



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# I mötet med etikundervisning

---

En intervjustudie om mellanstadielärares uppfattningar gällande etikundervisning

Caroline Johansson

Självständigt arbete L6XA1A

Examinator: Christian Bennet

## Sammanfattning

**Titel:** I mötet med etikundervisning: En intervjustudie om mellanstadielärares uppfattningar gällande etikundervisning

**Title:** In the meeting with ethical education: An interview study about intermediate-level teachers' experiences regarding ethics education.

**Författare:** Caroline Johansson

**Typ av arbete:** Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

**Examinator:** Christian Bennet

**Nyckelord:** etikundervisning, lärande, mellanstadiet, värdegrund, religionsundervisning

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka lärares upplevelser av, samt upplevda svårigheter och möjligheter när det kommer till att undervisa om etik i skolan. De frågeställningar som den här uppsatsen ska besvara är: Hur definierar lärarna etikundervisning? Hur redogör lärarna för att de arbetar med etikundervisning? Finns det några upplevda svårigheter och möjligheter enligt lärarna, som kan gynna respektive begränsa etikundervisningen?

Den metod som användes för att besvara frågeställningarna var semistrukturerade intervjuer, även artikelsökning gjordes för att ta reda på tidigare forskning inom området. Utifrån insamlad data visar det sig att lärare arbetar med etik utifrån två olika perspektiv, ett fostransperspektiv och ett ämnesinnehållsmässigt perspektiv. Beroende på vilket av dessa perspektiv som ligger i fokus arbetar lärarna antingen mer implicit och oplanerat, eller mer planerat med avsikt att uppfylla kursplansmål. Svårigheter och möjligheter som lyftes var lärarorienterade, praktiska och elevriktade. Resultatet analyserades utifrån Biestas tre olika dimensioner kvalifikation, socialisation och subjektifikation. Slutsatser som kunde dras utifrån resultatet var att lärare i hög grad lämnas ensam att få till stånd etikundervisning, och olika faktorer inverkan som exempelvis lärares eget intresse för etik, kunde påverka hur etikundervisning tog sig i uttryck.

# Innehållsförteckning

|   |    |
|---|----|
| Inledning.....  | 1  |
| Syfte och frågeställningar.....                         | 1  |
| Bakgrund.....   | 2  |
| Tidigare forskning.....                                 | 2  |
| Hur kan etikundervisningen förstås.....                 | 2  |
| Fostran och värderingar.....                            | 3  |
| Ämnesinnehåll i skolan.....                             | 3  |
| Tidigare identifierade svårigheter och möjligheter..... | 3  |
| Teoretiska perspektiv och begrepp.....                  | 4  |
| Etikundervisning.....                                   | 4  |
| Kvalifikation, socialisation och subjektivering.....    | 4  |
| Metod.....  | 5  |
| Semistrukturerade intervjuer och urval.....             | 5  |
| Sökning av artiklar.....                                | 5  |
| Min roll som insamlare av empirisk data.....            | 5  |
| Kvalitetskriterier.....                                 | 6  |
| Etiska ställningstaganden.....                          | 7  |
| Resultat.....   | 7  |
| Etikundervisningens innehåll.....                       | 8  |
| Fostran.....  | 9  |
| Ämnesinnehåll.....                                      | 10 |
| Undervisning av etik.....                               | 12 |
| Lärande av etik.....                                    | 14 |
| Sammanfattning av resultat.....                         | 16 |
| Teoretisk analys.....                                   | 17 |
| Diskussion.....   | 18 |
| Arbeta utifrån två olika perspektiv.....                | 18 |
| Svårigheter och möjligheter.....                        | 19 |
| Metoddiskussion.....                                    | 20 |
| Studiens kunskapsbidrag.....                            | 21 |
| Förslag på vidare forskning.....                        | 21 |
| Slutdiskussion.....                                     | 21 |
| Referenser.....   | 22 |
| Bilaga.....   | 23 |

## Inledning

I och med mitt deltagande i EthiCo som ingår i det som kallas ULF-projektet fokuserades ett innehåll som var riktat mot etikundervisning i denna uppsats. På Göteborgs universitets (2019) hemsida går det att läsa om ULF-avtalet och vad detta innebär. ULF står för utveckling, lärande och forskning och är en försöksverksamhet på uppdrag av regeringen. Denna försöksverksamhet har i syfte att utveckla samt pröva olika modeller för en långsiktig samverkan mellan skolväsendet och universitet samt högskolor. För att förtydliga är alltså EthiCo ett projekt inom denna försöksverksamhet.

Eftersom EthiCo-projektet syftar till att undersöka om etikundervisning i skolan var området givet, och utifrån olika materialgrupper inom projektet valde jag att undersöka lärarperspektivet, det vill säga att undersökningen skulle syfta till att lyfta fram hur lärarna undervisar om etik. Innan jag började detta arbete var etikundervisning för mig något mycket outtalat, nästan mystiskt och gömt i det fördolda. De egna erfarenheter jag har från min egen tid som elev var att man väldigt sällan haft någon tydlig undervisning i etik, bortsett från något enstaka arbete i högstadiet om dödstraff där man skulle argumentera för eller emot. Det verkar mer eller mindre som att lärarna jag träffat under min verksamhetsförlagda utbildning inte själva medvetet jobbad med etik, vilket leder fram till frågan hur lärarna upplever att de arbetar med etik. Ett intresse för att undersöka detta väcktes hos mig.

Undervisning om etik i den svenska läroplanen skrivs bland annat ut i det centrala innehållet i kursplanen för religionskunskap på följande sätt ” Några etiska begrepp, till exempel rätt och orätt, jämlikhet och solidaritet.” (Skolverket, 2019, s. 220), och det är egentligen under de samhällsvetenskapliga ämnena där etik blir en tydlig uttalad punkt och etikbegrepp uttryckligen används. Kapitel 1 och 2 i början av läroplanen nämner vilka värderingar och liknande som skolan har som mål att förmedla till eleverna. Till exempel står det följande i kapitel 2 att elever ska kunna ”[...] göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter” (Skolverket, 2019, s. 10). Etik som ord och begrepp nämns därmed tydligt i läroplanen, men i och med att lärare är fria att lägga upp undervisningen på det sätt som de lämpligast finner överensstämmer med läroplanens mål och riktlinjer, upplevde jag att mer forskning borde göras på lärarnas egen upplevelse av etikundervisningen. Läroplanens lite gömda etikmål (Anderström, 2017) öppnar upp för tolkning när det gäller vilka etikmål som lärare ska undervisa om. Detta skapar en blind fläck när det kommer till vid vilka tillfällen lärarna själva anser att de undervisar om etik och vad som fokuseras då, samt om det finns faktorer som kan påverka undervisningen i etik.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka lärares upplevelser av, samt upplevda svårigheter och möjligheter när det kommer till att undervisa om etik i skolan. De frågeställningarna som denna uppsats ska besvara är:

- Hur definierar lärarna etikundervisning?
- Hur redogör lärarna för att de arbetar med etikundervisning?
- Finns det några upplevda svårigheter och möjligheter enligt lärarna, som kan gynna respektive begränsa etikundervisningen?

I denna uppsats görs vissa avgränsningar; här fokuseras inte vad lärarna anser är en god etisk kompetens och hur den visar sig i etikundervisningen. Denna uppsatts behandlar inte heller hur lärare bedömer elevernas etiska kunskaper.

## **Bakgrund**

Denna studie har genomförts i samarbete med ett forskningsprojekt som kallas EthiCo. Projektet heter 'Att skärpa den etiska blicken och rösten – en skönlitteraturbaserad etikundervisning'. Projektet undersöker etikundervisningen på högstadiet i årskurs 8 samt på mellanstadiet i årskurs 5. Totalt deltar tio lärare och tio klasser i undersökningen, sex i årskurs åtta och fyra i årskurs 5. I denna studie är fokus riktat mot årskurs 5. Utöver detta utgör ytterligare fem mellanstadielärare det empiriska underlaget i denna uppsats. I projektgruppen ingår sex stycken forskare utöver fyra deltagande lärarstudenter.

## **Tidigare forskning**

Nedan presenteras tidigare forskning inom området. Den tidigare forskningen kommer att relateras till etikundervisning och förklaras genom följande rubriker: Hur kan etikundervisning förstås, fostran och värderingar, ämnesinnehåll i skolan samt tidigare identifierade svårigheter och möjligheter.

### **Hur kan etikundervisningen förstås**

Att förvänta sig att respekt och tolerans automatiskt överförs från lärare till elev menar Anker & Afdal (2018) inte är logiskt. De framhäver också att undervisning om tolerans och respekt är en multimodalprocess vilken bör förstås inom ramarna för en mycket komplex praktik. I en undersökning gjord av Kutnick (1990) i Trinidad och Tobago där 319 lärare från 37 skolor fick svara på en enkät, betonas det att elever måste fungera i ett samhälle och det är här undervisning i moral kommer in. Att lära om etik i den obligatoriska skolan i Sverige är något som Lilja och Osbeck (2019) i sin tur nämner som mycket omdiskuterat. Lilja och Osbecks studie gjord genom 14 gruppintervjuer med 46 lärare uppvisar liknande resultat då forskarna i denna studie pekar ut att lärare vill att deras elever ska uppvisa förståelse för vad som är rätt och fel, och att i olika situationer inse vilka värderingar som eventuellt utmanas och utifrån detta kunna fatta ett beslut som baseras på etiska ställningstaganden. Etikundervisningen kan alltså ses som ett sätt att försöka skapa samhällsmedborgare med delade fundamentala värderingar, som i sin tur leder till ett samhälle där konflikter förhindras och istället harmoni infinner sig.

I enlighet med vad Thornberg (2008) skriver i sin studie som genomfördes via kvalitativa intervjuer med 13 lärare, verkar det finnas två olika sätt att förstå etikundervisningen i den svenska skolan då detta inte är ett specifikt skolämne. Det ena sättet är att se etikundervisningen som integrerat i de andra läroämnena som finns och därav också hör samman med det ämnesstoff eleverna ska lära sig i till exempel religionskunskapen, och det andra sättet är att se etikundervisningen som en form av uppfostrande undervisning. Det visar sig att etikundervisningen väldigt ofta blandas ihop med till exempel skoldisciplin, klassrumsklimat och hantering av konflikter. Detta är något som både Thornberg och Oğuz (2013) också nämner i sin kvalitativa studie som genomfördes via semistrukturerade intervjuer med 52 lärare från både Sverige och Turkiet. Förutom detta tar de även upp hur etikundervisning tenderar att ske mer oreflekterat hos lärarna. Osbeck och Lilja (under utgivning) förklarar hur det sätt att se etikundervisningen som en fostransroll får konsekvensen att förutom att vara oplanerad, även leder till att bli flexibel och anpassningsbar sett till de situationer som eleverna hamnar i.

## **Fostran och värderingar**

Osbeck och Lilja diskuterar hur lärare har en nyckelroll när det gäller att förmedla värderingar, och att de fungerar som ett komplement till elevernas egna föräldrar. Denna förmedling är ofta oplanerad och skapas då ett behov uppstår genom uppkomna situationer i elevernas vardagsliv i skolan. Då denna oplanerade och inte minst implicita förmedling uppstår hamnar ofta saker, så som hur man ska behandla andra och självbehärskning, i fokus (Osbeck & Lilja, under utgivning). Veugelers (2000) lyfter hur lärare inte direkt kan överföra värderingar till sina elever, då detta har att göra med att eleverna är individer som själva konstruerar sin egen mening samt utvecklar sina egna tankar och värderingar. Oavsett är det ändå möjligt för lärare att uppmuntra och influera eleverna till att utveckla vissa värderingar. I enlighet med Thornberg ligger dessa värden som läraren undervisar om djupt inbäddade i lärarens egna förhållningssätt samt skolans vardagsliv. Lärare har egna värderingar och egna tankar om vad som är bra gärningar. I och med att lärare har olika upplevelser med sig från den egna barndomen, sin uppfostran samt den interaktion som har funnits mellan andra människor under livets gång, skapar den egna individen en livsåskådning och sunt förnuft som stämmer överens med den egna självbilden och de egna erfarenheterna. Bland annat lyfter Thornberg förutom konflikthantering och socialt klimat upp skolans regler som ett sätt för lärare att jobba med etikundervisningen utifrån en fostrande roll. Resultatet från Thornbergs studie visar just att lärare upplever att etikundervisningen till stor del därför just handlar om att gripa in när någon bryter mot någon regel. Det är detta som därför gör etikundervisningen utifrån en fostransroll både situationsbunden och oplanerad (Thornberg, 2008).

## **Ämnesinnehåll i skolan**

Även om fostransrollen verkar vara en stor del av det som lärarna upplever att de använder etikundervisning till, förekommer det även etikundervisning som syftar till läroplanens skrivna mål i bland annat religionsundervisningen (Lilja & Osbeck, 2019). Thornberg och Oğuz (2013) studie visar på hur vissa lärare förknippade etikundervisningen med några speciella skolämnen som till exempel historia, religion och biologi. Dock visade det sig att många även särskilde etikundervisningen från vad de upplevde var den ordinarie ämnesundervisningen.

Lärarna i Thornberg och Oğuz (2013) studie tar upp olika exempel på att arbeta med etik som är kopplat till de ämnen som eleverna har i skolan. De exempel som dyker upp är bland annat etiska frågor som är kopplade till nyhetshändelser, skönlitterära böcker, drama kring etiska frågor samt även rollspel. Vissa av lärarna i denna undersökning nämnde skol-demokratiska möten som en form av etikundervisning. Anderström (2017) tar upp fyra iakttagelser i sin licentiatavhandling, som kunde göras gällande etikundervisning under tre gruppintervjuer med sammanlagt 13 svenska lärare. Dessa iakttagelser är först och främst att omhändertagande sker i en social kontext, den andra handlar om demokrati och att kunna se både rättigheter och skyldigheter, den tredje är om värderingar och dygder som till exempel respekt och likvärdighet, och slutligen handlar den sista om att utveckla det etiska tänkandet genom att bland annat kunna vara kritisk och reflekterande. Anderström formulerar även två viktiga delar i det som syftar till att eleverna ska lära sig demokrati. Den ena av dessa är att eleverna ska "[...] utveckla kunskap om och respekt för mänskliga rättigheter" (Anderström, 2017, s. 73). I likhet med det som Anderström har funnit klargör lärarna även i Lilja och Osbecks (2019) studie att de vill att eleverna utvecklar ett tänk både för rättigheter och konsekvenser, som de kan använda i demokratiska konversationer.

## **Tidigare identifierade svårigheter och möjligheter**

En svårighet som Anderström (2017) beskriver är att läraren gärna vill påverka elevers åsikter, främst sådana som strider mot gemensamma värden och normer. Det Anderström också nämner

är att lärare vill att eleverna ska arbeta med demokrati i etikundervisningen, vilket syftar till att eleverna ska utveckla förmåga att kunna skapa samt ge uttryck för en åsikt (Anderström, 2017). Fenstermacher, Osguthorpe och Sanger (2009) diskuterar hur vissa värderingar kan komma att bli favoriserade. Vad detta kan leda till är att vissa lärare och vissa elever bekräftas medan andra tvärtom ses på med ogillande ögon eller ignoreras. Av den anledningen menar forskarna att det behöver finnas tillförsikt för hur värderingar förs in i klassrummet samt hur dessa får komma till uttryck. Veugelers (2000) resonerar kring vad elever anser om lärares värderingar. Vad som är tydligt enligt detta resultat är att majoriteten av eleverna gillar att läraren, förutom att ta upp olika åsikter kring något specifikt, även framhäver sin egen åsikt. Majoriteten av eleverna uppskattade att läraren inte lägger allt för stor vikt vid sina personliga åsikter. I en längre, både kvalitativ och kvantitativ studie, där 2200 lärare deltog totalt från både USA och Turkiet gjord av Lepage et al. (2011) var lärare ifrån båda länderna överens om att undervisning i etik och moral bör förekomma men att lärare inte ska försöka påtvinga sina egna värderingar på eleverna. Lärare upplever det som problematiskt om en elev inte vågar uttrycka sin åsikt (Anderström, 2017).

Lärare förväntas arbeta med läroplanens mål. Trots detta kan de ha andra mål eller ambitioner när det kommer till deras undervisning i etik. Lärares undervisning brukar i stor utsträckning bygga på lärarens egna personliga riktlinjer. Även då lärarna ofta anser att etikundervisningen är personlig och normativ, lyfter de sällan detta för eleverna. Något som de inte alltid verkar vara medvetna om (Lilja & Osbeck, 2019). Anderström hittar flera intressanta saker i sin uppsats som kan upplevas som hinder eller svårigheter för lärarna när de ska bedriva sin etikundervisning. Saker som bland annat dyker upp är hur tid saknas, att vissa elever behöver mer stöttning än andra, att vissa elever har svårare respektive lättare för exempelvis empati, att fostransuppdraget inte verkar lika påtagligt i Lgr11 som de tidigare läroplanerna och att mer fokus läggs på kunskapsuppdraget. Dessutom tycker även lärarna i dessa fokusgrupper att det upplevs som problematiskt om eleverna inte förstår rättigheter som viktiga. Lärarna diskuterar hur undervisningen kan hjälpa till att ge eleverna en mer nyanserad bild samtidigt som allas åsikter ska respekteras. Det kan också tyckas som svårt då eleverna får med sig andra värderingar hemifrån än de som förespråkas i skolan, speciellt svårt blir det för de skolor som inte präglas av en mångfald (Anderström, 2017).

## **Teoretiska perspektiv och begrepp**

Nedan förklaras ett viktigt begrepp för denna studie vilket är etikundervisning. Därutöver kommer även det perspektiv som använts i den teoretiska analysen av studiens resultatdel tydliggöras och förklaras.

### **Etikundervisning**

Olika författare diskuterar olika kring moral, moraliskt, etik och värderingar. För att ge exempel diskuterar Fenstermacher et al. (2009) skillnaden mellan att undervisa om moraliskt och moral, och Berkowitz (2011) resonerar kring undervisning i värderingar. I likhet med Osbeck och Lilja (under utgivning) väljer jag att se begreppet etikundervisning i denna text som en generell och inkluderande term för både undervisning i moral, etik och värderingar. I den här texten används etikundervisning med andra ord som ett sätt att övergripande beskriva de etiska och moraliska ställningstagande en individ i samspel med andra tränas att göra.

### **Kvalifikation, socialisation och subjektifiering**

Biesta (2012) diskuterar tre olika dimensioner med hjälp av vilka undervisning kan förstås. Dessa olika dimensioner är kvalifikation, socialisation och subjektifiering. Vad Biesta menar

med kvalifikation är kort sagt i linje med hur undervisningen rustar eleverna med kunskaper och förmågor. Socialisation syftar till att beskriva hur ”nya” människor implementeras i nya miljöer med en rådande ordning som individerna ska ta hänsyn till. Subjektifiering skiljer sig på så vis att denna dimension handlar mer om hur individen blir en del av den rådande ordningen, men även hur vi identifiera oss med en sådan ordning samtidigt som vi behåller en identitet. Det är utifrån dessa tre olika dimensioner från Biesta som jag kommer förstå etikundervisning, och det är utifrån detta perspektiv och dessa tre begrepp som resultatet kommer att analyseras och förklaras.

## **Metod**

I följande avsnitt beskrivs hur materialet till denna studie valts samt använts för att besvara forskningsfrågorna. Den studie som gjorts vilar på material insamlat med två olika metoder. Dessa är empiriskt material från genomförda intervjuer men också artikelsökning kring tidigare forskning. Detta avsnitt innehåller val av metod och urval, sökning av artiklar, insamling av empiriskt material, kvalitetskriterier samt vilka etiska ställningstaganden som gjorts.

### **Semistrukturerade intervjuer och urval**

Metoden som användes för insamlingen av empirisk data var semistrukturerade intervjuer med 9 olika lärare som intervjuades utifrån en intervjuguide. Intervjuerna genomfördes i en storstadsregion i västra Sverige. Det urval som gjordes syftade till att få så stor spridning som möjligt genom att välja skolor där socio-ekonomiska bakgrund samt vårdnadshavares utbildningsnivå varierade. Relevanta lärare för denna studie var lärare som arbetar i mellanstadiet. Alla lärare förutom en som deltog i denna undersökning har behörighet i antingen både svenskämnet och de samhällsvetenskapliga ämnena, eller något utav dessa. Den lärare som inte har behörighet i svenska eller de samhällsvetenskapliga ämnena, är Ruth som endast behörighet i matematik och de naturvetenskapliga ämnena. De lärare som intervjuats har varit aktiva som lärare i spannet 5-23 år.

### **Sökning av artiklar**

Vid artikelsökning användes sökmotorn Educational Resources Information Center som kallas ERIC (EBSCO) vilken tillhandahölls från Göteborgs Universitets digitala bibliotek. Med hjälp av denna sökmotor var det möjligt att med vissa sökord finna relevanta artiklar. De sökord som användes mest var följande:

- Ethical education, moral education, values education, compulsory school, primary school

Med hjälp av dessa nyckelord var det möjligt att begränsa sökfältet för att hitta artiklar som skulle passa uppsatsens syfte. Efter detta begränsades sökningen ytterligare genom att välja artiklar som var peer-reviewed. Fler avgränsningar som gjordes var att endast granska artiklar från 1990 och framåt. Utöver detta hittades även artiklar genom att granska och analysera referenserna från relevanta artiklar.

### **Min roll som insamlare av empirisk data**

I och med att jag ingår i ULF-projektet EthiCo kan min roll som insamlare av empiriskt material och granskare av detta behöva förtydligas, då jag samarbetar med ett forskarlag. I och med mitt deltagande i forskarlaget minskar mina möjligheter att påverka exempelvis val av metod. I projektet fanns redan en färdig intervjuguide att utgå ifrån. Eftersom samma material ska användas av alla i forskarlaget behövdes materialet samlas in på liknande sätt för att undvika att hamna i



en sits där det som ska undersökas skiljer sig mellan de valda respondenterna. Utifrån intervjuguiden genomfördes alla intervjuer som också spelades in, och därefter transkriberades materialet. När det gäller hur intervjuerna samlades in är det inte endast jag som genomfört dem, inte heller är det endast jag som transkriberat alla intervjuer. I och med att forskarlaget bedriver sin forskning har de genomfört intervjuer, likväl tre andra lärarstudenter vilka också deltagit i detta forskningsprojekt och genomfört intervjuer med lärare. I och med detta har också vi transkriberat vårt eget likväl varandras material, och därefter har transkriptioner från intervjuerna delats mellan forskarlaget och oss fyra lärarstudenter. Transkriptionerna består av talspråk men det förekommer vissa tillägg i form av saknade utfyllnadsord.

I den insamling av intervjudata som gjordes av mig försökte jag att hålla mig relativt strikt till frågorna i intervjuguiden. En av anledningarna till detta är min ovana i roll av intervjuare samt oro över att bli allt för styrande i frågorna vilket lätt ger upphov till skevheter i resultatet. I likhet med detta nämner Bryman (2018) att det kan vara svårt för intervjuaren att ställa uppföljningsfrågor, sonderingsfrågor eller liknande inte minst för en oerfaren intervjuare, då det är viktigt att hålla fast vid intervjuens fokus och tema. Materialet kan bli torftigare och inte alls lika djupgående vid jämförelse om för få eller fel följdfrågor ställts istället för rätt följdfrågor. Bryman (2018) skriver även om hur intervjupersonen kan öppna sig i slutet av intervjun, kanske även efter att bandspelaren stängts av. Detta hände under datainsamlingen men lyckligtvis var det som kom upp då inte direkt av värde för de avsedda frågeställningarna.

I kvalitativ forskning brukar det vara frågan om att arbeta induktivt, det vill säga att utifrån de praktiska forskningsresultaten genereras en teori (Bryman, 2018). Utifrån det material som samlats in analyserades resultatet tematiskt. Braun och Clark (2006) delar upp en tematisk analys i sex olika procedurer. Den första delen är att bekanta sig med materialet. Det andra steget är att göra en första kodning av det befintliga materialet. Tredje steget innebär att teman urskiljs. I det fjärde steget granskas valda teman och det görs en kontroll av hur väl de fungerar i relation till materialet. Därefter kommer steg fem vilket innebär att det är dags att definiera och namnge teman. Det sista steget, steg nummer sex är att producera det som ska stå i relation till textens andra delar. Braun och Clarks sex olika steg används i den här uppsatsen för att analysera resultatet. Först och främst undersöktes materialet, och en första kodning gjordes av relevanta drag. När kodningen gjordes användes hermeneutik för att tolka. Hartman (2004) skriver om hur hermeneutiken är intresserad av kunskap om människors livsvärld. Hermeneutiken försöker ge en förståelse för hur individens olika föreställningar i världen gemensamt bygger upp denna individs livsvärld. Den hermeneutiska teorin är praktisk när vi vill försöka förstå en grupp individers livsvärld, och tillåter en mångfald av legitima tolkningar (Hartman, 2004; Kvale & Brinkmann, 2014). Efter att de första två stegen var gjorda, började grupperingar göras genom att sortera insamlad data i potentiella teman. Därefter var det dags för steg fyra, där potentiella teman granskades i relation till insamlad data och den kodning som gjorts. Slutligen namngavs teman och analysen producerades i relation till övriga delar, vilket är steg fem och sex enligt Braun och Clarks uppdelning av hur processen av en tematisk analys går till.

### **Kvalitetskriterier**

Kvale och Brinkmann (2014) resonerar kring begreppen reliabilitet, validitet och generalisering och menar att dessa får formuleras om när det handlar om intervjuforskning. Sådant som kan komma att påverka reliabiliteten i en intervjusituation är bland annat ledande frågors inverkan, dessa ledande frågor kan ha en oavsiktlig påverkan på svaren som ges. Hur intervjuaren omedvetet kan ha vissa förväntningar är någonting som Bryman (2018) i likhet med Kvale och Brinkmann lyfter. Dessa undermedvetna förväntningar kan komma att påverka respondentens svar

och det är därför viktigt att intervjuaren är balanserad. För att försöka minska intervjuareffektens påverkan användes därför ett kroppsspråk som uppmuntrade till att respondenten skulle fortsätta sina resonemang oavsett intervjuarens egna eventuella känslor, attityder eller liknande i frågan.

Validitet inom samhällsvetenskapen har fått betydelse i form av huruvida metoden undersöker vad den påstås undersöka. Kvale nämner hur Cronbach har utvidgat begreppsvalidering, där validering blir mer än endast en bekräftelse, utan ses i stället som en process genom vilken mer välgrundade tolkningar och observationer söks. Det handlar alltså inte i kvalitativ forskning längre om att göra en validering av slutprodukten utan att istället genomföra en kontinuerlig validering under hela forskningsprocessen. Är alla steg i forskningsprocessen logiskt försvarbara, och bekräftar det som ska bekräftas? Det finns inga absoluta regler för hur validiteten i kvalitativ forskning fastslås. Ett typexempel som innebär svårigheter i att över huvud taget kunna validera forskningsintervjuer har att göra med att intervjupersonen kan vara oärlig och komma med falska redogörelser. (Kvale & Brinkmann, 2014).

I intervjuforskning kan det ses som mycket svårt att prata om hur intervjuresultatet kan generaliseras i största allmänhet. Kvale och Brinkmann skriver om hur det inte går att prata om kvalitativa studiers generaliserbarhet på samma sätt som med kvantitativ forskning då det handlar om alltför få undersökningsobjekt. Snarare blir det så att det som eventuellt är möjligt att generalisera är hur den kunskap som inhämtats från en specifik intervju kan överföras till relevanta situationer. I och med att begreppen reliabilitet, validering och generalisering i enlighet med Kvale och Brinkmann får formuleras om när det kommer till intervjuforskning, är det som behövs transparens i forskningsprocessen. För att få till denna transparens behövs processen kontrolleras, ifrågasättas samt teoretiseras. (Kvale & Brinkmann, 2014).

### **Etiska ställningstaganden**

I denna studie användes Vetenskapsrådets (2002) fyra övergripande etiska forskningsprinciper vilka är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. För att svara upp mot informationskravet fick lärarna ta del av två sidor skriftlig information kring undersökningen, här stod bland annat hur den information som de lämnade skulle användas i EthiCo projektet om de valde att ställa upp. Denna skriftliga information fick lärarna läsa samt behålla, och den kompletterades även med muntliga förtydliganden. För att svara upp mot samtyckeskravet fick lärarna välja att skriva på en samtycketsblankett om de valde att ställa upp i undersökningen. I informationen som gavs framkom det hur intervjuernas data skulle användas för att svara upp mot nyttjandekravet. Sist men inte minst fick lärarna information om att om de valde att ställa upp skulle deras identitet förbli konfidentiell. Genom att svara upp emot detta konfidentialitetskravet framgår det inte i undersökningen vilka lärarna är genom att lärarnas namn har anonymiserats, samt eventuellt också givits annat kön, inte heller framkommer det vart lärarna är verksamma. Forskningsprojektet är granskat och godkänt av Etikprövningsmyndigheten, både med avseende på studiens genomförande och även med avseende på lärarstudenters medverkan i studien. För att skydda forskningsprojektet EthiCo:s pågående forskning finns inte intervjuguiden med som bilaga i denna uppsats, däremot finns samtyckesblanketten med som lärarna i denna studie fick skriva på.

### **Resultat**

I följande avsnitt kommer det resultat som tolkats ur intervjuerna att presenteras. Utifrån de intervjuer som gjorts har vissa teman visat sig och dessa teman är ordnade under rubriker. Följande rubriker finns med i detta avsnitt:

- Etikundervisningens innehåll
  - Fostran
  - Ämnesinnehåll
- Undervisning av etik
- Lärande av etik
- Sammanfattning av resultatet

## **Etikundervisningens innehåll**

Från den undersökning som genomförts i denna uppsats med nio intervjuade lärare verksamma i Sverige visar det sig att lärarna ofta inte verkar vara specifika med när de arbetar med etikundervisning. Att det är just etik eleverna arbetar med brukar vara implicit, och lärarna berättar inte nödvändigtvis för eleverna att det är just etik de arbetar med.

Mikaela: [...] vi har ju inte varit så systematiska i vår etikundervisning så att liksom ”nu gör vi etik och moral” – alltså man vet att, jag menar vi gör det ju nästan dagligen när vi som idag har vi haft jättemycket etik och moral med det här slagsmålet, och hur blev det så stort att vad gjorde du – alltså, för jag menar det är ju små händelser som händer varje dag som, men vi säger ju inte...

Intervjuare: ”Nu är det etik?”

Mikaela: Nä.

Vad de flesta av lärarna också verkar ha gemensamt är att tänka kring etikundervisning som både konflikthantering, regler men också till att vara något som inkluderas i ämnesundervisningen. Läraren Amanda svarar bland annat följande på frågan om hur hon bedriver sin etikundervisning.

Intervjuare: ”Hur jobbar du med etik?” är nästa fråga – du har ju beskrivit massa saker, det här, liksom... ja, med konflikthantering och regler och så, men har... är det, är etik också något innehåll i undervisningen, eller...?

Amanda: Jag tänker ofta att det är litet inbakat i egentligen alla ämnen. Det är ju enligt läroplan väldigt inriktat på just religion, men... eller i religionsämnet men jag tycker nog att... det är ju så mycket mer än i bara det ämnet.

Det Amanda beskriver är bland annat det som tidigare beskrivits som etikundervisning integrerat i andra läroämnen, hon nämner bland annat religionen som ett ämne där etik får genomslag men påpekar också att etik ingår i andra ämnen. Etikundervisningen delas upp. I den ena delen framhåller lärarna etikundervisningen som integrerad i andra ämnen, medan den andra delen ses som en form av fostransuppdrag. Nedan ges ett till exempel från Amandas vidare diskussion:

Amanda: [...] vi har ju en fostrans... ett fostransansvar i skolan också som jag tycker väger ganska tungt där det blir mycket fostran i de här åldrarna. De är fortfarande lite formbara eller vad man ska säga att de... ja – vad man ska, vad man bör, vad man får och varför i så fall man inte får vissa saker eller så. Jag tycker det är viktigt att de... och att de vågar ta ställning till... för och emot olika saker och det ingår liksom i hela – inte bara i religionsämnet till exempel, utan i helheten i skolan, tycker jag. Att de vågar stå upp för sig själva och vågar... vad som känns rätt och bra, och fel och inte och varför man gör olika saker och sådär.

Amanda framhåller vikten av att etikundervisningen har en roll som ett fostransuppdrag, där eleverna ska socialiseras och lära sig vad man bör eller inte bör göra. Hon påpekar även att etikundervisningen inkluderar att exempelvis våga stå för sin egen åsikt. Religionsämnet uppmärksammas extra, trots att Amanda är noggrann med att poängtera att etik är en del i skolans helhet. Det är inte bara Amanda som specifikt nämner religionsämnet, som en viktig del i etikundervisningen. En annan lärare uttrycker sig följande ”[...] det är SO-blocket tänker jag alltid

när det är små barn som man jobbar med. I samhällskunskap jobbar man med att förstå hur andra tänker.” (David). Lärarna målar upp en bild av hur etikundervisningen verka ha två sidor. Å ena sidan är det något som integreras i skolämnen, å andra sidan blir en fråga om ett fost-ransuppdrag. Dessa två sätt att se på etikundervisningen finns alltså med i lärarnas förklaringar på när de använder etik i undervisningen.

### Fostran

I samband med studien uttrycker lärare liknande tankar om vad de anser att elever behöver lära sig genom etikundervisning. Lärare Alex som är en av de intervjuade lärarna, uttrycker att hur elever bemöter andra är viktigt.

Alex: De behöver ju ha en förmåga att kunna bemöta sina klasskamrater på ett positivt sätt. De behöver också veta hur eller om det blir fel hur de ska agera då, hur man ber om ursäkt, hur man löser saker, alltså konflikthanteringsförmåga. Kanske strategier för att lösa olika problem. Sen uttrycka vad man själv tycker, stå upp för saker.

Fokus hamnar alltså inte bara på självbehärskning och hur man bör behandla andra, utan här nämns även konflikthantering som en viktig förmåga eleverna behöver få med sig från undervisningen i etik. Både självbehärskning och konflikthantering verkar med andra ord vara något som lärare lägger vikt vid, men dessutom verkar det finnas en viss form av flexibilitet kring de spontana konversationer som kan uppstå i ett klassrum.

Robin: Ja, men ibland kan det vara så att jag inte alls hade tänkt, eller att jag inte ens såg öppningen [...] att det är någon elev som lyfter någonting som den har börjat tänka på för att vi har sett eller gjort någonting... och de gångerna är det ju typ nästan då som det blir de typ mest fantastiska samtal. Sådär men jaha men den tänker på någonting och ”aa, men jag tänkte faktiskt också på det” så blir det liksom... ja samtal i gruppen som man sen kan bygga vidare på, men det vet man ju aldrig riktigt hur de situationerna uppstår egentligen, det får man ju bara vara tacksam för när dem gör det.

I och med att oplanerade situationer hela tiden uppstår i skolans värld, verkar lärarna var medvetna om att de inte kan planera för alla situationer som kan uppstå, och när situationer väl uppstår är det upp till den enskilda läraren att fatta beslut om agerande. Robin lyfter möjligheten att ta till vara på de spontana händelser eller samtal som kan uppstå, och hur dessa samtal kan visa sig mycket givande trots att de är oplanerade. Även läraren Miranda påpekar hur dessa situationer kan utnyttjas då det går att anpassa efter uppkomna behov, som exempel nämner hon tjejsnack och hur detta kan vara något som blir aktuellt utifrån en uppkommen situation i elevernas vardag.

Utifrån det material som har samlats in framkommer det att förespråkandet av gemensamma förhållningsregler tycks vara ett sätt att stöpa eleverna till att följa sociala konventioner, och genom detta förbereda dem inför att bli delar av ett samhälle där regler och lagar efterföljs.

Amanda: [...] sen pratar ju vi ganska mycket, tycker jag, dagligen om det här med... vi har trivselregler, det finns ordningsregler och det finns liksom... och *varför* vi har det och de är ju med och plockar fram de här – ”hur vill vi ha det här i skolan, och varför vill vi ha det så?” Så att de är ju ändå delaktiga i hela... biten. Och konflikter håller vi på och hanterar dagligen också, där kommer det också in det här med vad man bör och inte bör.

Amanda är inte ensam, även Lima beskriver vikten av att sätta regler för vad som är brukligt i skolans värld, ” [...] och också förhålla mig till etik och moral att vi har... jag brukar ofta med klasserna gå igenom och skapa våra egna trivselregler värdegrundsregler.” (Lima). Lima som deltog i den aktuella studien nämner just här att regler, i likhet med Amanda, är en del av det hon använder sig utav i etikundervisningen. Men Lima slutar inte här, vidare nämner hon bland annat ett syfte med etikundervisningen bortom skolans värld.

Lima: Alltså jag brukar säga såhär till dem på skoj [...] att de kanske inte kan specifikt ämneskunskaperna i det man undervisar men man vill att de ska bli bra människor, som fungerar socialt med andra. Och att de förstår sitt eget värde och att de har rätt till ett bra liv och en bra tillvaro och att man synliggör det för dem. Stärker eleverna i det här, att det finns på ett realistiskt sätt att de har möjligheter att få det väldigt bra genom att tro på sig själva och behandla och tycka om varandra.

Att skapa regler som ska följas av eleverna verkar alltså ligga i linje med ett syfte som är att göra eleverna till framtida fungerande samhällsmedborgare. Utifrån det Lima tar upp handlar det om att träna eleverna att följa regler som ska spegla de värderingar som finns i samhället. Det är dock inte alla av dessa nio intervjuade lärare som tänker främst utifrån ett långt framtidsperspektiv, andra tänker utifrån elevens situation här och nu.

Intervjuare: [...] men, när man tänker på det här, varför det är viktigt och så, tänker du ... tänker man på ett framtidsperspektiv, att man ska bli en demokratisk medborgare i Sverige, eller var ligger perspektivet, så att säga?

Miranda: ... Alltså, den finns väl också med men jag tänker mera kortare perspektiv, att man ska kunna, liksom ... kunna ha kompisar, vara tillsammans med dem, förstå sakerna runtomkring, de här grejerna.

Intervjuare: Ja. Funka här och nu, så att säga.

Miranda: Ja.

Att arbeta med etik med fokus på en fostransroll förutsätter regler och förhållningsregler som ska efterlevas. Lärarna poängterar både vikten av att fungera här och nu för att knyta an sociala kontakter, men också att eleverna förbereds för framtiden och dess utmaningar.

Utifrån det empiriska material som samlats in från de nio lärarintervjuerna visar det sig att lärarna har lite olika sätt att ta sig an etik som en fostransroll. Olika sätt att arbeta med etik mer implicit i klassrummet var bland annat genom att ha i åtanke hur ordet fördelades mellan elever, att använda sig av rastvaktsgruppslektioner och även ha olika sätt att få elever att känna tillit till varandra genom att till exempel ha en ögonkompis eller så lät läraren eleverna arbeta i olika lärgrupper. Genom att uppfylla det fostransuppdrag som lärarna har, försöker de via diverse olika sätt att arbeta ge eleverna redskap för att hjälpa dessa att bli rustade inför framtiden.

## Ämnesinnehåll

Lärarna ser etikundervisningen som ett kunskapsområde som kommer in i flera ämnen. De ämnen som omtalas mest är religionsämnet och samhällskunskapen. Ytterligare ett ämne som omnämns är svenskan.

Intervjuare: Ja, mm. Men när det här, med etik har... skulle du säga har du någon undervisning i, specifikt, i det kunskapsområdet, eller är det någonting som kommer in i olika ämnen? Hur funkar det på mellanstadiet?

Miranda: Alltså det kommer ju in i olika ämnen, det kommer ju in i både svenskan och i SO-bitarna och, ja, runtom så. Sen [...] är det ju mer specifikt, i religionen och även i samhällskunskapen, [...].

De intervjuade lärarna verkade ha en gemensam uppfattning, om att lägga tyngdpunkt vid att etikundervisningen hamnar framför allt i religionskunskapen och övriga samhällskunskapsämnen. Detta gällde oavsett om lärarna kommenterar att etikundervisningen ingår i flera olika ämnen eller inte.

Amanda: Jag tänker ofta att det är lite inbakat i, i egentligen alla ämnen. Det är ju enligt läroplan väldigt inriktat på just religion, men... eller i religionsämnet men jag tycker nog att... det är ju så mycket mer än i bara det ämnet. Och jag tänker i fyran och femman där jag undervisar så är det ju inte så renodlad religionsundervisning på det sättet utan ofta bakar man in det i historia och pratar om hur samhället såg ut och varför det blev förändringar i samhället och så, och där kommer ju också religionen in [...].

När lärarna under intervjuerna pratade om etikundervisningen som en integrerad del i andra ämnen beskriver de olika sätt att arbeta på för att beröra relevanta kunskapsområden. En del som lärarna nämner är kopplingen till demokrati.

Intervjuare: Vad... hur kommer det in? Om du kan säga, bara lite så här kort i religionen till exempel vad skulle man kunna ta upp?

Lisa: Det, ja, i religionen så tar vi ju upp bland annat människors lika värde, att man får ha religionsfriheten. Även yttrandefrihet i Sverige, men det kommer ju mer i samhällskunskapen. Och vi pratar ju mycket om barns rättigheter ... FN:s ... nu står det still i huvudet, artiklar och ... det är väl mer att man jobbar på det viset. Men då ingår det ju oftast i att... ja... när vi pratar om religionen så är det religionsfrihet, när vi pratar om samhällskunskap så är det politisk frihet, yttrandefrihet, ja... den biten.

Här skiljer Lisa de två ämnena samhällskunskap och religion åt. Beroende på vilket ämne hon pratar om skiljer sig innehållet en aning. De demokratiska friheterna så som yttrandefrihet och politisk frihet hamnar i samhällskunskapen, och rätten till att välja religion hamnar i religionskunskapen. Lisa pratar mycket om rättigheter, men hur skyldigheter synliggörs för eleverna framkommer här inte.

Förutom demokrati lyfter lärarna i denna undersökning olika sätt att jobba med etikundervisning kopplat till ett ämne. Förutom religionsämnet och samhällskunskapen vävs även etikundervisningen in i svenskämnet till exempel genom att eleverna får argumentera kring något dilemma, men också genom exempelvis skönlitteratur.

Mikaela: Nu är det några år sen vi jobbade med världen, då försökte man hitta, alltså läste vi böcker från, där personerna bodde i ett utav de länderna så att man skulle få litet mer förståelse för hur det egentligen är, för att läsa faktatext är ju... det blir ju inte samma sak som att man följer en som bor i Afrika någonstans och hur den går till skolan och hur den skolan ser ut och vad de gör på sin fritid, så att – så tycker jag det är berikande att använda skönlitterära böcker...

Mikaela beskriver här hur skönlitteratur kan användas för att få elever att försöka sätta sig in i en annan människas perspektiv och liv. Hon utvecklar detta och pratar om vikten av att försöka få förståelse för någon annans livsvärld än sin egna, att förstå andras val och kval. Förutom skönlitteraturen i sig nämner Mikaela att skönlitteraturen även kan kombineras med tillhörande film för att eleverna ska få en vidgad bild, det vill säga att en bok läses i klassen och sedan får eleverna se filmatiseringen av denna bok.

Amanda i sin tur berättar om hur hon arbetar med dilemmafrågor, värderingsövningar och även hur de i klassen kan diskutera kring aktuella nyhetshändelser.

Intervjuare: När ni jobbar med dilemman och sådant som ju är väldigt vanligt och det är liksom... ja – det kanske är det som är etikens kärna ibland, var hämtar ni de dilemman ifrån? Är det som läromedel eller är det...?

Amanda: Ja, det kan vara lite... det kan vara från alla möjliga ställen. Det kan vara situationer som uppstår i... man har läst en tidningsartikel eller... ja – det kan vara precis vad som helst! Sen finns det ju... bra sådana här... värdegrundsfrågor som man kan ta hjälp av om man vill ha... liksom givna dilemman att diskutera eller... och det jobbar vi också ganska mycket med, med värdegrundsarbete så att säga, man gör många övningar som är värderingsövningar och så... där de behöver ta ställning och sen litet kunna förklara ”varför tog du den ståndpunkten och inte den?” utan att bedöma det, alltså inte rätt och fel utan bara lyfta det [...].

Utöver detta nämnde de deltagande lärarna fler sätt att arbeta med etik som ett ämnesinnehåll, genom till exempel prata kring film eller Youtube-klipp, uppmärksamma FN-dagen, ha vänskapsvecka samt göra övningar förslagsvis i par. Även läraren Lisa förklarar hur samtal är en viktig del av etikundervisningen. Hon förklarar hur hon kan arbeta med dilemmafrågor ibland och att det är viktigt att få höra hur andra tänker och lära sig olika sätt att närma sig ett dilemma.

Intervjuare: Ja, liksom när vi säger när du ska jobba med etik, hur lägger du upp din undervisning då?

Lisa: Ofta så har jag ett samtal, samtal är jätteviktigt för mig, jag har en stor grön matta som alla sitter på och så kan jag slänga ut till exempel en dilemmafråga, och så ... får man diskutera, antingen rakt över eller så har vi en sten som går runt, och man får säga vad man tycker och hur man tycker man ska hanteras med det. Och de som då inte riktigt har någon erfarenhet, eller vad man ska säga, hör ju på de andra hur andra tycker att man ska agera, och lär sig utifrån det.

Lisa riktar fokus mot att alla elever kanske inte har någon erfarenhet i ämnet men att den eller de som då inte har det kan lyssna och ta del av de andra elevernas tankar och åsikter. Genom att möjliggöra för en turordning, där en sten skickas runt, ges alla chansen att säga vad de tycker och tänker kring ett dilemma.

### Undervisning av etik

Att eleverna har goda relationer till de vuxna framhävs som en förutsättning för att kunna sätta upp regler och förhållningsramar som ska efterföljas.

Amanda: Ja, det är ju framförallt, tänker jag som lärare, att man har en... man behöver ju ha, skapa goda relationer med eleverna så att man kan utveckla... det är svårt att komma in och vara vikarie till exempel och ha den här... den relationen till elever och skapa en utveckling kanske, det är inte så lätt för en ny människa att plötsligt komma in och säga "så här gör vi, eller så här gör vi inte, eller... därför att..." så att eleverna är trygga och att de har en relation till oss vuxna, är ju *en* förutsättning.

Amanda framför hur goda relationer som byggs underlättar arbetet för läraren, det är även därför det är till exempel svårare att komma in i en klass som vikarie, eftersom denna vuxna person inte hunnit knyta samma band till eleverna.

Något som även visar sig i denna studie är hur lärare uttrycker en viss oro för att påverka eleverna genom de egna värderingarna som varje enskild lärare har.

Intervjuare: Någonting händer, så. Ja... och vad är då, viktiga förutsättningar för dig och för din undervisning för att det här ska uppnås [...]?

Lisa: Att jag är väldigt öppen. Jag får inte lägga några ... ja, vad ska man säga, förväntningar är fel, för förväntningar lägger jag alltid, men jag får inte lägga mina egna ord. Det tycker jag nästan är det svåraste, för jag kan ju ha en väldigt stark åsikt om någonting och ... *inte* förmedla den. Det kan vara svårt.

Med detta menar läraren att de själva har subjektiva värderingar som baseras på deras egna livserfarenheter. Flera lärare framhöll i denna studie hur de uppfattade de spontana samtal som kunde uppstå i klassrummet som givande. Däremot påpekade lärarna också vikten av att förhålla sig neutral i de olika situationer som kan uppstå. Att påverka elevernas åsikter upplevs alltså inte som önskvärt av lärarna, samtidigt som det kan vara svårt att inte försöka forma elevernas tankar om vad som är gott och ont, respektive fel och rätt etcetera utifrån lärarens egen referensram. Barn är inte frikopplade från vad de vuxna i deras omvärld har för åsikter. Detta är något som David pekar ut.

David: Barnen är ju styrda av de vuxna runt omkring dem. Vuxenvärlden påverkar ju också barnens toleransnivå när det gäller etiskt tänkande, men jag tänker att idag har eleverna mer kunskap om det mesta när det gäller det etiska och en större toleransnivå än vad jag någonsin vart med om i skolan. Bara tio år tillbaka i tiden såg det inte ut så här.

David uttrycker en positiv förändring som han sett över tid. Trots att vuxna kan påverka elevernas etiska tänkande upplever han att dagens elever har mer kunskap och tolerans än vad som funnits tidigare i skolan enligt hans erfarenhet. David lyfter även att de vuxna blir styrande och

kan påverka barns toleransnivå, och han nämner att det kan behövas fler lärare i de yngre åldrarna för att få till ett bra relationsbygge. Bortsett från de positiva förändringar som David har sett verkar det som att allt inte har förbättrats över tid.

Lima: Alltså svårigheter är väl naturligtvis alltid tiden. Att kunna liksom hitta de här stunderna när man känner att man har gemensamt arbete kring dem här frågorna. Både hinna genomföra det och hinna utvärdera det. [...] Elevhälsoteamet har ju en del... gruppssammansvetsande aktiviteter och det hade vi förra läsåret till exempel och då försvann det väl någon gång eller sen hade vi inte riktigt tid med utvärderingen, och sen har vi inte riktigt återkopplat till det eller använt oss av det för det var ändå att det gick iväg i smågrupper i fyra fem gånger och pratade väldigt mycket. Det var etik och moral och det var värdegrund, det var många olika delar i det. Vilket ju var väldigt bra just för att minska konflikter... få eleverna att känna sig trygga för att hitta kamratrelationer var många sådana aspekter på det hela att det här skulle bygga på. [...] tidigare hade vi... fyrtio minuter avsatt på i veckan på att jobba med värdegrundsfrågor, [...] etiska dilemman till exempel, eller vi hade hemlig kompis, vi gjorde mycket såhär att vi hade grupp... alla möjliga gruppssammansvetsande aktiviteter. Så det jag upplever är att vi hade mer tid förr... men samtidigt var det kanske lite... att det kanske föll på det att en del var mer eller mindre - det var lite outtalat. Vi hade några studiedagar kanske när vi fick lite övningar vi i personalen som vi skulle göra med eleverna sen. Men det behövs ju mer av det och kontinuitet [...].

Det verkar som att tidsfaktorn har blivit mer avgörande enligt Lima. Hon upplever det som att kontinuitet saknas och att det fanns mer tid till etikundervisningen tidigare, vidare nämner hon hur inte bara den enskilda läraren lämnades åt detta uppdrag, utan även hur andra vuxna som de från elevhälsoteamet på skolan var mer deltagande förut. Dessutom fick skolpersonalen genomföra övningar som skedde under studiedagar, där syftet med dessa var att efteråt genomföra dem tillsammans med eleverna. På det stora hela dyker skolan som organisation upp som en viktig faktor för ett framgångsrikt arbete. Hon nämner både projekt och gemensamma frågor som olika sätt att arbeta, men det framkommer också att tidsbrist finns både när det gäller genomförandet och utvärderingen av arbeten. Detta till trots lägger Lima till att etikundervisningen och de sätt man jobbade på förr var lite mindre outtalat. Lima är dock inte ensam om att uppfatta tid som en viktig faktor som måste tas hänsyn till.

Miranda: Och så sitter man med alla de här bitarna som man vet ska in under den här tiden och så vet man okej, men då måste jag plocka bort det, då. Och så, så, ja. Så tid är en, ett stort hinder. Stora grupper. Inte tillräckligt med personal. Det är mer sådana praktiska saker [...].

Något som visar sig vara en förutsättning för hur lärare kan bedriva sin etikundervisning, är förutom tid flera olika saker. Bland annat nämner Miranda stora elevgrupper och otillräckligt med personal som praktiska hinder för etikundervisningen.

Flera faktorer som påverkar undervisningen i etik än de redan nämnda pekas ut av lärarna. Till exempel den aktuella lärarens eget intresse och förutsättningar, tillgången på bra material samt avsaknaden av konkreta riktlinjer.

Lima: [...] jag tycker det är ganska lätt att prata om sådana saker, en del tycker... är kanske inte så bekväma med det. Det märkte jag när vi hade värdegrund på schemat att en del... pedagoger asså man är ju olika som människa, har man inte tillräckligt bra material eller underlag och det kan vara svårt att undervisa i det helt enkelt. Det saknas... konkreta riktlinjer för hur man ska undervisa och prata på skolorna liksom det tror ju jag att det är väldigt vanligt.

Det verkar som att alla dessa tre faktorer inte står helt ensamma. Lima lägger till att lärares eget intresse för att undervisa i etik kan påverka hur denna undervisning ser ut, samtidigt som förutsättningarna för läraren kan variera. Avsaknaden av bra material och dessutom konkreta riktlinjer för hur man som lärare ska undervisa kan därmed försvåra för läraren att få till stånd en givande etikundervisning. Det är inte bara Lima som nämner vikten av att ha tillgång till bra material. Såhär yttrar sig en annan lärare ”Det behövs också förutsättningar för ”rätt typ” av lektionsupplägg och uppgifter som faktiskt bidrar till det man vill att eleverna utvecklar.”



(Alex). Förutom material diskuteras även här att ett fungerande lektionsupplägg behövs för att eleverna ska ha chans att utveckla det som läraren har för avsikt att eleverna ska utveckla.

Intervjuare: Har du sett så här nu, som du kommer på, på rak arm något läromedel som tar upp etik?

Amanda: Nej, kan jag inte påstå att jag... vi använder ju inte så mycket läromedel. Men det jag kan tänka är ju just i religion då i så fall, att det kanske finns... men inte som ett liksom eget kapitel sådär liksom att, så här... det kan jag inte dra mig till minnes.

Vid den direkta frågan på om hon sett något läromedel som tar upp etik svarade Amanda nej. I likhet med det Lima tar upp lämnas alltså lärarna mer eller mindre ensamma till att skapa det lektionsupplägg som de tror ska låta eleverna tillägna sig de kunskaper som behövs. Det är endast en lärare, läraren David som konkret talar om ett färdigt material. Detta färdiga material är en bok vid namn *Gruppen som grogrunden*, vilken han använder i sitt arbete med etik. Enligt honom fungerar denna bok bra för att arbeta med relationsbygge i klassen. Utöver detta yttrar sig två lärare i denna undersökning om två saker de skulle vilja göra eller ha tillgång till i arbetet med etik. Dessa lärare är Mikaela och Amanda. Mikaela framhäver hur hon skulle vilja arbeta med rollspel för att ge förstärkning åt diskussioner och liknande. Amanda i sin tur diskuterar möjligheterna med att ha en dilemmabank eller internetsida där läraren skulle kunna plocka fram aktuella dilemman.

### Lärande av etik

För att elever ska kunna ta del av etikundervisningen som bedrivs i skolan och utvecklas identifieras vissa faktorer av lärarna i denna undersökning som antingen kan gynna respektive begränsa etikundervisningen. En av dessa faktorer är att alla elever som kommer till skolan har olika erfarenheter. En av lärarna uttrycker det så här: "Ett hinder eller svårighet är om eleven får möta olika resonemang från olika vuxna tänker jag. Kanske om man kommer från olika bakgrunder eller olika kulturer och att man därmed har olika etiska tankar." (Alex). Läraren får alltså handskas med alla elevers olika förförståelse, och om de resonemang eleverna får från olika vuxna personer skiljer sig mycket kan detta upplevas som en svårighet. Dessutom framkommer det i denna studie att det även är så att vissa elever har olika lätt respektive svårt att uttrycka sin åsikt inom olika områden.

Robin: [...] svårigheterna är väl också liksom om man tänker till allt man gör... i skolan alltså om det är så att man jobbar med addition i matte eller, alltså det är ju olika vad de tycker är lätt å vad de tycker är svårt, vissa har väldigt lätt å vet direkt vad de tycker å tänker å känner... andra elever här inne kanske inte vet egentligen vad de tycker å tänker å känner. Kanske inte riktigt är vana att formulera det eller att kunna prata om det. De är ju som i alla ämnen... starkare eller svagare på olika saker. [...] det handlar ju bara om träning [...] på samma vis blir det ju det är ju en... inte bara en fråga om liksom etikundervisning utan också om att lära sig att prata, att tala om sådana här saker också.

Robin diskuterar hur en del elever kan ha enklare att uttrycka vad de tänker och tycker, och att detta precis som med allt annat kräver träning. Det kan även vara vissa frågor eller områden som elever uppfattar som lättare respektive svårare.

Ruth: Det beror på vilken fråga man tar upp, till viss del så har vissa elever lätt för det på grund av att man pratar om det hemma, så skulle jag nog säga. Man har en väldigt stor fördel med det. Man märker ganska tydligt att den här eleven har diskuterat dessa frågor och ställt också frågor och lyssnats på. Medan andra elever kanske inte har det, dem är ganska vilsna och då gör man som de andra tänker oftast. Man kan inte stå emot, man har liksom ingen egen åsikt.

Ruth lyfter fram hur elever som diskuterar hemma kan få en fördel, och lägger även fram det på ett sådant sätt att det blir en ganska markant skillnad om eleven diskuterat det valda området tidigare med till exempel föräldrarna. Kontrasterna mellan de som då har diskuterat området tidigare och de som inte har det blir tydliga, och läraren nämner även här hur ett problem då kan bli att de elever som eventuellt känner sig lite vilsna hakar på någon annan, istället för att försöka formulera sin egen åsikt i frågan. Att detta upplevs som problematiskt hänger antagligen ihop med det som Amanda resonerar kring.

Amanda: De är fortfarande lite formbara eller vad man ska säga att de... ja. [...]. Jag tycker det är viktigt att de vågar ta ställning till... för och emot olika saker och det ingår liksom i hela – inte bara i religionsämnet till exempel, utan i helheten i skolan, tycker jag. Att de vågar stå upp för sig själva och vågar... vad som känns rätt och bra och fel och inte, och varför man gör olika saker och sådär.

Att eleverna ska våga stå upp för sina egna åsikter och kunna ta ställning för eller emot, uttrycker Amanda som ett tydligt mål i sig, inte bara i något speciellt skolämne. Amanda pratar här om etikundervisningen som både ett fostransuppdrag och som en viktig del i skolans helhet, men kopplar även samman detta med bland annat religionsämnet. Om målet är att eleverna ska kunna förmedla ett eget ställningstagande kan därför lärarna uppleva det som problematiskt om eleverna inte har någon vilja eller förmåga att uttrycka sig. Något som också kan skilja sig mellan elever verkar vara engagemang. Följande lärare problematiserar detta, "[...] men det finns ju alltid någon eller några som jag, som kanske inte är intresserade eller så, ja. Men ofta så får man ju ändå med sig dem [...]." (Miranda). Även om engagemang kan påverka elevernas vilja att yttra sig i frågor, upplever Miranda inte detta som något större problem eftersom hon berättar att man ofta får med sig dessa elever till slut. Elevers ovilja att engagera sig kan också kontrasteras mot elever som inte tar diskussioner kring etik på allvar.

Mikaela: Jo, men det har man ju, för det... vissa barn... tar ju inte saker och ting på allvar utan då tramsar och tycker att frågeställningarna är roliga och ser inte verkligheten i det.

Intervjuare: Kan du ta något exempel på...(ohörbart) de tramsar bort?

Mikaela: Ja men om vi bara tar... för vi har ändå pratat om... förintelsen, ja men... texter om hur judar blir gasade – ja då skrattar man åt det! Och då tänker man "och han vet ändå om att detta har hänt!". Sitter man då i en grupp på fyra och ska diskutera det, då måste man ju först vända honom till att bli... och är *det* en stark person så är det inte säkert att de får en bra diskussion... att man får...

Intervjuare: ... för den här eleven styr så mycket...?

Mikaela: Ja, för att styrande elever och elever som inte tar uppgifterna på det allvar man vill – då kan det bli pannkaka av alltihopa.

Intervjuare: Så själva gruppdynamiken spelar roll då?

Mikaela: Jätteviktigt!

Mikaela problematiserar här hur gruppdynamiken spelar en viktig roll i hennes arbete med etikundervisning. Om det till exempel finns en stark person i en mindre grupp och denna person inte tar diskussionen på allvar är det lätt hänt att ingen i gruppen får till stånd ett givande samtal. Att vissa elever tramsar bort uppgifter och inte kopplar de till verkligheten upplevs alltså som en svårighet lärarna måste hantera. I likhet med Mikaelas resonemang om gruppdynamik och dess inverkan diskuterar Robin också hur en bra klassrumsmiljö spelar stor roll för hur etikundervisningen kan bedrivas.

Lärarna i denna undersökning understryker att alla elever har olika erfarenheter, samt att vissa elever är i behov av stöd i större utsträckning än andra. Elever lär sig inte i samma takt och kan behöva arbeta på olika sätt för att ta till sig kunskaper.

David: Man måste börja tidigt och har man inte börjat tidigt är det alltid svårare att göra om en grupp. Nu har ju jag haft tur som har haft dem från ettan, de är lättare att forma. Det finns en för- och nackdel med att ha dem länge, många år, fördelen är att man har bra relation med eleverna, gruppen är trygg, man har jobbat på ett speciellt sätt som man först nu egentligen ser resultatet av. Hinder är ju faktiskt att, om det är ett hinder... det är att vissa elever behöver mer stöd än andra, men det är ju någonting som jag som pedagog ska klara av och alla elever funkar inte att lära sig saker på samma sätt. Olikheter gör ju själva utmaningen.

Elevernas olikheter är en utmaning men att tidigt börja att arbeta med eleverna kan underlätta, dels genom att det är lättare att skapa en god relation till eleverna, men också för att läraren kan utvärdera resultatet av det som eleverna fått arbeta med under en längre period. Det är inte bara David som nämner att yngre elever är mer formbara. Något mer som också dyker upp är att flera av lärarna anser att unga elever ofta har lätt för empati. I en form av kontrast till detta framkommer det under intervjuerna att vissa av lärarna upplever det som att barn oftast är små i sinnet, samt att det finns en viss omognad och självcentrerad självbild hos dem.

Amanda: Ja, jag tycker att de är ju ganska små fortfarande, i sinnet, så att säga. De är litet omogna, [...] de är ganska självcentrerade, vilket också gör att de ser till sitt eget, sig själv, möjligtvis sin familj... lillebror är inte så noga eftersom han retas mest, eller... de är ju väldigt smala i sitt tänk!

Utifrån detta verkar det som att elever har lättare för att se utifrån ett jag-perspektiv, men har svårare för att sätta sig in i någon annans tankar och känslor. Kanske är det så att detta leder till det som lärarna tar upp gällande att det ofta är lätt för elever att prata och diskutera vad som är rätt respektive fel, men att det är svårare för dem att genomföra detta i praktiken. Ett typexempel som dyker upp bland lärarna är att eleverna har svårt för att inte hämnas om någon gjort dem något orätt.

Alex: Det är svårt att se att man inte får lov att ”ge igen”. Alltså hämnd begreppet är svårt. ”När någon har gjort något mot mig varför får jag inte ge tillbaka då”? Det är en sådan sak där värdegrunden kanske kan skilja sig åt. Vissa kanske tycker att det är acceptabelt att man hämnas medan andra inte gör det.

Elevernas olikheter gör att det som av vissa elever uppfattas som acceptabelt uppfattas av andra som oacceptabelt. För lärarna verkar det som att det kan vara svårt att få elever med olika uppfattningar om vad som är rätt eller fel, att kunna samsas kring en gemensam ståndpunkt om vilka sociala regler som ska råda.

### **Sammanfattning av resultat**

Utifrån lärares resonemang identifieras två sätt att se på etikundervisningen. Det ena är ett fostransperspektiv, och det andra utifrån ett innehållsmässigt perspektiv där etik ingår i de ämneskunskaper eleverna ska ha med sig. Lärare använder sig utav båda för att undervisa om etik, men hur lärarna undervisar skiljer sig beroende på vilket perspektiv de för stunden arbetar utifrån. Det vill säga att det kan vara en planerad undervisning som syftar till ett specifikt kunskapskrav, eller att ett behov har uppstått exempelvis i samband med en konflikt. Utifrån ett fostransuppdrag tenderar etikundervisningen å ena sidan att bli lite mer spontan och implicit, och det handlar inte sällan om någon speciell situation som uppstått i elevernas vardag som lyfts upp och diskuteras. Å andra sidan om lärarna syftar till att exempelvis ha ett lektionsmoment i etikundervisning kopplat till något specifikt ämne kan de arbeta utifrån exempelvis dilemmafrågor, skönlitteratur, värderingsövningar eller liknande. Vissa faktorer ses av lärarna som hindrande för etikundervisningen samtidigt som andra ses som möjligheter. En del saker som lärarna i denna studie tyckte kunde försvåra deras undervisning var bland annat tidsbrist, bristfälligt material, hålla sig neutral, att tillgodose olika behov i klassen, elever som inte ger uttryck för någon direkt åsikt samt elever som förlöjligar uppgifterna eller ”hakar” på någon annans åsikt. Sådant som lärarna påpekade kunde underlätta undervisningens möjligheter var

bland annat att spontana samtal kunde visa sig mycket givande om de togs tillvara på, och uppkomna situationer som till exempel konflikter kunde utnyttjas för aktuella diskussioner i klassen. Bra relation till lärarna, god gruppdynamik och klassrumsmiljö nämndes också som viktigt för att kunna bedriva etikundervisning.

## Teoretisk analys

Biesta (2012) beskriver tre olika dimensioner att förstå undervisning och dessa kan appliceras på det resultat som framkommit från denna undersökning. En av dimensionerna, den första är kvalifikation, det vill säga hur undervisningen bidrar med kunskaper och förmågor som eleverna kan använda och ha nytta av. Den andra dimensionen som Biesta nämner är socialisation, och denna inkluderar hur människor nya för en viss miljö implementeras i denna miljö och den aktuella ordning som även finns här. Den tredje och sista dimensionen som Biesta tar upp är subjektifiering. Denna dimension behandlar hur individen kan komma att identifiera sig med en ny miljö och ordning samtidigt som denna behåller sin identitet.

För att koppla till det som redan tagits upp i resultatet använder sig lärare av två sätt att se på etikundervisningen. Det ena är ett fostransperspektiv, och det andra utifrån ett innehållsmässigt perspektiv där etik ingår i de ämneskunskaper eleverna ska ha med sig. Båda dessa perspektiv finns med och lärarna använder båda. Hur lärarna försöker undervisa om etik skiljer sig en aning beroende på vilket perspektiv läraren för stunden arbetar utifrån, det vill säga om det är en planerad etikundervisning sett utifrån ett kunskapskrav eller har ett behov uppstått i samband med exempelvis en konflikt.

Utifrån Biestas (2012) första dimension kvalifikation, handlar undervisning inte endast om kunskap utan även om hur vi blir en del av en existerande politisk och kulturell praktik med olika traditioner. Detta hänger ihop med de två perspektiv som står att finna i etikundervisningen i enlighet med det som går att utläsas i denna studies resultatdel. Undervisningen utifrån båda perspektiven syftar till att eleverna ska ha med sig kunskaper och nyttja dem. Den kanske mest omtalade biten är att lärarna inte endast betonar vikten av ämneskunskaper, utan vill framförallt att eleverna ska tränas med hjälp av etikundervisningen för att fungera i ett socialt sammanhang.

Det är viktigt att påpeka att dessa tre olika dimensionerna inte är åtskilda, utan att någonting vi gör inom en av dessa dimensioner med hög sannolikhet kommer ha påverkan i någon annan eller båda de andra dimensionerna (Biesta, 2012). För att blicka tillbaka på den första dimensionen som är kvalifikation, är målet här att ge eleverna redskap för att kunna fungera i ett socialt sammanhang som till exempel i ett klassrum eller i samhället. Samtidigt går det inte att ignorera hur det arbete som görs i dimension ett kring kvalifikation kommer ha en påtaglig inverkan i dimension två kring socialisation, där huvudsyftet är just att få in människor i en ny miljö där de kan aklimatisera sig. Här vill lärarna att eleverna på ett positivt sätt ska identifiera sig med de regler och ramar som har bestämts och därmed också följa dessa.

Det är viktigt att påpeka att subjektifiering och socialisation inte är samma sak. Subjektifiering handlar mer om hur individen kan existera utanför existerande ramar, i motsats till socialisation som mer handlar om hur vi blir en del av samt identifierar oss med dessa ramar och utifrån detta skaffar oss en identitet som då delvis blir ny (Biesta, 2012). Det lärarna bland annat nämnde i denna undersökning var hur elever kan influeras av vuxna, och att det är viktigt att eleverna behåller sina egna åsikter och tankar samt vågar uttrycka sig. Eleverna behöver med andra ord behålla den egna identiteten och inte påverkas av exempelvis läraren. Samtidigt går det också att se hur socialisation gärna vävs in även i subjektifiering då lärarna vill att eleverna ska känna

en tillhörighet med andra och respektera de gemensamma förhållningsregler som finns. Även här går det att skönja hur de olika dimensionerna inte står separat, utan det som görs i första och andra dimensionen har betydelse även för den tredje. Biesta (2012) lyfter hur lärares arbete inte är helt enkelt utan snarare handlar det om att göra avvägningar hela tiden, eftersom läraren måste prioritera olika dimensioner. Hur läraren prioriterar har att göra med den konkreta situationen som uppstår, där läraren tar hänsyn till verkliga elever där saker som exempelvis konflikter och spänning måste tas med i beaktande.

För att koppla Biestats tre dimensioner till det som framkommer i resultatet, verkar lärarna alltså inom tre komplexa dimensioner som går in i varandra. Lärarna försöker delge de kunskaper som eleverna behöver ha med sig för att fungera i ett socialt sammanhang, det vill säga dimensionen kring kvalifikation. Dessutom försöker lärarna få eleverna att ingå i de ramar som finns inte minst i ett klassrum, vilket härrör i dimensionen socialisation. Slutligen finns även en vilja från lärarnas sida att eleverna ska kunna ha sin egen identitet och kunna stå upp för sina egna åsikter, och detta kopplas samman med dimensionen subjektifiering. Allt detta sker inom en mycket föränderlig verksamhet, där lärarna måste ta hänsyn till en mängd olika faktorer och situationer.

## **Diskussion**

I denna studie identifieras det att lärarna arbetar utifrån två olika perspektiv som syftar till att lära eleverna om etik. I likhet med vad Thornberg (2008) hittade i sin studie fanns två perspektiv med där det ena perspektivet handlar om att se etikundervisning som integrerad i de andra läroämnena, det vill säga som ett kunskapsuppdrag. Det andra perspektivet att se etikundervisningen på var att se det som ett fostransuppdrag, där etikundervisningen inte helt sällan blandas ihop med saker som exempelvis klassrumsklimat, hantering av konflikter samt skoldisciplin. Lärarna ger uttryck för båda perspektiven i denna studie och beroende på vilket perspektiv läraren arbetar utifrån kan valet av arbetssätt variera.

### **Arbeta utifrån två olika perspektiv**

Enligt Thornbergs (2008) studie arbetar lärare utifrån ett fostransperspektiv både oplanerat och situationsbundet. Det kan handla om att exempelvis gripa in när någon elev bryter mot någon regel. Dessa värderingar om vad som är rätt och fel ligger djupt inbäddade i den enskilda läraren likväl skolans vardagsliv, och grundar sig inte minst i erfarenheter läraren upplevt genom att interagera med andra. Resultat utifrån denna studie pekar på att lärare upplever det som en viktig del att ha gemensamma regler och förhållningsätt i sitt arbete med etik. Lärarna tar också upp hur mycket av etikundervisningen sker implicit, och att de sällan nämner för eleverna att det är etik de jobbar med.

När det kommer till det andra sättet att se etikundervisningen, det vill säga som integrerad i andra läroämnen brukar framför allt religionskunskapen bli ett uttalat ämne där lärare upplever att de arbetar med etik (Thornberg, 2008). Detta är inte förvånande med tanke på att i Skolverkets (2019) läroplan finns etik med som en av tre innehållsliga delar i religionsämnet. Förutom religion nämner även Thornberg och Oğuz (2013) även historia och biologi som ämnen där etikundervisning förekommer. De nio intervjuade lärarna i denna studie var inget undantag utan de nämnde religionskunskap som ett tydligt ämne där etiken var integrerad. Övriga ämnen som lärarna nämnde explicit förutom religionskunskapen var samhällskunskapen, svenskämnet, historieämnet. Ingen av lärarna nämnde biologi, men lärarna lät även förstå att många av dem även ansåg att etikundervisningen ingår mer eller mindre i alla ämnen.

Lärarna i Thornberg och Oğuz (2013) undersökning ger flera olika exempel på hur de arbetar med planerad etikundervisning. Exempel som tas upp är rollspel, drama kring etiska frågor, etiska frågor som är kopplade till nyhetshändelser och skönlitterära böcker. I likhet med Thornberg och Oğuz pratar lärarna i denna studie om att de arbetar med bland annat skönlitteratur, aktuella etiska frågor som kan vara kopplade till något nyhetshändelser. Förutom detta nämner lärarna även flera saker så som värderingsövningar, film, Youtube-klipp och dilemmafrågor. Lärarna i denna studie ger uttryck för att jobba med mänskliga rättigheter, politisk frihet och liknande. Detta stämmer överens med vad Anderstöm (2017) samt Lilja och Osbeck (2019) skriver om kring demokrati. I båda studierna visar det sig att lärarna vill att eleverna utvecklar ett tänkt kring rättigheter. Anderströms studie visar dock på att lärarna dessutom ville att eleverna skulle förstå rättigheter såväl som skyldigheter (Anderström, 2017). I det som gick att finna i den här studien är att de intervjuade lärarna inte pratar om skyldigheter på samma sätt som de diskuterar rättigheter.

### **Svårigheter och möjligheter**

Lärarna beskriver möjligheter och problematiserar flera olika svårigheter som kan finnas när det kommer till att genomföra etikundervisning. Dessa kan delas upp i elevriktade och lärarorienterade samt inom den lärarorienterade finns det även praktiska hinder. För att börja med de lärarorienterade svårigheterna resonerar Thornberg kring de värden som lärarna har, vilka utvecklats främst genom erfarenheter samt hur de ligger djupt inbäddade i lärarens eget förhållningsätt (Thornberg, 2008). Att kunna utnyttja spontana samtal framhöll flera lärare som något mycket positivt. Samtidigt uttrycker lärarna i denna studie en oro för att influera eleverna med sina egna åsikter i allt för stor utsträckning. Fenstermacher et al. (2009) påpekar att det finns vissa risker då vissa värderingar favoriseras medan andra ogillas. Lepage et al. (2011) skriver om liknande fynd i sin studie där lärarna också tycker att läraren inte ska försöka influera eleverna med sina egna värderingar. Denna studie visar liknande resultat då lärarna ger uttryck för att de upplever det som negativt att influerar eleverna och därmed vill förhålla sig neutrala för att inte påverka elevernas åsikter.

Enligt Veugelers (2000) kan inte lärare överföra sina värderingar direkt till eleverna, då eleverna är individer som själva formar sin egen mening och utvecklar egna värderingar. Det kommer även fram i intervjuerna att lärarens egna förutsättningar och intresse kan påverka hur etikundervisning tar sig i uttryck. Antagligen är det därför som Lilja och Osbeck (2019) funnit att trots att läraren ska följa läroplanens mål, kan den enskilda läraren ha andra ambitioner eller mål. Lärares undervisning baseras i stor utsträckning på lärarens egna personliga riktlinjer. De förutsättningar som läraren har samt personliga intresse för etikundervisningen var något som Lima tog upp mycket utförlig i resultatet. Hon nämnde bland annat hur skolan kan stötta lärare i deras arbete för att minska variationer i vilka kunskaper eleverna får med sig. Detta hänger även ihop med de praktiska svårigheter som lärarna i denna studie tog upp, bland annat hur material påverkar lärarens förutsättningar. Det finns bättre och sämre material men ingen lärare i studien ger uttryck för att något läromedel avsett endast för etikundervisning används inom ett ämne. En lärare nämner dock boken *Gruppen som grogrund* och läraren anser att denna bok är bra att arbeta med när det gäller elevernas relationsarbete.

Då det gäller flera praktiska svårigheterna är bland annat tid en faktor som dyker upp. Anderström (2017) lyfter även i sin studie att lärarna identifierade att det fanns avsaknad av tid avsatt för etikundervisningen. Lärarna i denna studie nämner tidsfaktorn som en svårighet, men även skolan som organisation. Det framkommer att om skolan stöttar upp i etikundervisningen, desto lättare kan det bli för läraren eftersom denna inte i sådana fall lämnas själv till att möjliggöra

för att en god etikundervisning äger rum. Dock så verkar det ofta vara just så att det är upp till den enskilde läraren att bedriva undervisningen själv efter bästa förmåga.

När det kommer till de elevriktade svårigheterna som dyker upp pratar lärarna i denna undersökning om elever som tramsar bort allvaret, elever som inte har någon åsikt eller hakar på någon annan elevs åsikt. Anderstöm såg liknande saker i sina fokusgrupper där lärarna lyfte hur vissa elever behöver mer stöttning än andra, samtidigt som eleverna har olika lätt för empati (Anderstöm, 2017). Osbeck och Lilja (under utgivning) diskuterar bland annat hur lärare fungerar som ett komplement till föräldrarna när det gäller att överföra värderingar till eleverna. Vad som intressant nog kommer fram i de intervjuer som gjorts är att lärarna upplever det som gynnsamt för de elever som fått möjlighet att diskutera etiska frågor hemma. Dessa elever får enligt lärarna mer djup i sina konversationer och det märks oftast om de har diskuterat området tidigare eller inte. Även om detta ses som något som underlättar etikundervisningen, tar Anderstöm (2017) upp att lärarna kan uppleva det som svårt om eleverna får med sig värderingar hemifrån som går emot skolans. I likhet med detta lyfte denna studiens lärare liknande problematik, speciellt för homogena skolor.

### **Metoddiskussion**

Som tidigare nämnts ingår jag i ett forskningsprojekt. Även här finns vissa för- och nackdelar. Nackdelar kan vara bland annat att det inte går att påverka vilken form av metod som ska användas för insamling av data. Försättningsvis är möjligheten att påverka datainsamlingen inte stor, med undantag för den egna intervjutekniken där sonderingsfrågor, följdfrågor och liknande kan användas. Fördelarna är att det finns en större datamängd att ta del av, samt att de deltagande i forskarlaget hjälps åt med transkribering och insamling.

Larsson (2005) förklarar att metoder inte är neutrala, och det viktiga för att välja metod är att välja en metod som är förenat med perspektiv. Att använda just semistrukturerade intervjuer har haft både för- och nackdelar. Bland annat förekommer som Bryman (2018) påpekar intervjuareffekten alltid i en intervjusituation. Detta innebär att respondenten kan påverkas till att säga saker som den tror att intervjupersonen vill höra, det blir en fråga om att behaga vilket leder till missvisande resultat. Att just semistrukturerade intervjuer passar för att besvara de valda frågeställningarna har att göra med den större frihet som finns jämfört med i en kvantitativ strukturerad intervju.

Något som Bryman (2018) lyfter fram gällande kvalitativ forskning är att den ofta kritiseras för att vara alltför subjektiv. Dock i kvalitativ forskning handlar insamling samt utläsning av data om tolkning. Det är inte bara Bryman som diskuterar detta, även Kvale och Brinkmann skriver om hur kvalitativa intervjuer baseras på det subjektiva, och att tolkning spelar stor roll här eftersom olika läsare tolkar in olika svar eftersom alla tolkar sin egen verklighet (Kvale & Brinkmann, 2014; Bryman, 2018). Det viktiga är att använda en metod som passar forskningsfrågorna (Bryman, 2018). Då denna undersökning syftar till att undersöka lärares upplevelser om etikundervisning, blir det en omöjlighet att undersökningen inte baseras på det subjektiva. Som Hartman (2004) skriver kommer det alltid vara omöjligt för en människa att helt nå en fullständig förståelse för en annan människa, detta beror på att vår egen förståelse alltid kommer stråla samman med den förförståelse personen vi tolkar har, och att lägga ifrån oss den egna förståelsen är inte möjligt.

## Studiens kunskapsbidrag

Denna studie har bidragit med kunskap om hur lärare ser på etikundervisning samt hur lärare jobbar med etikundervisning. Studien har även bidragit med insyn i vilka faktorer som lärare upplever påverkar etikundervisningen både negativt och positivt.

## Förslag på vidare forskning

I och med resultat som visar sig i denna studie skulle ett förslag på vidare forskning vara att undersöka hur etikundervisning har förändrats över tid. Lärarna i denna undersökning pratar om att det har skett vissa förändringar, och några upplever det som att det på senare tid blivit mer tidsbrist när det gäller att få till stånd etikundervisning, samtidigt som lärarna också ger uttryck för att eleverna är mer empatiska nu än tidigare. Vidare forskning skulle kunna undersöka vilka positiva och negativa förändringar som lärarna upplever har skett över tid, samt hur dessa har kommit att påverka etikundervisningen.

## Slutdiskussion

Slutligen kan då konstateras att lärare definierar två olika typer av etikundervisning, ett perspektiv där syftet är fostran och ett där syftet är ämneskunskap. Detta stämmer överens med vad Thornberg (2008) fann i sina intervjuer med lärare. När det gäller hur lärare genomför etikundervisning är det på så vis att lärare inte alltid tydliggör för eleverna att det just etikundervisning som eleverna arbetar med. Dessutom kan det skilja sig åt hur läraren jobbar med etik. Både lärarnas syn på etikundervisning och de olika sätt de jobbar på går att knyta an till Biestas (2012) tre dimensioner kvalifikation, socialisation och subjektivering. Dessa tre perspektiv hänger tätt samman, och lärarna i denna studie visar på hur de kunskaper som eleverna tillägnar sig kan syfta till att socialisera eleverna samtidigt som de ska behålla den egna identiteten.

Både denna undersökning och den som gjorts av Anderström (2017) har påvisat vissa möjligheter och svårigheter lärare upplever när det gäller att få till stånd etikundervisning. I denna undersökning urskiljs tre olika typer av faktorer som kan påverka hur etikundervisningen tar sig i uttryck. Dessa är lärarorienterade faktorer, praktiska faktorer och elevriktade faktorer. Lärarorienterade faktorer som kan påverka etikundervisningen är till exempel lärarens eget intresse och tillgång till bra material. Praktiska faktorer som kan påverka är till exempel skolans organisation och tiden. Dessutom är elevriktade faktorer som kan påverka etikundervisningen gruppdynamiken i klassen, elevernas förmåga att vilja samt kunna uttrycka sig och även elevernas olika förförståelse. Allt detta kan påverka vilka möjligheter samt svårigheter som lärare upplever finns när det gäller att kunna genomföra etikundervisning.



## Referenser

- Anderström, H. (2017). *Lärares samtal om etik: sociala representationer av etikundervisning på mellanstadiet inom ramen för de samhällsorienterande ämnena*. (Licentiat-uppsats, Karlstads universitet, Karlstad). Hämtad från <http://kau.diva-portal.org/smash-record.jsf?pid=diva2%3A1090298&dswid=2251>
- Anker, T., & Afdal, G. (2018). Relocating respect and tolerance: A practice approach in empirical philosophy. *Journal of Moral Education*, 47(1), 48–62. doi:10.1080/03057240.2017.1360847
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158. doi:10.1016/j.ijer.2011.07.003
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?. *RoSE – Research on Steiner Education*, 3(1), 8-21.
- Braun, V. & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Stockholm: Liber.
- Fenstermacher, G. D., Osguthorpe, O. D., & Sanger, M. N. (2009). Teaching Morally and Teaching Morality. *Teacher Education Quarterly*, 36(3), 7-19.
- Göteborgs universitet. (2019). ULF-avtal. Hämtad 2010-01-14 från <https://www.gu.se/omuniversitetet/samarbeten/ULF-avtal>
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvaliteten i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Lepage, P., Akar, H., Temil, Y., Şen, D., Hasser, N., & Ivins, I. (2011). Comparing teachers' views on morality and moral education, a comparative study in Turkey and United States. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 366-375. doi:10.1016/j.tate.2010.09.005
- Lilja, A., & Osbeck, C. (2019). Understanding, acting, verbalizing and preserving – Swedish teachers' perspectives on important ethical competences for students. *Journal of Moral Education*. doi:10.1080/03057240.2019.1678462
- Kutnick, P. (1990). A Survey of Primary School Teachers' Understanding and Implementation of Moral Education in Trinidad and Tobago. *Journal of Moral Education*, 19(1), 48-57. doi:10.1080/0305724900190106
- Kvale, S., Brinkmann S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Osbeck, C., & Lilja, A. (under utgivning). *What may be learned in Ethics? Pupils' Needs and Teachers' Goals for Ethical Competence*. PeterLang: Bern.
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (reviderad 2019)*. Hämtad 2019-12-11 från <https://www.skolverket.se/publikationer/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>
- Thornberg, R., & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56. doi:10.1016/j.ijer.2013.03.005
- Tornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798. doi:10.1016/j.tate.2008.04.004
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2019-10-28 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Veugelers, W. (2000). Different Ways of Teaching Values. *Educational Review*, 52(1), 37-46. doi:10.1080/00131910097397

# Bilaga - samtyckesblankett

## Information till lärare

Efter tidigare kontakter om din skolas och ditt intresse av att delta i det här aktuella forskningsprojekt, efterfrågar vi nu i denna form ditt samtycke. I det här dokumentet ges information om projektet och om vad det innebär att delta.

### Vad är det för projekt och varför vill ni att jag ska delta?

Elevers utveckling av etiska perspektiv är ett av läroplanens tydligast uttryckta mål samtidigt som forskning visar att uppdraget är oklart och svårt för lärare. Det här projektet syftar till att tillsammans med lärare planera och undersöka i vilken utsträckning och under vilka förutsättningar en i samverkan utformad skönlitteraturbaserad etikundervisning kan utveckla 11-åringars etiska förmåga, samt vilka svårigheter som kan identifieras.

I studien deltar två klasser som får den skönlitteraturbaserade undervisningen. Dessutom deltar två kontrollklasser som har sin ordinarie etikundervisning. Du deltar med en årskurs 5-klass som arbetar med er ordinarie etikundervisningen och som deltar som kontrollklass i studien.

Forskningshuvudman för projektet är Göteborgs universitet.

### Hur går studien till?

Läsåret 2019/2020 inleds och avslutas med att eleverna gör ett kunskapstest i etik. Frågorna i testet kommer från det nationella provet i religionskunskap 2013 och från andra test som använts för att pröva elevers etiska förmåga vid nationella utvärderingar under 1990-talet som gjorts för Skolverkets räkning. Det första testet genomförs i augusti/september ht 19 och det andra i maj/juni vt 20. Två strukturerade intervjuer med dig som lärare genomförs under projektets gång. Därutöver dokumenterar du din SO-undervisning med hjälp av ett bifogat veckoschema där undervisningen övergripande, i punktform, noteras.

### Möjliga följder och risker med att delta i studien

Intervjuerna bör inte ge några negativa följder. Tvärtom kan de innebära en möjlighet till reflektion över undervisning i allmänhet och etik i synnerhet genom de frågor vi ställer. Inte heller dokumentationen av din SO-undervisning bedömer vi ska innebära några risker för dig.

Det skulle emellertid kunna vara så att någon av eleverna upplever det pressande eller svårt att besvara frågorna i kunskapstesten. Eftersom inte bara ni som lärare finns tillhands vid dessa test-tillfällen utan att också forskare närvarar tror vi att vi gemensamt kan motverka en sådan risk genom att vara uppmärksamma på hur uppgifter mottas och vara beredda att underlätta och hjälpa till om det skulle behövas. Även om inte vi som forskare inte på samma sätt som du som lärare finns till hands för elever efteråt är det viktigt att påpeka att vi eftersträvar att vara lättillgängliga på mejl och telefon.

## **Vad händer med mina uppgifter?**

Den information om dig som vi samlar in är ljudupptagningar från de tre intervjuerna samt din veckovisa SO-planering. Under behandlingen av det insamlade materialet kommer uppgifterna att avidentifieras och kodas. Materialet kommer att förvaras på ett säkert sätt, oåtkomligt för andra än forskargruppen. Transkriberingar av ljudfilerna kommer att vara det primära analysmaterialet. Ljudfilerna kommer att förstöras efter avslutat projekt.

Ansvarig för dina personuppgifter är Göteborgs universitet. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta projektledare Annika Lilja, Box 300, 405 30 Göteborg, tel 031-786 24 33. Dataskyddsombud vid Göteborgs universitet är Kristina Ullgren som nås på: [kristina.ullgren@gu.se](mailto:kristina.ullgren@gu.se), 031-786 33 23. Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet.

## **Hur får jag information om resultatet av studien?**

Resultaten från den här studien kommer att publiceras i internationella forskningstidskrifter samt i nationella tidskrifter för lärare. Om intresse finns på skolan kommer gärna forskargruppen till skolan och informerar lärare och elever om studiens resultat.

## **Deltagandet är frivilligt**

Medverkan i forskning bygger på frivillighet. Skulle du vilja avbryta din medverkan i vår studie så kan det ske utan att något skäl anges.

Om du har frågor angående studien svarar vi gärna på dem. Vi ber dig fylla i blanketten om samtycke som följer efter adressuppgifterna. Blanketten kan du lämna över när vi träffas.

För att eleverna ska kunna delta i studien behöver vi samtycke från såväl barn som vårdnadshavare (båda, vid gemensam vårdnad). Vi kommer efterfråga samtycke när vi besöker klassen och informerar om studien, dvs. vid såväl träff med klassen som vid föräldramöte.

## **Ansvariga för studien**

Huvudansvarig för studien är universitetslektor Annika Lilja, Göteborgs universitet, Box 300, 405 30 Göteborg, tel 031-786 24 33, e-post [annika.lilja@ped.gu.se](mailto:annika.lilja@ped.gu.se)

Delansvarig för studiens genomförande i din klass är:

Universitetslektor David Lifmark, Göteborgs universitet, Box 300, 405 30 Göteborg, tel 031-786 22 09, e-post [david.lifmark@gu.se](mailto:david.lifmark@gu.se)

### **Samtycke till att delta i studien**

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att delta i studien ”Att skärpa den etiska blicken och rösten – en skönlitteratur baserad etikundervisnings möjligheter och svårigheter”
- Jag samtycker till att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i forskningspersonsinformationen.

| Plats och datum | Underskrift |
|-----------------|-------------|
|                 |             |