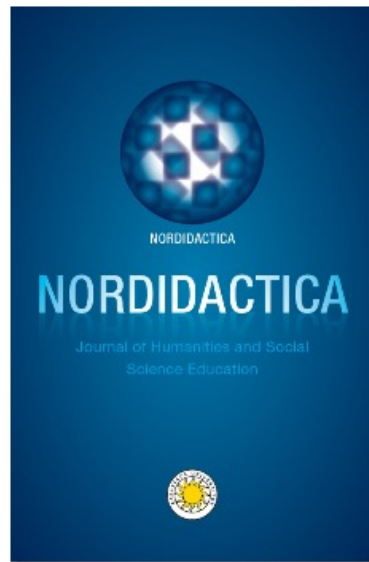


Barn och fred. En pilotstudie om förskolebarns förståelse av fred

Eva Ahlskog-Björkman & Mårten Björkgren



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2018:4

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2018:4

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Barn och fred. En pilotstudie om förskolebarns förståelse av fred

Eva Ahlskog-Björkman & Mårten Björkgren

Åbo Akademi, Vasa Finland

Abstract: Enligt FN:s mål om hållbar utveckling (Agenda 2030) betonas bland annat främjandet av en kultur av fred och icke-våld. Utvecklingen i finländska styrdokument för förskolan visar däremot att temat fred har nedtonats. Denna studie vill genom ämnesdidaktisk samverkan mellan bildkonst och religion synliggöra 6-åringars förståelse av fred, deras sätt att samtala om och i teckningar gestalta ett liv i fred med varandra. Den kvalitativa temaanalysen visade att barn i denna pilotstudie förstår fred som tillstånd, fred som relationer, fred som förhandlingar och fred som möte och handling. Samtal kring barnens teckningar och de visuella konkretiseringarna stöder tolkningen. Pilotstudien har genom pedagogiska och ämnesdidaktiska perspektiv på lärande för fred uppmärksammat vikten av att barns lärandeprocesser om fred, icke-våld och globalt medborgarskap behöver beakta kravet på tid, rum, språk och struktur för interaktion, tolkning, fördjupning och handling.

KEYWORDS: FÖRSTÅELSE AV FRED, LÄRANDE FÖR FRED, ÄMNESÖVERGRIPANDE, BILDKONSTENS DIDAKTIK, RELIGIONSDIDAKTIK, FÖRSKOLEKLASS, KULTUR AV FRED, AGENDA 2030

About the authors: Eva Ahlskog-Björkman, PeD, docent i pedagogik med inriktning mot estetik, konst och skapande vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi, Vasa Finland. Hon arbetar som lärarutbildare och forskare. Hennes forskningsområde är estetik och lärande speciellt inriktat mot barns skapande i bild och slöjd i förskola och åk 1-2 i den grundläggande utbildningen samt professionsutveckling inom detta område.

Mårten Björkgren, TD, akademilektor i religionsundervisningens didaktik vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi, Vasa Finland. Han arbetar som lärarutbildare inom klass- och ämneslärarutbildningen. Björkgrens forskningsområde är minoritetsfrågor och ämnesövergripande undervisning i lärarutbildning och gymnasieutbildning.

Inledning

”... det här är Afrika och det här är Finland och det här är en ö. Det här är en båt och det där... dom här två ska fara till en ö, å sen har dom en karta med sig så dom vet vart dom ska faraoch dom här är från Finland och dom här är från Afrika, när dom kommer hit (pekar på ön) så träffar dom varandra ... och sen så börja de att känna varandra och sen så blev de glada och sen for de hem igen”.

Berättelsen ovan är tagen ur ett datamaterial som vi insamlat för att synliggöra och diskutera förskolebarnns förståelse av fred. Barnen diskuterade först hur de uppfattar fred och därefter målade de en teckning över en värld där alla människor lever i fred (barnens teckningar se nedan figur 1-4).

Samtliga som idag arbetar med utbildning och undervisning är förbundna att utveckla undervisning och lärande kring hållbar utveckling. Vi behöver nämligen uppnå de globala mål för hållbar utveckling som FN stipulerat (Agenda 2030). Ett av dessa mål är att utveckla barns förståelse av fred. Mer tydligt är detta mål beskrivet i punkt 4.7 där det framkommer att ”... målet är att senast år 2030 säkerställa att alla studerande får de kunskaper och färdigheter som behövs för att främja en hållbar utveckling, bland annat genom utbildning för hållbar utveckling och hållbara livsstilar, mänskliga rättigheter, jämställdhet, främjande av en kultur av fred, icke-våld och globalt medborgarskap samt värdesättande av kulturell mångfald och kulturens bidrag till hållbar utveckling”.

Vid en genomgång av de finländska läroplansgrunderna för den grundläggande utbildningen som togs i bruk hösten 2016 (Utbildningsstyrelsen, 2014a) kan vi se att temat fred framgår på följande sätt: ”Den grundläggande utbildningen ska stödja elevernas utveckling till humana människor som strävar efter sanning, godhet och skönhet samt rättvisa och fred.” (Utbildningsstyrelsen, 2014a). I denna läroplans betoning av kompetenser nämns ”Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid” där eleverna skall undersöka frågor och situationer som anknyter till hållbar utveckling, fred, jämlikhet, demokrati och mänskliga rättigheter, i synnerhet barnets rättigheter (Utbildningsstyrelsen, 2014a, s. 158). Här uppfattas fredsfostran som en del av lärande för hållbar utveckling. I övrigt placeras uppdraget om fredsfostran till åskådningsundervisningen (religionernas betydelse för världsfreden).

I de tre nationella läroplansgrunderna för förskoleundervisningen 2000 (Utbildningsstyrelsen 2000), 2010 (Utbildningsstyrelsen 2010) och 2014 (Utbildningsstyrelsen 2014b) kan man se tendensen att tona ner fredsfostrans betydelse både i värdegrunden och i mål och innehåll för undervisningen. Det är anmärkningsvärt att ordet fred inte förekommer i dessa styrdokument för förskolan. Temat fred aktualiseras dock indirekt i förskoleundervisningens strävan att främja barnens fysiska, psykiska och sociala hälsa. I det sammanhanget betonas att förskolans verksamhet och umgängesfostran skall vägleda barnen ”i positiva människoförhållanden, ett sunt känsloliv och i att undvika våld” (Utbildningsstyrelsen 2000). I styrdokumenterna för förskoleundervisningen finns en markant betoning av hållbar livsstil, jämlikhet och likabehandling, men inga direkta anknytningar till främjande av kulturer av fred och icke-våld (Utbildningsstyrelsen, 2014b).

Som utbildare av blivande lärare för förskola och grundskola kan man fråga sig varför styrdokumentet i Finland inte i större utsträckning lyfter fram betydelsen av barns kunskaper och färdigheter om fred, icke-våld och mänskliga rättigheter. Frågan känns berättigad eftersom otrygghetskänslan ökat trots att antalet våldsbrott minskat i det finländska samhället (Våldet i samhället minskar med rädslan ökar, 2017). Mot den bakgrund som tecknats ovan i de finländska styrdokumentet för förskola och grundläggande utbildning ser vi det som en angelägen forskningsuppgift att uppmärksamma fredstemat och i denna studie vill vi särskilt synliggöra barns förståelse av fred.

Syfte

Syftet med studien är att synliggöra barns förståelse av fred i ett ämnesövergripande perspektiv. Avsikten är att i pilotstudien närma oss barns perspektiv på fred, deras sätt att samtala om och i teckningar uttrycka ett liv i fred med varandra. Undersökningen avgränsas till hur barn upplever sin egen situation och sitt eget sammanhang när de samtalar om fred. Utgående från syftet har följande forskningsfråga formulerats: vad kännetecknar förskolebarns förståelse av fred?

Teori

Den teoretiska referensramen består av perspektiv från tre kunskaps- och forskningsområden. Först framställs några centrala pedagogiska utgångspunkter i den forskning som berör kunskaper och färdigheter om hållbar utveckling, lärande för fred och konfliktlösning i förskolekontext. Därefter beskrivs relevanta ämnesdidaktiska perspektiv inom bildkonstens didaktik som synliggör betydelsen av estetiska läroprocesser i barns förståelse av fred. Slutligen presenteras religionsdidaktiska aspekter på lärandet där bland annat forskning om barns grundläggande livsvillkor knyts till tematiken kring barns förståelse av fred. I studien tillämpar vi pedagogiska och två olika ämnesdidaktiska perspektiv i vårt sätt att närma oss barns förståelse av fred (jfr. Thornberg, 2016; Klausen, 2011).

Hållbar utveckling och barns lärande för fred

Hållbar utveckling har det senaste decenniet blivit en global rörelse inom pedagogisk forskning i förskolan (Davis, J. & Elliott, S. 2014; Elliott, S. & Davis, J. 2009). Lärande till att förverkliga en hållbar livsstil är enligt Hägglund & Johansson (2014) en del av utbildningens framtidsorienterade demokratiuppdrag kring mänskliga rättigheter och aktivt medborgarskap (se även Hägglund & Pramling Samuelsson, 2009). Det handlar om ett pedagogiskt arbete med känslan av samhörighet och världsmedborgarskap å ena sidan och förståelse av livets komplexa värdekonflikter å den andra sidan (jfr. Johansson, 2009). I anslutning till Janusz Korczak framhåller Hägglund och Johansson att respekt för barns rättigheter i förskolan inbegriper också att ta upp problem och livets mörkare sidor. Walker, Myers-Bowman och Myers-Walls

(2007) poängterar att barns förståelse av konfliktfyllda situationer som krig är ofta konkreta, medan fred uppfattas ofta som frånvaro av krig.

Visionen är att hos förskolebarn skapa beredskap till ett livslångt lärande och ansvarstagande. Samarbetet mellan människor över olika gränser är vägen till en allt mera hållbar framtid (Hägglund & Pramling Samuelsson, 2009). Ett ansvarstagande förutsätter att barn redan i förskolan lär sig att samarbeta (jfr. Hägglund & Pramling Samuelsson, 2009; Reardon, 2009; Walker et al, 2007). Förskollärarna spelar en central roll för att utveckla barns förståelse av fred. Då barn formulerar sin förståelse av fred är den sociala interaktionen av stor betydelse. Hur barn lär sig interagera med andra blir då avgörande för den betydelse barn lägger in i skapandet av fred. Ett sätt att arbeta med "lärande för fred" (peace education) är att utveckla barns ordförråd då förhandlingar på olika sätt framträder i vardagliga situationer. Förmågan att lyssna till andra och förhandla med varandra i gruppen, lösa vardagskonflikter, eller under lek skapa förmåga att språkligt och emotionellt bearbeta sådana situationer är en central del av ett lärande för fred (Walker et al, 2007).

Alfonso (2014) diskuterar fyra aspekter av "lärande för fred" som omfattar: Värde och respekt för sig själv, Värdesättande av mångfald, Känsla för ärlighet och rättvisa och Förståelse av sig själv i relation till andra. När det handlar om *värde och respekt för sig själv* anser Alfonso att förskollärarna behöver bidra till att utveckla barnens positiva självbild som grundar sig på kärlek och respekt för sig själv. Då barnet har en positiv bild av sig själv kan även kärlek och respekt för andra växa. Detta leder i sin tur till att hon eller han förmår bygga upp fredliga sammanhang. "Lärande för fred" omfattar även *värdesättande av mångfald*. Förskollärarens arbete handlar här om att sträva efter att barnen ska utveckla en positiv förståelse av de som verkar annorlunda än dem själva. Här menar Alfonso det även vara viktigt att förskolläraren är medveten om sina egna attityder och värderingar i fråga om mångfald. Värderingar och attityder som är nödvändiga för att få *känsla för ärlighet och rättvisa* passar bra in i arbetet med förskolebarn. I förskolan möter barnen andra barn med olika åsikter, behov och viljor som de behöver ta hänsyn till gentemot gruppens bästa. När det handlar om *förståelse av sig själv i relation till andra* anser Alfonso att förskolläraren behöver ge barnen möjligheter att se sig själva som del av en helhet då det gäller att lösa konflikter på ett rättvist sätt. Barnen kommer då att se sig själva i förhållande till andra vilket är utgångspunkten då läraren vill arbeta mot ett rättvist och fredligt samhälle.

I de två följande avsnitten presenteras några ämnesdidaktiska perspektiv på lärande för fred utgående från bildkonstens didaktik och religionsdidaktik.

Lärande med hjälp av estetiska lärprocesser

Individens meningsskapande påverkas av den kultur som är rådande och formar på så sätt hans eller hennes medvetande, hävdar Bruner (2002). Dessa medvetna meningar har således sin grund och sin betydelse i den förskolekontext där de skapas och genom detta blir de kommunicerbara. På så sätt kan ett lärande för fred utvecklas i förskolan där barn interagerar med andra barn och vuxna (jfr. Selander & Rostvall, 2008). De sociala sammanhangen där olika läroprocesser sker benämner Selander och Rostvall (2008) för inramning. De sociala inramningarna kan vara formella, semiformella eller

informella. Förskolan är ett exempel på en formell inramning medan ett museum är exempel på semiformell inramning. Informell inramning kan sägas vara sådana sammanhang som saknar officiellt erkända ramar. De människor som påverkar situationen inom de olika inramningarna har olika roller och erfarenheter. Inom de olika inramningarna påverkas meningsskapandet enligt Selander och Rostvall (2008, s. 14) eftersom: "... de skilda rollerna påverkar vem som får kommunicera på vilket sätt och vem som har tolkningsföreträde, dvs. vilken mening som ska gälla". Den sociala inramningen där tankar om fred diskuteras kan följaktligen variera beroende på om kommunikationen sker utifrån politiska diskussioner, i samhället, i medier, i förskolor och skolor eller inom familjen. De olika meningsföreträdena kommuniceras på olika sätt vilket även kommer att ha påverkat barns sätt att skapa sin mening kring och förståelse av fred.

I ett sociokulturellt perspektiv på lärande betonas kommunikationens betydelse som medierande redskap för lärande (Säljö, 2005). De redskap Vygotskij (1978) lyfter fram som medierande är både språkliga och fysiska redskap. Det är således inte enbart genom språk vi kan uttrycka oss utan även genom bilder och andra teckensystem. Kress och van Leeuwen (2009) kallar denna blandning av tecken för multimodalitet eftersom de skilda representationerna, både språkliga som skriftliga kan användas vid sidan av varandra. Då lärande betraktas utifrån det sociokulturella perspektivet kan således barns lärande i förskolan kopplas till kommunikation och uttryck genom visuellt skapande aktiviteter som barnen även kan kommunicera om. Den teckenskapande aktiviteten är ett dynamiskt samspel mellan materiell värld, social värld och personlig värld (Selander, 2017). Selander sammanfattar detta i fyra punkter varav den första är kopplat till individens förmåga att skapa tecken som han menar är biologiskt grundat. Den andra punkten handlar om att alla tecken på något sätt har en relation till den materiella världen men som den tredje punkten lyfter fram är tecknen beroende av en social inramning. I den fjärde punkten framhåller Selander att i varje teckenskapande handling tillför den som skapar tecknen alltid någonting nytt till världen.

Vår förmåga att använda våra sinnen tränas genom att använda estetiska uttrycksformer i skapande aktiviteter. Enligt Hohn (2006) är de sinnliga upplevelserna centrala och hänvisar till Johann Friedrich Herbart (1776-1841) som menade att det är lika viktigt att hjälpa barn att uppleva världen som att förstå den (Bale, 2009, Hohn 2006). Det är följaktligen genom våra sinnen vi lär oss om världen och genom den estetiska verksamheten kan barn få upplevelser som är kopplade till dem själva och deras omvärld (jfr. Sava, 1995). På motsvarande sätt ser Selander (2017) på lärande i ett bredare perspektiv genom att inte enbart utgå från de kognitiva och affektiva aspekterna på lärande utan räknar bland annat in kroppsligt lärande, identitetsbildande och hur man utvecklas som ansvarstagande medmänniska.

Bild som estetisk uttrycksform har sitt eget alfabet som barn behöver lära sig hantera. Genom att barn får lära sig använda olika tekniker, material och verktyg utvecklas färdigheter som de kan använda sig av i sin kommunikation med andra (Karlsson Häikiö, 2016). Ett estetiskt perspektiv kan läggas på alla ämnen, all undervisning och även på hela skolans verksamhet hävdar Aulin-Gråhamn, Persson och Thavenius (2004). Karlsson Häikiö (2013) påpekar att då ämnesintegrering sker via estetiska

uttryck kan det leda till nya sätt att tänka och arbeta samt metoder att använda för lärande. Utgångspunkten för pilotstudien var att låta barnen arbeta ämnesövergripande genom att använda bildkonst som uttrycksform och religionsdidaktiska perspektiv på vad fred betyder för dem. Bild som estetisk kommunikationsform kan nå barns förståelse av att leva i fred med varandra och vad det betyder för dem på ett djupare sätt (jfr. Thavenius, 2004; Karlsson Häikiö, 2013).

Begreppet estetiska lärprocesser kan enligt Lindström (2008) beteckna både rationell kunskap och estetiskt uttryck vilket stärker de komplementära aspekterna av lärande. Lindström har utvecklat en modell för att beskriva olika estetiska lärandeformer. Utgångspunkten för modellen är förankrad i målformuleringen kring det lärande som eftersträvas. Målet kan riktas mot att använda estetiska lärprocesser där målet är givet på förhand. Målet kan även vara ett kreativt skapande med utgångspunkt i att kombinera tidigare kunskap med något nytt. Till kreativt skapande verksamhet kan också samtal kring konst eller samtal kring barns egna bilder räknas eftersom det är individerna som står för olika tolkningar, menar Lindström.

Lindström urskiljer fyra typer av estetiskt lärande vilka är *lärande om*, *i*, *med* och *genom* bildkonst och medier. Målet för *lärande om* och *i* är mediespecifikt eftersom lärandet här är riktat mot den valda uttrycksformen som exempelvis bild, dans, slöjd, musik m.m. *Lärande med* och *genom* kan däremot sägas vara medieneutralt eftersom samma mål kan uppnås med hjälp av skilda uttryckssätt och många olika redskap (Karlsson Häikiö, 2013; Lindström, 2008). I pilotstudien blir det mediespecifika tydligt bland annat genom barnens tolkningar av temat fred i sina bilder och samtalet kring dem (jfr. Lindström, 2008). Det medieneutrala perspektivet framträder också i och med att fredsforståelsen är kopplat till religionsdidaktik. Barnen lär sig att tyda livet nämligen genom att använda bild som medel i sin förståelse för fred.

Då barn ritar i en klassrumssituation händer det ofta att de påverkas av varandras bildskapande (Änggård, 2006). De målar med samma teknik och material och gör liknande kompositioner. Änggård (2006, 42) är inspirerad av Bakhtins ord (1981, 1986) och beskriver detta fenomen så att "bilderna står i dialog med varandra". För att kunna skapa betydelser kan således barns muntliga information om deras bilder vara avgörande (Änggård, 2006). Dock anser Wright (2010) att barn även kan ha svårt att kommunicera kring sin skapade bild direkt efter att den färdigställts. Barnen anser i sådana fall det inte vara nödvändigt att berätta det som de redan uttryckt genom kroppen och handen.

Religionsdidaktiska perspektiv på lärande

Johansson (2003) har diskuterat forskningens försök att närma sig och förstå barns perspektiv. Medvetenheten om barnets villkor och vilka upplevelser de har av olika livsvillkor är en betydelsefull aspekt. En annan är försöket att förstå barnets intentioner och meningsuttryck, alltså innebörden i barns tankar om livet och världen. Utgående från en livsvärldsfenomenologisk ansats avgränsar Johansson synpunkterna om barns perspektiv till det som visar sig för barnet. I bidraget "Möten för lärande" utvecklar Johansson hur barns och pedagogers livsvärldar kan mötas i förskolan. Tanken om

människans intersubjektivitet, såsom den framställts hos Merleau-Ponty, utgör för Johansson en betydelsefull teoretisk utgångspunkt i förståelsen av det pedagogiska mötet med barns livsvärldar. I förskolans sammanhang har Johansson diskuterat vikten av fostran till världsmedborgarskap (Johansson, 2009). Det är enligt denna tradition viktigt att pedagogen också är lyhörd för de situationer då kommunikationen om meningsuttryck blir vag eller bryts, exempelvis då samtalet kring teckningar stannar upp (jfr. Wright, 2010). I kommunikationens skörhet öppnas enligt oss möjlighet att närma sig barns förståelse av fred på ett nytt sätt och med respekt för en tidskrävande och dynamisk process i barnets lärande.

Bengtsson och Berntsson (2015) förstår den livsvärldsfenomenologiska traditionen som en uppmärksamhet på människors livsvärld i sin helhet där liv och värld är sammanflätade. Denna uppmärksamhet på livsvärldens integrativa karaktär innebär en fruktbar utgångspunkt för både forskning och teoriutveckling om lärande. I detta sammanhang, då barns förståelse av fred är i fokus, utgör Bengtssons och Berntssons beskrivning av livsvärldsfenomenologi ett exempel på att närma sig barns upplevelser som en pluralistisk och integrativ helhet i lärande för fred.

Betydelser av ett *lärande om, i, med* och *genom* inom ramen för estetiska lärandeprocesser (jfr. Lindström, 2008) kan man också finna inom religionsdidaktisk diskurs. Michael Grimmitt och Garth Read lanserade redan i medlet av 1970-talet, utgående från en konstruktivistisk syn på lärande, begrepp såsom att *lära sig om* religion (learning about religion) och att *lära sig av* religion (learning from religion) för att precisera religionsundervisningens funktioner i skolans pluralistiska sammanhang (Teece, 2008). Enligt Ubani (2013) har den existens-analytiska religionsdidaktik som Niemi (2010) utvecklat bidragit särskilt till en förståelse av att *lära sig av* religion i finländsk kontext. Niemi har också aktualiserat betydelsen av att läraren i sitt komplexa pedagogiska uppdrag vågar möta det motstridiga i livet, både det goda och det onda i sig själv, i andra och hjälpa sina elever att möta det onda i världen (Niemi, 2010). Niemis betoning på elevens mognadsprocesser i mötet med mångtydiga och svåra teman erbjuder enligt vår mening en fruktbar utgångspunkt för en ämnesövergripande didaktik om fredsfostran i förskolan (jfr. Kumpulainen, 2015). Den har beröringspunkter med ett estetiskt lärande genom till exempel bild (jfr. Lindström, 2008; Karlsson Häikiö, 2016).

Vilka tankar har barnen själva om sina grundläggande livsvillkor? I Hartmans studier om barn och ungas livsfrågor framgår att alla barn i den grundläggande utbildningen reflekterar över grundvillkoren för sina liv. (Hartman, 2004). Framträdande teman på livsfrågor gäller ensamhet, övergivenhet och globala frågor om krig och elände i världen (Torstenson-Ed, 2003). De så kallade stora frågorna om människans lika värde, krig och fred, lever sida vid sida med de vardagsnära frågorna om t.ex. kamratrelationer och mobbning (Osbeck, 2016). Löfstedt (2015) konstaterar i anslutning till Hartman att barns existentiella frågor är både kontextuella och allmängiltiga på samma gång. Samtidigt är livsfrågor föränderliga till sin karaktär. Hartmans existentiellt orienterade forskning har erbjudit den svenska skolans undervisning i religionskunskap en religionsdidaktisk referensram med möjligheter att se anknytningspunkter mellan elevernas livsvärld och målen i religionsundervisningen. Barns egna frågor blev en legitim utgångspunkt i undervisningen på livsåskådningsområdet och en möjlighet till

interaktion i elevens möte med religionsämnet. Franck och Osbeck (2017) kompletterar beskrivningen av eleven som ett aktivt subjekt genom betoningen på etisk läsförståelse och ansvar för en hållbar livsstil.

En fördjupning av livsfrågepedagogisk tradition kan ses i Osbecks forskning om ungas lärande och särskilt deras livsförståelselärande i skolans diskursiva praktiker. Osbeck (2006) ställer, mot bakgrunden av sina forskningsresultat, frågan hur man formar en undervisning där de ungas tro på det godas reella möjlighet och existens får näring. Därmed tangeras också frågan om skolans fredsfostran och dess utmaningar inom ramen för de givna institutionella ramarna och den kulturella och samhällsliga kontexten. Utgående från Osbecks tänkande är det i detta sammanhang angeläget att diskutera vad som kunde främja en förskolekultur av fred, ett lärandesammanhang där människors gemenskap, ömsesidighet, ansvar och egenvärde tas på allvar och värnas. Osbeck (2015) efterlyser en praxisnära religionsdidaktisk forskning. Föreliggande pilotstudie eftersträvar en sådan närhet, men i detta fall i samverkan med utgångspunkter i estetiska lärprocesser.

Metod, analys och tolkning

Tillvägagångssätten i denna pilotstudie är kvalitativa till sin karaktär. I mötet med barns förståelse av fred tillämpades induktiv metod (jfr. Johansson, 2003). Forskarna försökte närma sig barns perspektiv genom ett samtal om fred och i dialog med de teckningar som barnen ritade i anslutning till tematiken. De teoretiska utgångspunkter som presenteras i denna artikel har sammanställts i forskningsprocessen som en teoretisk referensram för reflektion och diskussion. Den ämnesdidaktiska referensram som respektive forskare utgått från utgör en förförståelse i den kvalitativa forskningsprocessen.

Forskningsansatsen kan beskrivas som hermeneutisk, eftersom förståelsen av det muntliga datamaterialet har ställts i fokus. (Kjørup, 1999) Det transkriberade samtalet och utsagorna utgör den text som undersökts med en öppenhet för intertextualitet och texten som ett komplext nätverk av relationer (jfr. Vikström 2005). I denna studie utgör även barnens utsagor om teckningarna en betydelsefull del av undersökningsmaterialet.

I analys- och tolkningsarbetet av barns samtal om fred och vad de gestaltade i teckningarna valde vi att lägga tyngdpunkten på barnens verbala utsagor, inspirerad av en så kallad temaanalys. Enligt Marander-Eklund (2004) listar en temaanalys vad informanterna berättar om det ifrågavarande temat. I anslutning till Hirsijärvi & Hurme (2000) säger hon: ”Efter att du upptäckt var det gemensamma och varierande uttrycks ska du försöka bygga ihop en helhet, en syntes av de separata temana och tolka de betydelse dessa ger” (Marander-Eklund, 2004, s. 109).

Pilotstudiens genomförande

Planeringen av pilotstudien gjordes av de båda forskarna med intresse för barns förståelse av fred i ett ämnesövergripande perspektiv. Ansvar för datainsamlingen föll på forskaren i bildkonstens didaktik.

Den empiriska pilotstudien genomfördes hösten 2017 i form av samtal som bandades in med hjälp av video och diktafon där fyra svenskspråkiga sex-åriga förskolebarn i Finland deltog under deras vardagsverksamhet. En förskollärare och forskaren var närvarande under hela aktiviteten och båda deltog även spontant i samtal med barnen kring temat fred. Aktiviteten bestod av ett inledande samtal om fred för att leda in barnen på temat och ge möjligheter att spontant uttrycka sina tankar. Forskaren ledde samtalet genom frågor och följdfrågor. Samtalet präglades av barnens respons och egna uppslag om vad fred betyder för dem. Därefter fick barnen uppgiften att teckna en värld där alla människor lever i fred. I uppgiften interagerade barnen med varandra och med forskaren och förskolläraren. Avslutningsvis fördes gemensamma samtal kring barnens teckningar. Fredstemat hade inte behandlats på motsvarande sätt i förskolan tidigare utan initiativ till detta togs av forskarna.

Inledningsvis tog vi kontakt med bildningsdirektören i den kommun där förskolan ligger för att få tillstånd till insamling av data. Den första förskolläraren som kontaktades var genast med på att delta i studien. De barn som deltog hade alla fått positivt svar om samtycke från föräldrarna. Forskarna eftersträvade en konfidentiell hantering av det insamlade datamaterialet. De forskningsetiska principerna som anges i Forskningsetiska delegationens anvisningar 2012 är grunden för tillvägagångssättet i studien (Forskningsetiska delegationen, 2012).

Datat som är underlag för analysen består av de samtal som fördes under hela aktiviteten både före, under och efter tecknandet samt samtalen kring teckningen. Hela aktiviteten som tog 57,40 minuter videofilmades. En diktafon som bandade in enbart talet var också påkopplat under hela aktiviteten för att säkra forskarna om att tillräckligt ljud fångades upp.

Inledningsvis samtalar forskaren med barnen om hur de förstår ordet fred. Förskolläraren deltar till en början aningen försiktigt i samtalet. Det inledande samtalet pågick i ca 15 minuter. Därefter ombads barnen först rita en bild gemensamt och samtidigt samtala om vad de tecknade ner på pappret. Det gjorde ett försök att samarbeta kring teckningen men det visade sig att barnen föredrog att teckna sin egen bild. Det oaktat inspirerades barnen som stod på sidan av den andra vilket blev synligt i de färdiga teckningarna. Två barn som stod bredvid varandra tecknade jordklotet där bland annat Finland och Afrika är synliga (se figur 1 och 4). De två andra barnen tecknade en miljö där familjer lever ett till synes idylliskt liv (se figur 2 och 3). De sistnämnda barnen började småningom samtala kring det som formades på teckningarna och mot slutet började de också att teckna på varandras bilder.

Barnen som tecknade jordkloten var tidigare färdiga än de barn som tecknade familjeidyllen. De barn som tecknade familjeidyllen hade svårt att avsluta sitt ritande. Samtalen kring bilderna fördes först med de barn som tecknade jordkloten och

avslutningsvis fördes samtal kring samtliga teckningar. Under det avslutande samtalet kring barnens teckningar deltog förskolläraren på ett naturligt sätt.

Då datamaterialet var insamlat och transkriberat läste vi först genom hela materialet bestående av samtal med barnen om fred för att få en känsla av helheten. Därefter sökte vi efter gemensamma och varierande uttryck som framträdde vid läsningen och som vi sedan tematiserade. Samtalen kring teckningarna konkretiserar barns förståelse av fred vilket vi även använder som stöd i meningskoncentreringen.

Resultat

Vid analysen av pilotstudiens material framträdde en förståelse av fred som tillstånd, fred som relationer, fred som förhandlingar och fred som möte och handling. I resultatredovisningen lyfter vi även in barnens teckningar där de visuellt konkretiserar sina resonemang.

Fred som tillstånd

Vid det inledande samtalet om barns förståelse av fred beskrev barnen fred som ett tillstånd när det är tyst och ingen bråkar med varandra. Citaten är ett utdrag från interaktionen mellan barnen då de samtalar, på initiativ av forskarens fråga, om vad ordet fred är för någonting.

Det är när det är tyst (Malin)

(Förskolläraren) Kanske en i gången

Det är när ingen bråkar (Nea)

(Forskaren) Hm, ja o vad skulle du säga?

Alltså att det är tyst (Malin)

(Forskaren) Att det är tyst, hm och vad tänker du på då?

Samma som hon (pekar på Nea) (Magnus)

Som att allt är lugnt (Lina)

(Forskaren) Att allt är lugnt, ja men kanske om allt är lugnt, va beror det på då? Att allt är lugnt?

Att ingen bråkar (Nea)

Eller att det (mummel) är lite barn (Lina)

(Forskaren) Jaha, det är lite barn

Eller att det är tyst (Magnus)

I samtalet med barnen om deras förståelse av fred visar de på att det är viktigt med tystnaden och att det är lugnt. Det är intressant att notera att Lina förlagt sin bild till Antarktis och tecknat en ensam människa med sin hund. Här råder det tystnad och vilar ett lugn.



FIGUR 1

Människa i Antarktis med släde och hund (Lina). Bilden är ett exempel på fred som tillstånd.

En stund senare frågar forskaren vad barnen tycker om att man bråkar. Barnen svarar att det inte känns bra när man bråkar. Barnen kopplar bråk både till sin egen situation men även till hur det känns om det skulle vara krig.

(Forskaren) Men vad tycker ni om det där när man bråkar då?

Det är int nå kul (Malin)

Det är int nå bra (Lina)

(Forskaren) Varför är det inte så bra?

För att det gör ont när nån slår en (Nea)

Ja, och det är inte heller bra när det är krig för man kan bli sjuk av all röken

och så kan man... (Lina)

I samtalet kring de färdiga teckningarna svarar barnen som målat den idylliska lokalmiljön på förskollärarens fråga om hur man kan se på de här människorna (på teckningen) att de lever i fred och har det bra enligt följande:

Alltså dom alla, inga bråkar, dom alla är glaaada (Malin)

(Förskolläraren) Glada är de

Det här är gladlandet (Malin)

Det som barnen uttrycker i ord framträder även tydligt i teckningen över den idylliska lokalmiljön som Malin har ritat (Figur 2). Människan på bilden visar ett stort leende.



FIGUR 2

Familjeidyll (Malin). Bilden är ett exempel på fred som tillstånd där alla är glada.

Vi kan konstatera att dessa sexåringar i undersökningen förstår fred som en känsla eller en upplevelse. Känslan av fred barnen beskriver är ett tyst och lugnt tillstånd där ingen bråkar. Barnen visar även på den förståelsen att där det är fred finns det glädje och där är det roligt att leva.

Fred som relationer

Det andra huvudtemat vi kunde urskilja var att barnens förståelse av fred handlar om relationer. Här fann vi flera perspektiv på olika relationer som barn relaterade fred till. Dessa perspektiv aktualiserade omvärlden, kamrater, hemmet och naturen.

I det inledande samtalet som berörde barns förståelse av fred ställde forskaren frågan "då man tänker på, utöver det här daghemmet då" förklarade barnen att vi inte har krig i Finland. De tar vidare upp att det finns krig i vår omvärld. Först nämner de Ryssland och därefter Finlands förluster av landområden under ett krig. De förklarar att det finns krig även i Afrika.

Men, men alltså det finns inge krig i Finland (Noa)

(Forskaren) Nä, nä, men hur, hur är det i andra länder då?

Där, där (Malin)

I Ryssland krigar dom mycket (Lina)

Ja, och dom har tagit en del av vårt, Finland, för nu är det ju en del så att dom fick ta en del, fast doms land va så stort och vårt land var så litet (Malin)

Och så tog dom två delar (Magnus)

Tog dom (Nea)

Jå (Magnus)

(Forskaren) Om vi går ännu vidare från Ryssland då, ännu vidare ut i världen?

Typ (Malin)

I Afrika bråkar dom kanske (Nea)

Barnen i studien relaterar också förståelsen av fred till sina kamratrelationer och fortsätter spontant att tala om sina syskon och hemmet. På frågan om hur det känns för den som inte får som den vill då det handlar om att dela saker, svarar barnen:

Lessamt (Nea)

Jag tänker att då känner man sig arg om man bråkar så kan man känna sig arg och den som står och tittar så den kan, ä, ä, ä, bli lessen om det är ens kompis som de slår så då kan de göra (otydligt) (Lina)

(Förskolläraren) hmm

(Forskaren) det ser väl säkert lite så (Malin sträcker upp en hand), jå

Ibland så då bråkar min storebror mycket med mig så jag måste gå och säga till pappa å eller mamma (Malin)

(Forskaren) jaha, och du sku säga?

Och min storebror bråkar också jättemycket med mig och min lillebror... (Lina)

I barnens teckningar finns många element från naturen medtagna. Lina som ritade människan på Antarktis har placerat henne på isen i en släde med en hund. I den här bilden är människan ritad på isen och helt utsatt för naturens villkor. Barnet som tecknar båten på väg från Afrika till ön har tecknat ett stort hav. Barnen som ritat den lokala idylliska miljön börjar teckna en grön kulle (se figur 3). De fortsätter med att rita träd, en strand, djur som katt och kanin, människor och regnbåge men även materiella saker som hus, en vattenrutschkana och solstolar.



FIGUR 3

Familjeidyll (Nea). Bilden är ett exempel på hur ett barn relaterar fred till hemmet, kamraterna och naturen.

Barnens utsagor om sin förståelse av fred berör relationer mellan Finland och omvärlden, det vill säga ett tänkande om ett "vi" och "de andra". Vi ser att barnen noterar att Finlands historia präglats av krig. De förstår även att det är oroligt i andra länder och ger som exempel Ryssland och Afrika. Barnen lägger också in relationer till kamrater, syskon och hemmet i sin förståelse av fred. Det kan vara svårt att se på då andra bråkar för det väcker känslor även inom de som ser på. Hemma är det tryggare om barnen bråkar med sina syskon, för då kan de få medling av sina föräldrar. I de tecknade bilderna kan vi se att samtliga barn satte in sin förståelse av fred i relation till naturelement.

Fred som förhandlingar

I det inledande samtalet om barns förståelse av fred blev det ett långt resonemang kring frågor om förhandlingar. Barnen tog på eget initiativ upp vad som händer när människor vill ha samma saker. I barnens exempel bråkar människorna om en fisk.

(Forskaren) Vad är det som orsakar att människorna börjar bråka med varandra?

En del kanske vill ha den där sidan av ska jag säga fisken, så jag vill ha kroppen, men jag vill ju ha kroppen kanske (Nea)

Ja, så börjar dom bråka å då säger dom att jag vill också ha kroppen (Malin)

[samtalet övergår till att fundera på vem – president eller kungen - som bestämmer i eget land och grannländerna]

(Förskolläraren) Vi ska låta Magnus lite berätta också

Nå, men om man sku bråka om en fisk och dra (Magnus)

(Forskaren) Jå

Sen den ena vill ha hela fisken å en annan sku vila ha hela, å sen så drar de båda i fisken, å sen går den i två bitar (Magnus)

Å så bråkar dom, det va ditt fel, nej det var ditt fel och så kommer dom andra (Malin)

Å så kommer dom andra å, å så kommer dom andra och säger så där, nå det var ni båda, nu får ni ju var sin halva (Nea)

Ja, fast det kan ju också vara så att om andra vill ha huvudet å andra också vill ha huvudet, därför att de aldrig ha smaka på huvudet å sen så (Malin)

Eller fenan (Nea)

Å så kan nån komma (Malin)

Eller magen (Magnus)

Och äta upp så här, att det spelar ju ingen roll (Malin)

Eller så här, att jag vill ha grodlår (skratt) (Nea)

Sexåringars förståelse av fred kretsar i detta material också kring fred som förhandlingar om vem som bestämmer i samhället. Barnens utsagor visar att förståelsen riktas mot hur man förhåller sig till något båda vill ha, om det som är mitt och det som är ditt. Samtliga barn gick med inlevelse in i diskussionen om bråk då personer vill ha samma sak.

Fred som möte och handling

Det fjärde temat som framträdde i materialet var Fred som möte och handling. Mötet sker mellan olika människor och kulturer (se Figur 4).



FIGUR 4

Mötet mellan två kulturer (Magnus).

I den berättelse som inledde artikeln, där olika kulturer är i centrum, kan vi skönja att barn även kan ha förståelse av fred som betydelsefulla möten och goda handlingar. Handlingen resulterar i glädje.

(Forskaren till Magnus) ska vi titta på din bild då? Vad har du gjort då?

Det här är Afrika och det här är Finland (pekar på sin teckning) och det här är en ö.

Det här är en båt och det där (Magnus)

(Forskaren) Jåå

Dom här två ska fara till en ö, och dom här två, å sen har dom en karta med sig så dom vet vart dom ska fara (Magnus)

(Forskaren) Jåå

Och dom där for från, dom här är från Finland och dom här är från Afrika (Magnus)

(Forskaren) Jåå, vad händer då?

När dom har kommit hit (pekar på ön) så träffar dom varandra (Magnus)

(Forskaren) jåå

Sen så hade dom, å sen började de att känna varandra å sen blev de glada å sen for de hem igen (Magnus)

I det fjärde temat som visar att barn förstår fred som möte och handling kan vi skönja att dessa sexåriga barn förstår att vi behöver lära känna varandra för att godkänna olikheter. Mötet med olikheter där vi lär känna varandra blir även glädjefullt.

Diskussion

I den här artikeln har syftet varit att synliggöra förskolebarns förståelse av fred. I reflektionen över svar på forskningsfrågan ”Vad kännetecknar förskolebarns förståelse av fred?” går vi i dialog med pedagogisk forskning om hållbar utveckling och lärande för fred. Vi diskuterar också hur resultatet kan tolkas i ett ämnesövergripande perspektiv där bildkonstens didaktik och religionsdidaktisk forskning utgör referensram. Slutligen presenteras några reflektioner över metoden och de viktigaste insikterna från pilotstudien.

Svaret på studiens forskningsfråga visar att det som kännetecknar barns förståelse av fred i pilotstudien kan gestaltas i fyra teman: 1) fred som tillstånd, 2) fred som relationer, 3) fred som förhandlingar, 4) fred som möte och handling. Förståelsen tyder på att barn i denna ålder med intresse och engagemang gärna resonerar om vad fred kan betyda i olika sammanhang. Temat fred tycks spontant ingå i barnens tankar om det stora och det lilla i livet och världen, både lokalt och globalt. Tanken om världsmedborgarskap tangeras i gestaltningar av fredsfrågan (jfr. Hägglund & Johansson, 2014; Hägglund & Pramling Samuelsson, 2009). Barnens tankar om rättvisa kopplas bland annat till det egna landets historia. Grannlandet Ryssland nämns som ett exempel på krig och det land som har tagit landområden av Finland. Denna form av traditionsförmedling är troligen rätt vanlig i finländsk samhällskontext, ett slags vi och dom tänkande (jfr. Alfonso, 2014). Vi har tolkat att temat Fred som relationer bland annat beskrivs med anknytning till barnens livsvärld där landets historia och traditionsförmedling om krig och fred ingår (jfr. Bengtsson & Berntsson, 2015).

I samband med Fred som tillstånd lyfter barnen fram lugn och tystnad som en gestaltning av fred. Utgående från Walker et al (2007) kan betoningen av lugn och tystnad tolkas som frånvaro av krig. Barnen framställer vidare naturen som en betydelsefull dimension i upplevelser av fred. Naturupplevelsernas betydelse för fredsfrågan tycks utgöra en värdefull ingång både för fostran till en hållbar livsstil och ansvarstagande för diversitet och mångfald (jfr. Alfonso, 2014; Hägglund & Pramling Samuelsson, 2009). I barnens förståelse av fred som anknyter till naturupplevelser framkom inga tankar om att naturkrafterna också kan innebära faror, olyckor och katastrofer (jfr. Niemi 2010).

Barns känsla för rättvisa framträder särskilt i temat Fred som förhandlingar. Niemi (2010) betonar att pedagogen behöver hjälpa barn att möta orättvisor och motstridigheter i livet. Resultatet tyder på att frågor om rätt och fel aktualiseras i barns förståelse av fred, särskilt kring förhandlingar om mitt och ditt i gruppen (jfr. Walker et al, 2007). Barns allmängiltiga och kontextuella livsfrågor, frågor om rätt och fel, kan ses som potentiella lärandesituationer där barns tro på det goda och sanna kan stödjas (jfr. Hartman, 2004; Osbeck, 2006; Franck & Osbeck, 2017).

Alfonso (2009) föreslår att fredsfostran i förskolan kunde vila bland annat på att barn förstår sig själv i relation till andra, värdesätter mångfald och ser sig själv som en del av en helhet i till exempel konfliktlösning. I pilotstudiens resultat om Fred som möte och handling synliggörs hur denna form av social interaktion som Alfonso nämner tycks framträda i barnens teckningar och samtal. Att visa respekt för sig själv och andra, och

ömsesidigt ta ansvar, är också en grund för konstruktiva fredshandlingar (jfr. Alfonso, 2014; Osbeck, 2006).

Utgående från resultaten kan vi konstatera att barnen i pilotstudien har många ingångar i sin förståelse av fred. I de teoretiska utgångspunkterna för denna artikel har också pedagogens roll och ansvar för fred och hållbar utveckling i förskolan uppmärksammats. Förskolans formella inramning som utbildning är av betydelse i det pedagogiska uppdraget om hållbar utveckling. Enligt Selander och Rostvall (2008) har förskolläraren i sådan formell kontext ett tolkningsföreträde kring vilken mening som skall gälla i förskolans lärande om hållbar utveckling och fred. I pilotstudien var forskarens och lärarens roll central i skapandet av mening och av den sociala interaktionen. Här togs forskningsetiska aspekter i beaktande genom forskarens lyhördhet för barnens integritet och eget deltagande i aktiviteten (jfr. Johansson, 2003). Walker et al (2014) har på ett allmänt plan diskuterat och betonat lärarens ansvar att skapa en gynnsam lärmiljö och vikten av hur denna interaktion utvecklar barns förståelse av fred. Här kan läraren konkret utveckla barns strategier att lösa konflikter i vardagliga situationer och ger samtidigt ett adekvat språk i dessa förhandlingar. Barns språk och uttrycksmedel att gestalta innebörden av ett liv i fred behöver enligt vår mening aktivt stödjas i förskolan (jfr. Walker, 2007).

En samverkan mellan bildkonstens didaktik och religionsdidaktik har gett oss författare inblick i varandras ämnesområden. Styrkan i en samverkan mellan olika perspektiv och med en ämnesövergripande strävan är den helhetsförståelse, nyansering och fördjupning som skapats kring barns tänkande kring fred. Genom bildkonstens didaktik kan förskolläraren möjliggöra för barn att estetiskt bearbeta sina tankar och erfarenheter om vad fred betyder för dem (jfr. Lindström, 2008). Religionsdidaktiken erbjuder i sin tur perspektiv att språkligt, innehållsligt och känslomässigt närma sig både livets ljusa och mörka sidor (jfr. Johansson, 2011; Niemi, 2010; Hägglund & Johansson, 2014). Perspektiv på *lärande om, i, med* och *genom* (bildkonst) och *lärande om* och *av* (religion) öppnade upp nya frågor kring läroämnenas karaktär och mål i en samverkan där lärande för fred stod i fokus. Ett *lärande av* religion kring fredstemat aktiverar barnets egen granskning, tolkning och tillämpning av i detta fall en kultur av fred. Ett sådant lärande står nära bildkonstens betoning på ett engagemang i *lärande med* och *genom* estetiska läroprocesser.

I det ämnesövergripande mötet har också temaanalysen och tolkningsarbetet både berikat och utmanat oss med tanke på de olika ämnesdidaktiska forskningstraditionerna. Utmaningen bestod till exempel av frågan om hur våra olika ämnesdidaktiska perspektiv framträder i denna hermeneutiska studie där barns samtal om fred primärt varit i fokus medan teckningarna har använts som stöd för tolkningen. Fördelen med att samla in datamaterial både genom teckningar och inspelade samtal har dock erbjudit ett mervärde i tolkningen av barns förståelse av fred (jfr. Kjørup, 1999; Vikström, 2005).

I våra avslutande reflektioner över metod och insikter i pilotstudien kan vi konstatera att den begränsade empirin präglade studien. Detta ser vi inte som något allvarligt problem i sig eftersom det hör till en pilotstudies karaktär och avgränsningar. Insikten är dock att de resultat som presenterats i form av teman inte kan generaliseras men ger

en inblick i barns förståelse av fred som framöver kan användas som grund för vidare studier.

Pilotstudien har gett oss möjlighet att förankra våra reflektioner om hur vi i utbildningssammanhang kan synliggöra utvecklingen av barns förståelse av fred utgående från pedagogisk forskning om hållbar utveckling och barns lärande för fred. Mot bakgrunden av FN:s globala mål för hållbar utveckling som förväntas uppnås fram till 2030 är det viktigt att säkerställa att vi vuxna känner till vad som visar sig för barn och vikten av barns kunskaper och färdigheter för detta gemensamma uppdrag. Det här gäller i synnerhet barn och lärare i förskolan, något som forskningen de senaste åren kraftigt betonat (Davis & Elliott, 2014; Walker et al, 2007). När nationella mål om fredsfostran i olika styrdokument blir vaga behövs ännu tydligare en pedagogisk och didaktisk forskning i samverkan som erbjuder en referensram för förskolan att både uppmärksamma och utveckla barns förståelse av fred, icke-våld och globalt medborgarskap.

Referenser

Agenda 2030. *FN:s globala mål för hållbar utveckling*. Hämtad 15.6.2018:
<http://www.globalamalen.se/>

Alfonso, S. M. (2014). Peace Education in Early Childhood Education. *Journal of Peace Education and Social Justice*, Vol. 8, No 2, pp. 167-188.

Aulin-Gråhamn, L.; Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur

Bale, K. (2009). *Estetik, en introduktion*. Göteborg: Daidalos.

Bengtsson, J & Berndtsson I. C. (2015). Elevers och lärares lärande i skolan – livsvärldsliga grunder. I Bengtsson & Berndtsson (red). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. Gleerups: Malmö.

Bruner, J. (2002). *Kulturens väv*. Göteborg: Daidalos.

Davis, J. & Elliott, S. (2014). An orientation to early childhood education for sustainability and research – framing the text. I J. Davis & S. Elliott (Ed.), *Research in Early Childhood Education for Sustainability. International perspectives and provocations*. Routledge: New York.

Elliott, S. & Davis, J. (2009). Exploring the resistance: An Australian perspective on education for sustainability in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 41, No. 2.

Forskningsetiska delegationen (2012). *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland*. Helsingfors:
Forskningsetiska delegationen. Hämtad 15.6.2018:
https://www.univaasa.fi/fi/research/researcher/graduate_school/hyva_tieteellinen_kayt_anto_ohje.pdf

Franck, O. & Osbeck, C. (2017). *Ethical Literacies and Education for Sustainable Development – 2017. Young People, Subjectivity and Democratic Participation*. Springer Nature Switzerland AG.

Hartman, S. (2004). Livstolkning hos barn och unga. I E. Almén, R. Furenhed, S.G. Hartman, B. Skogar (red.), *Livstolkning och värdegrund. Att undervisa om religion, livsfrågor och etik*. 3:e tryckningen. Linköpings universitet, Skapande vetande nr 37.

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus: Helsinki.

Hohr, H. (2006). Estetik och upplevelse. I G. Løkken, S. Haugen & M. Röthle (Red.), *Småbarnspedagogik. Fenomenologiska och estetiska förhållningssätt*. Stockholm: Liber.

Hägglund, S. & Johansson, E. M. (2014). Belonging, value conflicts and children's rights in learning for sustainability in early childhood. I J. Davis & S. Elliott (Ed.), *Research in Early Childhood Education for Sustainability. International perspectives and provocations*. Routledge: New York.

Hägglund, S. & Pramling Samuelsson, I. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 41, No. 2.

Johansson, E. (2003). *Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2003 årg 8 nr 1–2 s 42–57. Hämtad 15.6.2018: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7941/6995>

Johansson, E. (2009). The preschool child of today – the world-citizen of tomorrow? *International Journal of Early Childhood*, Vol. 41, No. 2.

Johansson, E. (2011). Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan. 2:a reviderade upplagan. Stockholm: Skolverket. Hämtad 15.6.2018: <http://forskola.kvutis.se/wp-content/uploads/2015/07/1-m%C3%B6ten.pdf>

Karlsson Häikiö, T. (2016). Barns visuella lärande och grafiska framställning. I M. Bendroth Karlsson & T. Karlsson Häikiö (Red.), *Bild, konst och medier för yngre barn. Kulturella redskap och pedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson Häikiö, T. (2013). Att vara vid sina sinnen. Kultur, estetik och lärande. I A. Klerfelt & B. Qvarsell (Red.), *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken*. Malmö: Gleerups.

Kjørup, S. (1999). *Människovetenskaperna. Problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*. Studentlitteratur: Lund.

- Klausen, S. H. (2011) (Red.). *På tvärs av fag. Fagligt samspel i undervisning, forskning og teamarbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kumpulainen, K. (2015). Pienten lasten suuret ajatukset: dialoginen merkityksenanto lasten osallisuuden ja kehityksen voimavaroina. I: *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Ubani & Poulter & Kallioniemi (Toim.). Lasten Keskus: Helsinki.
- Lindström, L. (2008). Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*. Nr 133/134, 57-70.
- Löfstedt, M. (2015). Livsfrågor på gott och ont. I M. Löfstedt (Red.), *Religionsdidaktik. Mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Studentlitteratur: Lund.
- Marander-Eklund, L. (2004). Att skapa och analysera ett muntligt forskningsmaterial. I: L. Marander-Eklund & R. Illman & B. Henriksson (Red.), *Metodkompassen. Kulturvetarens metodbok*, s. 93-115. Åbo Akademis Tryckeri: Åbo.
- McGuinness, C. (2007). *Exploring strategies for integrated information literacy. Communications in Information Literacy*, vol. 1, pp. 26-38.
doi:10.1016/0304-422X(89)90010-7
- Niemi, H. (2010). Opettaja hyvän, pahan ja pyhän silmässä. I M. Ubani, A. Kallioniemi, J. Luodeslampi (Toim.), *Kokonaisvaltainen kasvatus, lapsi ja uskonto*, s. 15-35. Lasten Keskus: Helsinki.
- Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse – en religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Karlstad University Studies
- Osbeck, C (2015). Religionsdidaktik som kunskaps- och forskningsfält. I M.
- Osbeck, C (2016). Att resonera om vardagliga moraliska frågor – som utanförskap och kränkning. I O. Franck, C. Osbeck & K. Brömssen (Red.), *Religioner, livsåskådningar och etik. För lärare i årskurs 4-6*, s. 247-260. Malmö: Gleerups.
- Reardon, B. A. (2009). Human Rights Learning: Pedagogies and Politics of Peace. In *UNESCO Chair for Peace Education Master Conference*. University of Puerto Rico.
- Sava, I. (1995). Den konstnärliga inlärningsprocessen. I I. Porna & P. Väyrynen (Red.), *Handbok för grundundervisning i konst*, s. 35-61. Helsinki: Kunnallisliito.
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij. Design för lärande*. Stockholm: Liber.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Norstedts förlagsgrupp AB.
- Selander, S. & Rostvall, A-L. (2008). Design och meningsskapande – en inledning. A-L. Rostvall & S. Selander (Red.), *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.

Skolstyrelsen (1985). *Grunderna för grundskolans läroplan 1985*. Statens tryckericentral: Helsingfors.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Teece, G. (2008). Learning from religions as 'skilful means': a contribution to the debate about the identity of religious education. *British Journal of Religious Education* Vol. 30, No. 3, September 2008, 187–198.
Doi: 10.1080/01416200802170037

Thornberg, R. (2016). Values in Nordic Preschools: A Commentary. *International Journal of Early Childhood*. No 48: 241–257. Doi: 10.1007/s13158-016-0167-z

Torstenson-Ed, T. (2003). Ungas livstolkning och skolans värdegrund. *Forskning i fokus*, nr 14. ISBN 91-85128-14-7. Lenanders grafiska Ab: Kalmar.

Ubani, M (2013). *Peruskoulun uskonnonopetus*. PS-kustannus: Jyväskylä.

Utbildningsstyrelsen (2000). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2000*. Hämtad 15.6.2018: <http://www02.oph.fi/svenska/ops/forskola/esiopsve.pdf>

Utbildningsstyrelsen (2010). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010*. Föreskrifter och anvisningar 2010:21. Hämtad 15.6.2018:
https://www.oph.fi/download/131117_Grunderna_for_forskoleundervisningens_laroplan_2010.pdf

Utbildningsstyrelsen (2014a). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Hämtad 15.6.2018:
https://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf

Utbildningsstyrelsen (2014b). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014*. Föreskrifter och anvisningar 2016:1. Hämtad 15.6.2018:
https://www.oph.fi/download/174850_grunderna_for_forskoleundervisningens_laroplan_2014.pdf

Vikström, B. (2005). *Den skapande läsaren. Hermeneutik och tolkningskompetens*. Studentlitteratur: Lund.

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University press. (Originaltexter publicerade 1930-1935).

Våldet i samhället minskar men rädslan ökar. Intervju 17.3.2017 med strategidirektören Ari Evwaraye vid Inrikesministeriet. Hämtad 15.6.2018:
<https://svenska.yle.fi/artikel/2017/09/13/valdet-i-samhallet-minskar-men-radslan-okar>

BARN OCH FRED. EN PILOTSTUDIE OM FÖRSKOLEBARNNS FÖRSTÅELSE AV FRED
Mårten Björkgren & Eva Ahlskog-Björkman

Walker, K., Myers-Bowman, K. S. & Myers-Walls, J. A. (2007). Supporting Young Children's Efforts toward Peacemaking: Recommendations for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, (2008). Vol. 35, Issue 4, pp. 377-382.

Wright, S. ((2010). *Understanding Creativity in Early Childhood*. London: Sage.

Änggård, E. (2006). *Barn skapar bilder i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.