka metoder som används och vilken inställning pedagogen har till livskunskap, samt hur dennes uppfattning om vad arbetet med livskunskap ger barnen. Det finns ett flertal olika metoder som kan övervägas vid genomförande av en undersökning. Här nedan kommer en beskrivning av de metoder vi använt oss av, samt de metoder som valts bort.

3.1 Metodval och metoddiskussion

Exempel på forskningsmetoder är intervjuer och enkäter. Dessa kan forskaren ta del av för att få fram svar på olika frågeställningar. Bryman (2002) skriver om olika undersökningsmetoder. Bryman menar att en forskningsmetod är en teknik för att samla

⁴ Dessa tre områden är: skola och förskola som institutioner och arbetsplatser, undervisning och lärande i skola och förskola, lärare och elever som aktörer i undervisningen (Johansson & Svedner, 2006:15)

in data. Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning genom intervjuer och denna metod beskrivs av Bryman enligt följande:

Kvalitativa studier bygger på en forskningsstrategi där tonvikten oftare ligger på ord än på kvantifiering vid insamling och analys av data. En kvalitativ forskningsstrategi är induktiv, tolkande och konstruktionisk till sin art, men det är inte alla kvalitativa forskare som skriver under på detta. (Bryman, 2002:249)

Vi bestämde oss för att använda kvalitativ metod, då den passade bäst in på vårt undersökningsområde. Kvalitativa intervjuer användes för att få ett djup i svaren och komma mer in i den intervjuades uppfattningar och tankar kring livskunskap.

Syftet med en kvalitativ intervju är att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheten hos något, t.ex. den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen. Detta innebär att man aldrig i förväg kan formulera svarsalternativ för respondenten eller avgöra vad som är det "sanna" svaret på en fråga. (Patel & Davidson, 2003:78)

Johansson & Svedner (2006) förklarar att forskare ska hålla sig restriktiva till kvalitativa intervjuer, detta eftersom det är ett fåtal informanter som representerar samma grupp. Underlaget kan bli svårt att analysera, då det kan bli lite torftigt om materialet som framkommit inte bearbetas på ett bra vis .

Vi övervägde att använda oss av enkäter, men ansåg att denna metod inte skulle ha låtit oss få ett djup i svaren. Johansson & Svedner (2006) menar att forskaren kan få en översiktlig bild av helheten om en kartläggande enkätundersökning används. Enkätmetoden ger en bred, men ytlig information. Metoden anses vara svår och krävande. Det kan förekomma brister i till exempel insamlingen eller i frågekonstruktionen som kan resultera i ett missnöje hos de som skriver examensarbetet (a.a). Enkäter kan ersättas av kvalitativa intervjuer, som gjorts i vårt fall. Om vi valt att kombinerat dessa två metoder hade vi kanske fått fler intressanta tankar och åsikter om ämnet. Användningen av enkäter kändes inte aktuellt då de svar vi fick från

de kvalitativa intervjuerna gav oss ett djup, då vi genom vår närvaro vid intervjutillfällena kunde följa upp svaren direkt.

Kvalitativa intervjuer beskrivs av Trost (2006) som en metod, där intervjuaren med hjälp av enkla frågor får en otrolig mängd material i form av komplexa och innehållsrika svar. Ur dessa svar kan man genom analyser och tolkningar ”finna många intressanta skeenden, åsikter, mönster och mycket annat” (Trost 2006:7). Vid våra intervjuer användes ostrukturerade intervjuer, vilket med andra ord betyder att det inte finns några fasta svarsalternativ (Trost, 2006). Syftet med att använda oss av öppna frågor baserades på att hitta nya vägar och tankesätt hos intervjupersonerna, som förhoppningsvis kan bidra till vidareutveckling inom ämnet livskunskap. Som intervjuare ska vi tolka och analysera de svar och tankar som framkommit under intervjuerna. En väl genomförd intervju kan ge nya insikter och idéer (Kvale, 1997).

3.1.1 Textanalys

Valet av att ha boken *Hjärtestunder* (2006) som utgångspunkt genom arbetet kommer att resultera i en textanalys utav denna, där vi reflekterar och kritiskt granskar intervjuernas utsagor kopplat till teorin och metodbokens förslag. Att göra en textanalys innebär att det görs en undersökning av innehållet i exempelvis läroplaner, didaktisk litteratur eller läromedel (Johansson & Svedner, 2006).

I textanalysen av metodboken *Hjärtestunder*, gjorde vi först en normalläsning som enligt Johansson & Svedner (2006) innebär att läsa en text som vanligt och plocka ut eller understryka det som känns väsentligt i texten. Vidare gjordes en närläsning, där vi noggrant gick in i texten och försökte lokalisera problemen. Slutligen gjordes en kritisk närläsning, där vi ställde frågor om själva texten. I denna diskuterades vad författaren fått med i boken och vad vi ansåg saknades.

3.2 Urval

De personer som intervjuats är verksamma inom förskolan. Detta gjordes för att fokus skulle ligga på att få en översikt av hur livskunskap kan se ut i förskolan. Sammanlagt utfördes sex stycken kvalitativa intervjuer. Vi har intervjuat två stycken pedagoger per förskola, på två olika förskolor, samt en pedagog på en tredje förskola. En intervju

gjordes även med Eva Mathiasson Thorbert som har skrivit boken *Hjärtestunder*. Vårt val att intervjua Eva Mathiasson Thorbert grundade sig på det faktum att hon var väl insatt i ämnet livskunskap och att vi vid tidigare tillfällen varit i kontakt med henne på hennes förra arbetsplats. Vi tror att Thorbert Mathiassons svar kan ge ett djup och ses som en styrka i uppsatsen.

De andra pedagogerna valdes ut utifrån förfrågan om de ville ställa upp. Vi har varit i kontakt med dessa förskolor tidigare, men under andra förhållanden. I intervjun deltog det en förskola som arbetar med livskunskap efter metoden *Hjärtestunder* och två förskolor som inte arbetar efter denna metod. Vår första tanke var att intervjua förskollärare, men vid ytterligare åtanke kändes barnskötarnas intresse för intervjun lika relevant. Därför valde vi att intervjua en barnskötare, på så vis fick vi med olika perspektiv. Vi kommer här att göra en kort beskrivning av områdena där de intervjuade pedagogerna arbetar. Två av förskolorna ligger i Malmö som är en mångkulturell⁵ storstad i södra Sverige. Den tredje förskolan ligger belägen i Lund som är en lite mindre stad, som inte ligger så långt ifrån Malmö. Barnen på alla tre förskolorna har många olika etniska⁶ bakgrunder.

3.2.1 Beskrivning av informanterna

För att tydliggöra urvalet av informanterna och för att ni som läsare ska få bra översikt av vem som medverkat i vår studie har vi valt att beskriva pedagogernas befattning och deras nuvarande arbetssituation. Eva Mathiasson Thorbert är förskollärare, men arbetar nu som biträdande rektor för förskolor och familjedaghem inom Sorgenfri rektorsområde i Malmö. I vår studie använder vi oss av fingerande namn på samtliga pedagoger. På förskolan i Malmö, som arbetar efter metodboken *Hjärtestunder* har vi intervjuat pedagogerna Anna och Lotta. Anna är förskollärare och arbetar på en avdelning med 26 barn i åldrarna tre till fem år. Lotta är även hon förskollärare på en avdelning med 16 stycken barn i åldrarna ett till sex år. På avdelningen finns det barn i behov av särskilt stöd. Elsa som är förskollärare, specialpedagog, talpedagog och teolog arbetar på den andra förskolan som är belägen i Malmö. På hennes avdelning har hon 22 stycken barn som alla är fem år gamla. Malin som är barnskötare arbetar på samma

⁵ Med mångkulturell menar vi att där bor människor från olika länder och kulturer.

⁶ Etnisk innebär för oss att människan har olika bakgrunder utifrån vilket land och vilken kultur man tillhör, eller definierar sig som tillhörande.

förskola som Elsa fast på en annan avdelning med 19 barn i åldrarna ett till fyra år. På förskolan som är ligger i Lund arbetar Karin på en avdelning med tio barn som är tre till fem år gamla.

3.3 Genomförande

Inledningsvis ringde vi eller skickade e-mail till de pedagoger som valts ut att medverka i vår studie. De fick då en presentation av oss och vårt syfte med den tänkta intervjun. Bokning av lämplig tid och plats för intervjuerna gjordes vid samma tillfälle. De vet om att de deltagit i ett examensarbete om livskunskap i förskolan och att denna studie kommer att publiceras på Malmö högskolas databas (MUEP).

Intervjuerna utfördes på pedagogernas respektive arbetsplats. Härigenom var förhållandena någorlunda avspända. Intervjuerna genomfördes vid tre olika tillfällen på de olika förskolorna och intervjuerna gjordes individuellt. På den förskola där de arbetar efter boken *Hjärtestunder*, blev utfallet inte som vi tänkt oss då de två informanterna som kontaktats var sjuka vid det tillfället som bestämts. Lyckligtvis hade dessa ordnat så att två andra pedagoger, Anna och Lotta, på förskolan kunde ställa upp. De valde att göra intervjun gemensamt i brist på tid från deras sida då de med kort varsel fått beskedet att medverka.

I början av varje intervju presenterade vi oss och vårt arbete kortfattat. Då nämnde vi våra frågeställningar och att boken *Hjärtestunder* varit vår utgångspunkt. Vi påminde också om att den information som samlades in skulle komma att användas och behandlas på ett strikt konfidentiellt sätt. Under varje intervju bjöd vi in till ett samtal där informanten kunde ställa sina funderingar och frågor till oss. Alla informanter hade delgivits frågeställningarna i förväg, så de kunde bekanta sig med vilket ämne som skulle tas upp (se bilaga 2 och 3). Intervjuerna varade cirka 40 minuter vardera.

Kvale (1997) menar att utgången för hur intervjun ska bli till stor del ligger på hur man inleder den. Vi ansåg det lämpligt att inleda med att samtala om pedagogernas funderingar, utan att berätta för informanterna vad vi tycker livskunskap är. Detta gjordes för att inte påverka informanterna, så att vi verkligen skulle kunna komma åt deras egna definitioner. Varje informant tackades efter avslutad intervju och fick tydligt

förklarat för sig, att om de i efterhand hade några nya funderingar eller något att tillägga i svaren fick de gärna kontakta oss. Arbetet under intervjun fördelades på så vis att en av oss förde anteckningar, medan den andra lyssnade aktivt och kunde lägga till följdfrågor under intervjuens gång.

3.4 Forskningsetiska överväganden

Inom forskningsetiska principer finns det två krav som forskare ska förhålla sig till, forskningskravet och individskyddskravet. Inför varje undersökning ska dessa krav ställas mot varandra och forskaren ska ta ställning till hur man ska förhålla sig till dem. Vid studiens utformning har hänsyn tagits till de forskningsetiska principer som finns för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning gällande de fyra huvudkraven som ingår i individskyddskravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Det första är *informationskravet* som har tillgodosetts genom att information om studiens syfte och utformning getts muntligt av oss i samband med förfrågan om deras deltagande eller vid intervjutillfället. Vid dessa tillfällen har vi även informerat pedagogerna om att deltagandet är helt frivilligt. Vi beaktade det andra kravet som är *samtyckekravet*. Detta handlar om att deltagarna ska få möjlighet att påverka sin medverkan. Kravet verkställdes då samtliga pedagoger gav muntligt samtycke till deras medverkan i studien. I samband med intervjuerna berättade vi för pedagogerna att de själv fick bestämma i vilken utsträckning de ville svara på frågorna.

Gällande det tredje kravet, *konfidentialitetskravet*, har ingen personlig information utöver det nödvändiga samlats in. Deltagarna i vår undersökning uppgav endast sin pedagogiska profession, och varje deltagare har i samband med empirin försetts med ett fingerat namn som enda identifiering. Förskolornas namn har inte skrivits ut i studien utan enbart städerna som förskolorna är belägna i. Detta har godkänts av de berörda pedagogerna. Då det är ett fåtal pedagoger vi intervjuat på de olika förskolorna, så kan inte de som enskilda personer stå för hela förskolans verksamhet. I enlighet med det sista kravet, *nyttjandekravet*, kommer det insamlade materialet enbart att användas för denna studies ändamål, vilket framgick i den information som gavs till de medverkande (Vetenskapsrådet, 2002).

3.5 Analysbeskrivning

Vi började med att skriva ner de sex intervjuer som vi genomfört i ett Word- dokument. Innan vårt analysarbete påbörjades klargjorde vi vår förförståelse, som är att vi tidigare träffat på boken *Hjärtestunder* och metoden, i relation till intervjuernas innehåll. Det känns viktigt för oss att ha en förförståelse inom de olika begrepp exempelvis emotionell intelligens och social kompetens, som framkommer i intervjuerna, för att vi på bästa sätt ska kunna analysera materialet.

Vi gick in i undersökningen med en egen förförståelse eller tolkning av ämnet, vilket är en förutsättning inom hermeneutiken. Det hermeneutiska tolkningsfältet anser också att det är möjligt att studera och tolka andra människors språk och handlingar (Patel & Davidson, 2003). Detta tolkningssätt passade oss bra, eftersom vi inte enbart ville beskriva en företeelse utan också komma åt innebörden i intervjupersonernas utsagor. Den förförståelse vi besitter om livskunskap i förskolan har vi fått genom Lärarutbildningen på Malmö högskola och genom de förskolor där vi har haft VFT - den verksamhetsförlagda tiden under vår utbildning. En av oss har personlig erfarenhet av att delta i arbetet med *Hjärtestunder* och den andre har arbetat med material som kan relateras till livskunskap. Dessutom har vi under studiens gång läst in oss på teorier och forskning inom området. På så vis har vi en teoretisk kunskap samt en förståelse om hur livskunskap kan användas som pedagogisk metod. Dessa faktorer gör att vi kan förstå innebörden och begreppen som kommer fram i deltagarnas utsagor. Eftersom vi båda har en positiv erfarenhet av arbetet med livskunskap har vi medvetet tänkt på att kritiskt granska och problematisera metoden och tankarna kring den.

I analysen kopplar vi vår insamlade empiri till forskning genom att analysera och hitta likheter samt skillnader för att få våra frågeställningar besvarade. Först genomfördes en noggrann analys av intervjuerna, där vi delade upp meningarna och försökte hitta mönster i det som sagts. Genom denna analys tydliggörs vad som framkommit från de intervjuade pedagogerna. För att leta reda på olika huvudrubriker som vi kunde dela in svaren under, läste vi igenom intervjuerna ett antal gånger. Detta resulterade i en tematisering av rubrikerna. Eftersom vi bestämde oss för en intervjuform, där de intervjuade fick svara fritt och utan egentliga begränsningar, uppstod det problem vid

denna indelning. Ett svar på en fråga kunde leda till svar på flera andra frågor, vilket gjorde det svårt att dela in hela svar i olika huvudgrupper.

4 Analys

Vårt empiriska material består av sex stycken kvalitativa intervjuer. Vi har intervjuat två stycken pedagoger per förskola, på två olika förskolor, samt en pedagog på en tredje förskola. Två av pedagogerna, Anna och Lotta, har erfarenhet av att arbeta efter metodboken *Hjärtestunder* (2006). En intervju utfördes även med Eva Mathiasson Thorbert som är biträdande rektor samt har skrivit metodboken. I vår analys använder vi oss av fingerade namn på de intervjuade pedagogerna. Dock har vi skrivit ut författaren Mathiasson Thorbert riktiga namn, vilket vi har fått tillåtelse till. För att få en balans i vår studie har tyngdpunkten inte lagts på någon speciell pedagog, utan tanken är att allas utsagor ska få lika stor plats i arbetet. På grund av att vi använt boken *Hjärtestunder* som en röd tråd i vår studie har Mathiasson Thorberts erfarenheter och kunskaper inom ämnet fått större utrymme. Då vi under intervjuerna använt oss av papper och penna för att göra anteckningar, medför detta en viss tolkning av vårt insamlade empiriska material.

Indelning av rubriker i analysen har gjorts för att läsaren ska få en tydlig översikt och återkoppling till frågeställningarna i denna uppsats. I vår analys har vi utgått ifrån vårt empiriska material och gjort en teoretisk anknytning samt reflekterat runt dessa. Tanken är att denna reflektion ska öppna upp för inspiration och vidareutveckling inom livskunskap i förskolan.

4.1 Innebörden och omfattningen av begreppet livskunskap

Eva Mathiasson Thorbert berättar i intervjun att livskunskap handlar om alla de kunskaper som människan lär sig och har nytta av hela livet. Detta stämmer väl överens med de andra intervjuade pedagogernas syn på livskunskap. Frågan vi ställer oss är om livskunskap verkligen är all kunskap? På vilket sätt i sådana fall? Howard Gardner förespråkade att intelligenser har att göra med förmågan att lösa problem, samt att skapa något i ett meningsfullt och naturligt sammanhang (Armstrong, 1998). Om det nu skulle

vara så att intelligenser har att göra med ovanstående, skulle livskunskap kanske kunna kopplas till den kunskap som människan tillgodoser sig under livet.

Pedagogen Lotta säger: "Livskunskap handlar om läran om livet. Det handlar inte om kunskap utan empati, självkänsla och stärkandet av självkänslan." Detta är något som kan sättas i relation med att D. Mayer och Salovey anser att människan föds med ett visst mått av emotionell intelligens och att detta inte är en kunskap som man kan lära sig med tiden. Om vi ser det från en pedagogisk synvinkel är detta tankesättet problematiskt, eftersom det då innebär att en metodbok om livskunskap skulle vara obefogad. Dessutom skulle allt arbete om emotionell intelligens i förskolan vara meningslös, på grund av att pedagogerna inte kan påverka barnen i detta.

En annan aspekt på inläring är Vygotskijs teori om att människan endast kan utvecklas i samspel med andra. Vid interaktion finner barnen mening samt förståelse. Genom språk och kommunikation byggs barnens förståelse, tanke, identitet, begreppsvärld och kultur upp (Vygotskij, 1995). Detta skulle då innebära att förskolan skulle ha en viktig roll i barnets sociala och emotionella utveckling. Pedagogerna vi intervjuat har alla en gemensam åsikt om att livskunskapen i förskolan berör allt och alla, på så vis att allt människan gör i livet kan ses som en kunskap. Vi kan se en koppling mellan livskunskap och Blooms taxonomi där fokus ligger på vad kunskap innehåller och hur processen ser ut för inhämtningen av denna. Även om inte livskunskap ses som någon kunskap kan vi se tydliga kopplingar till taxonomin. Exempel på detta är att pedagogerna använder sig av begreppskunskap när de lär barnen innebörden av begreppen uppåtpuffar⁷ och nedåtpuffar⁸, som nämns i metodboken *Hjärtestunder*. Pedagogerna Anna och Lotta använder sig båda av dessa begrepp i arbetet med livskunskap på deras avdelningar. De menar att begreppen underlättar för barnen att se och förstå hur de ska bete sig mot sina kompisar.

4.1.1 Förhållningssätt

Pedagog Malin anser att livskunskap omfattar hälsofrågor och mänskliga behov, men även beteende. Detta kan relateras till den etik och moral som utövas i vardagen på förskolan. Begreppen etik och moral är två väsentliga ord som ofta används i samband med livskunskap. I stort sett kan de definieras med att förklara människors sätt att leva

⁷ "Uppåtpuffar är när man säger positiva saker till och om varandra" (Mathiasson, Thorbert 2006:12)

⁸ "Nedåtpuffar är det motsatta" (Mathiasson, Thorbert 2006:12)

och uppträda. ”I professionella sammanhang har det emellertid blivit allt vanligare att man låter begreppet etik referera till ”läran om det som är rätt eller fel” medan moral hänför sig till livet så som det levs” (Bergem, 2000:61).

Enligt de intervjuade pedagogerna är en hjälpande faktor för utvecklingen i arbetet med livskunskap att utgå ifrån läroplanen för förskolan, FN:s barnkonvention samt värdegrunden. Då det ligger i vårt uppdrag som pedagoger att följa dessa styrdokument, kan vi se det som en styrka att de intervjuade pedagogerna är medvetna om dem och kan koppla dessa till livskunskap. Detta är något som styrks av pedagogen Anna som anser att livskunskap är ett förhållningssätt som skapas mellan människor, där förhållningssättet mellan pedagoger och barn sätts i fokus. Vi ser det salutogena synsättet som en gemensam nämnare hos samtliga pedagoger. Pedagogernas strävan att ta vara på barnens motivation och lust, se det som fungerar, men också att utmana i små steg är förenligt med Antonovskys (2005) salutogena teori vilken betonar vikten av att tro på barnets möjligheter att utvecklas.

Pedagogen Elsa menar att livskunskap innebär att barnen lär sig att hantera livet och människor i deras omgivning. I detta ingår allt ifrån att skapa en trygghet till att utöva en social kompetens. Detta stämmer väl överens med vad Piaget (1932) menar om att barnen genom sociala och emotionella möten och upplevelser skapar sin egen värld och anpassar sig till denna. Att vara flexibel och kunna ändra sig i livets olika situationer är den kunskap som Piaget framhäver. Det som Piaget framhäver kan vi koppla till D. Mayer och Salovey (1995), som utifrån ett kognitivt synsätt, sett på hur människan genom sin emotionella intelligens bearbetar och tar till sig information från sin omvärld.

Frågan vi ställer oss är om en definition och formalisering av ämnet livskunskap är något nödvändigt? Behöver vi kategorisera arbetet om livet på förskolan? De intervjuade pedagogerna anser att förskolan ska ha en verksamhet där arbetet med livskunskap skapas ur ett gemensamt förhållningssätt. En pedagog gav uttryck för att hon tyckte det kunde organiseras enskilt på varje avdelning. Vår tanke är då att det kanske räcker med att respektive förskola benämner livskunskap efter deras synsätt och arbetar utefter det.

4.1.2 Sammanfattning och avrundning

Livskunskap är ett begrepp som är svårdefinierat och handlar om läran om livet. Begreppet innefattar och omfattar allt som rör empati, självkänsla och stärkandet av denna. Om livskunskap kan kallas en kunskap är otydligt, då forskare är oeniga om denna fråga. Pedagogerna vi intervjuat har alla en gemensam åsikt om att livskunskapen i förskolan berör allt och alla, på så vis att allt människan gör i livet kan ses som en kunskap. Livskunskap är ett förhållningssätt som skapas mellan människor och där positiva och fungerande faktorer framhävs. Läroplanen för förskolan, FN:s barnkonvention samt värdegrunden betonas av pedagogerna som betydande i arbetet med livskunskap i förskolan.

4.2 Pedagogiskt arbete med livskunskap på förskolan

Utifrån litteraturen och svaren kan vi se att varje pedagog eller forskare har sin definition av hur arbetet kan se ut. Frågan vi ställer oss är då, om det finns några begränsningar i arbetet med livskunskap? Pedagogen Anna förklarar att barngruppens storlek har en betydande roll för hur arbetet med barnen utformas. I metodboken *Hjärtestunder* står det att de ultimata grupperna i arbetet med livskunskap ska bestå av högst tio barn. På grund av för stora barngrupper blir pedagogerna begränsade till att arbeta med vissa övningar, och ges inte möjlighet till att använda sig av alla.

Flertalet av pedagogerna gav uttryck för att begreppet livskunskap är svårdefinierat och omfattar mycket. På grund av detta kan kanske en begränsning av arbetsmaterialet ses som en framgångsfaktor för utvecklingen. Vi anser att pedagogerna utifrån sin erfarenhet och teoretiska kunskap får avgöra vad som ska inkluderas och exkluderas i arbetet med livskunskap. Följande ska göras genom att pedagogen beaktar vad som är aktuellt och betydande att arbeta med i deras barngrupp. Psykologen Gardner betonar pedagogens uppgift att hjälpa och utmana barnen att anknyta exempelvis deras personliga känslor och erfarenheter till det som ska läras in (Armstrong, 1998).

Pedagogen Lotta anser att barnens behov ska vara en grund till arbetet med livskunskap. Något som är viktigt i en barngrupp är kanske inte lika betydande i en annan. Vår tanke är att om pedagogerna har tillgång till dels en arsenal av olika pedagogiska verktyg,

men också har gemensamma referenspunkter att kommunicera kring, gynnar det arbetet med livskunskap.

Eva Mathiasson Thorbert uttrycker i intervjun sin uppfattning om att det finns ett stort behov av metoder och material om livskunskap att arbeta efter i förskolan. Hon tycker att det är viktigt att fånga upp barnen i åldern, där de är som mest mottagliga. Mathiasson Thorbert framhåller dessutom vikten av att barnen ska få uttrycka sina känslor i ord och att de ska ha vuxna runtomkring sig som bryr sig om dem och lyssnar. I intervjuvären tycker vi oss märka att pedagogerna lägger stor tyngdpunkt vid att vara pedagogiska förebilder för barnen, gällande livskunskap. Detta handlar då mest om att som förebilder visa barnen hur de kan hantera olika situationer och möten. Pedagog Malin belyser vikten av att pedagogernas uppgift är att föra goda samtal samt agera som en förebild till barnen. Samtliga intervjuade pedagoger anser att det är i vardagen på förskolan som barnen lär sig livskunskap och att det är där pedagogerna måste börja arbetet.

4.2.1 Metoder och arbetssätt

Genom interaktion och samspel överförs kunskap, vilket kan ses som ett pedagogiskt verktyg i arbetet med livskunskap. Detta är något som samtliga pedagoger belyste i intervjuerna. Vi menar att om livskunskap anses vara en kunskap, skulle den utvecklas bäst i interaktion och i samspelet med andra. Pedagog Karin ser miljön och barngruppens klimat som en betydande faktor i arbetet med livskunskap. Vår tanke är att om pedagogerna medvetandegör livskunskap gemensamt med barnen så skapas en miljö som framhäver det positiva. Vi ser användandet av varierande arbetsformer som en nödvändig faktor för att synliggöra, tydliggöra och självförverkliga lärandet.

Pedagogen Anna uttrycker att det är positivt att använda sig av en metodbok som grund i arbetet med livskunskap, men att det är pedagogens uppgift att se till att metoderna och övningarna passar barnen. Faran som vi ser i att arbeta med metodböcker är att alla pedagoger kanske inte formar övningarna och metoder så att den passar till deras barngrupp, utan följer bokens förslag rakt av. Detta kan i sin tur leda till att det hämmar självständighet, ansvar och kreativitet hos såväl pedagoger som barn.

I metodboken *Hjärtestunder* finns det en tydlig struktur och regler som pedagogerna och barnen ska följa varje gång de arbetar med livskunskap. Vår uppfattning är att rutiner och struktur kan skapa en trygghet för vissa barn och för andra bli tråkigt och tjatigt. I värsta fall kan problematiken som vi nämnt ge en motsatt effekt. Att barnen inte kan relatera och förstå övningarna och finner livskunskap som något tråkigt och onåbart. Dewey företräder att pedagogiska aktiviteter inte bara ska handla om metoder, utan att aktiviteterna ska ge barnen en djupare insikt. Dewey såg inte någon mening i att arbeta praktiskt eller med grupparbeten, om barnet inte känner någon delaktighet i gruppen och förståelse för uppgiften (Egidius, 2003).

En viss indelning av åldrar samt teman görs i metodboken *Hjärtestunder*. Dessa indelningar är något som pedagogerna ser som positivt samtidigt som det ibland kan medföra en viss problematik. På de flesta avdelningarna där de intervjuade pedagogerna arbetar, är barnen redan grupperade efter ålder, vilket innebär att pedagogerna inte delar upp barnen själv, utan detta har redan gjorts. Det positiva som pedagogerna såg med denna uppdelning var att arbetet med livskunskap kan fokuseras på den ålder och de behov som finns i barngruppen, och på detta vis kan det vara en bra utgångspunkt för givande samtal och arbete om livet. Detta kan göras genom att i arbetet utgå ifrån barnens liv och historia som utgångspunkt i verksamheten. Några av de intervjuade pedagogerna kunde se en problematik med indelning efter ålder i arbetet med livskunskap. De såg en risk med att övningarna kan bli alldeles för kollektivt orienterade, där pedagogerna ser till barnens ålder och inte till behoven som finns.

4.2.2 Problemlösning och konflikthantering

Broström (2000) påpekar att undersökningar visar att samvaro med vänner utmärks av emotionell närhet, lösning av konflikter och stärks av en samhörighet. Pedagogerna Elsa sa i intervjun: ”Vi arbetar med konflikthantering både i samlingarna och i vardagen. Vi hjälper till att lösa sådant som barnen inte själv kan hitta en lösning på.” Vår tolkning av Elsas svar är att många gånger hamnar barn i konflikter med varandra som de inte alltid lyckas lösa. Det är i dessa situationer som vi kan låta barnen hantera och lösa konflikten som uppstått, men om de inte klarar av det måste vi som pedagoger komma in och se till att reda ut situationen. Då är det viktigt att barnen får lära sig av situationen de hamnat i

och se hur man på bästa sätt kan lösa den. Dewey menar på att barn lär sig bäst av att få vara med och delta, "learning by doing" (Egidius, 2003).

En fråga som uppstod hos oss, var hur ofta pedagogerna ingriper i konflikter på olika förskolor? Vår uppfattning är att ofta kan barnen lösa konflikterna själv och då anser vi att pedagogerna inte ska ingripa. Vi kan se en fara med att pedagoger ingriper för snabbt och på så vis kanske blir moraliska pekpinna som påvisar vad som är rätt och fel. Elsa svarade även att de arbetar med konflikthantering på samlingarna och i vardagen. Vår tanke är då att det är positivt att pedagogerna väver samman det praktiska i vardagen med det som tas upp på samlingarna, på ett sätt som gör det lätt för barnen att förstå och lära sig. På pedagog Lottas avdelning använder de sig av vardagliga konfliktsituationer som grund till manus i olika drama och forumspel som barn och vuxna spelar upp. Tanken bakom dessa övningar är att barnen ska hitta olika lösningar och kunna förhålla sig till och hantera konflikter.

D. Mayer och Salovey (1995) menar att färdigheter som konflikthantering och problemlösning är sådant som barnen kan utveckla och lära sig med tiden. De anser däremot, som vi tidigare nämnt, att sociala och emotionella kompetenser är något som vi föds med och ej kan lära oss. I följande finner vi en problematik, då de intervjuade pedagogernas åsikt är att kompetenserna hör samman med färdigheter som konflikthantering och problemlösning. För om barn inte kan lära sig kompetenserna, hur kommer det sig då att de kan lära sig färdigheterna i dem? Livskunskap skulle kunna ses som en kompetens som barn föds med och då anses vara något som inte går att lära sig, vilket i sin tur skulle innebära att det är på färdigheterna i livskunskap som pedagogerna ska fokusera barnens inläring på.

Mathiasson Thorbert belyste i intervjun betydelsen av att barnen och pedagogerna analyserar konflikterna och problemen och försöker se vad som hänt och hur de kan förebygga detta. Fokus läggs då på känslorna runtomkring och hur alla de inblandade känner sig. Vår tanke är att vissa barn behöver denna träning med att sätta ord på sina känslor, medan andra barn kanske känner efter för mycket och det resulterar i att dessa barn får för omfattande kontakt med sina känslor. Konarski har skapat en teoretisk modell där han beskriver hur barnens process går till när de sätter ord på sina känslor.

Han menar att barnet använder sig av rörelse, därefter ljud, sedan bild och till sist ord, för att få sina känslor synliggjorda och bekräftade (Haglund, 1996).

Vår uppfattning är att barn behöver bli bekräftade i sina känslor och tankar, vilket tillhör processen i att utveckla sin personlighet till att bli en trygg individ. Pedagogerna Anna upplever att barn som är trygga i sina känslor ofta hanterar konflikter och problem på ett bättre sätt, än de barn som inte har denna trygghet, vilket gör att de arbetar med att skapa denna trygghet hos de barnen som inte har tillräckligt av den, samtidigt som de stärker den hos de barn som redan besitter denna trygghet.

4.2.3 Sammanfattning och avrundning

De intervjuade pedagogerna har en förhållandevis likadan syn på arbetet med livskunskap. Barngruppens storlek och utformning anses vara faktorer som påverkar arbetets upplägg om livskunskap i förskolan. Miljön betonas även den som en betydande faktor i arbetet med livskunskap. På grund av att livskunskap är ett stort och omfattande begrepp, kan kanske en begränsning av arbetsmaterialet ses som en framgångsfaktor för utvecklingen. Vi kan se att pedagogerna saknar ett mer omfattande material om arbetet med livskunskap, som riktar sig till barn i förskolan. En tyngdpunkt läggs vid att vara en pedagogisk förebild och handledare för barnen. Livskunskapen utvecklas hos barnen genom interaktion och samspel med omgivningen. Pedagogerna anser att det är av stor vikt att synliggöra och medvetandegöra lärandet om livet. I intervjuerna med pedagogerna framkom betydelsen av att se till barnens behov och anpassa material och övningar efter barngruppens behov.

4.3 Självkänsla och social kompetens

Broström (2000) menar att det krävs social kompetens hos barnet för att den ska ha en förmåga till vänskap. Vidare påvisar Broström att vänskap och den sociala kompetensen hör samman på så vis att dessa samspelar och är beroende av varandra för att en utveckling ska ske hos barnet. En problematik som vi tycker oss kunna urskilja i detta, är att de barn som inte har en fullt utvecklad social kompetens är oförmögna till att skapa vänskapsförhållanden och därav får en ännu sämre social kompetens. Detta på grund av att de går miste om träningen och utvecklingen i social kompetens med sina vänner på förskolan.

Pedagogen Karin anser att personalen ska försöka skapa arenor för social samvaro hos barnen genom att de får hjälpa och ta hänsyn till varandra samt att lära sig vara en bra kompis. Vygotskij framhäver leken som ett redskap för att utvecklas, då leken för med sig sociala arenor där fantasi och inre tankar får utrymme att förverkligas (Vygotskij, 1995). Detta skulle kunna sättas i relation till Karins tankar om hur betydelsefull den sociala interaktionen är för barnen på förskolan. Pedagogerna betonar att genom den sociala närvaron och bekräftelsen från de andra barnen och pedagogerna skapas goda förutsättningar för barnen att få en stärkt självkänsla. Av detta resonemang tycker vi oss kunna utläsa att även Lotta ser social kompetens som en betydande faktor i arbetet med livskunskap i förskolan. Som ett led i detta arbete med den sociala kompetensen, får barnen även en stärkt självkänsla.

Lögstrup menar att alla människor är beroende av varandra genom den sociala gemenskap som vi föds in i. Han anser att vi i livet har ett ansvar att bry oss om och ta hand om varandra (Bergem, 2000). Pedagogerna tycker att livskunskap har att göra med hur man beter sig i vardagen emot alla man möter. Detta innebär, enligt oss, att om människan ska fungera i ett samhälle som byggs upp på gemenskap är det av betydelse att barn och vuxna har en utvecklad och fungerande social kompetens. Eftersom det i läroplanen för förskolan står att det är förskolans uppgift att förbereda barnen inför livet och anpassa deras normer och värderingar till samhällets, ser vi detta som en betydande del i arbetet med livskunskap.

Samtliga pedagoger betonade vikten av att arbeta med barnens sociala kontakter, där pedagogerna utgår ifrån familjen och kompisarna. Flertalet av pedagogerna berättade om sitt arbete med hur man ska vara som kompis. På Elsas avdelning använder de sig av en kompisol, där barnen fått säga de saker som gör att man är en bra kompis, som sedan skrevs i strålarna på solen. Barnens egna tankar och känslor blir då en utgångspunkt för vad som tas upp under samlingarna. Detta är något som vi anser stämmer väl överens med vår uppfattning om vad som främjar arbetet med livskunskap. En sak som vi uttrycker oro för är om alla pedagoger kan hantera barnens tankar och känslor på ett positivt och utvecklande sätt. Utifrån intervjuerna kan vi se att de flesta använder barnens behov och undringar som en grund i livskunskapen på förskolan.

I metodboken *Hjärtestunder* (2006) framhävs barnintervjuer som en metod som kan användas för att pedagogerna ska visa att de bryr sig om barnen och deras tankar. Genom att de intervjuade pedagogerna använder sig av intervjufrågor till barnen om deras familj, kompisar och känslor lär de känna barnen och barnen lär känna sig själv och sin omvärld. Pedagogen Anna nämnde att de intervjuat barnen i grupp med hjälp av en handdocka. Hon anser att detta är en givande metod, då barnen genom leken lättare öppnar upp sig själv och sina känslor. Leken stimulerar barnet till frivilliga initiativ och tänkande, där lust och idéer blandas och är sålunda en viktig del i barnets utveckling (Vygotskij, 1995).

Att sätta ord på de sociala kontakter och känslor som barnen har, skapar en känsla av tillhörighet och sammanhang hos barnet. Pedagogen får förhoppningsvis genom detta barnen att känna sig unika och speciella. Vi tror att om barnen hävdar sig själv, sina behov och gränser blir de synliga och bekräftade av sig själv och andra i sin omgivning. Antonovskys (2005) teori om vikten av att skapa en känsla av sammanhang i livet där begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet är centrala punkter, kan relateras till att barnen utvecklas i samtakt med sin omgivning. Vår tanke är att om barnen får hjälp av pedagogerna genom stöd, uppmuntran och råd att bemöta andra barn på ett bra sätt och vara en bra kompis, kommer detta att uppskattas av kamraterna och ge barnet en positiv upplevelse. Barnet kommer då i sin tur sträva efter att nå den positiva upplevelsen genom att fortsätta bemöta andra på ett bra sätt.

Samtliga pedagoger belyste reflektion och analys som pedagogiska verktyg och som metod för barnen att få uttryck för livet och dess frågor. Dessa frågor och tankar bemöts olika av de intervjuade pedagogerna. På Lottas avdelning arbetar de med att barnen efter varje hjärtestund får rita en bild om vad som tagits upp och deras tankar kring det. ”De får även rita sina känslor om olika saker som hänt på förskolan” säger Lotta.

4.3.1 Sammanfattning och avrundning

I leken och i samspel med andra utvecklas barnens sociala kompetens. Genom den sociala närvaron och bekräftelsen från de andra barnen och pedagogerna skapas goda förutsättningar för barnen att få en stärkt självkänsla. Det framkom att pedagogerna arbetar för att skapa goda relationer där social kompetens är en betydande faktor i

arbetet med livskunskap i förskolan. Barnintervjuer samt reflektion och dokumentation framhävs som pedagogiska verktyg och är en bidragande del till att barnen ser sig själv i sammanhang med sin omgivning.

4.4 Visioner om arbetet med livskunskap

Pedagogen Elsas vision om arbetet med livskunskap var att: ”Alla barn ska ha rätten att få tycka och tänka vad man vill och bli respekterade för detta av andra.” Detta stämmer väl överens med forskaren M. Steinbergs (2003) metod kallad ”Aktiva värderingar”. Denna handlar om att pedagogerna övar barnen i rätten att få tycka och tänka, samt i att stärka deras självkänsla. Våra egna tankar kring aktiva värderingar är att det är något som alla barn behöver träna sig i mer eller mindre. Genom våra intervjuer kan vi även se att alla pedagoger anser att detta är något som är nödvändigt att träna barnen i. Elsa menar att arbetet med livskunskap ska genomsyra all verksamhet på förskolan och då även ska innefatta personalen. Hennes tankar kring detta är följande:

Att alla som jobbar på förskolan skulle få en utbildning i livskunskap, så att vi alla står på samma grund och stöttar varandra i arbetet. Att vi pedagoger behandlar varandra med respekt för att barnen gör vad vi vuxna gör och inte vad vi säger till dem att göra. (Anteckningar från intervju med Elsa, 071114)

De flesta av de intervjuade pedagogernas visioner om arbetet med livskunskap handlar om hur viktigt det är att vi i verksamheten stöttar och vägleder varandra, genom bland annat handledning och kompetensutveckling. Vi tror inte att det handlar om en ovilja hos pedagoger att stötta varandra, utan att det handlar om brist på tid, ork och resurser. Tyvärr är detta något som pedagogerna inte kan göra så mycket åt, utan det är hela organisationens ansvar att se till att det ges tid och möjlighet till detta.

Vår tolkning är att det hos de intervjuade pedagogerna finns en vision om en gemensam syn på organisation-, grupp- och individnivå i arbetet med livskunskap. Till övervägande del uppfattade vi en strävan mot en mer omfattande kontakt med föräldrar, barn och andra pedagoger. Vår uppfattning är att om barnen ska känna sammanhang och få ett helhetsperspektiv kring livets kunskaper, behöver vi vuxna vara deras förebilder och samarbeta med varandra och barnen. Precis som Piaget (1932) menar pedagogerna

att de faktorer som påverkar utvecklingen och lärandet bland annat bygger på det viktiga samspel som sker mellan barnets förmåga samt sociala och fysiska faktorer i miljön. Vi ser det som positivt att pedagogernas visioner stämmer väl överens med teorier som belyser att barn konstruerar sin verklighet i samspel med miljön. Vi anser att det viktigaste av allt i den pedagogiska professionen är att se till att alla oavsett behov får den hjälp och bekräftelse som de behöver. Som pedagog är det av betydelse att alltid sträva efter barnens bästa.

4.4.1 Sammanfattning och avrundning

Pedagogernas visioner om livskunskap stämmer väl överens med det arbetssätt som de själv bedriver i förskolan. Barnens tankar, funderingar och värderingar ska verka som en utgångspunkt för det praktiska arbetet med livskunskap. Det är viktigt att pedagogerna i verksamheten stöttar och vägleder varandra, genom bland annat handledning och kompetensutveckling. Det är betydande att livskunskap ska genomsyra hela verksamheten, för att det ska finnas en gemensam vision att sträva mot.

4.5 Tankar om livskunskapens påverkan

Pedagog Karin beskrev vad hon trodde livskunskapen hade för påverkan på barnen såhär: ”Det påverkar barnens sätt att vara mot varandra och sin omgivning, lär sig att visa hänsyn och omtanke till varandra.” Informanten gav uttryck för hur barnens etik och moral är emot sina vänner och sin omvärld, där den sociala inriktningen låg i fokus. Något som de två forskarna Salovey och D. Mayer belyser är hur människan samspelar med den sociala och materiella omgivningen genom problemlösning och känslor (Salovey & Sluiter, 1995).

Pedagogen Elsa menar att det är viktigt för barnen att möta detta i vardagen, det är sådant som måste nätas in. Utifrån detta uttalande tycker vi oss kunna se att intelligensen står i fokus, då pedagogen utgår från att detta är sådant som barnen kan lära in. Dewey menar att erfarenheterna utvecklas då det sker en förändring i livet. Med hjälp av att experimentera med omvärlden, skaffar sig barn erfarenheter som de därefter reflekterar kring. Genom denna process tillägnar sig barn i efterhand, normer och värderingar och har då lärt sig vara socialt intelligent (Egidius, 2003).

Om pedagogerna sätter barnen och deras känslor och tankar som utgångspunkt för arbetet med livskunskap, vad händer då? Karin och Elsa anser att det ligger ett ansvar hos vuxna att synliggöra och bibehålla livskunskapen. ”Att vi som vuxna måste gå in och sätta gränser så att barnen kan lära sig” säger Karin. Detta motsätter Piaget (1932) sig, då han menar att mycket av små barns etik styrs av vuxna, men att det är i samspel med andra barn som etiken utvecklas. Vi kan se en problematik med att pedagoger överlåter livskunskapen till barnen. Detta för att vi anser att pedagoger ska verka som handledare och hjälpa barnen att finna en grund i denna process. Samtidigt vill vi framhäva att omvärldens värderingar påverkar en i livets gång och att barnen tar hjälp av varandra kan vi se som positivt.

Pedagogerna Lotta och Anna använder sig av kort med olika känslouttryck på. De brukar visa barnen korten och diskutera de olika känslorna. Barnen får då definiera sina tankar och upplevelser runt känslouttrycken. Anna och Lotta betonar betydelsen av att pedagogerna poängterar att känslor kan uppfattas och upplevas olika. Psykologen Gardner ser det som pedagogens uppgift att få barnen att anknyta sina personliga känslor och erfarenheter med sin omgivning (Armstrong, 1998). Vi uppfattar det som att det är i de vardagliga situationerna eller genom de övningar som sker i förskolan som barn hittar nya vägar för att skapa ett sammanhang. Detta öppnar upp för perspektivtagande, jämförelse av perspektiv och perspektivskifte. I detta synsätt ligger även en potential för kreativitet i handling.

4.5.1 Sammanfattning och avrundning

Av de resonemang som förts kan vi utläsa att livskunskapen påverkar barnen på så vis att de hjälper barnen att hantera och förstå de förändringar som sker i livet. Allt ifrån känslouttryck till den sociala omgivningen bearbetas så att barnen hittar sammanhang i livet.

4.6 Sammanfattning och slutsatser

Här nedan kommer en sammanfattning av de slutsatser som dragits utifrån vår analys, där vårt empiriska material och teorier har jämförts samt kritiskt granskats. I denna kommer vi att presentera vad som framkommit i vår studie om livskunskap i förskolan.

Sammanfattningen och slutsatserna kommer att redovisas utifrån undersökningens syfte och frågeställningar.

4.6.1 Uppfattningar om livskunskap

Vi har utifrån litteraturen samt våra intervjuer insett att livskunskap är ett mångfasetterat begrepp och vi tror att det är ett begrepp som är här för att stanna. Detta begrepp, betyder olika för olika personer i olika sammanhang. Uppfattningen som vi fick under våra intervjuer var att pedagogerna hade en klar bild av vad livskunskap var, oavsett om de arbetat efter någon metod om livskunskap, eller ej. Sammanfattningsvis handlar livskunskap om hela livets frågor och kompetenser. Både i de teorier vi använder oss av och i vårt empiriska material, kan vi se ett synsätt som behandlar hur människan tar till sig kunskap om livet och hur denna förvaltas.

Vi anser att pedagogerna utifrån sin erfarenhet och teoretiska kunskap får avgöra vad som ska inkluderas och exkluderas i arbetet med livskunskap. I intervjuvaren tycker vi oss märka att pedagogerna lägger stor tyngdpunkt vid att vara pedagogiska förebilder för barnen, gällande livskunskap. Detta handlar då mest om att som förebilder visa barnen hur de kan hantera olika situationer och möten. Utifrån intervjuerna kunde vi se gemensamma tankemönster runt begreppet livskunskap. Alla pedagoger nämnde någon gång under intervjun ord som konflikthantering, läroplan, värdegrund och demokrati. Som pedagog behöver man hitta ett bemötande och ett förhållningssätt som är möjligt att tillämpa inom ramen för de styrdokument som finns inom förskolan. Det gäller också att tänka på att skapa förutsättningar för utveckling och lärande utifrån varje barns behov.

Vi kunde se att pedagogerna tyckte att det var av betydelse att livskunskapen skulle genomsyra hela verksamheten, även när det gäller pedagogernas förhållningssätt emot barnen och varandra. Samarbetet mellan skolan och förskolan är av betydelse, då skolan kan använda den grunden i livskunskap som barnen får med sig från förskolan och utveckla den. Genom att ett samarbete sker, stärker vi också barnens förmågor och kan på ett lättare sätt förebygga mobbning och liknande. Barnet behöver på olika vis skapa en förståelse för sig själv och sin omgivning. Att arbeta med livskunskap genom

barnens alla stadier underlättar detta arbete och gör målen i skolan och förskolan möjliga att uppnå.

4.6.2 Metoder och arbetssätt

Överlag ansåg våra informanter det som positivt att använda sig av en metodbok som grund i arbetet med livskunskap. Vårt sammantagna intryck av den verksamhet vi undersökt genom intervjuer gav insikt i att livskunskap infattar många olika metoder och arbetssätt. Exempelvis konflikthantering, drama, bilder, foton osv.

Metodboken *Hjärtestunder* anser pedagogerna vara en bok med många intressanta övningar och förslag, men som med allt annat finns det positiva och negativa sidor med den. Detta på grund av att det finns både för- och nackdelar med att arbeta efter en färdig metod. Fördelarna är bland annat att pedagogerna kan få förslag och idéer av den. En annan fördel är att det sparar mycket tid hos pedagogerna att använda sig av färdiga övningar och då kan de lägga sin tid på att vara med barnen istället för att planera. Nackdelarna är att om pedagogerna följer en metod till punkt och pricka, så finns det en risk att det finns många barn i barngruppen som inte metoden fungerar på. Därför är det tänkvärt att använda metodboken som ett underlag och plocka ut det som fungerar och göra om det som inte fungerar. Gardner menar att vi i utvecklingsarbetet ska se till barnets olika intelligenser och använda dessa som utgångspunkt (Armstrong, 1998). Genom att göra detta tror vi att barnen får en större förståelse för livskunskap, samt att de tycker att det är roligare att hålla på med övningarna. Detta är något som belystes av samtliga intervjuade pedagoger.

Att skapa en trivsamt och utvecklande miljö av goda och trygga relationer är en viktig del i pedagogens uppdrag på förskolan. En miljö där alla barn kan fungera i ett socialt samspel och där alla kan mötas. För att samspelet mellan individ och miljö skall kunna utvecklas, krävs en god framförhållning och planering på flera nivåer. Vi kan se att pedagogerna eftersträvar en inkluderande miljö där variation av undervisning i såväl enskild som grupp bör vara ett naturligt inslag. I vardagen på förskolan måste vi som pedagoger arbeta med interaktion och respekt och ta vårt ansvar gentemot barnen. Att arbeta med värderingar, kunskaper och färdigheter i relation till socialt samspel är en betydande och nödvändig del i detta. Vårt intryck är att pedagogerna ansåg att

kommunikation är en av de viktigaste förmågorna som bör ingå i den sociala kompetensen. För dem är kommunikation ett redskap för att skapa och upprätthålla bra relationer.

Vår uppfattning är att det är viktigt att skapa en miljö på förskolan där alla passar in och där alla kan trivas så bra som möjligt. Därför tror vi att om personalen vet mer om hur de på olika sätt kan få en så bra och fungerande miljö som möjligt, underlättar man för alla barn och vuxna. Av intervju svaren kan vi se att pedagogerna belyser arbetet med barnens sociala miljö och omgivning som en stor och betydande del i arbetet med livskunskap. Forskare som Dewey, Vygotskij samt Broström är några av de som betonar betydelsen av barnens omgivning som en faktor för utveckling. Vår uppfattning är att pedagogerna ser miljön som en viktig del i det pedagogiska arbetet och förändrar miljön efter barnens behov. De har även hittat ett arbetssätt för att kunna möta varje enskilt barn genom att dela grupperna så mycket som möjligt. Samtidigt är det betydande att pedagogerna är medvetna om att alla barngrupper har olika behov och att personalgruppernas resurser och kompetenser varierar.

Den pedagogiska professionen kan inte förutsättas, utan man får den genom att hitta de verktyg som krävs för varje situation, samt att man klarar av att använda dessa verktyg på rätt sätt. Detta är något som inte alltid är så lätt, därför är det viktigt att vi i verksamheten stöttar och vägleder varandra, genom bland annat handledning och kompetensutveckling. Pedagogerna ute i verksamheten tar till vara på alla de vardagliga situationer och möten som finns på förskolan och bygger vidare på dessa i olika sammanhang. Detta är något som vi uppfattar som betydelsefullt för barnens utveckling inom livskunskapens område. Förvaltningen av barnens undringar och behov är en viktig faktor för arbetet med livskunskap i förskolan.

5 Diskussion och kritisk reflektion

Efter att ha gjort denna studie har vi fått en tydligare bild av vad livskunskap är och vad det omfattar samt hur vi som pedagoger på bästa sätt kan lägga upp arbetet kring detta. Vi påbörjade vår undersökning genom att göra en projektplan över våra frågeställningar och syfte. Denna projektplan byggdes successivt upp och vi har använt den som en

utgångspunkt till vår studie. Att göra en projektplan anser vi vara en viktig del av arbetsprocessen till skapandet av en studie. Projektplanen leder till riktlinjer och struktur i processen och det är lättare att hålla sig till de angivna frågeställningarna och syftet. Risken med att utgå från en projektplan är att forskarna blir bundna till den och kan då fastna inom den förbestämde ramen. Detta kan leda till att forskaren går miste om nya idéer och vinklar till det fortsatta arbetet.

Vi valde att göra våra undersökningar på förskolor som vi är bekanta med, vilket kan ha både fördelar och nackdelar. Fördelarna är att vi känner till förskolorna och har en viss insyn i hur verksamheten ser ut, vilket gör att vi lättare kan tolka empirin. Det vi kan se som nackdel med detta är att vi därmed har svårare att vara neutrala.

Då vi använt oss av kvalitativa intervjuer för att få våra frågeställningar och syfte besvarade, kan vi se att vårt insamlade empiriska material skulle kunna ha ett större underlag. Om vi även använt oss av observationer till våra kvalitativa intervjuer hade vi tydligare sett hur arbetet med livskunskap ser ut på de olika förskolorna. Observationerna hade därav blivit ett komplement till intervjuerna och stärkt vårt empiriska underlag.

Inför de kvalitativa intervjuerna valde vi att inte påverka pedagogerna med vår definition av begreppet livskunskap. Detta gjorde vi för att pedagogerna skulle ha en neutral förhållning till begreppet. Livskunskap är ett väldigt svårdefinierat begrepp och det är inte säkert att det går att definieras, då innebörden i detta ämne är personligt betingat. På grund av detta blir de intervjuade pedagogernas svar personliga och deras svar kan inte stå för hela verksamhetens syn. Vår uppfattning är att om vi gjort fler intervjuer, hade vårt empiriska material inte blivit mer tillförlitligt, då livskunskap är ett ytterst personligt begrepp som är svårt att generalisera.

Vi har i vår studie intervjuat Eva Mathiasson Thorbert som skrivit boken *Hjärtestunder* (2006) som är en metod om hur pedagoger kan arbeta med livskunskap i förskolan. Detta har gjorts för att få ett djup i uppsatsen med anledning av hennes erfarenhet och kompetens om ämnet. Som en röd tråd i arbetet har vi använt oss av boken *Hjärtestunder* och en textanalys av denna har gjorts. Tanken med att göra en analys var att förhålla oss kritiska till metoden och inte vara partiska i vår undersökning.

Vi har funderat och reflekterat över vår arbetsprocess och kommit fram till att vi inte velat göra vår studie på något annat sätt, än så som vi gjort den. För alla delar i en arbetsprocess är viktiga och samtliga bidrar till att göra studien bättre. Vår planering som vi tidigare gjort, bröts på grund av omständigheter som svårigheter med att få ihop alla intervjuer, så att vi båda två kunde medverka under dem. Vi ville båda två medverka under samtliga intervjuer, eftersom vi båda skulle kunna göra varsin tolkning och få en uppfattning av vårt empiriska material. Det enda vi hade velat ändra skulle i sådana fall vara att utöka vårt empiriska material och byggt vidare på de frågor som kommit upp under arbetsprocessens gång.

De frågor som vi funderat på under processens gång är bland annat om det är möjligt att definiera ett begrepp som livskunskap samt om det är bra att använda sig av en metodbok i ett sådant viktigt ämne som livet. Även frågor som om struktur och rutiner är tråkigt eller innebär en trygghet samt om livskunskap är en kunskap som går att lära sig genom att pedagogerna använder rätt verktyg och i sådana fall vilka skulle det då vara?

5.1 Begränsningar och vidare forskning

Under litteraturgenomgången insåg vi att en hel bok skulle kunna göras enbart med olika synsätt på och modeller som återfinns i litteraturen kring livskunskap. Då begränsningar har varit nödvändiga har vi avgränsat oss till att jämföra och kritiskt granska de teorier och metoder, som vi anser ha kommit att påverka synen på livskunskap i förskolan och dess utvecklingsmöjligheter. Vi skulle kunna gå in mer på människans möjligheter och begränsningar, behov och beteenden samt hur dessa kan påverkas och modifieras i samspelet med andra människor.

Vi gjorde avgränsning genom att enbart beröra genusperspektivet på ytan, då perspektivet är så brett och stort. Vi känner att en vidareutveckling av vår studie skulle kunna vara att se om de finns några likheter eller skillnader mellan pedagoger som arbetar med metoden ”Hjärtestunder” och de som inte arbetar efter någon metod.

Något som hade varit intressant att fördjupa sig mer i är arbetet kring existentiella frågor samt vilka pedagogiska verktyg och olika modeller som finns och används vid

demokrati, värderingar, samtal och reflektioner. Synen på hur vårt uppdrag kring livskunskap ser ut på de olika nivåerna individ, grupp och organisation känns som en stor och viktig fråga. Detta har vi berört på ytan i vår studie, men vi skulle kunna ha fördjupat oss mer i det.

6 Referenser

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman
- Antonowsky, Aron (2005) *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur
- Armstrong, Thomas (1998) *Barns olika intelligenser*. Jönköping: Brain Books
- Bergem, Trygve (2000) *Läraren i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur
- Broström, Stig (2000) ”*Social kompetence og samær – vi er venner ik?*”. Systime
- Bryman, Alan (2002) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi
- Centerwall, Erik (2000) ”*Kärlek känns förstår du*” : samtal om sexualitet och samlevnad i skolan: ett referensmaterial från skolverket. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution
- Egidius, Henry (2003) *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur
- Evenshaug, Oddbjørn & Dag, Hallen (2001) *Barn och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur
- Haglund, Tommie (1996) *Känslöresan barns fantasi- och känsloutveckling genom musikupplevelser*. Stockholm: Rädda barnen
- Ingvar, David (1991) *Tidspilen*. Stockholm: Alba
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olof (2006) *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsförlaget
- Kohlberg, Lawrence (1984) *The psychology of moral development the nature and validity of moral stages*. Harper & Row
- Kimber, Birgitta (2004) *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens:(teori och praktisk tillämpning för pedagoger)*. Solna: Ekelund
- Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Läraryrket (2004) *Lärarens handbok. Skollag, Läroplaner, Yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention*. Solna: Läraryrket
- Mathiasson Thorbert, Eva (2006) *Hjärttestunder: livskunskap i förskolan*. Malmö: Malmö stad

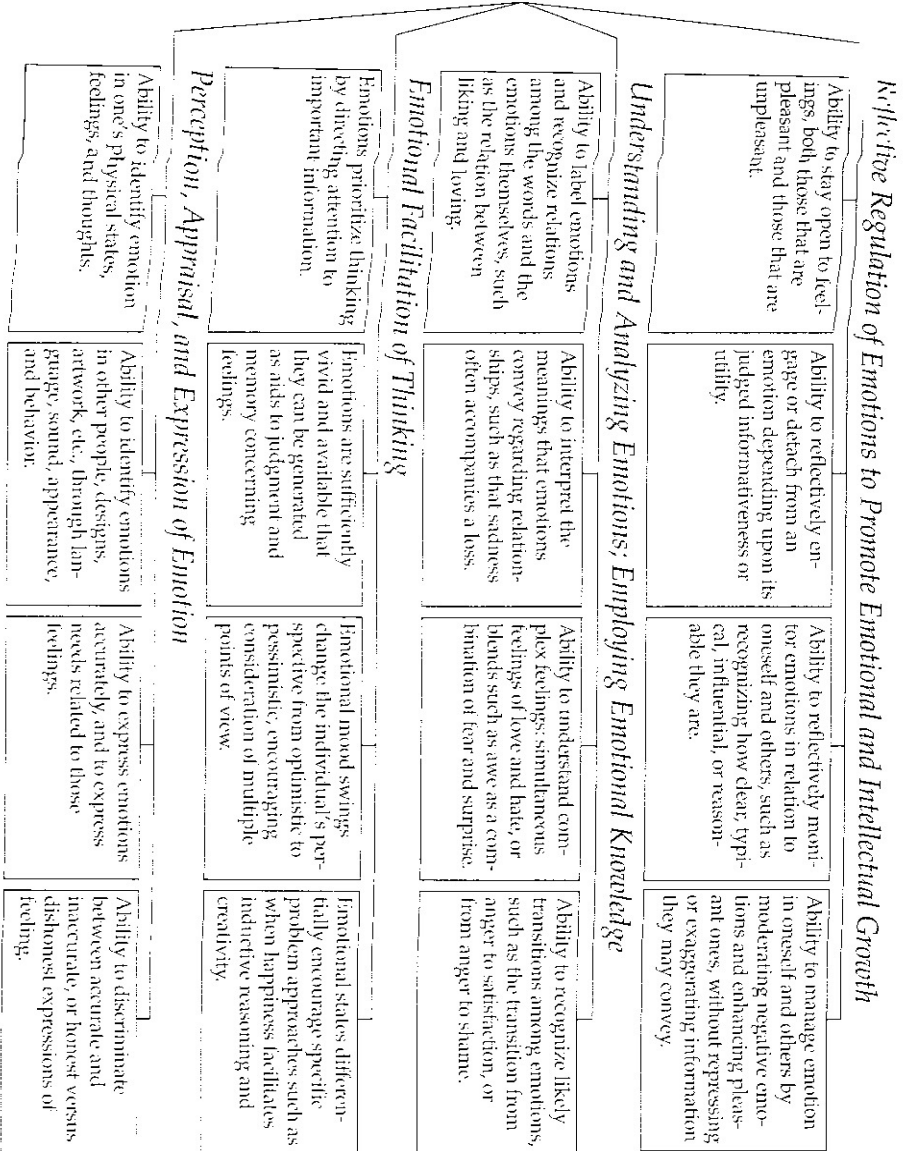
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2004). "Emotional intelligence: theory, findings and implications.": *Psychological Inquiry*, 15, 197-215
- Patel, Runa & Davidsson, Bo (2003) *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Piaget, Jean (1932) *The moral judgement of the child*. London: Kegan Paul
- Renberg, Bo (2006) *Språkets mirakel: om tänkande och språk*. Stockholm: Liber
- Salovey, Peter and Sluyter, David J. (1997) *Emotional development and emotional intelligence educational implications*. New York Basic Books
- Steinberg, John M (2003) *Aktiva värderingar*. Solna: Ekelund
- Trost, Jan (2006). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Vygotskij, Lev S (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB

Elektronisk referens

Malmö stad:

<http://www.malmo.se/miljohalsa/folkhalsa/sexuellhalsa/programmetsexuellhalsa.4.54d631d510e368fc3bd80007120.html>

EMOTIONAL INTELLIGENCE



Intervjufrågor till pedagogerna

Vad innebär och omfattar livskunskap för dig?

I vilket sammanhang har du stött på livskunskap?

Arbetar ni med livskunskap på förskolan i så fall hur?

Vilket sätt skulle du tycka vara det optimala sättet att arbeta med livskunskap med i förskolan?

Hur tror du livskunskap påverkar barnen i förskolan?

Bilaga 3

Intervjufrågor till Eva Mathiasson Thorbert

Vad innebär och omfattar livskunskap för dig?

I vilket sammanhang har du stött på livskunskap?

Hur kom du på idén att skriva om livskunskap i förskolan?

Har det uppkommit några nya tankar hos dig efter du skrivit boken?

Vilket sätt skulle du tycka vara det optimala sättet att arbeta med livskunskap i förskolan?

Hur tror du livskunskap påverkar barnen i förskolan?