

Dagens förskolebarn – morgondagens världsmedborgare

Eva Johansson

HÅLLBAR UTVECKLING, GLOBALISERING, världsmedborgaren är begrepp som vi allt oftare möter idag i såväl samhälls- som utbildningsdebatt. Vardagen sägs ha blivit alltmer global och med detta är människors gemensamma ansvar för världen och för varandra en fråga som vi, vare sig vi vill det eller inte, måste förhålla oss till. Området har främst vuxit fram i relation till ungdomars lärande, men tar sig nu även in i de pedagogiska praktikerna för de yngre barnen. I den här texten vill jag diskutera frågan om barns framtid som aktiva medborgare i ett globalt samhälle och därmed som ett innehåll i förskolans och fritidshemmets verksamhet. Barns framtid som aktiva medborgare är, menar jag, ett centralt kunskapsinnehåll för förskola och fritidshem idag och som lärare behöver veta något om. För det krävs ett kunskapsbygge. Området hållbar utveckling och globalisering är i nydanande och vår kunskap är knappast tillräcklig.

Det ska framhållas att den här texten i huvudsak baserar sig på forskning med förskolebarn men resonemanget är lika relevant för verksamheten i fritidshem. Texten behandlar följande frågor: Vad har vardagliga samspel mellan barn och lärare i förskola med globalisering och hållbar utveckling att göra? Hur ser det pedagogiska uppdraget ut? Vad är det för slags lärande som barn behöver utveckla,

som kan tänkas bidra till att de lär sig hantera framtiden och ser sig som medborgare i en värld de delar med andra? Vilka kompetenser krävs av lärare och vad är det för forskning som behövs?

Hållbar utveckling – en etisk fråga?

Begreppet hållbar utveckling kan förstas på olika sätt, ofta med en normativ ankläng. Begreppet tar utgångspunkt i en helhetssyn på människors och samhällets behov, förutsättningar och problem. En bärande princip är att ekonomiska, sociala och miljömässiga förhållanden och processer är integrerade, är varandras förutsättningar och stöd (Åhlberg, 2005 ref. i Björneloo, 2007). Hållbar utveckling handlar om gemensamt ansvar och solidaritet mellan generationer, mellan kvinnor och män och mellan folkgrupper och länder, skriver Inger Björneloo, (2007). Filosofen Peter Kemp (2005) ser tanken om världsmedborgaren som ett ideal som all bildning och utbildning måste sträva mot. Världsmedborgaren uppfattar sig, enligt Kemp, som del av (minst) två samhällen – det nationella samhälle där vi föds eller införlivas och det världssamfund som vi tillhör genom att vi är människor och ingår i mänskligheten. Tanken om hållbar utveckling är för Kemp en moralisk fråga. Rättvisa är basen och förskola, fritidshem och skola är, eller borde vara, samhällets

moraliska röster. "Om denna moraliska röst idag inte blir världsmedborgarens, har hela bildnings- och utbildningssystemet försatts i bankrutt", skriver Kemp (a.a. s. 24).

Hållbar utveckling och tanken om världsmedborgaren handlar både om det nära och det långt borta, om det välbekanta och det främmande. Hållbar utveckling rör frågor om rättigheter och rättvisa, omsorg om människa och värld. Grundtanken är intersubjektiv, att vi är delar av en gemensam värld. Relationen mellan individen och kollektivet sätts därmed i fokus.

Här stöter vi på ett dilemma: Det svenska samhället har, enligt Sven-Erik Liedman (1997, 2001), förändrats värdemässigt från ett samhälle byggt på tilltro till auktoriteter, till ett samhälle baserat på individens frihet och autonomi; från ett samhälle byggt på en relativt homogen religiös grund till ett sekulariserat samhälle; från ett samhälle baserat på värden som stabilitet och trygghet till ett samhälle som prioriterar förändring och flexibilitet. I hela Västeuropa pågår en process som mycket liknar den svenska och mönstret återfinns även på andra håll i världen. Denna bild av ökande individualisering i samhället ses ofta som en fara i pedagogiska sammanhang, där en kollektiv känsla och ett ansvar för andra antas ersättas av en individualistisk moral (Skolverket, 2005).

På samma gång framhålls i samhällsdebatt och i utbildningssammanhang vikten av att barn tillägnar sig de värden om de mänskliga rättigheter, som internationella överenskommelser och vårt samhälle grundar sig på. Barns förståelse för, och lärande av, etiska värden ges stor betydelse, inte bara för barnets utveckling utan också för samhällets utveckling. Samtidigt finns inte längre i samhället en entydig värdegemenskap, snarare uttrycks och växer en mångfald värden i olika grupper, i olika sammanhang och i olika livsfaser. Förskolan och

fritidshemmet är idag i högre grad än tidigare arenor där skilda uppfattningar bryts, i Sverige såväl som internationellt (Berger & Luckmann, 1995, även Bartley, 1998; Johansson, 1999, 2007a; SOU 1997:116). Nya kulturella koder och värderingar söker sina uttryck. De demokratiska värden, som på olika sätt finns inskrivna i våra och andra länders styrdokument för skolan, utmanas via media och i andra fora. Inte minst genom Internet vistas nu många barn och unga alltmer i "den globala byn" och barndom och ungdom i sig kan ses som ett gigantiskt identitetsprojekt. Demokrati är inte i sig hållbart, utan måste ständigt försvaras.

Samhällets utveckling pekar å ena sidan mot en ökad individualisering, å andra sidan mot en ökad globalisering. Mot bakgrund av denna bild kan vi fråga oss: Vilka kompetenser krävs av lärare och vad behöver barn lära sig i förskola och fritidshem?

Låt oss först granska det pedagogiska uppdraget.

I *Läroplan för förskolan* (Utbildningsdepartementet, 1998) framhålls att tolerans och aktning för andra grundläggs i förskolan just genom att barn här möter och blir tvungna att förhålla sig till andras synsätt. Här ska en grund läggas för att barn skall förstå vad demokrati är. Barn skall aktivt delta i ett demokratiskt arbetssätt, skall både utveckla individualitet och samhörighet – solidaritet med andra. I *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Utbildningsdepartementet, 1994) finner vi liknande formuleringar där det poängteras att verksamheten skall utformas i överensstämmelse med demokratiska värderingar. Lärarna förväntas bidra till att utveckla "elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen" (a.a. s 8). Ett sådant arbete ska komma till uttryck i praktisk vardaglig handlig. I

slutbetänkande från *Delegationen för jämställdhet i förskolan* (SOU 2006:75) slås fast, att barns rättigheter och integritet är viktiga grunder i förskolans arbete. Förskolan skall arbeta med att främja likabehandling och motverka diskriminering. Vidare frågar man sig vad som styr de värden som råder i förskolan och konstaterar att förskolan deltar i att skapa, återskapa och förnya det som anses normalt och onormalt i samhället. Ett centralt uppdrag är, skriver man i betänkandet, att verka för att varje flicka och varje pojke ges möjlighet att utveckla alla sina färdigheter utan att hindras av traditionella könsroller (SOU 2006:75).

Ur de olika texterna framträder bilden av en aktiv lärare som ifrågasätter, försvarar vissa värden och motverkar andra. Tanken om demokrati är central liksom omsorg om andra, rättvisa, likabehandling och jämställdhet. Barns lärande av etiska värden antas ske i den vardagliga praktikens levda sammanhang. Det handlar snarare om att lära sig ”leva” demokrati i vardagliga samspel än att intellektuellt lära sig om demokratiska procedurer. De nämnda etiska värdena har alla på olika sätt att göra med globalisering – om och hur barn i förskola och fritidshem kan komma att göra idén om (världs)medborgaren till sin egen.

Vad vet vi då om barns etik med utgångspunkt från aktuell forskning?

Förskolebarnet som världsmedborgare – visa omsorg och kräva rättigheter

I Sverige är forskning om barns moral relativt otydlig, men i ett internationellt perspektiv finns en mängd undersökningar om barns moralutveckling (se Killen & Smetana, 2006, för en översikt). Grovt sett finner vi tre huvudfåror i denna forskning: en *kulturell*, en *kognitiv* och en *emotionell* inriktning (se Johansson, 2006, 2007b, för översikter). Vad vet vi om barnets moraliska liv om vi sammanför

centrala forskningsresultat från de olika forskningstraditionerna?

Först och främst kan vi konstatera att moral är en viktig aspekt i barns liv. Tidigt i livet visar barn omsorg om andra och uttrycker en känsla för rättigheter och för rättvisa. Gradvis skapar barn en förståelse för, och kan relatera sig till, andras upplevelser och visar upp en rad stödjande handlingar mot varandra. Forskning pekar även på att barn är viktiga för varandras moraliska förståelse. Deras samspel karaktäriseras av återkommande förhandlingar om hur leken eller samspelet skall gå till och hur man bör handla mot andra. Barn lär varandra om gott och ont, rätt och fel. Vänskap värderas högt av barn, liksom ömsesidighet och makt (Corsaro, 2003; Dunn, 2006; Greve, 2007; Johansson, 1999, 2007a; Løkken, 2004). Barns etik är mångsidig, rör rättigheter, rättvisa, andras väl och konventioner och kan varken skiljas från vuxnas moral eller de värden som på olika sätt betonas i samhället. Samtidigt som barnet kan ses som en aktiv samhällsmedlem som deltar i att tolka, återskapa och omskapa kulturer och samhälle (Corsaro, 1987), ges moral olika orienteringar i olika samhällen, exempelvis mot individualitet, gemenskap eller teologi, vilket får betydelse för barns moral (Shweder et.al., 1997). Etiken omfattar normer och värden i den aktuella situationen, men bygger även på barns tidigare erfarenheter av värden och av samspel med andra. Etiken är både kollektiv och individuell. Barns liv rymmer således en mängd olika livsfaser, sammanhang och erfarenheter vilka alla kan ha betydelse för deras moral. Låt mig nu kort bidra med ytterligare några aspekter som kan vara viktiga för barns upptäckter och lärande av moral.

Lärande, närhet och distans

Såväl konflikter om rättigheter, som stöd och kränkningar bidrar till barns upptäckter av värden

(Johansson, 1999, 2007a). Viktiga förutsättningar för barns lärande av moral tycks vara *den andres reaktioner, konsekvenserna av handlingen* samt *närheten till den andre*, oavsett om barnet själv utövade eller blev utsatt för handlingen. En plötslig förändring av den andres tillstånd är också en betydelsefull aspekt för att upptäcka den andres behov av stöd. Låt oss här följa ett samspel mellan några barn i en småbarnsgrupp (Johansson, 1999).

Barnen förstår att något kan vara på tok då en kamrat agerar på ett för situationen oväntat sätt eller som hon eller han vanligtvis inte brukar. Då kan de visa både oro och intresse, iaktta den andre noga och försöka förstå vad som har hänt. Att plötsligt bli stilla, gömma ansiktet i händerna, är något som barnen i följande situation upplever anmärkningsvärt. Då Björn (1:11)¹ döljer sitt ansikte stannar de andra barnen upp i sin aktivitet och betraktar honom:

Emma (2:8), Olle (1:10) och Björn badar i plastbassängen i tvättrummet. Barnen leker ivrigt i vattnet. Björn doppar ansiktet i vattnet, sätter sig upp och håller händerna för ögonen. "Fick du vatten i ögonen Björn?" frågar den vuxne. Olle och Emma upphör med leken och iakttar Björn. Emma drar bort Björns händer från hans ansikte. "Tittut!" säger hon. Den vuxne förmanar henne. Björn lägger händerna för ögonen igen. Han sitter tyst och stilla. Då lutar sig Olle fram, med huvudet på sned, mot Björn. "Tittut! Tittut!" säger Olle och skrattar. Så återgår Emma och strax efter Olle till leken i vattnet. Björn sitter en stund med händerna för ögonen. Så småningom släpper han taget, men förblir stilla och allvarlig. Olle betraktar honom igen, böjer sig fram och lägger huvudet på sned. "Tittut!" säger han med ljus ivrig röst.

Läraren lägger märke till att Björn får vatten i ögonen. Kanske är det hon som initierar att Emma och Olle blir intresserade av Björn. Å andra sidan fångas de av att Björn sitter tyst med händerna för ögonen. Från att strax innan ivrigt ha lekt i vattnet sitter han nu stilla. Björns agerande förändras plötsligt. De andra iakttar honom och verkar försöka förstå hur det är fatt med honom, samtidigt som de visar att de förstår att något inte är bra.

Situationen ovan är spännande därför att den tycks utmana barnens engagemang för Björn. Här blir vi varse att det oväntade, det som förvånar barnen också väcker strategier hos dem för att förändra situationen. Emma försöker få kontakt: "Tittut", säger hon och tar bort Björns händer från ögonen. Att Emma leker "tittut" tolkar jag som ett uttryck för att Emma förstår att något är på tok med Björn. Hon tittar på hans ansikte och försöker lekfullt få Björn glad igen. Olle är också engagerad. Han fortsätter att iaktta Björn då Emma återgått till leken. Olle försöker också få kontakt med Björn. "Tittut", säger han och låter glad. Även Olle försöker förändra situationen och få Björn glad och med i leken igen. Olle uttrycker med sitt sätt att vara (huvudet på sned, tittar nära, glad röst) omsorg om Björn. Barnen visar att de vill förändra situationen så att Björn blir glad eller "som vanligt" igen. De bryr sig om och är lyhörda för Björns belägenhet. Att söka kontakt och försöka få med honom på en lek är en sådan strategi.

Barnen utvecklar subtila sätt att förstå andras utsatthet, vilket kräver närhet, men även en viss förståelse och en förmåga att överblicka en situation utifrån den andres horisont. Här kan vi se att inte bara närhet är nödvändigt i barns etiska upptäckter. *Distans* och *möjlighet att kunna överblicka en situation* är också viktigt. Med distans menas

¹ Siffrorna inom parentes anger barnets ålder. Första siffran står för år och andra för månader.

inte distans från den andre, utan snarare att kunna se och förhålla sig till helheten och komplexiteten i sammanhanget och att urskilja sätt att agera. Ibland kan också närhet hindra barns möjlighet att förstå andras utsatthet, inte minst då det gäller att upptäcka det egna handlandet. Till exempel då barn är involverade i lek och någon är utsatt, krävs ett visst avstånd både i tid och i rum för att upptäcka den andres situation. Det krävs även viss distans för att se sitt eget agerande och hur det kan påverka den andres upplevelse av såväl gott som ont. Det gäller att tvingas stanna upp, betrakta situationen och den andre för att upptäcka dennes horisont och relationen till det egna agerandet. På så sätt kan vi tänka oss att en dialektik mellan närhet och distans, mellan att se konsekvenser av handlingen, den andres reaktioner och det egna agerandet är viktigt för barns etiska upptäckter (Johansson, 1999, 2007a). Det gäller då för lärare att ta fasta på hur närhet och distans kan brukas i arbetet med att utveckla barns förståelse för andras situation och för det egna agerandet.

Det finns dock inte ett svar på frågan om vilka kompetenser som lärare skall hjälpa barn att utveckla. Går vi till litteraturen finner vi andra förslag än de som angivits ovan. Å ena sidan kan hävdas att etiska principer – överenskomna och fastslagna regler för hur man bör handla – vägleder moral. Om barn lär sig sådana principer utvecklar de också kompetens att handla. Å andra sidan kan moralisk omdömesförmåga (Fjellström, 2004) framhållas där individen skall kunna överväga både situationella och mer universella aspekter. Det betyder att barn behöver utveckla kompetens att själv kunna bedöma vilket handlande som är moraliskt gott eller rätt såväl i en aktuell situation, som i mer allmän mening. Ytterligare en idé är att barn skall utveckla en identitet som moraliska personer, med en inre motivation att agera gott gente-

mot andra (Nucci, 2001). Ett annat förslag är att barn skall utveckla kommunikativ kompetens (Habermas, 1971). Kommunikativ kompetens handlar om förmågan att tolka situationer på flera sätt, att reflektera över dem och att handla efter detta. Moral är inte i första hand en fråga om att förstå och följa principer, hävdar Ivar Frønes (1995). Moral handlar snarare om förmågan att urskilja komplexiteten i sociala situationer, där värden och normer uppkommer och förhandlas. Flera studier visar också att barn i sitt lärande av etik gör bruk av en hel del av dessa forskares förslag (se Killen och Smetana, 2006 för en översikt).

Barnen i min egen forskning, som exempelvis i samspelet ovan, ger många gånger uttryck för att de uppfattar komplexa situationer, men de visar också att de har en bild av normer och värden för hur man bör handla mot andra, och de tar ställning för andras välbefinnande. På så sätt synliggörs att till förmågan att uppfatta komplexa situationer, måste läggas kunskap om etiska värden och normer och att se sin möjlighet att agera i syfte att stödja andra. Om barn ska erövra en sådan mångdimensionell kompetens förutsätter inte detta en sådan kunskap hos lärare?

Rättigheter – verksamhetens grundfundament?

Rättigheter, har det visat sig, ligger till grund för många samspel och etiska överenskommelser mellan barn (se till exempel Johansson, 1999, 2007a, även Johansson & Johansson, 2003). Ibland uppstår dilemman, där barn kan ha olika erfarenheter av hur beslut skall fattas och delas. Frågor om demokrati, som delat inflytande, och rättvisa, som lika fördelning av rättigheter, finns med i barns samspel, men brukas utifrån barnens olika tolkningar och syften.

I följande diskussioner mellan några barn i en

syskongrupp finns olika krav på rätten att definiera och besluta om ett meningsinnehåll och hur lek-miljön skall skapas (Johansson, 2007). Hanna (6:8), Magnus (5:1) och Fredrik (5:0) skall leka. De resonerar om vem som skall vara doktor.

”Allihopa”, föreslår Magnus och fortsätter, ”alihopa tycker ja. Vem som helst.” ”Ja”, instämmer Fredrik, ”alla va doktor.” ”Jaa”, säger Magnus och tillägger: ”Inte dom som kommer förstås.” Barnen går omkring, flyttar och lägger fram leksaker samtidigt som de resonerar om leken. Hanna ställer stolar i en rad som i ett väntrum. Fredrik säger anklagande: ”Nu har ni ju förstört det här!” Han flyttar lite på en skärm. Han går fram till stolarna och visar på ett tomt utrymme där en stol stod tidigare. ”De ska faktiskt stå som de va”, säger Fredrik. Hanna flyttar en av stolarna till platsen som Fredrik pekat på. Sedan säger hon: ”Då kan ju faktiskt väntrummet va här.” Hon låter nöjd. Men Fredrik som nu plockar papper med en pincett, säger: ”Näe.” Då invänder Hanna: ”Men du, de e inte du bara som bestämmer.” ”Magnus bestämmer också hur de ska va”, menar Fredrik, men Hanna invänder på nytt: ”Men de vill ja också.” ”Nej”, säger Fredrik. ”Joo”, fortsätter Hanna. Nu säger Magnus: ”Alla bestämmer”, och tillägger sedan ”har ja bestämt”. ”Hanna har bestämt att den kudden i soffan ska va där”, fortsätter Fredrik missnöjt. Hanna flyttar bilmattan och Magnus invänder: ”Alla saker flyttar ju Hanna.” Han tittar på henne. Hanna lägger huvudet på sned och protesterar: ”Näe, ja flyttar inte alla saker!” Hon betonar alla. ”Men joo, du flytta dom stolarna”, menar Fredrik. ”Ja bara flytta dom för dom inte fick stå där, sa du”, säger Hanna och går fram och tillbaka i rummet. ”Jaa, men ja ställde dom där”, säger Fredrik.

Inledningsvis verkar barnen överens om att alla skall få vara doktor. Undantagna är de barn som kan tänkas komma senare. Det är självklart för barnen att rätten att avgöra leken tillhör dem som har startat leken. Barnen tycks också överens om att dela på besluten i leken, men är inte överens om att så sker. Då Fredrik och Hanna är av olika åsikt om var stolarna skall stå, hänvisar Hanna indirekt till en gemensam beslutanderätt. ”De e inte bara du som bestämmer.” Fredriks motargument bygger på samma idé – han menar att Magnus också skall bestämma. Magnus involveras i diskussionen och får avgörandet med orden: ”Alla bestämmer, har ja bestämt.” Pojkarna tycks också mena att Hanna överskrider deras överenskommelse. Hon har bestämt för mycket, då hon har flyttat på stolarna.

Barnens etiska överenskommelse bygger på rätt till inflytande över leken och att detta inflytande skall fördelas lika. Denna idé, om delad beslutsrätt, kan tolkas som en föreställning om demokrati. Barnens erfarenheter av lika fördelning skiljer sig emellertid. En erfarenhet är att inte få bestämma alls, som uttrycks av Hanna. En annan erfarenhet är att någon annan bestämmer för mycket, vilket alla tre barnen ger uttryck för. En tredje erfarenhet är att alla har rätt till bestämmandet, som uttrycks av Magnus.

Ovanstående exempel är bara en av ett otal situationer i min forskning där barn i sin vardag hantlar frågor om rättigheter. Hur kan det komma sig att rättigheter får en så central plats i barnens etik? Hur ser forskningen ut?

Forskning om rättigheter är fortfarande lågt prioriterad, även om området börjar skönjas alltmer i litteraturen (se Killen & Smetana, 2006, för en översikt). Främst är forskningen riktad mot om, och hur, barn förstår vissa individuella rättigheter, som till exempel personlig frihet, rätt att uttrycka sig och rätt att göra val (till exempel Emilson &

Folkesson, 2006; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Charles Helwig (2006) framhåller att 6-åringar har en viss basal känsla för rättigheter och att de skiljer vuxnas rättigheter från barns. Forskarna Martin Ruck, Rona Abramovitch och Daniel Keating (1998) finner att barn och yngre tonåringar snarare betonar att de har rätt till fysisk omsorg än till självbestämmande. Dock blir självbestämmande alltmer väsentligt i senare tonårstid. Författarna är samtidigt kritiska till tanken att rättigheter skulle utvecklas stadiesvis. Variationer i hur barn och unga prioriterar rättigheter, är snarare sammanhangsberoende och knutna till de olika typer av rättigheter som barn är involverade i (a.a.). Helwig utvecklar liknande resonemang och menar att barns föreställningar om rättigheter och frihet är länkade till frågor om självbestämmande, personliga val och välbefinnande samt till de möjligheter de har att bli involverade i sådana frågor i olika sociala situationer (Helwig, 2006).

Här blir således de sammanhang som förskola och fritidshem erbjuder en viktig källa för barn att utveckla och förstå rättigheter. Men hur betraktas rättigheter ur ett samhällsperspektiv? Är rättigheter i första hand individuella?

Individuella och kollektiva rättigheter

I vårt samhälle och i den internationella debatten framhålls mänskliga rättigheter och inte minst barns rättigheter, som ett förpliktigande ideal och en viktig grund för samhällsbygget, för lagstiftning och i olika institutionella sammanhang där barn involveras. Vi vet att tolkningar av sådana rättigheter, liksom deras konstruktioner och implikationer, varierar med samhälle och kultur (Archard, 1993; Woodhead, 2005). Hur vi värderar mänskliga rättigheter avgörs genom de rättigheter vi tillskriver människor, skriver David Archard (1993) och Martin Woodhead (2005) betonar att samhällets

föreställningar om barn och barndom återspeglas i lagar, institutioner och pedagogiska dokument.

Det svenska samhället har, liksom övriga Europa, enligt Liedman (1997, 2001), alltmer kommit att byggas runt en idé om individens frihet och autonomi. Men bilden är mer sammansatt. Roger Fjellström (2004) talar om olika förskjutningar i utbildningsfilosofi under 80- och 90-talen från "socialdemokratisk jämlikhet till liberal-moderat marknadsorientering och frihetlighet ..." (s. 192). Samtidigt med dessa förskjutningar har hänsynen till en ökande mångfald i kultur, religion och värderingar betonats. Många har också, enligt Fjellström, framhållit att hemmen måste få större inflytande över skola och förskola. Med det har även skett en annan förskjutning, mot att samhället bör ta ett starkare och mer långsiktigt grepp om hur medborgarna formas, hävdar författaren. Tanken om livslångt lärande handlar inte bara om kunskaps- och färdighetsutveckling utan om hela personligheten, skriver Fjellström (2004).

Det är lätt att föreställa sig att denna blandning av liberala grundtankar, där också rättigheter betonas, liksom mångfald och skolans fostrande roll, genomkorsar människors livsvärldar och får betydelse för den del av barns livsvärld som förskolan och fritidshemmet utgör. Här möts barn och lärare med olika erfarenheter, intressen och intentioner, vilket gör förskolan och fritidshemmet till platser där värden och normer för hur man bör handla mot andra, ständigt uttrycks och förhandlas (Johansson, 1999, 2007a). Dessutom skall samhällets intentioner med barns fostran och lärande i etiskt avseende ges form och förverkligas i dessa institutioner. Betoningen av rättigheter kan bli förstäligen mot bakgrund av dessa samhälleliga strömningar.

Men förskola, liksom fritidshem, kan också liknas vid ett samhälle med en specifik kultur. Förskolan är en kollektiv miljö med en speciell

struktur och ordning, där fokus riktas på barns lärande och utveckling. Fritidshemmet har sin struktur och ordning, där social samvaro ofta betonas (Haglund, 2005). Saker, lek och delade världar är centrala grundfundament i dessa verksamheter, både avseende dess innehåll och organisation. Det är runt saker och delade världar som barn och lärare möts och samspelar. Det är med utgångspunkt från dessa samspel som lärarna agerar. Verksamheten byggs till stora delar runt rättigheter, normer för fördelning av de tillgångar (saker och delade världar, utrymme för inflytande och meningsskapande) som förskolan erbjuder. Vissa saker är barnens egna, medan andra är gemensamma. Sakerna är allas och ingens, på samma sätt som det kollektiva livet tillhör och förväntas delas mellan alla. Alla barn skall inkluderas i det som sker. "Alla får vara med", är ett vanligt uttryck bland barn och lärare (se även Löfdahl & Hägglund, 2006). Var och en av dessa aspekter bidrar till, och sätter ramar för, de värden och normer som skapas mellan barn och vuxna och för den etik som barn gör till sin. Det betyder att förskolans och fritidshemmets organisation och kontext skapar villkor för det vardagliga livet som på olika sätt tycks bidra till att en rättighetsetik blir framträdande för samvaron. I förlängningen kan vi fråga oss vad det betyder för barnet som världsmedborgare?

Barnens tolkningar och förståelse av det som är viktigt för dem, i det liv de delar med andra barn och vuxna i förskola och fritidshem, är här av stor betydelse. Jag har tidigare beskrivit rättigheter som en existentiell fråga för barn (Johansson, 1999). Lika viktigt som att verksamheten organiseras på en grundval av intersubjektivitet, är att barnens liv är intersubjektivt. Barnen behöver inte nödvändigtvis intellektuellt lära sig om rättigheter. Livet de delar med andra, inte minst i förskolan, gör att de ständigt konfronteras med egna och andras an-

språk på rätt. Det är (eller blir) därmed en existentiell fråga för barn att få tillgång till saker och att dela världar med andra. Med barnens vidgade erfarenheter och erövrande av språk blir det också alltmer viktigt för dem att få tillgång till och dela mening med andra. Barnen erövrar fler språk och fler motiv till rättigheter. På så sätt synliggörs olika dimensioner av rättigheter vilka blir viktiga i barnens levda världar.

I exemplet ovan där Magnus, Hanna och Fredrik diskuterar vem som har rätt att bestämma i leken, blir det tydligt att barn tolkar och förhåller sig till rättigheter utifrån sin förståelse. Låt oss kort stanna vid Magnus formulering: "Alla bestämmer, har ja bestämt." Här uttrycks först en syn om en delad rätt att bestämma. Kanske kan det också vara så att tillägget "har ja bestämt", innebär att han är medveten om sin position, som ofta medför att han beslutar eller ger förslag på lösningar i diskussioner mellan barnen. Motsägelsen i formuleringen visar på ett intressant sätt, hur barnen tillämpar värden och normer efter sin egen erfarenhet och utifrån vad som är viktigt i deras livsvärldar. Men rättigheter tycks också ha en betydande *kollektiv* dimension, vilket inte, såvitt jag har kunnat finna, framgån i tidigare studier. I kontrast till den samhällsbild som presenterades ovan och där individens frihet och autonomi betonas, visar barnen en stark känsla för gemensamma rättigheter, samtidigt som individuella rättigheter också är viktiga delar av deras moral. De etiska kontrakt som barnen bygger upp handlar ofta om att utveckla och vårda såväl kollektiva som individuella rättigheter. Magnus uttryck "Alla bestämmer" kan ses som ett exempel på en sådan kollektiv rätt.

Omsorgsretorik

Är då denna starka betoning av rättigheter i samklang med intentionerna i verksamheten? Hur

förhåller sig rättighetsetiken till globaliseringstanken och idén om världsmedborgaren? En annan bild av svensk förskola är att den karaktäriseras av en strävan att förena omsorg och pedagogik (se även Johansson & Pramling Samuelsson, 2001).

Vad är då omsorg? Forskarna Carol Gilligan och Grant Wiggins (1988; Gilligan, 1982) och Nel Noddings (1993) analyserar begreppet omsorg. De menar att omsorg står för en etisk relation. Omsorg är en ömsesidig process som inbegriper både den som ger omsorg och den andres svar på omsorgen. Den som ger omsorg riktar sig mot, och är känslig för, vad den andre upplever. Omsorgsgivaren är beredd att hjälpa, antingen direkt eller genom att stödja den andre bortom den specifika situationen. Samtidigt är den andres reaktioner och behov avgörande för om och hur relationen skall fortgå. Det gäller alltså, enligt dessa forskare, att ta hänsyn till den andres perspektiv på den omsorg man vill ge. Omsorg syftar också till att stödja den andre så att personens kompetens vidgas, skriver Noddings (1993).

I olika styrdokument betonas helhet och integration mellan pedagogiska och vårdande inslag i förskolans verksamhet (till exempel SOU 1997:157; Skolverket, 2005). Det goda lärandet förutsätts mynna ur en syntes av omsorg och pedagogik. Olika forskare har framhållit att förskolans ideal är omsorg. Till exempel menar Christina Florin (1987) att undervisning, som tidigare baserades på faderskap, har förskjutits mot moderskap, särskilt då det gäller lärare som arbetar med de yngre barnen. Lärarna, som främst är kvinnor, bygger sitt arbete på omsorg. Detta har medfört att verksamheten i förskola och i de tidiga åren i skola vilar på ett omsorgsideal (se även Berge, 1999; Gannerud, 1999; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002). Eva Gannerud (1999, 2003) har i sina studier visat att kvinnliga lärares pedagogik enligt

dem själva, karaktäriseras av en omhändertagande kultur. Lärarna omger sig med höga förväntningar att vara omhändertagande, bekräftande och visa omsorg gentemot eleverna (a.a.).

I kontrast till denna bild, där omsorg har en plats i förskolan både som ett innehåll i verksamheten och som en etisk dimension, tycks förskolans ideal ur barns perspektiv istället vara rättigheter, det gäller både individuella och kollektiva sådana. Det är viktigt att komma ihåg att omsorg finns med i barnens etik, men mot bakgrund av det engagemang och de frekventa uttryck för rättigheter som framkommer i flera studier av barns samspel, kan vi dra slutsatsen att rättigheter har en central plats i barnens livsvärldar.

Hur kan denna skillnad förklaras? Å ena sidan kan barns strävan efter rättigheter tolkas som en följd av en ökande samhällslig individualisering. Å andra sidan kan den kollektiva dimensionen av rättigheter som är framträdande för barnen tolkas som en strömning som delvis tar en annan form än den ovan och som i viss mån motverkar bilden av en tilltagande individualisering. Frågan är om lärare, i den pedagogiska verksamheten, är medvetna om denna strömning och att de mer eller mindre medvetet verkar i denna rättighetsinriktade etik. Trots en stark tradition att förena pedagogik och omsorg och att det etiska idealet beskrivs som omsorg?

Frågan är också hur lärare ser och förhåller sig till individuella och kollektiva rättigheter och de implikationer för barns moral som följer av dessa. Tanken ligger snubblande nära att de individuella rättigheterna stöds, medan de kollektiva negligeras eller undertrycks. Det är, visar forskning, inte heller självklart att rättigheter förstås på samma sätt av barn och lärare (se till exempel Johansson & Johansson, 2003). Här blir det än mer tydligt att de sätt som lärare arbetar med de etiska frågorna i

förskolan, och den kunskap lärare har om etik i relation till såväl samhälle som förskolekontext, är av avgörande betydelse för om och hur tanken om globalisering och världsmedborgaren ska bli synlig för barn (se även Johansson, 2002).

Etisk pluralism

Såväl rättigheter som omsorg är värden som barn förhåller sig till och som är viktiga för dem (Johansson, 1999, 2007a). Vi har också sett att rättigheter är för barnen ett prioriterat värde, medan omsorg åtminstone på en retorisk nivå, tycks prioriterat av lärare. Samtidigt har vi sett att den pedagogiska verksamheten i förskolans kontext i första hand är samlad runt rättigheter. Vi kan också lägga märke till att det pågår en diskussion inom etisk teoribildning, där rättvisa ofta ställs emot omsorg. Å ena sidan kan forskare hävda att medan omsorg söker det specifika och det kontextuella, förhåller sig rättvisa till det allmängiltiga och till universella principer (Noddings, 1999). Å andra sidan framför till exempel pedagogen Kenneth Strike (1999) att rättviseetiken inte utesluter omsorgsetik. Varje etiskt ställningstagande vilar på det speciella fallets omständigheter. Strike föreslår därför etisk pluralism, som inkluderar såväl omsorg som rättvisa. Det ger stöd för tanken att barnet som en blivande världsmedborgare behöver utveckla kunnande om etiska frågor mot bakgrund av såväl det partikulära som det allmängiltiga globala, mot såväl det nära och bekanta som det främmande och långt borta. Såväl omsorg som rättigheter och rättvisa måste konfronteras med det specifika och det globala.

Kritik mot Noddings tes, att förutsättningen för omsorg är en relation där den som ger omsorg gör det mot bakgrund av den andres reaktioner på omsorgen, har riktas från bland andra Gunnel Colnerud (2006, se även Häggglund, 2006). Colne-

rud menar att omsorgsetiken kan vara problematisk i skolans kontext och pekar på att det finns ett dilemma som rör hur omsorg skall fördelas. Därmed stöter läraren ofelbart på värdet av rättvisa. Vidare menar Colnerud att strukturer i skola och förskola ibland kan hindra lärare i sin strävan att ge barn omsorg. Omsorg innehåller dessutom, skriver Colnerud (2006), en ofta förbisedd maktdimension, den mellan lärare och elev. Omsorgen innehåller en maktdimension också mellan barn, mellan det barn som ger omsorg och det barn som tar emot denna (Johansson, 2007a).

Låt oss nu titta på ett exempel på hur omsorg kan förstås av barn i en syskongrupp. Barnen reflekterar över hur olika sammanhang eller händelser i syskongruppen kan erfaras av kamraterna. Med utgångspunkt i en egen positiv erfarenhet, kan barn visa omsorg om någon som går miste om en trevlig händelse. I följande exempel reflekterar William (5:6) över att Jack (4:3) har varit sjuk och därför har missat att göra ett djur till den gemensamma djungeln.

Under frukosten pratar man om djuren i djungeln. Barnen är ivriga. De tittar på målningen av djungeln som hänger på väggen. Det finns krokodiler, ormar och kameler. "Hur ska det gå för Jack nu när han inte har gjort någon orm eller krokodil? Hur ska de gå för Jack nu?" frågar William intresserat. Hans röst uttrycker deltagande. "Det kommer nog att gå bra, för Lisa [lärare] har nog tänkt på det", säger läraren och fortsätter: "Jack har ju varit sjuk och om Jack vill så får han säkert göra en orm, men det var snällt att du tänkte på det." "Jaha, han kan göra en elefantteckning om han vill. Ja tänkte på de. När han va sjuk tänkte ja på honom. Hur ska det gå för Jack, tänkte ja", berättar William ivrigt. Jack sitter med vid bordet, han betraktar tyst läraren och William då de pratar om

honom. När läraren föreslår honom att göra en orm, skakar han på huvudet.

Utifrån barnens entusiasm och glädje då de pratar om djungeln, kan vi tänka oss att barnen tycker att arbetet har varit roligt. Troligen är det mot bakgrund av denna erfarenhet som William lite oroligt undrar hur det skall gå för Jack nu när han inte har gjort något djur. William tar ett ansvar för kamraten. Han försäkrar sig om att de vuxna har tänkt på att Jack har varit borta och därför missat det roliga. Kamraten behöver därför särskild hänsyn. Vi kan dock också se att Jack som är föremål för omsorgen, får en position där man talar *om* honom och hans situation. Vi vet inte pojken upplevelser av omsorgen, men vi kan ana ett maktförhållande där den som ger omsorg – vare sig det är lärare eller kamrater – kan få en överordnad position i förhållande till den person som omsorgen riktas mot. Det som visar sig här är dock att Jack inte tar emot omsorgen. I stället markerar han sin integritet genom att inte acceptera erbjudandet.

Vilka slutsatser kan dras av ovanstående? Vad blir konsekvensen för lärare i förskola och fritidshem? Mot bakgrund av den dominerande ställning som rättigheter har i barns livsvärldar och i förskolans kontext, finns anledning att reflektera över på vad sätt som lärare kan göra bruk av barns intresse för rättigheter. Främst gäller det att reflektera över hur en balans kan möjliggöras mellan kollektiva och individuella rättigheter, mellan den egna och andras rätt. Dessutom krävs av lärare att analysera vad omsorg kan innebära, över omsorgens maktaspekter, men också vad omsorg kan vara ur barnets perspektiv. Hur kan jag ge stöd åt ett barn, inte bara i den aktuella situationen utan även i ett pedagogiskt perspektiv, så att barnets egen kompetens förstärks? Detta gäller såväl i förhållande till barns egna etiska samspel som i lärares samspel med

barn. Omsorg som saknar denna dubbla pedagogiska dimension riskerar annars att i stället för att vara frigörande, skapa ett beroende mellan den som är "utsatt" och den som ger omsorg.

Forskning om genus och moral i förskolekontext är relativt sett obetydlig, däremot är studier om genusmönster i förskola vanligare (se till exempel Tallberg Broman et al., 2002 respektive Öhrn, 2004 för översikter). Min egen forskning kan inte entydigt peka ut ett genusmönster, där sätt att vara pojke per automatik betyder dominans och tillgång till rättigheter, och sätt att vara flicka betyder underordning, att visa omsorg om andra och att avstå från rättigheter (Johansson, 2007a). Studien visar dock tendenser i denna riktning och det finns all anledning att varna för att mönstret mycket väl kan befästas i den pedagogiska verksamheten, snarare än att förskolan motverkar stereotypa genusmönster, som det pedagogiska uppdraget innebär (Utbildningsdepartementet, 1998, 1994; SOU 2006:75).

Mot bakgrund av dessa resultat är det avgörande, att lärare reflekterar över hur över- och underordning skapas, hur och på vilka villkor, som flickor och pojkar ges utrymme att utveckla och driva rättigheter, men också att hjälpa barn att se och respektera varandras rätt. Kanske kan vi säga att barnens emfas för rättigheter är uttryck för en moral som bryter traditionella genusordningar. Samtidigt finns en tendens att flickor ibland avstår från delar av sin rätt. Vidare är det essentiellt att uppmärksamma pojkars omsorg och att reflektera över och vidga det ideal för omsorg som eftersträvas inom förskola och skola. På samma gång är det centralt att söka förstå, uppmärksamma och stödja barnen då de bryter traditionella genusmönster. Inte minst viktigt är att reflektera över hur förskolans struktur kan verka för de sätt att vara flicka, respektive att vara pojke, som uppfattas som etiskt goda respektive onda och om det betyder olika

saker för pojkar och flickor. Det finns annars stor risk att flickor fortsätter att förstå sig själva och uppfattas som omsorgsgivare och att pojkar ges liten möjlighet till identifikation som personer som ger omsorg.

Tanken om världsmedborgaren – ett kunskapsinnehåll

För att sammanfatta: hur demokratiska frågor hanteras i förskola och fritidshem – vad barn lär sig om sig själva och andra då det gäller etik – handlar om framtiden och om den människosyn som de yngsta medborgarna kommer att utveckla. Det handlar om hur barn vill ta hand om sig själva, varandra och världen. Den pedagogiska verksamheten för de yngre barnen berör ofrånkomligen barns och vuxnas försvar av rättigheter, rättvisa och andras väl. De handlar också om demokrati i termer av inflytande. Vems röst blir hörd och på vilka grunder? Dessa frågor är globala, är aktuella i alla samhällen på något sätt, även om de kan tolkas olika och ha olika giltighet beroende på kulturellt sammanhang.

Detta är ett innehåll i den pedagogiska verksamheten som på olika sätt kräver lärares kunnande. Innehållet är i sig inte nytt, men tar sig nya former och kräver ny kunskap allteftersom samhället förändras. I varje samspel kan följande frågor ställas: Vad kan barnen tänkas lära? Vilka värdekonflikter kan vi se? Vilka värden är i prioritet – vilka underordnas, av vem och på vilka grunder? Vilka frågor om makt – maktlöshet – aktualiseras? Hur visar sig delaktighet – brist på delaktighet? Vilka positioner tar/ges lärare och barn? Frågorna är många och komplexa.

Uppdraget för lärare att hjälpa barn till solidaritet med andra *och* till individualitet kan tyckas motsäggelsefullt. Här behöver både lärare och barn kompetenser som mod, integritet, kritiskt tänkande och

ansvar. Innebörder av dessa begrepp behöver dock granskas och problematiseras av såväl lärare som forskare. Av forskningen framgår hur betydelsefullt det är för barn att reflektera över skeenden och att utveckla mod att agera. Frågan kan dock ställas i vilken omfattning som förskola och fritidshem bidrar till ett sådant lärande för barn. Snarare visar studier att disciplinering och lydnad prioriteras och värdesätts av lärare (Bartholdsson, 2007; Markström, 2005; Tullgren, 2004).

Det krävs både djup kunskap och skicklighet för att lärare ska kunna förverkliga uppgiften att ifrågasätta, försvara vissa värden och motverka andra. För det första krävs kunskap om etiska grundbegrepp och olika värdesystem. För det andra krävs kunskap om de olika tolkningsmöjligheter och kontrasterande innebörder som värden kan ha och som läroplanerna föreskriver. Flera forskare (till exempel Colnerud & Thornberg, 2003; Fjellström, 2004; Orlenius & Bigsten, 2006; Thornberg 2006) har pekat på betydelsen av att lärare utvecklar kunskap om etisk teoribildning och att lärare tillägnar sig ett etiskt språkbruk och etiska begrepp som kan ge stöd i att förstå och tolka vardagens etiska dilemma. Denna kunskap saknar många lärare. För det tredje behöver lärare kunskap om de betydelser som barn ger olika värden och hur barn lär etik.

Forskningen är i detta avseende ganska obetydlig men en uppbyggnad kan ändå skönjas. Vi behöver dock veta mer om hur barn tolkar och förhåller sig till etiska frågor inte minst i relation till det pluralistiska samhälle som barn är delar av. Studier om barn och etik är sparsamma i den pedagogiska forskningen. Dessutom behöver lärare ha kvalitativ kännedom om den etik som verksamheten och inte minst det egna förhållningssättet både möjliggör och hindrar. Sådan forskning saknas i svensk förskola och fritidshem, men kan återfinnas i internationella studier, dock inte med barn i unga år (se

Colnerud & Thornberg, 2003). Detta ger också forskningen utmaningar, denna forskning är ännu i sin linda och mycket kunskap återstår att utveckla.

Etiska och demokratiska frågor i förskola och fritidshem har med globalisering och hållbar utveckling att göra. Det har att göra med den människosyn, den förståelse för sig själv och andra i världen, som barn ges möjlighet att utveckla. Förskolebarnet som världsmedborgare är en svindlande tanke som utmanar och ger ett gigantiskt ansvar både åt lärare och åt forskare.

Referenser

- Archard, D. (1993). *Children, rights and childhood*. London och New York: Routledge.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: HLS förlag.
- Bartley, K. (1998). *Barnpolitik och barnets rättigheter* (Monograph from the Department of Sociology, Göteborg University). Göteborg: Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen.
- Berge, B.-M. (1999). The material nurturance trap. I G. E. Birkelund, A. K. Broch-Due & A. Nilsen (Red.), *Ansvar & protest. Kjønn, klasse og utdanning i senmoderniteten*. Bergen, Norge: Sociologisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1995). *Modernity, pluralism and the crisis of meaning: The orientation of modern man*. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.
- Björneloo, I. (2007). *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning*. (Goteborg Studies in Educational Sciences, 250). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Colnerud, G. (2006). Nel Noddings och omsorgsetiken. *Utbildning och demokrati*, 15(1), 33–41.
- Colnerud, G. & Thornberg, R. (2003). *Värdepedagogik i internationell belysning*. Skolverket, Forskning i fokus, 7. Stockholm: Fritzes.
- Corsaro, W. A. (1987). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, W. A. (2003). *We are friends right? Inside kid's culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Dunn, J. (2006). Moral development in early childhood and social interaction in the family. I M. Killen & J. Smetana (Red.), *Handbook of moral development* (s. 331–350). Mahwah, NJ och London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Emilson, A. & Folkesson, A.-M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(2–3), 219–238.
- Fjellström, R. (2004). *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Florin, C. (1987). *Kampen om katedern, feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom svenska folkskolans lärarkår 1860–1906*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Frønes, I. (1995). *Among peers: On the meaning of peers in the process of socialization*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gannerud, E. (1999). *Genusperspektiv på lärargärning: om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. (Goteborg Studies in Educational Sciences, 137). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gannerud, E. (2003). *Lärararbetets relationella praktiker. Ett genusperspektiv på lärares arbete*. IPD-rapporter, nr 2003:04. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard: Harvard University Press.
- Gilligan, C. & Wiggins, G. (1988). The origins of morality in early childhood relationships. I C.

- Gilligan, J. V. Ward & J. McLean Taylor (Red.) (med B. Bardige), *Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education* (s. 111–137). Cambridge: Harvard University Press.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning/Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Habermas, J. (1971). *Towards a rational society*. London: Heineman.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan* (Goteborg Studies in Educational Sciences 224). Göteborg Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Helwig, C. C. (2006). Rights, civil liberties, and democracy across cultures. I M. Killen & J. S. Smetana (Red.), *Handbook of Moral Development* (s. 185–210). Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hägglund, S. (2006). Det hela barnet. Vem är det? *Utbildning och demokrati*, 15(1), 43–60.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld: Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. (Goteborg Studies in Educational Sciences, 141). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2002). Morality in preschool interaction: Teachers' strategies for working with children's morality. *Early Child Development and Care*, 172, 203–221.
- Johansson, E. (2006). Children's morality – Perspectives and Research. I B. Spodek & O. N. Saracho (Red.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (s. 55–83). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johansson, E. (2007a). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar* (Goteborg Studies in Educational Sciences, nr 251). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson E. (2007b). *Förskolebarns moral i forskning och pedagogisk praktik*. Forskning i fokus nr 34. Myndigheten för skolutveckling, ISSN 1651-3460. www.skolutveckling.se
- Johansson, E. & Johansson B. (2003). *Etiska möten i skolan. Värdefrågor i samspel mellan yngre barn och deras lärare*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson I. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken. Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(2), 81–102. ISSN 1401–6788.
- Kemp, P. (2005). *Världsmiddagsgärdaren. Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Killen, M. & Smetana, J. S. (Red.) (2006). *Handbook of Moral Development*. Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liedman, S. E. (1997). *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Liedman, S. E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om solidaritet*. Bonnier essä. Stockholm: Bonnier.
- Löfdahl, A. & Hägglund, S. (2006). Power and participation – social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education*, 9(2), 179–194
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie*. Linköping: Linköpings universitet, Department of Educational Sciences.
- Noddings, N. (1993). Caring: A feminist perspective. I K. A. Strike & P. Lance Ternasky (Red.), *Ethics for professionals in education: Perspectives*

- for preparation and practice (s. 43–53). New York och London: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1999). Care, justice, and equity. I M. S. Katz, N. Noddings & K. A. Strike (Red.) *Justice and caring. The search for common ground in education* (s. 7–20). New York och London: Teachers College Press.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orlenius, K. & Bigsten, A. (2006). *Den värdefulla praktiken. Yrkesetik i pedagogers vardag*. Stockholm: Runa Förlag.
- Ruck, M. D., Abramovitch, R., & Keating D. P. (1998). Children and adolescent's understanding of rights: Balancing nurturance and self-determination. *Child Development*, 69, 404–417.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194.
- Shweder, R. A., Much, N. C., Mahapatra, M., & Park, L. (1997). The "Big Three" of morality (autonomy, community, divinity) and the "Big Three" explanations of suffering. I A. M. Brant & P. Rozin (Red.), *Morality and Health* (s. 119–169). New York: Routledge.
- Skolverket. (2005). *Kvalitet i förskolan. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Strike, K. (1999). Justice, caring, and universality: In defence of moral pluralism. I M. S. Katz, N. Noddings & K. A. Strike (Red.). *Justice and caring. The search for common ground in education* (21–36). New York och London: Teachers College Press.
- SOU 1997:116. *Barnets bästa i främsta rummet. FN:s barnkonvention om barnets rättigheter förverkligas i Sverige*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden*. Utbildningsdepartementet. Barnomsorg- och skolakommittén. Statens offentliga utredningar. Regeringskansliet.
- SOU 2006:75. *Jämställd förskola – om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Slutbetänkande av Delegationen för jämställdhet i förskolan. Statens offentliga utredningar. Stockholm: Fritzes.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L., & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Skolverket, Forskning i fokus. Stockholm: Fritzes.
- Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag. Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. (Linköping Studies in Education and Psychology, no 105). Linköping: Linköpings universitet.
- Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. Malmö, Sweden: Malmö högskola, Lärarutbildningen. Utbildningsdepartementet. (1994a). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lpo 94/98. Stockholm: Fritzes.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan*. Lpfö-98. Stockholm: Fritzes.
- Woodhead, M. (2005). Early childhood development: a question of rights. *International Journal of Early Childhood*, 3(36), 79–98.
- Åhlberg, M. (2005). *Education for wisdom, creativity and intelligence as a main part of Education for Sustainable Development*. Paper presented at the fifth conference of ESERA (European Science Education Research Association) August 28–September 1, 2005, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain.
- Öhrn, E. (2004). *Könsmönster i förändring? – en kunskapsöversikt om unga i skolan*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.