



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Mellanstadieelevers upplevelse av en skönlitteraturbaserad etikundervisning

"För att tankarna liksom får breda ut sig och ta plats"

Amelie Lejdfelt

Självständigt arbete L3XA1A
Höstterminen 2020

Examinator: Anna-Lena Lilliestam

Abstract

Titel: Mellanstadieelevers upplevelse av en skönlitteraturbaserad etikundervisning

Title: Middle school pupils experiences of a fictions based teaching in Ethics

Författare: Amelie Lejdfelt

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

Examinator: Anna-Lena Lilliestam

Nyckelord: Etisk mångdimensionell kompetens, etikundervisning, skönlitteratur, stödstruktur

Denna studie syftar till att undersöka hur elever på mellanstadiet, som deltagit i forskningsprojektet EthicoII, upplever en skönlitteraturbaserad etikundervisning. Empiriinsamling har skett genom elevintervjuer, vilka spelades in, transkriberades och kodades. Där efter gjordes en tematisk analys av materialet, vilket gav två huvudteman och sju underteman.

I analys av det insamlade materialet har framgångsfaktorer och utvecklingsområden kunnat identifieras, vilka kan ha bidragit till elevernas olika upplevelser. Dessa framgångsfaktorer och utvecklingsområden synliggör hur undervisningsmodellen i EthicoII kan utvecklas framåt, om intresse finns att använda undervisningsmodellen igen.

Huvudresultatet av denna studie är att elever på mellanstadiet, vilka deltagit i forskningsprojektet EthicoII, upplever en skönlitteraturbaserad etikundervisning som delvis *utvecklande* och delvis *utmanande*. Faktorer vilka tycks vara bidragande till dessa upplevelser är användningen av skönlitteratur i etikundervisningen samt hur väl läraren lyckas skapa gruppkonstellationer där eleverna befinner sig inom varandras proximala utvecklingszoner.

Resultatet i denna studie synliggör en skillnad mellan hur eleverna på de två skolorna upplever de genomförda gruppdiskussionerna. Fler elever från den ena skolan upplever gruppdiskussionerna som *utmanande*, än från den andra skolan. Denna skillnad i upplevelse vore intressant att undersöka mer ingående och vore således en lämplig fortsättning, för framtida forskning.

Innehåll

1. Inledning	1
2. Syfte	2
2.1 Frågeställningar	2
3. Tidigare forskning	3
3.1 Etikundervisning i grundskolan.....	3
3.2 Skönlitteratur i etikundervisning	4
3.3 Ett dialogiskt klassrum	5
4. Teoretiskt perspektiv och viktiga begrepp	7
5. Metod	8
5.1 Design.....	9
5.2 Urval	9
5.3 Tillvägagångssätt	10
5.4 Analysverktyg.....	10
5.5 Etiska ställningstaganden	11
5.6 Kvalitetskriterier	11
6. Resultat och analys	12
6.1 <i>Utvecklande</i>	13
6.1.1 Reflekerande	13
6.1.2 Relevant.....	14
6.1.3 Avslappnande.....	15
6.1.4 Annorlunda.....	15
6.1.5 Analys av temat <i>utvecklande</i>	16
6.2 <i>Utmanande</i>	16
6.2.1 Stökigt	16
6.2.2 Enformigt	17
6.2.3 Långtråkigt	18
6.2.4 Analys av temat <i>utmanande</i>	18
6.3 Resultatsammanfattning	19
7. Diskussion	20
7.1 Resultatdiskussion	20
7.2 Metoddiskussion.....	23
8. Referenser	24
9. Bilagor	26
9.1 Intervjuguide.....	26
9.2 Medgivandeblankett elev.....	27
9.3 Informationsblankett till vårdnadshavare	30

1. Inledning

Det etiska perspektivet är av betydelse för många av de frågor som tas upp i skolan. Perspektivet ska prägla skolans verksamhet för att ge grund för och främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden och agera ansvarsfullt mot sig själv och andra.

(Skolverket, 2019, s.8)

Att ett etiskt perspektiv ska genomsyra skolans verksamhet, gör Skolverket tydligt redan i första kapitlet i Läroplanen (Skolverket, 2019). Etik i sig är inget eget ämne i grundskolan i Sverige, men återfinns som en av tre delar i religionskunskapsämnet och även explicit som ämnesinnehåll i tio andra kursplaner och implicit i ytterligare sju (Gardelli, 2016). Trots att läroplanen tycks genomsyras av vikten av etik i skolan, visar forskning att det finns en önskan från lärares sida om verktyg för hur de kan utforma undervisning både i och om etik, då det upplevs svårt (Anderström, 2017; Thornberg, 2014). Med ambitionen att möta lärares önskan om verktyg för etikundervisning startades forskningsprojektet Ethico 2015. Resultatet av projektet resulterade i en förståelse av etik, vilken i relation till religionskunskapsämnets endimensionella beskrivning bygger på en mångdimensionell etisk kompetens. Ethico-projektet svarade alltså på frågan vad etisk kompetens kan vara.

Den här uppsatsen befinner sig inom ramarna för det uppföljande forskningsprojektet EthicoII, som tar avstamp i Ethico-projektet och avser att svara på frågan hur en framgångsrik etikundervisning kan se ut. Projektet EthicoII har som ambition att bidra med kunskap om en skönlitteraturbaserad etikundervisnings möjligheter och svårigheter, när den genomförs med lärare och elever i årskurs fem och åtta. Projektet syftar till att undersöka om och i vilka sammanhang en sådan undervisningsform kan bidra till att elever utvecklar en ökad etisk kompetens. Projektet är planerat att fortlöpa mellan år 2019–2021 och är uppdelat i fyra faser. Fas 1, *utvecklingsfasen*, genomfördes 2019 och syftade till att forskare tillsammans med erfarna lärare utvärderade och justerade den möjliga modellen, för det kommande projektet. Modellen landade i att bestå av undervisningsstrukturen: skönlitterär textläsning i form av högläsning, förstärkande undervisningsaktivitet, gruppdiskussion och avslutande återsamling i helklass. Fas 2, *genomförandefasen*, som pågick mellan ht19-vt20 genomfördes under nio skönlitteraturbaserade etiklektioner och pågick under ett helt läsår. Deltagande var två experimentgrupper och två kontrollgrupper, med två skolor i vardera av dessa kategorier. I fas 3, *analysfasen*, vilken pågår mellan ht20-vt21, finns ambitionen att analysera den redan insamlade empirin, såväl som att genomföra ytterligare elevintervjuer, i syfte att undersöka elevernas upplevelse av den genomförda skönlitteraturbaserade etikundervisningen. Under ytterligare insamling av empiri är två lärarstudenter knutna till projektet, då de ämnar skriva sina avslutande examensarbeten inom forskningsfältet skönlitteraturbaserad etikundervisning. Jag är en av dessa två lärarstudenter och min uppsats syftar således till att undersöka elevens upplevelse av skönlitteraturbaserad etikundervisning, med fokus på undervisningsmodellen som helhet. *Rapporteringsfasen*, vilken är den fjärde och avslutande fasen, är planerad att genomföras ht20-vt21 och överlappar till viss del med fas 3.

Mitt intresse av att undersöka elevers upplevelse av en skönlitteraturbaserad etikundervisning grundar sig i en nyfikenhet på att fortsätta förkovra mig i skönlitteraturens möjliga användningsområden, med elever i grundskolan. Vi lärarstudenter skriver två självständiga arbeten, inom ramen för grundläroprogrammet. Mitt första arbete skrev jag om högläsningens möjliga språkutvecklande effekter, med elever i de yngre åldrarna. Resultatet visade på goda effekter, när högläsning sker i samband med interaktiva samtalstillfällen. EthiCoII-studien befinner sig inom ett närliggande forskningsfält och ett deltagande, för mig, innebär en möjlighet till fördjupad kunskap om skönlitteraturens många användningsområden med elever i grundskolan. Min förhoppning är att min studie bidrar positivt till EthiCoII-projektet, även om utsträckningen av min undersökning är ytterst begränsad, i jämförelse med projektet som helhet.

2. Syfte

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur elever på mellanstadiet, som deltagit i forskningsprojektet EthiCoII, upplever skönlitteraturbaserad etikundervisning. Mer specifikt syftar min uppsats att undersöka hur tjugo elever i årkurs sex reflekterar över nio skönlitteraturbaserade etiklektioner, vilka utformats inom ramen för forskningsprojektet EthiCoII och genomförts under föregående läsår.

2.1 Frågeställningar

- Hur upplever elever på mellanstadiet, som deltagit i EthiCoII-projektet, skönlitteraturbaserad etikundervisning?
- Vilka framgångsfaktorer och utvecklingsområden är möjliga att identifiera, utifrån svaren i elevintervjuerna?

3. Tidigare forskning

I följande avsnitt redogörs för tidigare forskning som är relevant för min studie. Forskningen är tematiserad och avser presentera ämnet etikundervisning i grundskolan.

3.1 Etikundervisning i grundskolan

Genomgående i min studie används begreppet *etik*, även om det också kan benämnas som *moral*. Jag är medveten om att det finns olika preferenser för hur dessa två begrepp bör användas. För att tydliggöra hur begreppet etik tolkas i denna kontext, används en definition av Lesnick (2006).

In using the term '*ethical*' I refer not solely to the praiseworthy side of people's choices and character but to the broad territory of action and reflection in which people make judgments and take actions based on their relations with other people.
(Lesnick, 2006, s.31)

I ansats att redogöra för relevansen av etik, i undervisning inom grundskolan, behövs det först göras ett tydliggörande inom själva begreppet etik. I en text skriven av de amerikanska professorerna Gary D Fenstermacher, Rickard D Osguthorpe och Matthew Sanger (2009) föreslås en nödvändig distinktion mellan att undervisa etiskt och att undervisa i etik. Att undervisa etiskt innebär i denna kontext att läraren agerar etiskt korrekt i både val av arbetsformer och i hur denna för sig under lektionen. Läraren är således en etisk förebild, som föregår med gott exempel, vilket också gör att läraren genom sitt agerande förmedlar vissa etiska värden. Det är alltså möjligt att undervisa etiskt, utan att explicit behandla etik som ämnesinnehåll. Däremot, för att undervisa i etik, krävs det att etik och etiska värden utgör ett tydligt ämnesinnehåll i undervisningen (Fenstermacher m.fl., 2009). Det är dock fördelaktigt att kombinera en etiskt korrekt förhållningssätt i undervisning, med att undervisa i etik. Intressant att tillägga är att Fenstermacher m. fl. synliggör att det visserligen är möjligt att undervisa etiskt, utan att undervisa i etik, men att det inte är möjligt att undervisa långsiktigt i etik utan att göra det genom ett etiskt förhållningssätt. Utan ett etiskt förhållningssätt riskerar syftet med att synliggöra de etiska värdena gå förlorade. I en litteraturöversikt skriven av Nur Yeliz Gülcan (2015) framhålls en liknande förklaring, i ansats att definiera vad etikundervisning är, men tillägger också att ett av etikundervisningens främsta syfte är att individen själv ska lära sig förhålla sig till etiska normer och värden, för att i längden kunna ta egna beslut som är normativt önskvärda. Alltså, för att vara i samklang med forskningen, bör lärare sträva efter att både arbeta etiskt och undervisa i etik.

Efter att ha gjort en distinktion mellan etiskt förhållningssätt och att undervisa i etik, är det möjligt att tolka vad som är vad i läroplanen för grundskola, förskoleklass och fritidshem. Skolverket (2019) tydliggör att skolverksamhet ska genomsyras av såväl ett etiskt förhållningssätt som explicit etikundervisning. Anna Henriksson Persson, som år 2015 genomfört en kvalitativ intervjustudie där hon intervjuat sex mellanstadielärare om skolans demokratiuppdrag, skriver in grundskolans demokratiuppdrag inom området etiskt förhållningssätt och framhåller att Skolverket (2019) genom ett antal skrivningar i läroplanen

tydliggör vikten av att skolan ska verka genom arbetsformer, som grundar sig i demokratiska värderingar. I en avhandling skriven av Viktor Gardelli (2016) finns en samstämmighet med Henriksson Perssons (2018) påstående, men Gardelli tillägger att, förutom att skolans verksamhet bör genomsyras av olika etiska förhållningssätt ingår också etik som explicit ämnesinnehåll i elva olika skolämnen.

Etik tycks alltså vara en betydande del av flertalet skolämnen i grundskolan, alltså inte bara i religionskunskapsämnet, men en intressant aspekt är på vilket sätt och hur etik syftar till att utveckla elevernas etiska kompetens. En artikel, i vilken forskarteamet Christina Osbeck, Olof Franck, Annika Lilja och Karin Sporre (2018) undersöker elevers utveckling av etisk kompetens, problematiseras innebörden av etisk kompetens och hur läroplanen möjliggör en utveckling av denna. Osbeck m.fl. undersöker 1940 olika forskningsartiklar som publicerade mellan år 2000 och 2015, vilka belyser etisk kompetens och etikundervisning. Även om etik finns representerat i minst elva skolämnen, tycks det vara en ensidig syn på etik som lyfts fram. Osbeck m. fl. menar att den etiska kompetensen bör ses som mångdimensionell och att det saknas en sådan syn av etiska kompetenser, inom ramen för den rådande läroplanen, där etik skrivs fram som endimensionell.

Ytterligare en relevant studie som behandlar ämnet etik i grundskolan, är Alice Lesnicks (2006) kvalitativa studie. Syftet med hennes studie är att redogöra för vilken betydelse etik kan ha, i språkutvecklande sammanhang, i två engelska klassrum. Deltagande i studien är elever från två skolor, där en är belägen i ett socioekonomiskt starkt område och en i ett socioekonomiskt svagt område. Eleverna gick vid undersökningstillfället i årskurs åtta och på motsvarande det svenska gymnasiet. Datainsamling skedde genom såväl elevintervjuer som klassrumsobservationer, med fokus på språkutvecklande undervisningstillfällen. Studien belyser relevansen av etik i grundskolan, utifrån ett ställningstagande att undervisningen och dess innehåll bör vara elevnära. Lesnick menar att ungdomar konstant både utsätts för och är med och formar normer och sociala övertygelser, vilket gör att det kan anses vara högst relevant för eleverna att behandla etik genom arbetsformer där de får samtala och förhandla om etiska ställningstaganden.

3.2 Skönlitteratur i etikundervisning

I föregående avsnitt redogörs vad forskning säger om relevansen av etik i undervisning, med elever i grundskolan. I enlighet med såväl Skolverket (2019) och Gardelli (2016) är det rimligt att påstå att skolan bör genomsyras av etiska förhållningssätt, likväl som etikundervisning där etiska värderingar synliggörs explicit. Ett sätt att arbeta med etik är att använda skönlitteratur, som ett sätt att ge elever möjligheter att få möta miljöer, situationer och sammanhang som de inte har möjlighet att möta i sitt eget liv (Nussbaum, 2008). En studie, vilken behandlar skönlitteratur i etikundervisning, är en av Cheryl Hunter och Donna Eder (2010). Studien är genomförd i USA, med syfte att undersöka processen som följer när 45 skolelever, i årskurs 4 och 5, möter etiska budskap genom skönlitteratur. Studien är designad likt EthiCoII, då urvalet är styrt för att synliggöra hur konceptet tas emot såväl på en skola med ett homogent elevunderlag som på en skola med ett mångkulturellt elevunderlag. 45 elever, utspritt på två

klasser i vardera skola, har deltagit i ett upplägg där de i små grupper fått lyssna på Aisopos fabler och delta i gruppdiskussioner om det etiska budskap som presenterats i berättelsen. Enligt Hunter och Eder (2010) är det sedan länge ett känt faktum att skönlitteratur är användbar inom flera områden av undervisning, men ändå tycks skönlitteraturen fasas ut under skolans senare år. De båda forskarna ser, liksom Martha Nussbaum, berättelser och sagor som ett unikt forum, där eleverna ges möjlighet att leva sig in i en annan värld och se situationer från olika perspektiv. Därför poängterar Hunter och Eder att skönlitteratur borde användas med elever, oavsett ålder. När skönlitteratur kombineras med samtal, där eleverna får svara på öppna frågor om texten, är sagoberättande användbart bland annat i etikundervisning. De öppna frågorna skapar utrymme för eleverna att röra sig fritt mellan handlingen i berättelsen och deras egna erfarenheter. Med väl valda frågeställningar, som stödstruktur, kan eleverna uppmuntras till att resonera kring etiska frågor som synliggörs via texten (ibid.).

Ämnet skönlitteratur i etikundervisning behandlas också, som redan nämnts ovan av den nordamerikanska filosofen och etikern Martha C Nussbaum i flera texter (t ex 2008). Nussbaum är i samklang med Hunter och Eder (2010), men menar också att skönlitteratur inte bara möjliggör att eleverna kan resonera om sina egna erfarenheter, utan också utveckla en känslighet inför andras. Relevant också här är Henriksson Perssons avhandling (2014). Studien undersöker mellanstadielärares gestaltning av demokrati, i undervisning. Henriksson Persson konstaterar att skönlitteratur är väl användbart i etikundervisning, men poängterar att det inte kan ses som en garanti för utveckling av etisk kompetens, utan snarare som en möjlighet vilken behöver förvaltas väl, för att den ska bidra till utveckling av etisk kompetens.

Om det inte är en garanti att all skönlitteratur bidrar till utveckling av individens etiska kompetens, är det av relevans att reflektera över hur lärare på bästa sätt kan arbeta, för att ta vara på skönlitteraturens etikutvecklande möjligheter. Ett forskarteam som gett sig i kast med att närmare undersöka skönlitteraturens möjligheter i etikundervisning är Peter Hart, Gisela Oliviera och Mark Pike (2019). De har genomfört en kvalitativ intervjustudie, med nitton deltagare från sju olika skolor. De deltagande eleverna var, vid undersökningstillfället, mellan elva och tolv år gamla och studien genomfördes år 2016, i Yorkshire och Nordöstra England. Enligt Hart m.fl. är det först och främst valet av skönlitteratur som är avgörande, för utveckling av elevers etiska kompetens. För att skönlitteraturen ska fungera som en form av scaffolding, behöver valet av text vara noggrant avvägt och de etiska budskapen behöver vara tydliga. Om de etiska budskapen är otydliga, tenderar det finnas en risk att en skönlitteraturbaserad etikundervisning inte är lika effektivt. Däremot, om texten uppfyller kravet om tydlighet, menar Hart m.fl. att skönlitteraturen är lämplig både för att presentera nya etiska budskap och för att befästa etiska ramverk, vilka eleverna har med sig sedan tidigare.

3.3 Ett dialogiskt klassrum

Många forskningsstudier belyser de möjligheter som finns, med att använda skönlitteratur i etikundervisning, exempelvis Hunter och Eder (2010) och Henriksson Persson (2018). Intressant är dock att båda dessa studier påtalar vikten av samtal i samband med användning av skönlitteratur i etikundervisning, då det inte tycks vara tillräckligt att eleverna enbart får till sig

berättelsen via någon form av läsning. En studie som bekräftar ett sådant resonemang, är en undersökning genomförd av Larry Nucci, Michael W Creane och Deborah W Powers. Nucci m.fl. (2015) har låtit elva lärare och 264 mellanstadieelever delta i en studie, i vilken de elva lärarna utbildats i att utforma historieundervisning, med arbetsformer som är menade att främjar elevers etiska kompetens. Nucci m.fl. har, som en del av ditt koncept, implementerat en arbetsform de väljer att kalla för *transactive discussion*, vilket kan beskrivas som gruppdiskussioner där de medverkande pendlar mellan operationellt och representativt resonemang. Operationellt resonemang präglas av att de medverkande bygger på varandras reflektioner, medan representativt resonemang inte är lika utvecklat. Det representativa resonemanget präglas främst av individens egna åsikter, istället för en överbryggning till de andra gruppmedlemmarnas reflektioner. Nucci m.fl hänvisar till tidigare forskning, gjord av Berkowitz och Gibbs, som påvisar att det finns ett möjligt samband mellan en positiv utveckling av etisk kompetens och förmågan att kunna formulera operationella resonemang. Med det sagt argumenterar Nucci m.fl. för att den tidigare forskningen till stor del är genomförd i relation till undervisning i naturvetenskap och inte explicit etikundervisning, men menar ändå att resonemanget har möjlig bäring inom forskningsfältet etikundervisning.

En artikel som delvis bekräftar den tes Nucci m.fl. lyfter fram som relevant, är en skriven av forskarna Jaap Schuitema, Carla van Boxtel, Wiel Veugelers och Geert ten Dam (2011). Schuitema m.fl. (har undersökt gruppdiskussioners inverkan på utveckling av etisk kompetens, inom ramarna för skolämnet historia och medborgarskapsundervisning. Undersökningen är genomförd i Amsterdam och är baserad på en undervisningsmodell, med gruppdiskussioner och essäskrivning i fokus. Undervisningsmodellen är implementerad med en klass i årskurs åtta och har pågått under tretton lektionstillfällen. Schuitema m.fl. konstaterar att en högre kvalitet av resonemang, i gruppdiskussioner, kan ha inverkan på elevens förmåga att ta till sig etiska budskap. Intressant är dock att det i vissa fall inte tycks vara nödvändigt att alla i gruppen är lika aktiva i samtalet, då det kan vara tillräckligt att lyssna (Schuitema m.fl., 2011). Resonemanget korrelerar med Osbeck m.fl. (2018) som uttrycker att etisk känslighet kan utvecklas genom att eleven tar till sig etiska budskap genom att se eller lyssna. Däremot menar Osbeck m.fl. att etisk bedömning, etisk motivation och etisk implementering är dimensioner av etisk kompetens, vilka inte kan utvecklas enbart genom att lyssna.

En förutsättning för att eleverna ska kunna delta i gruppdiskussioner är att de vet vad som förväntas av dem och att de stegvis ges möjlighet att öva på att själva hålla i samtalstillfällen. I en forskningsartikel skriven av Val D Turner och Marwin W Berkowitz (2005) uttrycker skribenterna att det är viktigt att det sker en stegvis övergång när eleverna förväntas strukturera och arrangera egna samtalstillfällen. Förslagsvis börjar läraren genom att modellera, för att sedan stegvis fasa ut sig själv ur sammanhanget. Turner och Berkowitz poängterar att modelleringen är menad att vara en form av scaffolding, så att eleverna har en stödstruktur att förhålla sig till.

4. Teoretiskt perspektiv och viktiga begrepp

Denna studie befinner sig inom ramen för ett sociokulturellt perspektiv, vilket härstammar från Lev Semenovich Vygotskijs syn på kunskap och lärande (Säljo, 2014). Den sociokulturella teorin bygger på ett synsätt där man menar att lärande sker i samspelet människor emellan, och att språket är ett av de mest avgörande verktyg individen kan använda. Säljö påtalar att Vygotskij ansåg skolan vara en viktig social arena, då individen där ges möjlighet att appropriera såväl konkreta som abstrakta kunskaper, vilka är nödvändiga för att bli en god medborgare.

Valet att utgå från ett sociokulturellt perspektiv är bland annat grundat i Tappan (1998), som påtalar att den sociokulturella teorin är väl användbar i såväl utformning av och reflektion över etikundervisning. Tappan menar att etik kan ses som ett gemensamt språk, vilket lever och utvecklas allt eftersom det samtalas om. Eftersom den sociokulturella teorin förespråkar att lärande sker i interaktion, kan etik och etikundervisning med fördel analyseras utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

Analysen av det insamlade empiriska materialet utgår ifrån ett par utvalda begrepp, vilka är centrala inom den sociokulturella teorin. Förutom begrepp tagna ur sociokulturell teori har jag också valt begreppet *mångdimensionell etisk kompetens*, eftersom det är en avgörande del i teorin bakom EthiCoII-projektet. Nedan följer en genomgång av dessa begrepp.

Scaffolding och proximal utvecklingszon

Scaffolding, som begrepp, är inte myntat av Vygotskij själv, men är ändå nära knutet till den sociokulturella teorin. Begreppets innebörd kan löst översatt benämnas som stöttning, vilket syftar till stödstrukturer, vilka främjar lärande. Turner och Berkowitz (2006) beskriver tre karaktärsdrag, i syfte att förklara innebörden av begreppet. Det första är att scaffolding är en social process, som pågår både mellan människor och kognitivt inom den enskilda personen. Det andra är att stöttning sker genom sociala verktyg, där språket är det mest avgörande. Det tredje och sista förklarar Turner och Berkowitz är att de externa stödstrukturerna med tiden är tänkta att arbetas bort, allt eftersom individens själv approprierar de nödvändiga kunskaperna för att utvecklas självständigt i sammanhanget. Den starkaste form av scaffolding, eller stöttning, som förekommer inom den sociokulturella teorin, är arbete som utgår ifrån den proximala utvecklingszonen. Turner och Berkowitz förklarar att en sådan stödstruktur innebär att en grupp individer, vilka har ett gemensamt mål att utvecklas, är sammansatta så att de kompletterar varandra kunskapsmässigt. Den proximala utvecklingszonen är det kunskapsutrymme, vilket ligger näst för en individ att erinra sig, men som inte kan nås utan att någon som redan är där erbjuder stöttning. I en artikel skriven av professorn Mark B Tappan (1998) påtalar han att för att kunna avgöra individens proximala utvecklingszon, så behöver man först veta var individen befinner sig kunskapsmässigt i nuet. Genom att låta eleverna lösa uppgifter individuellt är det möjligt att identifiera den enskilda kunskapsnivån, för att sedan skapa gruppammansättningar där eleverna befinner sig i varandras närliggande proximala utvecklingszoner. Om gruppammansättningen är lyckad kan eleverna lära av varandra och således vara varandras kompetenta kamrater (Tappan, 1998.)

Värt att notera är att i analysen används den svenska översättningen stödstruktur, istället för det engelska begreppet scaffolding. Valet är baserat på en strävan att ha ett enhetligt språkbruk, i uppsatsen.

Etisk mångdimensionell kompetens

Ytterligare ett begrepp av relevans för den här studien, men som inte kan sägas vara en del av den sociokulturella teorin är en mångdimensionell etisk kompetens. Osbeck m.fl. (2018) har jämfört 1940 forskningsartiklar som behandlar ämnet etisk kompetens och funnit att etisk kompetens inte enbart kan ses som en kompetens, utan fyra. De fyra Osbeck m. fl. gör korrelerar med en sedan tidigare erkänd teori och stärker där med slutsatsen att etisk kompetens kan tolkas som mångdimensionell. De fyra etiska kompetenserna, vilka presenteras av Osbeck m.fl. är: *etisk känslighet*, *etisk bedömning*, *etisk motivation* samt *etisk implementering*. Nedan följer en genomgång av dessa fyra etiska dimensioner.

Etisk känslighet beskrivs som en grundläggande förutsättning för att över huvud taget kunna göra etiska avväganden, då det kräver att individen kan identifiera etiska dilemman. Denna dimension präglas av att individen, genom bland annat att lyssna, förhåller sig empatiskt till sin sociala omgivning.

Etiskt bedömning innebär att individen kan göra avväganden för vad som är ett etiskt rätt beslut, i en viss situation. Konkret kan då individen både identifiera ett etiskt dilemma och avgöra hur den bör agera, för att vara etiskt god.

Etisk motivation är den motivation som driver individen att ta etiskt goda beslut och är därför nära sammankopplat med etiskt bedömning. Även om de två ofta hör samman, kan den etiska motivationen ses som den bakomliggande faktorn, vilken driver individen att vara intresserad av att göra etiska bedömningar.

Etisk implementering kan ses som själva genomförandet av en etisk bedömning, där individen går från intention till handling. Osbeck m.fl., (2018) påtalar också att det inom denna etiska dimension är av intresse hur en individ agerar, inte bara att den agerar.

I analysen kommer främst de etiska kompetenserna användas separat, istället för det samlade begreppet etisk mångdimensionell kompetens. Det valet görs, utifrån ett behov av att samtala om delarna för att förstå helheten.

5. Metod

I kommande avsnitt redogörs för metodval i avseende design, urval, tillvägagångssätt, analysverktyg, etiska ställningstaganden och kvalitetskriterier.

5.1 Design

Undersökningen genomfördes i form av en kvalitativ semistrukturerad intervjustudie. Metoden var given från start då EthiCoII-projektet, som min undersökning är knuten till, befinner sig inom ett sociokulturellt och moralutvecklingsfilosofiskt perspektiv. Enligt Braun och Clarke (2006) möjliggör den kvalitativa metoden att forskaren kan få gedigen tillgång till individens egen upplevelse och erfarenheter, vilket gör att den lämpar sig i studier som denna, som undersöker just det.

Under intervjuerna användes en intervjuguide, vilken är utformad för att synliggöra elevernas upplevelse av den genomförda litteraturbaserade etikundervisningen. Det kvalitativa forskningsfältet fokuserar främst på just processer och utveckling över tid, vilket också bidrar till en del av den kritik som riktas från kvantitativa forskare. Kritiken riktar sig mot att kvalitativ forskning kan ses som subjektiv och svår att replikera (Bryman, 2018). Kritiken kan ses som befogad då det är av den kvalitativa metodens natur att vara mer flexibel än den kvantitativa, samt att semistrukturerade intervjuer specifikt ger intervjuaren ett visst svängrum att anpassa frågorna i ordning och utformning för att möta den specifika respondenten. Det är dock också det som kritiseras, som är en av de främsta styrkorna hos den kvalitativa metoden och den semistrukturerade intervjun. Metoden syftar att gå på djupet och skapa förståelse, där respondentens upplevelse och uppfattning ses som en möjlig källa till svaret på forskningsfrågan (Bryman, 2018).

Min studie är knuten till EthiCoII-projektet var mitt metodval givet från start. Genom att genomföra elevintervjuer har elevernas upplevelser synliggjorts tydligt, dock hade det också varit fördelaktigt att komplettera elevintervjuerna med intervju av ansvariga klasslärare och klassrumsobservationer. Med en komplettering av klassrumsobservationer hade det funnits möjlighet att synliggöra hur eleverna agerar tillsammans, vilket möjligen hade tydliggjort hur eleverna utövar etisk implementering.

5.2 Urval

Då min studie är knuten till longitud-projektet EthiCoII är urvalet av respondenter givet utifrån de redan deltagande skolorna. Projektet är av kvasiexperimentell art, med sammanlagt fyra deltagande skolor. Experimentgrupperna består av en skola där det är hög andel elever med svensk bakgrund och relativt låg andel elever med utländsk bakgrund, samt en skola där elevunderlaget är det motsatta. En klass i vardera skola deltar i projektet, där lektionsupplägget genomförs med elever i årskurs 5. De två kontrollgrupperna utgörs av klasser från skolor som är strukturellt lika de två experimentgrupperna. Urvalet är målstyrt, för att nå två skolor vilka är varandras motsatser i sociokulturella förutsättningar. Det målstyrda urvalet kan ses som en möjlig styrka för EthiCoII-studien, då det möjliggör ett synliggörande av förutsättningarnas roll i hur effektiv undervisningsmodellen är, i elevers utveckling av etisk kompetens. Det målstyrda urval som gjorts i EthiCoII är också gjort utifrån att deltagarna har relevans för forskningsfrågan (Bryman, 2018). Respondenterna i min studie har således valts ut i ett målstyrt urval, men mer specifikt i ett tillfällighetsurval. Med tillfällighetsurval menas i denna kontext att respondenten inte valts ut för att nå extremfall, eller avvikande, inte heller typfall

eller haft satta kriteriet (Bryman, 2018). Ansvarig för tillfällighetsurvalet har den ansvariga läraren på plats varit, vilken också deltar i EthiCo-projektet.

5.3 Tillvägagångssätt

Empiriinsamling för denna studie har gjorts av mig och ytterligare en lärarstudent. Vi har genomfört var sin pilotstudie i en tidigare kurs, då en elev intervjuades. För examensarbetet har vi genomfört tio elevintervjuer var, vilka sammanslagits till ett material bestående av 20 elevintervjuer sammanlagt vilka analyseras i denna rapport. I och med att det är klasser från två skolor, som deltar, gjorde vi uppdelningen att vi intervjuade elever på var sin skola.

Inför studien kontaktades två lärare på de deltagande skolorna, vars klasser är experimentgrupper i projektet EthiCoII. De berörda lärarna fick i uppgift att undersöka intresset hos eleverna att delta i en intervju, knuten till EthiCoII-projektet. Syftet med pilotstudien var att testa den intervjuguide som var framtagen till denna studie. Flera elever uttryckte sig positivt inställda till ett deltagande och lärarna utsåg en elev från var klass att delta. I samband med genomförandet av pilotstudien, valdes också att ha ett informationssamtal med den samlade elevgruppen på ena skolan för att informera om min kommande studie. Pilotstudien, samt denna studie, genomfördes i skolans lokaler. Efter pilotstudien gjordes smärre justeringar i intervjuguiden, för att bättre kunna fånga upp elevernas upplevelse. Ansvarig lärare på plats fick tillgång till samtyckesblanketter, vilka delades ut till de elever som uttryckte att de ville vara med i studien. Läraren har gjort ett slumpmässigt urval, av de elever som ville delta och jag har därför inte haft någon inverkan på vilka elever som i slutändan blev intervjuade. Samtyckesblanketterna samlades in av den ansvariga läraren och gavs sedan tillbaka till mig, som är ansvarig för studien. Eleverna 1–10 går på den ena skolan och intervjuades på plats i skolans lokaler. Eleverna 11–20 går på den andra skolan och intervjuades genom det digitala verktyget Zoom. Anledningen till de olika intervjuformaten är att det på den ena skolan inte hade möjlighet att ta emot lärarstudenter, under den rådande Covid-19 pandemin. Samtliga intervjuer har transkriberats och anonymiserats, så att eleverna benämns med siffrorna 1–20.

5.4 Analysverktyg

Det empiriska materialet analyseras genom en tematisk analys. Det är en analysmetod lämpad för kvalitativa undersökningar och syftar till att urskilja, analysera och redogöra för teman inom ett avgränsat datamaterial (Braun & Clarke, 2006). Analysen sker i sex steg och ger djupgående möjlighet för bearbetning av materialet, då steg ett till fem behandlar enbart kodning och sortering av det insamlade materialet, vilket gör att själva skrivandet reserveras till steg sex. Ju längre analytikern kommer i processen, desto mer djup och ingående är bearbetningen av empirin. Från en första bearbetning och initial kodning utvecklas materialanalysen till att urskilja såväl huvudteman som tillhörande underteman. När ett antal teman och huvudteman utkristalliserats ur materialet kvarstår enbart steg sex, rapportskrivning (Braun & Clarke, 2006). Nedan följer en genomgång av de sex stegen, inom tematisk analys.

Steg 1: Transkribering av insamlat empiriskt material och initial kodning.

Steg 2: Kodning av intressanta drag, vilka utkristalliserats i materialet.

Steg 3: Gruppering av kodningar till möjliga teman.

Steg 4: Omgruppering och kontrollering av teman gentemot kodningen av materialet.

Steg 5: Namngivning av teman och analys av material.

Steg 6: Producering av text. Sammanställning av resultat och analys, i relation till de teman som utkristalliserats ur materialet.

5.5 Etiska ställningstaganden

Studien har genomförts med vetenskapsrådets forskningsetiska principer i beaktning. Vetenskapsrådet redogör för fyra forskningsetiska huvudprinciper: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 1990).

Informationskravet uppfylls genom att samtliga elever, vilka faller inom ramen för mitt målstyrda urval, blivit informerade muntligt om syftet med min studie och där efter fått betänketid om de önskar delta eller ej.

Samtyckeskravet möts då de elever som tackat ja att delta fått tilldelat varsin samtyckesblankett, vilken både vårdnadshavare och elev skrivit på. Samtyckesblanketten både erbjuder detaljerad information om studien, samtidigt som den också betryggar deltagaren om anonymitet och hur, samt av vem, datan kommer att nyttjas. Eleverna har dessutom informerats muntligt.

Konfidentialkravet säkerställs genom att samtliga intervjuer kodas, för att säkerställa anonymitet.

Nyttjandekravet möts genom att jag som forskare säkerställer att den insamlade datan förvaras säkert och att den enbart används för de syften elev och vårdnadshavare godkänt, i samtyckesbrevet.

Utöver Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har det också gjorts etiska avväganden, då jag i min undersökning intervjuar barn. I beslutet att intervjua barn har jag tagit del av Källström Caters (2015) argument för att barn ska få involveras i forskningsprocesser, då han menar att deltagandet kan bidra till att barn kan känna sig lyssnade på. Däremot poängterar författaren också att det finns regler som skyddar sårbara grupper, inkluderat barn, från att användas i forskningssammanhang där samma kunskap kan hämtas på andra sätt än att involvera barn. Eftersom min undersökning syftar till att undersöka elevers egna upplevelser av skönlitteraturbaserad etikundervisning är det inte möjligt att få tillgång till relevant kunskap på annat sätt än att involvera eleverna. För att göra erfarenheten positiv för de deltagande eleverna, var min ambition att genomföra intervjuer där eleverna känner sig lyssnade på och trygga i sammanhanget.

5.6 Kvalitetskriterier

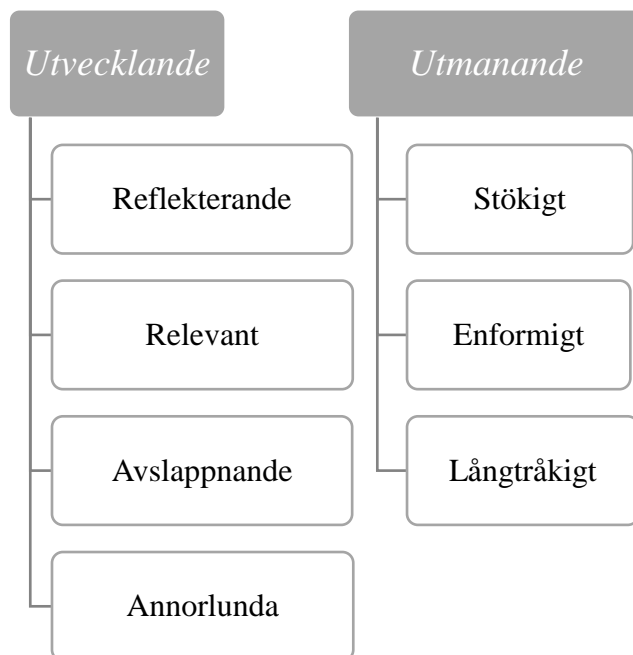
Bryman (2018) konstaterar att forskare inom det kvantitativa fältet använder begrepp så som reliabilitet och validitet, som inte är direkt applicerbara inom det kvalitativa forskningsfältet. En av de avgörande aspekterna som gör det svårt att använd reliabilitet och validitet inom

kvalitativ forskning är att de kräver absoluta sanningar, vilket enligt den kvalitativa forskningsmetoden inte är möjlig att frambringa (Bryman, 2018). I ansats att omformulera dessa kvalitetskriterier, så att de är applicerbara på kvalitativa undersökningar, presenterar Larsson (2005) en uppsättning alternativa kriterier. Bland annat lyfter Larsson fram vikten av *intern logik i studien som helhet*, vilket efterföljs genom att låta forskningsfrågan styra metodval vid datainsamling. Larsson hänvisar till tidigare forskning, vilket påtalar att studien bör, för att möta kriteriet, eftersträva harmoni i såväl forskningsfråga som metodval och analysverktyg. För att möta påtalat kriterium eftersträvas en röd tråd genom alla delar av min studie. Min forskningsfråga är formulerad, med fokus på elevupplevelser av ett specifikt undervisningsmodell. För att samla in empiriskt material som är relevant för min fråga har jag valt att vända mig till elever, som deltagit i den undervisning vilken jag söker information om hur den upplevts. Analysmetoden är tematisk analys, för att urskilja elevernas upplevelser och göra dem till fokus för undersökningen.

6. Resultat och analys

Efter den tematiskt analysen visar mitt insamlade empiriska material att majoriteten av eleverna menar att de tror sig fått en ökad förmåga att reflektera över etiska frågor, under den tid projektet pågått. Eleverna uttrycker att de själva tror det beror specifikt på den skönlitteraturbaserad etikundervisning, som de deltagit i. Utifrån att ha analyserat de genomförda elevintervjuerna har två huvudteman och sju underteman utkristalliserats ur materialet.

Nedan följer en visuell representation av huvudteman, med tillhörande underteman.



I kommande avsnitt redogörs för resultat och analys av de teman som framkommit ur materialet.

6.1 Utvecklande

Majoriteten av de intervjuade eleverna ställer sig positiva till den skönlitteraturbaserade etikundervisning, som de deltagit i och menar att den upplevts som *utvecklande*. I relation till den generella upplevelsen *utvecklande* uttrycker eleverna att de upplevt den skönlitteraturbaserade undervisningen som *reflekterande, relevant, lärorikt* och *avslappnande*. Elevernas upplevelser synliggör också att de, inom en skönlitteraturbaserad etikundervisning, getts möjlighet att utveckla flera av de etiska kompetenser som Osbeck m.fl. (2018) redogör för. Däremot framkommer det, utifrån elevernas egna uttalanden, att de tar med sig olika lärdomar från lektionerna, även om de deltagit i samma undervisning.

Utifrån huvudtemat *utvecklande* ämnar jag i kommande underteman att redogöra för några av de upplevelser som eleverna lyft som speciellt positiva.

6.1.1 Reflekterande

Det framkommer av intervjuerna, att eleverna tycker undervisningen har skapat tillfällen för reflektion. När eleverna pratar om de reflekterande inslagen lyfter de fram både samtal och litteratur som viktig.

Jag tyckte de var bra för då fick man lite hjälp om vad det var man skulle prata om först och man kunde sätta sig in lite mer i perspektivet istället, istället för att "nu ska ni prata om dehär". För då läser som en berättelse som man fick liksom tänka sig in i hur den här personen liksom va, tänkte å kände å så. (Elev 7)

Elev 7 belyser att skönlitteraturen, som bärare av etiska budskap, upplevts vara ett hjälpmedel när hen förväntats reflektera över andras perspektiv. Skönlitteraturen kan således ses som en lyckad stödstruktur i syfte att hjälpa eleverna framåt. I uttalandet från elev 7 är det möjligt att identifiera resonemang som kan liknas med etisk känslighet, då denna ter sig i uttryck som en empatisk förmåga och syftar till att individen ska kunna sätta sig in i andras perspektiv. Att eleverna getts möjlighet att utvecklas i sin etiska kompetens, förstärks och bekräftas av uttalande från bland annat elev 13.

Jag tyckte det mesta var bra för man fick ju lära sig mycket. Det var så här lärorikt och man fick lyssna på andra. /.../ Det jag lärde mig mest var nog att lyssna på andra. Det kändes som jag verkligen blev jättebra på det. (Elev 13)

Förutom spår av etisk känslighet finns också indikationer av etisk bedömning, i uttalande från exempelvis elev 6 och elev 18.

För att man va ju tvungen att liksom säga någonting och alla va ju tvungna att prata så de va ju inte bara en som prata helatiden. Så då fick ju alla såhär utveckla sin diskussionsförmåga, eller vad man ska säga. (Elev 6)

Typ.. Det är ju så om någon säger någonting som är typ fel, då kan man ta åt sig det. Om jag typ tycker att någonting är rätt och någon annan tycker att det är fel, då kan man ju förklara hur det är så kan man komma överens om vad som är rätt eller fel. (Elev 18)

Elev 6 och elever 18 resonerar om hur de upplevt gruppdiskussionerna. Citaten synliggör att det funnits möjlighet att reflektera och resonera tillsammans, för att förhandla sig fram till etiska ställningstaganden. Till skillnad från eleverna som påvisar etisk känslighet lyfter elev 6 och elev 18 fram vikten av att prata och själva vara aktiva vid samtalstillfällena. Etisk bedömning utvecklas som mest effektivt i gruppdiskussioner när de deltagande individerna bidrar med egna åsikter, då ett brett aktivt deltagande främjar fördjupande resonemang (Osbeck m.fl., 2018).

6.1.2 Relevant

Nästan alla intervjuade elever uttrycker att de upplever den skönlitteraturbaserade etikundervisningen som relevant. Eleverna påtalar att de samtalsämnen som behandlats under lektionstillfällena bidragit till den *utvecklande* upplevelse de säger sig ha av lektionerna. Det framkommer också att eleverna upplever den använda skönlitteraturen som relevant, i relation till de olika etiska teman som diskuterats.

Jag tycker de va jätteviktiga teman. /.../ De finns många personer i dag som liksom invandrare som kommit till Sverige och vi måste kunna se in i situationen. För dom har säkert haft det jätte tufft och nu vet vi lite mer om det. (Elev 3)

I citatet ovan är det möjligt att identifiera spår av etisk motivation, hos elev 3. Eleven visar en tydlig motivering till varför hen anser att den skönlitteraturbaserade etikundervisningen är relevant och påtalar att den etik som lektionerna behandlat, är mycket viktig. Ett sådant resonemang kan tyda på en inre drivkraft och behov av att utveckla etisk mångdimensionell kompetens.

Ja, asså jag tyckte de va jätteviktiga. För oss som inte är så utbildade i såna saker, men liksom får höra. Även fast de är böcker så kan ju liksom vissa ha den verkligheten själva liksom och uppleva det. Då är det bra att man vet om dom. (Elev 5)

Båda eleverna påtalar att de tycker samtalsämnena är viktiga och relevanta, med elev 3 som lägger extra tyngt i vikten av att prata om migration. Förutom att samtalsämnena anses viktiga belyser elev 5 att skönlitteraturen kan vara en viktig bärare av budskap, för att få förståelse för andras potentiella verkligheter. Uttalandet av elev 5 belyser hur skönlitteratur kan användas, som en stödstruktur för lärande. Flera elever uttrycker dock också att de saknar vissa etiska teman, som inte behandlats under lektionerna, exempelvis: *Djurplågeri* /.../ (Elev 12).

6.1.3 Avslappnande

Eleverna uttrycker att de upplevt högläsningstunderna som avslappnande. Gemensamt för de flesta av eleverna är att de ställer sig positiva till att få till sig text, genom att någon annan läser den högt för dem.

Jag tyckte dom var liksom sköna. Man fick slappna av lite i början av lektionen och tänka och reflektera lite för sig själv. De va lite som typ EPA. Först fick man liksom göra lite ensam, sen i grupp par och sen liksom i helklass och diskutera lite mer.
(Elev 7)

Det jag tyckte om var det att det var såhär vi fick sitta alla tillsammans och lyssna på vad vår lärare läste och det var ganska mysigt.
(Elev 13)

Elev 7 och elev 13 uttrycker att de upplevt högläsningen som avslappnande och mysig. Elev 7 lyfter fram att de avslappnande högläsningstunderna gett tillfälle för inre reflektion, medan elev 13 uttrycker att hen främst uppskattat den mysiga gemenskap som uppstått när de fått lyssna på högläsningen. Andra adjektiv som används av elever, som också upplevt högläsningen som avslappnande är att det har varit tyst, skönt och lugnt. De avslappnande stunderna tycks således skapa goda förutsättningar för eleverna att föra inre resonemang och där med också utvecklas i sin etiska kompetens. Exempelvis visar elev 7 spår av etisk känslighet, men också en förberedande grund för etisk bedömning.

6.1.4 Annorlunda

Eleverna uttrycker att de upplevt undervisningsmodellen som annorlunda. I denna kontext framkommer det att eleverna menar annorlunda, i positiv bemärkelse. Förklaringarna på vad som bidrar till att lektionsupplägget upplevt som annorlunda är flera:

Dom va annorlunda. Dom va roliga. Dom va var väldigt intressanta. /.../ De va liksom en annan typ av lektion, med ett annat typ av ämne, som man pratar om. (Elev 7).

Lyssna på böcker va ganska kul. För vi brukar inte få läsa så mycket i skolan./.../ Vi har ju inte haft så mycket diskussionerna innan direkt. Man diskuterar mycket å så. De gjorde vi mer. (Elev 1)

Man fick reflektera över saker man kanske inte brukar reflektera över och tänka verkligen efter vad jag tycker om såna saker. (Elev 10)

Både elev 7, elev 1 och elev 10 uttrycker att de upplevt den skönlitteraturbaserade etikundervisningen som annorlunda. De faktorer som uppmärksammas som annorlunda är att generellt sett prata etik, tillsammans med att kombinera skönlitteratur med diskussionstillfällen. Eftersom det annorlunda ändå upplevts positivt, är det möjligt att de stödstrukturer som är inbyggda i lektionsmodellen verkat generellt sett positivt.

6.1.5 Analys av resultat i temat *utvecklande*

I analys av elevintervjuerna är det möjligt att identifiera ett antal stödstrukturer, vilka bidragit till att den skönlitterära etikundervisningen upplevts som *utvecklande*. En sådan stödstruktur är användningen av skönlitteratur, som bärare av etiska budskap. Eleverna upplever det lästa som en inlåsning i ett annars komplext ämne, vilket görs tillgängligt via berättelsen. Ytterligare en stödstruktur är gruppdiskussionerna, vilka eleverna upplever som hjälpsamma, då de ges möjligheten att reflektera tillsammans. Förutom själva forumet diskussion är grupp sammansättningen i sig viktig, för att momentet på bästa sätt ska främja lärande. För optimalt lärande bör eleverna kombineras i grupper, så att de inom grupperna möter varandras proximala utvecklingszoner och kan agera som kompetenta kamrater för varandra. En sista stödstruktur är konceptet som helhet, då ett flertal av eleverna påtalar hur de olika momenten tar vid varandra på ett bra sätt. En elev liknar konceptet med EPA, vilket är ett arbetssätt inom kooperativt lärande. Hen anser att högläsningen gav tid för egenreflektion, förstärkningsaktiviteten och gruppdiskussionerna liknas med att samtala i par och avslutande uppskattar hen helklassavslutningen, då alla fick samtala tillsammans.

6.2 *Utmanande*

Samtidigt som eleverna upplever den skönlitteraturbaserade etikundervisningen som *utvecklande*, framkommer det också att de upplever vissa moment som *utmanande*. I denna kontext innebär *utmanande* att eleverna upplevt svårigheter i olika moment eller att de mött situationer som krävt extra mycket av dem. När eleverna upplevt svårigheter har de således stött på en utmaning i undervisningen, vilket bidragit till en negativ upplevelse. De upplevelser som, enligt eleverna, är sammankopplade med den generella upplevelsen *utmanande* är att det i stundvis varit *stökigt*, *enformigt* och *långtråkigt*. I kommande underteman avses utreda de upplevelser vilka eleverna uttryckt hör ihop med den övergripande upplevelsen *utmanande*.

6.2.1 *Stökigt*

Den huvudsakliga bilden av varför eleverna upplever undervisningen som *utmanande*, är att gruppdiskussionerna har upplevts stökiga. Eleverna förklarar att samtalen upplevts ostrukturerade, att det varit svårt att få med alla i diskussionerna och att det funnits inslag av ”jag ska ha rätt”-mentalitet.

Nej, det är bara bara att vissa typ kan tycka att andras åsikter e fel å då blir de såhär tjafs typ, i grupperna. /.../ Det var bara att de va lite störikt i gruppen och vissa hållde inte med om de andra sa och då kunde de bli lite tjafs. Och man ville verkligen ha rätt själv liksom. (Elev 5)

Att alla inte.. är så fokuserade och pratar om annat. Och då kan det vara lite svårt att gå tillbaka vad det var vi pratade om. (Elev 11)

Elev 5 poängterar att diskussionerna varit ett bra tillfälle för att öva på att lyssna på varandra, men intressant är att samma elev också lyfter fram problematiken med att det upplevts tjafsigt och att det funnits en eftersträvan att vilja ”ha rätt”.

Vissa har inte respekt för andra situationer, vilket jag inte tycker är helt okej, men ja vissa tycker bara de är tråkigt liksom. Jag tycker det är tråkigt för alla andra som skrattade och såna grejer. (Elev 3)

Förutom de upplevelser elev 5 delar med sig av, påtalar elev 3 att hen upplevt brist på respekt, klasskamraterna emellan. Hen uttrycker att det är så det kan vara i ”andra situationer”. Värt att tillägga är att både elev 3 och elev 5 går på samma skola. Det är en överrepresentation av elever från denna skola, vilka påtalar att de upplevt gruppdiskussionerna som stökiga. I dessa uttalanden, gjorda av elev 3 och elev 5, syns inte lika tydliga spår av etisk mångdimensionell kompetens, som i de tidigare underteman. Upplevelsen av *utmaning* delas dock också till viss del av elever på den andra skolan, vilket synliggörs av uttalandet från elev 11.

6.2.2. Enformigt

Under gruppdiskussionerna har eleverna haft fyra utgångsfrågor, vilka varit samma under samtliga lektioner. Det generella intrycket eleverna ger är att de upplever den statiska frågestruktureringen som enformig. Åsikterna är dock delade huruvida det enformiga är positivt eller negativt. Å ena sidan tycker flera av eleverna att de upprepade frågorna underlättat för dem, då de vetat vad de skulle lyssna efter under högläsningen. Å andra sidan uttrycker majoriteten av eleverna att enformigheten i frågorna gjort det svårt i diskussionerna, då de bland annat säger att frågorna hindrat dem att komma vidare i gruppdiskussionerna.

Ibland kunde det bli lite såhär tråkigt kände jag att det blir samma frågor men det var ändå bra på något sätt. För då visste man såhär ungefär om vad man skulle prata om och det var lite lättare då. (Elev 13)

Det tyckte jag var lite jobbigt och för att då svarar man nästan varje gång samma på den andra av sånna här frågorna. "Om du tänker utifall den här texten", så utan för den här texten. De tyckte jag var jobbigt, men jag uppskattar frågorna men de skulle vara roligt med andra frågor. (Elev 3)

Elev 13 uttrycker att den statiska frågestrukturen varit ett positivt inslag, vilket också till viss del syns i uttalandet från elev 3. Elev 3 påtalar dock också att den statiska frågestrukturen ibland varit ett hinder, då det bidragit till att det varit svårt att komma vidare i diskussionerna. Det finns således en tudelad känsla hos eleven, där en och samma stödstruktur upplevs både *utvecklande* och *utmanande*.

En annan aspekt av upplevelsen av enformighet är också hur eleverna fått till sig de skönlitterära texterna. Större delen av elevantalet är nöjda med enbart högläsning, men några kommer också med förslag på förändring. En elev uttrycker: *”Jag hade velat att någon läser samtidigt som jag läser själv.. Man kommer ihåg det bättre.”* (Elev 18).

Förutom att läsa själv, uttrycks också fler förslag:

/.../ Kanske man skulle lyssna från ljudboken och sånt. Nu var det ju en lärare och det var ju roligt å så, men ja det var ju lite rörigt ibland, med papperna såhär. (Elev 3)

Kanske att man får läsa själv också om man vill. Jag brukar tycka att det är lättare att ta in då. (Elev 16)

Både elev 3, elev 16 och elev 18 belyser problematiken i att enbart använda en förmedlingsform. Istället föreslår eleverna att de skulle få tillgång till texten via andra medier, så som ljudbok eller att de själva hade tillåtits få vara med och läsa.

6.2.3 Långtråkigt

Ett flertal elever påtalar att de upplevt högläsningstunderna som för långa och att de då bidragit till att det varit svårt att sitta still på stolen, komma ihåg vad som sagts och hålla uppe intresset.

Ja de va ju svårt å, ja lite svårt att sitta still på stolen typ när dom läste upp å så./.../
det är bra med högläsning. De är bara att det var lite mycket kanske. (Elev 4)

Dom va ganska långa liksom, så man ibland kunde man såhär glömma bort lite sånt
dom sa för de va ganska långsamt. (Elev 5)

Elev 4 och elev 5 synliggör hur högläsningen kan påverka upplevelsen av den skönlitteraturbaserade etikundervisningen. Elev 5 uttrycker att läshastighet kan påverka i vilken utsträckning innehållet i det lästa koms ihåg efter högläsningen, vilket kan ses som en utmaning då eleverna förväntas reflektera över textens innehåll under den förstärkande aktiviteten och diskussionstillfällena. Känslan av *utmaning* förstärks av uttalandet från elev 4, som menar att hela situationen upplevs svår när högläsningen pågår under, vad eleven upplever som, lång tid. Högläsningen som i tidigare undertema lyfts fram som en stödstruktur, kan alltså agera hämmande om eleverna upplever den som för lång tidsmässigt.

6.2.4 Analys av resultat i temat *utmanande*

I analys av mitt insamlade material framkommer olika faktorer vilka, enligt eleverna, bidragit till en upplevelse av att undervisningen stundvis varit *utmanande*. Eleverna påtalar att de upplevt gruppdiskussionerna som stökiga och att det varit svårt att genomföra aktiviteten på ett sätt så att alla varit likvärdigt deltagande. I förra huvudtemat presenterades gruppdiskussionerna som en möjlig stödstruktur, men utifrån elevernas egna uttalanden är det tydligt att denna stödstruktur fallerat i vissa avseenden. Det tycks således vara verkningslöst att kombinera eleverna utifrån varandras proximala utvecklingszoner, om inte eleverna själva arbetar aktivt för att agera kompetenta kamrater för varandra. Intressant att tillägga är att det främst är elever från en av skolorna som påtalar undervisningen som stökig, vilket kan indikera att stödstrukturerna fungerat bättre att implementera på den ena skolan, än på den andra.

Eleverna uttrycker också att de upplevt undervisningen som enformig och långtråkig. Dessa upplevelser tycks vara knutna till användningen av en statisk frågestruktur under gruppdiskussionerna och att de enbart fått till sig skönlitteraturen via högläsning. Den statiska frågestrukturen kan ses som en potentiell stödstruktur, då dessa utgör en ram för elevernas gruppdiskussioner. Är syftet inte tydligt för eleverna, är det dock möjligt att eleverna uppfattar frågorna som upprepande och hindrande. Den statiska frågestrukturen väcker tudelade känslor hos eleverna, då den uppfattas som både *utvecklande* och *utmanande*. Ett möjligt

utvecklingsområde, vid framtida implementering av undervisningsmodellen, skulle kunna vara att tydliggöra syftet än mer med de upprepande frågorna, för att främja de positiva effekterna av en statisk frågestruktur.

Majoriteten av eleverna tycks uppskatta högläsning som förmedlingsform, men flera påpekar dock att den vid flera tillfällen upplevts som för lång. Vissa elever önskar att det funnits viss variation i hur de fick till sig texten. Även om lyssnande är en viktig del, i att utveckla etisk känslighet, är det möjligt att en variation av förmedlingsformer hade mött fler elevers behov och varit mer likvärdig. Således kan en variation av förmedlingsformer vara ett möjligt utvecklingsområde, om undervisningsmodellen används igen.

Till skillnad från huvudtemat *utvecklande*, syns inte den etiskt mångdimensionella kompetensen lika tydligt i elevernas uttalanden i temat *utmanande*. I beskrivning av de etiska kompetenserna använder Osbeck m.fl. (2018) begrepp så som reflekterande, empatiskt tänkande och lyssnande. Dessa begrepp infins inte i elevernas beskrivningar, inom temat *utmanande*.

6.3 Resultatsammanfattning

Sammanfattningsvis är det möjligt att summera elevernas upplevelse som till viss del *utvecklande* och till viss del *utmanande*. Det eleverna lyfter som speciellt *utvecklande* att den skönlitteraturbaserade etikundervisningen upplevts som lärorik, reflekterande, avslappnande och relevant. Inom dessa olika delar är det möjligt att identifiera ett antal framgångsfaktorer, som eleverna påtalar varit med och bidragit positivt till upplevelsen. Dessa framgångsfaktorer utgörs av en rad stödstrukturer, menade att främja elevernas etiska mångdimensionella kompetens. En av de mest framträdande framgångsfaktorerna är att eleverna fått möta de olika etiska budskapen via skönlitterär text, då eleverna berättar att det guidat dem in i att kunna samtala om annars tunga ämnen. Ytterligare en framgångsfaktor är samtalstillfällena, där gruppdiskussionerna lyfts som extra avgörande. Gruppdiskussionerna har möjliggjort att eleverna har kunnat agera kompetenta kamrater till varandra och således kunnat hjälpa varandra att utvecklas inom den proximala utvecklingszonen.

Men, det har också funnits moment som upplevts *utmanande*. Mer specifikt påtalar eleverna att lektionerna till viss del upplevts som stökiga, enformiga och långtråkiga. Eleverna lyfter bland annat att de upplevt gruppdiskussionerna som oseriösa och att det varit ett ojämnt elevdeltagande. Det är möjligt att dra slutsatsen att även om gruppdiskussionerna är utformade för att vara en stödstruktur, har denna till viss del fallerat och alla eleverna har inte på ett effektivt sätt kunnat vara varandras kompetenta kamrater. Eftersom samtliga dimensioner av den etiska mångdimensionella kompetensen kräver aktivt deltagande, är det möjligt att de elever som bidragit till att gruppdiskussionerna upplevts stökiga inte heller bidragit positivt till gruppens gemensamma utveckling av etisk mångdimensionell kompetens. Värt att nämna är dock att det främst är elever från den ena skolan som påtalar att undervisningen upplevts som stökig. Att upplevelsen skiljer sig mellan eleverna på de olika skolorna kan vara en indikation på att det fungerat olika bra att implementera de tänkta stödstrukturerna.

Trots att gruppdiskussionerna, till viss del, upplevts stökiga synliggörs det i elevernas resonemang att de under den litteraturbaserade etikundervisningen getts möjlighet att utveckla både etisk känslighet, etisk bedömning och etisk motivering. De elever som lyfter lyssnande som mest givande, indikerar att de främst använt sin etiska känslighet i diskussionsammanhangen, medan elever som också uttrycker att de resonerat och reflekterat muntligt visar spår av att de fått använda och utveckla etisk bedömning. Majoriteten av eleverna upplever också den skönlitteraturbaserade etikundervisningen som relevant, vilket kan indikera att de har en inre drivkraft att diskutera etik. Den inre drivkraften indikerar att eleverna har en viss etisk motivering och också att de getts möjlighet att utveckla denna, inom ramen för de genomförda etiklektionerna. Däremot är det inte lika tydligt om eleverna, inom den litteraturbaserade etikundervisningen, getts möjlighet att utveckla etisk implementering. Det är möjligt att mitt metodval inte synliggör empiri nödvändig för att föra resonemang om etisk implementering, eftersom intervjuerna främst synliggör elevernas tankar om etik och inte hur de agerar själva när de ställs inför etiska dilemman.

Det är också av vikt att kunna granska en undervisningsmodell kritiskt och eftersom eleverna säger sig upplevt högläsningstunderna som för långa och enformiga, är det möjligt att dessa faktorer bidragit till att eleverna hamnat i svårigheter när de själva skulle genomföra gruppdiskussionerna. Flera av eleverna påtalade att det ibland var svårt att komma ihåg det lästa, vilket kan ha varit ett hinder under diskussionerna. Ett utvecklingsområde, för framtida användning av undervisningsmodellen, skulle således kunna vara att variera förmedlingsformerna, för att möta fler elevers behov. Ytterligare ett utvecklingsområde är att, vid framtida användning av undervisningsmodellen, göra syftet med den statiska frågstrukturen än mer tydligt för eleverna, så att frågorna upplevs som en stödstruktur och inte ett hinder.

7. Diskussion

I följande två avsnitt presenteras resultatdiskussion och metoddiskussion. Resultatdiskussionen avses redogöra för studiens huvudresultat och ställer det gentemot teori och tidigare forskning. Resultatdiskussionen avser också ge förslag på hur framtida forskning kan ta vid, för att fortsätta inom samma forskningsfält. I avsnittet metoddiskussion utvärderas de metodval som format studien och det reflekteras över hur dessa påverkat studiens resultat.

7.1 Resultatdiskussion

Denna studie har undersökt hur mellanstadieelever, som deltagit i forskningsprojektet EthiCoII, upplevt en skönlitteraturbaserad etikundervisning. Resultatet av undersökningen visar att eleverna upplever den skönlitteraturbaserade etikundervisningen som både *utvecklande* och *utmanande*. Mer specifikt uttrycker eleverna att det som upplevts som *utvecklande* är att undervisningen, enligt dem, varit reflekterande, relevant, avslappnande och annorlunda. De upplevelser eleverna lyfter fram som bidragande till känslan av *utmaning* är att undervisningen delvis upplevts som stökig, enformig och långtråkig. Det kan tilläggas att upplevelsen av stökighet i undervisningen främst representeras av elever på den ena skolan, men inte den andra. Förutom att undersöka elevernas upplevelser av den skönlitteraturbaserade undervisningen,

syftar min studie också till att undersöka framgångsfaktorer och utvecklingsområden, vilka kan ha bidragit till elevernas upplevelser.

Eleverna uttrycker att de upplevt den skönlitteraturbaserade etikundervisningen som *utvecklande*. De påtalar att de upplevt det ovant och annorlunda att samtala om etik, men menar också att de etiska budskap som tagits upp under lektionerna är viktiga och relevanta. Elevernas uttalande visar spår av etisk motivation, då de indikerar en inre drivkraft att vilja samtala om etiska frågor (Osbeck m.fl., 2018). En förklaring till varför eleverna finner det relevant med etikundervisning kan vara att de lever i en tid där de till vardags både konsumerar och producerar normativa förväntningar. Ett sätt för eleverna att bearbeta och förhandla om dessa normativa värden är att de samtalar om det med varandra (Lesnick, 2006). Både elevernas åsikter om relevansen av etikundervisning i skolan och Lesnicks resonemang, om det samma, är i samklang med Skolverkets (2019) ambition att skolan ska genomsyras av såväl etikundervisning som undervisning genom etiska förhållningssätt.

Eleverna menar också att den skönlitteraturbaserade etikundervisningen upplevts som reflekterande och avslappnande. Som grund för dessa upplevelser finns skönlitteraturen som bärare av etiska budskap, samt gruppdiskussionerna. Intressant är att båda dessa inslag upplevts som såväl *utvecklande* som *utmanande*. Skönlitteraturen upplevts som *utvecklande* i avseendet att den hjälpt eleverna att slussas in i att byta perspektiv, samt att högläsningstunderna upplevts som avslappnande. Samtidigt uttrycker en mindre del av eleverna att högläsningen, även om den upplevts merparten positivt, varit delvis långtråkig och enformig. Att skönlitteraturen inte upplevts som ett enbart positivt inslag är inte oväntat, då det är ett känt faktum att skönlitteratur som används i etikundervisning, inte är någon garanti för lärande (Henriksson Persson, 2018).

Faktorer som bidragit till att skönlitteraturen delvis upplevts som *utmanande* är att högläsningstunderna, enligt eleverna, pågått för länge. Eleverna uttrycker att den långa högläsningen bidragit till att det varit svårt att komma ihåg innehållet i det lästa, samt att det varit svårt att fokusera under en så pass lång stund. Även om högläsningen delvis upplevts som *utmanande* är den ett viktigt moment, då Osbeck m.fl. (2018) menar att lyssnande är en viktig del i förutsättningen för att utveckla etisk känslighet.

Utifrån elevernas uttalade upplevelser är det möjligt att dra slutsatsen att skönlitteraturen har potential att vara en lämplig stödstruktur (jfr. Tappan, 1998) och att användning av denna kan ses som en framgångsfaktor, men den riskerar också att upplevas som enformig och långtråkig om läraren misslyckas i utformningen av högläsningstunderna. Ett utvecklingsområde, av undervisningsmodellen i EthiCoII, kan således vara att finna fler förmedlingsformer och korta ned lästiden något.

Gruppdiskussionerna upplevs som *utvecklande* då de, enligt eleverna, varit goda tillfällen för reflektion. Eleverna uttrycker att det varit intressant att lyssna på klasskamraternas åsikter och att samtalen möjliggjort en omförhandling av de egna åsikterna, i viktiga frågor. Att eleverna uttrycker gruppdiskussionerna som *utvecklande* indikerar att gruppammansättningarna i

många fall varit lyckade, med goda förutsättningar för eleverna att agera som kompetenta kamrater för varandra. Om eleverna funnit nytta av varandras kunskaper finns det också en god chans att de, inom grupperna, befunnit sig väl inom varandras proximala utvecklingszoner. Eleverna ger uttryck för att de, under gruppdiskussionerna, både haft möjlighet att lyssna på varandra och delge sina egna åsikter. Både att lyssna och prata är viktiga delar i att utveckla en etisk mångdimensionell kompetens, då det främjar både etisk känslighet och etisk bedömning (Osbeck m.fl.,2018). Förutom att den etiskt mångdimensionella kompetensen främjas av aktiviteter där eleverna både får utrymme att prata och lyssna, tillägger Nucci m.fl. (2015) att nivån i samtalen också är en viktig aspekt i utveckling av etisk kompetens. Om gruppdiskussionerna ligger på en nivå där operationella resonemang är normen, kommer individerna troligtvis att utvecklas mer effektivt i sin etiska kompetens, än om diskussionerna präglas av representativa resonemang (Nucci m.fl., 2015). Väl sammansatta gruppkonstellationer kan således vara en möjlig framgångsfaktor, vilken kan ha bidragit till att eleverna upplevt gruppdiskussionerna som *utvecklande*.

De elever som säger sig upplevt gruppdiskussionerna som *utmanande*, istället för *utvecklande*, konstaterar att de tycker samtalsklimatet varit hårt och att det saknats intresse för att lyssna på varandra. Samtalstillfällena har upplevts stökiga och det har, enligt eleverna, varit ett ojämnt elevdeltagande i diskussionerna. Tappan (1998) förklarar att en stödstruktur enbart är en stödstruktur när samtliga inblandade jobbar mot samma mål och att det finns en strävan att ta sig dit tillsammans. Om man förstår elevernas upplevelse genom Tappans resonemang synliggörs det att gruppdiskussionerna inte fungerat som en stödstruktur för de elever som upplevt momentet som *utmanande*.

Genom att gruppdiskussionerna, i dessa fall, fallerat kan också möjligheterna för eleverna att dra nytta av de potentiella framgångsfaktorer som finns inbäddade i utformningen av aktiviteten förlorats. Värt att belysa är dock att det främst är elever från ena skolan som upplever gruppdiskussionerna som *utmanande*, vilket skulle kunna indikera att det funnits skillnader i hur undervisningsmomentet implementerats med eleverna. Turner och Berkowitz (2005) förklarar att det är av stor vikt att eleverna, om de förväntas hålla i samtalstillfällena helt själva, ges möjlighet att slussas in i ett sådant arbetssätt stegvis. Succesivt arbetar läraren bort sig själv, allt eftersom eleverna approprierar de kunskaper som behövs. Vidare menar Turner och Berkowitz att om elevgruppen är ovan vid att själva organisera och ansvara för gruppsamtal, finns en risk att eleverna hamnar i svårighet när de förväntas ta sig an uppgiften. Det är också möjligt att gruppammansättningarna i denna klass inte varit lika lyckade, vilket kunnat leda till att eleverna inte haft lika goda förutsättningar för att lyckas, som den andra klassen.

Många av eleverna som upplever gruppdiskussionerna som *utmanande*, uttrycker också en tudelad känsla gentemot den statiska frågestrukturen, som varit frekvent under de nio lektionstillfällena. Eleverna säger att tror att den hjälpt dem, men är osäkra på hur eller varför. Den statiska frågestrukturen är menad att vara en stödstruktur, för att eleverna enklare ska veta vad som förväntas av dem under gruppdiskussionerna, men om syftet inte är tillräckligt tydligt riskerar de goda effekterna att stävjas. Ett möjligt utvecklingsområde kan på så vis vara att

implementera en större tydlighet, gentemot eleverna, för att befästa syftet med att ha samma frågor varje gång. Det är också möjligt att den statiska frågestrukturen, som extern stödstruktur, skulle kunna arbetas bort, allt eftersom eleverna approprierar de kunskaper de behöver för att själva kunna föra diskussionerna framåt, utan modellering.

Ytterligare en aspekt som eleverna upplevt *utmanande* är att det varit ett ojämnt elevdeltagande under gruppdiskussionerna. Det är visserligen möjligt att till viss del utveckla en etisk mångdimensionell kompetens genom att enbart lyssna, men inte till fullo. Schuitema m.fl. (2011) presenterar, utifrån resultat i deras studie, att majoriteten av elever gynnas av att själva delta aktivt i gruppsamtal, men att det också finns en minoritet som kan tillgodoräkna sig kunskaperna genom att enbart lyssna. Osbeck m.fl.(2018) är till viss del samstämmig med Schuitema m.fl., men tillägger att det enbart är etisk känslighet som möjligtvis kan utvecklas om eleven inte själv är aktiv i samtalet.

Undersökningen har synliggjort en skillnad mellan klasserna i de två deltagande skolorna. Även om majoriteten av de deltagande eleverna upplever den skönlitteraturbaserade etikundervisningen som *utvecklande*, finns det en tydlig överrepresentation av elever från den ena skolan som också upplever undervisningen som till viss del *utmanande*. Även om skolorna är specifikt utvalda då de befinner sig i olika socioekonomiska områden och har olika elevsammansättningar, är det inte möjligt att utifrån denna begränsade studie avgöra om dessa faktorer är bakomliggande för elevernas olika upplevelser av den skönlitteraturbaserade etikundervisningen. För framtida forskning vore det dock intressant att undersöka vilka faktorer som varit bidragande till att upplevelserna skiljer sig åt mellan eleverna på de två skolorna. Genom att undersöka skillnader och likheter, mellan de två klasserna och hur de ansvariga lärarna agerat, är min uppfattning att det skulle vara möjligt att identifiera än fler framgångsfaktorer och utvecklingsområden, av undervisningsmodellen i EthiCoII.

7.2 Metoddiskussion

Denna studie utgörs av ett empiriskt material, insamlat genom semistrukturerade intervjuer. Syftet med studien är att undersöka mellanstadieelevers upplevelse av en skönlitteraturbaserad etikundervisning, vilken de mött genom forskningsprojektet EthiCoII. Eftersom min forskningsfråga fokuserar på elevers upplevelser, är den kvalitativa metoden att föredra som undersökningsmetod (Braun & Clarke, 2006). Det är möjligt att, i mitt empiriska material, identifiera alla delar av en etisk mångdimensionell kompetens, förutom etisk implementering. Etisk implementering utgörs av hur individen agerar i en etiskt svår situation och för att kunna se spår av denna hade kompletterande empiriskt material behövts samlas in, genom annan undersökningsmetod än elevintervjuer. Om studien hade kompletterats med klassrumsobservationer hade chansen ökat att kunna identifiera spår också av etisk implementering. Då eleverna som intervjuats är barn har det varit av stor vikt att följa de etiska ställningstagandena. Källström Cater (2015) lyfter fram att det kan vara bra att inkludera barn i forskning, då de möjliggör att de kan känna sig lyssnade på, men att barn också ingår i vad regelverk benämner som en sårbar grupp. Därför är det extra viktigt att vara lyhörd och följa de etiska principerna, satta av Vetenskapsrådet (1990).

8. Referenser

- Anderström, H. (2017). *Lärares samtal om etik - Sociala representationer av etikundervisning på mellanstadiet inom ramen för de samhällsorienterande*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Braun, V & Clarke, V (2006)) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101
- Bryman, A (2018) *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 Uppl.) Stockholm: Liber
- Fenstermacher, G. D., Osguthorpe, R. D. & Sanger, M. N. (2009) Teaching Morally and Teaching Morality. *Teacher Education Quarterly*, summer 2009
- Gardelli, V (2016) *TO DESCRIBE, TRANSMIT, OR INQUIRE - Ethics and technology in school*. Luleå University of Technology
- Gülcan, N. Y (2015) Discussing the importance of teaching ethics in education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 174 (2015) 2622 – 2625
- Hart, P., Oliviera, G & Pike, M (2019): Teaching virtues through literature: learning from the ‘Narnian Virtues’ character education research. *Journal of Beliefs & Values*, DOI: 10.1080/13617672.2019.1689544
- Henriksson Persson, A (2018) *Demokratiuppdrag och demokratiska arbetsformer i grundskolans mellanår En demokratididaktisk studie med fokus på SO-undervisning*. Universitetstryckeriet, Karlstad 2018
- Hunter, C & Eder, D (2010) The Role of Storytelling in Understanding Children’s Moral/Ethic Decision-Making. *Multicultural Perspectives*, 12(4), 223–228
- Källström Cater, Å (2015) Att intervju barn. I Ahrne, G & Svensson, P (red) *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber
- Larsson, S (2005) Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, (25) 1, 16-35
- Lesnick, A (2006) Forms of engagement: the ethical significance of literacy teaching. *Ethics and Education* Vol. 1, No. 1, March 2006, pp. 29–45
- Nucci, L., Creane, M. W. & Powers, D. W (2015) Integrating moral and social development within middle school social studies: a social cognitive domain approach. *Journal of Moral Education*, Vol. 44, No. 4, 480–497
- Nussbaum, M. C (2008) ‘Democratic citizenship and the narrative imagination’, *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(1), 143-157.
- Osbeck, C., Franck, O., Lilja, A. & Sporre, K (2018) Possible competences to be aimed at in ethics education – Ethical competences highlighted in educational research journals, *Journal of Beliefs & Values*, 39:2, 195-208, DOI: 10.1080/13617672.2018.1450807
- Schuitema, S., Boxtel, V C., Veugelers, W & Dam, G T (2011) The quality of student dialogue in citizenship education. *Eur J Psychol Educ.* 26:85–107 DOI 10.1007/s10212-010-0038-1
- Skolverket (2019) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. 2011: reviderad 2019 (6:e uppl.) Hämtad från <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Säljö, R (2014) Det sociokulturella perspektivet. I U.P Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare* (3:dje utgåvan, s.297–309). Stockholm: Natur & Kultur

- Tappan, B M (1998) Moral education in the zone of proximal development, I *Journal of Moral Education*, 27:2, 141-160, DOI: 10.1080/0305724980270202
- Thornberg, R. & Johansson, E. (Red.) (2014). *Värdepedagogik: etik och demokrati i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Turner, V D & Berkowitz, M W (2005) Scaffolding morality: Positioning a socio-cultural construct. *New Ideas in Psychology* 23. P.174–184
- Vetenskapsrådet (1990) *Forskningsetiska principer*. Elanders Gotab: Stockholm

9. Bilagor

I följande avsnitt presenteras tre bilagor: *Intervjuguide*, *Informationsblankett till elev* och *Informationsblankett till vårdnadshavare*.

9.1 Intervjuguide

Välkommen till denna intervju, som kommer handla om litteraturbaserad etikundervisning.

- Framför dig har du en bild som visar de teman och böcker som användes under nio etiklektioner förra året, när du gick i femman. Känner du igen dem?
- Hur upplevde du etiklektionerna som ni hade förra läsåret?
 - Vad var roligt?
 - Vad gillade du inte?
- Vad tycker du att du lärde dig under lektionerna?
- Ni fick diskutera samma frågor varje gång, men det var olika texter ni skulle utgå ifrån,
 - Hur upplevde du det?
 - Varför tror du att det var samma frågor?
- Tycker du att diskussionerna som ni hade i helklass har hjälpt dig att nå djupare reflektion när du fick lyssna på andra klasskompisars perspektiv och tankar?
 - Ser du några fördelar och nackdelar med gruppdiskussioner?
- Vilka frågor om rätt och fel, gott och ont skulle du säga är viktiga och intressanta för dig idag?
- Vad tycker du om de olika teman lektionerna var uppbyggda kring?
 - Är de viktiga, varför?
 - Finns det något tema som inte togs upp, som du hade velat?
- Skulle du säga att din förmåga att reflektera över frågor som handlar om rätt och fel, gott och ont utvecklades under femman?
- De skönlitterära texterna som användes under lektionerna, ni fick ju lyssna på dem som högläsning. Kan du berätta hur du upplevde dom högläsningstiderna? Varför?
- Hade du velat få till dig berättelserna på något annat sätt än högläsning?
- Vad tycker du om texterna ni fick lyssna på?
- Vad tycker du om att diskutera etiska frågor utifrån skönlitterära texter så som ni gjorde?
 - Vad är bra?
 - Något som inte var bra?

Då är vi klara. Tack för din medverkan!

9.2 Medgivandeblankett elev



INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

Information till elever

Förra året deltog din klass i en forskningsstudie där ni hade nio etiklektioner under läsåret. Vi vill nu fråga dig om du vill delta i en intervju som handlar om den här undervisningen. Nedan får du mer information om vad det innebär att delta.

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

EthiCo-studien som din klass deltagit i handlar om undervisning i etik. Nu när ni haft nio lektioner vill vi höra vad ni tyckte om lektionerna och vad ni lärt er. Detta för att elevernas röster är viktiga i det fortsatta arbetet med att utveckla bra undervisning i etik.

I studien deltar två klasser, din klass är en av dem.

Forskningshuvudman för projektet är Göteborgs universitet. Det betyder att forskningen hör hemma vid det här universitetet.

Hur går studien till?

En lärarstudent som ska skriva sitt examensarbete kommer att komma till din skola och genomföra en intervju med dig om etikundervisningen ni hade i klassen under årskurs 5. Intervjun kommer att spelas in på en ljudinspelare.

Möjliga följder och risker med att delta i studien

Det skulle kunna vara så att du upplever det pressande att bli inspelad på en ljudinspelare. För att motverka en sådan risk kommer både undervisande lärare, som känner dig och dina kamrater, och närvarande lärarstudent att vara särskilt uppmärksamma på detta och vara beredda att underlätta och hjälpa till om det skulle behövas. Läraren och lärarstudenten finns till hands även efter lektionerna om du skulle vilja prata vidare. Du kan också maila eller ringa oss i forskargruppen.

Vad händer med dina uppgifter?

Den information om dig som vi samlar in är en ljudfil från intervjun som kommer att transkriberas. Lärarstudenten och forskargruppen kommer sedan att analysera alla transkriberade intervjuer.

Ljudfilerna och utskrifterna kommer att förvaras på datorer som finns inlåsta på Göteborgs universitet. När forskningsresultaten presenteras kommer inga enskilda elevers yttranden att vara igenkännbara och kunna knytas till dig. Utskriften av din intervju kommer att sparas i lösenordskyddade servrar för framtida forskning.

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 Johanna Wallin som nås på: dataskydd@gu.se, 0766 18 32 32. 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 lärarstudenternas examensarbete och i internationella forskningstidskrifter samt i nationella tidskrifter för lärare.

Deltagandet är frivilligt

Att vara med i forskning ska vara frivilligt. Man ska vilja delta. Det betyder att du själv måste känna att du vill vara med i den här studien. Känner du att du vill det först, men senare skulle ändra dig, så kan du göra det. Då säger du bara till och du behöver inte berätta varför.

Om du har frågor om vårt forskningsprojekt svarar vi gärna på dem. Vi ber dig också fylla i en blankett som kommer sist i den här texten, om du vill vara med i projektet. Det kallas att samtycka och du gör det genom att skriva ditt namn och kryssa i rutan med JA. Det är också så att dina föräldrar behöver skriva på och intyga att du får vara med i vårt forskningsprojekt. Det är lite noga med papper, att man skriver på och bejakar att man vill vara med, just för att det tydligt ska framgå att man deltar frivilligt i forskning.

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

Delansvarig för studiens genomförande i din klass är:

Lärarstudent Amelie Lejdfelt, Göteborgs universitet, Box 300, 405 30 Göteborg, e-post guslejam@student.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 intervjun om etikundervisningen i åk 5.

Plats och datum	Underskrift

9.3 Informationsblankett vårdnadshavare

Information till vårdnadshavare

Vi vill fråga dig om du samtycker till att ditt barn deltar i ett uppföljande intervjuprojekt som innebär att ditt barn intervjuas om sina synpunkter och erfarenheter av etiklektionerna i årskurs 5. I det här dokumentet får du information om projektet och om vad det innebär att delta.

Vad är det för projekt och varför vill ni att mitt barn ska delta?

EthiCo-studien genomfördes förra läsåret i den klass ditt barn går i och handlar om undervisning i etik. Vi vill nu följa upp elevernas uppfattningar om lektionerna och hör vad de anser att de lärde sig. Detta för att elevernas röster är viktiga i det fortsatta arbetet med att utveckla undervisningen i etik.

I studien deltar två klasser, ditt barns klass är en av dem.

Forskningshuvudman för projektet är Göteborgs universitet.

Hur går studien till?

En lärarstudent som ska skriva sitt examensarbete kommer till ditt barns skola och gör en enskild intervju med ditt barn om etiklektionerna i åk 5.

Möjliga följder och risker med att delta i studien

Det skulle kunna vara så att någon av eleverna upplever det pressande att intervjun ljudinspelas. Vid dessa inspelningstillfällen finns både lärare och lärarstudent närvarande och de kommer att vara uppmärksamma på hur eleverna reagerar och vara beredda att underlätta och hjälpa till om det skulle behövas. Även om inte studenter och forskare på samma sätt som läraren finns till hands för eleverna efteråt är det viktigt att påpeka att vi eftersträvar att vara lättillgängliga på mejl och telefon.

Vad händer med mitt barns uppgifter?

Den information om ditt barn som vi samlar in är en ljudfil från intervjun som kommer att transkriberas. Lärarstudenten och forskargruppen kommer sedan att analysera alla transkriberade intervjuer.

Ljudfilerna och utskrifterna kommer att förvaras på datorer som finns inlåsta på Göteborgs universitet. När forskningsresultaten presenteras kommer inga enskilda elevers yttranden att vara igenkännbara och kunna knytas till en särskild individ. Utskriften av intervjun kommer att sparas i lösenordskyddade servrar för framtida forskning

Ansvarig för ditt barns 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 Johanna Wallin som nås på: dataskydd@gu.se, 0766 18 32 32. 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 lärarstudenternas examensarbeten och i internationella forskningstidskrifter samt i nationella tidskrifter för lärare.

Deltagandet är frivilligt

Medverkan i forskning bygger på frivillighet. Det betyder att ditt barn ska vilja delta. Skulle barnet senare vilja avbryta sin medverkan kan det ske utan att något särskilt skäl anges.

Om du har frågor angående studien svarar vi gärna på dem. Vi ber dig fylla i blanketter om samtycke som följer efter adressuppgifterna. Blanketten kan ditt barn lämna till sin lärare i skolan, du kan också fotografera medgivandeblanketten och sms:a bilden till Annika Lilja 0703 96 64 96. Observera att vi behöver samtycke från ditt barns båda vårdnadshavare.

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

Delansvarig för studiens genomförande i din klass är:

Lärarstudent Amelie Lejdfelt, Göteborgs universitet, Box 300, 405 30 Göteborg, e-post guslejam@student.gu.se