Lärares samtal om etik

Sociala representationer av etikundervisning på mellanstadiet inom ramen för de samhällsorienterande ämnena

Helena Anderström

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Pedagogik

LICENTIATUPPSATS | Karlstad University Studies | 2017:18

Lärares samtal om etik

Sociala representationer av etikundervisning på mellanstadiet inom ramen för de samhällsorienterande ämnena

Helena Anderström

LICENTIATUPPSATS | Karlstad University Studies | 2017:18

Lärares samtal om etik - Sociala representationer av etikundervisning på mellanstadiet inom ramen för de samhällsorienterande ämnena

Helena Anderström

LICENTIATUPPSATS

Karlstad University Studies | 2017:18

urn:nbn:se:kau:diva-48351

ISSN 1403-8099

ISBN 978-91-7063-777-3 (print)

ISBN 978-91-7063-778-0 (pdf)

Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik nr 32

© Författaren

Distribution:
Karlstads universitet
Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap
Centrum för de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik
651 88 Karlstad
054 700 10 00

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2017

WWW.KAU.SE

ABSTRACT

This study draws attention to how teachers view and reason about ethics education in social studies. Based on the theory of social representation, the study aim to answer questions about the content and themes which are expressed in the teachers' conversations about ethics education. The study also wants to emphasize the communicative resources used by participants when they create a common understanding of ethics education.

The study's empirical data consists of six focus groups interviews with teachers working with student in school year 4-6. Teachers in three teams (a total of 13 teachers) met at two occasions to talk about ethics education in social studies.

The result from the analysis is presented in three parts. The first part draws attention to teachers' social representations of ethics education in social studies. Four social representations were found and they consist of teachers' ideas about content, methods and strategies, and the purpose and goals and difficulties in ethics education. The second part shows that the teachers express three social representations of how ethics education is related to, religious education, social studies and the school's overall mission. The analysis shows that ethics education is an important part of the religious education but also in the other subjects in social studies and the school's overall mission. The third part draws attention to the communicative resources that teachers use to create a common understanding of ethics education. Examples of communicative resources used in the conversations is teaching materials, national tests, the curriculum and their own teacher education.

Keyword: Teachers, teaching, ethics education, social representation, primary school, focus groups, social studies.

FÖRORD

Det är dags att sätta punkt för denna resa. Det har varit intressant, givande och utvecklande. Jag är oerhört tacksam för denna möjlighet. Samtidigt har resan varit mödosam och jag har många gånger fått ompröva mina förgivettaganden om etikundervisning.

Det är många personer som jag vill tacka och som varit betydelsefulla under denna resa. Först och främst vill jag tacka de lärare som medverkat i denna studie. Tack för att ni delat med er av er kunskap om etikundervisning. Det är en värdefull och viktig kunskap som visar på de möjligheter och utmaningar som inryms i etikundervisning.

Jag vill också rikta mitt tack till mina handledare, Christina Osbeck, Sidsel Lied och Kerstin von Brömssen. Tack för era kritiska frågor. Tack också för att ni har varit stöttande och engagerade! Ni har haft stor betydelse för mig under dessa år.

Jag vill också tacka deltagarna i Forskarskolan CSD vid Karlstad universitet. Lärarna som delat med sig av sin kunskap och som visat ett genuint intresse för våra studier. Tack också till alla doktorander som bidragit till en god gemenskap. Särskilt vill jag tacka den religionsdidaktiska gruppen. Tack till Carina Holmqvist Lidh, Thérèse Halvarsson Britton, Marie Lindskog, Anders Karlsson och Jonas Wåhlberg för givande samtal och god gemenskap.

Jag vill också tacka Solveig Hägglund för värdefulla och konkreta synpunkter vid slutläsning. Du gav mig nya perspektiv på min studie. Tack också till Anette Almgren White som i nödens tid hade möjlighet att språkgranska min text!

Sist men inte minst vill jag tacka min familj! Tack älskade Martin, Clara och Alice för att ni stått ut med mig sittandes alla dessa timmar framför datorn. Ni är mitt allt! I sommar blir det många härliga båtresor till Hovden! Tack också min övriga familj som stått ut med att jag alltför ofta varit upptagen med mitt skrivande. Nu börjar en ny tid!

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INNEHÅLLSFÖRTECKNING 4

INLEDNING 6

AVHANDLINGENS DISPOSITION 7

BAKGRUND 8

ETIKUNDERVISNING SOM BEGREPP 8

ETIKUNDERVISNING OCH SKOLANS UPPDRAG 9

Etikundervisning och skrivningar i nuvarande läroplan 9

ETIKUNDERVISNING SOM KUNSKAPSOMRÅDE 15

Etikundervisning och en skiss av forskningsfälten 15

ETIKUNDERVISNING OCH LÄRARES ÄMNESDIDAKTISKA KUNSKAP 23

SAMMANFATTNING 25

PRECISERAT SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR 26

TIDIGARE FORSKNING 27

ETIKUNDERVISNING OCH SAMHÄLLSORIENTERANDE ÄMNEN 27

Etikundervisning i skolans tidigare år 28

Etikundervisning i skolans senare år och gymnasiet 29

ETIKUNDERVISNING OCH VÄRDEPEDAGOGISK FORSKNING 31

Lärares beskrivningar av etikundervisning i praktiken 32

Lärares beskrivningar av syften med etikundervisning 33

Lärares beskrivningar av metoder och strategier i etikundervisning 34

Lärares kunskaper och etikundervisning 36

SAMMANFATTNING 37

TEORETISKT PERSPEKTIV 39

TEORINS URSPRUNG OCH ANVÄNDNINGSOMRÅDEN 39

SOCIALT SKAPAD OCH DELAD KUNSKAP 40

Sociala representationer 40

Sociala representationer och dess strukturerade innehåll 42

SKAPANDE OCH OMSKAPANDE AV SOCIALT DELAD KUNSKAP 44

Förankringsprocessen som skapande och omskapande av kunskap 44

SAMMANFATTNING 46

METOD OCH GENOMFÖRANDE 47

FOKUSGRUPPSINTERVJU SOM METOD 47

GENOMFÖRANDE 47
Urval *47*
Beskrivning av studiens empiri *48*
Beskrivning av fokusgruppsintervjuernas utformning *50*
BESKRIVNING AV ANALYSPROCESSEN 52
Transkribering av samtalen *53*
Analys av de sociala representationerna och dess innehåll *53*
Analys av kommunikativa resurser i förankringsprocessen *55*
STUDIENS TROVÄRDIGHET, KVALITET OCH ÖVERFÖRBARHET 56
ETISKA ÖVERVÄGANDEN 58
SAMMANFATTNING 60

RESULTAT 61

1. LÄRARES SOCIALA REPRESENTATIONER AV ETIKUNDERVISNING 61
Etikundervisning som fostran i socialt samspel *61*
Etikundervisning som demokratifostran *73*
Etikundervisning som värde- och dygdetisk fostran *80*
Etikundervisning som utveckling av etiskt tänkande *88*
Sammanfattning *95*
2. LÄRARNAS SOCIALA REPRESENTATIONER AV HUR ETIK RELATERAR TILL SKOLANS UPPDRAG 96
Etikundervisning har en naturlig plats i religionskunskap *97*
Etikundervisning är en viktig del i alla samhällsorienterande ämnen *101*
Etikundervisning pågår dagligen i den praktiska verksamheten *105*
Sammanfattning *108*
3. KOMMUNIKATIVA RESURSER I FÖRANKRINGSPROCESSEN 109
Nationella prov – en tillförlitlig resurs *110*
Läroplanen – en svårtolkad resurs *112*
Läromedel – en stödjande resurs *115*
Utbildning och forskning – sällan använda resurser *119*
Sammanfattning *120*

DISKUSSION 122

LÄRARNAS GEMENSAMMA KUNSKAP OM ETIKUNDERVISNING 122
ETIKUNDERVISNING LEVER BÅDE VID SIDAN AV OCH MITT I 127
ETIKUNDERVISNING OCH LÄRARNAS SKAPANDE AV KUNSKAP 129
TEORI- OCH METODVALENS BETYDELSE FÖR STUDIENS RESULTAT 132
VIDARE FORSKNING 135
SLUTORD 136

REFERENSLISTA 137

Bilagor 145

INLEDNING

Etik är inget nytt ämne. Frågor om hur man bör leva, vad som är gott och ont, och hur man bör uppträda mot sina medmänniskor har ständigt aktualiserats i relationer mellan människor (Collste, 2002, s. 5). Etiska frågor förefaller dock ta en allt större plats i den allmänna debatten (Johansson & Johansson, 2003, s. 10). Det kan förklaras av de många förändringar som skett under de sista femtio åren i det svenska samhället. Sekulariseringen har bidragit till att kyrkan inte på samma sätt ger människor svar i etiska frågor. Den tekniska utvecklingen har gått framåt och aktualiserat etiska frågor inom till exempel sjukvård. Det har också under de senaste decennierna väckts frågor om miljö. Dessa förändringar har bidragit till att vi människor har allt fler etiska frågor att förhålla oss till (Collste, 2002, s. 5). Samtidigt har Sverige blivit ett alltmer pluralistiskt samhälle som präglas av mångfald där olika livsåskådningar möts i vilka det synliggörs olika uppfattningar om hur man bör leva och bör uppträda mot varandra. Vi människor har allt fler etiska frågor att förhålla oss till samtidigt som det pluralistiska samhället ger fler möjliga svar. Skolan fyller här en viktig funktion. Den kan bidra till att utveckla elevers förmåga att förhålla sig till dessa etiska frågor.

Samhällen och kulturer skapar idéer om hur man bör leva, vad som är gott och ont och hur man bör förhålla sig till etiska frågor. Genom samtal och interaktion skapar människor värden och normer som ger oss föreställningar om vad som är rätt och fel (Heberlein, 2014). Skolan som institution bör ses som en del av denna samhälleliga kontext (Johansson & Johansson, 2003, s. 11). Vad som är rätt och fel, vad som är ett gott liv och hur vi bör uppträda mot våra medmänniskor skapas i samtal, undervisning och interaktion i skolan. Skolan som mötesplats påverkar därmed implicit eleverna som moraliska individer men skolan har också ett explicit kunskapsuppdrag. I läroplanen för grundskolan beskrivs att skolan aktivt ska utveckla elevers etiska kunskaper så att de ges redskap att i framtiden på ett klokt sätt förhålla sig till etiska frågor. Skolan får därmed betydelse för den etik och moral som elever konstruerar, och har därmed en unik möjlighet att vara en plats där eleverna får stöd att uttrycka, utveckla och utmana föreställningar om etik och etiska frågor, och på så sätt finna sin egen inre moraliska kompass. Utifrån ovanstående antaganden framträder vikten av att undersöka

etikundervisning i skolan. Lärare är av stor betydelse för elevers utveckling. Hur lärare organiserar undervisning påverkar elevers möjliga lärande och utveckling. Denna studie riktar därför fokus mot lärare och deras beskrivningar av etikundervisning.

Frågor som rör etik och skola har intresserat mig under min tid som yrkesverksam lärare i grundskolan. Det är ett viktigt uppdrag som jag många gånger upplevt både krävande och komplext. Denna yrkeserfarenhet har bidragit till denna studies fokus där det övergripande syftet är att, genom analys och beskrivning av lärarnas samtal, bidra med kunskap om hur lärarna beskriver etikundervisning i skolåren 4–6 i de samhällsorienterande ämnena med särskilt fokus på religionskunskap.

Avhandlingens disposition

Studien redovisas i sex kapitel. Det första kapitlet ger en bakgrund till etikundervisning i skolåren 4–6. Här redogörs för begreppet etik-undervisning, om etikundervisning och skolans uppdrag, teoribildningar som utvecklats om etikundervisning samt etikundervisning och lärares ämnesdidaktiska kunskap. Det andra kapitlet redogör för den tidigare forskning som finns relaterat till etikundervisning ur ett lärarperspektiv. Det tredje och fjärde kapitlet redovisar studiens teoretiska perspektiv: teorin om sociala representationer, och beskriver undersökningens metod och genomförande. Studiens empiriska resultat presenteras i det femte kapitlet. Detta kapitel är indelat i tre avsnitt. Det första avsnittet redogör för lärarnas sociala representationer av etikundervisning i de samhällsorienterande ämnena. Det andra avsnittet redogör för de sociala representationer som lärarna i samtalen ger uttryck för om hur etikundervisning relaterar till de samhällsorienterande ämnena och skolans övergripande uppdrag. Det tredje avsnittet redogör för de kommunikativa resurser som lärare använder i samtalen för att förankra och skapa en gemensam kunskap om etikundervisning. Det sista kapitlet, det sjätte, diskuterar studiens resultat, metod och teorival och avslutas med förslag på vidare forskning.

BAKGRUND

Följande avsnitt har som syfte att belysa etikundervisning ur flera perspektiv. Kapitlet inleds med en definition av etikundervisning som begrepp. Det följs av en redogörelse för hur etikundervisning beskrivs i den nuvarande läroplanen. Vidare beskrivs teoribildningar som vuxit fram om etikundervisning. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om etikundervisning och lärares ämnesdidaktiska kunskaper som mynnar ut i ett preciserat syfte och frågeställningar.

Etikundervisning som begrepp

I denna studie är begreppet etik centralt. Ordet har sitt ursprung i det grekiska ordet *ethos* som betyder sed, vana, oskriven lag. Ofta används det synonymt med *moral,* som kommer från det latinska ordet för sed, sedvänja eller bruk (Orlenius, 2010, s. 98).[1] Etik behandlar frågor om vad som är moraliskt gott och ont, vad som är moraliskt rätt och orätt, hur en god människa är beskaffad och hur ett gott samhälle ser ut (Bexell & Grenholm, 1996, s. 13-14). Denna betydelse är utgångspunkt för studien.

Undervisning är ett begrepp som inte enkelt låter sig definieras (Kroksmark, 1997, s. 79). I denna studie används den skrivning som används i skollagen (2010) där undervisning definieras som:

> sådana målstyrda processer som under ledning av lärare /…/ syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden […] (Skollagen 2010:800 1 kap, 3§)

Denna definition är vid och inbegriper undervisning som både är planerad och målstyrd, som innefattar både kunskaper och värden och möjliggör för förståelsen av undervisning som något ständigt pågående. Etikundervisning ska, utifrån ovanstående definition i skollagen, förstås som målstyrda

[1] Etik och moral kan användas synonymt men kan också förstås som begrepp med skilda betydelser. Se vidare i till exempel Fjellström (2008, s. 62–63) eller Collste (2010, s. 20).

processer, vilka under ledning av lärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden som relateras till frågor om vad som är moraliskt gott och ont, vad som är moraliskt rätt och orätt, hur en god människa är beskaffad och hur ett gott samhälle ser ut.

Etikundervisning och skolans uppdrag

I en målstyrd skola förväntas lärare realisera det uppdrag som beskrivs i skolans styrdokument. Ett centralt styrdokument är läroplanen[2] vilken fyller funktionen att vara både ett officiellt styrdokument och ett pedagogiskt verktyg för lärare. Den anger urval av kunskaper, förmågor, färdigheter och värden och hur dessa mål och syften ska uppnås och utvärderas (Wahlström, 2015, s. 74). Samtidigt är läroplanen en politisk kompromiss mellan olika sociala och politiska krafter i samhället. I dessa kompromisser skapas ett tolkningsutrymme som lärare har att förhålla sig till (Englund, 2005, s. 11-12). Lärare realiserar och skapar därmed en egen version av läroplanen i klassrummet genom att göra olika didaktiska val i relation till ett givet ämne (Doyle, 1992). I avsnittet som följer ges en beskrivning av lärares uppdrag utifrån den nuvarande läroplanen.

Etikundervisning och skrivningar i nuvarande läroplan

Skolan som institution har som uppdrag att påverka elevers lärande och utveckling ur ett etiskt hänseende. I den nuvarande läroplanen beskrivs att det i all undervisning är viktigt att anlägga ett antal övergripande perspektiv (Skolverket, 2011a, s. 9). Det etiska perspektivet är ett av dessa fem. Genom att anlägga ett etiskt perspektiv i undervisning ”främjas elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden” (Skolverket, 2011a, s. 10).

[2] Begreppet läroplan i den svenska kontexten innebär oftast den text som benämns läroplan vilket nu är Lgr 11. I den internationella kontexten kan läroplan (ofta benämnt curriculum) också innebära flera andra texter. Se vidare i till exempel Wahlström (2015).

Etikundervisning och skolans övergripande uppdrag

I läroplanens[3]. två inledande delar beskrivs etik ur flera perspektiv Beskrivningen nedan bygger på en redogörelse av svaren på de två frågorna: *Vilka beskrivningar finns om skolans etikundervisning och övergripande uppdrag i läroplanens två inledande delar*? V*ilka beskrivningar görs i läroplanen för att beskriva hur detta uppdrag ska realiseras av lärare i praktiken*? Denna redogörelse har inte för avsikt att ge en heltäckande bild av etikundervisning utan snarare visa på den mångfald av skrivningar som återfinns i den nuvarande läroplanen.

Den nuvarande läroplanen inleds med en skrivning om att skolan ska vila på demokratins grund. Utbildningen ska förankra och förmedla respekt för de mänskliga rättigheterna och samhällets gemensamma demokratiska värderingar (Skolverket, 2011a, s. 7). Ovannämnda utgångspunkter följs av de värden som ska prägla verksamheten och de önskvärda förhållningssätt som elever förväntas utveckla.

> Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Skolverket, 2011a, s. 7).

Skolan ska aktivt verka för att eleven ska omfattas av de ovan beskrivna värdena samt att elevens praktiska handlingar ligger i linje med dessa (Skolverket, 2011a, s. 12).

Det svenska samhället internationalisering och människors ökade rörlighet över nationsgränser innebär, enligt läroplanen, att det är viktigt att samhällsmedborgarna utvecklar förmågan till förståelse och inlevelse i andra

[3] Den svenska grundskolan har sedan läsåret 2011/2012 en samlad läroplan bestående av tre delar. Den första delen beskriver skolans värdegrund och uppdrag, den andra delen skolans övergripande mål och riktlinjer och i den tredje delen återfinns kursplanerna för respektive skolämne. I de två inledande delarna beskrivs skolans övergripande uppdrag. I den tredje delen, som består av kursplanerna, beskrivs de kunskaper som eleverna ska ha nått efter avslutad grundskola. Dessa kunskaper är konkretiseringar av de kunskaper som beskrivs i den andra delen av läroplanen Skolverket, 2011b, s. 8-9).

människors villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som ger möjlighet till och har ett ansvar att utveckla denna förmåga (Skolverket, 2011a, s. 7). Eleven bör därför efter avslutad grundskoleutbildning ”kunna leva sig in i och förstå andra människors situation och utveckla en vilja att också handla med deras bästa för ögonen” (Skolverket, 2011a, s. 12).

Skolans uppdrag är också att utveckla elevens förmåga att samspela i möten med andra människor. Kunskap om likheter och olikheter i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia kan bidra till detta (Skolverket, 2011a, s. 14). Vidare har skolan som uppdrag att utveckla elevens respekt för människors egenvärde och skolans mål är att varje elev ”tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling, samt medverkar till att hjälpa andra människor” (Skolverket, 2011a, s. 12).

Det beskrivs vidare i läroplanen att eleven efter genomgången grundskola ska ”kunna göra och uttrycka etiska ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter” (Skolverket, 2011a, s. 12). Eleven ska dessutom kunna ”använda ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden” (Skolverket, 2011a, s. 13).

Skolans övergripande uppdrag ska konkretiseras och genomföras i den dagliga verksamheten. Läraren har därför, enligt läroplanen, i uppdrag att:

- klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet,
- öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem,
- uppmärksamma och i samråd med övrig skolpersonal vidta nödvändiga åtgärder för att förebygga och motverka alla former av diskriminering och kränkande behandling,
- tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen, och
- samarbeta med hemmen i elevernas fostran och klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och för samarbete (Skolverket, 2011a, s. 12–13).

Direktiven för hur, när, var och med vilket innehåll detta arbete ska bedrivas, lämnas till enskilda skolor och lärare att fatta beslut om.

Etikundervisning och de samhällsorienterande ämnena

Undervisning i de samhällsorienterande ämnena ska leda till att eleverna utvecklas i linje med det ovan beskrivna uppdraget men dessa har också ämnesspecifika skrivningar om etikundervisning. Kunskaperna om etik framträder i samtliga kursplaner för de samhällsorienterande ämnena. Några andra ämnen, som till exempel svenska, har också skrivningar gällande etikundervisning men studiens fokus kommer att vara de samhällsorienterande ämnena[4], eftersom ett stort ansvar vilar på dessa ämnen att aktualisera kunskaper om etik.

De kunskaper som framträder i kursplanerna har också kunskapskrav och betygskriterier knutna till sig vilket skiljer detta uppdrag från det övergripande uppdraget. Nedanstående redogörelse för hur etikundervisning framträder i kursplanerna för de samhällsorienterande ämnena tar sin utgångspunkt i frågan: *Vilka formuleringar framträder om etikundervisning i kursplanerna för de samhällsorienterande ämnena?* Inte heller denna redogörelse gör anspråk på att vara heltäckande.

Etikundervisning har en given plats i alla samhällsorienterande ämnen men beskrivs av historiska skäl främst relateras etik till religionskunskap (Franck & Löfstedt, 2015). [5] Undervisning ”ska stimulera eleverna att reflektera över olika livsfrågor, sin identitet och sitt etiska förhållningssätt” (Skolverket, 2011a, s. 186). Undervisning ska vidare ge eleverna ”förutsättningar att kunna analysera och ta ställning i etiska och moraliska frågor” (Skolverket, 2011a, s. 186) och i kursplanen finns kunskapskrav relaterade till denna förmåga. När eleven gått ut årskurs 6 ska eleven kunna:

4 Sammanfattande begrepp för ämnena geografi, historia, samhällskunskap och religionskunskap.

5 Etikens relation till religionskunskapen har dock diskuterats. Se vidare i till exempel Franck & Löfstedt (2015, s. 127).

föra enkla resonemang om vardagliga moraliska frågor och vad det kan innebära att göra gott. Eleven gör då reflektioner som i huvudsak hör till ämnet och använder några etiska begrepp på ett i huvudsak fungerande sätt (Skolverket, 2011a, s. 191).

För att eleven ska nå dessa kunskapskrav, ska undervisning i årskurs 4–6 baseras på nedan centralt innehåll:

- Några etiska begrepp, till exempel rätt och orätt, jämlikhet och solidaritet.
- Vardagliga moraliska frågor som rör flickors och pojkars identiteter och roller, jämställdhet, sexualitet, sexuell läggning samt utanförskap och kränkning.
- Frågor om vad ett bra liv kan vara och vad det kan innebära att göra gott (Skolverket, 2011a, s. 189).

Det centrala innehållet ska möjliggöra för eleven att utveckla de kunskaper som i detta fall är uppsatta för årskurs 6.

I religionskunskap betonas också vikten av att uppmärksamma relationen mellan etik och människors livsåskådningar. ”Undervisningen ska /…/ bidra till att eleven utvecklar förståelse för hur människors värderingar hänger samman med religioner och andra livsåskådningar” (Skolverket, 2011a, s. 186).

Även om etik i läroplanen traditionellt sammankopplas med religionskunskap, aktualiseras andra perspektiv av etikundervisning i de övriga samhällsorienterade ämnena. Undervisning i samhällskunskap ska ge eleven möjlighet att utveckla förmågan att reflektera kring demokratiska värden (Skolverket, 2011a, s. 199). I slutet av årskurs 6 förväntas eleven ha:

goda kunskaper om vad demokrati är och hur demokratiska beslutsprocesser fungerar och visar det genom att föra utvecklade resonemang om hur demokratiska värden och principer kan kopplas till hur beslut tas i elevnära sammanhang (Skolverket, 2011a, s. 206).

Det innebär att eleven ska visa på förmågan att föra resonemang om demokratiska värden i relation till demokratiska beslutsprocesser.

I kursplanen för samhällskunskap betonas också kunskaper om mänskliga rättigheter. I de långsiktiga målen beskrivs att eleven ska ges möjlighet att reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer,

arbetssätt och beslutsprocesser (Skolverket, 2011a, s. 200). I kunskapskraven för årskurs 6 beskrivs att eleven ska kunna:

> redogöra för innebörden av de mänskliga rättigheterna och barnets rättigheter och ger exempel på vad dessa rättigheter kan betyda för barn i olika delar av världen (Skolverket, 2011a, s. 206).

För att ge eleven möjlighet att nå dessa kunskapskrav beskrivs i det centrala innehållet att undervisning ska behandla ”de mänskliga rättigheterna, deras innebörd och betydelse, inklusive barns rättigheter i enlighet med barnkonventionen” (Skolverket, 2011a, s. 202).

Undervisning i geografiämnet ska bidra till att eleven ges möjlighet att utveckla förmågan att ”värdera lösningar på olika miljö- och utvecklingsfrågor utifrån överväganden kring etik och hållbar utveckling” (Skolverket, 2011a, s. 160). Det kunskapskrav som kan kopplas till denna förmåga är att:

> Eleven kan resonera kring frågor som rör hållbar utveckling och ger då enkla och till viss del underbyggda förslag på miljöetiska val och prioriteringar i vardagen (Skolverket, 2011a, s. 164).

Eleven ska utveckla förmåga att resonera kring hållbar utveckling och också resonera kring detta ur en etisk aspekt. I det centrala innehållet för skolåren 4–6 beskrivs att undervisning ska behandla ”hur val och prioriteringar i vardagen kan påverka miljö och bidra till en hållbar utveckling” (Skolverket, 2011a, s. 162).

Också undervisning i historia aktualiserar frågor som kan relateras till etikundervisning. Historieundervisning ska bidra till att eleven utvecklar förståelse för att varje tids människor måste bedömas utifrån sin samtids villkor och förutsättningar. Den ska vidare ”bidra till att eleverna utvecklar förståelse för hur historiska berättelser används i samhället och i vardagslivet. Därigenom ska eleverna få olika perspektiv på sina egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar" (Skolverket, 2011a, s. 172).

En del av lärares vardag är således att förhålla sig till skolans uppdrag och realisera undervisning så att eleven når målen. Ovanstående redogörelse pekar på att skrivningarna i läroplanen är av generell karaktär och få beskrivningar finns om hur uppdraget ska realisera. För att realisera och fatta beslut om etikundervisnings utformning, menar jag, att lärare behöver ytterligare kunskap. Denna kunskap kan till exempel bestå av aktuell forskning och teorier om etikundervisning. Nedan presenteras några av de forskningstraditioner som växt fram om etikundervisning.

Etikundervisning som kunskapsområde

Forskning om etikundervisning och skola befinner sig i fält som har belysts med olika teoretiska utgångspunkter och perspektiv. Det har fått till följd att flera traditioner har växt fram. I den engelskspråkiga utbildningsforskningen har flera olika begrepp använts för att beskriva dessa traditioner (Colnerud, 2004, s. 83). En indelning som använts för att beskriva tre stora traditioner är: *den kognitiva, den karaktärsdanande* och *den omsorgsfulla* (Howard, 2005, s. 45). Denna indelning utgör grund för den presentation som följer. Vidare kommer några ansatser presenteras som förenat dessa traditioner för att skapa mer integrerande teorier om etikundervisning. Slutligen presenteras några ansatser som diskuterar lärares och skolors möjliga förhållningssätt till värden och etikundervisning.

Etikundervisning och en skiss av forskningsfälten

Den första traditionen har benämnts *den kognitiva traditionen*. Denna tradition kan sägas har sina rötter i Sokrates (Howard, 2005, s. 45). Sokrates betonar vikten av samtal för att utveckla människors moral. Det är genom samtalen som människan kan förstå innebörden av till exempel visdom, mod och rättvisa (Rembert, 1995, s. 97) Det innebär att denna tradition fokuserar på elevens förmåga att föra etiska resonemang och att göra etiska ställningstaganden (Swaner, 2005, s. 14). Den grundar sig på idén att rätt tanke leder till rätt handling. Genom att resonera om etiska dilemman och tänkbara handlingar kan man rationellt resonera sig fram till rätt handling. Inom denna tradition betonas ofta rättvisa som ett centralt värde (Howard, 2005, s. 45). Kohlberg som tagit utgångspunkt i Piagets teorier om moralisk utveckling (Vozzola, 2014, s. 25) utvecklade tre metoder för att i

undervisning stödja elevers förmåga att fatta etiska beslut: *etiska dilemman, moraliska förebilder* och *Just Community Schools (*Snarey & Samuelsson, 2008).

Den första metoden som studerats och använts av Kohlberg och hans kollegor är *etiska dilemman*. En studie, som ofta nämns inom denna tradition, genomfördes med en klass i årskurs 6 som på veckobasis gavs utrymme att samtala om hypotetiska moraliska dilemman. Resultatet visade att en tredjedel av eleverna under året utvecklade sin förmåga att föra etiska resonemang. I den kontrollgrupp som inte fick genomföra samtalen var det endast ett fåtal som utvecklade sin förmåga att föra etiska resonemang (Blatt & Kohlberg 1975). Flera studier har genomförts för att undersöka samtal om etiska dilemman som metod i etikundervisning. Från dessa drar Snarey & Samuelsson (2008, s. 71) några slutsatser: a) samtal om etiska dilemman är en användbar metod i etikundervisning, b) dilemman som relaterar till elevers erfarenheter är mer effektiva än dilemman som är hypotetiska, c) klasskamrater utgör de viktigaste samtalsparterna.

Den andra metoden som utvecklades av Kohlberg är den som inbegriper *moraliska förebilder*. Kohlberg ansåg att förebilder kunde verka stödjande i processen för socialisation och moralisk utveckling. Han fann att barns moral utvecklades genom att de fick observera och lyssna till dem som hade utvecklat ”god” moral. Genom att använda dessa moraliska förebilder gavs eleverna möjlighet att ta del av deras insikter och handlande, som möjliggjorde för ytterligare moralisk utveckling. De moraliska förebilderna förväntades vara kända personer som uppnått hög grad av moralisk utveckling. Kohlberg har beskrivit Sokrates och Martin Luther King som användbara förebilder. Han var dock medveten om att dessa förbilder växlar över tid och kontext (Snarey & Samuelsson, 2008, s. 67-69).

Den tredje metoden som vuxit fram ur Kohlbergs teori var *Just Community schools*. Kohlberg ansåg att de tidigare metoderna fungerade för att utveckla elevens förmåga att fatta etiska beslut men insåg också att omgivning i vidare mening hade påverkan på elevens moraliska utveckling. Han utvecklade särskilda program på skolor för att utveckla barns moral (Snarey & Samuelsson, 2008, s. 64-65). Forskare som diskuterat och arbetat vidare med denna metod är till exempel Clark Power & Anna Higgins-D'Alessandro (se t ex 2008).

Kohlberg har utifrån ovanstående beskrivning studerat moralisk utveckling ur flera perspektiv och kritik har av olika anledningar väckts mot hans forskning. Kohlberg har bland annat fått kritik för att moral är en mer komplex process än att endast föra etiska resonemang (Rest, Narvaez, Thoma, & Bebeau, 2000). Rest (1986, s. 3–4) lyfter vikten av att betona andra förmågor än just förmågan till etiska resonemang och etiska ställningstaganden. Även om han tillskriver förmågan att föra etiska resonemang betydelse menar han att andra förmågor också påverkar våra etiska handlingar. Rest bygger således vidare på Kohlberg men betonar ytterligare tre centrala förmågor. Det innebär att hans teori innefattar fyra förmågor: *moralisk sensitivitet, moraliska resonemang, moralisk motivation* och *moralisk handling*.

Den första förmågan, *moralisk sensitivitet*, handlar om att identifiera eventuella etiska dimensioner av uppkomna situationer. Rest beskriver vidare processer som kan göra att man inte uppfattar den etiska dimensionen i situationen eller förstår andra dimensioner som viktigare. Till exempel kan sociala situationer kan vara svåra att tolka. Människor har dessutom olika förmåga att uppfatta situationer som moraliska och att uppfatta andra människors behov (Rest, 1986, s. 5) Studier visar vidare att känslor, som till exempel ilska, kan påverka förmågan att uppfatta den etiska dimensionen i en specifik händelse (Zajonc 1980 genom Rest, 1986, s. 5-6). Etisk reflektion och handling förutsätter således att människan uppfattar den etiska dimensionen i en given situation.

Rest betonar vidare förmågan att *föra moraliska resonemang*, det vill säga den dimension som Kohlberg ägnat mest uppmärksamhet. Människor behöver urskilja vilka värden som är aktuella, vilka handlingsalternativ som finns och också ta ställning i de etiska frågorna (Rest, 1986, s. 8-13). Denna förmåga gör det möjligt att tänka igenom möjliga etiska handlingar och göra en bedömning av dess konsekvenser.

Den tredje förmågan som Rest betonar är, *moralisk motivation*. För att handla moraliskt behöver människor något som motiverar. Värden kan motivera våra moraliska handlingar men dessa värden behöver inte vara moraliska, de kan vara av mer personlig karaktär. Det innebär att eleven kan vara

medveten om den etiska dimensionen och hur man bör handla men gör i handling något annat. Moraliska värden kommer således i konflikt med andra värden (Rest, 1986, s. 13-16).

Den fjärde förmågan, *moralisk handling*, betonar vikten av att eleven kan urskilja den handling som är moraliskt ”rätt” och omvandla val till handling. Det vill säga att gå från tanke till handling (Rest, 1986, s. 15-16). Denna modell får till följd att etikundervisning i skolan bör utveckla samtliga dessa förmågor. Flera nyare teoribildningar har använt denna modell som grund; dessa kommer presenteras senare i avsnittet.

Den andra traditionen har benämnts den *karaktärsdanande traditionen*. Denna tradition betonar vikten av att arbeta med elevers moraliska sätt att uppträda och vara (Carr, 2008, s. 100). Denna tradition har sina rötter i Aristoteles och *ethics of virtues* och betonar dygder. Vad som bedöms som etiskt riktigt och vilka handlingar som är goda är avhängt dygderna (Arthur, 2008, s. 80-81). Dygder kan beskrivas som förvärvade egenskaper. Dygder tillägnas i ett socialt sammanhang där olika förebilder tjänar som exempel att efterlikna. Dygderna är emellertid också ett uttryck för något personligt. De uttrycker väsentliga delar av en identitet och har ett starkt samband med jaguppfattningen. En individ tillägnar sig dygderna från omgivningen men efter hand som de internaliseras blir de förknippade med individens personlighet (Möller, 1999, s. 27). Undervisning i skolan bör således handla om att utveckla elevens sätt att *vara* och att *handla*. Eleven ska utveckla de dygder som kännetecknar en god moralisk människa. Ofta beskrivs inom fältet dygder som ärlighet, integritet och rättvisa (Vozzola, 2014, s. 111).

För att utveckla elevers sätt *att vara* och *handla* i skolan har Lickona (1996) utvecklat en modell han beskriver elva principer som centrala. Några av dessa principer presenteras nedan. För det första bör läraren fungera som en moralisk förebild, som i handling visar önskvärda handlingar, och en mentor som utvecklar elevens sätt att vara och handla genom att ge tillsägelser eller beröm som respons på handlingar. Samtal blir således ett viktigt redskap i vilka eleven ska ges möjlighet att samtala om dygder och vad som gör dem önskvärda. För det andra ska läraren skapa ett klassrumsklimat som präglas av omsorg. Detta skapas genom höga förväntningar på eleverna men också genom att läraren är aktiv och stödjer

eleverna i dessa förväntningar. Vidare bör läraren ge utrymme för samtal om positiva handlingar och hjälper eleverna att omsätta dessa i handling. För det tredje bör lärare använda regler. Genom att utveckla regler som har sin utgångspunkt i värden lär sig elever vilka handlingar som är önskvärda och inte. För det fjärde bör läraren skapa ett demokratiskt förhållningssätt i klassrummet. Det betyder att eleverna är delaktiga i beslut som rör klassen och genom detta lär de sig att lyfta frågor som är angelägna samtidigt som det utvecklar förmågan att lösa problem som uppkommer. För det femte bör läraren låta eleverna arbeta tillsammans och genom detta lära sig eleverna att komma överens. Läraren bör för det sjätte låta eleverna reflektera över etiska frågor. Genom att låta eleverna samtala om etiska frågor och presentera olika perspektiv, fatta övervägda beslut och kritiskt granska dessa utvecklas denna förmåga.

Berkowitz (2011, s. 155-157) presenterar en sammanställning av empiriska studier som har visat metoder och strategier som fungerat väl för att utveckla elevers sätt att vara och handla och som inte nämnts ovan. Studier visar att det är viktigt att hela skolan arbetar med att diskutera fram hur eleven ska handla och vara och att detta arbete ges prioritet. Vidare betonas vikten av att elever ges möjlighet att träna och utveckla socio-emotionella förmågor, det vill säga sitt samspel med andra. Studier visar också på vikten av att lärare har god kunskap kring detta arbete, vilket betyder att kompetensutveckling betonas.

Den tredje traditionen har benämnts *den omsorgsfulla traditionen*. Denna tradition betonar omsorgens och relationernas betydelse för barns moraliska utveckling. En teori som växt fram i detta fält är det *omsorgsfulla perspektivet* på etikundervisning (Noddings, 2008). Inom denna teoribildning betonas den omgivande moraliska miljön. En god moralisk miljö kännetecknas av att det både är önskvärt och möjligt att vara god. Genom att barnen befinner sig i en sådan miljö utvecklar barnen förståelse för mänskliga relationer och det är genom dessa relationer och erfarenheter som barnen ges möjlighet att orientera sig mot värden såsom jämlikhet och rättvisa (Noddings, 2008, s. 166-167). Ur dessa antaganden har Noddings utvecklat en modell för hur skolor kan främja en sådan utveckling. Modellen bygger för det första på att lärare i skolor agerar som goda moraliska förebilder och visar genom handling vad det innebär att bry sig om. Det betyder att relationen mellan

elev och lärare bör kännetecknas av respekt och omsorg om varandra. För det andra betonas vikten av dialog, det vill säga lärare och elever tillsammans samtalar om och undersöker moralitet. För det tredje betonar den vikten av att eleven ska få öva sin förmåga att vara omsorgsfull mot sina kamrater på skolan. Det kan till exempel vara grupparbeten där det ges möjlighet att visa sin omsorg. För det fjärde bygger det på att lärare bekräftar och uppmuntrar eleven när denne visar omsorg om andra människor (Noddings, 2008, s. 168-172). Som framkommit i beskrivningen ovan innebär det att denna tradition för det första uppfattar moral som något gemensamt snarare än individuellt. För det andra betonar traditionen känslor och ser dem som betydelsefulla för viljan att handla moraliskt. För det tredje att moraliska handlingar inte behöver rättfärdigas med att vara universella eller allmängiltiga (Howard, 2005, s. 52).

Utöver dessa traditioner som finns också forskningsansatser som vill införliva rön och teorier från flera traditioner och som vill försöka ge ett mer heltäckande och integrerat synsätt på moral och moralisk utveckling (Vozzola, 2014, s. 62). Ett sådant exempel är vad som brukar benämnas den *sociala domänteorin*. Denna teoribildning utvecklade och förde samman den karaktärsdanande traditionen med den kognitiva traditionen (Nucci, 2008, s. 291-298). Forskning utgår från ett konstruktionistiskt perspektiv och fokuserar hur barn skapar kunskap om moral och socialt samspel i social interaktion. Denna ansats har som forskningsintresse att studera hur barn utvecklar kunskap om moraliska normer. Vidare vill den undersöka hur barn utvecklar kunskap om skillnader mellan olika typer av normer. Studier visar att barn beskriver en skillnad mellan moraliska normer och sociala konventioner. Moraliska normer uppfattas av elever skada andra människor. Om man inte följer dessa normer kan man göra andra människor illa. Sociala konventioner uppfattas däremot inte skada någon annan och de är regler som inte påverkar någon annan människor negativt. Enligt denna teori utvecklar barn därmed kunskap om normer i tre domäner: moralisk, konventionell och personlig. Det innebär att etikundervisning i skolan sker i den sociala miljön och i det sociala klimat som råder i klassrummet och på skolan. Genom moraliska handlingar i denna miljö konstruerar elever föreställningar om moral och sociala konventioner och organiserar denna kunskap i de tre olika domänerna.

Ett annat exempel på en forskare som sökt utveckla en teori som är mer integrerande är Narvaez. Hon har utvecklat en teori som ibland benämnts den *integrativa etiska teorin*. I denna teori avser Narvaez (2006, s. 701-722) att förena två klassiska perspektiv, nämligen den karaktärsdanande och den kognitiva traditionen med social domänteori. Teorin vill erbjuda ett mer holistiskt perspektiv på etikundervisning och betonar både vikten av att låta eleverna utveckla sin förmåga att föra etiska resonemang och utveckla moraliska dygder. Narvaez teori tar sin utgångspunkt i Rests fyrakomponentsmodell som också utgör grund för teorins första grundantagande, nämligen att skolan ska utveckla eleverna till etiska experter. Eleven ska således utveckla de etiska förmågor som beskrivs i Rests teori. Narvaez har benämt dessa som *etisk sensitivitet, etisk bedömning, etiskt fokus* och *etisk handling*. För att eleven ska handla etiskt behöver eleven utveckla dessa ovan nämnda förmågor vilket innebär att lärarens uppgift är att möjliggöra för eleven att se och undersöka dessa förmågor. Det innebär också att läraren måste undervisa om både moraliska dygder och om etiska resonemang. Teorin bygger vidare på att skolan som kontext är föränderlig och elever i denna miljö utvecklar kunskap om moral och moraliska handlingar. Det betyder att lärare också måste arbeta med att skapa en god moralisk miljö som utvecklar en god moral hos eleverna. Det innebär också att kontext, utveckling av dygder och etiska resonemang är delar av en helhet och för att utveckla elevens moral måste skolan arbeta med samtliga.

Vid sidan av de större teoretiska traditionerna inom etik- och moralundervisning finns det forskning som mer konkret och klassrumsnära diskuterar etikundervisning. Ett sådant exempel är ansatser som diskuterar hur frågor om värden ska behandlas i undervisning och vilket förhållningssätt lärare kan inta till syftet med densamma.

När undervisning om värden blivit allt viktigare har olika ansatser växt fram (Superka, 1976, s. 15). I min läsning kan jag urskilja tre övergripande ansatser. Den första ansatsen kan benämnas den *värdeförmedlande ansatsen* och, enligt Superka (1976, s. 21-22), betonas inom denna ansats vikten av att hos eleven internalisera värden som ses som eftersträvansvärda i samhället. Skolan har i uppdrag att påverka eleverna att förankra de värden som anses nödvändiga i samhället. Värden kan inom denna tradition uppfattas som universella och absoluta. Ur detta perspektiv betraktas elever

mer som mottagare än delaktiga aktörer. Det innebär att denna undervisning ofta sker implicit. Strategier som betonas är vikten av att uppmärksamma positivt när eleven handlar i linje med önskvärda värden och ge negativ respons när elevens handlingar strider mot önskade värden. Läraren ses också som en viktig moralisk förebild. Dessa två strategier anses tillsammans påverka eleven till att internalisera gemensamma värden. Det får till följd att denna undervisning ofta kan beskrivas som implicit och lärande sker många gånger på ett omedvetet sätt.

Den andra ansatsen har benämnts den *tydliggörande ansatsen* och här betonas, enligt Superka (1976, s. 19), vikten av att eleven ska ges möjlighet att uppmärksammas på sina egna och andras värden och värderingar. Undervisning ska utveckla elevens förmåga att undersöka, tydliggöra och klargöra värden ur flera perspektiv. Det ger eleven möjlighet att förstå sina egna och andras värderingar. Vozzola (2014, s. 102-103) beskriver att denna ansats inte i första hand betonar ett antal givna värden, utan har som syfte att låta elever undersöka och finna sin egen väg till värden och värderingar. Lärarens roll blir således att i undervisning möjliggöra för eleven att undersöka värden och det betonas att eleven inte ska påverkas till redan förutbestämda värden.

Den tredje ansatsen har benämnts den *kritiska ansatsen* och den betonar vikten av att undervisning ska behandla värden och kritiskt granska hur dessa framträder. Veuglers (2000, s. 37-44) förespråkar en kritisk ansats som tar sin utgångspunkt i postmodernistiska idéer och menar att det i ett postmodernt samhälle inte längre finns ett antal givna gemensamma värden Den bör vidare ta utgångspunkt i sociokulturella idéer om att värden konstrueras i det sociala sammanhanget. Eleven bör ges redskap att kritiskt granska denna konstruktion och förhålla sig kritiskt till denna. Läraren ses inte i detta perspektiv som en neutral förmedlare utan läraren förmedlar värden så som de tolkar och förstår dem. De signalerar dessa värden i sitt undervisningsinnehåll, sitt samspel med eleverna och sättet att genomföra undervisning på. Läraren kan därmed förstås både som en deltagare i och ledare för elevers konstruktion av värden.

I detta avsnitt framgår att etikundervisning och olika forskningstraditioner kan beskrivas och problematiseras ur flera perspektiv. Perspektiven vilar på

olika antaganden om hur människor blir en moralisk person och hur moraliska föreställningar och handlingsmönster utvecklas vilket kan antas ha betydelse för lärares etikundervisning (Colnerud, 2004, s. 86). Var och en av dessa traditioner betonar viktiga aspekter av barns moraliska utveckling och utesluter inte varandra. De ger alla bidrag till förståelsen av barns moraliska utveckling och kunskap om vad etikundervisning i skolan kan vara[6].

Etikundervisning och lärares ämnesdidaktiska kunskap

Ovanstående beskrivningar av forskningsfälten och läroplanen visar att etikundervisning kan förstås och problematiseras utifrån flera perspektiv. Det ställer stora krav på läraren att förhålla sig till dessa beskrivningar och realisera etikundervisning i en given kontext. För att lärare ska kunna planera och realisera god undervisning är den ämnesdidaktiska kunskapen viktig. Begreppet ämnesdidaktik kan, enligt Sjöberg (2005, s. 28-32), förstås som bron mellan lärares pedagogiska kunskaper och ämnesteoretiska kunskaper i ett undervisningämne. Läraren använder dels sina pedagogiska kunskaper, det vill säga till exempel teorier om lärande, kunskaper om didaktik, erfarenhet från praktik och tolkning av läroplan, dels sina ämneskunskaper det vill säga kunkap om till exempel etiska teorier och modeller eller relationen mellan etik och religion, och förenar dessa för att fatta beslut om hur etikundervisning ska realiseras i praktiken. Det betyder att lärare med hjälp av denna kunskap reflekterar över *vad* undervisning i ett ämne ska uppmärksamma, *hur* undervisning ska organiseras och de reflektioner som lärare gör för att motivera dessa ställningstaganden, det vill säga *varför*. Den didaktiska frågan-*för vem* bör vidare utgöra en del av de didaktiska frågorna. De didaktiska frågorna besvars alltid utifrån ett undervisningsämne som har sin unika karaktär och didaktiska val görs utifrån dessa specifika förutsättningar (Sjöberg, 2005, s. 33-34).

[6] Jag vill också betona att detta sätt att beskriva fälten är ett av flera möjliga. Det finns en svårighet att beskriva dessa fält som innefattar många traditioner och har sitt ursprung i olika teoretiska perspektiv. Därmed är sagt att andra presentationer hade varit möjliga.

När läraren planerar sin undervisning ställer de sig frågor om vilka kunskaper[7] som är viktiga att tillägna sig i ett särskilt ämnesområde (Jank & Meyer, 2001, s. 17f). Dessa skrivningar lämnar dock utrymme för tolkning (Englund, 2005). Läraren gör en tolkning av gällande styrdokument utifrån ämnessyn, kunskapssyn och ämnesdidatiska kunskaper och anpassar det till en given kontext med en given grupp elever.

Ytterligare en viktig didaktiska fråga som aktualiseras i samband med *vad* är vilket innehåll som ska aktualiseras, det vill säga genom vad eleven ska lära sig (Jank & Meyer, 1997, s. 18) Vilket innehåll ska användas, presenteras och bearbetas i undervisning för att eleven ska nå de aktuella kunskaperna (Odenstad, 2014, s. 13)? Bakom det innehåll som presenteras finns skilda uppfattningar, traditioner och syften med undervisning vilket gör att innehållsfrågan kan förstås som ett *meningserbjudande* som ges genom den undervisning som realiseras (Englund, 1997, s. 121). Det innehåll som presenteras eller inte presenteras i undervisning torde därför få stor betydelse för elevers möjliga lärande.

Lärares ämnesdidaktiska överväganden om etikundervising handlar också om att ställa frågan om *hur* undervisning ska organiseras för att nå de avsedda målen. Det innefattar frågor om när, var och med vem ett lärande kan ske (Jank & Meyer, 2001, s. 17-18). Vilka metoder och strategier som väljs ut av lärare har stor betydelse för elevers möjligheter att lära och är därmed en viktig didaktisk fråga men det är också relevant att fundera över när och med vem detta lärande sker.

En annan ämnesdidaktisk fråga som är relevant att diskutera i detta sammanhang är *för vem*-frågan. Vem eller vilka läraren undervisar får betydelse för de didaktiska val som görs. All undervisning måste placeras i en kontext som är social, kulturell, historisk, språklig och nationell (Sjöberg, 2005, s. 33-34). Det betyder att undervisning i olika åldersgrupper kan utformas olika genom att den aktuella kontexten ger möjligheter men också sätter ramar för hur etikundervisning kan realiseras.

[7] Begreppet kunskap kan ges olika innebörd men kan, enligt nuvarande styrdokument, förstås både som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Skolverket, 2011a).

Lärares etikundervisning är, utifrån ovanstående redogörelse, ett resultat av olika former av val. Englund beskriver att dessa val kan vara mer eller mindre omedvetna men de bidrar till att eleven erbjuds ett viss sätt att förstå ett ämne medan det utesluter andra (1997, s. 127). När lärare gör dessa ämnesdidaktiska överväganden betonar Colnerud (2014, s. 35) vikten av ett yrkesspråk. Ett yrkesspråk består av en uppsättning språkliga redskap, det kan till exempel vara didaktiska begrepp, inlärningsteorier och ämneskunskaper, som gör det möjligt för läraren att urskilja olika sätt att realisera undervisning. Med hjälp av dessa språkliga redskap kan lärare göra didaktiska överväganden och fatta besluta om den undervisning som bäst anses lämpa sig i den aktuella kontexten.

Ovanstående redogörelse visar att de ämnesdidaktiska överväganden lärare gör för att realisera undervisning grundar sig i flera kunskapsområden såsom teorier om lärande, tolkning av läroplan och erfarenheter från kontext. Det väcker frågor om lärares ämnesdidaktika val och möjliga konsekvenser för elevers lärande. Det väcker också frågor om lärares yrkesspråk samt de kommunikativa resurser de använder när de beskriver ämnesdidaktiska överväganden om etikundervisning. I föreliggande studie har fokus riktats mot lärares ämnesdidaktiska idéer om etikundervisning och de kommunikativa resurser lärare använder för att beskriva och motivera dessa idéer.

Sammanfattning

Etik är ett undervisningsområde som blir synligt i samtliga delar av den nuvarande läroplanen. Sammantaget kan det utifrån ovanstående redogörelse konstateras att etikundervisning i läroplanen ges flera olika innebörder. Det kan vidare konstateras att skrivningar om etikundervisning är av mer generell karaktär samtidigt som direktiven för hur uppdraget kan och bör realiseras är få vilket pekar på ett tolkningsutrymme. Det väcker frågor om hur etikundervisning beskrivs ur ett lärarperspektiv.

För att planera etikundervisning använder lärare sina ämnesdidaktiska kunskaper. Lärares ämnesdidaktiska kompetens utgörs av till exempel teorier om barns lärande, teorier om barns moraliska utveckling, tolkning av läroplanen liksom ämnesteoretiska kunskaper och erfarenheter från

praktiken. Denna kunskap använder lärare för att svara på de didaktiska frågorna *vad, hur, varför* och *för vem*. Det betyder att etikundervisning är ett resultat av lärares ämnesdidaktiska kunskaper. Det väcker frågor om hur den ämnesdidaktiska kunskap som lärare använder är beskaffad och hur den används för att realisera etikundervisning. Att realisera etikundervisning kan beskrivas ur ett individuellt lärarperspektiv men de individuella tolkningarna påverkas av den sociala praktik där lärare verkar. Lärare genomför undervisning individuellt men svaret på vad, hur, för vem och varför påverkas av den gemensamma kunskap som lärare utvecklar i sin vardagliga verksamhet. Realisering av etikundervisning ska därmed inte endast förstås som individuell kunskap utan kunskap om etikundervisning är något som skapas gemensamt på skolorna när lärare samtalar och delar tankar med varandra. Det är denna gemensamma kunskap om etikundervisning som är central i denna studie.

Preciserat syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med studien är att bidra med kunskap om lärares beskrivningar av etikundervisning i skolåren 4–6 inom ramen för samhällsorienterande ämnen med särskilt fokus på religionskunskap.

För att nå detta syfte tar studien sin utgångspunkt i nedanstående tre specificerade frågor:

- Vilka ämnesdidaktiska idéer framträder i lärarnas samtal om etikundervisning i de samhällsorienterande ämnena?

- Vilket innehåll har lärarnas samtal om hur etikundervisning relaterar till religionskunskap, de övriga samhällsorienterande ämnena och skolans övergripande uppdrag?

- Vilka kommunikativa resurser använder lärare för att skapa en gemensam förståelse av etikundervisning i de samhällsorienterande ämnena?

TIDIGARE FORSKNING

Följande kapitel har för avsikt att presentera svenska empiriska studier som belyser etikundervisning i de samhällsorienterande ämnena. Denna forskning är relativt begränsad vilket får till följd svensk värdepedagogisk[8] forskning, som relaterar till studien också presenteras. Vidare kommer jag redogöra för internationella studier. Dessa studier relateras till de frågor som belysts i den svenska kontexten och gör inte anspråk på att vara heltäckande.

Resultatet från denna tidigare forskning presenteras utifrån två teman. Det första temat är *etikundervisning och forskning om samhällsorienterande ämnen* och det andra temat är *etikundervisning och värdepedagogisk forskning*.

Etikundervisning och samhällsorienterande ämnen

Harrie Johnsson (2011, s. 3) genomförde en inventering där syftet var att skapa en bild av den svenska forskning som bedrivits de senaste tio åren i de samhällsorienterande ämnena geografi, historia, samhällskunskap och religionskunskap. Utifrån denna inventering är det, enligt Harrie Johnsson (2011, s. 24), möjligt att peka på några generella mönster som framträder i ämnesdidaktisk forskning i de samhällsorienterande ämnena. Det första mönstret är att forskning som berör undervisning i de samhällsorienterande ämnena generellt sett är begränsad och det är mycket som ännu inte utforskats i forskning. Det andra är att forskning om skolans tidigare år, det vill säga skolåren 1–6, utgör en mindre del av denna forskning. Grundskolans senare del och gymnasiet är mer beforskat. Det tredje är att studier som har fokuserat på det som är relaterat till klassrum och undervisningens genomförande och resultat är få. Avsnittet som följer kommer först att presentera de studier som är relaterade till etikundervisning i skolåren 4–6, för att sedan presentera den forskning som finns om grundskolans senare del och gymnasiet.

[8] Värdepedagogik som begrepp beskrivs av Colnerud & Thornberg (2003) som ”undervisningsmetoder, pedagogiska program, aktiviteter, interventioner eller förhållningssätt som har som syfte att förmedla, gestalta eller problematisera värden och normer, att stimulera eller påverka de lärandes moraliska eller etiska lärande” (s. 18).

Etikundervisning i skolans tidigare år

Studier pekar på vikten av målinriktat lärande. Det innebär dels att läraren bör vara tydlig med vilket lärande som ska ske (lärandemål), dels att lärare har verktyg för att urskilja att eleven nått målen (kriterier för måluppfyllelse) (Hattie, 2012, s. 72). Det innebär att lärare bör ha god insikt i de mål och syften som är av vikt i ett ämne. Osbeck genomförde en intervjustudie med fyra lärare i skolår 6 om syftet med undervisning i religionskunskap. Resultatet av denna studie visar att lärarna i sina samtal om religionskunskap sällan beskriver mål och innehåll som relaterar till etik och livsfrågor (2014, s. 93). Resultatet skulle kunna tyda på att lärarna inte uppmärksammat de mål och syften som beskrivs om etik och livsfrågor i kursplanen för religionskunskap.

Det innehåll som presenteras i undervisning har betydelse för elevers möjliga lärande (Englund, 1990). När det gäller empiriska studier om samhällskunskap och innehåll i undervisning har Kristiansson (2014, s. 18). genomfört en intervjustudie med sju lärare som alla arbetade i skolåren 4–6. Studiens fokus var undervisning i de samhällsorienterande ämnena med betoning på samhällskunskap. Fokus riktades mot ämnesinnehåll och ämnets karaktär. Resultatet av denna studie visar att samhällskunskap är ett otydligt och osammanhängande ämne Det finns dock, enligt Kristiansson (2014, s. 10) vissa innehållsliga kunskapsområden som lärare lyfter fram som en del av ämnet. Ett sådant innehållsligt kunskapsområde är värdegrundsfrågor. Dessa värdegrundsfrågor tycks ha sin utgångspunkt i händelser som sker i den dagliga verksamheten. Det kan till exempel vara när eleverna är i konflikt med varandra eller när elever beter sig på ett oönskat sätt. Denna studies resultat tycks peka på att värdegrundsfrågor ses som en del av ämnet samhällskunskap och att samtal om värden och etik därmed aktualiseras i samhällskunskap.

En del av lärares ämnesdidaktiska kunskap handlar om bedömning. Summativ bedömning har som syfte att mäta elevers prestation i relation till kunskapskraven (Nordgren & Odenstad, 2012, s. 9-10). En intervjustudie med sex deltagande lärare, genomförd av Osbeck, Franck, Lilja, & Lindskog (2015, s. 32-34) beskriver hur lärare i årskurserna 6 och 9 resonerar när de ska bedöma etikuppgifter vid de nationella proven för religionskunskap. Denna studie visar att lärarna upplever svårigheter när de

ska bedöma elevers kunskaper i etik. Den första utmaningen lärare upplever är att de känner sig osäkra i sin tolkning av instruktionerna till uppgifterna. De har svårigheter att tolka de begrepp som där används och lärarna i årskurs 6 diskuterar i samband med detta innebörden av etiska begrepp och vilka begrepp som i elevernas texter ska förstås som etiska. Lärare diskuterar om till exempel fula ord, som ”being a bitch”, kan förstås som etiska begrepp. Lärarna diskuterar också begreppet resonera och beskriver att det är svårt att veta vad eleven förväntas göra när den resonerar. Det skulle kunna tyda på att lärarna inte har tillräckliga ämneskunskaper för att konkretisera kunskaper i etik och för att tolka uppgifterna. De tycks inte heller vana att göra kunskapsbedömningar av elevers kunskaper i etik.

Etikundervisning i skolans senare år och gymnasiet

Studier om religionskunskap och etikundervisning har främst fokuserat på undervisning på gymnasiet eller grundskolans senare del. I en intervjustudie genomförd med fyra erfarna gymnasielärare undersöks lärares strategier och insikter om religionskunskap. I lärarnas berättelser framkommer idéer om vilket innehåll de aktualiserar i religionsundervisningen. I dessa samtal nämner tre av de fyra lärarna att undervisning i religionskunskap aktualiserar etik som kunskapsområde. Lärarna beskriver att deras planerade undervisning behandlar etiska frågor, såsom till exempel abort men den innehåller också undervisning om etiska modeller (Osbeck, 2009, s. 157ff).

Frågor om etikundervisning utformning har också uppmärksammats i en kvalitetsgranskning av Skolinspektionen (2012, s. 12-13). Kvalitets-granskningens fokus är religionskunskapsämnet på gymnasiet och resultatet från denna visar att lärare i undervisning ofta behandlar etik som ett enskilt moment. Vid flera skolor har också detta moment liten koppling till existentiella frågor och religioner. Författarna till kvalitetsgranskningen påtalar risken för att relationen mellan etik och livsåskådningar då går förlorad. Skolinspektionens kvalitetsgranskning visar vidare att etiska begrepp och modeller är centralt innehåll i undervisningen. Förväntningarna ställs dock lågt på eleverna då de inte alltid behöver använda dessa i sina etiska resonemang. På en del skolor frikopplas också etiken från dess teoretiska kontext och undervisningen fokuserar endast på att ge eleverna möjlighet att göra etiska ställningstaganden.

En annan fråga som uppmärksammats på gymnasiet är frågor om läromedel och etik. Löfstedt (2010, s. 8-9) har granskat ett tiotal läromedel på gymnasiet och grundskolans senare år. Denna granskning visar att etik ofta beskrivs utan att relateras till religioner och livsåskådningar. Detta kan ställas i relation till resultatet från kvalitetsgranskningen som visade att etikundervisning sällan relaterade till existentiella frågor och religioner (Skolinspektionen, 2012, s. 12). Löfstedt (2010, s. 8-9) beskriver vidare att läromedel i religionskunskap endast behandlar kunskaper om etik på ett fåtal sidor. Innehållet i dessa avsnitt handlar då främst om etiska normativa teorier som ska hjälpa eleven att fatta rätt beslut i etiska frågor. De etiska normativa teorier som då främst framträder är varianter av pliktetiska och konsekvensetiska teorier men mer sällan omnämns till exempel feministiska eller dygdetiska teorier.

En norsk studie av Vestøl (2011, s. 46-47) har visat på liknande resultat. Han har liksom Löfstedt analyserat läromedel i religionskunskap med fokus på etik för de äldre åldrarna. Hans analys av sex läromedel visar att pliktetik, konsekvensetik och dygdetik är de traditioner som är mest framträdande. De etiska teorier som tar sin utgångspunkt i relationer återfinns i mindre omfattning, endast ett fåtal läromedel har till exempel valt att aktualisera teorier av Løgstrup eller Lévinas. Englund (1997, s. 127) beskriver att läromedel presenterar innehåll i undervisningen som erbjuder eleverna ett sätt att förstå etik men det utesluter andra. Vestøls studie visar att vissa modeller vara mer framträdande än andra vilket också rimligen bidrar till elevers förståelse av etiska modeller och vilka de kommer använda i sina etiska resonemang.

I relation till Löfstedts (2010) och Vestøls (2011) resultat kan det vara intressant att uppmärksamma lärares förhållningssätt till och användande av läromedel. I den nationella utvärderingen från 2003 av grundskolans undervisning i samhällsorienterande ämnen anger cirka 65 % av lärarna i årskurs 9 att läromedel i liten eller i mycket liten utsträckning har betydelse för undervisning (Oscarsson & Svingby, 2005, s. 55). Detta resultat behöver inte vara beskrivande för lärarna på gymnasiet och i grundskolans tidigare år men skulle kunna vara. Det skulle tyda på att läromedel inte används i undervisning eller som stöd för läraren att tolka och konkretisera ämnesområdet etik.

Den nationella utvärderingen från 2003 (Oscarsson & Svingby, 2005, s. 53) av grundskolan kan vidare bidra med kunskap om hur lärare förhåller sig till etik. Den visar att lärare, som undervisar i de samhällsorienterande ämnen, uppfattar kunskaper om etik och etikfrågor som viktiga. Lärarna anger att frågor om vad som är ”rätt och orätt och gott och ont” är mycket viktiga (80 %) eller viktiga (19 %) i undervisning. Det tyder på att lärarna finner frågor om etik som viktiga i de samhällsorienterande ämnena.

Denna nationella utvärdering (Oscarsson & Svingby, 2005, s. 55) lyfter också frågan om vad som styr lärares didaktiska val. Lärarna beskriver att det som styr och påverkar deras undervisning, i första hand är egna intressen och idéer. Kunskap från utbildning, läroplan, uppnåendemål i samhällsorienterande ämnen eller kollegor beskrivs, av lärarna, i mindre omfattning påverka när de planerar och realiserar undervisning i samhällsorienterande ämnen.

Sammantaget finns således få studier om etikundervisning i de samhällsorienterande ämnena och för att sätta min studie i ett större sammanhang vill jag vidga perspektivet från empirisk forskning om etikundervisning i de samhällsorienterande ämnena till empiriska studier om skolans värdepedagogiska uppdrag. Studierna som redovisas nedan har på olika sätt undersökt etik i skolan men utan koppling till ett enskilt ämne. De kan ge ytterligare förståelse för min studies resultat även om de inte direkt har haft samhällsorienterande ämnen som huvudsakligt fokus.

Etikundervisning och värdepedagogisk forskning

Värdepedagogisk forskning som presenteras i detta avsnitt har ett tydligt lärarperspektiv och presenteras utifrån tematiken a) lärares beskrivningar av etikundervisning i praktiken, b) lärares beskrivningar av syften med etikundervisning, c) lärares beskrivningar av metoder och strategier för etikundervisning och d) lärares kunskaper och etikundervisning.

Studier och utvärderingar som genomförts, visar på enighet bland lärare om att arbetet med etik och moral utgör ett viktigt uppdrag för skolor och lärare (Fenstermacher, Osguthorpe, & Sanger, 2009, s. 12; Oscarsson & Svingby,

2005; LePage, et al, 2011, s. 373). Men hur beskriver lärare sitt arbete med etikundervisning och vilka frågor har uppmärksammats i forskning?

Lärares beskrivningar av etikundervisning i praktiken

En fråga som uppmärksammats i empirisk forskning är hur lärare beskriver att etikundervisning realiseras i den praktiska verksamheten. Thornberg har genomfört två intervjustudier[9] med lärare i den svenska skolan som båda uppmärksammar denna fråga. Den första intervjustudien genomfördes med 13 lärare[10] verksamma i olika delar av förskola och grundskola (Thornberg, 2008). Empirin i den andra studien bestod av 26 lärare verksamma i den svenska grundskolan (Thornberg & Oğuz, 2013). Resultatet av studierna visar att arbetet med etikundervisning till stora delar kan beskrivas som oplanerat och reaktivt ((Thornberg, 2008, s. 1794-1795; Thornberg & Oğuz, 2013, s. 52) vilket innebär att undervisning aktualiseras när något sker. Det kan exempelvis vara när eleverna kommer i konflikt med varandra, när eleverna beter sig på ett oönskat sätt eller när de bryter mot gemensamma regler och normer. Lärarna ger också, om än i mindre omfattning, uttryck för planerade undervisningsmoment. Ett sådant exempel är att arbeta med skolans regler i början av terminen (Thornberg, 2008, s. 1794-1795; Thornberg & Oğuz, 2013, s. 53). Lärarna beskriver vidare att undervisning är inbäddad i den dagliga verksamheten. Etikundervisning beskrivs snarare som ett uppdrag som ständigt pågår än ett uppdrag för skolans kursplaneämnen (Thornberg, 2008, s. 1794; Thornberg & Oğuz, 2013, s. 52-53).

Orlenius och Bigsten (2008, s. 35) genomförde en intervju och observationsstudie med lärare i den svenska förskolan och skolans tidigare år som visar att arbetet med etik tycks ske återkommande i den praktiska verksamheten. Etik kommer till uttrycka i lärares samtal med elever, i verksamhetens och undervisningens utformning. Den visare vidare att lärare dagligen gör etiska överväganden. Lärarna tycks dock inte i samma utsträckning reflektera över denna etiska dimension av arbetet utan den

[9] En av dessa studier,Thornberg & Oguz (2013), är i viss mån en komparativ studie av undervisning i Sverige och Turkiet. Jag kommer i tidigare forskning presentera de resultat som berör den svenska kontexten.

[10] Tre av dessa var fritidspedagoger.

kan främst förstås som omedveten och oreflekterad. ”Den moraliska dimensionen tycks ofta vara osynlig eller tagen för given” (Orlenius & Bigsten, 2008, s. 35).

Lärares beskrivningar av syften med etikundervisning

I empirisk forskning har frågor om syftet med etikundervisning och de värden som lärare beskriver att de har för avsikt att förankra och förmedla i skolan undersökts. De ovan presenterade studierna av Thornberg (2008, s. 1792–1793) och Thornberg & Oguz (2013, s.51–52) visar att lärare betonar värden som är relaterade till relationer. Värden om hur man behandlar andra människor som till exempel visa andra människor respekt, behandla andra människor rättvist och att inte trakassera. Det innebar att lärare betonar värden relaterat till hur eleverna uppträder och är, det vill säga med avseende på karaktär och personlighet. Vidare fann Thornberg & Oguz (2013, s. 51-52) att värden som relaterade till elevens förmåga att ta ansvar för sig själv och sina handlingar var centrala. Att eleven kan reflektera över sina handlingar och beteenden och att de skulle utveckla en tillit till sig själva, ett självförtroende och självkänsla ses som viktigt i arbetet med etikundervisning. De medverkande lärarna lyfte också fram demokratiska värden som viktiga; det vill säga att få förståelse för de demokratiska grundprinciperna som yttrandefrihet, mötesteknik och deltagande i demokratiska beslutsprocesser.

Att lärare beskriver värden relaterat till socialt samspel visar sig även i internationella studier. En australiensisk intervjustudie genomförd med elva lärare i skolåren 1–7 fick lärarna med hjälp av ”stimulated recallsekvenser” kommentera sin egen undervisning. I denna studie uppmärksammades hur lärare definierade moraliska värden. De fann att lärarna ofta definierade moraliska värden relaterat till sociala konventioner och regler det vill säga till elevers sociala förmågor och social interaktion. De fann också att lärarna relaterade moraliska värden till mänskliga rättigheter och rättvisa. Lärarnas definitioner av värden är dock vaga och lärarna tycktes vara mer måna om att eleven skulle lära sig socialt samspel än att lära eleverna att samtala om och analysera de moraliska värden som inryms i moraliska överväganden (Boulton-Lewis, Brownlee, Cobb-Moore, & Johansson, 2011, s. 9-12).

Studier pekar vidare på att lärare ger värden olika innebörd vilket får till följd att lärare indirekt får olika syften med sin undervisning. I en svensk intervjustudie med lärare i arbetslag från förskola upp till årskurserna 7–9 framkom att lärare gav begreppen trygghet, ansvar, respekt och delaktighet olika innebörd. Både mellan och inom arbetslag finns skillnader i förståelse av begreppens innebörd (Linnér, 2005). Det betyder att när lärare vill förmedla värden som trygghet, ansvar, respekt och delaktighet så görs en personlig tolkning av vad som ska förmedlas.

Lärares beskrivningar av metoder och strategier i etikundervisning

Flera studier har uppmärksammat de metoder och strategier som lärare säger sig använda i etikundervisning. Thornberg (2008) och Thornberg & Oguz (2013) beskriver i sina studier också de strategier och metoder som lärare i intervjuerna ger som exempel. En av de strategier som beskrivs, för att förmedla och förankra värden, är att läraren agerar som moralisk förebild (Thornberg & Oğuz, 2013, s. 52). Lärare beskriver vidare att de förmedlar och förankrar värden genom att reagera och ge respons på elevers beteenden i anslutning till händelser i den dagliga verksamheten. Det innebär att de till exempel uppmärksammar när elever bryter mot skolans regler, när elever kränker varandra eller griper in vid konflikter (Thornberg, 2008, s. 1793; Thornberg & Oğuz, 2013, s. 52). Andra metoder som lärarna i dessa studier ger som exempel är samtal om vad som är rätt och vad som är fel, klassrådsmöten och klassrumsregler. De ger också exempel som är kopplat till ämnen i skolan, till exempel etiska frågor i relation till nyhetshändelser eller skönlitterära böcker. Det kan också vara rollspel eller drama kring etiska frågor (Thornberg & Oğuz, 2013, s. 53).

Boulton-Lewis, et al (2011 s. 9-10) visar genom sin studie att lärare i sin beskrivning av hur barn utvecklar moral beskriver fyra olika strategier som de använder i sin undervisning. Den första inlärningsstrategin handlar om läraren som förebild. Barnen utvecklas genom att se vuxna i sin omgivning, däribland läraren, agera på olika sätt. Genom att de sedan imiterar förebildernas agerande utvecklas barns moral. Den andra strategin beskriver kontextens betydelse för lärande. Lärarna beskriver att elever utvecklar moral genom kontexten de befinner sig i, sin omgivning och

incidenter som händer i denna kontext vilket påverkar elevers moraliska utveckling. De beskriver vidare att eleverna utvecklas genom att de lär sig genom att handla och se konsekvenser av handlanden. Genom att pröva, erfara och se konsekvenser av de olika agerandena utvecklades eleverna. En fjärde strategi uppmärksammades, även om endast ett fåtal lärare påvisade denna, vilken handlar om lärande och utveckling genom reflektion. Att samtala om olika alternativ och eventuella konsekvenser av dessa.

Boulton-Lewis, et al (2011, s. 9-12) fann också att de strategier som lärarna beskrev kunde förstås utifrån en skala från lärar- och skolcentrerad till en elevorienterad strategi. Den skol- och lärarcentrerade strategin handlade om att läraren, utefter skolans policy gällande uppträdande och värden, organiserade och utvärderade undervisningen. Ett fåtal av lärarna använde denna som enda strategi. Den andra strategin beskrevs utifrån att elever införlivades i processen och på så sätt fick både lärare och elever inflytande. Lärarna iscensatte fortfarande lärandet, men den diskuterades tillsammans med barnen. Den tredje strategin kan beskrivas som mer demokratisk och konstrukritivistisk vilket innebär att läraren gav inflytande åt både elever och föräldrar. Förklaringarna, processen och vikten av gemensamma regler beskrivs som viktiga delar av denna stratgi.

När det kommer till värdefrågor och undervisningsstrategier i praktiken, visar studier från Holland genomförda av Veuglers (2000, s. 42) att lärare använder sig av ett antal strategier när de undervisar om värdeladdade ämnen. Resultatet visar på fyra olika strategier: a) läraren försöker att inte utrycka sina egna värden, b) läraren väljer att explicit ge uttryck för det värde som denne finner viktigt, c) läraren belyser olika sätt att tolka värdet men uttrycker inte sin egen ståndpunkt och d) läraren uttrycker olika sätt att tolka värdet och ger dessutom uttryck för sin egen ståndpunkt. När lärare sedan fick reflektera kring dessa olika strategier uppgav de att de kunde kombineras på olika sätt, till exempel att först visa sin ståndpunkt för att sedan belysa på olika sätt hur värden kan förstås.

I en amerikansk studie av Fenstermacher, et al (2009, s. 12) observerades de strategier som lärare använde i sin praktik för att förmedla etiska och moraliska idéer och ideal. Sex strategier kunde urskiljas i lärares arbete.

Dessa kunde kopplas dels till undervisningens innehåll, dels till lärarens moraliska uppträdande. Strategierna var: a) konstruktioner av klassrummets gemensamma spelregler, b) att visa särskilda elever som exempel, c) utformning av undervisning, d) efterfråga ett visst uppförande, e) privata samtal och f) i didaktiska instruktioner. Det visar att undervisning i etik är både kopplat till läraren som moralisk förebild och till didaktiska val i undervisningen.

Lärares kunskaper och etikundervisning

En annan fråga som diskuterats i empirisk forskning är lärares kunskaper om etikundervisning. Studien av Thornberg (2008, s. 1793) visar att när lärare ombeds beskriva eller tala om etikundervisning är det få som använder eller referar till teorier om barns moraliska utveckling, moralpsykologiska teorier eller moralfilsofi, vilket kan tyda på att lärare saknar teoretiska kunskaper som kan hjälpa dem att utveckla uppdraget i dessa frågor.

Även internationella studier pekar på liknande resultat. I Boulton-Lewis, Brownlee, et al (2011, ss. 11-12) studie ombeds lärare beskriva hur barn utvecklar moral och vilka undervisningsstratgier de använder i detta arbete. Studien visat att lärare i dessa beskrivningar sällan referar till utbildning eller annan formell teori. Det tycks alltså inte som om läroplanen eller andra styrdokument utgör grunden för urval av innehåll utan det snarare är praktisk erfarenhet som utgör huvudsaklig källa när lärare beskriver sin undervisning.

En intervjustudie, genomförd av Temli, Sen & Akar (2011, s. 2065) i Turkiet, har undersökt lärares kunskap om etikundervisning. Lärarna uppger att de i sitt arbete om etikundervisning saknar både redskap och utbildning och att de behöver stöd i form av till exempel fortbildning och läromedel. De uppger vidare att de inte i tillräckligt stor utsträckning fått kunskaper om etik och undervisning i sin grundutbildning eller i fortbildning under sitt verksamma yrkesliv. Lärarna efterfrågade kunskap om hur lärare kan arbeta för att förmedla globala värden, hur lärare kan arbeta för att utveckla elevers förståelse för religiösa, kulturella och

ideologiska skillnader, hur lärare kan undervisa om mänskliga rättigheter och hur elever utvecklar empati.

Studier i både den nationella och internationella kontexten visar att lärare inte tycks ha utvecklat ett yrkesspråk i frågor gällande etikundervisning och den etiska dimensionen av läraryrket. Istället använder lärarna ett vardagligt språk, vilket kan bli ett hinder för lärare när de ska utveckla och genomföra etikundervisning (Thornberg, 2008, s. 1795; Thornberg & Oğuz, 2013, s. 55; Sockett & LePage, 2002) och tala om den etiska dimensionen av läraryrket (Colnerud & Granström, 2002).

En amerikansk studie genomförd av Sockett & LePage (2002, s. 159) visar att lärare som deltog i ett Masterprogram som fokuserade på den moraliska dimensionen i den dagliga verksamheten utvecklade ett professionellt språk i frågor som rör etikundervisning. Lärarna i studien använde till en början endast tekniska termer när de beskrev undervisning medan de mot slutet av kursen, när de uppmanats att se även den moraliska dimensionen av sin undervisning, började använda etiska begrepp och termer för att beskriva sin undervisning

Sammanfattning

Med utgångspunkt i ovanstående forskningsöversikt kan konstateras att det finns få studier som fokuserar på etikundervisning och samhällsorienterande ämnen i skolåren 4–6. Det finns fler dock värdepedagogiska studier som kan relateras till denna studies syfte och frågeställningar och som därför inkluderats i denna beskrivning av tidigare forskning.

Det framträder i de empiriska studier som fokuserat etik och religionskunskap en bild av att etikundervisning i skolans senare år är ett givet ämnesinnehåll i religionskunskapsundervisning. Undervisning om etik tycks aktualisera samtal om etiska frågor och kunskaper om etiska modeller. I de tidigare åldrarna finns studier som pekar på att etik inte är ett givet innehåll i undervisningen; lärarna beskriver inte mål och syften med etik i religionsundervisning. Lärarna känner sig osäkra på de bedömningar de förväntas göra av elevers prestationer i relation till

kunskapskraven. Det väcker frågor om hur lärare i skolåren 4–6 beskriver etikundervisning och hur etik relaterar till religionskunskap och de övriga samhällsorienterande ämnena.

Den värdepedagogiska forskningen visar att etikundervisning kan beskrivas som reaktiv, oplanerad och till viss del omedveten och tagen för given av lärarna. Det väcker frågor om hur lärare aktualiserar etikundervisning i de samhällsorienterande ämnena, där det finns syften och centralt innehåll som ska nås genom planerad undervisning, så att eleven ges möjlighet att nå de framskrivna kunskapskraven.

Gemensamt för den tidigare nationella forskningen som genomförts inom fältet är att den, med några få undantag, undersökt etikundervisning från enskilda lärares perspektiv. Jag menar att det också är viktigt att studera den kollektiva och gemensamma kunskap som skapas i den praktiska verksamheten vilket den här aktuella studien avser att göra.

I forskningsöversikten finns studier som tyder på att lärare saknar teoretiska kunskaper och yrkesspråk i frågor som relaterar till etikundervisning. De tycks heller inte referera till skolans styrdokument. Dessa studier har undersökt lärares teoretiska kunskap och yrkesspråk genom att genomföra enskilda intervjuer. Det är rimligt att tänka att lärare behöver samspråka med sina arbetslag för att ett eventuellt yrkesspråk ska framträda och att det i denna kommunikation är möjligt att se hur lärare använder sin teoretiska kunskap för att konstruera idéer om etikundervisning.

TEORETISKT PERSPEKTIV

I detta avsnitt beskrivs och diskuteras studiens teoretiska utgångspunkt och dess relevans för studien. Som teoretisk utgångspunkt och analysverktyg används teorin om sociala representationer, då fokus i denna studie är lärarnas gemensamma kunskap om etikundervisning samt hur denna kunskap konstrueras.

Teorins ursprung och användningsområden

Teorin om sociala representationer introducerades av den franske socialpsykologen Serge Moscovici. Han presenterar teorin första gången i sin avhandling *La psychanalyse, son images et son public* (1961). (*Psykoanalysen dess bild och dess publik*) (Chaib & Orfali 1995, s. 15). I denna studie beskriver han allmänhetens föreställning om psykoanalysen och visar att olika sociala grupper konstruerade skilda uppfattningar om psykoanalysens innebörd (Bauer & Gaskell, 1999, s. 164). Han betonar därmed den sociala gruppens betydelse för kunskap om omvärlden.

Teorin om sociala representationer har använts som teori och verktyg i empiriska studier inom flera discipliner, såsom socialpsykologi, sociologi och pedagogik och med olika metoder såsom intervjuer, fokusgruppsintervjuer, enkäter och textanalyser (Chaib & Orfali, 1995). I nationell forskning har studier med sociala representationer som teoretisk utgångspunkt belyst till exempel sociala representationer av karriär (Bergmo Prvulovic, 2015), lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik (Granbom, 2011), lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla (Tornberg, 2006), analyser av fokusgruppssamtal om genförändrade livsmedel (Wibeck, 2002), barns sociala representationer av deltagande och makt i lek (Löfdahl & Hägglund, 2006) och interprofessionell samverkan mellan lärare och socialsekreterare gällande barn som far illa (Germundsson, 2011). I internationell kontext kan nämnas studier om demokrati (Marková, Moodie, & Plichotvá, 2000) och om att vara lärare i Brasilien (Alves-Mazzotti, 2011). Det visar att teorin om sociala representationer används för analys i flera forskningsfält. Metoden lämpar

sig väl i studien då avsikten är att belysa etikundervisning ur ett lärarperspektiv där lärarnas förståelse och interaktion är i fokus. Mer specifikt avses att beskriva det innehåll och teman som lärarnas samtal har om etikundervisning, samt hur de konstruerar en gemensam förståelse för etikundervisning.

Socialt skapad och delad kunskap

Teorin vilar epistemologiskt på en socialkonstruktionistisk kunskapssyn i den mening att kunskap om den sociala verkligheten är något som konstrueras i interaktion och dialog mellan människor. Denna socialt skapade verklighet är med och formar oss människor och ger oss vägledning i hur vi kan hantera den praktiska vardagen.

Sociala representationer

Sociala representationer kan beskrivas som en ”socialt utvecklad och delad kunskap som har ett praktiskt syfte och som påverkar den verklighetsbild en viss grupp konstruerar” om ett bestämt objekt” (Jodelet, 1995, s. 32). Teorin handlar därmed om att subjekt tillsammans formar idéer om verkligheten runt omkring dem; dessa idéer utvecklar de till en vardagskunskap (Chaib & Orfali, 1995, s. 15). Det innebär att teorin betonar den sociala gruppen som betydelsefull för konstruerande av kunskap. Det är i gruppen som sociala representationer konstrueras, bibehålls och förändras. Det får till följd att interaktion och dialog är centrala begrepp i teorin då dessa gör att de sociala representationerna förankras. De sociala representationerna påverkar den praktiska verksamhet som gruppen delar genom att de tar sig uttryck i handling och beteende. Det betyder att teorin har som utgångspunkt att sociala grupper bildar kunskap om sin vardag. Det gör att jag finner den relevant för studien då den fokuserar en social grupps kunskap om ett specifikt objekt: lärare i skolåren 4–6 och etikundervisning. Nedan utvecklas teorins grundantaganden och hur de relateras till denna studie.

En teoretisk utgångspunkt för teorin om sociala representationer är att människor är i behov av att förstå och orientera sig i sin omvärld. Jodelet (1995) beskriver att vi människor ”måste anpassa oss, ta oss fram, fysiskt

och intellektuellt behärska vår värld samt identifiera och lösa de problem som den ställer oss inför. Därför skapar vi representationer" (s. 27). Begreppet representation förklaras av Jodelet (1995, s. 27-32) som en föreställning som människan skapar om ett objekt. Dessa representationer kan till exempel bestå av idéer, attityder och åsikter om ett objekt. Representationer ger oss vägledning i hur vi ska tolka och definiera objekt i vår vardag och hur vi ska fatta beslut om dem och eventuellt ta ställning och försvara vår ståndpunkt. Representationer kan ses ett tolkningssystem som medierar och påverkar hur vi agerar i vår omvärld och mot våra medmänniskor. Överfört till min studie innebär det att jag intresserat mig för de representationer som lärare tillsammans utvecklar av etikundervisning. Representationer utvecklas hos lärarna för att ge vägledning i arbetet att realisera etikundervisning i skolåren 4–6. Genom att studera dessa representationer kan vi få kunskap om hur lärare förstår och tolkar etikundervisning.

Jodelet (1995, s. 33) menar att vi utvecklar representationer av ett objekt. Objektet kan vara ett inbillat, fysiskt, socialt eller symboliskt fenomen (Chaib & Orfali, 1995, s. 19-20). men det kan aldrig uppstå en representation utan ett objekt (Jodelet, 1995, s. 33). Objektet i denna studie är etikundervisning.

Moscovici har utvecklat begreppet sociala representationer från Durkheims begrepp kollektiva representationer (Chaib & Orfali, 1995, s. 16). I Durkheims tolkning var dessa representationer relativt statiska. Moscovici ville flytta tyngdpunkten till den sociala påverkan som bidrar till att representationer både blir sociala och dynamiska. Moscovici motiverar så förändring av representationsbegrepp på följande sätt:

> Å ena sidan måste vi ta hänsyn till att både individer och grupper utmärks av en viss olikhet och mångfald. Å andra sidan var det nödvändigt att förskjuta tyngdpunkten till den kommunikation som gör det möjligt för idéer och individer att konvergera så att något individuellt kan bli socialt och vice versa (Moscovici, 1995, s. 78).

Enligt Moscivici, går representationerna från att vara relativt statiska till mer dynamiska (1995, s. 78-79). Representationer är sociala i den meningen att de skapas och återskapas inom en grupp. Människan lever inte i ett vakuum utan är påverkad av människor runt omkring sig. I möten med andra prövas

individens erfarenheter gentemot andra individers erfarenheter. Det leder till att representationer antingen delas i samförstånd eller bidrar till konflikt. Det är i dessa möten som bildande, förankring och förändring av sociala representationer sker. De är därmed socialt formade och håller en grupp samman (Chaib, 1996, s. 46-47).

Sociala representationer fyller funktionen av att *konventionalisera*, det vill säga att få objekt och händelser att framstå som vanliga i verksamheten och att *normalisera* företeelser, det vill säga att markera gränser för vad som ska och bör ske och vad som inte bör ske i praktiken (Tornberg, 2006, s. 54; Chaib & Orfali, 1995). Det betyder att de sociala representationerna fungerar socialiserande för dem som kommer nya till verksamheten.

Intresset för denna studie riktar sig mot de sociala representationer som lärare i skolåren 4–6 har förankrat om objektet etikundervisning och som hjälper dem att orientera sig i vardagens undervisningssituationer. Lärarna i studien förväntades ha utvecklat sociala representationer, en socialt delad kunskap om vad etikundervisning kan eller bör vara. Representationernas innehåll består av idéer om etikundervisningens syfte och mål, metoder och strategier som används för att nå dessa, innehåll i undervisning samt de svårigheter som lärare ställs inför.

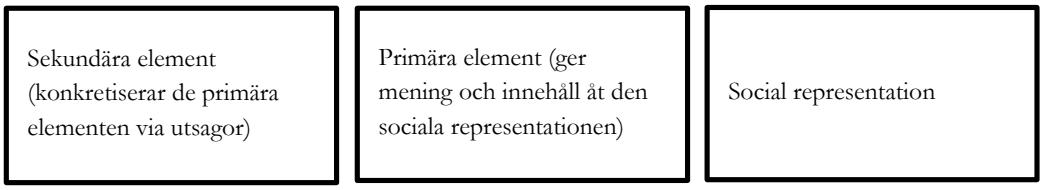
Sociala representationer och dess strukturerade innehåll

Empiriska studier om sociala representationer kan ha flera syften (Germundsson, 2011, s. 48). Forskning om sociala representationer kan till exempel undersöka sociala representationers uppkomst, det vill säga hur de skapas. Forskning kan också ha som syfte att undersöka vilket innehåll som bygger de sociala representationerna och hur detta innehåll struktureras. Ett tredje syfte är att undersöka vad dessa sociala representationer får för konsekvenser (Jodelet, 1995, s. 41). Detta innebär att flera ansatser vuxit fram inom teorin. Denna studie syftar till att undersöka de sociala representationernas innehåll samt hur detta innehåll är strukturerat. En tradition som växt fram som fokuserat sociala representationers innehåll och struktur är Abrics forskning om den centrala kärnan (Chaib, 1996, s. 53). Det är denna ansats som utgör grund för analysen av empirin.

Enligt Bauer och Gaskell (1999, s. 170) har sociala representationer ett strukturerat innehåll med varierande funktion för deltagare i en grupp. I den här studien innebär det att lärarna i studien förväntas ha skapat och utvecklat sociala representationer med ett bestämt innehåll som guidar dem i deras dagliga praktik. Jodelet (1995, s. 31-32) beskriver att det till exempel handla om idéer, värderingar, attityder och åsikter som är relaterade till objektet. Innehållet kan vara av både deskriptiv och normativ karaktär Olika sociala grupper, i detta fall lärare, konstruerar unika innehåll i de sociala representationerna. Det betyder att samtliga arbetslag tillsammans ska ses som *en* social grupp. De har ett gemensamt uppdrag, en liknande kontext, utbildning och gemensamma erfarenheter som binder dem samman.

Inom teorin om sociala representationer beskrivs sociala representationer bestå av element (Abric, 1995, s. 98). Elementen kan till exempel förstås som uttalanden som tillsammans beskriver centrala idéer om ett objekt och som tillsammans bygger upp de sociala representationerna om desamma (Bergmo Prvulovic, 2015, s. 8). I min studie förväntades lärarna ha utvecklat ämnesdidaktiska element om etikundervisningens syfte och mål, metoder och strategier, liksom innehåll och svårigheter. Begreppet element är därför ett av studiens analysverktyg.

För att finna de element som bygger upp de sociala representationerna har jag, som tidigare nämnts, använt ett teoretiskt perspektiv som utvecklats av Abric. Hans teori bygger på att sociala representationer byggs av element som kan beskrivas som två typer, primära och sekundära. De primära elementen är de som bär upp och organiserar de sekundära elementen (Abric, 1995). Dessa element kan också beskrivas som essensen i representationerna (Chaib 1995 s. 21). De primära elementen ger den sociala representationen dess mening och organiserar de sekundära elementen. De sekundära elementen har funktionen att konkretisera de primära elementen (Abric, 1995 s. 98). De beskriver hur etikundervisning utformas. Relationen mellan element och sociala representationen får illustreras genom figuren nedan.



Figur 1: Relationen mellan och innebörden av de sekundära respektive de primära elementen och den sociala representationen.

Studiens syfte är att undersöka lärares sociala representationer av etikundervisning genom att söka efter de primära och sekundära element som bygger upp dessa. Abrics teori har utgjort grund för den analysprocess som redogörs för i nästa kapitel.

Skapande och omskapande av socialt delad kunskap

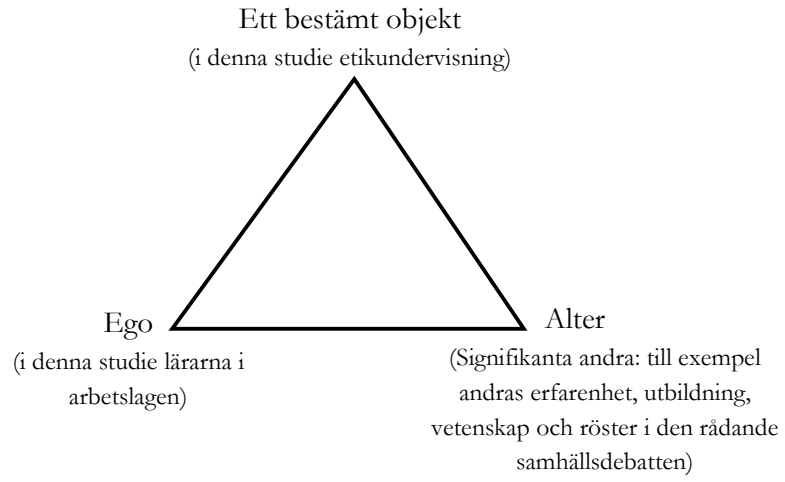
Sociala representationer bildas och upprätthålls genom två processer, förankring och objektifiering. I denna studie har intresset riktats mot förankringsprocessen. Förankring kan förstås som den process där representationer av, ett för gruppen okänt objekt, etableras i redan etablerade sociala representationer (Moscovici, 2000, s. 42) det vill säga den process där sociala representationer bildas, ombildas eller bevaras.

Förankringsprocessen som skapande och omskapande av kunskap

Teorin om sociala representationer ger möjlighet att vetenskapligt studera hur sociala representationer bildas, ombildas eller bevaras och hur de kommer till uttryck i en given grupp av individer. Det innebär att det inte endast är de uttryckta föreställningar som är i fokus i studiet av sociala representationer utan också hur de skapas och omskapas (Chaib & Orfali, 1995, s. 16).

Teorin om sociala representationer beskrivs ha ambitionen att ange en teoretisk ram som förklarar etableringen av en triangulär relation mellan två eller flera individer i förhållande till ett bestämt objekt (Chaib & Orfali, 1995, s. 16). Marková (2003, s. 152–162) beskriver denna process i figuren nedan. Hon använder begreppen *Ego* och *Alter* för att beskriva de parter som deltar

i en dialog. Termen *Ego* står för den enskilda individen som då går i dialog med *Alter* det vill säga signifikanta andra om ett bestämt objekt. *Alter* behöver inte endast innebära fysiska personer utan kan också vara massmedia eller politiska debatter. I denna dialog med andra inom gruppen och samhället i stort skapas representationer om ett bestämt objekt. Det får till följd att människor går i dialog med deltagarna i gruppen eller andra yttranden som rör sig i samhället. I denna dialog bildas, ombildas eller bevaras representationer av objektet och i denna förankringsprocess används kommunikativa resurser.



Figur 2: Relationer mellan Ego – Alter – Objektet i denna studie (fritt efter Marková, 2003, s. 152, Bergmo Prvulovic, 2015, s. 48; Granbom, 2011, s. 59).

När en grupp skapar, ombildar eller bevarar sociala representationer av ett objekt använder de till exempel metaforer, bildliga uttryck, typiska exempel, berättelser och utsagor från andra deltagare i gruppen eller från andra som kan utgöra ett stöd i denna process. Dessa kommunikativa resurser används för att skapa mening och innebörd åt objektet (Marková, 2007). De kan komma från det samtida samhället, från till exempel politik och vetenskap (Chaib, 1995, s. 17). I denna studie kan det innebära att lärarna tar stöd i sin erfarenhet, utbildning, forskning och röster i den rådande samhällsdebatten för att konstruera kunskap om etikundervisning. Den här studien har som ett syfte att undersöka de kommunikativa resurser lärare använder när de bildar, ombildar eller bevarar sociala representationer av etikundervisning.

Min tolkning av teorin är att sociala representationer är i rörelse och skapas, omskapas och/eller bevaras genom förankringsprocesser. Detta sker när människor på något sätt möter nya förutsättningar. Nya förutsättningar kräver att vi upprätthåller, avvisar eller förändrar sociala representationer av ett objekt.

Sammanfattning

I studien utgör teorin om sociala representationer både teoretisk utgångspunkt och analysmetod. Denna teoribildning studerar vetenskapligt den gemensamma kunskap sociala grupper utvecklar om ett objekt och hur de genom interaktion skapar, omskapar och/eller bevarar denna kunskap. Denna kunskap är socialt utvecklad och delad och har som syfte att hjälpa människor att förstå och orientera sig i sin vardag. Samtidigt som denna vardagskunskap fungerar som ett stöd är den också normaliserande och konventionaliserande, det vill säga den ger kunskap om vad som ses som normalt och hur människor bör handla. Det innebär att den också kan begränsa och påverkar människors förståelse av sin vardag.

Teorin om sociala representationer är därför användbar i denna studie. Den ger möjlighet att undersöka lärares gemensamma kunskap om etikundervisning i skolåren 4–6 och de samhällsorienterande ämnena. Denna gemensamma kunskap framträder genom de sociala representationernas innehåll och struktur. Teorin möjliggör också för att studera hur lärarna i samtalen skapar, omskapar eller/och bevarar den gemensamma kunskapen. Genom att undersöka förankringsprocessen och de kommunikativa resurser som lärare använder i denna process synliggörs detta omskapande.

Nästa kapitel avser att redogöra för studiens metod och genomförande inklusive analysprocess samt etiska övervägande och studiens kvalitet.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

I denna studie har fokusgruppintervju använts som metod för att producera empiri. Fokusgruppsintervjuer har använts som metod i studier som har sociala representationer som teoretisk utgångspunkt (se t ex Tornberg, 2006, Granbom, 2011) eftersom den möjliggör för innehåll i sociala representationer att framträda samt synliggör de kommunikativa resurser lärarna använder i förankringsprocessen.

Fokusgruppsintervju som metod

Fokusgruppsintervjuer kan beskrivas som en metod där en grupp människor under en bestämd tid diskuterar ett givet ämne (Wibeck, 2000, s. 9). Fokusgruppsintervjuer gör det möjligt att undersöka en grupps förståelse av ett fenomen och hur idéer, genom interaktion, utvecklas i en given kulturell kontext (Kitzinger, 1994, s. 116). Metoden lämpar sig väl för denna studie då avsikten är att belysa etikundervisning ur ett lärarperspektiv där lärarnas förståelse och interaktion är i fokus. Intervjuerna är genomförda med befintliga arbetslag. Kitzinger (1994, s. 105) beskriver att deltagarna då är vana att samtala med varandra och genom detta kommer samtalen att likna de som förs i den vardagliga praktiska verksamheten.

Genomförande

I det avsnitt som nu följer beskrivs inledningsvis den empiri som ligger till grund för studien. Det följs av en beskrivning av studiens genomförande och analysprocess.

Urval

Tre arbetslag, sammanlagt 13 lärare, som undervisar[11] i de samhällsorienterande ämnena i skolåren 4–6 deltog i studien. Två samtal genomfördes med varje arbetslag och dessa sex fokusgruppsintervjuer

[11] I arbetslag 1 medverkar en deltagare som har vana att undervisa på mellanstadiet men undervisar just nu på lågstadiet. Det är en liten skola och det finns endast ett arbetslag på hela skolan. För att antalet skulle bli tre eller mer i varje intervju tog jag beslutet att hon skulle deltaga.

genomfördes under april-maj 2013. De deltagande arbetslagen arbetar i tre olika kommuner i södra Sverige.

Urvalet av skolor skedde genom att rektorer i flera kommuner i Södra Sverige kontaktades via mail (se bilaga 1). Genom detta mail fick skolorna en kortfattad beskrivning av studiens syfte och upplägg. Rektor förmedlade informationen till arbetslagen och en vecka senare kontaktades de rektorer som inte återkopplat. Med ett av arbetslagen som var intresserade av att delta bestämdes tid för ett informationsmöte. De deltagande fick information om studiens syfte, hur studien skulle genomföras och de etiska aspekter som behövde tydliggöras (se vidare etiska överväganden). Övriga arbetslag fick denna information via ett mail (se bilaga om deltagargodkännande) och deltagargodkännande skrevs på i inledningen av samtalen (se vidare etiska överväganden).

Beskrivning av studiens empiri

Nedan ges en beskrivning av de deltagande skolorna, arbetslagens sammansättning och arbetslagens utformning av undervisning i samhällsorienterande ämnen.

Beskrivning av skolorna

Liljaskolan är en liten skola som består av 80 elever. Den är belägen några mil utanför kommunens centralort. I nuläget består årskurserna i 4–6 av en klass vardera men klasserna är små. Lärarna arbetar i ett arbetslag.

Konvaljskolan är en F–9 skola som består av ca 550 elever mellan 6 år till 16 år. På F–6 går cirka 260 elever. Skolan är belägen i kommunens centralort och på skolan finns en förberedelseklass[12]. Årskurserna 4–6 är tvåparallelligt och lärarna som undervisar i samhällsorienterande arbetar i ett gemensamt arbetslag.

[12] Förberedelseklass är en klass för elever som nyligen anlänt till Sverige.

Mandelblomskolan består av årskurserna F–6 och en förberedelseklass. Sammanlagt går i dessa klasser cirka 160 elever och en klass i varje årskurs. Årskurserna 7–9 finns i anslutning till denna skola. Skolan är belägen i kommunens centralort och har närliggande små orter som upptagningsområde. Lärarna arbetar i ett arbetslag.

Beskrivning av de redan existerande arbetslagen

Fokusgruppernas sammansättning avseende antal lärare och könsfördelning är avhängt arbetslagens aktuella struktur. Nedan ges en beskrivning av de deltagande lärarna i studien.

Tabell 1. De aktuella arbetslagens antal, könsfördelning, utbildning och antal yrkesår.

	Antal	**Könsfördelning**	**Utbildning**	**Yrkesår**
Arbetslag Lilja	3	Man	Mellanstadielärare	40 år
		Kvinna	Grundskolelärare 1–7 Sv/SO	9 år
		Kvinna	Grundskolelärare 1–7 Sv/SO	13 år
Arbetslag Konvalj	7	Man	Grundskolelärare 1–7 Sv/SO	17 år
		Man	Mellanstadielärare	26 år
		Man	Mellanstadielärare	17 år
		Man	Gymnasielärare GE/HI	4 år
		Kvinna	Lärare tidigare år SO/NO	6 år
		Kvinna	Mellanstadielärare	39 år
		Kvinna	Gymnasielärare RE/SH	1 år
Arbetslag Mandelblom	3	Man	Grundskolelärare 1–7 SV/SO	9 år
		Kvinna	Lärare yngre åldrar SV/MA/ENG	1.5 år
		Kvinna	Lärare yngre åldrar HI/SH/RE	5 år

Arbetslagens beskrivning av undervisning i de samhällsorienterande ämnena

Liljaskolans arbetslag består av tre lärare som undervisar i de samhällsorienterande ämnena på skolan. Undervisning i samhällsorienterande ämnen har 120 minuter i veckan. Skolan har få elever särskilt i åk 4 och åk 5 vilket fick till följd att dessa klasser har undervisning tillsammans i de samhällsorienterande ämnena. En lärare undervisar denna klass. Den andra läraren undervisar i åk 6 och i nuläget undervisar därmed inte den tredje läraren i skolåren 4–6 men har gjort det tidigare och kommer troligtvis att göra det i framtiden.

Konvaljskolans arbetslag består av sju lärare som alla undervisar i de samhällsorienterande ämnena. Lärarna undervisar 160 minuter, delade på tre lektionstillfällen, varje vecka. Fem av lärarna undervisar sin klass i samtliga ämnen. Två av lärarna har valt att samarbeta och undervisar två klasser i två ämnen. Den ena läraren har historia och geografi, medan den andra läraren ansvarar för samhällskunskap och religionskunskap.

Mandelblomskolans arbetslag består av tre lärare som tillsammans ansvarar för undervisning i de samhällsorienterande ämnena. En lärare undervisar i åk 6 och har sin klass i samtliga samhällsorienterande ämnen. En av lärarna undervisar i åk 4 och en av lärarna undervisar i åk 5. De har valt att dela upp undervisningen i ämnen och undervisar i historia och geografi respektive religionskunskap och samhällskunskap. Undervisningen i de samhällsorienterande ämnena har cirka 180 minuter i veckan, delade på tre lektionstillfällen.

Beskrivning av fokusgruppsintervjuernas utformning

Det är relevant och viktigt att fundera över var fokusgruppsintervjuerna äger rum. Wibeck (2000, s. 31) beskriver den eventuella påverkan som platsen kan ha för samtalet och resultatet. Centralt för studien var att finna en plats där deltagarna kände sig trygga och bekväma. Av den anledningen besöktes arbetslagen på respektive skola. Arbetslagen fick i uppgift att boka en lämplig lokal. Lärarna fick också placera sig där de ville. Lärarna ombads dock, om det var möjligt, att sätta sig runt alla delar av bordet. Det gav möjlighet för mig att se och vända mig till alla i samtalen.

Det första samtalet inleddes med en kort information om studiens syfte och samtalens genomförande. Arbetslagen ombads att fylla i deltagargodkännande (se bilaga 2) och bakgrundsinformation (se bilaga 3). Valet att använda ett deltagargodkännande var för att skriva ned det som vi muntligt kommit överens om, så att båda parter var införstådda med studiens förutsättningar. Blanketten gällande bakgrundsinformation är för att få en bild av deltagarnas bakgrund.

Samtalet spelades in med en diktafon och inleddes med en övergripande fråga om hur undervisningen i de samhällsorienterande ämnena utformades ut på den aktuella skolan. Det var dels för att ge förutsättningar för ett avslappnat samtal som inleddes med något som arbetslagen hade stor kunskap om och lätt kunde beskriva, dels för att få en kontext till lärarnas beskrivningar av etikundervisning.

I en fokusgruppsintervju kan moderatorn[13] inta olika roller beroende på intervjuns syfte och utformning. Centralt för denna studie var att låta arbetslagen beskriva sin förståelse av etikundervisning. Genom att inta en relativt passiv roll som moderator, gavs möjlighet för arbetslagen att själva styra samtalen och en möjlighet för förankringsprocessen att framträda. Av detta skäl använde jag en semistrukturerad intervju vilket gjort att dessa intervjuer mer kan beskrivas som ett samtal. Begreppet semistrukturerad används i beskrivningar av enskilda- och gruppintervjuer. Det beskriver en intervjuform som har ett huvudsyfte att använda relativt generella frågor och låta ordningsföljden på dessa variera (Bryman, 2011, s. 654). Fokus i studien var att lärarna skulle beskriva etikundervisning utformning och intentionen var att fyra områden skulle beröras i intervjuerna; etikundervisningens mål & syfte, innehåll, metod och svårigheter samt hur etikundervisningen relaterar till skolans uppdrag. I de fall när dessa områden uppkom naturligt valde jag att inte styra intervju och i de fall det inte berördes valde jag att leda in samtalet på dessa. Jag var också angelägen om att använda mig av följdfrågor när jag inte förstod beskrivningar eller begrepp. Det gjorde att jag fick mer förståelse av de idéer som låg bakom val av till exempel innehåll eller metoder.

[13] I resultatkapitlet kommer jag att benämna mig själv som moderator.

Intervjuguiden (se bilaga 4) innefattar två delar, en till varje intervjutillfälle. Den första delen berör frågor som dels gav en generell bild av SO-undervisningen för att ge innehållet i samtalen en kontext, dels berörde etikundervisning i de samhällsorienterande ämnena. Här var syftet att lyfta fram hur etikundervisning behandlas i de samhällsorienterande ämnena. I den andra intervjudelen, och också det andra samtalet, ställdes frågor som kunde relateras till etik inom ramen för religionskunskap. Detta gjordes för att fokusera hur etikundervisning i religionskunskap beskrivs, som till början vara mitt fokus. Det kom dock att visa sig att det var svårt att urskilja etikundervisning i religionskunskap. Detta kommer att diskuteras vidare under rubriken analys av de sociala representationerna.

Efter varje samtal antecknades hur samtalen uppfattades och det som jag spontant kom ihåg (se bilaga 6). Det är också dessa tillsammans med bakgrundsinformationen (se bilaga 3) och arbetslagens egna beskrivningar av sin skola och undervisning i samhällsorienterande ämnen som ligger grund för den beskrivning av skolorna och arbetslagen som gjorts tidigare i texten.

Beskrivning av analysprocessen

Den empiri som analyserats består av sex fokusgruppsintervjuer som analyserats med utgångspunkt i teorin om sociala representationer. Analyserna av materialet har genomförts i flera steg. Det första steget av analysen består av transkribering av arbetslagens samtal. Genom denna process görs en första tolkning av samtalen. Det andra och tredje stegen i analysen består av att synliggöra de sociala representationerna av etikundervisning och hur lärare beskriver hur etikundervisning relaterar till religionskunskap, de övriga samhällsorienterande ämnena och skolans övergripande uppdrag. Den fjärde analysen består av en analys av de kommunikativa resurser som lärare använder i samtalen när de skapar, ombildar eller bevarar sociala representationer av etikundervisning. Under denna analysprocess har ett abduktivt tillvägagångssätt använts. I en abduktiv ansats sker en pendling mellan teori och empiri (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 55). Det innebär att jag under analysen pendlat mellan

empiri, tidigare forskning, teorier om lärande i etik och skolans styrdokument för att tolka och analysera lärarnas samtal.

Transkribering av samtalen

Syftet med denna studie var att beskriva innehållet i de sociala representationer som framträdde i samtalen och de kommunikativa resurser som användes i förankringsprocessen. När analysen vill synliggöra innehåll och undersöka explicita kommunikativa resurser, beskriver Norrby (2004, s. 89-90) att det troligtvis räcker med att skriva ner samtalen ordagrant i skrift. Det är till exempel inte väsentligt att skriva ner pausernas längd. Samtliga sex intervjuer transkriberades ordagrant men utan hummanden och betoningar (transkriberingsnyckel se bilaga nr. 7). Transkriberingen har koncentrerat sig kring det som innehåll och kommunikativa resurser som förekommer i form av talad kommunikation. I redovisningen av empirin har citaten skriftspråksanpassats för att göra dem läsvänliga. Samtliga namn är också kvinnonamn för att det inte ska gå att urskilja vem som har sagt vad. Denna transkribering kan förstås som den första delen av analysprocessen genom att en tolkningsprocess här påbörjades.

Analys av de sociala representationerna och dess innehåll

Efter transkriberingen riktades fokus mot att identifiera de sociala representationer som lärarna i samtalen gav uttryck för samt dess innehåll. Den andra analysen avsåg därmed att besvara studiens första frågeställning: *Vilka ämnesdidaktiska idéer framträder i lärarnas samtal om etikundervisning i de samhällsorienterande ämnena?* Första steget, för att urskilja de sociala representationerna, var att finna de sekundära elementen. För att urskilja de sekundära elementen bearbetades empirin i tre led (som också beskrivs i tabellen nedan). Det första ledet handlade om att bryta ned lärarnas yttranden. Varje yttrande, som i samtalen beskriver etikundervisning, har bearbetats I nästa led gjordes en tolkning av dessa yttrandes innebörd, vilket i tabellen har benämnts kodning. Denna bearbetning innebar en tolkning av

vad dessa yttranden handlade om.[14] I det tredje ledet sammanfogades de tolkningar som hade samma innehåll. Dessa sammanfogningar utgör de sekundära elementen. Detta beskrivs i tabellen nedan.

Tabell 2. Beskrivning av analysen av lärarnas yttrande, kodning av innebörd och sammanfogning till sekundära element (fritt efter Bergmo Prvulovic 2015).

Yttrande	Kodning av yttrandenas innebörd	Sekundära element
Just det jag tänker som etik, är som du säger, kommer in jämt och ständigt egentligen. Hur man ska vara som människa mot kompisar mot vuxna. Du har hela den biten, hur man uppträder helt enkelt.	Etik aktualiseras dagligen i samspel mellan människor. Etik handlar om hur man ska vara mot människor i ens närhet. Etik handlar om hur man uppträder mot andra människor	Etik (i relation till hur man ska vara) aktualiseras i den dagliga verksamheten Etik handlar om hur man bör vara som människa Etik handlar om hur man bör uppträda mot andra människor

Det andra steget innebar en sammanfogning av de sekundära elementen. Det bidrog till att det var möjligt att urskilja de primära elementen. De primära elementen ger den sociala representationen ett innehåll och en mening[15]. Utifrån denna bearbetning framkom fyra sociala representationer av etikundervisning. Nedan ges ett exempel på hur de sekundära elementen sammanfogats till ett primärt element som i sin tur utgör en del av den sociala representationen. Nedan är ett exempel på en del av de fyra representationerna. De övriga kommer att redovisas i resultatet.

Tabell 3. Beskrivning av sammanfogningen från de sekundära- och primära elementen till de sociala representationerna (efter Bergmo Prvulovic 2015).

Sekundära element	**Primära element**	**Social representation**
Hur	Att utveckla kunskap om och respekt för de mänskliga rättigheterna	Etikundervisning som demokratifostran
Temavecka		
Berättelse		
När		
Vid undervisning		
Vad		
Barn vars rättigheter inte respekteras		
Svårigheter		
Rättigheter förstås inte som viktiga		

[14] Detta har inneburit svårigheter. När lärarna har samtalat om sin undervisning är det i lärarnas exempel möjligt att göra flera tolkningar av det sagda. Ett sådant exempel är när arbetslag Konvalj talar om mänskliga rättigheter. De arbetar med berättelser och barn i svårigheter. Detta kan dels ha som syfte att utveckla solidaritet med utsatta människor men kan dels ha som syfte att ge kunskaper och förståelse för de mänskliga rättigheterna.

[15] Även vid analys och sammanfogning av de primära elementen uppstod svårigheter. Det var inte givet hur de primära elementen förhöll sig till varandra.

Resultatet i sin helhet kommer att presenteras som avsnitt 1 i kapitel 5.

Efter ovan beskrivna analys, riktades fokus mot de sociala representationer som lärarna i samtalen gav uttryck för om hur etikundervisning relaterar till skolans uppdrag. Den andra analysen avser därmed att besvara studiens andra frågeställning: *Vilket innehåll har lärarnas samtal om hur etikundervisning relaterar till religionskunskap, de övriga samhällsorienterande ämnena och skolans övergripande uppdrag?* Analysen genomfördes enligt samma struktur som i den första analysen. Det innebär att jag bearbetade de utsagor som berör frågeställningen om etikundervisning och relationen till religionskunskap, övriga samhällsorienterande ämnen och skolans övergripande uppdrag enligt tabellen på s. 55, det vill säga jag bearbetade ett yttrande, gjorde en kodning av dess innebörd och sammanfördes dessa kodningar till sekundära element. Dessa sekundära element sammanfogades sedan till primära element. De primära element som var varianter av samma tema fogades samman och utgör en social representation. Resultat från denna analys kommer att presenteras som avsnitt 2 i kapitel 5.

Analys av kommunikativa resurser i förankringsprocessen

Den fjärde delen av analysen syftade till att identifiera och studera de kommunikativa resurser som deltagarna använde och ska besvara studiens tredje frågeställning: v*ilka kommunikativa resurser använder lärare för att skapa en gemensam förståelse av etikundervisning inom ramen för de samhällsorienterande i skolåren 4–6?* Analysen påbörjades med en genomläsning av samtliga samtal. I dessa samtal söktes efter kommunikativa resurser[16] som deltagarna använde för att avvisa, legitimera och förankra sina idéer och åsikter. Genom att använda kommunikativa resurser kan det i gruppen skapas en gemensam förståelse och mening av etikundervisning i skolan. Exemplet nedan får illustrera hur jag gått tillväga med denna del av analysen.

[16] Se beskrivning av innebörd av kommunikativa resurser under avsnittet förankringsprocessen som skapande och omskapande kunskap s. 45.

Moderator: Finns det något ämnesområde i religionskunskap som bara handlar om etik?

Lovisa: Ja, det gör det va… Jag tror att det finns nåt kapitel i boken, där är liksom… det är om medmänsklighet och det är väl. Jag kommer inte ihåg vad det heter nu.

Leila: Det är nog mer på mellanstadiet

Lovisa: ja

Leila: För det tror jag inte vi gör på lågstadiet. Utan där ligger små bitar i..

Lovisa: Om att vara du och familjen. Det finns liksom så här, nu kommer jag inte ihåg vad det heter. Det tror jag det har varit i alla böcker vi har haft.

Leila: Jag tror i våran bok: alla får vara med tror jag ett kapitel heter. Alla får vara med. Det handlar just om det här med kränkningar och mobbning och att alla är lika mycket värda.

Lovisa: Fast det har vi tagit upp jättemycket i samhällskunskapen också. Där kommer det ju in också. Jag vet det är ett helt kapitel i boken i alla fall som tar upp detta liksom… hur man är mot varandra och vad som viktigt…

Det här exemplet är taget ur en sekvens där arbetslag Lilja diskuterar om det finns något särskilt ämnesområde i religionskunskap som är relaterar till etik. Lärarna menar att det finns ämnesområden om etik i religionskunskap. För att legitimera och förankra denna idé tolkar jag att lärarna i denna sekvens använder läromedel som kommunikativ resurs. I läromedlen finns avsnitt som handlar om etik och därmed finns etik i religionskunskap. Samtidigt ger Lovisa uttryck för att etik ofta också aktualiseras i samhällskunskap. Genom att använda läromedlen och särskilda kapitel som de beskrivs som etik används läromedel som kommunikativa resurs för att hjälpa dem att förankra åsikter och idéer om relationen om etikundervisning och dess relation till skolans uppdrag. Resultat från denna analys kommer att presenteras som avsnitt 3 i kapitel 5.

Studiens trovärdighet, kvalitet och överförbarhet

Inom kvalitativ forskning har lyfts fram att kvalitativa studiers reliabilitet och validitet bör bedömas utifrån andra kriterier än de som används inom kvantitativ forskninge (Bryman 2011, s. 352). Guba & Lincoln (1985) beskriver att kvalitet i kvalitativa studier bör bedömas utifrån deras, tillförlitlighet och äkthet. Vad gäller äkthet så handlar det i stora drag om

studiens betydelse för den grupp som deltagit i studien, det vill säga lärare som undervisar i skolåren 4–6 i samhällsorienterande ämnen. Jag menar att min studie kan bidra med kunskap som är relevant för denna grupp lärare. Genom att synliggöra sociala representationer, som ofta är omedvetna och tagna för givna (Granbom, 2011, s. 60) kan dessa grundläggande föreställningar om etikundervisning medvetandegöras och hjälpa lärarna i arbetet med i etik, till exempel i deras förändringsarbete.

När det gäller tillförlitlighet framhåller Guba och Lincoln (1985) bland annat studiers trovärdighet och överförbarhet. En studies trovärdighet kan delvis förstås utifrån den kunskap en forskare har om det objekt som studeras. En forskare bör kunna göra trovärdiga tolkningar av det som studeras. Min erfarenhet som lärare i samhällsorienterande ämnena och etik kan därmed som en fördel för studiens kvalitet. Det gjorde till exempel att jag kunde ställa följdfrågor och fördjupningsfrågor som fördjupade samtalen och min förståelse av dessa. Denna erfarenhet kan emellertid ses som en nackdel för studiens kvalitet då tolkningen görs utifrån densamma. Det är möjligt att min förståelse och erfarenhet gör att jag inte uppfattade fler innebörder än de som för mig sågs som självklara. Ett sådant exempel är metoden ”fyrahörn”. Den återkom i samtalen vid ett flertal tillfälle men min erfarenhet gjorde att jag inte frågade vad det innebar för dessa arbetslag. Jag hade dock som intention att fråga kring begrepp och uttryck som användes även om jag trodde mig ha en uppfattning om vad det innebar.

Att studiers resultat ska vara överförbara, innebär enligt Guba och Lincoln (1985, s. 316) att genom ”täta” beskrivningar ges en möjlighet för andra att bedöma huruvida resultaten kan överföras till andra kontexter. Genom att utförligt beskriva studiens process och resultat relativt utförligt ges förhoppningsvis möjlighet för andra att reflektera över hur resultatet är användbart i andra liknande situationer. Min intention har varit att göra så täta beskrivningar att läsaren kan avgöra studiens relevans för andra liknande kontexter.

Kvale & Brinkmann (2009, s. 281) beskriver ett annat sätt att förstå generaliserbarhet vilket kan vara relevant i detta sammanhang. De beskrivet att generaliserbarhet handlar om att synliggöra tyst kunskap till explicit påståendekunskap. Få studier har undersökt etikundervisning i skolåren 4–

6 inom ramen för de samhällsorienterande ämnena. Genom att denna kunskap görs till explicit påståendekunskap ges en möjlighet för andra, i likande situationer, att förhålla sig till denna.

Denna kvalitativa studie har dock inte som syfte att visa på generella slutsatser som kan sägas gälla en hel population. Den har istället för avsikt att visa på en fördjupad analys och sådana kvalitativa studier grundar sig ofta på ett fåtal deltagare (Bryman, 2011, s. 355). I denna studie är det därför 13 lärares utsagor om etikundervisning i samhällsorienterande ämnen som är i fokus. Genom att träffa deltagarna vid två tillfällen ger denna studie förhoppningsvis en fördjupad förståelse av hur lärare förstår och skapar mening kring etikundervisning. En fördjupad förståelse kan också, menar jag, förstås som en kvalité.

Slutligen kan också valet att arbeta med befintliga arbetslag förstås som en kvalitet. Bryman (2012, s. 51) beskriver att en fördel med fokusgruppsintervju som metod är att den kan uppvisa en hög grad av ekologisk validitet. Ekologisk validitet gäller huruvida metoden ger möjlighet för människors förståelse, kunskap och värderingar att framträda i sin naturliga miljö. Genom att samtala med redan existerande arbetslag kommer min studie närmre den naturliga miljön och praktiska verksamheten.

Etiska överväganden

Forskningsetiska principer kan ses som forskarens etiska ansvar och relation till sina deltagare (Colnerud, 1995, s. 72). Vetenskapsrådet beskriver fyra huvudkrav som bör uppfyllas av varje forskare gentemot sina informanter. Vetenskapsrådet (2012, s. 7-10) redogör för vikten av *informationskrav* och *samtyckeskrav*. Dessa båda krav innebär att informanterna dels är medvetna om studiens syfte (informationskrav), dels att de själva gett sitt medgivandande till att delta i studien (samtyckeskrav). De aktuella skolornas ledning gav sitt samtycke och ett brev skickades till aktuella arbetslag där bakgrunden, syftet och genomförande för studien tydligt framkom. Arbetslagen och dess medlemmar fick därefter ge sitt samtycke till denna studie. Jag var noga att poängtera att om en medlem inte gav sitt samtycke innebar det att arbetslaget inte var en del av studien.

Det är möjligt att detta eventuellt kan ha påverkat deltagare att delta trots att de egentligen inte ville. Samtyckeskravet innebär också att informanten ska upplysas om att den när som helst kan avbryta sitt deltagande i studien och att materialet som samlats in före avbrytandet inte kommer att användas. Detta delgavs informanterna i brevet och vid de planerade samtalen. Därmed kan båda ovanstående krav sägas ha uppfyllts.

Vetenskapsrådet (2012, s. 12-13) ställer också krav på *konfidentialitet* vilket innebär att personer som deltar i studien skall ges största möjliga konfidentialitet för att skyddas mot eventuell skada. För att uppfylla detta krav har samtliga informanternas namn bytts ut och varken kommun eller skola har beskrivits med namn. Det finns dock skäl att poängtera att studiens metodval, fokusgrupper, innebär att arbetslagen själva har möjlighet att utläsa enskilda utsagor i resultatet. Det får till följd att det är svårare att uttala sig om eventuella skador för arbetslagens medlemmar. För att i möjligaste mån förhindra att ingen kom till skada inleddes vart och ett av mötena med att vädja till medlemmarna om att inte sprida det som sades under samtalet vidare. I de fall där enskilda uttalande också skulle kunna härledas till enskilda medlemmar har dessa utelämnats i resultatredovisningen. Konfidentialitetskravet innebär också att material som är insamlat under studien ska hanteras så att ingen obehörig kan ta del av det. Genom att hålla materialet inlåst anses detta krav vara uppfyllt.

Det sista kravet innebär att material som insamlats under studien endast ska användas till forskningsändamål (nyttjandekravet) (Vetenskapsrådet, 2012, s. 14). Avsikten med det insamlade materialet är att det endast ska användas inom denna studie Efter avslutat arbete kommer materialet att förvaras i arkiv på Karlstad universitet.

Vetenskapsrådet ger ytterligare två rekommendationer. Det första är att deltagarna, om de så önskar, ska få veta när studien kommer att publiceras och det andra är att erbjuda dem att ta del av studiens resultat (Vetenskapsrådet, 2012, s. 15). Min avsikt är att alla deltagare ska få information om publiceringsdatum och ges möjlighet att läsa den färdiga texten.

Forskaren ska agera ansvarigt inför de människor som deltar i studien, dels för att värna dessa människors integritet, dels för att människor även efter avslutad forskning ska vara välvilliga till kommande studier. Samtidigt har forskaren som skyldighet att lyfta fram de resultat som är viktiga för det aktuella forskningsområdet även om kritiska synpunkter framkommer. Att ta hänsyn till dessa innebär en balansgång (Vetenskapsrådet, 2012, s. 5). I min diskussion har jag försökt att lyfta de resultat som kan vara viktiga för att utveckla undervisning och hjälpa eleverna utvecklas så lång som möjligt avseende etik. Denna diskussion kan förstås ha en kritisk karaktär men syftet är ta tillvara viktiga resultat som skolan har att arbeta vidare med. Men jag har också haft som intention att på ett sakligt sätt lyfta dessa kritiska aspekter av hänsyn till de deltagande lärarna. Genom min erfarenhet vet jag vilket komplext uppdrag det är och jag vet också att den tid som finns till förfogande att utveckla undervisning kan vara begränsad.

Sammanfattning

I studien medverkar tre existerande arbetslag på tre olika grundskolor i södra Sverige. Lärarna i dessa arbetslag undervisar eller har erfarenhet av att undervisa i skolår 4–6 och i samhällsorienterande ämnen.

Empirin utgörs av fokusgruppsintervjuer. En fokusgruppsintervju är en metod där en grupp deltagare samtalar om ett specifikt ämne. Denna intervju initieras av en moderator men där deltagarnas beskrivningar ges stort utrymme. Det ger en möjlighet att förstå ett ämne ur deltagarnas perspektiv.

Dessa intervjuer spelades in och transkriberades. Därefter analyserades dessa med hjälp av teorin om sociala representationer och med fokus på lärarnas beskrivningar av etikundervisning, hur etikundervisning relaterar till religionskunskap, samhällsorienterande ämnen och skolans övergripande uppdrag och hur lärarna går tillväga när de konstruerar en gemensam förståelse av etikundervisning.

Under denna process har vetenskapsrådets forskningsetiska principer tagits i beaktande. Slutligen diskuterades i detta kapitel studiens kvalitet och trovärdighet.

RESULTAT

Resultatet av analysen presenteras i tre avsnitt som samtliga avslutas med en sammanfattning. I det inledande avsnittet presenteras de sociala representationer av etikundervisning som kommer till uttryck i samtalen. Det andra avsnittet presenterar lärarnas sociala representationer av hur etikundervisning relaterar till religionskunskap, samhällsorienterande ämnen och skolans övergripande uppdrag. Det avslutande avsnittet beskriver de kommunikativa resurser lärarna använder i förankringsprocessen. Dessa tre avsnitt avser att besvara studiens tre specificerade frågeställningar.

1. Lärares sociala representationer av etikundervisning

I analysen av samtalen framträder fyra sociala representationer av etikundervisning i skolåren 4–6. Denna inledande del av empiriredovisningen har för avsikt att beskriva dessa och dess innehåll. Innehållet i de sociala representationerna kommer att presenteras genom de primära och sekundära elementen.[17] De tabeller som finns presenterade i resultatredovisningen har för avsikt att mer översiktligt och lättåskådligt redovisa resultatet i tabellform. Den första sociala representation som presenteras nedan är *etikundervisning som fostran i socialt samspel.*

Etikundervisning som fostran i socialt samspel

> Däremot etiken, hur man är mot varandra. Det är ju sånt som dagligdags tas upp. Alltså konfliktlösningar och såna grejer (Intervju 2, Liljaskolan, Leila).

Den första sociala representationen av etikundervisning har benämnts *etikundervisning som fostran i socialt samspel*. Denna sociala representation byggs upp av element som beskriver etikundervisning som utveckling av elevens förmåga att fungera i det sociala samspelet. De tre primära elementen som ger denna representation dess mening är; *att utveckla förmåga att följa normer*

[17] Se vidare under avsnittet om *Sociala representationer och dess strukturerade innehåll* (s. 43).

och sociala konventioner; att utveckla förmåga att hantera konflikter och *att utveckla elevers empatiska förmåga.* Dessa primära element konkretiseras i de sekundära elementen. Nedan presenteras detta i tabellform.

Tabell 4. De sekundära och primära element som bygger upp den sociala representationen av etikundervisning som fostran i socialt samspel.

Social representation	Primära element	Sekundära element
Etikundervisning som fostran i socialt samspel	Att utveckla förmåga att följa normer och sociala konventioner	**Hur**
		Tillsägelser följt av samtal
		Regler på skolan och i klassen
		Läraren som förebild
		När
		Vid arbetet med klassrumsregler
		I det dagliga samspelet
		Vad
		Lärarens och skolans normer och konventioner
		Klassens behov styr
		Svårigheter
		Fler elever i behov av stöttning
		Tid saknas
	Att utveckla förmåga att hantera konflikter	**Hur**
		Samtal
		När
		Vid konflikter
		Vad
		Reella konflikters innehåll
		Svårigheter
		Kunskap saknas om barn som inte kan hantera konflikter
	Att utveckla elevers empatiska förmåga	**Hur**
		Handledare i samtal
		När
		I det dagliga samspelet
		Vad
		Innehåll i samtal
		Svårigheter
		Svårt för vissa barn
		Kunskap saknas om barn i svårigheter

Nedan kommer den sociala representationen *etikundervisning som fostran i socialt samspel* presenteras genom de primära och sekundära elementen.

Att utveckla förmåga att följa normer och sociala konventioner

Arbetslagen beskriver att etikundervisning ska syfta till att utveckla elevers förmåga att följa normer och sociala konventioner. Denna förmåga beskrivs vara viktig för att fungera som en god samhällsmedborgare. Arbetsliv, föreningsliv och social gemenskap förutsätter, enligt lärarna, förmåga att följa normer och sociala konventioner.

I samtalen ges flera exempel på sociala konventioner och normer som eleven behöver följa. Exempel på sociala konventioner som ges är *att hälsa på varandra när man möts, att inte springa i korridoren och att använda ett vårdat språk*. Arbetslagen ger också exempel på normer som aktualiseras i den dagliga verksamheten. Det kan innebära att inte *ta för stor plats* i gruppen eller att endast *se sitt eget perspektiv*. Arbetslag Lilja talar nedan om etikundervisning och ger konkreta exempel från den dagliga verksamheten där normer aktualiseras.

> Moderator: Hur tänker du när du säger att etik kommer in i många ämnen?
>
> Leila: Ja, men just det här att tänka på kamraterna, vänta på sin tur, att lyssna när andra pratar, alltså hänsyn. Den biten, den är ju överallt.
>
> Moderator: Så då tänker du att det liksom är nåt förhållningssätt som genomsyrar alla ämnen, att man på så sätt arbetar med etik då?
>
> Leila: Ja, det är det. Eller indirekt också, både direkt och indirekt.
>
> Linda: Men det är ju lite det… till exempel att vänta på sin tur. Tre stycken räcker upp hand. Jag går fram och hjälper den första. De andra sitter och väntar och så kommer en den tredje, som inte kan vänta utan tror att man kan ropa, och ställa en fråga till mig som jag ska besvara. Då har man liksom missat någonting för då försöker den personen att gå före de andra eller trampa på dom för att komma vidare snabbare. Det tycker inte jag är okej. Utan då är det liksom, du får vänta på din tur, det är inget snack om det. Det är två före, jag måste ta dom. Det är också en form av hur man uppträder mot varandra. Man genar inte. Man tar inte liksom fördelar på andras bekostnad även om dom skulle tänka att skitsamma då, okej låt honom gå före ungefär, så slipper vi höra det här tjafset men... Jag tycker det är viktigt att ha regler, alla ska ha så att säga ha, det ska vara likvärdigt.
>
> Leila: Alla ska ha samma chans.
>
> Linda: Ja, ingen ska gå före för att den är mer högljudd eller någon sådan här grej. Så där har du det här samspelet lite grann.

Det framgår av arbetslagets beskrivning ovan att elever bör utveckla förmågan att samspela med sina klasskamrater och andra elever på skolan genom att förstå och följa normer.

I samtalen beskriver lärarna *hur* de arbetar för att utveckla elevers förmåga att följa sociala konventioner och normer. Ett av dessa tillvägagångssätt är att uppmärksamma när eleverna bryter mot sociala konventioner och normer, och i samtal förklara och diskutera med eleverna varför det är viktigt att följa dessa. Arbetslag Konvalj beskriver nedan ett exempel.

> Katrin: Häromdagen tog ni upp, att mina elever på engelskan, gick och kallade varandra gay hela tiden, eller vad det var. Då pratade ni med mig, och jag sa: då får vi ta det, för det är inte okej. Jag vet ju att de inte menar något illa när de säger det till varandra. Men jag sa det: hur skulle det kännas? Det händer mycket i era kroppar just nu. Det finns säkert dom utav er som funderar på vad är jag egentligen? Oj, nu kikar jag på mina tjejkompisar i duschen eller killkompisar i duschen. Är jag nu helt plötslig alltså lesbisk eller...
>
> Karolina: Och vad ger det för signaler när klassen fnittrar när man säger …
>
> Katrin: Och tycker det är jättekul...
>
> Karolina: Ordet gay.

Arbetslag Konvalj beskriver ovan att eleverna använt ett olämpligt språkbruk. Det är en norm att eleven bör använda ett språk som inte kan uppfattas som nedsättande. Genom att ta upp frågan med klassen och samtala om att det är olämpligt att använda detta ord, och också varför, förväntas eleven lära sig att inte använda detta ord nedsättande i samspel med andra.

Ett andra tillvägagångsätt som beskrivs är att arbeta med regler som metod för att utveckla elevers förmåga att följa sociala konventioner och normer. Samtliga arbetslag beskriver att de i början på terminen ägnar tid åt att antingen gå igenom dessa eller tillsammans i klassen försöka komma fram till gemensamma normer och sociala konventioner. Eleverna förväntas vara en del av processen att utarbeta gemensamma normer och sociala konventioner. Arbetslag Lilja samtalar nedan om vilka normer och sociala konventioner som ska utgöra klassrumsregler, och hur dessa ska komma till uttryck, men också hur eleverna ska aktualiseras i denna process.

Linda: Ja, men vi har ju gemensamma regler. Sedan har ju varje klass plockat ut vissa regler som man tycker är viktiga i den klassen. Och det är ju viktigt att man försöker knyta an till dem. Dom här grejerna (reglerna: mitt förtydligande) har vi faktiskt vart överens om och det måste vi faktiskt försöka hålla på. Och det beror på hur klassen är, vilka regler som man försöker peta på.

Lovisa: Dom har ju väldigt mycket idéer själva på hur… Sen kanske det är hur de tror, att vi vill att reglerna ska se ut. Som att man räcker upp handen, tyst i klassrummet och mycket sådana här regler som man har. Man får inte springa i…

Leila: I korridoren.

Lovisa: Klassrummet. Alltså det, jag har en etta, det är regler som de kommit på själva. Jag hör någonstans, att skulle de få komma på idéer helt fritt, så kanske det inte hade varit de här reglerna egentligen. Men det är regler som de tror att jag blir nöjd med, vilket jag blir… Sen ska man följa dem också…

Linda inleder denna sekvens genom att beskriva hur de tillsammans med eleverna, vid terminsstart, initierar samtal om klassrumsregler. Lovisa tar vid och problematiserar vems regler eleverna ger uttryck för. Eleverna har många idéer om vilka regler som ska gälla och ger konkreta exempel på regler som präglar den dagliga verksamheten. Det är att räcka upp handen, vara tyst i klassrummet och inte springa i korridoren. Men hon ställer också frågan vems regler detta egentligen är uttryck för. Är det vad som förväntas i skolkontexten eller är det elevers egna förslag. Trots att eleverna beskrivs ha reellt inflytande i processen att skapa gemensamma regler och normer för den dagliga samvaron, finns här en spänning i samtalen. Lärarna ger uttryck för att eleverna bör vara en del av denna process (att tillsammans fatta beslut om gemensamma normer och sociala konventioner) samtidigt som det redan finns ett antal förväntade normer och sociala konventioner som eleverna förväntas komma fram till.

Ett tredje tillvägagångssätt som beskrivs för att utveckla elevers förmåga att följa normer och sociala konventioner är läraren som förebild. Arbetslag Konvalj diskuterar nedan läraren som förebild.

Moderator: Tänker ni att barnen gör likadant som er eller varför är det viktigt att ni?

Maria: Dels att de gör likadant och dels att de märker om det är väldigt stor skillnad på hur de beter sig hemma med föräldrar. Det finns ju föräldrar som inte är de bästa förebilder heller. Att det finns någon vuxen som man kan titta på. Så här beter man sig i matkön, så beter man sig när vi är ute och går…

Märta: När man är på studiebesök.

Maria: När man hälsar på folk och man… liksom hela den här biten. Det är ju svårt att rabbla upp allting. När man pratar om respekt, att man visar att man respekterar alla. Inte att man..

Moderator: Man är en form av föredöme, man visar rent praktiskt hur man ska göra?

Maria: Det spelar ingen roll om du säger en sak och gör en annan sak så kommer dom göra det du har gjort, inte det du har sagt. Det får man försöka leva efter.

Arbetslaget beskriver ovan hur viktigt det är för barnens lärande att läraren tillsammans med andra vuxna visar hur det sociala samspelet bör se ut. Att de i handling visar vilka sociala konventioner och normer som eleven förväntas tillägna sig. Det har, enligt arbetslagen, större betydelse för lärandet än det som uttrycks med ord.

Det framträder i samtalen huvudsakligen två beskrivningar av tillfällen *när* undervisning om sociala konventioner och normer aktualiseras. Det första tillfället när lärarna aktualiserar sociala konventioner och normer är vid terminsstart. Då aktualiserar de sociala konventioner och normer som är eftersträvansvärda genom att arbeta med klassrumsregler. Detta arbete fortsätter under året genom att lärare tillrättavisar och samtalar med eleverna när de bryter mot de gemensamma klassrumsreglerna. Det får också till följd att klassen påverkar i vilken omfattning som dessa frågor aktualiseras. I de klasser där det sociala samspelet inte fungerar, aktualiseras frågor om sociala konventioner och normer i större omfattning. Mer tid tas i anspråk av undervisningstid för att arbeta med dessa frågor. I de klasser/grupper där sociala konventioner och normer följs aktualiseras inte dessa frågor i samma omfattning.

Det andra tillfället, när lärarna beskriver att de arbetar för att lära eleverna att följa sociala konventioner och normer, är i den dagliga verksamheten. Det innebär att lärarna ständigt är förebilder för hur människor kan samspela med varandra, och vilka sociala konventioner och normer som är viktiga att tillägna sig. Det innebär också att lärarna utvecklar denna förmåga hos eleverna genom att ge respons när de bryter mot gemensamma normer och sociala konventioner.

När arbetslagen samtalar om *vad* eleven ska lära sig, i betydelsen av vilka sociala konventioner och normer som ska aktualiseras, tar lärarna sin utgångspunkt i de sociala konventioner och normer som de själva finner viktiga. Det innebär att lärarens egna normer och sociala konventioner utgör grund för samspel. Arbetslag Lilja samtalar nedan om vem som avgör vilka sociala konventioner och normer som gäller och vad det är som gör att just dessa ska vara centrala. Som inledningen till denna sekvens ställer jag frågan hur de kommer fram till de normer och sociala konventioner som ska aktualiseras i skolan.

> Linda: Men det klart att… Så som jag själv blivit uppfostrad eller lärd en gång i tiden. Det är väl det som jag anammat och det är väl mina normer som jag försöker föra över till mina elever. Det är…
>
> Lovisa: Hur vet du att det är rätt?
>
> Linda: Det är nog så. Om det sen är, jag kanske har lärt mig alldeles fel. /…/
>
> Leila: Det är väl normer som man tror eller fått intalat sig själv, som man kanske försöker överföra.
>
> Linda: Föra över ja…

Linda beskriver att utgångspunkten för de sociala konventioner och normer som de vill att eleven tillägnar sig tar sin utgångspunkt i läraren själv. De vill förmedla de normer och sociala konventioner som de i sin tur fått lära sig genom uppfostran och erfarenheter i livet. Lovisa ställer då frågan hur de vet att detta är rätt, men ingen ytterligare utveckling av denna fråga görs, och ingen annan reflektion kring detta urval görs i samtalen.

Arbetslagen betonar också att val av sociala konventioner och normer anpassas till respektive klass. Beroende på klassens behov, beskriver arbetslagen, att de betonar olika normer och sociala konventioner olika mycket.

Deltagarna samtalar också om de *svårigheter* de upplever med denna undervisning. I de arbetslag, där det finns lärare som arbetat länge, finns en föreställning om att fler elever idag är i behov av stöttning. Antalet elever med svårigheter att följa sociala konventioner och normer tycks ha ökat under de senaste åren i skolan och arbetslagen uttrycker att de får lägga ner

mer tid på att ”uppfostra” elever. Samtidigt finns det en föreställning om att tiden för att arbeta med dessa frågor har blivit allt mindre, särskilt i samband med införandet av den senaste läroplanen (Lgr 11). Den tycks, enligt lärarna, mer betona kunskapsuppdraget i respektive kursplaneämne och det fostrande uppdraget, det vill säga det övergripande uppdraget upplevs ta en allt mindre plats i skolans undervisning.

Att utveckla förmåga att hantera konflikter

Arbetslagen beskriver att etikundervisning syftar till att utveckla elevers förmåga att hantera konflikter. I samtalen beskrivs ett antal förmågor som centrala för att hantera konflikter på ett bra sätt. Det är att se sin egen roll, förstå de spelregler som gäller, lyssna till den andres berättelse av det som skett och att kunna förutse och förstå konsekvenser av sitt handlande. Dessa förmågor beskrivs i citatet nedan av arbetslag Lilja.

> Moderator: Jag tänkte på… du pratade om konflikthantering. Vad är det för verktyg eleverna behöver då för att kunna hantera konflikter?
>
> Leila: Framförallt att kunna lyssna på den som pratar utan att avbryta. De vill ofta, om det är två stycken som är osams, båda föra fram sin sak samtidigt. De har svårt att lyssna klart.
>
> Lovisa: Att se sin egen roll…
>
> Leila: Se sin egen roll…
>
> Lovisa: Att faktiskt förstå, hade jag inte gjort så hade det kanske aldrig hänt. Att man faktiskt ser att jag är lite delaktig i detta. Även om jag inte tycker att jag är skyldig så kan jag åtminstone se att, ja ja, jo att en viss del av rollen har jag till den här konflikten. Att man kan lära sig det.
>
> Leila: Att se konsekvenserna av sitt eget handlande.

Arbetslag Lilja beskriver att elever behöver utveckla ovan beskrivna förmågor för att kunna hantera konflikter i vardagen. Förmågan att hantera konflikter är således uppbyggd av flera andra förmågor som att lyssna, se sin egen roll och att förutse konsekvenser av handlingar.

I samtalen beskrivs *hur* lärarna arbetar för att utveckla förmågan att hantera konflikter. Samtal beskrivs som metod för att hjälpa elever att utveckla

förmåga att hantera de konflikter som uppstår. Dessa samtal kan ske i direkt anslutning till konflikten. Läraren fungerar då som en medlare mellan eleverna. Denne hjälper eleverna genom att ställa frågor och att organisera samtalet. Det kan till exempel innebära att de fördelar ordet eller säger till elever som inte bör tala att vänta på sin tur. Samtalet kan också skjutas upp och aktualiseras några dagar senare. Lärarna beskriver att eleverna ibland är för involverade i konflikten för att kunna lyssna ordentligt där och då. Då väljer lärare att låta konflikten bero några dagar och väcker sedan frågan genom att förbereda ett samtal om en liknande situation. Arbetslag Konvalj talar nedan om konflikter och denna strategi.

> Kristin: När vi står och pratar så förstår 90 % av våra elever. De tar det som självklart. Sen är det några som inte förstår alls vad vi pratar om. Varför tänkte du så då eller vad hände.
>
> Karoline: Då kan det också vara svårt i fall man bara tar situationer när det har hänt någonting. Att det blir för nära. Då är de bättre att man läser något i en bok, som inte är självupplevt, precis för en kvart sedan på rasten. Utan något lite mer neutralt. Ja, att det inte är för mycket känslor inblandade.
>
> Kristina: Man kan ju vänta några dagar och ta en fiktiv händelse. Av liknande karaktär.
>
> Karoline: Som påminner, ja precis…

Arbetslag Konvalj talar om samtal som redskap för att hjälpa eleverna att utveckla förmågan att hantera konflikter. Att ta sin utgångspunkt i en liknande händelse, några dagar senare, ger eleverna möjlighet att inte vara så emotionellt påverkade av den egna upplevelsen.

Sammantaget beskrivs konflikter i det sociala samspelet som en del av den dagliga verksamheten och något som är vanligt förekommande I lärarnas samtal framträder det att de aktualiserar undervisning om konflikter i anslutning till reella konflikter mellan elever. I de fall de upplever att de inte kan lösa konflikten vi det aktuella tillfället väljer de att planera in ett undervisningsmoment som relaterar till den aktuella händelsen. Svaret på *när* denna undervisning sker är således när elever kommer i konflikt med varandra. Det får till följd att innehållet, det vill säga *vad* undervisning handlar om, relaterar till de konflikter som uppstår. Exempel på händelser

som ofta leder till konflikt är när eleverna säger nedsättande ord till varandra eller att de blir oense om regler vid rastaktiviteter.

När arbetslagen beskriver *svårigheter* med denna undervisning talar de om att de saknar kunskap om de elever som inte lär sig att hantera konflikter genom ovan nämnda strategier. Ofta hamnar samma elever återkommande i konflikter och trots att mycket tid läggs på att samtala med eleven om detta, tycks det vara svårt att lyckas. Lärarna beskriver det som ett område där de saknar kunskap om hur man kan gå tillväga. Arbetslag Mandelblom beskriver nedan hur de gör när de inte lyckas i arbetet med elever som ofta hamnar i konflikter.

> Maria: Vi har ju såna som inte alls kan se sin roll. Utan det är bara alla andra. Det har vi fortfarande. De är ofta svåra att nå. Dom har vi ju samtal med. Det är ju så här, att vi har ett trygghetsteam kallar vi det. Vuxna som har fått lite mer utbildning i det här än oss andra. Och då, oftast på de har barnen, är de (trygghetsteamet, mitt förtydligande) redan inkopplade. Då har eleverna varit med i så pass många konflikter eller händelser. Dom (trygghetsteamet, mitt förtydligande) kan ju, de försöker hela tiden ställa rätt frågor.
>
> Marie: Nej, precis.
>
> Maria: Det är inte alltid vi förstår och kopplar att det är den här frågan vi ska ställa. Dom har fått lite utbildning och dom är duktiga att ställa rätt frågor och så här. Så ofta är det så att vi får koppla in de som är specialister.

Arbetslagets samtal ovan tycks peka på att de upplever det svårt att få alla elever att utveckla förmågan att hantera konflikter och att de inte upplever sig ha redskap eller strategier för att hjälpa dessa elever. Arbetslagen beskriver att de, i de lägen när de inte lyckas utveckla eleverna förmåga att hantera konflikter, vänder sig till andra instanser på skolan, i det här fallet trygghetsteamet.

Att utveckla elevers empatiska förmåga

Analysen av samtalen visar att lärarna gemensamt betonar vikten av att utveckla elevernas empatiska förmåga. Denna förmåga ses som en förutsättning för att det sociala samspelet ska fungera. Empati beskrivs, inom denna representation, som förmågan att förstå hur någon annan

människa kan känna och varför den kan känna på ett visst sätt. Arbetslag Mandelblom ger nedan uttryck för denna idé.

> Moderator: Finns det sådana här förmågor som eleven, ni har varit inne lite på det tror jag, förmågor som eleven behöver lära sig om eller i etik?
>
> Maria: Dom måste ha en förmåga att sätta sig in i hur andra känner, kan jag tycka. Hur andra kan uppleva. Hur andra kan… Ja, empati. Det här att man kan: Nu blev den här ledsen därför att. Att man kan inse att det kanske var för att jag gjorde så här.

Maria beskriver ovan empati som förmågan att sätta sig in i hur någon annan känner och få insikt i hur egna handlingar kan påverka människors känslor. Denna empatiska förmåga ses som viktig för att förstå socialt samspel.

I samtalen diskuterar lärarna *hur* de arbetar för att hjälpa elever utveckla empatiska förmåga. Läraren ska fungera som ett stöd, en handledare, i samspelet mellan elever genom att beskriva och uppmärksamma hur den andre medmänniskan kan uppleva olika bemötande och vilka känslor det kan väcka. Arbetslag Mandelblom talar nedan om hur elever utvecklar empati och hur de i den dagliga verksamheten hjälper eleverna att utveckla denna förmåga.

> Moderator: Hur lär barn empati? Hur kan, hur går det till elever lär sig empati?
>
> Maria: Många har det ju.
>
> Marie: De flesta har det ju.
>
> Maria: Att man då kanske man får vara med som ett stöd. Nu såg du att hon blev ledsen. Det kanske var för att du tog och kastade iväg skon. Det är mycket så man får lösa det, genom samtal
>
> Marie: precis.

I utdraget ovan ger arbetslag Mandelblom uttryck för idén att de flesta barn utvecklar denna förmåga av sig själv. För de barn som inte utvecklar denna förmåga fungerar läraren som handledare. De sätter ord på andras känslor och förklarar hur handlingar kan påverka andra människors känslor.

Arbetslagen beskriver att svaret på *när* denna undervisning sker är i det dagliga samspelet mellan elever. Genom att eleverna ser de andra elevernas reaktioner på de egna handlingarna utvecklas deras empatiska förmåga. Det är när eleverna behöver stöd i detta arbete som lärarna hjälper till. Exempelvis när det blir konflikter eller när någon elev sårar någon annan. Det betyder vidare att det innehåll, det vill säga *vad*, som aktualiseras i undervisning utgörs av innehållet i de situationer som sker i det sociala samspelet.

Arbetslagen beskriver i samtalen en *svårighet* i samband med arbetet att utveckla barns empatiska förmåga. Det gäller de elever som lärarna beskriver, inte visar empatisk förmåga. De som inte, trots att de får stöd och hjälp i att försöka förstå hur de egna handlingarna påverkar andra, inte upplevs utveckla empati. De eleverna beskrivs ofta inneha någon form av funktionsvariation så som Aspergers syndrom eller ADHD. Arbetslag Konvalj beskriver nedan svårigheter för dessa barn.

> Kristina: Men samtidigt måste det vara fruktansvärt svårt för de här stackars barnen. När vi pratar och de flesta tar till sig det helt naturligt. Och där sitter de som frågetecken och tittar rakt ut. Dom måste förstå att det är något med mig som inte riktigt stämmer här. Nåt är fel för mig….
>
> Karin: Barn med ADHD, Asperger, ofta hör det ihop. Dom kan ju inte känna empati på samma sätt.
>
> Kristina: Men det är ju det jag säger.
>
> Karin: Dom kan inte avläsa. Dom är väldigt självcentrerade…
>
> Karin: Bara jag och mitt. Dom kan inte gå utanför den sfären.

I exemplet ovan framträder en föreställning om att elever med funktionsnedsättning inte lika lätt utvecklar empatisk förmåga. I samtalen talas på ett liknande vis om de elever som inte har funktionsnedsättning men som ännu inte utvecklat denna förmåga. De får samma svårigheter som elever med funktionsnedsättning. Lärarna beskriver i samband med detta att de inte har tillräckliga kunskaper för att hjälpa dessa elever. De vet inte hur de ska hjälpa de elever som av någon anledning har svårt att utveckla empatisk förmåga.

Etikundervisning som demokratifostran

> Det är väl skolans viktigaste uppgift, att de blir goda samhällsmedborgare (Intervju 1, Konvaljskolan, Karin).

Den andra sociala representationen av etikundervisning har benämnts *etikundervisning som demokratifostran*. Denna representation byggs upp av element som knyter an till skolans demokratiska uppdrag och som av arbetslagen relateras till etik. De två primära element som ger denna representation dess mening är: *att utveckla förmågan att bilda och uttrycka en åsikt* och *att utveckla kunskap om och respekt för mänskliga rättigheter*. Dessa primära element konkretiseras i de sekundära elementen. Nedan presenteras detta i tabellform.

Tabell 5: De sekundära och primära element som bygger upp den sociala representationen av etikundervisning som demokratifostran.

Social representation	**Primära element**	**Sekundära elementen**
Etikundervisning som demokratifostran	Att utveckla förmågan att bilda och uttrycka en åsikt	**Hur**
		Fyra hörn-övningar
		Mötesteknik - klassråd
		När
		Vid undervisning
		Vid klassråd
		Samtal i undervisning
		Vad
		Innehåll i klassråd, samtal och fyrahörns-övning
		Svårigheter
		Åsikter som strider mot förväntade normer och värden
		Lärare vill påverka åsikter som strider mot gemensamma värden och normer
		Elever vågar inte uttrycka sin åsikt
	Att utveckla kunskap om och respekt för de mänskliga rättigheterna	**Hur**
		Temavecka
		Berättelse
		När
		Vid undervisning
		Vad
		Barn vars rättigheter inte respekteras
		Svårigheter
		Rättigheter förstås inte som viktiga

Nedan kommer den sociala representationen *etikundervisning som demokratifostran* presenteras genom de primära och sekundära elementen.

Att utveckla förmågan att bilda och uttrycka sin åsikt

Samtliga arbetslag betonar att etikundervisning bör handla om att utveckla elevers kunskaper och respekt för demokratiska rättigheter och skyldigheter som präglar det svenska samhället. Det är en rättighet, som arbetslagen återkommer till flertalet gånger i sina samtal, nämligen rätten att bilda och uttrycka sin åsikt. Arbetslag Mandelblom diskuterar nedan vikten av att eleven bildar och uttrycker sin åsikt.

> Moderator: Om jag då ska fråga lite om etik och SO. När jag säger att eleverna ska lära etik i skolan. Vad tänker ni då och hur gör ni hos er? /…/
>
> Marie: Först och främst att tänka efter. Fundera kring vad de gör och hur det tar sig ut.
>
> Maria: Ja, framför allt att de ska ha en egen, kunna ta ställning för sitt. Att man inte tar ställning för någon annan och såna här saker. Att det är viktigt, att man liksom ska kunna ta ställning.
>
> Märta: Att man vågar ta ställning.
>
> Maria: Att det ska va så att man inte ska ranta efter någon annan eller sånt där..
>
> Moderator: Vad är det man ska våga ta ställning i?
>
> Marie: I dina egna åsikter. Att du vågar stå för vad du själv tycker och inte följer efter kompisar.

Arbetslaget beskriver ovan att etikundervisning har som syfte att utveckla elevers förmåga att våga uttrycka sin åsikt. Samtliga arbetslag ger också uttryck för föreställningen att det är viktigt att elever lär sig att alla åsikter är tillåtna, även de som inte är så vanligt förekommande eller som avviker från normen. Samtidigt är lärarna noga med att betona att rätten att uttrycka sin åsikt inte får bli på bekostnad av andra människor, det vill säga inte kränka någon annan.

Med rätten att bilda och uttrycka sin åsikt följer skyldigheter. Lärarna beskriver att det är viktigt att eleven utvecklar respekt för andras åsikter.

För detta krävs att eleven lär sig att lyssna till resonemangen bakom ett ställningstagande. Det är viktigt att eleven på ett genuint och aktivt sätt lyssnar till den andres resonerande. I en demokrati, beskriver lärarna, att det är det lika viktigt att kunna uttrycka sin egen åsikt som att lyssna till och respektera någon annans åsikt.

I samtalen beskriver lärarna *hur* de arbetar för att utveckla denna förmåga. De beskriver att de använder sig av metoden fyra hörn[18] för att ge eleverna möjlighet att bilda och uttrycka en åsikt. Eleven behöver för det första, genom denna övning, uttrycka sin egen åsikt i en fråga vilket anses viktigt, men övningen ger också andra möjligheter. Den ger eleven möjlighet att lyssna till de andras ställningstaganden och förklaringar till dessa vilket gör att eleven kan revidera och förändra sin egen åsikt. Arbetslag Lilja talar nedan om vad metoden fyra hörn kan möjliggöra för lärande.

> Leila: Alltså vara med i en diskussion och framföra sina åsikter. Ta hänsyn till andras åsikter. Kanske att ändra sig. Det här tyckte jag förut men nu när du säger så här, kanske jag tar till mig det här i stället.
>
> Linda: Kunna visa för andra, att kunna värdera…
>
> Leila: Alltså, framföra, synas och höras i samtalet.

Arbetslaget talar ovan om att en fyra hörns-övning ger möjlighet för eleverna att bilda och framföra sin åsikt men också kunna värdera och omvärdera sina åsikter

Arbetslagen beskriver vidare att de också arbetar för att utveckla elevens förmåga att bilda och uttrycka sin åsikt genom att genomföra möten i praktiken. Lärarna utvecklar elevens förmåga genom att genomföra möten där klassen, utifrån elevers uttryckta åsikt, ska fatta gemensamma beslut. I praktiken beskriver arbetslagen att dessa möten konkretiseras i

[18] Fyra hörn är en metod som innebär att eleven får ta ställning till etiskt dilemma och ges av läraren fyra alternativ. Det fjärde alternativet ska vara ett öppet alternativ som gör att eleven ges möjlighet att hitta på egna alternativ till det etiska dilemmat (Långström & Viklund, 2010, s. 52).

klassrådsmöten. Genom att genomföra klassrådsmöten utvecklar eleverna sin förmåga att uttrycka sin åsikt och lyssna till andras åsikter.
Klassrådsmötena tycks hållas regelbundet vilket innebär att svaret på *när* denna undervisning sker är kontinuerligt men intervallet är otydligt. I samtalen beskrivs däremot inte när samtal med fyra hörn-övningar som grund äger rum. Fyra hörn-övningar tycks användas sporadiskt i undervisning. Lärarna ger detta som förslag på hur man kan ge eleverna möjlighet att bilda och uttrycka sin åsikt, men det förefaller inte som den samtalsformen används i någon större utsträckning.

I lärarnas samtal framträder inga beskrivningar av *vad*, det vill säga vilket innehåll, som aktualiseras i undervisning för att utveckla förmåga att bilda och uttrycka en åsikt. Klassrådsmöten beskrivs ha ett innehåll som är relaterat till klassen och andra frågor som berör eleverna och skolan. Vad detta i praktiken kan innebära för frågor framträder inte i samtalen. I de exempel som lärarna ger, på vad fyra hörn-övning kan ha för innehåll, ges endast ett fåtal exempel. Ett sådant exempel handlar om människors lika värde.

Lärarna beskriver att det finns *svårigheter* i att utveckla elevers förmåga att bilda och uttrycka en åsikt. Arbetslagen ger i samtalen uttryck för att de arbetar för att eleverna ska utveckla respekt för åsiktsfrihet och att alla åsikter ska kunna framföras. Samtidigt ger de uttryck för att vissa åsikter är svåra att möta i klassrummet. I samtalen talar lärarna ofta om åsikter som relaterar till rasism och främlingsfientlighet. Men också negativa uppfattningar om invandringspolitik och kritiska synpunkter om islam. Dessa åsikter ses som problematiska och det är en utmaning att hantera dessa åsikter i klassrummet.

Lärarna har svårigheter att hantera åsikter som beskrivs ovan. De vill också att eleven ska kunna framföra sina åsikter oavsett om de är enligt normen eller inte. Samtidigt framkommer att de vill påverka de åsikter som strider mot gemensamma normer och värden. I samtal vill man påverka eleverna genom att nyansera dessa åsikter. Arbetslag Mandelblom talar nedan om detta.

Maria: Många har en åsikt, som man kanske har ärvt från sina föräldrar, till exempel om någonting. Säg att man är lite smygrasist eller nåt sånt där. Så speglar det ofta av sig sen. Att man kanske sen kan resonera med nån och sen ändra åsikt. Att jag inte behöver hålla på mitt. Att man liksom är öppen för att kanske att man kan prata sig fram till en ny åsikt som kanske är lite mer utspädd eller nyanserad än den man hade innan.

Marie: Precis.

Arbetslag Mandelblom talar om hur undervisningen kan påverka eleven till en mer nyanserad bild. Samtliga arbetslag ger uttryck för att det är viktigt att skolan kan ge eleven en mer nyanserad åsikt. Samtidigt ska alla åsikter respekteras.

En annan svårighet som arbetslagen beskriver, är att få eleverna att våga stå för sin egen åsikt. Eleverna har en god förmåga att läsa av vilka åsikter som är accepterade av gruppen och håller med av rädsla för att inte ”sticka ut”. Gruppen kan därmed styra vilka åsikter som är accepterade att uttrycka. Att finna trygghet nog att våga stå för sina åsikter tycks vara problematiskt och anses också vara något som eleven utvecklar med ålder och mognad.

Att utveckla kunskap om och respekt för FN:s mänskliga rättigheter

Arbetslagen redogör för att etikundervisning i samhällsorienterande ämnen bör aktualisera frågor som relaterar till FN:s mänskliga rättigheter. Eleven ska genom etikundervisning utveckla kunskap om och respekt för de mänskliga rättigheterna. Arbetslag Lilja talar nedan om att etikundervisning bör aktualisera kunskaper om mänskliga rättigheter. Detta samtal initieras av att jag ställer frågan om vilka kunskaper eleven ska ges möjlighet att utveckla i etikundervisningen.

Linda: Vilka rättigheter och skyldigheter…

Leila: Som man har som medborgare.

Linda: Tycker jag är viktig...

Lovisa: Och som barn…

Leila: Som barn.

Linda: Barn har kanske mest rättigheter trots. Det är ju att de är barn till de är 18 år även om de tycker de är vuxna. Ska de behandlas som barn och om de är inte straffmyndiga och såna här grejer. Det tycker jag är viktigt att de känner till.

Lovisa: Och FN:s Barnkonvention som man tar upp under FN-veckan.

Etikundervisning bör ge eleven kunskaper om sina rättigheter och skyldigheter. Arbetslaget betonar i sekvensen ovan framför allt att eleven bör få kunskap om sina rättigheter som barn och FN:s Barnkonvention.

Arbetslagen beskriver i sina samtal *hur* de arbetar med mänskliga rättigheter i undervisning. Den första metod som beskrivs är temavecka. Under denna får eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om de mänskliga rättigheterna. Nedan samtalar arbetslag Lilja om barnrättsveckan. Jag har som inledning till denna sekvens ställt frågan om det finns något kunskapsområde i etikundervisning som är återkommande år efter år.

Leila: Barnrättsveckan då, där har vi ju.

Linda: Då kör vi…

Leila: Kör man temat utifrån barn i världen. Orättvisor, rättvisor och levnadssituationer i världen. Så de kan man väl säga är återkommande…

Arbetslag Lilja beskriver att de årligen genomför en temavecka som handlar om barns rättigheter i världen. Etikundervisningen handlar då om orättvisor i världen och barns levnadssituationer i olika delar av världen.

Under dessa temaveckor arbetar arbetslagen med berättelser om barn i andra delar av världen. Berättelsen ses som en andra metod som möjliggör för eleverna att få kunskap om och utvecklar respekt för mänskliga rättigheter. Dessa berättelser bör ta sin utgångspunkt i enskilda barns vardag. Arbetslag Konvalj diskuterar i sekvensen nedan deras arbete med berättelser om enskilda barn som metod.

Kamilla: Dom har lättare att ta till sig det, om man pratar i Globentidningen, om en enskild namngiven person. Istället för att säga, att alla en hel folkgrupp, som det oftast är frågan om egentligen, som är förföljda. Dom har ju mycket, dom här tjejerna, det var barnsoldater. Vad var det i år? Var det barnsoldater?

Arbetslaget beskriver att de arbetar med berättelser om enskilda barn. De upplever fördelar med att visa på enskilda barns berättelser istället för grupper. Det gör att eleverna lättare relaterar till barnen. I sekvensen ovan presenteras dessa berättelser i en tidning men arbetslagen beskriver att dessa berättelser med fördel också kan presenteras genom till exempel film.

Lärarna beskriver att denna undervisning sker *när* de har temavecka om barns rättigheter. Dessa återkommer någon gång under året. Det innebär att denna undervisning är planerad och sker under lektionstid som ett eget undervisningsmoment.

I samtalen framträder vad dessa temaveckor har för innehåll, det vill säga *vad* undervisningen handlar om. Oftast presenteras barns rättigheter genom berättelser om barn i svårigheter vars rättigheter inte respekterats. Exempel som ges i samtalen är barnsoldater, barn- och sexhandel och barnarbete. I de exempel som lärarna ger uttryck för, bor dessa barn i andra delar av världen.

Lärarna beskriver att en *svårighet* i detta arbete är att de rättigheter som lärarna aktualiserar inte nödvändigtvis ses som viktiga rättigheter av eleverna. Arbetslag Lilja beskriver nedan ett sådant exempel.

> Linda: Om man tar Barnkonventionens rätt till utbildning. Det är inte alla som ser det som en rättighet utan en skyldighet…
>
> Lovisa: Straff.
>
> Leila: Det är bara ett straff.
>
> Lovisa: Ungefär ja. Jaså, men den som inte har möjlighet till utbildning, ser det som en fantastisk bra rättighet medan…
>
> Leila: Vi såg en film om barn i Afrika och de gick flera mil för att komma till skolan. Då var det en elev som sa: *det skulle jag aldrig göra*. Så att..

Genom att se en film om barn i Afrika som hade långt till skolan, aktualiseras frågan om rätt till utbildning. Det framgår dock att eleverna inte ser detta som en nödvändig rättighet. Det är en utmaning att få barnen att förstå vikten av dessa rättigheter.

Etikundervisning som värde- och dygdetisk fostran

> Jag vill att de barn som jag tar hand om, dom ska växa upp och förstå att alla människor är lika mycket värda (Intervju 4, Konvaljskolan, Katrin.)

Den tredje sociala representationen av etikundervisning har benämnts *etikundervisning som värde- och dygdetisk fostran*. Denna sociala representation byggs upp av element som beskriver etikundervisning som förmedling och förankring av skolans gemensamma värden och utveckling av moraliska dygder. De två primära elementen som ger denna representation dess mening och innehåll är; *att förmedla och förankra skolans värdegrund* och *att utveckla moraliska dygder hos eleverna.* De element som bygger upp denna representation kommer nedan att redovisas i tabellform.

Tabell 6: De sekundära och primära element som bygger upp den sociala representationen av etikundervisningen som värde- och dygdetisk fostran.

Social representation	Primära element	Sekundära element
Etikundervisning som värde- och dygdetisk fostran	Att förmedla, gestalta och förankra etiska värden	**Hur**
		Möten mellan människor
		Läraren som moralisk förebild
		Tillsägelser och samtal vid kränkningar
		När
		I det dagliga samspelet med lärarna och andra elever
		Vid kränkningar
		Vad
		Samtal om händelser i klassen
		Värden i praktisk handling
		Svårigheter
		Elevens och hemmens värden strider mot skolans
		Svårigheter för skolor som inte präglas av mångfald
	Att förmedla, gestalta och förankra moraliska dygder	**Hur**
		Läraren och andra elever som förebild
		Tillsägelser genom samtal
		När
		Vid tillsägelser
		Vid samspel med lärarna och eleverna
		Vad
		Innehållet i tillsägelser
		Lärarens och elevers moraliska dygder

Nedan kommer den sociala representation *etikundervisning som värde- och dygdetisk fostran* presenteras genom de primära och sekundära elementen.

Att förmedla, gestalta och förankra etiska värden

När arbetslagen beskriver etikundervisning och dess syfte betonar de vikten av att förmedla, gestalta och förankra etiska värden. Flera värden beskrivs explicit i samtalen medan andra framträder implicit genom beskrivningarna av etikundervisning. Exempel på värden som återkommande explicit uttrycks via utsagor är alla likas värde, jämlikhet och jämställdhet. Implicit ger arbetslagen vid flertalet tillfällen uttryck för värdena solidaritet och människolivets okränkbarhet. Nedan ger arbetslag Konvalj uttryck för att de vill att de elever som de fostrar ska utveckla respekt för alla människors lika värde. Efter den diskussionen följer i samtalet följande sekvens.

Moderator: Är det en del av etikarbetet, allas lika värde?

Karin: Givetvis!

Katrin: Det tycker jag att det är.

Karin: Absolut, kanske det främsta.

Arbetslaget är överens om att allas lika värde är en viktig del av etikundervisningen.

I samtalen framträder beskrivningar av *hur* lärare arbetar för att förmedla, förankra och gestalta värden. För att utveckla respekt för gemensamma värden ses möten mellan elever med olika bakgrund och erfarenheter på skolan som viktiga. Genom att eleverna möter elever i förberedelseklass, elever i särskola eller elever med annan etnisk bakgrund, sker det mötet som lärare beskriver som mest framgångsrikt för att utveckla respekt för gemensamma värden, i det här fallet allas lika värde. Arbetslag Mandelblom talar nedan om varför dessa möten är centrala. De har tidigare i samtalet talat om att det är svårare att lära sig om allas lika värde om de inte har en relation till personer med annan bakgrund eller erfarenhet.

Märta: Då när man pratar om det så blir det väldigt långt bort. Det finns ingen verklighetsförankring.

Maria: Det finns inget du kan koppla det till, på plats. Och samma tyckte jag det var i början när, innan vi fick hit förberedelseklassen som vi har nu. De ensamkommande som kommer och dyker upp i klasserna och så. Då var det ju väldigt mycket så här att, många var lite så här smygrasister. Det var jättekonstiga diskussioner, kunde bli, när vi hade samhällskunskap och såna här grejer. Jättekonstiga funderingar runt det här med invandrare och flyktingar. Allting sånt här var jättekonstigt. Nu tycker jag att det har ändrat sig till det bättre i och med att de har kommit in helt naturligt

Märta: Det känns väldigt öppet tycker jag, det är inte så ofta det är konflikter, det händer men…

Maria: Det händer ju fortfarande och så men de är ju ändå så att de är accepterade på ett helt annat sätt. Det är en del av samhället, de är med i fotbollen, de är med överallt

Marie: Ja, precis.

Marie: Det är.. Det som jag ser, det känns som om de är ju väldigt med dom andra. De får ju vara med hela tiden.

Maria: Så har det inte vart förut. Då hade det ju varit, oj vad är det här? Då blev det nästan lite ja… Så det har blivit bättre och ju mer det blir så här, desto öppnare blir det. Desto mer naturligt blir det. Och det kan jag känna att vi får jobba i motvind, när man jobbar på en liten skola. På en liten plats, att det ligger väldigt långt ifrån dom mycket.

Reella möten mellan människor, beskriver lärarna ovan, är viktigt för att utveckla respekt för alla människors lika värde och för människors olikheter. Maria beskriver att elever på deras skola till en början hade varit *smygrasister* och det tog sig uttryck på olika sätt när ensamkommande barn och barn med annan etnisk bakgrund än svensk började på skolan. Förberedelseklasser gav möjlighet till möten som bidrog till större respekt för varandra. Samtliga arbetslag beskriver, utifrån egen erfarenhet, den positiva effekt mångfald på skolorna har för elevers respekt för allas lika värde.

Det beskrivs också i samtliga arbetslag att lärarna behöver ge uttryck för dessa värden i praktisk handling. Genom att leva dessa värden i praktiken ges förutsättningar för eleverna ska utveckla respekt för dem. Det vilar därmed ett ansvar på skolans lärare att visa i handling hur dessa värden ska förstås. Arbetslag Konvalj talar om att värdegrund inte är något som låter

sig skrivas i ett dokument utan måste efterlevas. Nedan är ett utdrag som handlar om deras arbete med dessa värden.

> Katrin: /…./Det klart då sätter vi en gräns. De gör naturligtvis inte som vi säger utan som vi gör.
>
> Kajsa: Det spelar det ingen roll vad du har för värdegrundsdokument i det läget menar jag utan det…
>
> Karin: Jag ville komma till, det som inte finns på papper. Utan så är vi på nåt vis.

Det framträder i samtalet ovan en tilltro till utvecklandet av värden genom att de gestaltas av lärarna i praktiken. Det som finns nedskrivet i olika dokument har liten betydelse; det centrala är att lärare föregår som moralisk förebild och ger uttryck för värden i praktisk handling.

Samtal om händelser, där elever på något sätt inte visar respekt för de gemensamma värdena, ses som central metod för att förmedla, gestalta och förankra värden. Genom att reagera på elevers uttryckta åsikter, eller handlingar som strider mot gemensamma värden, lär sig eleverna vilka värden som är viktiga och hur de tolkas i praktiken. Arbetslag Lilja talar nedan om hur de tar sin utgångspunkt i elevers användande av kränkande ord för att uppmärksamma eleverna på vad som är rätt, och vad som är fel och också förklara varför.

> Lovisa: Jag tänker på att barn ofta använder bög som skällsord till varandra. Då försöker man prata om att han säger bög till dig är fel. För att han använder det ordet fel. En bög kallar sig själv för bög utan det är inget skällsord. Dom är bögar och tycker att det är okej att vara bög. Men när de kallar en kompis bög, jävla bög oftast. Då är det ett skällsord då säger man det för att vara taskig. Att ta en sån diskussion, Det är jättepinsamt när man tio elva år att tala om sexualitet överhuvudtaget, det är jätteskämmigt. Det är ett svårt ämne att ta upp. Att man skulle få tycka om pojkar eller flickor. Det är saker som kommer upp hela tiden.

Lovisa ger i sitt resonemang ovan uttryck för att lärare i den dagliga verksamheten säger till och samtalar med barnen när de ger uttryck för ord som strider mot gemensamma värden. I beskrivningen ovan har elever använt ordet bög som ett skällsord. Läraren beskriver sexuell läggning som

ett återkommande tema som också kan vara svårt att samtala om. Elever som är 10–11 år gamla tycker att det är pinsamt samtidigt som Lovisa ser det som viktigt att tala om att man får tycka om både pojkar och flickor.

När det gäller frågan om *när* etikundervisning som förmedling, gestaltning och förankring av värden sker så är svaret nära relaterat till svaret på hur. Det första är när elever möter och får en relation till andra elever som har en annan bakgrund, andra erfarenheter eller förutsättningar. Det beskrivs till exempel genom att elever möter elever med annan etnicitet, religion eller funktionsvariation. Dessa möten kan ske när som i den dagliga verksamheten och det tycks inte planeras för möten under lektionstid. Det andra tillfället är samspelet med lärarna. Lärarna fungerar som en moralisk förebild i den dagliga verksamheten. Det tredje tillfället är när elever på något sätt ger uttryck för åsikter, eller handlar på ett sätt som lärarna tänker strider mot de gemensamma värdena, vilket får till följd att arbetet är en respons på elevers handlingar och uttryckta åsikter. Det får till följd att detta arbete till stor del är ständigt pågående och inte knutet till arbetet på lektionstid.

När arbetslagen samtalar om etikundervisning som förmedling, gestaltning och förankring av värden framkommer att det innehåll, det vill säga *vad* som aktualiserades är styrt av de samtal som uppmärksammats i relation till elevers åsikter och handlingar. Lärarna ger inte i samtalen uttryck för specifika innehållsteman som aktualiseras, men i de exempel som lärarna använder när de beskriver sin undervisning framkommer att samtalen ofta handlar om diskrimineringsgrunder. Särskilt betonas kränkningar i relation till sexualitet, etnicitet och religiositet. Arbetslag Konvalj ger ett konkret exempel på en aktuell händelse i en av sina nuvarande klasser. En film hade aktualiserat en diskussion kring homosexualitet.

> Karin: Vi hade det inom, det här med religionskunskap. Vi kom in på det här på homosexualitet. Jag visste ju att jag hade en flicka vars storasyster är lesbisk. Vi hade en annan, kom det fram när vi prata. Då hade vi sett en film precis innan där. Det var två flickor som kysste varandra. Varpå en i min klass sa: *äckligt*, högt. Så jag, jag kände så här att, nej, nu är det dags att vi pratar om det här ordentligt. Så det blev en bra diskussion där.

Karin ger, enligt min tolkning, uttryck för att det är viktigt att eleverna utvecklar respekt för att människor har rätt till sin sexualitet. Karin initierar ett samtal om homosexualitet när en elev i klassen uttrycker en åsikt som strider mot skolans värdegrund. Det är viktigt att eleverna får möjlighet att samtala om homosexualitet och fördjupa sig i denna fråga.

En *svårighet* som samtliga arbetslag beskriver i relation till etikundervisning som förmedling, gestaltning och förankring av värden är att hantera mötet mellan skolans värden och de värden som betonas av nära anhöriga i hemmen. Det framträder i materialet en föreställning om att det alltid finns elever som har åsikter som strider mot de värden som skolan ska förankra och att dessa värden tycks komma från personer i elevens närhet. Arbetslagen talar om åsikter kring homosexualitet, men arbetslagen lyfter också åsikter kring invandring och frågor som aktualiseras kring detta, till exempel olika religiositet och etnicitet. Arbetslag Konvalj har innan sekvensen nedan, diskuterat hur föräldrars åsikter ofta är grundade i okunskap kring invandring och flyktingar. Denna okunskap leder till åsikter som strider mot skolans värden.

> Kristina: /…./ Och det perspektivet, dom (nära anhöriga: mitt förtydligande) har ju ingen aning, Afghanistan är bara en massa talibaner alltså.
>
> Kamilla: Om de vet det ens en gång.
>
> Kristina: Om de ens vet det, ja. Så går ju resonemanget ofta hemma.
>
> Kamilla: Det färgas mycket vad de säger hemma.
>
> Kristina: Ja ja, väldigt mycket. Väldigt mycket föräldrars åsikter alltså. Även om de tycker så, säger, så vågar dom inte alltid gå emot det heller. För då kommer du i ett moraliskt dilemma. Har magistern och klasskompisarna rätt eller är det mamma eller pappa som har rätt? Det är en väldig barriär att bryta det. Om en känner att en, här är man ju ute på riktigt hal is eller någon är ute på hal is här. Att göra det på ett fint sätt. Att få dom att tänka. Det är inte alldeles enkelt. Det har jag upplevt väldigt mycket att föräldrars åsikter slår igenom väldigt väldigt hårt.

I arbetslagets samtal ovan framträder föreställningen att eleverna är påverkade av de åsikter som deras föräldrar har. I de fall åsikterna strider mot skolans värden, uppstår ett etiskt dilemma. Lärarna har i uppdrag att verka för skolans värden men är samtidigt medvetna om att det sätter

barnen i en position där de behöver ta ställning mellan hemmens och skolans värden och värderingar.

En annan svårighet som lärare uttrycker är när elever inte ges möjlighet att möta människor med olika erfarenheter och bakgrund. Det innebär en svårighet för de skolor som inte präglas av mångfald. De har inte samma förutsättningar att utveckla respekt för de gemensamma värdena.

Att förmedla, gestalta och förankra moraliska dygder

Lärarna betonar att etikundervisning syftar till att förmedla, gestalta och förankra moraliska dygder. Lärarna beskriver det i termer av att eleven ska utveckla ett *sätt att vara*; etikundervisning beskrivs ha syftet att påverka *hur man är*. Skolan har, enligt lärarna, som uppgift att fostra till goda medmänniskor och en god medmänniska karaktäriseras av ett antal beskrivna moraliska dygder. I samtalen ger lärarna flera exempel på önskvärda dygder som utmärker en god moralisk människa. En god moralisk människa förväntas vara *omtänksam* mot sina medmänniskor, den förväntas också vara *omsorgsfull* om de människor som finns i omgivningen, den förväntas också vara *hänsynsfull* mot andra människor och den ska också vara *tolerant/respektfull* mot människors olikheter. Den goda medmänniskan är också *ärlig* mot människor i dess närhet. Nedan ges ett exempel på hur Märta beskriver vad det innebär att visa respekt mot människors olikheter.

> Märta: Jag hade ett sånt himla bra exempel nu. Vi hade om kristendomen och då var det en flicka som var muslim som vill visa om sin religion. Hon hade med sin bönematta och den duken dom har. Innan tänkte jag hur ska det här gå nu då, för mot kristendom har de verkligen vart *hur kan dom tro på det här och gud vad konstigt det är. Hur kan dom tro på det här*? Men hon började där. Det som står i koranen är sant. /…/ När jag står där och säger att kristendomen, så ifrågasätter elever: *Jaha men hur kunde det skapas så. Hur kunde det bli så med vetenskapen*. Det vet man att det är så här, men det var ju ingenting de drog med den här tjejen. Så där visade dom en öppenhet mot vad hon trodde på och det var väldigt roligt att se.

I sekvensen ovan ger Märta i sitt exempel uttryck för det är viktigt att eleven är öppen och tolerant mot människors olika religiositet. Hon beskriver att de inte alltid visar en öppenhet mot människors religiositet. När hon

undervisar om kristendomen brukar elever ifrågasätta hur kristna kan tro på till exempel skapelsemyten. Dock är det önskvärt att elever visar en öppenhet mot olika religioner.

I samtalen beskriver lärare *hur* de undervisar för att utveckla dessa moraliska egenskaper hos eleverna. En viktig metod är läraren som moralisk förebild. Läraren visar eleverna vilka moraliska egenskaper som är viktiga genom att själva visa dessa egenskaper i handling mot både elever och kollegor. Nedan diskuterar arbetslag Konvalj vikten av att i praktiken visa vilka moraliska dygder som är viktiga.

> Karin: Jag ville komma till, det som inte finns på papper. Utan så är vi på nåt vis.
>
> Kajsa: Och jag menar att, om du inte är så, behöver du nog lära dig att vara sån om du ska vara här. Tror jag nog, lite grann i alla fall. /…/
>
> Kamilla: De ser ju att vi behandlar varandra med respekt.
>
> Kristina: Det förstår dom ju.

Arbetslag Konvalj talar om vikten av att dessa önskvärda egenskaper tar sig uttryck i handling och att eleverna också behöver lära sig detta för att passa in i verksamheten. Det vittnar om en förståelse att eleven formas av den sociala gemenskapen och att eleven indirekt tvingas att bli likadan för att passa in.

Ett annat sätt att arbeta med elevers dygder är att arbeta med tillsägelser följt av samtal. Lärarna utvecklar barns moraliska dygder genom att säga till när elevers sätt att vara och handla strider mot de moraliska dygder som förväntas prägla verksamheten. Det kan till exempel gälla när eleven ljuger eller visar intolerans mot etnicitet.

Det här får till följd att eleven utvecklar moraliska dygder *när* den samspelar med barn och vuxna i den dagliga verksamheten. Den tillrättavisas vidare när den är på ett sätt som inte är önskvärt. Det finns få beskrivningar av specifika lektionstillfällen som aktualiserar detta lärande, utan detta lärande sker ständigt i skolan med läraren och andra elever som förebild.

Ovanstående resonemang får till följd att de moraliska dygder, det vill säga *vad* undervisning ska syfta till är relaterat till de dygder som värdesätts och utvecklas i den aktuella sociala praktiken. De moraliska dygder som är centrala fastställs tillsammans av lärarna och eleverna genom socialt samspel.

Etikundervisning som utveckling av etiskt tänkande

> Det är väl viktigt att man lär barnen att tänka (Intervju 2, Konvaljskolan, Kristin).

Den fjärde och sista representationen av etikundervisning har benämnts *etikundervisning som utveckling av etiskt tänkande*. Det primära element som bygger upp denna representation är *att reflektera, resonera och ta ställning i etiska frågor*. Detta primära element konkretiseras i de sekundära elementen. Nedan presenteras detta i tabellform.

Tabell 7: De sekundära och primära element som bygger upp den sociala representationen av etikundervisning som utveckling av etiskt tänkande.

Social representation	Primära element	Sekundära element
Etikundervisning som utveckling av etiskt tänkande	Att reflektera, resonera och ta ställning i etiska frågor	**Hur**
		Planerade samtal
		Samtal som respons på undervisning
		När
		Vid frågor i undervisning
		Vad
		Massmediala samhällsfrågor
		Elevers frågor
		Svårigheter
		Uppdragets prioritet

Nedan kommer den sociala representationen *etikundervisning som fostran i socialt samspel* presenteras genom de primära och sekundära elementen.

Att utveckla förmågan att resonera, reflektera och argumentera i etiska frågor

I samtalen beskriver lärarna att etikundervisning bör syfta till att utveckla elevers förmåga att reflektera, resonera och ta ställning i etiska frågor. När arbetslagen beskriver dessa förmågor använder de ofta begreppet *tänka*.

Det är viktigt att barnen får lära sig att tänka. Lärarna lyfter således fram kognitiva förmågor och beskriver också att den nya läroplanen snarare betonar förmågor än faktakunskaper. Arbetslag Lilja samtalar nedan om att den nuvarande läroplanen snarare betonar förmågor än faktakunskaper. Samtalen nedan är fortsättningen på denna diskussion.

> Moderator: /…/ Om det inte kunskaper utan förmågor eleven ska utveckla. Vad är då centralt för etik och SO? Vilka förmågor är…
>
> Lovisa: Reflektera och resonera.
>
> Linda: Det klart att kunskaper kommer in där. Du måste känna till olika saker för att kunna resonera och reflektera.
>
> Lovisa: Ja.
>
> Linda: Så du måste ha kunskaper också, men det är egentligen inte kunskaper.
>
> Lovisa: Sen står det på vissa ställen att du måste använda begrepp som tillhör ämnet. Svänga sig med etiska begrepp.
>
> Leila: Då måste du ha förståelse för dom begreppen.

I samtalet ovan framträder att etikundervisning handlar om att utveckla elevers förmåga att resonera och reflektera i etik. Det är dock i samtalen svårt att urskilja innebörden av och skillnaden mellan dessa begrepp. Nedan problematiserar arbetslag Lilja dessa begrepp.

> Moderator: Vad är, ni har använt några begrepp som jag blir nyfiken på? Men vad är resonera, vad är det?
>
> Leila: Alltså vara med i en diskussion och framföra sina åsikter. Ta hänsyn till andras åsikter. Kanske att ändra sig. Det här tyckte jag förut men nu när du säger så här, kanske jag tar till mig det här i stället. Att…
>
> Linda: Kunna visa för andra, att kunna värdera.
>
> Leila: Alltså framföra synas och höras i…
>
> Moderator: Vad är skillnaden på att resonera, du nämnde ju resonera och…
>
> Lovisa: Reflektera.
>
> Moderator: Reflektera, precis. Vad är skillnaden på och vad skulle reflektera kunna innebära? Vad är det eleven ska kunna göra då?

> Lovisa: Det är väl tänka egentligen. Se hur det kan vara och fundera på varför det kan vara så. Att man liksom mer, får fakta och tar till sig det. Undrar hur det har blivit så där. Eller att man liksom man tänker efter... Reflektera tänka…
>
> Linda: Jag tänkte på…
>
> Lovisa: Man står inför fakta.

I utdraget ovan ges exempel på vad resonera och reflektera kan innebära i praktiken och vad det är för förmågor eleven ska utveckla. Resonera tycks ha innebörden av att delta i ett samtal och föra fram sina tankar, men också vara beredd att omvärdera sin egen åsikt när de möts av andra tankar. Reflektera tycks vara att fundera över varför saker har blivit som det har blivit och kunna ta till sig fakta, och tänka kring vilka förklaringar som finns till olika fenomen i samhället. Reflektion innebär att tänka kring varför saker ser ut på ett särskilt sätt. Det framträder i samtalet ovan, men också i andra delar av materialet, att det finns en viss osäkerhet kring betydelsen av dessa begrepp. Ibland tycks de också användas synonymt.

Arbetslagen beskriver i sina samtal att eleven bör utveckla förmågan att ta ställning i etiska frågor, motivera dessa och också fundera över dess konsekvenser. Maria ger nedan ett exempel ur en planering där undervisning ska syfta till att öva de förmågor som beskrivs ovan.

> Maria: /…/ Det kanske inte är ett superbra exempel, men när jag hade om förintelsen så skulle eleven utveckla förmågan att se konsekvenserna av sina egna och andras ställningstagande och handlingar. Liksom att man ska kunna reflektera runt ställningstaganden och konsekvenser av sina handlingar, jämföra med andra. Vad hade hänt om de hade tagit ställning för och emot /…/

Maria talar ovan om att det också i samband med etiska ställningstaganden är viktigt att lyfta fram förmågan att diskutera möjliga konsekvenser av de ställningstaganden som tas.

Arbetslagen beskriver att en demokrati, som den svenska, förutsätter att medborgarna tar ställning i etiska frågor som berör det gemensamma. Arbetslagen talar också om vikten av att undersöka vad som gör att människor gör olika ställningstaganden. Det handlar om att olika bakgrund och erfarenheter kan påverka de val som människor gör.

Kristin: Jag tror i våra åldrar. Det handlar om att göra val men det handlar också om att lyssna på andra, att ta till sig andras val. Förstå utifrån, precis som ni var inne på, att man förstår att det kan finnas en orsak till att någon annan tycker helt annorlunda än jag. Och även ta till sig den biten. Att man även lär sig lyssna. Det här med empati. Att man kan förstå, att andra kan ha skäl att tycka annorlunda än jag.

Kamilla: Ta andras argument också /…/

Kristina: Vi gör olika val men även de här med att lyssna, tycker jag. Att man kan inte bara göra ett val utan alltså lyssna på andra och förstå varför de kan göra andra val än jag. Det tycker jag är en viktig del.

Arbetslaget beskriver också vikten av att lyssna och tänka kring varför människor kommer fram till olika ställningstaganden och gör olika val.

I samtalen framträder *hur* lärarna arbetar för att utveckla förmågan att resonera, reflektera och ta ställning i etiska frågor. I dessa beskrivningar framträder samtal som en central metod. Dessa samtal, beskrivs av arbetslagen, kunna introduceras på två sätt. Det ena är att fånga de etiska frågor som aktualiseras oplanerat i undervisning och det andra är att läraren förbereder ett etiskt dilemma och låter barnen samtala kring detta.

När lärarna talar om planerade samtal ger de exempel på metoder som används för att initiera dessa samtal. En möjlig metod är en fyra hörn-övning. Ett annat sätt att introducera de planerade samtalen är genom att läraren förbereder ett etiskt dilemma. Nedan ger arbetslag Lilja exempel på hur de aktualiserar etiska samtal i undervisning.

Leila: Ha ett dilemma eller en fråga att ta ställning till. Det är det enda jag kan tänka mig. Det kan vara som vi pratade om fyra hörn eller…

Linda: Dilemma-frågor. Hur löser vi det här och hade de kunnat göra…

Linda: Vad det här en bra lösning eller kunde man gjort på ett annat sätt?

Leila: Vad händer om man gör det så hör istället?

Linda: Ja.

I samtalet ovan diskuteras att de kan öva elevernas förmåga att resonera, reflektera och ta ställning genom att förbereda ett dilemma som eleverna får diskutera. Leila ger också i samtalen uttryck för att de inte enkelt

kommer på metoder som kan utveckla denna förmåga. Beskrivningar av planerade samtal förekommer inte ofta i de exempel lärarna ger i sina samtal.

Lärarna i arbetslagen talar om att eleven lär sig att resonera, reflektera och ta ställning i etiska frågor när frågor aktualiseras oplanerat i undervisningen. Dessa oplanerade samtal initieras på olika sätt i undervisningen. Ett sätt att introducera samtal om etiska frågor är att i undervisning möta de frågor som eleverna själva ställer i relation till undervisningsinnehållet eller till nyhetshändelser. Lärarna beskriver att det finns ett värde i att låta elevers frågor styra. När eleverna själva får ställa frågorna så är det större möjlighet att eleverna utvecklas därför att det berör och intresserar eleverna på ett annat sätt. Det får också till följd att elevernas egna frågor ofta ges en plats i undervisningen. Arbetslag Konvalj beskriver nedan ett exempel på etiska diskussioner som initieras av eleverna.

> Kristina: Idag till exempel, förstörde gjorde det väl inte men… Vi hade det reella försöket med olja i vatten, med ytspänning, så olja sjönk ner i vatten. Då pratade vi om det här med att släppa ut olja i havet och stranden och fåglar. Då har två tre elever sett ett program från Danmark i fjol om fåglarna. De dog och de låg på stranden. Då gick det ju trettio minuter till att diskutera hur vi kan göra och varför. Då kommer du in på det på ett naturligt sätt. Ändå kanske det tar för mycket av den andra undervisningen men man ändå måste man diskutera färdigt det så att…

Kristina beskriver i exemplet ovan hur etiska frågor om hållbar utveckling aktualiseras i samband med undervisning om ytspänning. Hon funderar samtidigt på om det tar för mycket tid av den planerade undervisningen men gör bedömningen att detta är ett viktigt sätt för att utveckla elevens förmåga att resonera, reflektera och ta ställning i etiska frågor. Det finns också ett andra sätt att introducera oplanerade samtal om etiska frågor. Det är genom att läraren själv oplanerat initierar samtal om etiska frågor i relation till undervisningens innehåll eller till händelser som aktualiserats i media.

Majoriteten av de samtal som sker för att utveckla förmågan att resonera och reflektera tycks initieras av elevers frågor eller som respons på undervisningsinnehåll. Det är således inte ett planerat undervisningsmoment utan etiska frågor aktualiseras *när* annan

undervisning sker. Därmed framgår det i samtalen att etiska frågor aktualiseras i många ämnen. Det kan vara NO-undervisning likaväl som SO-undervisning eller undervisning i svenska. Arbetslag Lilja talar nedan om att etiska frågor kan aktualiseras också i ämnet svenska.

> Lovisa: Jag tänker om, i vår läsebok till exempel, det diskuterade vi en annan gång. Det här med läsförståelse. Vi har diskuterat. Vad är det vi har läst nu då? Varför gör han så? Och då får man också upp lite frågor av dom…
>
> Leila: Ja, det får man ju…
>
> Lovisa: Lite av dom frågorna faktiskt. Varför är han inte snäll? Varför tror ni att han gör så här? Han vill nog egentligen vara med, men varför gör han på det här sättet då? Att man liksom kan försöka styra dom. Fråga dom och få dom att fundera till lite extra. Varför, faktiskt, varför blir det på detta sätt?

Lovisa beskriver i exemplet ovan hur undervisning i svenska och läsning i läseboken aktualiserar en etisk fråga som eleverna fick reflektera kring.

Deltagarna berör vad dessa samtal har får innehåll, det vill säga *vad* undervisningen ger eleverna möjlighet att resonera, reflektera och ta ställning i. Samtalen, oavsett om de är planerade eller inte, handlar oftast om frågor som är av intresse för eleven, relaterat till undervisningsinnehåll eller nyhetshändelser. De frågor som tycks intressera eleverna är frågor om invandring och flyktingar, religiositet, kränkningar och frågor om hållbar utveckling. Det kan också vara frågor som dyker upp i relation till undervisningens innehåll eller aktuella nyhetshändelser. Nedan ger Lovisa ett exempel på ett etiskt samtal som aktualiserats i samband med undervisning om ungdomsbrottslighet.

> Lovisa: /…/ Samtidigt som jag tycker, att det i samhällskunskapen, där kommer det ju också upp mycket Vi har pratat om ungdomsbrottslighet till exempel. Vad som är rätt och fel. Ska man tjalla på sin…Det är ju också etik.

Lovisas exempel ovan visar att etik aktualiseras som respons på den planerade undervisningen. Etiska frågor aktualiseras genom undervisningsinnehållet. Det tycks inte finnas några specifika etiska frågor eller etiska teman som lärarna vill ge eleverna möjlighet att samtala om.

Lärarna upplever en *svårighet* i detta arbete. Tidigare fanns det möjlighet att avsätta tid för etiska samtal. Dock har den nya läroplanen lett till att tiden för sådana samtal har försvunnit. Arbetslag Konvalj nedan talar om konflikten mellan skolans övergripande uppdrag och uppdragen i respektive kursplaner. De beskriver att kunskapsuppdraget tar för stor plats i skolans dagliga verksamhet.

> Karin: Men jag kan hålla med Karin där. Om man tänker: Vad har eleven mest nytta av när den är färdig och ska ut i ett arbetsliv?
>
> Kristin: Jag håller också med utan tvekan.
>
> Karin: Och fungera i samhället. Är det då att kunna fungera i en grupp. Kunna samarbeta, ta ställning, leta efter faktakunskaper som jag sen kan värdera och göra till mina egna. Har jag mest nytta av det eller har jag mest nytta av mina ämneskunskaper?
>
> Kristin: Jag är helt enig.
>
> Katrina: Jag också.
>
> Kristina: Det gör ju vi med.
>
> Kristin: Jag är helt enig också men det är motsägelsefullt i läroplan och dylikt eftersom den tiden egentligen inte finns. Mer än att argumentera, som du säger, och sådana saker finns ju lite grann men det behöver inte innebära att argumentera i moraliska eller etiska frågor.
>
> Kajsa: Inte nödvändigtvis.
>
> Katrin: Fast det står ju i den första och i den andra delen av Lgr 11.
>
> Karin: Ja, det står där. Det är ju också delar som är minst lika viktiga. /…/
>
> Kristin: Det är det menar jag men jag bara påpekar att det finns en konflikt. Jag håller med er.
>
> Kajsa: Den här, den här kampanjen mot flumskolan eller vad man nu ska kalla det, har ju faktiskt dragit in dina 40 minuter EQ exempelvis. Det är ju sånt som har försvunnit.

Arbetslaget samtalar ovan om att frågor som rör etik och skolans uppdrag har fått en allt mindre plats i skolans verksamhet. Arbetslagen tycker att resonera, reflektera och ta ställning i etiska frågor är en viktig del av skolans uppdrag men tycks då stå tillbaka för det som beskrivs som ämneskunskaper. Tid som tidigare fanns för etiska samtal har försvunnit.

Sammanfattning

I detta avsnitt beskrivs innehållet i lärarnas samtal om etikundervisning och de sociala representationer som där framträder. Fyra sociala representationer kan urskiljas i samtalen: *etikundervisning som fostran i socialt samspel, etikundervisning som demokratifostran, etikundervisning som värde- och dygdetisk fostran* och *etikundervisning som utveckling av etiskt tänkande.*

Den första sociala representationen har benämnts *etikundervisning som fostran i socialt samspel*. Etikundervisning har som syfte att lära eleven följa normer och sociala konventioner, hantera konflikter och att utveckla empatisk förmåga. För att utveckla dessa förmågor använder sig lärarna av liknande tillvägagångssätt. Det är att aktualisera frågorna när de uppstår i praktiken, att guida eleverna genom samtal och att vara förebild och handledare. Det får till följd att denna undervisning kan beskrivas som reaktiv och en respons på händelser i den praktiska verksamheten. Det kan sammanfattningsvis sägas att denna sociala representation av etikundervisningen präglas av synen att etikundervisning ständigt aktualiseras i den dagliga verksamheten, och eleverna lär genom att vara och pröva sitt samspel med andra människor. Det får också till följd att det innehåll som relateras till denna undervisning är de frågor som aktualiseras i det dagliga samspelet.

Den andra sociala representationen har benämnts *etikundervisning som demokratifostran*. För att bli en god demokratisk samhällsmedborgare behöver eleven utveckla kunskap om och respekt för *rätten att bilda och uttrycka sin åsikt* och *FN:s mänskliga rättighete*r. Lärarna beskriver att de arbetar med detta genom att låta eleven öva förmågan att bilda och uttrycka sin åsikt dels via fyrahörnsövningar, dels vi klassråd. För att utveckla respekt för mänskliga rättigheter beskrivs temaveckor som en lämplig metod. Under dessa veckor får eleverna ta del av berättelser om barn i världen vars rättigheter inte respekteras. Denna aspekt av etikundervisning aktualiseras därmed under lektionstid.

Den tredje sociala representationen har benämnts *etikundervisning som dygd- och värdegrundsfostran*. Etikundervisning som beskrivs i denna representationen har syftet att utveckla elevens respekt för de gemensamma värden som skolan vilar på. Dessa värden ska också ta sig uttryck i handling

genom att eleven utvecklar moraliska dygder. För att utveckla respekt för dessa värden och utveckla moraliska dygder beskriver arbetslagen att de aktualiserar frågorna när de uppstår i praktiken: att guida eleverna, när de bryter mot den gemensamma värdegrunden, genom samtal och att vara förebild och handledare. Det får till följd att en del av detta arbete är reaktivt och respons på händelser i den praktiska verksamheten. Samtidigt kan arbetet sägas vara ständigt pågående genom att läraren ständigt lär elever om vilka värden som är viktiga, hur de ska tolkas och hur de ska bete sig i handling för att visa detta. Undervisningsstrategierna som uttrycks inom ramen för etikundervisning som värdegrundsfostran kan övergripande beskrivas som läraren som förebild samt samtal vid aktuella händelser.

Den fjärde sociala representationen har benämnts *etikundervisning som utveckling av etiskt tänkande*. Denna undervisning beskrivs ha syftet att utveckla elevens förmåga att resonera, reflektera och ta ställning i etiska frågor. För att utveckla dessa förmågor används muntliga samtal som grund. Dessa samtal initieras av undervisningsinnehållet (läraren lyfter en fråga) eller av elever själva. Flertalet av dessa samtal är oplanerade men det finns också exempel i beskrivningarna på planerade samtal.

2.Lärarnas sociala representationer av hur etik relaterar till skolans uppdrag

Detta andra avsnitt i resultatdelen har för avsikt att besvara studiens andra frågeställning som handlar om de sociala representationer som lärarna uttrycker om hur etikundervisning relaterar till religionskunskap, övriga samhällsorienterande ämnen och skolans övergripande uppdrag.

I analysen av samtalen framträder tre sociala representationer av hur etikundervisning relaterar till religionskunskap, övriga samhällsorienterande ämnen och skolans övergripande uppdrag. Dessa har benämnts: *etikundervisning har en naturlig plats i religionskunskapen, etikundervisning är en viktig del i alla samhällsorienterande ämnen* och *etikundervisning pågår dagligen i den praktiska verksamheten*. Innehållet i de sociala representationerna kommer presenteras genom de primära och sekundära elementen.

Etikundervisning har en naturlig plats i religionskunskap

> Det är inte svårt att hitta etiska frågor i religionen. (Intervju 2, Mandelblomskolan, Maria)

Den första sociala representationen av etikundervisning och relationen till religionskunskap, övriga samhällsorienterande ämnen och till skolans övergripande uppdrag har benämnts *etikundervisning har en naturlig plats i religionskunskap*. Denna representation byggs upp av tre primära element: *religion ger människor en moralisk grund, känsliga etiska frågor aktualiseras i religionskunskap* och *etik aktualiseras i styrdokument och läromedel*. Dessa primära element konkretiseras i de sekundära elementen. Nedan presenteras resultatet i tabellform.

Tabell 8. De sekundära och primära element som bygger upp den sociala representationen av etikundervisning har en naturlig plats i religionskunskap.

Social representation	Primära element	Sekundära element
Etikundervisning har en naturlig plats i religionskunskapen	Religion ger människor en moralisk grund	Förväntningar på hur vi ska bete oss och vara mot andra
		Gyllene regeln
	Känsliga etiska frågor aktualiseras i religionskunskap	Kvinnofrågan i islam
		Kastsystemet i hinduism
		Barnäktenskap
		Abort
	Etik aktualiseras i styrdokument och läromedel	Punkter i det centrala innehållet
		Uppgifter i det nationella provet
		Läromedel har kapitel

Nedan kommer den sociala representation *etikundervisning har en naturlig plats i religionskunskapen* presenteras genom de primära och sekundära elementen.

Religion ger människor en moralisk grund

I lärarnas samtal framträder att etikundervisning och religionskunskap relaterar till varandra genom att religioner utvecklar etiska föreställningar hos människor. De ger svar på hur människor bör leva, vad som är gott och ont, och skapar förväntningar på hur de ska vara mot andra människor.

Arbetslag Konvalj beskriver detta samband nedan. De diskuterar nedan varför etik hör hemma i religionskunskapen.

> Karin: Alla religioner tar upp hur man ska vara mot sin medmänniska. Det är ju grunden. Alla religioner, hinduism har du återfötts på ett visst sätt, Buddha. Alla religioner har ju det, levnadsregler för hur man ska vara mot varandra.
>
> Katrin: Det är därför det har hamnat där. (I religionskunskapen: mitt förtydligande)
>
> Karin: Därför kommer det mer där, det är grunden.

Karin och Katrin beskriver att etik och religionskunskap relaterar till varandra genom att religioner ger förväntningar om hur människan bör bete sig.

Ett annat exempel som framträder i lärarnas samtal och som styrker föreställningen om att religionskunskap och etik hör ihop är den gyllene regeln. Lärarna diskuterar att samtliga världsreligioner förhåller sig till den gyllene regeln och ger den ett innehåll som ger vägledning i hur människor förväntas vara. Arbetslag Konvalj samtalar nedan om religionskunskap och den gyllene regeln.

> Katrin: Jag har kört från den här boken (ett läromedel i religionskunskap: mitt förtydligande). Där tar dom upp den gyllene regeln. Hur den ser ut i alla religioner, världsreligionerna. Jämför den med våran och hur dom tolkar det. Det finns ett avsnitt som heter etik där.
>
> Karolina: Ja. Leva tillsammans, det är väl den?...
>
> Karin: Där tas gyllene regeln upp ur olika aspekter. Jag tycker att det är ett bra avsnitt det där.

Katrin beskriver att etik aktualiseras i religionskunskap genom att gyllene regeln diskuteras i relation till varje världsreligion. Den gyllene regeln beskrivs utifrån världsreligionernas tolkning och ger därmed guidning i hur människor förväntas vara och bete sig mot andra varandra.

Känsliga etiska frågor aktualiseras i religionskunskap

I arbetslagens samtal beskrivs att etikundervisning relaterar till religionskunskap genom att de etiska frågor som aktualiseras i klassrummet handlar om religioners etiska förhållningssätt. I samtliga arbetslag gäller det frågor som kan beskrivas som känsliga eller kontroversiella. Nedan ges ett exempel när lärarna i arbetslag Lilja beskriver hur de tänker kring etiska frågor i religionskunskapen.

> Moderator: Om man då tänker sig religionskunskap och etik. Hur ser den kopplingen ut mellan etiken och religionen eller skulle det kunna va insatt i nåt annat ämne eller hur ser den kopplingen ut? /…/
>
> Linda: Det finns ju viss skillnad mellan olika religioner.
>
> Lovisa: Ja.
>
> Linda: Det är ju lite intressant. När man tänker på islam, hur ser de på… Det vet vi ju. Hur det är med, att det är mannen som är dominerande eller den som bestämmer. Det har ju varit mycket diskussioner kring det här med hedersmord och det har ju även barnen hört talas om. Det bottnar ju mycket, även om det nu inte, jag kan inte tillräckligt mycket om det... Det bottnar ju trots allt i deras religion, att det ska vara på det sättet. Jag läste någonstans eller såg någonstans att det finns bara en världsreligion som aldrig har startat något krig eller nånting. Buddhismen. De är nog den enda. Alla andra har så att säga, medverkat till att det har blivit stridigheter på något sätt.
>
> Leila: Annars tycker de lite mindre barnen… tycker att hinduismen med sina kastgrupper. Tycker att det är lite orättvist. Att om man hamnar längst ner så har man ingen chans.
>
> Lovisa: Att man föds in i det…
>
> Leila: Föds in i det. Det tycker dom är lite orättvist. Varför är det så?
>
> Lars: Och det här med barnäktenskap och sånt där.
>
> Leila: Men de mindre barnen tittar mer på det då…
>
> Leila: Att det är orättvist.

Utifrån citatet ovan går det att utläsa, att etikundervisning relaterar till religionskunskapen på det sätt att undervisning om religioner aktualiserar frågor av etisk karaktär. Etikundervisning i religionskunskap handlar om religioners förhållningssätt till värdegrund och olika etiska frågor. Det kan

gälla jämställdhet, kvinnor och islam eller frågor om allas lika värde och kastsystemet inom hinduismen.

Etik lyfts i kursplan, nationella prov och läromedel för religionskunskap

I lärarnas beskrivningar av etikundervisningens relation till religionskunskap talar lärarna om att kursplanen i religionskunskap, de nationella proven och de läromedel som används lyfter etik som ämne. Arbetslag Lilja talar nedan om att religionsboken lyfter kunskaper om etik och läser i samtalet upp de punkter som står beskrivna i kapitlet om etik.

> Lovisa: Som i en sån här punktlista, inför kapitlet står att:
>
> - att vara kompisar,
> - bråk och konflikter,
>
> Lovisa: Det är ju mycket det som kommer in dagligen.
>
> - lika och olika, olika sätt att umgås,
> - sånt man inte pratar om
> - vår jord – platsen där vi bor.
>
> Lovisa: Det är det här som det handlar om.

Lovisa ger i citatet ovan ett exempel på hur det läromedel som används på skolan beskriver kunskaper om etik. Det är etiska frågor som är nära relaterat barnens egna vardag.

Arbetslagen beskriver också att kursplanen i religionskunskap har skrivningar om etik. Nedan beskriver arbetslag Mandelblom relationen mellan etik och religionskunskap.

> Moderator: Idag tänkte jag vi skulle prata om etik och religionskunskap. Ni berörde väl, jag tror vi pratade om var etiken hörde hemma nånstans. Då tänker jag är etiken bara kopplat till religion eller förekommer det i alla SO-ämnena?
>
> Maria: Det gör det ju. (förekommer i alla SO-ämnen: mitt förtydligande).
>
> Marie: Ja.

Maria: Även om det kanske ligger främst där (i religionskunskapen: mitt förtydligande), då man tittar i läroplanen.

Märta: Mer som ett ämne.

Maria: Så ligger det i religion, då står det ju etik och så står det lite punkter.

Skrivningarna i kursplanen för religionskunskap tycks forma lärarnas förståelse av att etik hör hemma i religionskunskap genom att det där finns ett avsnitt som heter etik och som har konkretiserats i punkter.

Etikundervisning är en viktig del i alla samhällsorienterande ämnen

I samhällskunskapen är det rätt så mycket etik. (Intervju 2, Liljaskolan, Lovisa)

Den andra sociala representationen av etikundervisning och relationen till religionskunskap, övriga samhällsorienterande ämnen och till skolans övergripande uppdrag har benämnts *etikundervisning är en viktig del i alla samhällsorienterande ämnen.* Denna representation byggs upp av tre primära element: *etiska frågor och samtal om värden aktualiseras i alla samhällsorienterande ämnen, samhället ger människor en moralisk grund* och *etik lyfts i kursplaner och läromedel.* Dessa konkretiseras i de sekundära elementen. Nedan presenteras de primära och sekundära elementen i tabellform.

Tabell 9. De sekundära och primära element som bygger upp den sociala representationen etik-undervisning är en viktig del i alla samhällsorienterande ämnen.

Social representation	**Primära element**	**Sekundära element**
Etikundervisning är en viktig del i alla samhällsorienterande ämnen	Etiska frågor och samtal om värden aktualiseras i alla samhällsorienterande ämnen	Invandring och främlingsfientlighet
		Lag och rätt – etiska frågor
		Hur vi behandlade människor förr
		Förintelsen och allas lika värde
		Frågor om hållbar utveckling
	Samhället ger människor en moralisk grund	Människors etik påverkas av samhället
	Etik i lyfts i styr-dokument och läromedel	Kapitel i läromedel
		Kursplaner och ämnesområden i dessa

Nedan kommer den sociala representationen *etikundervisning är en viktig del i alla samhällsorienterande ämnen* presenteras genom de primära och sekundära elementen.

Etiska frågor och samtal om värden aktualiseras i alla samhällsorienterande ämnen

Analysen av samtalen visar att lärarna förstår etikundervisning som centralt för samtliga samhällsorienterande ämnen. När de samtalar om etikundervisningens roll i de samhällsorienterande ger de exempel på etiska frågor och värden som aktualiseras utanför undervisning i religionskunskap. I samhällskunskapen aktualiseras många etiska frågor; till exempel invandring och främlingsfientlighet, lag och rätt och frågor om hållbar utveckling. I historieundervisningen aktualiseras frågor om hur människor behandlades förr i tiden, till exempel slavar i Sverige och Amerika, och hur rösträtten tidigare var utformad. Lärarna betonar också Förintelsen som ett exempel på en etisk fråga om allas lika värde. I samtalet nedan samtalar arbetslag Lilja om att etikundervisning även finns i de andra samhällsorienterande ämnena.

Leila: Ja, men det finns ju i de andra också (ämnena: mitt förtydligande).

Lovisa: I samhällskunskapen är det rätt så mycket.

Leila: Ja, lag och rätt och den biten.

Lovisa: I historia kanske det inte är så jättemycket.

Lars: Det är ju om man jämför hur det var förr.

Lovisa: Det kan man ju göra och just det här med barnaga.

Lars: Då är det ju mer historiskt perspektiv. Det är ju ingen som tycker det är bra. Det är ju inget man måste diskutera. Det är ganska självklart även för dagens elever, att man förr, att man fick slå barn var ju inte okej. En gång i tiden och det är ju inte så länge sen.

Leila: Även hur man behandlade folk överhuvudtaget straff och den biten.

Lovisa: Skillnaden mellan olika människor. Det är ju inte bara religion. Jag tänker på hinduismens kast. Det fanns i Sverige också med adel, präster, borgare och bönder. Det är ju också lite etik hur man var mot andra människor och hur man var då? Och hur man såg på människor.

Samtalet ovan ger de exempel på flera etiska frågor som de samtalar om i de andra samhällsorienterande ämnena. Det är frågor om lag och rätt, om barnaga och att det historiskt var tillåtet, liksom frågor om skillnader mellan människor och människosyn.

Samhället ger människor en moralisk grund

I den första sociala representationen framkom idén om att etik och religionskunskap hör ihop genom att varje religion har föreställningar om ett gott liv, hur man bör leva och vad som är gott och ont. När lärarna samtalar om etikundervisning och de samhällsorienterande ämnena framkommer att etik hör ihop med samhället i sin helhet. Den kontext och det samhälle man lever i påverkar den egna etiken. Det är således inte endast en religiös position som påverkar vad människor anser rätt och gott. Arbetslag Mandelblom diskuterar detta nedan.

Maria: Allt det här med etiken och moralen. Hur man är mot varandra. Hur man uppfattar andra det hur man ser på andra. Det är olika var man än kommer.

Moderator: Tänker ni att hur man beter sig har en nära koppling till den religion man har då?

Maria: Egentligen kanske inte religionen men…

Märta: Samhället eller religionens påverkan på samhället, som påverkar hur man ska vara eller liksom…

> Maria: Det behöver inte vara kopplat till religionen. Det kan vara kopplat till den plats man bor på. Sen kan man ju ha samman religion som de som bor 300–350 mil bort.
>
> Marie: Det beror på vad man bor i för samhälle, det är ju även vilken sorts samhälle och vad det kräver utav en.
>
> Maria: Ja.
>
> Marie: Som här och i Stockholm. Det skillnad på vad man gör och inte gör. Det är det ju…

Arbetslag Mandelblomma ger i samtalet uttryck för att etik och moral kan påverkas av den religiösa position som människor tillskriver sig men etik och moral påverkas också av den kontext och det samhälle människor lever i. Det gör att etik också aktualiseras i de andra samhällsorienterande ämnena genom att dessa ämnena aktualiserar kunskap om etik som inte grundar sig i kunskaper om religion. Samhället i sin helhet påverkar människors förhållningssätt i etik.

Etik lyfts i kursplan och läromedel för andra samhällsorienterande ämnen

Etikundervisning beskrivs höra hemma i samtliga samhällsorienterande ämnen genom att läromedel och kursplaner för samhällskunskap, historia och geografi också har skrivningar och kapitel som handlar om etik. Arbetslag Lilja talar om hur etik aktualiseras i läromedel.

> Leila: Jag tror i våran bok… alla får vara med tror jag ett kapitel heter. Det handlar just om det här med kränkningar och mobbning och alla är lika mycket värda och…
>
> Lovisa: Fast det har vi tagit upp jättemycket i samhällskunskapen också. Där kommer det ju in också. Jag vet det är ett helt kapitel i boken, i alla fall, som tar upp detta liksom hur man är mot varandra och vad som…

Leila och Lovisa talar om att ett kapitel i samhällskunskapsboken också handlar om etik: hur man är mot varandra, om kränkningar och mobbning. De andra samhällsorienterande ämnena betonar också frågor som handlar om etik. Det finns därmed en föreställning, bland deltagarna, att etikundervisning aktualiseras i samtliga samhällsorienterande ämnen.

Etikundervisning pågår dagligen i den praktiska verksamheten

> Etik vävs in i nästan allting. Det är nog viktigt att tänka på. (Intervju 2, Konvaljskolan, Karin)

Den tredje sociala representationen av etikundervisning och relationen till religionskunskap, övriga samhällsorienterande ämnen och skolans övergripande uppdrag har benämnts *etikundervisning pågår dagligen i den praktiska verksamheten.* Denna representation byggs upp av tre primära element: *samtal om etik aktualiseras i det dagliga samspelet, etik uppmärksammas i många undervisningsämnen* och *värdegrunden genomsyrar hela skolans samvaro.* Dessa representationer konkretiseras i de sekundära elementen. Nedan presenteras resultatet i tabellform.

Tabell 10. De sekundära och primära element som bygger upp den sociala representationen av etikundervisning pågår dagligen i den praktiska verksamheten

Social representation	**Primära element**	**Sekundära element**
Etikundervisning pågår dagligen i den praktiska verksamheten	Samtal om etik aktualiseras i det dagliga samspelet	Konflikter
		Sociala konventioner och normer
		God kamrat och medmänniska
	Etik kan uppmärksammas i många undervisningsämnen	Hållbar utveckling i NO
		Skönlitterära texter med etiska aspekter
		Argumentation i svenskundervisning
	Värdegrunden genomsyrar hela skolans samvaro	Värdegrund uttrycks och utvecklas i handling mellan människor
		Läraren är en ständig förebild

Nedan kommer den sociala representationen *etikundervisning pågår dagligen i den praktiska verksamheten* presenteras genom de primära och sekundära elementen.

Samtal om etik kommer upp i det dagliga samspelet

Det framträder i arbetslagens samtal föreställningar om att etikundervisning ständigt aktualiseras i den dagliga verksamheten. Det är inte endast under undervisning i religionskunskap eller de andra samhällsorienterande

ämnena eller andra kursplaneämnen som etikundervisning sker. Etikundervisning relateras, enligt lärarna, till skolans övergripande uppdrag. Arbetslag Lilja samtalar nedan om att etikundervisning är något som aktualiseras i det dagliga samspelet på skolan.

> Lovisa: Jag tänker rätt och fel. Vad är rätt och vad är fel? Alltså hur… hur man är? Hur är det rätt att vara?/…/ Det är väl det vi försöker lära dem egentligen, hur man bör vara.
>
> Leila: Hur man är mot varandra?
>
> Linda: Det är något som dyker upp ständigt, liksom. Saker och ting sker på en rast. Det händer saker i klassrummet. Dom blir oense om vad det nu är? Då har man den här diskussionen, hur är en bra kamrat? Hur ska man hantera det här.

I citatet ovan ger arbetslaget uttryck för att etikundervisning är något som aktualiseras i det dagliga samspelet mellan eleverna. Det uppstår samtal om hur man är mot varandra och hur man bör vara. Denna etikundervisning är i sig inte relaterad till planerad undervisning i ett undervisningsämne. Det betyder att etikundervisning inte endast relaterar till de samhällsorienterande ämnen, utan till skolans övergripande uppdrag. Att skolan är en social mötesplats innebär att etikundervisning aktualiseras genom samtal i den vardagliga praktiken.

Etik kan uppmärksammas i många undervisningsämnen

I samtliga arbetslag förekommer exempel på att etikundervisning kan aktualiseras i alla skolans ämnen. Särskilt ges exempel på att undervisning i de naturorienterande ämnena lyfter frågor som relaterar till etik. Det kan vara frågor om hållbar utveckling eller miljöfrågor. Ett annat ämne som också sägs uppmärksamma eller kunna uppmärksamma etikundervisning är svenska. Arbetslag Konvalj beskriver nedan att etik kan aktualiseras i svenska och talar om vad etikundervisning skulle kunna vara i svenska.

> Kristin: Egentligen i svenskan också. I argumentation.
>
> Kamilla: Ja.
>
> Kristin: Det är ju utmärkta ämnen (etiska frågor: mitt förtydligande) att diskutera.

Exemplet ovan ger exempel på att svenska skulle kunna vara ett ämne där elever arbetar med argumentation i etiska frågor. Etiska frågor skulle kunna utgöra ämnen som är lämpliga att både diskutera och skriva om. Etikundervisning kan därmed utgöra en del av undervisning i svenska. Arbetslagen ger också exempel på att skönlitterära texter i undervisningen kan aktualisera etiska frågor som ligger till grund för samtal om etik.

Värdegrunden genomsyrar hela skolans samvaro

Lärarna beskriver att etikundervisning ständigt sker i den dagliga samvaron genom att frågor om värden uttrycks och utvecklas i handling mellan människor. En värdegrund utvecklas. Eleverna lär sig om respekt, allas lika värde och omsorg om andra människor i socialt samspel med andra elever. Tolkningar av dessa utvecklas som resultat av ett samspel. Arbetslag Lilja talar nedan om hur barnen utvecklar idéer om hur de ska vara mot varandra.

> Lovisa: Det är…
>
> Leila: Gruppdynamik.
>
> Lovisa: Socialt samspel och samspel mellan varandra. Att man märker att kompisarna inte tycker detta är okej. Är barnen då lite lyhörda, vilket de flesta barn är ju, lyssnar man in: hur funkar det här i den här gruppen? Hur ska jag vara för att passa in? Passa in… men så är det ju lite…
>
> Leila: Lite grupptryck också där då. Att de på sätt och vis förstår att nu måste jag kanske ta ett steg tillbaka här. Eller vara först här eller buffla mig fram, för då får jag inte vara med här, då passar jag inte in…

Lärarna i arbetslaget talar ovan om att eleverna utvecklar kunskap om värden genom att samspela med varandra. Barnen känner av hur man förväntas vara i en grupp och vilka handlingar som är önskvärda. Det innebär att etikundervisning sker i den dagliga verksamheten genom elevers samspel med varandra.

Värdegrunden uttrycks också i handling mellan elever och lärare. Arbetslag Konvalj talar nedan om att eleven lär om värden genom att läraren utgör en moralisk förebild.

> Kristin: Det handlar om vårt beteende. Hälsar du på morgonen mer än dina egna elever? Hur bemöter du? Kan du växla några ord med den person som har det svårt i klasser, det har vi pratat om. Kan du ge den en klapp på axeln. Hur är det? Jag vet att... Det klart att det blir ju någonting, för där sätter vi normer för hur vi är. Utan att säga hej. Eller jag vänder bort huvudet, som du sa, när jag går förbi och så. Det klart då sätter vi en gräns. De gör naturligtvis inte som vi säger utan som vi gör.
>
> Kajsa: Det spelar det ingen roll vad du har för värdegrundsdokument i det läget menar jag utan det…

Arbetslaget ovan samtalar om att de som lärare ständigt fungerar som förebilder för hur man behandlar andra människor. Kristin ger exempel på hur omsorg och solidaritet kan ta sig uttryck i handling när hon säger att man till exempel uppmärksammar de barn som har det svårt. Etikundervisning är därmed ett ständigt pågående arbete som inte är kopplat till det som enbart muntligt uttrycks av läraren.

Sammanfattning

I samtalen framträder flera sociala representationer av hur etikundervisning relaterar till religionskunskap, de övriga samhällsorienterande ämnena och skolans övergripande uppdrag. Dessa har benämnts; *etikundervisning har en naturlig plats i religionskunskapen*, *etikundervisning är en viktig del i alla samhällsorienterande ämnen* och *etikundervisning pågår dagligen i den praktiska verksamheten.*

Den första sociala representationen har benämnts *etikundervisning har en naturlig plats i religionskunskapen.* Denna byggs upp av idéer om att etik relaterar till religionskunskap genom att religioner ger människor ett moraliskt förhållningssätt och påverkar våra tankar om hur man bör vara och handla. Religionskunskapen beskrivs vidare aktualisera flera etiska frågor i undervisning samt att läromedel, kursplan och nationella prov inbegriper skrivningar om etik. Det betyder att lärarna förstår ämnet etik som en naturlig del av religionskunskap.

Den andra sociala representationen har benämnts *Etikundervisning är en viktig del i alla samhällsorienterande ämnen.* Här uttrycks idéer som snarare beskriver att etik ska förstås som något som aktualiseras i samtliga samhällsorienterande ämnen. De idéer som framträder är att etiska frågor

aktualiseras i samtliga samhällsorienterande ämnen och att vart ämne har frågor som knyts specifikt till ämnet. Det beskrivs vidare att det inte endast är religion som påverkar människors moraliska förhållningssätt utan hela samhället är med och utvecklar detta. Slutligen lyfter både läromedel och kursplaner frågor om etik i samtliga samhällsorienterande ämnen.

Den tredje sociala representationen, *etikundervisning pågår dagligen i den praktiska verksamheten*, byggs upp av idéer om att etik ständigt är aktuellt. Frågor av etisk karaktär aktualiseras i det dagliga samspelet mellan människor. Skolans värdegrund ska genomsyra hela skolans samvaro och etiska frågor aktualiseras i skolans samtliga ämnen, som exempelvis svenska och naturorienterande ämnen.

Dessa sociala representationer tycks samexistera och etikundervisning kan förstås på flera sätt och aktualiseras vid olika tidpunkter. Etikundervisning tycks därmed leva både vid sidan av undervisning och samtidigt mitt i.

3.Kommunikativa resurser i förankringsprocessen

I de föregående avsnitten har lärarnas sociala representationer av etikundervisning i de samhällsorienterande ämnena samt arbetslagens sociala representationer av hur etikundervisningen relaterar till religionskunskap, de övriga samhällsorienterande ämnena och skolans övergripande uppdrag redovisats. I följande avsnitt redovisas de kommunikativa resurser som arbetslagen använder när de kollektivt förankrar innebörder av dessa sociala representationer.

I teorin om sociala representationer är förankring ett centralt begrepp. Genom förankringsprocessen bildas, ombildas eller bevaras sociala representationer. I denna förankringsprocess använder lärarna kommunikativa resurser för att skapa en gemensam förståelse av etikundervisning. Det kan till exempel innebära att de prövar sin förståelse, att de argumenterar för sin åsikt eller redogör för en uppfattning. Det som varit centralt i analysen har varit att söka efter de kommunikativa resurser som brukas i denna process.

I samtalen framkommer flertalet kommunikativa resurser och de mest framträdande kan beskrivas som *att kontrastera, att använda sin och andras erfarenhet, konkreta exempel från den dagliga verksamheten* och det som jag beskriver som *röster*. Röster definieras i denna studie som användandet av någons annans idéer och uttryckta tankar. Det är signifikanta andra[19] som lärarna går i dialog med och använder för att bilda, ombilda eller bevara en representation. Det är dessa röster som redovisas i denna studie. I samtliga samtal och arbetslag används röster som en del av processen att förankra gemensamma representationer av etikundervisning. Jag kommer nedan att visa *vilka* röster som används och *hur* de används av lärarna i arbetslagen för att förankra gemensamma representationer.

Nationella prov – en tillförlitlig resurs

I arbetslagen används nationella prov som en kommunikativ resurs i förankringsprocessen av etikundervisning. Denna resurs används för att beskriva och förankra vad etikundervisning kan vara. I exemplet nedan används den för att förankra representationen av *etikundervisning som etiskt tänkande*. Denna representation har som syfte att lära eleverna att ta ställning i etiska frågor, uttrycka ställningstaganden och argumentera för dessa. För att förankra denna representation av etikundervisningen använder lärarna en exempeluppgift från Skolverkets hemsida.

> Moderator: Vad är det då? Ni pratade om år sex och år fem, att det finns ett avsnitt där (i årsplaneringen: mitt förtydligande). Vad är det i de avsnitten, om man tänker bort innehåll, vad är det man vill eleven ska lära av det?
>
> Katrin: Jag tror att det, så som jag uppfattar det, är det väl att våga ta ställning och att stå för sina åsikter, att våga framföra dom. Jag tänker… Nu tittade vi på SO (nationella prov: mitt förtydligande). Den (exempeluppgift: mitt förtydligande) som ligger på skolverkets hemsida med det stora tabberaset. Som är ett exempel på hur det nationella provet eventuellt kan se ut på torsdag och fredag. Då är det en hel sån uppgift som handlar om etik. Då var det varför Emil gjorde det här kalaset? Vad är det som visar att han gör en god gärning? Vad är det som talar emot, att vissa tycker att han inte gjorde en god gärning. Vad talar emot det? Vilka ställningstaganden, vilka åsikter kan du rabbla upp om det? Jag tror att det är just sånt. Att de kan…vågar. Jag tycker så här men jag ser… Kan man se det på det här viset?

[19] Se vidare under avsnittet om *Skapande och omskapande av socialt delad kunskap (s. 45)*.

Jag frågar om ett avsnitt, en del av deras årsplanering, som arbetslaget tidigare nämnt men inte beskrivit. Katrin inleder då sin utsaga med att ge uttryck för en representation av etikundervisning: *Jag tror att det, så som jag uppfattar det, är väl att våga ta ställning och att stå för sina åsikter, att våga framföra dom.* I samtalet tar Katrin stöd i de exempeluppgifter som Skolverket gett ut för att beskriva exempel på frågor som avser att bedöma elevers kunskaper i etik inom ramen för religionskunskap. Exemplet om Emil i Lönneberga av Astrid Lindgren beskrivs ha som syfte att låta eleverna diskutera olika aspekter av etik som beskrivs i termer av att *argumentera för och emot* en handling och också att synliggöra *olika åsikter* i frågan om goda handlingar. I det här fallet används nationella proven som en resurs som styrker arbetslagets representation av *etikundervisning som etiskt tänkande*, det vill säga att eleven ska utveckla förmågan att resonera, reflektera och ta ställning i etiska frågor.

Gemensamt för användandet av nationella proven i det empiriska materialet är att dessa ses som en tillförlitlig resurs som ger tyngd åt det sagda. Nedan ges ett exempel för att visa att nationella prov används i samtalen för att ge stöd och vägledning i arbetet med etikundervisning. Arbetslag Lilja samtalar i nedanstående sekvens om svårigheter med etikundervisning. De ger uttryck för att de saknar kunskap för att kunna ställa de rätta frågorna för att initiera undervisning om etik.

> Lovisa: Sen skulle man ju... Jag är så dålig på det själv tyvärr. Det att ställa rätt fråga och det har vi diskuterat annars också att /…/ Det har inte vi fått träna på själva. Vi som pedagoger har inte fått lära oss att ställa de frågorna…
>
> Lars: Men de nationella proven är ju faktiskt bara sekretessbelagda, tror jag, till juni i år. Alltså SO- och NO-ämnena. Så att där skulle man ju…titta fö att se vad dom har tänkt sig. Titta igenom dom här proven i ämnena. Det kanske kan vara, vad har dom tänkt? Typen av frågor. Vad är det dom har tänkt sig egentligen, för att det som står här i NP, det går ju att tolka hur alltså (vilka frågor som kan ställas). Det jag läste… men det som står i läroplanen. Det kan man tolka hur som helst i många fall. Och det är förmodligen säkert skrivet så för att de inte har kommit överens utan dom har fått gjort kompromisser…Dom som har gjort (NP: mitt förtydligande) är ju de duktigaste religionslärarna… Dom som har gjort religionsprovet och samhällskunskapslärarna har gjort samhällskunskapen. Det är ju därför det blir så omfattande. Det är ju så mycket frågor och delprov. 21 delprov, det är hysteriskt. Så att ska man köra prov i alla ämnen. Då vet jag inte… då kan du väl lägga ner undervisningen i sexan, men det är en annan historia. Men ändå samla det här frågarna. Det måste betyda att det är det här man har tänkt sig. I alla fall den typen av grejer.

Lovisa talar inledningsvis om att hon finner det svårt att ställa rätt frågor i etikundervisningen. Frågorna ska ge möjligheten för eleven att visa sin förmåga att resonera i olika frågor. Hon upplever inte att de som lärare fått öva detta. Lars tar upp denna tråd i samtalet och beskriver de nationella proven som ett möjligt redskap i detta arbete. De skulle kunna ge exempel på frågor som är möjliga att använda i undervisningen. Trots att han kritiserar den tid som de nationella proven tar tillskriver han nationella proven en tillförlitlighet: *dom som har gjort är ju duktigaste, duktigaste i religion dom har gjort religionsprovet och samhällskunskapslärarna har gjort samhällsprovet.* De duktigaste lärarna, har enligt Lars, utformat proven och de ses därför som en källa för idéer till undervisning. Den vittnar om att de nationella proven ses som en tillförlitlig röst, som används för att förankra sociala representationer. De anses kunna guida lärarna och ses som ett möjligt redskap för att utveckla sin undervisning.

Läroplanen – en svårtolkad resurs

Liksom nationella prov används den senaste läroplanen (Lgr 11) för att förankra representationer av etikundervisning i skolåren 4–6. Samtliga tre arbetslag har mellan eller under samtalen tagit fram läroplanen för att läsa vad som står i denna. Den används vid flera tillfällen med olika syfte.

Arbetslagen använder till exempel läroplanen som stöd när de skapar en kollektiv förståelse av vad etikundervisning kan vara och hur etikundervisning förhåller sig till de samhällsorienterande ämnena och skolans övergripande uppdrag. Arbetslag Mandelblom har mellan samtalen börjat funderat över vad etikundervisning kan och bör vara. En av deltagarna har gått tillbaka till läroplanen och läst.

> Märta: Det gjorde jag efteråt (efter samtalet: mitt förtydligande), vad står det här egentligen?
>
> Moderator: Gjorde du det?
>
> Märta: Ja, men vad stod det? Det var ju några punkter här: föreställning om det goda livet, människosyn, hållbar utveckling, mänskliga rättigheter. Det håller vi på med i fyran nu men jag hade glömt att titta i religionen.

Citatet ovan visar att läroplanen används för att skapa en förståelse för vad etikundervisning kan och bör vara. Den ger läraren, Märta, en bild av vad etikundervisning kan vara. Samtidigt visar sekvensen ovan att läraren till viss del är osäker kring läroplanens skrivningar. Samtliga arbetslag ger vid olika tidpunkter uttryck för en osäkerhet kring läroplanens skrivningar. Arbetslag Lilja har under det andra samtalet tagit fram skrivningar som de har konkretiserat utifrån läroplanen. De läser under samtalet upp vad som skrivs om etik i religionskunskap.

> Lars: Det här är ju inte (läroplanen: mitt förtydligande). Det är ju lite enklare svenska men det står i läroplanen. Då står det ju att eleven kan diskutera på ett enkelt, utvecklat eller välutvecklat sätt vad som är rätt och fel i vardagen och vad det kan betyda att göra bra saker för andra. Det är det ena. Sen står det en till här. /…/ Du använder några etiska begrepp på ett ganska bra, bra eller mycket bra sätt. Det är det som står.

Sekvensen ovan berättar att etikundervisning i religionskunskap handlar om att diskutera rätt och fel i vardagen och vad det kan innebära att göra bra saker för andra. Eleven ska dessutom använda etiska begrepp. Senare i samtalet beskrivs denna text igen varpå en av lärarna ställer följande fråga.

> Lovisa: Vad är etiska begrepp?
>
> Lars: Ja, vad är det då?
>
> Moderator: Vad är etiska begrepp? /…/
>
> Leila: Det är ingen enkel grej. Det är ju en stor grej. Det är ganska vitt.
>
> Lovisa: Vi ärver inte jorden av våra föräldrar vi lånar den av våra barn.

Det tycks som om lärarna använder kursplanen för att skapa en förståelse för vad etikundervisning kan och bör vara. Samtidigt, menar jag, att de ger uttryck för en osäkerhet kring vad som faktiskt beskrivs i kursplanen. De prövar sig fram men säger också att de inte enkelt kan svara på vad etiska begrepp kan innebära. Lovisa ger ett förslag men detta lämnas okommenterat och samtalet ändrar efter denna kommentar riktning. Lärarna i samtalen använder läroplanen för att skapa en gemensam kunskap och förståelse för vad etikundervisning kan eller bör vara i skolåren 4–6 och ger samtidigt uttryck för att de känner sig osäkra kring skrivningar och tolkningar av densamma.

Läroplanen används också för att skapa förståelse för etikundervisningens relation till de samhällsorienterande ämnena. De skrivningar som finns framskrivna i kursplanen gör att etik betonas i religionskunskap. Arbetslag Mandelblom talar nedan om etikundervisning och relationen till religionskap.

> Moderator: Idag tänkte jag vi kunde prata om etik och religion. Ni berörde väl, jag tror vi prata om var etiken hörde hemma nånstans. Då tänker jag, är etiken bara kopplat till religionskunskap eller förekommer det i alla SO - ämnena?
>
> Maria: Det gör det ju.
>
> Marie: Ja.
>
> Maria: Även om det kanske ligger främst (kursplanen för religionskunskap: mitt förtydligande) där ja, om man tittar i läroplanen…
>
> Märta: Mer som ett ämne.
>
> Maria: Så ligger det där, då står det ju etik och så står det lite punkter.

Kursplanens skrivningar tycks forma förståelsen för att etikundervisning är en del av religionskunskapen. Maria säger att etikundervisning kommer in i alla de samhällsorienterande ämnena men om man tittar i läroplanen återfinns den i kursplanen för religionskunskap: *Så ligger det där, då står det ju etik och så står det lite punkter.* I kursplanen står det etik och det följs av några punkter.

Läroplanen används också för att förklara etikundervisningens utformning. I arbetslagslagen framträder en föreställning om att etikundervisning inte aktualiseras under lektionstid på samma sätt som tidigare. Ämnet tycks tidigare haft en mer framträdande plats under lektionstid. Det fokus på ämneskunskaper som betonas i Lgr 11 tycks vara orsaken till detta. Nu upplever inte arbetslagen att det finns tid att under lektionstid samtala om etik på grund av mängden centralt innehåll som finns beskrivet i kursplanerna och som ska behandlas under lektionstid. Arbetslag Lilja samtalar nedan om denna förändring.

> Linda: Det tycker jag nu att, det känns så nu… känns tiden väldigt… nu det är väldigt mycket man ska hinna med. Om man tittar på de där målen för årskurs sex… Och det är nationella prov hela tiden. Så är det väldigt många moment som man ska gå

igenom i alla ämnen. Så att man känner stressen på något vis, tycker jag, att hinna med allting. Förut kunde man, som jag säger, lägga ner mycket mer tid på att… ja men vi tar det här nu. Det andra kan vänta lite grann. Nu känns det nej. Det kan vi inte göra nu. Vi måste köra det här annars hinner vi inte igenom det här. Så upplever jag det nu i vår. Det är mycket jag måste hinna med innan det är dags att göra avslut här… för att de ska ha en chans att få så bra betyg som möjligt tex.

Moderator: Tänker du kunskaper..

Linda: Då tänker jag mest kunskapsmässigt, det centrala innehållet. Då innebär det, att det blir det väl mindre tid för diskussioner om vad som är rätt och fel. Det ena med det andra, man kör nog på lite hårdare på grund av det här. Det är lite tråkigt, tyvärr.

Moderator: Hur kommer det, den skillnaden, upplever ni att det kommer med Lgr 11?

Linda: Ja det gör jag. För att jag tyckte vi hade en mycket mer frihet tidigare… att bestämma innehållet i det vi kallade SO och NO osv. Nu är det mycket mer styrt. Detta måste du hinna i detta ämnet och det måste du göra i det ämnet. Det går inte liksom att gå utanför det här. Ska du hinna med det, så får du köra. Det är lite synd med Lgr 11. Det är väldigt styrt. Det är lite högstadiestuk på det hela.

Lars ger uttryck för föreställningen om att etikundervisning aktualiseras nu i mindre omfattning än tidigare: *Så att man känner stressen på något vis tycker jag att hinna med allting. Förut kunde man som jag säger lägga ner mycket mer tid på att ja men vi tar det här nu. Det andra kan vänta lite grann. Nu känns det nej, det kan vi inte göra nu. Då innebär det att det blir det väl mindre tid för diskussioner om vad som är rätt och fel.* Det som bidragit till denna förändring är Lgr 11. Den nuvarande läroplanen har bidragit till att friheten i undervisningen tycks begränsats och etik var ett sådant ämne som tidigare aktualiserades i detta friutrymme: *Det går inte liksom att gå utanför det här, ska du hinna med det så får du köra. Det är lite synd med Lgr 11. Det är väldigt styrt.* I föreställningen om att etikundervisning inte aktualiseras på samma sätt nu som tidigare används Lgr 11 som en kommunikativ resurs. Lgr 11 ses som en orsak till att de inte har samma tid att på lektionstid diskutera frågor om rätt och fel.

Läromedel – en stödjande resurs

Läromedel aktualiseras i samtalen och används som kommunikativ resurs för att på olika sätt beskriva vad etikundervisning kan och bör vara i skolan. Två av arbetslagen använder aktivt läromedel i samtalen. Det innebär att de

bad om att få gå och hämta ett läromedel och ha det som utgångspunkt för samtalen. Lärarna använder det och bläddrar i det under samtalet. De har tidigare i intervjun läst kursplanen och kommit fram till att etik återfinns inom religionskunskap. I den följande sekvensen diskuterar de att etik lika gärna kunde tillhöra samhällskunskapen som ämne. Det argumenterar för föreställningen att etik är mer knuten till SO-undervisningen som helhet än till religionskunskap.

> Lovisa: Tittar men i böckerna handlar det om medmänsklighet och hur man är mot varandra. Det är ju liksom etikavsnittet i religionsböckerna. /…/ Det är inom religion man pratar om det. Det handlar om att man ska vara en god människa. Man undrar varför det ligger där, det skulle lika gärna kunna vara i samhällskunskapen eller?
>
> Moderator: Hur tänker du då att det lika gärna skulle kunna vara i samhällskunskapen?
>
> Lovisa: Jo, för mycket av det som det tar upp i religionsboken handlar inte så mycket om religion. Om man inte säger religion då, är hur man är mot varandra. Är det likvärdigt så är det religion. Etik är lite grann hur man är som medmänniska.

Lovisa använder här läromedlet för att förklara och motivera denna tolkning. Avsnittet i läromedlet handlar om *medmänsklighet och hur man är mot varandra,* vilket i sig inte nödvändigtvis behöver vara relaterat till religionskunskap. Den etik som lyfts i läromedlet stärker föreställningen om att etikundervisning aktualiseras i samtliga samhällsorienterande ämnen.

Arbetslag Konvalj använder sitt läromedel på ett annat sätt. De har använt sig av ett avsnitt i religionskunskapsboken som lyfter ”den gyllene regeln” och hur den aktualiseras i världsreligionerna samt ett avsnitt som heter ”att leva tillsammans”.

> Katrin: Jag har kört från den här boken. Där dom tar upp den gyllene regeln hur den ser ut i alla religioner, världsreligionerna. Och jämfört dom med våran och hur dom tolkar det. Det finns ett avsnitt som heter etik där.
>
> Karolin: Ja. Leva tillsammans, det är väl den..
>
> Karin: Där tas gyllene regeln upp ur olika aspekter /…/ Jag tycker att det är ett bra avsnitt det där (pekar mot boken) som är där.
>
> Moderator: Är det avsnittet nära knutet till religionen då?

Karin: Det är ju i våran religionsbok det ligger i. Så kommer den gyllene regeln för olika religioner där.

Moderator: Så man väver in det.

Karin: Man väver in det i ämnet ja. Jag har hinduismen kvar och buddhismen har jag inte tagit. Men det kommer ju då. Du ser att det står en liten gyllene ruta där på varje. Sen går man in på varje religion…

Karolina: Det har jag också gått igenom.

Karin: Det är bra det avsnittet.

Karolina: Ja

Lärarna beskriver att det finns kapitel i läromedlet för religionskunskap. Kapitlet handlar om den gyllene regeln och dess relation till världsreligionerna. Gyllene regeln lyfts fram som en del av religionsämnet och knyter därmed samman etik och religionskunskap. Detta läromedel är således med och formar föreställningen om att etikundervisning är en del av religionsämnet: *Det är ju i våran religionsbok det ligger i. Så kommer den gyllene regeln för olika religioner där.* Samtidigt stärker det föreställningen om att etik vävs in i andra ämnen.

Läromedel används också för att visa på etikundervisningens relation till samhällskunskapen.

Moderator: Finns det något ämnesområde i RE som bara handlar om etik?

Lovisa: Ja det gör det va. Jag tror att det finns nåt kapitel i boken. Där är liksom… det är om medmänsklighet och det är väl. Jag kommer inte ihåg vad det heter nu.

Leila: Det är nog mer på mellanstadiet.

Lovisa: Ja, för det tror jag inte vi gör på lågstadiet. Utan där ligger små bitar i..

Lovisa: Om att vara du och familjen. Det finns liksom så här... Nu kommer jag inte ihåg vad det heter. Det tror jag, det har varit i alla böcker vi har haft.

Leila: Jag tror i våran bok, alla får vara, med tror jag ett kapitel heter: alla får vara med. Det handlar just om det här med kränkningar och mobbning och alla är lika mycket värda och.

Lovisa: Fast det har vi tagit upp jättemycket samhällskunskapen också. Där kommer det ju in med. Jag vet det är ett helt kapitel i boken, i alla fall, som tar upp detta. Hur man är mot varandra och vad som….

Arbetslaget ovan använder avsnitt i sitt läromedel som stöd i sin konstruktion av föreställningen om etikundervisnings relation till de samhällsorienterande ämnena. Inledningsvis motiverar Lovisa att etik kan förstås som en del av religionskunskapen i och med att det finns ett kapitel i boken om medmänsklighet. Senare i samtalet betonar Lovisa att de arbetar med detta också i samhällskunskapen. Lovisa säger att: *Fast det har vi tagit upp jättemycket samhällskunskapen också. Där kommer det ju in med. Jag vet det är ett helt kapitel i boken, i alla fall, som tar upp detta. Hur man är mot varandra och vad som.* Detta ger stöd åt uppfattningen att etikundervisning också aktualiseras i samhällskunskapen och, som stöd för denna uppfattning används läromedlet.

Hur läromedel används skiljer sig åt mellan respektive arbetslag. I arbetslag Lilja beskrivs att läromedlet är utgångspunkt för undervisning, och legitimerar detta användande med den tidsbrist som råder i arbetet som lärare. Lärarna uppfattar inte att de har tid att göra eget undervisningsmaterial utan tar sin utgångspunkt i läromedel. Det tycks också finnas en tilltro till att läromedel är skrivna av insatta författare, och de ser då inte fördelar med att utveckla eget material.

> Lovisa: Tills man kommer till ett kapitel i boken. Där det är uppenbart att det handlar om etik, tyvärr.
>
> Leila: det är nog så.
>
> Moderator: Tycker ni att böckerna är styrande för er planering?
>
> Linda: Ja.
>
> Leila: Ja, det är ju det..
>
> Lovisa: Det har blivit så att vi hoppar runt (mellan flera olika klasser) och det är skönt att ha en bok att luta sig tillbaka på. Man hinner inte sitta och ta fram allt för mycket eget material… och gräva. Och då blir boken ganska styrande.
>
> Linda: Det blir den i många ämnen, därför att man har alla ämnen. Jag har allt utom bild. Som Anette, hon har och slöjd och musik, allting. Då innebär det att man inte kan sitta med varje planering… och sitta och fundera på varje ämne. Det blir den här boken och så kör man efter den i princip. Gör lite utvikningar här och där. Men det finns en grundstomme, så böckerna är styrande, det är ingen tvekan, i alla fall för mig, det erkänner jag villigt. Det ska inte vara så men det vet jag också…
>
> Leila: det blir ju så.

I samtalen används det innehåll i kapitlen som beskriver vad etik kan vara. Etik i planerad undervisning aktualiseras när det finns som ett kapitel i läromedlet. Det finns en tilltro till dessa läromedel samtidigt som lärarna uttrycker att de inte borde styras av läromedel. Arbetslag Mandelblom uttrycker ett annat förhållningssätt till läromedel. De använder läromedel som utgångspunkt men de försöker komplettera med hjälp av annat. De beskriver i citatet nedan att läromedel till viss del påverkar undervisning men att de försöker hitta alternativ.

> Moderator: Hur bundna är ni av läromedel då? Påverkar den bilden er undervisning mycket eller…?
>
> Märta: Man försöker hitta alternativ. Men det klart, vissa grejer har man ju alltid med, eftersom det står på ett lätt sätt där eller så

Arbetslaget använder sig av läromedel men försöker också hitta alternativ. Detta förhållningssätt beskrivs även av arbetslag Konvalj. Läromedlet är en utgångspunkt för undervisning men lärarna försöker komplettera med annat. Samtidigt beskriver lärarna att kapitlen i religionskunskapsboken används för att konkretisera vad etikundervisning kan eller bör vara.

Utbildning och forskning – sällan använda resurser

I samtalen förekommer sällan utbildning eller fortbildning som kommunikativ resurs, och ett endast ett fåtal gånger under samtliga samtal hänvisas explicit till kunskap som förvärvats under utbildning. Ett av dessa exempel är Karolina som hänvisar till sin utbildning när hon diskuterar etikundervisningens relation till religionskunskapen.

> Moderator: Är etiken ett viktigt område i religionskunskapen?
>
> Kamilla: Vi bollar över till Karolina..
>
> Katrin: Men det är det väl eller?
>
> Karolina: Ja alltså. Jag tänker nu, som jag tänker, som vi har gjort nu så har. Alltså mycket mer SO. Sen när jag har läst religion så har jag nog. Då har etik varit väldigt bunden till religionen. Men det är kanske inte riktigt så jag har jobbat här, eftersom att det blir ganska ytligt eller så.

Karolina beskriver skillnaden mellan den förståelse som hon tog med sig från sin utbildning och den förståelse hon har av etikens relation till religionskunskapen i praktiken. Det tycks finnas ett glapp mellan teorin och praktiken. Under utbildningen var etik nära knutet religionskunskap men som hon arbetar i praktiken är det inte det. Det ska dock tilläggas att Karolinas utbildning är utformad för religionskunskap i gymnasiet vilket möjligen kan ha betydelse för denna diskrepans.

Liksom utbildning nämns inte forskning explicit mer än en gång under samtalen. Forskning används i detta sammanhang för att beskriva betydelsen av att utveckla empati hos eleverna.

> Moderator: Jag tänker dom här sakerna som vi har pratat om. Tillit till sig själv och att våga stå för sin ståndpunkt. Att bli empatisk och hänsyns full och så. När behöver eleven det i framtiden? Kan ni ge ett exempel på varför det är så viktigt att tillägna sig?
>
> /…/
>
> Lovisa: Sen tror jag att det finns forskning som pekar på… det här med kriminalitet och saknad av empati. Det är inte bara att tycka synd om någon, känna med någon och förstå hur dom har det. Det tror jag att jag sett någon rapport om, att kriminella inte har detta.

Lovisa använder forskningen för att beskriva varför det är viktigt att eleverna behöver utveckla sin empatiska förmåga. Hon har läst forskning som pekar mot att kriminella inte har utvecklat en empatisk förmåga. Lovisa säger: *Det tror jag att jag sett någon rapport om, att kriminella inte har detta.* Det styrker vikten av att eleverna utvecklar empati för att fungera i framtiden som goda samhällsmedborgare, enligt lärarna i studien.

Sammanfattning

I analysen av de kommunikativa resurser som används i konstruerandet av etikundervisning framkommer att lärarna tar stöd av framför allt *att kontrastera, att använda sin och andras erfarenhet, konkreta exempel från den dagliga verksamheten* samt *röster*. I denna studie har fokus riktats mot de röster som används. Röster som används är läroplan och kursplaner, nationella prov, läromedel, forskning och utbildning. Studien visar att det inte är självklart

på vilket sätt dessa röster används i konstruerandet. Det tycks vara beroende av arbetslag och vilken fråga som diskuteras. Nationella prov och läromedel tycks ha större betydelse för den kunskap om etikundervisning som konstrueras, medan ett mer ambivalent förhållningssätt finns mot läroplanen. Det kan vidare konstateras att det i arbetslagens förankringsprocess sällan explicit används kommunikativa resurser som relateras till forskning och utbildning.

DISKUSSION

Studiens övergripande syfte är att belysa etikundervisning i skolår 4–6 inom ramen för samhällsorienterande ämnen med särskilt fokus på religionskunskap. Mer specifikt var intentionen att utifrån fokusgruppsintervjuer med arbetslag analysera innehållet i lärarnas samtal om etikundervisning, samt de kommunikativa resurser som används i dessa. I detta avslutande kapitel diskuteras studiens resultat under rubrikerna *lärarnas gemensamma kunskap om etikundervisning, etikundervisning lever både vid sidan av och mitt i* och *lärarnas skapande av kunskap om etikundervisning*. Jag kommer också att diskutera studiens genomförande och teoretiska utgångspunkter och dess betydelse för de slutsatser som framhållits. Diskussionen avslutas med ett avsnitt om möjliga fortsatta studier.

Lärarnas gemensamma kunskap om etikundervisning

Studiens resultat visar att det i lärarnas samtal framträder fyra sociala representationer av etikundervisning: *etikundervisning som fostran i socialt samspel, etikundervisning som demokratifostran, etikundervisning som värde- och dygdetisk fostran* och *etikundervisning som utveckling av etiskt tänkande.* Dessa ska förstås som lärarnas gemensamma kunskap och består av ämnesdidaktiska idéer om syfte, metoder och strategier, innehåll och svårigheter i etikundervisning. Denna lärarkunskap är gemensamt utvecklad och ger lärarna verktyg att realisera och möta de utmaningar som aktualiseras i den praktiska verksamheten. Nedan presenteras en kort sammanfattning av innehållet i de sociala representationerna, vilken följs av en diskussion kring centrala resultat.

Den första sociala representationen har benämnts *etikundervisning som fostran i socialt samspel*. Den inrymmer idéer om vikten av att utveckla elevers förmåga att följa normer och konventioner, att hantera konflikter och att utveckla empatisk förmåga. Lärarna beskriver att dessa förmågor främst utvecklas i den aktuella kontexten i samspel med andra människor. Framför allt betonas läraren som viktig, både som förebild och handledare, men andra elever ses också som viktiga. Händelser i vardagen, såsom konflikter

mellan elever, eller elever som bryter mot förväntade normer eller regler, aktualiserar denna undervisning och ger elever möjlighet att utveckla ovanstående förmågor. Dessa ovan beskrivna resultat av etikundervisning är inte överraskande. Tidigare studier om etikundervisning visar på liknande resultat, det vill säga att lärare betonar att värden relaterar till socialt samspel. De beskriver att etikundervisning aktualiseras när något sker, som till exempel när elever bryter mot normer eller sociala konventioner, eller när elever hamnar i konflikt. Sådan etikundervisning har beskrivits som oplanerad och reaktiv (Thornberg & Oğuz, 2013). Min studie kan bidra med en fördjupad förståelse av idéerna bakom detta sätt att realisera etikundervisning. Det finns utsagor i materialet som pekar på att det bakom dessa metod- och strategival finns idéer om barns lärande. Barn lär när det berör dem, när de har erfarenhet och när något är aktuellt för dem. Detta i sin tur betyder att det som beskrivs som reaktivt och oplanerat är planerat, vilket gör att man också skulle kunna beskriva denna etikundervisning som elevcentrerad och kontextuell. Det väcker i sin tur frågor om vilken kunskap lärarna tar stöd i när de gör ämnesdidaktiska val. En tanke är att de i detta fall bygger på allmänpedagogiska idéer från till exempel Dewey, snarare än ämnesdidaktiska idéer om till exempel barns moraliska utveckling även om överlappningar här emellan naturligtvis finns.

Forskning inom den karaktärsdanande traditionen betonar vikten av att skolor utvecklar gemensamma idéer om vilka handlingar och beteenden som är önskvärda hos eleverna (Berkowitz, 2011, s. 156). Det kan till exempel gälla vilka sociala konventioner och normer som bör prägla verksamheten. Ett resultat från studien som är intressant att lyfta i relation till ovanstående resonemang, är att lärarna i arbetslagen inte tycks ha fört samtal om vilka gemensamma normer och sociala konventioner som bör prägla verksamheten. De tycks främst utgå från egna erfarenheter och idéer. De sociala konventioner och normer som präglar verksamheten skulle därmed kunna förstås som oreflekterade och förgivettagna. Att lärarna inte tillsammans har utarbetat gemensamma förhållningssätt, trots att de beskriver det som viktigt, kan eventuellt förklaras av att lärarna i studien uttrycker att de upplever att etikundervisning och frågor som rör elevers karaktär och moraliska handlingar, får allt mindre utrymme i skolan. Lärarna uttrycker att det akademiska kunskapsuppdraget ges högre prioritet. Lärarna i studien ifrågasätter detta och ser det som olyckligt,

särskilt som de beskriver att allt fler elever är i behov av stöd för att fungera i det sociala samspelet med andra människor. Tidigare studier (Berkowitz, 2011, s. 156) pekar på vikten av att skolor prioriteter frågor om barns sätt att uppträda och vara som viktiga för att eleven ska utvecklas. Samtidigt pekar denna och tidigare studier mot liknande resultat, nämligen att arbetet med barns moraliska sätt att vara och uppträda ses som sekundärt medan arbetet med elevers akademiska kunskaper ses som primärt (Berkowitz, 2011, s. 156).

Den andra sociala representationen har benämnts *etikundervisning som demokratifostran*. Lärarna i studien beskriver att de finner det viktigt att eleverna utvecklar kunskaper om demokratiska rättigheter och skyldigheter. I undervisning behandlas dels rätten att bilda och uttrycka sin åsikt, dels mänskliga rättigheter och Barnkonventionen. Kunskap om dessa rättigheter aktualiseras under lektionstid, genom till exempel temaveckor om barns rättigheter eller klassråd. Under temaveckorna lyfts frågor om barns rättigheter i andra delar av världen, och under klassråd ges eleven möjlighet att bilda åsikter om frågor som rör eleverna i sin vardag på skolan. Tidigare studier visar att lärare beskriver värden relaterat till demokrati och demokratiska beslutsprocesser som en del av etikundervisning, och även i denna studie beskrivs klassråd som en möjlig metod (Thornberg & Oğuz, 2013, s. 52). Men resultatet från min studie visar att lärare också beskriver arbetet med mänskliga rättigheter och barnkonventionen som en del av etikundervisning, vilket inte uppmärksammats i tidigare studier.

När lärarna beskriver det innehåll som utgör grund för undervisning om barns rättigheter, tycks den främst handla om barn i andra delar av världen vars rättigheter inte respekteras. Det skulle kunna tyda på att undervisning inte tycks behandla frågor om barns rättigheter i Sverige. Jag menar att det därmed finns en risk att eleverna uppfattar att mänskliga rättigheterna är något som berör barn i andra delar av världen. De rättigheter som ligger nära eleven och som eleven behöver få kunskap om i sin vardag aktualiseras i mindre omfattning. Dewey (2011, s. 381) betonar vikten av att den kunskap som eleven tillägnar sig i skolan bör stödja eleven att förstå och vara en del samhället redan som barn. Eleven bör inte bara förberedas för livet som vuxen. Det menar jag väcker frågor om vilket innehåll som ska

kopplas till etikundervisning, och vilken kunskap om mänskliga rättigheter som bör uppmärksammas.

Den tredje sociala representationen har benämnts *etikundervisning som värde- och dygdetisk fostran*. När lärarna beskriver syftet med denna etikundervisning, betonas vikten av att gestalta och förankra gemensamma värden hos eleverna, såsom allas lika värde, jämlikhet och jämställdhet. De vill också att eleverna utvecklar moraliska dygder som ligger i linje med dessa, och ger som exempel att vara tolerant, respektfull och empatisk. För att förmedla de gemensamma värdena och moraliska dygderna, ses kontexten som viktigt. Eleverna förväntas utveckla respekt för dessa värden och dygder, i det dagliga samspelet. Liknande resultat har uppmärksammats i tidigare studier av till exempel (Thornberg & Oğuz, 2013; Pedersen, 2004). Något som inte uppmärksammats i tidigare studier är att lärarna tydligt betonar möten mellan människor med olika bakgrund som viktigt. För att utveckla respekt för människors olikheter såsom till exempel sexualitet, etnicitet och funktionsnedsättning ses möten som det mest betydelsefull. Det möjliggör för eleven att se förbi människors olikheter.

De idéer som lärarna i denna studie ger uttryck för, det vill säga att de vill förmedla ett antal givna värden, ligger i linje med de idéer som beskrivs i den ansats som i avsnittet om forskningsfälten benämnts den värdeförmedlande traditionen (jmf s. 21). Där beskrivs att etikundervisning ska främja internalisering av de värden som förstås som eftersträvansvärda i samhället. Värden kan då uppfattas som absoluta och universella (Superka, 1976, s. 21). Samtidigt pekar forskning på att det i ett alltmer mångkulturellt samhälle inte finns ett antal givna värden (Veugelers, 2000). Framförallt är det troligt att värden tolkas olika beroende på erfarenhet och bakgrund. Lärarna lyfter just detta som en svårighet, dels att förmedla en gemensamm värdegrund (Skolverket, 2011a, s. 7), dels att förhålla sig till andra värden som strider mot denna. Det pekar mot en svårighet i lärares uppdrag. Lärarna förväntas förmedla den gemensamma värdegrunden och samtidigt fostra kritiskt tänkande medborgare, som har rätt till en egen värdering även när dessa strider mot skolans gemensamma värden. Denna problematik har diskuterats av Veugelers (2000), som menar att lärares uppdrag till viss del kan förstås som motsägelsefullt. Lärare ska förmedla ett antal givna värden och normer trots att vi lever i ett mångkulturellt samhälle som präglas av en

mångfald av värden och normer. Det ställer frågor om vilka värden som ska förmedlas, gestaltas och förankras i skolans dagliga verksamhet och hur lärare kan undervisa för att hjälpa elever att förbereda sig för ett samhälle som präglas av mångfald. Hur lär vi oss att leva tillsammans trots att vi förankrar olika tolkningar av värdens innebörd, och vems tolkningar är mer rimliga? Orlenius (2010, s. 163) pekar på vikten av att i sådana sammanhang problematisera vems tolkning som ska ges företräde. Han lyfter jämställdhet som ett exempel, och betonar att lärare behöver se detta värde ur flera perspektiv. Risken är annars att den egna kulturella tolkningen förstås som den mest rimliga och andras tolkningar betraktas som mindre rimliga.

Den fjärde sociala representationen har benämnts *etikundervisning som utveckling av etiskt tänkande*. Lärarna betonar vikten av att utveckla elevens förmåga att resonera, reflektera och ta ställning i etiska frågor. Denna förmåga utvecklas, enligt lärarna, vid samtal om etiska frågor. Lärarna beskriver att de ibland planerar för sådana samtal men främst tycks de aktualiseras spontant i undervisning. De kan initieras genom elevers frågor och intressen eller i relation till undervisningens innehåll. De etiska frågor som uppmärksammas av eleverna i undervisning handlar ofta om frågor som är aktuella i samhället. Som exempel ges invandring och flyktingar, frågor om religion eller hållbar utveckling.

I tidigare studier om lärare och etikundervisning framträder inte förmågan att resonera och reflektera i etiska frågor som ett centralt syfte. En förklaring till att lärarna i denna studie betonar denna förmåga kan vara införandet av den nya läroplanen, Lgr 11. Den betonar elevens förmåga att resonera i etiska frågor i syfte, centralt innehåll, kunskapskrav och betyg. Det skulle peka på att lärarna har påverkats av dessa nya förutsättningar, och skapat en social representation som hjälper dem att förstå sin praktik. De skapar tillsammans en förståelse för vad dessa förmågor innebär och hur de kan undervisa för att hjälpa eleverna utveckla dessa.

Ett centralt resultat i denna studie är att lärarna uttrycker svårigheter att konkretisera innebörden av att reflektera och resonera i etiska frågor. Tidigare studier (Osbeck, Franck, Lilja, & Lindskog, 2015) visar att lärare vid bedömning av nationella prov i etik ger uttryck för svårigheten att konkretisera vad det innebär att resonera i en etisk fråga. Osäkerheten är

eventuellt möjlig att förklara med införandet av den nya läroplanen. Inom didaktisk forskning betonas vikten av att lärare har en god insikt i målet med undervisning. Det möjliggör för lärare att utvärdera var i en lärandeprocess eleven befinner sig och hur läraren kan stödja denne (Jönsson & Odenstad, 2014, s. 17; Hattie, 2013, s. 72). Det väcker frågor om hur lärare kan stödja och följa elevens lärprocess, samt bedöma elevens kunskaper i relation till kunskapskraven, när de inte är säkra på vad eleven förväntas göra.

Blatt & Kohlberg, (1975) har undersökt och visat på att samtal om etiska dilemman kan bidra till att eleven utvecklar förmågan att föra etiska resonemang. Lärarna i studien beskriver också detta som en viktig metod men ger samtidigt uttryck för svårigheter med dessa samtal. Det handlar för det första om att lärarna finner det svårt att ställa rätt frågor, och för det andra att muntliga samtal missgynnar många elever som inte har god förmåga att uttrycka sig muntligt. Detta resultat är centralt att belysa. Lärarna uppfattar sig inte ha kunskap för att leda och problematisera etiska frågor eller dilemman som möjliggör för alla elevers lärande.

Etikundervisning lever både vid sidan av och mitt i

Etikundervisning beskrivs i läroplanen ur flera perspektiv. Alla lärare har i uppdrag att arbeta med etik, men samtidigt betonas flera etiska perspektiv i de samhällsorienterande ämnena. Lärare i samhällsorienterande ämnen anses ha ett särskilt ansvar när det kommer till att undervisa om etik. Jag menar att hur lärare uppfattar detta särskilda ansvar får betydelse för hur de kommer att realisera undervisning. En av studiens frågeställningar handlar därför om hur lärare beskriver att etikundervisning relaterar till de samhällsorienterande ämnena och skolans övergripande uppdrag. Resultatet från studien visar att det i lärarnas samtal om etikundervisning framträder tre sociala representationer. Den första sociala representationen har benämnts *etikundervisning har en naturlig plats i religionskunskapen.* Den andra sociala representationen har benämnts *etikundervisning är en viktig del i alla de samhällsorienterande ämnena* och den tredje sociala representationen har benämnts *etikundervisning pågår dagligen i den praktiska verksamheten*. Detta resultat, menar jag, pekar mot att lärare förstår etikundervisning som ett uppdrag som lever mitt i alla dessa ämnen, men samtidigt inte hör hemma

specifikt i något av dem. Religionskunskap beskrivs, av lärarna, aktualisera etiska frågor men det gör också övriga samhällsorienterande ämnen och skolan som kontext. Det tyder på att alla de samhällsorienterande ämnena har ämnesspecifika etiska frågor att arbeta med. Lärarna beskriver att historia till exempel behandlar frågor om människosyn ur ett historiskt perspektiv. Samhällskunskap behandlar viktiga samhällsfrågor som väcker etiska funderingar. Geografin brottas främst med miljöfrågor och hållbarhet och, religionskunskapen betonar etiska frågor som relaterar till religioner och människors livsåskådningar. I lärares samtal framstår därför inte etik ha en särställning inom religionskunskap vilket annars skulle kunna vara fallet med tanke på det tydliga kunskapsuppdrag som finns beskrivit i kursplanen för ämnet (Skolverket, 2011). Etikundervisning tycks därmed snarare, enligt lärarna, ha karaktären att vara tvärgående i de samhällsorienterande än att vara ett enskilt kunskapsområde relaterat till religionskunskapen. Detta resultat är intressant att ställa i relation till tidigare forskning (Löfstedt, 2010; Osbeck, 2009) och Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2012). Båda dessa ger en bild av att etik i de senare åren på grundskolan och på gymnasiet är ett eget kunskapsområde som aktualiseras som ett eget undervisningsmoment inom religionskunskap. Ämnet etik förefaller därmed vara konkretiserat i undervisning på olika sätt i de olika åldersgrupperna. I skolåren 4–6 förefaller etik vara ett kunskapsområde som sällan lyfts som ett eget undervisningsmoment, men som ständigt är aktuellt. I de äldre åldrarna verkar etik vara ett eget undervisningsområde nära relaterat till religionskunskap.

Resultatet av studien tyder vidare på att lärare, i grundskolans år 4–6, först och främst förstår etikundervisning som ett övergripande uppdrag, och inte som ett särskilt kunskapsuppdrag som innefattar bedömningar av elevers prestationer i relation till kunskapskrav. I lärarnas samtal talas sällan om betyg och bedömningar av elevers prestationer i relation till kunskapskrav.

Franck & Löfstedt (2015, s. 43–44) beskriver att etikundervisningen dels innefattar det övergripande fostrande uppdraget, dels kunskapsuppdraget och menar att dessa i sig inte behöver ställas mot varandra. Skolan har i uppdrag att genomföra båda dessa, men de betonar samtidigt att det inte är enkelt att avgöra hur dessa ska förhålla sig till varandra. Min studie tyder på att lärarna upplever en kamp om utrymme i skolan mellan dessa båda

uppdrag. Lärare uttrycker att de tidigare arbetat mer med det övergripande uppdraget, men den nya läroplanen, Lgr 11, (Skolverket, 2011a) betonar i högre grad kunskapsuppdraget, det vill säga att lärarna uppfattar att de på lektionerna arbetar med det centrala innehållet. Det får till följd att lärare i högre grad väljer bort etikundervisning, eftersom det i första hand ses som ett fostrande uppdrag. Hur lärare föreställer sig etikundervisning, dess syfte och dess relation till läroplanens olika delar, får betydelse för hur de väljer att aktualisera kunskaper om etik. Uppfattar lärarna det som ett övergripande uppdrag och de upplever att de får tona ner detta till förmån för kunskapsuppdraget, kan det vara en förklaring till varför de inte planerar för etik under lektionstid. Det skulle i praktiken kunna peka på att elever eventuellt skriver nationella prov och betygssätts utan att i planerad undervisning ha getts en möjlighet att utveckla och öva dessa kunskaper. Samtidigt förväntas lärare göra bedömningar på kunskaper som de inte uppfattar som en del av kunskapsuppdraget.

Denna förståelse av uppdraget kan kanske förklaras av den befintliga kontexten och skolans organisation. Som lärare i grundskolans år 4–6 träffar de eleverna stora delar av dagen vilket gör att de kan aktualisera etikundervisning när det kommer in naturligt, vilket kan beskrivas som en stor fördel. Elevernas erfarenheter, intresse och frågor kan därmed utgöra grund för undervisning. Min studie visar att dessa idéer tycks vara viktiga för lärarna i de olika arbetslagen och att dessa föreställningar har en stor påverkan på utformningen av etikundervisning. Min studie pekar på att kontext, föreställningar om lärande och tolkningar av läroplan, får betydelse för hur etikundervisning tar sig uttryck i praktiken och konkretiseras i undervisning.

Etikundervisning och lärarnas skapande av kunskap

En utgångspunkt för denna studie är att lärare tillsammans på de enskilda skolorna, genom dialog och samtal, skapar kunskap om hur läroplanens uppdrag ska tolkas och hur realisering av etikundervisning kan och bör ske. I denna kunskapsprocess, när lärare bildar sociala representationer av etikundervisning, används olika kommunikativa resurser. Dessa får betydelse för vilka sociala representationer som lärare bildar av etikundervisning. Det är därför viktigt att inte bara studera de sociala

representationerna av etikundervisning, utan också hur dessa skapas, omskapas och/eller bevaras. Det ger möjlighet att förstå hur lärare förändrar och utvecklar kunskap om sin praktik. Den tredje av studiens frågeställningar handlar därför om vilka kommunikativa resurser lärarna i arbetslagen använder, samt hur de används. Studiens resultat visar att lärare använder flera olika kommunikativa resurser, varav de mest framträdande är *jämförelser, egna och andras erfarenhet, konkreta exempel* och *röster*. Detta resultat ligger i linje med tidigare forskning om grundskole- och förskollärares användande av kommunikativa resurser i förankringsprocessen (Tornberg, 2006; Granbom, 2011).

Min studie har riktat sitt fokus mot de röster som används som en del av förankringsprocessen. Tidigare studier har inte undersökt *hur,* det vill säga på vilket sätt dessa kommunikativa resurser används. Det innebär att min studie belyser lärares användande av kommunikativa resurser på ett nytt sätt.

I de röster som lärare använder för att konstruera etikundervisning används återkommande läroplanen, nationella prov och läromedel. Förhållningssätten till dessa är dock inte samma. Till läromedel och nationella prov finns en tilltro i och med att arbetslagen beskriver att duktiga lärare har skrivit och utformat dessa. Dessa används för att beskriva och skapa förståelse för vad etikundervisning kan vara. De tycks hjälpa arbetslagen att tolka uppdraget och att konkretisera detta i praktiken. Min studie uppmärksammar därmed vikten av att diskutera frågan om hur läromedel och nationella prov hjälper lärare att konkretisera etikundervisning i praktiken. I den nationella utvärderingen av undervisning i de samhällsorienterande ämnen anger cirka 65 % av lärarna att läromedel i liten utsträckning eller i mycket liten utsträckning har betydelse för undervisning (Oscarsson & Svingby, 2005, s. 55). Utvärderingen är genomförd med lärare som arbetar i årskurs 9, vilket kan ha betydelse. Resultatet från denna studie pekar på att läromedel kan ha betydelse för undervisning, i alla fall hos lärare som arbetar i årskurserna 4-6. Den visar att läromedlet kan ha betydelse i tolkandet av uppdraget, och därmed implicit påverkar undervisning, även om det inte nödvändigtvis används direkt i undervisning. Om lärare använder läromedel som stöd för både tolkande och realiserande av läroplanen är det också viktigt att diskutera vilket innehåll dessa har och vilka kunskaper om etik som där presenteras.

Läroplanen, som kommunikativ resurs, används inte på samma sätt som läromedel och nationella prov. Arbetslagen uttrycker en osäkerhet kring läroplanens betydelse och den används inte i lika stor utsträckning som stöd i tolkningen av uppdraget med etikundervisning. En förklaring, till varför lärare upplever en osäkerhet kring läroplanen och att den inte tycks varar ett lika stort stöd som nationella prov och läromedel i förankringsprocessen skulle kunna vara att det inte funnits tid för lärarna att implementera den nya läroplanen. Studier av till exempel Sädbom Florin (2015) visar på de svårigheter som finns relaterat till tolkning av läroplanen men också på vikten av att lärare ges tid att tillsammans tolka och reflektera kring sitt uppdrag. Lärare behöver tillsammans få tid för att tolka uppdraget och fundera över hur detta uppdrag ska realiseras i klassrummet. Min studie tycks peka på att de inte haft samtal om läroplanen och dess skrivningar om etikundervisning eller hur detta uppdrag ska realiseras i undervisning.

Samtidigt kan detta resultat problematiseras ytterligare. Även om lärarna inte explicit använder läroplanen som stöd för att beskriva sitt uppdrag och beskriver en osäkerhet kring dess skrivningar finns stora likheter mellan de beskrivningar lärare gör om etikundervisningens mål och syfte (framträder i de primära elementen) och läroplanens skrivningar. De mål och syftesbeskrivningar som implicit blir synliga i lärarnas samtal är också syftesskrivningar som återfinns i läroplanen. Det får till följd att lärare inte använder den som specifik resurs men lärares beskrivna idéer om syftet med etikundervisning ligger väl i linje med läroplanens skrivningar om syftet med etik.

Studien visar också att lärare sällan explicit använder ämneskunskaper, etiska teorier om lärande och tidigare forskning i konstruktionen av etikundervisning. Jag vill dock problematisera detta ytterligare. Lärarna använder inte explicit teorier av till exempel Kohlberg, men de ger i sina samtal uttryck för idéer om vad etik och etikundervisning kan vara och hur detta lärande kan ske. Det tycks därmed, när man analyserar samtalen djupare, som att det finns didaktiska idéer inbäddade i lärarnas samtal som betonats både i forskningsfält, tidigare forskning och läroplan. Jag menar att teorin om sociala representationer ger möjlighet att visa på hur vetenskap har spridit sig i samhället och blivit vardagskunskap (Chaib & Orfali, 1995). I bakgrunden presenterar jag i forskningsfälten de traditioner som

uppmärksammat vad etikundervisning kan vara och hur elever utvecklar moral. Min studie skulle kunna peka mot att dessa teorier har omvandlats till vardagskunskap. Denna teoretiska kunskap har tolkats och konkretiserats utifrån det omgivande sammanhanget, det vill säga skolår 4 – 6, vilket har påverkat vad etikundervisning kan innebära i praktiken.

En fråga som diskuteras i pedagogiska sammanhang är vikten av att lärare utvecklar sin yrkesprofession vilket inbegriper ett ämnesdidaktiskt yrkesspråk. I de genomförda samtalen kommunicerar lärarna i arbetslagen om etikundervisning vilket bidrar till att det är möjligt att säga något om lärarnas yrkesspråk i detta avseende. I denna studie framträder att lärarna ofta använder ett vardagsnära språk för att beskriva sina idéer om etikundervisning. Tidigare studier visar på liknande resultat (Thornberg, 2008). Denna studie har dock gett utrymme för lärarnas yrkesspråk att framträda på ett sätt som tidigare studier inte gjort. Tidigare studier om etikundervisning i skolan har genomförts med hjälp av enskilda intervjuer. Det kan eventuellt ha hindrat lärarna att använda sitt yrkesspråk genom att den som intervjuar kommer från en annan kontext. Min tanke är att lärarna tillsammans med kollegor utvecklar ett yrkesspråk och för att få syn på detta yrkesspråk bör samtalen likna de som lärarna har i sin praktik.

Trots att min studie undersöker lärarnas yrkesspråk med hjälp av fokusgruppsintervjuer med befintliga arbetslag framträder ett vardagsnära språk. En möjlig förklaring till att lärarna inte utvecklat ett ämnesdidaktiskt yrkesspråk är att lärarna inte ges möjlighet samtala om ämnesdidaktiska frågor avseende etikundervisning. De genomförda samtalen tyder på att lärarna inte är vana att samtala om etikundervisning. Samtalen präglas av att lärarna ofta prövar idéer och ställer frågor om vad etikundervisning kan innebära, snarare än presenterar färdiga svar på utformningen. Om lärarna i sin dagliga verksamhet inte ges möjlighet att samtala om etikundervisning är det inte heller möjligt att utveckla ett gemensamt ämnesdidaktiskt yrkesspråk.

Teori- och metodvalens betydelse för studiens resultat

Föreliggande studies teoretiska perspektiv utgörs av teorin om sociala representationer. Sociala representationer fyller funktionen av att

konventionalisera, det vill säga att få objekt och händelser att framstå som vanliga och att *normalisera* företeelser, det vill säga att markera vad som ska och bör ske i praktiken (Tornberg, 2006, s. 54). Sammantaget tyder studiens resultat på att lärarna är överens om de beskrivningar som ges av etikundervisningen. Det förekommer dock sekvenser där lärarna ger uttryck för skilda uppfattningar, men relativt snart finner de vägar att skapa samsyn eller lämnar det ämne som väckt oenighet. Det betyder att de sociala representationer som lärarna ger uttryck för fyller funktionen av att vara konventionaliserande och normaliserande, det vill säga socialiserar lärarna i sin vardag. Samtidigt finns en fara med denna socialisation. Det gör att det kan finnas ett ”rätt” sätt att förstå etikundervisning. Genom att använda teorin om sociala representationer gavs möjlighet att synliggöra de normer och konventioner om etikundervisning som lärarna gav uttryck för och öppnar därmed upp för en kritisk diskussion.

Teorin om sociala representationer har bidragit till att synliggöra lärarnas sociala och delade kunskap om etikundervisning. Studiens teoretiska ramverk sätter gränser för vad som är möjligt att se i det empiriska materialet. Med andra teoretiska perspektiv är det därför rimligt att anta att det finns andra möjliga beskrivningar av etikundervisning.

Under studiens genomförande har flera frågor väckts angående de metodval som gjorts. När det gäller val av metod, fokusgruppsintervju, finns det alltid en risk att inte alla idéer om etikundervisning ges möjlighet att framträda i samtalen. Påverkan av gruppen kan göra att olika idéer ges olika tillträde i samtalen (Wibeck, 2000, s. 29). Det är också rimligt att anta att mina frågor påverkar vad lärare väljer att beskriva och därmed vilka idéer som framträder. Dock är studien och de sociala representationer som framträdde ett resultat i sig. De visar på de sociala representationer som ges tillträde i samtalen, vilket varit intentionen med studien.

Denna studie vilar på en socialkonstruktionistisk kunskapssyn vilket innebär att kunskap är något som konstrueras i dialog mellan människor. Det får också till följd att mina frågor och inlägg kan förstås som en del av den konstruktion av etikundervisning som ägde rum i de genomförda samtalen. Min avsikt som moderator var att låta arbetslagen styra samtalen. Det möjliggjorde för lärarnas idéer och förståelse att träda fram. Vid

transkriberingen av intervjuerna blev det tydligt att jag varit mer delaktig än vad som varit min avsikt. Eftersom jag transkriberade efter hand försökte jag att i de avslutande intervjuerna vara mer tillbakadragen. Detta faktum innebär dock att jag möjligen varit en del i konstruktionen av de sociala representationerna, till större del än som varit avsikten. Under analysen av samtalen försökte jag därför analysera även min roll, och har också försökt visa min delaktighet i samtalen genom att till viss del ta med mina utsagor i citaten. På så sätt är det möjligt, för läsaren, att se min roll i samtalen och därmed reflektera över betydelsen för resultatet.

Lahlou & Abric (2011, s. 7) framhåller att en beskrivning av sociala representationer trots allt inte är en definitiv sanning. De sociala representationerna förblir en beskrivning och författarna betonar vikten av att vara medveten om den inverkan en forskare har i byggandet av denna beskrivning. Det väcker frågor om min förståelse och erfarenheter från undervisning i skolåren 4–6 och dess betydelse för studiens resultat. Min intention var att försöka synliggöra denna förförståelse genom att be deltagarna förklara begrepp och termer som de använde i samtalen i syfte att jag inte automatiskt skulle göra tolkningar endast utifrån min egen erfarenhet. I analysen var meningskodningen ett annat sätt att få syn på en del av mina egna erfarenhetsbaserade tolkningar. Genom att bryta ner deltagarnas utsagor skapades ett tillfälle att ifrågasätta de egna tolkningar som jag gjort utifrån egen erfarenhet. Dock är det viktigt att notera att det var svårt för mig att inte tolka samtalen utifrån den förförståelse jag har om skolors arbete med etikundervisning i skolåren 4 – 6. Det behöver dock i sig inte endast vara ett problem. Det kan också innebära att tolkningarna blir mer rimliga när det finns en förståelse för verksamheten. Det är ändå viktigt att lyfta till diskussion det faktum att min erfarenhet kan påverka vad jag ser i lärarnas samtal liksom de tolkningar jag gör av deras utsagor.

I min studie har befintliga arbetslag utgjort urval för studien. Detta urval gjordes med tanken att grupperna är bekanta med varandra och har troligtvis haft samtal kring dessa frågor tidigare. Detta fick till följd att två av arbetslagen endast bestod av tre personer. Något som jag noterade, och som kan vara av betydelse för resultatet, är att en av dessa grupper ofta gav mer kortfattade svar. Detta kan ställas i relation till det som Wibeck (2000), skriver att en fokusgrupp bör bestå av cirka 5 – 8 medlemmar. Det ger mer

dynamik i samtalen och möjlighet till fler idéer och tankar att framträda. Min studie skulle peka på att detta är viktigt att ta i beaktande vid val av fokusgrupper. Samtidigt är det så som den praktiska verksamheten är beskaffad. Arbetslag på mindre skolor kan utgöras av få lärare, vilket för praktiken kan väcka frågan om arbetslagens utformning.

Det är vidare viktigt att tänka på att gruppens sammansättning och dynamik påverkar samtalet. Wibeck (2000, ss. 27-30) ger exempel påverkansfaktorer som kan påverka samtalen i en fokusgrupp. I denna studie kan det vara relevant att reflektera över det faktum att det ofta finns en vilja hos de enskilda gruppmedlemmarna att vara en del av och bli accepterad av gruppen. Hur stor denna påverkan blir på individerna kan bero på hur kommunikation fungerar, hur de låter sig påverkas av de andra och hur de hanterar återkoppling. Att finna en vilja att vara en del av gruppen kan vara positivt och göra att ett fruktbart samtal kommer till stånd, men kan samtidigt påverka negativt genom att ett grupptänkande inträder, vilket innebär att det finns ett ”rätt” sätt att tänka. Eftersom jag inte vet vilken påverkan som skett i dessa samtal och eftersom denna studie inte har uppmärksammat frågor om makt kan min studie endast sägas ge kunskap om de beskrivningar av etikundervisning som är accepterade av gruppen, vilket ligger i linje med avgränsning och teoretisk fokusering.

Det är också möjligt att frågor där deltagarna tänker eller tycker olika inte ges utrymme i dessa samtal av andra skäl. Det kan bero på att jag som moderator kommer som utomstående deltagare. Gruppen kan vilja framstå som överens och att de i detta sammanhang inte vill diskutera frågor där de har skilda uppfattningar.

Vidare forskning

I denna studie har lärarnas sociala representationer av etikundervisning varit centrala. Jag har tidigare i studien visat på att det inom teorin finns antagande om att människors representationer också tar sig uttryck i handling. Det vore därför intressant att genomföra en studie där syftet är att beskriva och undersöka hur de representationer som framträtt i studien förhåller sig till den praktiska tillämpningen.

Teorin om sociala representationer har varit ett användbart redskap för att belysa lärarnas bildande av kunskap, en process som är viktig då skolan ska vila på vetenskaplig grund. Det skulle därför vara intressant att i fokusgrupper med arbetslag samtala om etikundervisning och tillsammans ta del av aktuell forskning och teorier om etikundervisning. Denna forskning och teorier skulle sedan användas, av lärarna, för att konkretisera och realisera undervisning i den dagliga praktiken. Det skulle göra det möjligt att studera hur lärare omvandlar vetenskapliga teorier och forskning till en användbar kunskap i praktiken.

En sista tanke till fortsatta studier är att undersöka samtal. Som en bärande del av lärares metoder för att på olika sätt utveckla elevers etiska förmågor framträder samtal. De används i olika sammanhang och med olika utformning och det vore intressant att i en fortsättning studera dessa samtal. Hur byggs de upp? Vilket innehåll har de? Vilka tankar om etik kommer till uttryck i dessa?

Slutord

Studien ger kunskap om lärares sociala representationer av etikundervisning samt de kommunikativa resurser som de använder i förankringsprocessen. Jag menar, att de representationer och de kommunikativa resurser som lärare använder för att förankra och förklara etikundervisning i skolåren 4–6 är ett resultat av lärarnas utbildning, ramar i den praktiska verksamheten, erfarenheter och den samhälleliga kontexten. Lärarutbildningen spelar en viktig roll när lärare skapar representationer av etikundervisning och ska lägga en grund för lärares yrkesverksamma uppdrag. Det finns dock studier (t ex Minkang, 2013) som pekar mot att frågor om etik inte aktualiseras i någon större omfattning på lärarutbildningen. Samtidigt krävs att lärare under sin yrkesverksamma karriär ges möjlighet att skapa nya, ombilda och bevara dess representationer. Min studie pekar mot att lärarna inte haft liknande samtal. Dock, är min uppfattning, att en förutsättning för denna utveckling är tid för samtal i den praktiska verksamheten. Det ska ge yrkesverksamma lärare möjligheter att dela erfarenheter och låta dessa utmanas. Det är en utmaning för skolor att skapa möjlighet för utvecklande ämnesdidaktiska samtal.

REFERENSLISTA

Abric, J.-C. (1995). Metodologi för datainsamling vid studiet av sociala representationer. I M. Chaib, & B. Orfali, *Sociala representationer. Om vardagsvetandes sociala fundament.* (s. 97-120). Göteborg: Daidalos.

Alves-Mazzotti, A. J. (2011). Being a school Teacher in Brazil. In M. Chaib, B. Danemark, & S. Selander, *Education, proffessionalization and Social Representation. On the transformatin of Social Knowledge.* (s. 134-146). New York: Routhledge.

Alvesson, M, & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.

Arthur, J. (2008). Traditional Approaches to Character Education in Britian and America. In L. Nucci, & D. Narvaez, *Handbook of Moral and Character Education* (s. 80-97). New York: Routledge.

Bauer, M., & Gaskell, G. (1999). Towards a paradigm for Research on Social Representations. *Journal for Theory of Social Behaviour 29(2)*, 163-185.

Bergmo Prvulovic, I. (2015). *Social Representation of Career and Career Guidance.* Jönköping Diss. (sammanfattning): Högskolan i Jönköping.

Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education? *International Journal of Educational Research, 5 (3)*, 153-158.

Bexell, G., & Grenholm, C.-H. (1996). *Teologisk etik. En introduktion.* Stockholm: Verbum.

Blatt, M & Kohlberg. (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment. *Journal of Moral Education, 4 (2)*, 129-161.

Boulton-Lewis, G., Brownlee, J., Cobb-Moore, C., & Johansson, E. (2011). Moral and social development: Teachers' knowledge of childrens learning and teaching strategies in the early years. *Australian Journal of Early Childhood*, 36 (4,) 6-14.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder. 2., [rev.] uppl.* Malmö: Liber.

Carr, D. (2008). Character Education as a Cultivation of Virtue. In L. Nucci, & D. Narvaez, *Handook of Moral and Character Education* (s. 99-116). New York: Routledge.

Chaib, M. (1996). Sociala representationer. Om betydelsen av common sense i kommunikation. I M. Chaib, & B. Orfali, *Begriplighet och förståelse: texter om det kommunikativa samspelet* (s. 37-50). Lund: Studentlitteratur.

Chaib, M., & Orfali, B. (1995). Introduktion till teorier och metoder kring sociala reprenentationer. I M. Chaib, & B. Orfali, *Sociala representationer. Om vardagsvetandets sociala fundament* (s. 15-24). Göteborg: Daidalos.

Collste, G. (2002). *Inledning till etiken.* Lund: Studentlitteratur.

Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket: en empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan.* Diss: Linköping: Linköping Universitet.

Colnerud, G. (2004). Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 9 (2)*, 81-98.

Colnerud, G. (2014). Värdepedagogik: Om vikten av ett urskiljande språk. I E. Johansson, & R. Thornberg, *Värdepedagogik. Etik och demokrati i förskola och skola* (s. 35-52). Stockholm: Liber AB.

Colnerud, G & Granström, K (2002). *Respekt för läraryrket: om lärares yrkesspråk och yrkesetik.* [Ny, rev. och uppdaterad utg.] Stockholm: HLS förlag

Dewey, J. (2011). John Dewey. I T. Kroksmark, *Den tidlösa pedagogiken* (s. 371-388). Lund: Studentlitteratur.

Doyle, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. In P. W. Jackson, *Handbook of Research on Curriculum* (s. 486-516). New York: NY: MacMillan.

Englund, T. (1990). På väg mot en pedagogisk dynamisk analys av innehållet. *Forskning om utbildning 17 (1)*, 19-35.

Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens, *Didaktik* (s. 120-145). Lund: Studentlitteratur.

Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension.* Göteborg: Daidalos.

Fenstermacher, G. D., Osguthorpe, R. D., & Sanger, M. N. (2009). Teaching Morally and Teaching Morality. *Teacher Education Quarterly; Summer 2009*, 7-19.

Franck, O & Löfstedt, M. (2015). *Etikdidaktik. Grundbok om etikundervisning i teori och praktik.* Malmö: Studentlitteratur.

Germundsson, P. (2011). *Lärare, socialsekreterare och barn som far till - sociala representationer och interprofessionell samverkan.* Diss Örebro: Örebro universitet.

Granbom, I. (2011). *"Vi har nästan blivit för bra" Lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik.* Diss. Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Harrie Johnsson, A. (2011). *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik [Elektronisk resurs]: rapport från en inventering.* Linköping: Linköpings universitet [Forum för ämnesdidaktik].

Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare.* Stockholm: Natur & Kultur.

Heberlein, A. (2014). *Etik Människan, moral, mening.* Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

Howard, R. H. (2005). Preparing Moral Educators in an Era of Standards-Based Reform. *Teacher Education Quarterly Fall 2005*, 43-58.

Jank, W., & Meyer, H. (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I M. Uljens, *Didaktik* (s. 17-46). Lund: Studentlitteratur.

Jodelet, D. (1995). Sociala representationer: ett forskningsområde under utveckling. I M. Chaib, & B. Orfali, *Sociala representationer. Om vardasgsvetandets sociala fundament.* (s. 27-56). Göteborg: Daidalos.

Johansson, E., & Johansson, B. (2003). *Etiska möten i skolan.* Stockholm: Liber AB.

Jönsson, A., & Odenstad, C. (2014). *Bedömning i SO för grundskolan.* Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Kitzinger, J. (1994). The Methodolgy of Focus Groups: The importance of Interaction bettween Research Participant. *Socialogy of Health and Illness, 61 (1)*, 103-112.

Kristianssson, M. (2014). Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium - ett osynligt eget ämen som bistår andra ämnen. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science education, 1*, 212-233.

Kroksmark, T. (1997). Undervisningsmetodik som forskningsområde. I M. Uljens, *Didaktik* (s. 77-97). Lund: Studentlitteratur .

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun. 2. uppl.* Lund: Studentlitteratur.

Lahlou, S., & Abric, J.-C. (2011). What are the "elements" of a representation? Papers on social representations, 20.

LePage, P., Akar, H., Temli, Y., Dereya, S., Hasser, N., & Ivins, I. (2011). Comparing teachers' views on morality and moral education, a comparative study in Turkey and the United States. *Teaching and Teacher Education 27 (2)*, 366-375.

Lickona,T, (1996) Eleven Principles of Effective Character Education *Journal of Moral Education,* 25 (1):93-100.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.

Linnér, S. (2005). *Värden och villkor - pedagogers samtal om ett yrkesetiskt dokument.* Diss. Växjö: Växjö universitet.

Lipe, D. (u.d.). A Critical Analysis of Values Clarification. *Aplogetics Press.*

Långström, S., & Viklund, U. (2010). *Metoder - undervisning och framträdande.* Lund: Studentlitterarur AB.

Löfdahl, A & Hägglund, S. (2006) Power and Participation: Social Representations among Children in Pre-school. *Social Psychology of Education,* 9, (2). 179–194.

Löfstedt, M. (2010). Etiken och religionsämnet. *Religion och livsfrågor 2*, 8-9.

Markovà, I. (2003). *Dialogicality and social representations: the dynamics of mind.* New York: Cambridge University Press.

Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Orvig, A. (2007). *Dialouge in Focus Groups. Exploring Sociallay Shared Knowledge.* London: Equinox.

Marková, I., Moodie, E., & Plichotvá, J. (2000). Democracy as a Social representaion. In M. Chaib, & B. Orfali, *Social Representtaion and Communicative processes* (s. 156-176). Jönköping: Jönköping University Press.

Minkang, K. (2013). Cultivating Teachers' Morality: The Pedagogy of Emotinal Rationality. *Australian Journal of Teacher Education*, 11-26.

Moscivici, S. (1995).Från kollektiva till sociala representationer: en kort historik. I M. Chaib, & B. Orfali, *Sociala representationer. Om vardagsvetandets sociala fundament* (s. 15-24). Göteborg: Daidalos.

Moscovici, S. (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology.* New York: New York University Press.

Möller, G. (1999). Den dygdiga människan. i P. Aspers, & E. Uddhammar, *Framtidens dygder - om etik i praktiken* (s. 25-43). City University Press.

Narvaez, D. (2006). Integrative Ethical Education. In M. Killen, & J. Smetana, *Handbook of Moral Development* (s. 703-732). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Noddings, N. (2008). Caring and Moral Education. In L. Nucci, & D. Narvaez, *Handbook of Moral and Character Edecation* (s. 161-174). New York: Routledge.

Nordgren, K., & Odenstad, C. (2012). Betyg och ämnesdidaktisk bedömning. I K. Nordgren, C. Odenstad, & S. Johan, *Betyg i teori och praktik. Ämnesdidaktiska perspektiv på bedömning i grundskola och gymnasium.*(s. 9-19). Malmö: Gleerup.

Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys: så gör vi när i pratar med varandra.* Lund: Studentlitteratur.

Nucci. (2008). Social Cognitive Domain Theory and Moral Education. In L. Nucci, & D. Narvaez, *Handbook of Moral and Character Education* (s. 291-309). New York: Routledge.

Nucci, L. P., & Narvaez, D. (2008). Introduction and Overview. In L. P. Nucci, & D. Narvaez, *Handbook of Moral and Character Education.* New York: Routledge.

Odenstad, C. (2014). *Ämnesdidaktik för SO-ämnena.* Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Orlenius, K. (2010). *Värdegrunden - finns den?* Stockholm: Runa Förlag.

Orlenius, K., & Bigsten, A. (2008). *Den värdefulla praktiken.* Stockholm: Liber AB.

Osbeck, C. (2009). Studier i de samhällsvetenskaplia ämnenas didaktik Nr 1. I B. Schullerqvist, & C. Osbeck, *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap* (s. 157-202). Karlstad: Karlstad University Press.

Osbeck, C. (2014). Conditions for Teaching and Learning Religigous Education (RE) - Perspectives of Teachers and Pupils at the Beginning of the 6th Grade in Sweden. *Nordididactica - Journal of Humanities and Social Science Education 2*, 76-96.

Osbeck, C., Franck, O., Lilja, A., & Lindskog, A. (2015). Challenges of Assessment in Ethics - Teachers´ reflections when assessing nationals Tests. *EDUCARE – Vetenskapliga skrifter 2*, 19-45.

Oscarsson, V., & Svingby, G. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Samhällsorienterande ämnen.* Stockholm: Skolverket.

Pedersen, J. (2004). *Vägar till värderingar och värden.* Linköping: Linköping univsersitet: Instutitionen för beteendevetenskap .

Power, C., & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The Just Community Approach to Moral Education and the Moral Atmosphere of the School. In L. Nucci, & D. Narvaez, *Handbook of Moral and Character Education* (ss. 230-427). New York: Routledge.

Rembert, R. B. (1995). Socrates, discussion and moral education. *International review of education 41 (1-2)*, 97-108.

Rest, J. R. (1986). *Moral development: advances in research and theory.* . New York: Praeger.

Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, J. S., & Bebeau, M. J. (2000). A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Reascher. *Journal of Moral Education 29 (4)*, 381-395.

Sjøberg, S. (2005). *Naturvetenskap som allmänbildning: en kritisk ämnesdidaktik.* Lund: Studentlitteratur.

Skolinspektionen. (2012). *Mer än du tror. Religionskunskap i gymnasieskolan [Elektronisk resurs].* Stockholm: Skolinspektionen.

Skollagen. (2010). *SFS 2010:800.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011b). *Allmänna råd för planering och genomförande av undervisning.* Stockholm: Skolverket.

Snarey, J., & Samuelsson, P. (2008). Moral Education in the Cognitive Development Tradition: Lawrence Kohlberg´s Revolutionary ideas. In L. P. Nucci, & D. Narvaez, *Handbook of Moral and Character Education* (s. 53-79). New York: Routledge.

Sockett, H., & LePage, P. (2002). The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 18 (2) s. 159-171.

Superka, D. (1976). *Values Education Sourcebook. Conceptuel Approaches, Material Analyses, and an Annotated Bibliography.* Boulder Colo: Social Science Education Consortium.

Swaner, L. E. (2005). Educating for Personal & Social Responsibility: A Review of the Literature. *Liberal Education 91 (3)*, 14-21.

Sädbom Florin, R. (2015). *I det didaktiska spänningsfältet mellan styrning och elevers lärande. En studie av lärares tal om och iscensättning av kursplanemål i en mål- och resultatstyrd skola.* Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation. Högskolan i Jönköping.

Temli , Y., Sen, D., & Akar, H. (2011). A study on Primary Classroom and Social Studies Teachers' Perceptions of Moral Education andr Their Development nad Learning. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11 (4)* 2061-2067.

Thornberg. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Eduacation*, 24 (4), 1791-1798.

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.

Tornberg, G. (2006). *"Bara man ser till barnens bästa" En studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla.* Diss: Karlstad: Karlstads universitet.

Vestøl, J. (2011). Moral education and the role of cultural tools. *Journal of Moral Education 40 (1)*, 37-50.

Vetenskapsrådet. (2012). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Veugelers, W. (2000). Different Ways of Teaching Values. *Educational Review 52 (1)*, 37-46.

Vozzola, E. (2014). *Moral Development. Theory and Applications*. New York: Routledge.

Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups utbildning AB.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wibeck. (2002). *Genmat i fokus. Analyser av fokusgruppssamtal om genförändrade livsmedel*. Diss. Linköping: Linköping universitet.

Bilagor

Bilaga 1

Till rektor

Inbjudan till att delta i ett forskningsprojekt om undervisning i etik

Mitt namn är Helena Anderström och är forskarstuderande vid Karlstad universitet. Jag är SO-lärare 1-9 och undervisar sedan 2003 i skolåren 4-9. Jag är intresserad av att undersöka hur lärare arbetar med etik i skolan. Det finns i det närmaste inga tidigare studier som belyser eller beskriver skolans arbete med detta.

Min studie har framför allt för avsikt att belysa de undervisningsstrategier (mål, syfte, innehåll och metoder) som lärare ger uttryck för i samtal om etikarbete, särskilt i religionskunskap. Genom att träffa ämnesarbetslag som undervisar i SO och religionskunskap och samtala om detta är förhoppningen att kunskapen om dessa strategier ska öka. Dessa träffar innebär också ett tillfälle och en möjlighet för arbetslagen att diskutera och därmed öka medvetenheten om dessa frågor.

För att kunna genomföra studien, behöver jag träffa och samtala med tre arbetslag som undervisar i SO, vid två tillfällen vardera, under våren 2013 (varje tillfälle tar cirka 60-90 minuter i anspråk). När rapporten publiceras hösten 2014 kommer inte skolans eller deltagarnas namn att framgå. Att delta i studien är frivilligt och deltagarna kan när som helst avbryta sitt deltagande.

Det vore mycket värdefullt om er skola ville delta i detta arbete och som ett första steg ge mig möjlighet att träffa, ett (eller fler om det finns) arbetslag som undervisar i SO på mellanstadiet, för att berätta mer om denna studie och vad ett eventuellt deltagande skulle innebära. Snabbt besked är värdefullt för mig, oavsett om ni är intresserade av att delta i studien eller ej. Det går bra att ringa eller att maila och också ställa andra frågor om studien. I syfte att skydda deltagarnas identitet i så hög grad som möjligt, ber jag dig att inte föra information, om er skolas eventuella intresse, vidare till andra.

Med vänliga hälsningar
Helena Anderström

Doktorand vid Karlstad universitet
Tel: 0739-848924 E-post: helena.anderstrom@kau.se
Handledare:
Professor Sidsel Lied, Högskolan i Hedmark, 0047-62517650, sidsel.lied@hihm.no
Docent Christina Osbeck, Karlstad universitet, 054-700 1793, christina.osbeck@kau.se

Bilaga 2

Till deltagare i studie om undervisning i etik

Studien om etik och samhällsorienterande ämnen med särskilt fokus på religionskunskap som vi arbetar med tillsammans under två intervjutillfällen våren 2013 har för avsikt att beskriva de undervisningsstrategier (mål & syfte, innehåll och metoder) som framkommer under dessa samtal. Det finns också ett intresse att belysa *hur* lärarkollegor samtalar om undervisningens *varför, vad och hur ;* till exempel vilka begrepp, metaforer eller exemplifieringar som används.

Vi kommer att träffas vid två tillfällen (cirka 1,5 timma vardera) för att samtala om vilket/vilka syften och mål ni har med denna undervisning, vilken/vilka metoder ni använder och det innehåll som knyts till detta arbete. Dessa intervjuer kan kompletteras med enskilda skriftliga kommentarer om det är något ni vill lägga till, som inte framkom i gruppintervjun.

Deltagande i denna studie är frivilligt och bygger på att ni både som arbetslag och gruppmedlemmar samtycker till deltagandet. Ni/du kan när som helst avbryta ert/ditt deltagande. Arbetslaget kan fortfarande delta även om någon gruppmedlem väljer att inte delta eller att avbryta. Rapporten kommer inte att innehålla varken skolans eller era namn utan dessa kommer att vara fingerade. Material som samlas in (utskrifter av intervjuer och textkompletteringarna) kommer att förvaras i anonymiserad form.

Att delta i en gruppintervju innebär att andra, så som kollegor eller rektor, kan få vetskap om ert deltagande. Full anonymitet kan därmed inte garanteras. Vilka som deltar i studien och den information som framkommer under intervjuerna, bör därför inte spridas vidare. Det ska dock inte i rapporten gå att härleda särskilda utsagor till enskilda deltagare.

Helena Anderström — Doktorand vid Karlstad universitet
Tel: 0739-848922 — E- post: helena.anderstrom@kau.se
Handledare:
Professor Sidsel Lied, Högskolan i Hamar, 0047-62517650, sidsel.lied@hihm.no
Docent Christina Osbeck, Karlstad universitet, 054-7001793
christina.osbeck@kau.se

☐ Vi har kommit överens om ovanstående för deltagande i studien om undervisning i etik.

Namnteckning och namnförtydligande

Bilaga 3

Bakgrundsinformation

Namn: _____

Ålder: _____

Antal år i yrket: _____

Utbildning: _____

Antal poäng i ämnet (ange gamla (p) eller nya poängssystemet (hp).

a) religionskunskap: _____
b) Samhällskunskap: _____
c) Historia: _____
d) Geografi: _____

Hur många klocktimmar har, dina elever, för SO i veckan (fyll i för de årskurser du undervisar i):

a) 4:an: _____
b) 5:an: _____
c) 6:an: _____

Hur stor del av denna tid skulle du bedöma används till:

a) Religion: _____%
b) Historia: _____%
c) Geografi: _____%
d) Samhällskunskap: _____%

Bilaga 4

Intervjuguide

Kort beskrivning av SO-undervisningen på skolan.
Kan ni kort berätta hur ni har lagt upp undervisningen i SO här på skolan?

- Hur många timmar SO har eleverna i veckan?
- Har de då en och samma lärare vid alla tillfällena?
- Har de SO vid andra tillfällen? (teman eller projekt)
- Finns det någon gemensam årsplanering för SO-undervisningen eller är det ni enskilda lärare som gör denna?
- Samarbetar ni kring dessa?
- Har ni SO som en helhet eller arbetar ni i perioder med varje enskilt ämne eller kontinuerligt med alla fyra ämnen en timma var eller motsvarande?
- Gör ni dessa planeringar själva, finns de redan eller gör ni de tillsammans?

Intervjufrågor samtal 1

Etik i SO
När jag säger etik och att elever ska lära etik i skolan, vad tänker ni då, och hur går det till hos er?

- Finns det ämnesområden som bara handlar om etik?
- Finns det områden där etik utgör en del?
- Finns det någon av dessa som är särskilt viktiga?
- Finns det något som är mindre viktigt?

Kunskaper i och legitimet åt etik
Vad vill ni att eleven ska kunna om eller i etik efter det att de lämnar mellanstadiet? Varför och hur utvecklas dessa kunskaper?

- Vad är viktigt att eleven får med sig efter arbetet med etik i SO? (Kompetenser, förmågor, faktakunskaper, begrepp som är centrala för eleverna att tillägna sig?)
- Vad innebär dessa kunskaper?
- Varför är dessa kunskaper viktiga?
- När och var använder eleven dessa kunskaper?
- Hur gör ni för att utveckla dessa kunskaper?
- Finns det några svårigheter med detta arbete?

b) Intervjufrågor samtal 2

Relationen etik och RE

Är etik för er ett viktigt område i RE, hur då och varför?

- Är etik endast kopplat till religion eller kommer det fram i andra ämnen?
- Hur ser kopplingen ut mellan etik och religionskunskap?
- Finns det ämnesområden i RE som bara handlar om etik?
- Finns det områden i RE där etik utgör en del?

Kunnande i etik och RE

Vad vill ni att eleverna ska tillägnas sig för kunskaper genom att arbeta med etik i RE?

- Vad innebär detta kunnande?
- Varför är detta kunnande viktigt?
- När, var och hur är dessa kunskaper viktiga för eleven?
- När, var och hur är dessa kunskaper viktiga för samhället?

Innehåll och metoder kopplat till kunskaper i etik och RE?

Hur går ni tillväga i undervisningen för att möjliggöra för detta lärande? Vilket innehåll och vilka metoder används?

- Vilket **material** får eleven möta för att tillägna sig detta kunnande (texter, filmer, aktiviteter osv)?
- Hur går ni tillväga för att välja detta material?
- Vad är avgörande när ni väljer material?
- Vilka **metoder och aktiviteter** brukar eleverna möta i undervisningen (diskussion, föreläsning, rollspel osv)?
- Hur går ni tillväga när ni väljer dessa metoder?
- Vad är avgörande när ni väljer metoder?

Svårigheter med etik i RE

Finns det något som ni tycker är svårt att undervisa om vad gäller etik och RE? Vad är det som gör att detta tycker är svårt att undervisa om?

- Finns det något som eleverna har svårt att lära sig med fokus på etik och RE?
- Vad gör ni lärare för att kompensera för / hantera detta?
- Vad är det som gör, tror ni, att eleverna tycker detta är svårt?

Bilaga 5

Skriftliga kommentarer - Finns det något du vill tillägga till exempel:

- Något som du vill berätta som inte berördes under samtalet.
- Något som du vill understryka som särskilt viktigt.
- Något som du i efterhand inte håller med om.

Bilaga 6

Samtalsbearbetning: Datum

Hur upplevde jag stämningen och informanterna?

Var någonstans genomfördes intervjun?

Förekom det några störningar under intervjun?

Hur var miljön?

Vilka var huvudpoängerna under samtalet?

Intressanta kunskaper som framkom

Gällande undervisningsstrategier

Gällande hur de kommunicerade

Andra tankar som dök upp under intervjun?

Bilaga 7

Transkribering

…	Paus
/…/	Del av inlägget har utelämnats i det presenterade citatet.

Lärares samtal om etik

Lärare i den svenska grundskolan har i uppdrag att utveckla elevers kunskaper om och i etik. Studien syftar därför till att undersöka hur lärare, som undervisar i skolåren 4–6, samtalar om etikundervisning i de samhällsorienterande ämnena med särskilt fokus på religionskunskap.

Teorin om sociala representationer har utgjort både teoretisk utgångspunkt och analysverktyg i studien. Empirin består av fokusgruppsintervjuer med tre arbetslag med lärare som samtliga undervisar i de samhällsorienterande ämnena. Analysen visar att det i lärarnas samtal framträder fyra sociala representationer av etikundervisning; *etikundervisning som fostran i socialt samspel, etikundervisning som demokratifostran, etikundervisning som värde- och dygdetisk fostran* och *etikundervisning som utveckling av etiskt tänkande*. Dessa sociala representationer består av lärares didaktiska idéer om undervisningens syfte, metoder och strategier, innehåll samt svårigheter. Analysen visar vidare att det i lärarnas samtal framträder tre sociala representationer av hur etikundervisning relaterar till de samhällsorienterande ämnena och skolans övergripande uppdrag. Dessa är; *etikundervisning har en naturlig plats i religionskunskap, etikundervisning är en viktig del i alla samhällsorienterande ämnen* och *etikundervisning pågår dagligen i den praktiska verksamheten*. Det tycks som om etik är ständigt aktuellt men sällan är det primära undervisningsinnehållet. I samtalen framträder också de kommunikativa resurser som lärarna använder för att skapa en gemensam förståelse av etikundervisning. Exempel på kommunikativa resurser som används i samtalen är; *läroplan, nationella prov, läromedel, forskning* och *kunskap från utbildning*.

ISBN 978-91-7063-777-3 (print)

ISBN 978-91-7063-778-0 (pdf)

ISSN 1403-8099

LICENTIATUPPSATS | Karlstad University Studies | 2017:18