JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Education and Communication

Doctoral Thesis

Sociala representationer om etikundervisning i mellanstadiets samhällsorienterande ämnen

Didaktiska utmaningar och möjligheter

Helena Anderström

Jönköping University
School of Education and Communication
Dissertation Series No. 050 • 2026

JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Education and Communication

Doctoral Thesis

Sociala representationer om etikundervisning i mellanstadiets samhällsorienterande ämnen

Didaktiska utmaningar och möjligheter

Helena Anderström

Jönköping University
School of Education and Communication
Dissertation Series No. 050 • 2026

Doctoral Thesis in Education

Sociala representationer om etikundervisning i mellanstadiets samhällsorienterande ämnen. Didaktiska utmaningar och möjligheter
Dissertation Series No. 050

© 2026 Helena Anderström

Published by
School of Education and Communication, Jönköping University
P.O. Box 1026
SE-551 11 Jönköping
Tel. +46 36 10 10 00
www.ju.se

Printed by Stema Specialtryck AB, year 2026

ISBN 978-91-88339-91-1 (printed version)
ISBN 978-91-88339-92-8 (online version)

Sociala representationer om etikundervisning i mellanstadiets samhällsorienterande ämnen

Didaktiska utmaningar och möjligheter

FÖRORD

Så är denna resa till ända. Resan har varit lärorik och intressant men samtidigt ser jag nu fram emot nya spännande utmaningar som behöver ägnas tid och engagemang.

Det finns många personer, som följt mig på denna resa och som jag vill tacka. Personer som inte bara utvecklat min kunskap om etikundervisning utan även utvecklat och utmanat mig som människa och mitt sätt att tänka om världen. För det är jag evigt tacksam!

Först vill jag tacka de lärare och elever som har medverkat i de olika delstudierna och som gjort denna avhandling möjlig. Tack för att jag fick dela er vardag och för att ni delat era erfarenheter med mig.

Jag vill också tacka mina handledare som följt mig på denna resa. Sara Irisdotter Aldenmyr, Ingela Bergmo Prvulovic, Tobias Samuelsson och Viveca Lindberg. Tack för ert stöd, era kloka tankar och skarpa läsningar. Tack också för uppmuntrande hejarop – de har varit ovärderliga! Ni har låtit mig växa som människa och uppmuntrat mig att stå på egna ben.

Längs denna resa har också mina doktorandkollegor varit en viktig del. Vi har varit på skrivarinternat, deltagit i doktorandkurser och har i fikarummet funderat över livet som doktorander. Det har inte bara gett perspektiv på att det finns en värld utanför utan också en känsla av gemenskap. Jag vill också tacka mina arbetskollegor på lärarutbildningen som stöttat mig och som påmint mig om varför forskning är viktigt och hur det kan bidra till lärares och lärarstudenters utveckling och kompetens.

Tack också till mina vänner som följt mig i livet och under denna resa. Tack Sofia, Sara, Henrietta och Mikaela med familjer som alltid hejat på trots att jag ofta varit i min egen värld.

Jag vill också tacka min familj. Mamma, pappa och mina syskon, Elina, Mikael och Peter med familjer. Tack för ert fina stöd och påhejande! Tack också till min andra hälfts familj som varit en del av denna resa. Tack Astrid, Claes, Anna, Magnus, Lukas, Karin och Anders.

Sist men inte minst vill jag tacka min familj – Alice Clara och Martin – för er ändlösa kärlek och omtanke! Min kärlek till er har inga gränser! Jag ser fram emot framtiden tillsammans med er!

Skövde 14 juni 2026 – Helena Anderström

Abstrakt

Skolan är en moralisk arena där elever lär om etik och moral genom den undervisning och det sociala samspel som pågår där. Att elever utvecklar en etisk kompetens är viktigt både för dem som individer och som samhällsmedborgare. Skolan har en möjlighet och ett uppdrag att stödja elever i denna utveckling och etikundervisning utgör därför en viktig del av skolans uppdrag. Få studier har dock riktat fokus mot etikundervisning och yngre barn i de samhällsorienterande ämnena. Det övergripande syftet med denna avhandling är därför att undersöka etikundervisning som socialt fenomen i samhällsorienterande ämnen med särskilt fokus på religionskunskapsämnet. Genom att blottlägga och analysera underliggande antaganden om etikundervisning i olika sammanhang, (lärares samtal, läroplan och klassrum) som gemensamt bidrar till formandet av etikundervisning, kan didaktiska möjligheter och utmaningar i etikundervisning diskuteras.

För att uppfylla avhandlingens syfte genomfördes tre delstudier som undersökte etikundervisning som socialt fenomen ur olika perspektiv och med olika metoder. Den första delstudien riktar intresset mot hur lärare som undervisar i samhällsorienterande ämnena på mellanstadiet samtalar om etikundervisningens syfte, innehåll, metoder och utmaningar. Tre arbetslag intervjuades, genom fokusgrupper, vid två tillfällen. Den andra delstudien fokuserade den då gällande läroplanen (Lgr11) och hur idéer om etikundervisning kommunicerades i denna. En kvalitativ innehållsanalys genomfördes för att undersöka dessa idéer. Den tredje delstudien riktar uppmärksamhet mot hur etikundervisning realiseras inom ramen för religionskunskap i årskurs 6. Genom deltagande observationer undersöktes om och i så fall hur etikundervisning aktualiseras i religionsundervisning om hinduism och buddhism.

Resultaten från dessa studier visar att etikundervisning är ett komplext socialt fenomen. Etikundervisning ges olika mening och innebörd och kommer till uttryck på olika sätt i skolans praktik vilket bidrar till att etik som undervisningsområde kan förstås som ett vagt inramat ämne men som är ständigt närvarande samtidigt som det kan förstås som ett implicit ämne som sällan utgör det centrala ämnet för undervisning.

Nyckelord: etikundervisning, religionskunskap, samhällsorienterande ämnen, mellanstadiet, läroplansanalys, fokusgruppsintervjuer, klassrumsstudie, teorin om sociala representationer.

Abstract

School is a moral arena where students learn about ethics and morality through the teaching and social interaction that takes place there. Learning about ethics is important for both the student as a fellow human being and as a citizen. The school has an opportunity to support students in this development and ethics education therefore constitutes an important part of the school's mission. However, few studies have focused on younger children and ethics education in social studies. The purpose of this thesis is therefore to examine ethics education as a social phenomenon in school practice with a particular focus on the subject of religious studies in school years 4–6.

To achieve this aim, three studies were conducted, investigating ethics education as a social phenomenon from different perspectives and methods. The first study focuses on how teachers who teach social studies in school years 4–6 discuss the purpose, content, methods and challenges of ethics education. Three work teams were interviewed, through focus groups, on two occasions. The second study uses qualitative content analysis to examine the then-current curriculum: Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11) and the underlying assumptions about ethics education embedded in it. The third study focuses on how ethics education is realized within the framework of religious education. Participant observations were carried out to investigate whether and if so, how, ethics education is actualized in teaching about Hinduism and Buddhism.

The results of these studies show that ethics education manifests as a complex and abstract social phenomenon. Ethics education is given different meanings and implications and is expressed in different ways in school practice. This contributes to the fact that ethics education can be understood as a vaguely framed subject that is constantly present, while at the same time it can be understood as an implicit subject that rarely constitutes the central subject of teaching.

Keywords: ethics education, religious education, social study subjects, primary education, curriculum study, focus groups interviews, classroom study, social representation.

PUBLIKATIONSLISTA

Denna doktorsavhandling baseras på tre delstudier. En licentiatuppsats (delstudie 1) som motsvarar två artiklar samt ytterligare två artiklar som i avhandlingen refereras till som artikel 1 (delstudie 2) och artikel 2 (delstudie 3).

Licentiatuppsats

Anderström, H (2017). Lärares samtal om etik. Sociala representationer av etikundervisning på mellanstadiet inom ramen för de samhällsorienterande ämnena. [Licentiatuppsats, Karlstads Universitet]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-48351.

Artikel 1

Anderström, H. (2025). Sociala representationer om etikundervisning i grundskolans läroplan 2011. *Acta Didactica, 19 (3),* 1–22. https://doi.org/10.5617/adno.11569

Artikel 2

Anderström, H; Irisdotter Aldenmyr, S & Bergmo-Prvulovic, I. Sociala representationer om etikundervisning i religionskunskapsämnet. Ett spänningsfält mellan opartisk kunskapsförmedling och kritisk ansats. Inskickad till tidskrift.

Innehållsförteckning

INLEDNING **1**
Avhandlingens disposition 3
BAKGRUND **4**
Etikundervisning i en samhällelig kontext 5
Etikundervisning i en historisk kontext 6
Etikundervisning i en utbildningskontext 8
Etikundervisning i en forskningskontext 10
TIDIGARE STUDIER **16**
Etikundervisning ur ett lärarperspektiv 17
Etikundervisning ur ett läroplansperspektiv 24
Etikundervisning ur ett klassrumsperspektiv 29
TEORETISKT RAMVERK **41**
Sociala representationer som teoretiskt ramverk 41
Sociala representationers funktioner 44
Sociala representationer och kommunikation 45
Sociala representationer och förankringsprocessen 46
Sociala representationer i konflikt eller samexistens 49
Specificerade frågeställningar 50
METOD **51**
Metodologiska överväganden 51
Fokusgruppsintervjuer med lärare om etikundervisning 52
Kvalitativ textanalys av etikundervisning i Lgr11 54
Klassrumsstudie om etikundervisning i religionskunskap 56
Avhandlingens kvalitet 60

Avhandlingens kvalitet och trovärdighet 60
Avhandlingens kvalitet och generaliserbarhet 61
Avhandlingens kvalitet och ekologisk validitet 62
Etiska överväganden 63
Etiska överväganden och informerat samtycke 63
Etiska överväganden och integritet 66
RESULTAT 67
Sociala representationer om etikundervisning i lärares samtal 67
Sociala representationer om etikundervisning i Lgr11 69
Sociala representationer om etikundervisning i religionskunskap 71
Överordnade sociala representationer om etikundervisning i skolans praktik 72
De överordnade sociala representationernas samexistens 81
DISKUSSION 82
Resultatdiskussion 82
Teori- och metoddiskussion 89
Fortsatta studier 92
ENGLISH SUMMARY 94
REFERENSER 101
BILAGOR 126
FIGURFÖRTECKNING 144
TABELLFÖRTECKNING 144

ORGINALPUBLIKATIONER

INLEDNING

Skolan är en social arena där moralisk påverkan och förhandlingar av moraliska ordningar ständigt pågår (Tholander, 2019; Thornberg & Elvstrand, 2012). Moral och etik visar sig både implicit och omedvetet i skolans praktik men också mer explicit och medvetet.[1] Flertalet studier vittnar om den implicita och inbäddade dimension (se t.ex. Buzzelli & Johnston, 2002; Karlsson, 2017; Tholander, 2019; Thornberg, 2008c) där varken elever eller lärare reflekterar över vilka moraliska ordningar som kommer till uttryck, hur de formas och omformas samt hur lärare och elever påverkas av dessa. Det kan exempelvis innebära moraliska ordningar i form av normer, det vill säga implicita föreställningar om hur vi bör och inte bör bete oss mot varandra (Osbeck, 2006; Tholander, 2019) eller vad som bör betraktas som en god, inkluderande verksamhet (Thornberg & Elvstrand, 2012). Mer explicit uttryckta moraliska ordningar kommer till uttryck i form av exempelvis klassrumsregler (Nucci & Ilten-Gee, 2021; Thornberg, 2008a; Thornberg & Elvstrand, 2012), innehåll i undervisning (Aarnio-Linnanvuori,

[1] I forskning om etik används begreppen etik och moral på olika sätt och med olika innebörd (se vidare exempelvis Collste, 2010 och Fjellström, 2004). I denna avhandling används dock etik och moral som synonymer.

2013; Lyngfelt et al., 2023; Vestøl, 2011) samt genom interaktion där läraren formulerar och uttrycker moraliska ordningar för det sociala samspelet i klassrummet och den sociala praktiken (Freebody & Freiberg, 2000; Tholander, 2019; Thornberg & Elvstrand, 2012). Tidigare studier visar således att elever lär sig om etik genom såväl uttalat innehåll i undervisning och uttalade moraliska ordningar i klassrummet, som implicita förgivettagna moraliska ordningar.

Mot bakgrund av ovanstående antagande om att elever lär om etik och moral i skolans praktik är studier som uppmärksammar etikundervisning, inom ramen för skolans verksamhet, relevanta. Att stödja elevers moraliska utveckling är inte bara grundläggande för elevens varande och utveckling utan också för de gemenskaper och det samhälle som denna ingår i (Osbeck et al., 2024; Veugelers, 2025). Denna avhandling kommer därför att rikta fokus mot etik i de samhällsorienterande ämnena. Etik utgör en central aspekt av religionskunskapsämnet (Lilja et al., 2018; Osbeck, 2023; Sporre, 2019) men de studier som undersöker etikundervisning och religionskunskap är dock relativt begränsade (Osbeck, 2023). Min avhandling bidrar till forskningsfältet om skolan som moralisk arena genom att adressera frågor om etikundervisning inom ramen för de samhällsorienterande ämnena med ett särskilt fokus mot religionskunskap. Avhandlingen belyser etikundervisning i tre delstudier. Den första delstudien presenteras i en licentiatuppsats, den andra och tredje delstudien i två vetenskapliga artiklar. Samtliga delstudier har olika empiri och metodologiska ansatser med det gemensamt att de alla ämnar bidra med kunskap om

etikundervisning inom ramen för de samhällsorienterande ämnena med särskilt fokus på religionskunskap och mellanstadiet.[2]

Mitt intresse för frågor om etikundervisning väcktes under min tid som verksam lärare i de samhällsorienterande ämnena. Jag har mellan åren 2003–2016 arbetat som grundskollärare i årskurs 1–9 och ställdes då inför frågor som relaterade till undervisning om etik. Det kunde handla om vilka etiska frågor som skulle behandlas i undervisning, hur dessa frågor kunde adresseras, hur jag som lärare hanterade motstridiga uppfattningar om etik hos eleverna och hur jag förväntades agera om dessa etiska uppfattningar stred mot skolans gemensamma värdegrund. Detta intresse motiverade att få fördjupa mig i dessa komplexa frågor vilket ledde mig vidare till forskarutbildningen och vars resultat ni nu håller i er hand.

Avhandlingens disposition

Denna avhandling består av, som tidigare nämnts, tre delstudier. Den första delstudien presenteras i en licentiatuppsats (Anderström, 2017). Den andra delstudien består av artikel 1 (Anderström, 2025) och den sista delstudien utgörs av artikel 2 (i manuskript). Dessa tre delstudier utgör grunden för denna avhandling som består av åtta kapitel. Det första kapitlet utgörs av en bakgrund

[2] Mellanstadiet syftar på skolåren 4–6.

som avser att sätta studien i en samhällelig och pedagogisk kontext, vilket mynnar ut i avhandlingens övergripande syfte. Det andra kapitlet beskriver aktuell empirisk forskning. I det tredje kapitlet skrivs avhandlingens teoretiska utgångspunkt fram och det avslutas med avhandlingens specificerade frågeställningar. I det fjärde kapitlet beskrivs avhandlingens genomförande och det avslutas med en diskussion om avhandlingens kvalitetsaspekter. I det femte kapitlet presenteras resultatet från de tre delstudierna fram och ställs i relation till varandra. Kapitel sex utgörs av en diskussion om avhandlingens resultat, med utgångspunkt i tidigare studier och teoretiska utgångspunkter. Detta kapitel avslutas med en diskussion om avhandlingens kunskapsbidrag och förslag på vidare forskning.

BAKGRUND

En teoretisk utgångspunkt i denna avhandling är att människor i historiska, sociala, kulturella och samhälleliga sammanhang konstruerar kunskap om sociala fenomen (Jovchelovitch, 2007; Moscovici, 2000) så som etikundervisning. För att förstå och problematisera den sociala kunskap som utvecklats i skolans praktik om etikundervisning blir det därför relevant att i denna bakgrund beskriva

de sammanhang som påverkar etikundervisning som socialt fenomen.[3] Först sätts etikundervisningen i den svenska grundskolan i relation till en samhällelig kontext och därefter till en historisk kontext. Därpå diskuteras etikundervisningens roll i den svenska skolan och sist görs en utblick i en forskningskontext där olika teoretiska perspektiv på etikundervisning presenteras.

Etikundervisning i en samhällelig kontext

Skolans undervisning påverkas av den samhälleliga kontext i vilken den verkar (Kittelmann Flenser, 2018). För att förstå etikundervisningens plats i skolan behöver man därför också problematisera etikens plats i samhället. Dagens samhälle präglas av mångfald vilket innebär att människor med olika värderingar möts (Kittelmann Flensner, 2018; Kronlid, 2017; Noddings, 2013a; Sporre & Mannberg, 2010). Vidare är de etiska frågor som samhället ställs inför komplexa och invävda i varandra, och det är svårt att hävda enkla eller givna svar på frågor gällande etik och moral (t.ex. Bauman 1995; Kronlid, 2017). En lång rad teoretiker har adresserat hur etiska frågor ställs på sin spets i komplexa samhällsutmaningar (se exempelvis Kronlid, 2017; Noddings, 2013a) så som

[3] Etikundervisning används i denna avhandling som ett samlingsbegrepp för undervisning som förväntas bidra till utveckling av elevers etiska kompetens (se vidare i Licentiatuppsatsen s. 8–9).

klimatförändringar och social orättvisa (Singer, 2016). Dagens samhälle ställer därmed höga krav på etisk kompetens. Skolan utgör en del av samhället och har möjlighet att stödja elever att som samhällsmedborgare fatta kloka moraliska beslut och ge dem möjlighet att skapa en handlingsberedskap, en vilja och en förmåga att handla i frågor som berör etik (Kronlid, 2017; Skolverket, 2022).

Etikundervisning i en historisk kontext

Människor skapar föreställningar om sin omvärld. Dessa föreställningar förändras över tid men tidigare föreställningar lever kvar eller formas om vilket gör att kunskap om den sociala världen har en historia som påverkar nutiden men också framtiden (Bauer & Gaskell, 1999; Jovchelovitch, 2007; Moscovici, 2000). För att undersöka hur etikundervisning kommer till uttryck i dagens skola är det centralt att också förstå dess historia.

Det har sedan länge varit en del av skolans uppdrag att bidra till elevers moraliska utveckling (Dewey, 2004; Noddings, 2013a). Den svenska skolan har haft en formaliserad form sedan i mitten av 1800-talet och har sedan dess haft i uppdrag att undervisa om och fostra elever till etiskt och moraliskt handlande (Orlenius & Bigsten, 2008; Orlenius, 2010). Vad elever ska undervisas om och fostras till har dock förändrats över tid. Samhälleliga förändringar har påverkat såväl individers som samhällets syn och förväntningar på skolan som institution.

Under mitten av 1800-talet inrättades den första folkskolan. Den drevs i kyrkans regi och förväntades bidra till en kristen moral och den kristna tron och etiken stod i förgrunden för skolans verksamhet (Orlenius, 2010; Orlenius & Bigsten, 2008). I början av 1900-talet kom frågor om demokrati och mänskliga rättigheter att aktualiseras i skolan, vilket betonades ytterligare mot bakgrund av andra världskriget. Skolans huvuduppdrag var att fostra till demokratiska medborgare som respekterade demokratiska värden och mänskliga rättigheter (Fjellström,

2004; Hartman, 1995) Samtidigt kom vetenskapen också att succesivt ersätta kristendomen som grund för skolan och tanken om en objektiv skola framträdde (Fjellström, 2004; Orlenius, 2010), vilket bidrog till att den kristna etiken fick en mer nedtonad roll till förmån för en icke-konfessionell religionsundervisning. Kristendomsämnet bytte också, 1969, namn till religionskunskap och fler religioner och dessas etik utgjorde grund för undervisning (Orlenius, 2010). Under slutet av 1990-talet fick fostran och frågan om etik återigen aktualitet. Det sekulära, pluralistiska och globala samhället bidrog till en debatt om skolans behov att fostra nästa generation. Resultatet av denna debatt blev en diskussion om en gemensam värdegrund (Orlenius & Bigsten, 2008). Fostran och etik kom att handla om att skolan och läraren skulle gestalta, förankra och förmedla de gemensamma värden som uttrycktes i läroplanen (Zackari & Modigh, 2000). Värdegrunden som fenomen har dock ifrågasatts. Frågan har väckts om huruvida det är möjligt att tala om en värdegrund (Orlenius, 2010) och vilka negativa följder som följer med att att tala om värdegrunden som stabil (Kronlid, 2017). Under de senaste två årtiondena har ett allt större fokus riktats mot etikundervisning och skolans uppdrag att utveckla elevers förmåga att resonera om och ta ställning till etiska frågor och dilemman. Exempel på studier som adresserar dessa frågor är Osbeck et al., (2018a), Sporre (2019) och Tykesson (2017).

Det kan konstateras att skolan sedan lång tid tillbaka har haft i uppdrag att fostra till etik och moral. Frågan tycks således inte vara huruvida skolan ska fostra utan snarare handla om till vilken moral och på vilket sätt elever ska fostras. Studier som undersöker skolans etikundervisning och diskussioner om vilka följder denna kan få är således av relevans. Skolan uppdrag gällande etikundervisning förefaller vara föränderligt vilket föranleder vikten av kritiska samtal. Genom att studera etikundervisning i de samhällsorienterande ämnena med särskilt fokus på

religionskunskap bidrar studien med kunskap som utgör ett redskap för kritiska samtal.

Etikundervisning i en utbildningskontext

Idéer om etikundervisning skapas i en utbildningskontext där forskningssammanhang, utbildningssammanhang och politiska diskussioner ingår och utgör en del av skolans kontext eftersom dessa idéer om vad etikundervisning kan och bör vara i sin tur påverkar innehållet i läroplanen, lärares förståelse av sitt uppdrag och realiserande av undervisning. I denna utbildningskontext har flera frågor om vad etikundervisning kan och bör vara diskuterats.

En fråga som diskuterats i utbildningskontexten och som är av relevans för denna studie är relationen mellan kunskapsuppdraget och det fostrande uppdraget. Ofta beskrivs dessa som två olika eller separata uppdrag men detta har problematiserats (se t.ex. Lifmark, 2017; Tryggvasson & Öhman, 2020). Den kunskap som elever formar om sin omvärld påverkar också hur elever uppfattar vilka de kan och bör vara (Ropo, 2009). Den kunskap som elever utvecklar om sin omvärld påverkar således också deras värderingar och en förståelse för etiska frågor. Det är därför svårt att skilja kunskap från identitet och värderingar men skolans uppdrag är att arbeta med båda delarna.

Ytterligare en fråga som diskuterats är etikens plats i religionskunskapen. Det finns i historien en naturlig koppling mellan religioner, etik och religionskunskap. Inom religioner finns moraliska system som ger vägledning i etiska frågor och bidrar med svar på hur en människa bör vara och vad ett gott liv är (Franck & Löfstedt, 2015). I takt med samhällsförändringar så som religionsfrihet, mångreligiositet och förändringar i religionskunskapsämnet fördes under 1990-talet en diskussion huruvida etiken skulle utgöra ett eget ämne, utgöra en del av

religionsämnet eller om det skulle det vila på alla lärare och ämnen att behandla frågor om etik. Svaret på denna diskussion blev att alla lärare ska behandla frågor om etik (Orlenius, 2010) men att etiken också har en given plats i religionskunskapsämnet och de övriga samhällsorienterande ämnena (Skolverket, 2022). I skolans läroplan, både Lgr11 och Lgr22, beskrivs att:

> Det *etiska perspektivet* är av betydelse för många av de frågor som tas upp i skolan. Perspektivet ska prägla skolans verksamhet för att ge grund för och främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden. (Skolverket, 2011, s. 10)

Genom formuleringen i läroplanen framgår att det etiska perspektivet ska prägla hela skolans verksamhet och ge eleverna möjlighet att utveckla ett eget förhållningssätt till etiska frågor. Flera studier i den svenska kontexten pekar mot att etik förstås som centralt för många av skolans ämnen. Studier som exemplifierar detta är Kåreklint (2007) som undersöker etisk kompetens och teknikämnet, Ahrenby (2021) som visar på möjligheter och utmaningar i värdegrundsarbete i bildundervisning och Alkestrand (2016) som undersöker värdegrundsarbete i ämnet svenska. Samtidigt har religionskunskap fortfarande ett särskilt ansvar för etikundervisning även om det inte längre är kopplat enbart till den kristna etiken. Både internationellt (se t.ex. Barnes, 2011; Tillson, 2011; Zilliacus & Kallioniemi, 2016) och nationellt (Osbeck, 2023) har etikens plats i religionskunskap diskuterats. I den svenska kontexten förväntas undervisning i religionskunskap utveckla elevens förmåga att resonera om och ta ställning i moraliska frågor (Lyngfelt et al., 2023; Skolverket, 2011, 2022) vilket också är en förmåga som betygsätts (Skolverket, 2011, 2022; Sporre, 2019). Vidare ska relationen mellan livsåskådningar och etik belysas. Elever ska utveckla förståelse för och kunskap om hur människors värderingar och relaterar till religioners och livsåskådningars övergripande moraliska system (Franck & Löfstedt, 2015; Skolverket, 2011, 2022).

Även de övriga samhällsorienterande ämnena (geografi, historia och samhällskunskap) ska behandla frågor om etik och moral (Skolverket, 2011). Det finns flera exempel på studier som uppmärksammat detta. I geografin behandlas exempelvis frågor om hållbar utveckling ur ett etiskt perspektiv (Molin, 2017) samt frågor om solidaritet (Torbjörnsson & Molin, 2015). I samhällskunskapsämnet aktualiseras frågor om barns rättigheter (Quennerstedt, 2015), värdegrundsfrågor (Kristiansson, 2014) och kontroversiella samhällsfrågor som också till sin natur är etiska (Larsson, 2017a; Larsson & Lindström, 2020). I historieämnet betonas etiska frågor sett ur ett historiskt perspektiv men också människosyn under olika tidsepoker och värderingars relation till kontext och tid (Löfström, et al., 2020) samt historisk empati (Strand, 2025).

Sammantaget kan konstateras att etikundervisning både kan utgöra en del av alla lärares sociala praktik och samtidigt ett specifikt kunskapsobjekt i religionskunskap och de övriga samhällsorienterande ämnena. Det gör att etik inte kan förstås å ena sidan enbart som ett kunskapsobjekt eller å andra sidan enbart som ett fostransuppdrag utan utgör en kombination av dem båda. Frågan är hur detta hanteras av lärarna i den praktiska verksamheten. En utgångspunkt för denna studie är att lärares kunskap om och förståelse för etikundervisning kommer att påverka hur de tolkar läroplanens skrivningar, hur de väljer att organisera skolans verksamhet och vilka didaktiska val de gör i de samhällsorienterande ämnena med särskilt fokus på religionskunskap. Det är därför av betydelse att undersöka etikundervisning i skolans praktik.

Etikundervisning i en forskningskontext

En teoretisk utgångspunkt för denna avhandling är att forskning sprider sig i samhället och tar formen av en ”*common sense*”-kunskap, det vill säga kunskap som

har sin bakgrund i forskning men som tar en mer allmän form i det vardagliga samspelet mellan människor (Marková, 2003; Moscovici, 2000). Det får till följd att jag utgår från att lärare utvecklar en social kunskap om etikundervisning som både har sin bakgrund i utbildningar av olika slag men också i en mer vardaglig förståelse av etik och moral som de tillägnar sig i praktiken i möten med andra människor. En kortfattad presentation görs nedan av några teoretiska perspektiv och traditioner som vuxit fram inom ramen för forskning om etikundervisning. Avsikten med denna redogörelse är att påvisa de olika idéer om etikundervisning som historiskt sett cirkulerat i den utbildningsmässiga kontext som lärare är en del av. Redogörelsen avser att visa på skillnader i hur man ser på vad som kännetecknar en moralisk människa, hur moralisk utveckling sker och slutligen skolans roll i denna utveckling. Dessa antaganden är också empiriskt undersökta men avsikten här är inte att redogöra för ett forskningsläge utan att visa på antaganden bakom perspektiven på etikundervisning, vilka utgör en del av den kunskap som lärare möter i olika kontexter. Aktuell empirisk forskning kommer att presenteras i nästa avsnitt.

Som grund för denna redogörelse utgår jag från Howards (2005) beskrivning av tre breda traditioner: *den kognitiva traditionen, den karaktärsdanande traditionen,* och *den omsorgsfulla traditionen (min översättning)* och Johansson och Thornberg (2014) som benämnt ytterligare två traditioner: *den kulturella traditionen och den emotionella*

traditionen, vilka kommer komplettera och sammanföras med Howards tre traditioner.[4]

Inom *den kognitiva traditionen* fokuseras förmågan till etiska resonemang och den har sitt teoretiska ursprung i Sokrates tankar om samtalet och reflektionens betydelse för människans moral (Howard, 2005). Det är genom samtal och reflektion som etiska frågor kan förstås och därmed ges svar på hur vi bör agera (Rembert, 1995). Om människor genom resonemang och reflektion kan tänka ut rätt handling så kan man agera därefter. Det finns således en epistemologisk tanke om att rätt tanke leder till rätt handling (Howard, 2005). Undervisning i skolan bör således handla om att ge eleverna möjlighet att resonera om och reflektera över etiska frågor och dilemman (Blatt & Kohlberg, 1975; Kohlberg, 1975). Det har dock väckts kritik mot denna tradition. För det första har idén om att rätt tanke leder till rätt handling ifrågasatts. Känslor så som ilska eller rädsla kan göra att människan tänker en sak men gör något annat (Zajonc, 1980, genom Rest, 1986). För det andra har feministiska teoretiker rest kritik mot att en kognitiv tradition i hög grad beaktar moraliskt tänkande ur traditionellt manliga

[4] För att skissa dessa forskningstraditioner har jag tagit stöd i både Howards (2005) och Johannsson & Thornbergs (2014) indelningar. Jag har använt dessa breda indelningar för att benämna den forskning som finns om etikundervisning för att ge en överblick över den forskning som cirkulerar i forskningskontexten. De exempel som återfinns under varje tradition är delvis hämtade från Howards och Johanssons exempel, delvis från min tolkning av nyare forskning. En liknande skiss av forskningsfälten finns även i min licentiatuppsats (Anderström, 2017, s. 15–20).

perspektiv, medan kvinnors livserfarenheter, perspektiv och livsvillkor utgått från andra rationaliteter där omsorg, närhet och emotioner premieras framför mer principstyrda sätt att resonera (Gilligan, 1982; Noddings, 2013b). Denna kritik utgör också grunden för framväxten av den omsorgsfulla traditionen.

Den *omsorgsorienterade traditionen* har utvecklats ur Gilligans teori om omsorg (Howard, 2005). Traditioner bygger på idéer om att relationer och omsorg om den andre är grunden för människans moral. Genom att vara i nära och omsorgsfulla relationer utvecklas människan mot att vilja den andra väl. Omsorgsfulla relationer, som präglas av ömsesidighet, är grunden i människans moral (Gilligan, 1982; Noddings, 2013b). Undervisning i skolan bör således handla om att skolans miljö ska präglas av omsorgsfulla relationer där det finns möjlighet att visa omsorg men också att få omsorg. Moral och omsorg bygger alltså på ett engagemang från flera parter där det gemensamma står i fokus snarare än det individuella (Noddings, 2013b).

Inom *den emotionella traditionen* betonas känslornas betydelse för människors moral (Johansson 2007; Johansson & Thornberg, 2014). Grundtanken är att människors vilja att handla moraliskt motiveras av känslor (Noddings, 2013b). Tidigare ansågs känslor så som rädsla, skam och skuld centrala för att människor skulle utveckla ett samvete och utvecklas moraliskt (Johansson & Thornberg, 2014). Ett större fokus har de senaste årtiondena dock riktats mot emotioner så som exempelvis empati och sympati (Eisenberg et al., 2014).

Den karaktärsdanande traditionen har sitt ursprung i Aristoteles tankar om dygder (Howard, 2005). Här ses dygder som grunden för den moraliska människan. En moralisk människa utvecklar dygder och handlar i linje med dessa (Arthur, 2014). Dygderna blir en del av den moraliska människan och ger vägledning i det dagliga livet. Vilka dygder som ses som eftersträvansvärda varierar men ofta beskrivs mod, tapperhet och måttfullhet (Colnerud, 2017), generositet, medkänsla

(Curren, 2017) samt ärlighet, integritet och rättvisa (Vozzola, 2014) som sådana. Undervisning i skolan bör således fokusera på elevers möjligheter att utveckla dylika dygder (Lickona, 1996).

Den kulturella traditionen kännetecknas av idéen att en människas moral formas och förhandlas i interaktion mellan människor (t.ex. Bergmann, 1998; Cromdal & Tholander, 2012; Luckmann, 2002; Tholander, 2006). Denna utgångspunkt får till följd att en människas moral och moraliska utveckling i första hand ska förstås som ett resultat av mänsklig interaktion och kommunikation. Vidare får kontexten betydelse för interaktion det vill säga att grupper av människor, kulturer eller institutioner upprättar, avfärdar och/eller för vidare moraliska strukturer som påverkar människors handlingar men som samtidigt till stor del är omedvetna för dem (Bergmann, 1998; Luckmann, 2002). Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv anses därför moral konstrueras i och genom interaktion. Denna tradition vänder sig från idén att moral är något som finns i människan som en essens, som sedermera tar sig uttryck i handling (Bergmann, 1998). Snarare ses en människas moral som något som i växelverkan, genom interaktion, växer fram mellan individ, grupp och samhälle (Luckmann, 2002). Dessa moraliska ordningar bildas i social interaktion och kommer sedan till uttryck i samhälleliga institutioner (Bergmann, 1998; Luckmann, 2002) så som skola.

Med stöd i Howards (2005) och Johansson och Thornbergs (2014) synliggörande av olika forskningstraditioner inom etik- och moralområdet vill jag i denna avhandling poängtera att det finns olika sätt att förstå elevers moraliska utveckling och skolans roll i denna. I föreliggande avhandling är det en teoretisk utgångspunkt att dessa idéer om moralisk utveckling och skola cirkulerar i samhället och i den pedagogiska kontexten vilka i sin tur påverkar både lärares förståelse och realiserande av etikundervisning samt de experter, forskare och beslutsfattare som formulerar läroplaner. Denna studie riktar intresse mot de

antaganden om etikundervisning som kommer till uttryck i skolans praktik och skolans styrdokument.

ÖVERGRIPANDE SYFTE

Denna avhandling adresserar frågor om vilken social kunskap om etikundervisning som kommer till uttryck i lärares samtal, läroplanens skrivningar och i realiserad religionsundervisning. Det övergripande syftet är därför att undersöka etikundervisning i samhällsorienterande ämnen med särskilt fokus på religionskunskapsämnet på mellanstadiet. Genom att blottlägga och analysera underliggande antaganden om etikundervisning i olika sammanhang, (lärares samtal, läroplan och religionsundervisning) som gemensamt bidrar till formandet av etikundervisning, kan didaktiska möjligheter och utmaningar i etikundervisning diskuteras.[5]

[5] Avhandlingen guidas även av två specificerade frågeställningar som presenteras sist i kapitlet Teoretiskt ramverk, s. 50. De specificerade frågeställningarna presenteras där eftersom de är nära knutna till och formulerade i relation till det teoretiska ramverket.

TIDIGARE STUDIER

Tidigare forskning har bedrivits inom flera forskningsfält så som värdepedagogik, moralfilosofi, moralpsykologi (se t.ex. Johansson & Thornberg, 2014; Killen & Smetana, 2023; Nucci, Krettenauer & Thompson, 2025) och inom olika ämnesdidaktiska inriktningar, inte minst i religionsdidaktik. Det får till följd att en avgränsning är nödvändig för denna forskningsöversikt.[6] Avgränsningen har gjorts med syftet att ringa in ett forskningsfält som svarar mot föreliggande studies fokusområde, det vill säga etikundervisning i samhällsorienterande ämnen med fokus på religionskunskap i den svenska kontexten. Det innebär att följande

[6] De studier och utvärderingar som utgör grund i denna forskningsöversikt har framkommit genom sökningar i databaserna ERIC, Swepub, Scopus och Web of Science. Sökprocessen har genomförts i flera steg och inspiration till denna process har hämtats från Rumsey (2008). I det första steget var det centralt att urskilja relevanta sökord till de kommande sökningarna i databaserna. För att urskilja relevanta sökord användes handböcker för att undersöka vilka sökord som forskare inom detta fält tidigare använt. Som ett andra steg söktes varianter och synonymer av dessa sökord. Dessa sökord kombinerades sedan på olika sätt i respektive databas. Som ett tredje steg lästes abstracten av de funna artiklarna. De studier som bidrog till en förståelse av etikundervisning inom ramen för de samhällsorienterande med särskilt fokus på religionskunskap lästes i sin helhet. Det följdes av en kedjesökning i de utvalda artiklarna.

presentation företrädelsevis fokuserar på nationella ämnesdidaktiska empiriska studier med relevans för skolåren 4–6. Utblickar kommer vidare att göras till internationella, framför allt nordiska, forskningsstudier, i de fall de bidrar till en ökad förståelse för etikundervisning som fenomen i den svenska skolans praktik.

Presentationen av tidigare forskning är strukturerad på ett sätt som svarar mot avhandlingens delstudier, där fokus riktats mot lärare, läroplan och realiserad etikundervisning. I den första delen presenteras därför studier som lyfter etikundervisning ur ett lärarperspektiv. I den andra delen aktualiseras etikundervisning ur ett läroplansperspektiv där studier om Lgr11 står i förgrunden. I den tredje och avslutande delen belyses etikundervisning ur ett klassrumsperspektiv där studier som har undersökt realiserad etikundervisning lyfts fram.

Etikundervisning ur ett lärarperspektiv

Forskning om etikundervisning ur ett lärarperspektiv har intresserat sig för flera problemområden. Nedan presenteras dessa studier utifrån de övergripande rubrikerna *lärares beskrivningar av etikundervisningens syfte, lärares beskrivningar av metoder och strategier i etikundervisning, lärares beskrivningar av utmaningar i etikundervisning* och *lärares kunskaper om etikundervisning*.

Innan tidigare studier ur ett lärarperspektiv presenteras återges kortfattat några studier som berättar om lärares förhållningssätt till etikundervisning. I den svenska kontexten visar flera studier på att grundskollärare, i de samhällsorienterande ämnena är positiva till etikundervisning i skolan och uppfattar kunskaper om etik som viktiga (Osbeck, 2014; Oscarsson & Svingby, 2005; Lindström & Larsson, 2022a; Thornberg, 2008b). Samtidigt visar studier att lärare förefaller ha ett okritiskt och förgivettaget förhållningssätt till frågor om

etikundervisning och värden i skolans praktik (Orlenius & Bigsten, 2010; Thornberg, 2008a).

Lärares beskrivningar av etikundervisningens syfte

När forskare har riktat ljuset mot etikundervisning ut ett lärarperspektiv har flera av dessa undersökt hur lärare beskriver syftet och intentionen med sin undervisning (se t.ex. Çelikkaya & Filoglu, 2014; LePage et al., 2011; Thornberg & Oguz, 2013). Några av dessa studier adresserar frågan om vilka värden lärare önskar förmedla och aktualisera i skolans praktik (Lindström & Samuelsson, 2022a; Thornberg, 2008b; Thornberg & Oguz, 2013). I dessa studier betonar lärare värden som relaterar till hur man bör behandla andra människor, hur man själv bör uppträda i socialt samspel och att man bör tar ansvar för sig själv (Thornberg, 2008b; Thornberg & Oguz, 2013). Vidare visar dessa studier att relationella värden som ger elever guidning i hur man bör agera i relation till andra människor så som empati, respekt, ansvar, rättvisa, allas lika värde och jämlikhet (Thornberg, 2008b; Thornberg & Oguz, 2013) liksom demokratiska värden ses som relevanta att förmedla och gestalta i skolans praktik (Thornberg, 2008; Thornberg & Oguz, 2013; Thornberg & Elvstrand, 2013). Genom en intervjustudie om värdegrundsbegreppen trygghet, respekt, ansvar och delaktighet framgår att enskilda grundskollärare och arbetslag tolkar begreppens innebörd olika (Linnér, 2005). Lärarna förefaller ta utgångspunkt och stöd i den egna etiken när de bemöter och fostrar eleverna i den vardagliga praktiken (Thornberg, 2008a; Thornberg, 2008b). De ovan beskrivna studierna har dock inte haft specifikt fokus på hur lärare i de samhällsorienterande ämnena förhåller sig till värden utan det har undersökt lärare med olika roller, åldersgrupper och ämnen men är ändå av relevans för denna studie genom att de skapar en förståelse för lärarnas tolkning av etikundervisning.

Ovan nämnda studier visar att etikundervisning kan förstås som ett ämne som är ständigt närvarande, aktualiseras i den dagliga praktiken och kan kopplas till skolans fostrande uppdrag, men det finns också studier som undersöker etikundervisning inom ramen för specifika ämnen. Ett exempel är Lindström och Samuelsson (2022) som undersöker vilka värden som lärare, i skolåren 1–7, vill verka för i religionsundervisning. Resultatet visar att de deltagande lärarna värdesätter att förmedla och gestalta individualistiska värden före gemensamma värden. När lärarna fick argumenten för sina ställningstaganden, beskriver de att individuella värden ger eleverna fler möjligheter till att välja sin egen väg i livet medan de gemensamma värdena snarare förefaller begränsa elevernas möjligheter att exempelvis utveckla kritisk förmåga respektive begränsar möjligheten att göra individuella val. Ett annat exempel är Osbecks (2014) studie som visar att när lärarna fick beskriva syftet med religionskunskap betonar de vikten av att fostra eleverna till samhällets gemensamma värden. De ovan beskrivna studierna vittnar om att lärare vill verka för att förmedla och gestalta värden i skolans praktik men att dessa färgas av lärarens idéer om värden. Samtidigt visar sig en osäkerhet om vad dessa värden egentligen innebär. Det finns således snarare en enighet om att skolan ska förmedla dessa värden än en enighet om vad dessa värden innebär i praktiken.

Intresse har också riktats mot hur lärare beskriver vilka kunskaper och förmågor som eleven ska utveckla i undervisning i de samhällsorienterande ämnena. Lilja och Osbeck (2020) belyser lärares perspektiv på vad etikundervisning i religionskunskap syftar till. Lärarna ombads i denna intervjustudie att beskriva de förmågor och kunskaper som de anser vara centrala för eleverna att utveckla i religionskunskap. Resultatet visar att lärare beskriver fyra övergripande förmågor och kompetenser: förståelse, verbalisering, handling och uthållighet. Det innebär att elever ska få förståelse och kunskap om etiska frågor, utveckla en förmåga att samtala om etiska frågor, en vilja att handla och agera i linje med

de förhållningssätt som eleven utvecklat. Det får till följd att lärare förefaller ha en bred förståelse för vad etikundervisning kan utgöra inom ramen för religionskunskap.

Lärares beskrivningar av metoder och strategier i etikundervisning

Vad elever lär sig om etik är relaterat till vilka metoder och strategier som lärare använder i etikundervisning. Flertalet av de studier som undersöker hur lärare beskriver metoder och strategier i etikundervisning är inte kopplade specifikt till de samhällsorienterande ämnena utan till skolans övergripande värdegrundsuppdrag. Av dessa studier framkommer att undervisning relaterat till värdeförmedling kan beskrivas som reaktivt och oplanerat (Thornberg, 2008a). Etikundervisning äger rum som respons på det som sker i praktiken så som konflikter mellan elever, oönskat beteende hos eleverna, eller normbrott (Thornberg, 2008a; Thornberg, 2009, Thornberg & Oğuz, 2013). I den sociala interaktionen som sker i praktiken använder sig lärare av olika strategier. En strategi handlar om att ge positiv eller negativ återkoppling på elevers beteende En annan strategi är att läraren fungerar som en moralisk förebild. En tredje att samtala om hur man bör vara som elev och människa. Det innebär att etikundervisning snarare kan förstås som ständigt pågående än något planerat i formell ämnesundervisning (Thornberg, 2008a; Thornberg & Oğuz, 2013).

Även om en stor del av arbetet med etikundervisning kan förstås som oplanerad och reaktiv ger lärare i studier också exempel på mer planerad ämnesundervisning. Det kan vara boksamtal om etiska frågor eller diskussioner om klassrumsregler (Thornberg & Oğuz, 2013). En studie av Lyngfelt et al., (2023) visar att lärare som undervisar i religionskunskap och svenska i årskurs 5 och 8 beskriver flera möjligheter med att använda boksamtal och skönlitteratur i etikundervisning. Boksamtal om skönlitteratur medför att eleverna får ta del av konkreta och situationsbaserade livsöden som i sin tur skapar ett engagemang för

etiska frågor. Eleverna kan också påverkas emotionellt av dessa berättelser vilket skapar motivation för moralisk handlade och till deltagande i samtal om överväganden i etiska situationer.

Lärares beskrivningar av utmaningar i etikundervisning

Studier har även, utifrån ett lärarperspektiv, riktat ljuset mot de praktikrelaterade utmaningar och svårigheter som kommer till uttryck i etikundervisning (Henriksson Persson & Irisdotter Aldenmyr, 2017; Lilja, et al., 2023b; Osbeck, et al., 2015). En sådan svårighet är förståelsen för relationen mellan kunskapsuppdraget och det fostrande uppdraget. När mellanstadielärare talar om demokratiuppdraget i samhällskunskapsämnet framgår det att de kan uppfatta att det fostrande demokratiuppdraget konkurrerar med kunskapsuppdraget och att kunskapsuppdraget ges företräde i undervisning. Samtidigt talar lärarna också om dessa båda uppdrag som möjliga att förena genom att läraren i undervisning lyfter innehållsliga aspekter om demokrati. Perspektiven kan därmed också förstås som sammanflätade och inte i motsättning med varandra (Henriksson Persson & Irisdotter Aldenmyr, 2017). Denna didaktiska fråga om relationen mellan det fostrande uppdraget och kunskapsuppdraget är inte ny men förefaller ändå vara en utmaning för lärarna i praktiken. En liknande fråga som adresserats är frågan om utmaningen att både förmedla en given värdegrund och att utveckla elevers kritiska tänkande samtidigt (Lindström & Larsson, 2022b) och hur ska lärare hantera uppfattningar som strider mot exempelvis mänskliga rättigheter (Osler & Skarra, 2021).

En annan utmaning som uppmärksammats i samtal med grundskollärare är frågor om bedömning. Osbeck et al., (2015) har genomfört en intervjustudie med lärare om bedömningar av nationella prov i religionskunskap. Syftet var att identifiera och diskutera utmaningar i de uppgifter i det nationella provet som berörde etik. En första utmaning lärarna vittnar om är att de upplever en

osäkerhet i tolkningen av instruktioner till provuppgifterna. De upplever svårigheter att tolka vilka kunskaper eleverna ska visa och därtill att tolka de begrepp som är en del av uppgiften och de kunskapskrav som ska prövas. En andra utmaning tycks vara att bedöma de svar elever lämnar in. Lärarna har exempelvis svårt att avgöra vilka begrepp som kan förstås som etiska. En tredje utmaning är frågan om vad kunskaper i etik faktiskt innebär. Lärarna frågar sig om kunskaper i etik kan vara något annat än att resonera och problematisera med hjälp av etiska begrepp.

Ytterligare en fråga som adresserats är vilka utmaningar som följer med att använda skönlitterära texter i etikundervisning. Lilja et al., (2023b) genomförde ett projekt med tio lärare i religionskunskap där lärare intervjuades om möjligheter och utmaningar med etikundervisning. Resultatet visar att lärare beskriver tid som både en förutsättning och en utmaning för etikundervisning. Det förefaller dock främst vara en utmaning eftersom lärarna beskriver att det är svårt att hinna låta alla elever komma till tals och delta aktivt i samtal om etik. Tiden blir en begränsning. Andra möjligheter och utmaningar som visar sig är elevers bakgrunder och erfarenheter. Å ena sidan framträder tidigare erfarenheter och bakgrund som en utmaning. Eleverna kan ha åsikter och föreställningar som strider mot skolans och samhällets värden och värderingar. Å andra sidan kan detta även förstås som en tillgång. Eleverna har olika perspektiv i etiska frågor. Vidare förstås elevernas ringa ålder och erfarenheter av samhället som en utmaning. I etiska frågor krävs en mognad, livserfarenhet och förmåga till perspektivtagande. En annan utmaning med etikundervisning förefaller vara att den är svår att planera. Etiska situationer kan uppkomma när som helst under dagen. Lärare beskriver att det kan vara en utmaning att hantera dessa samtal, eftersom de kan bli oreflekterade. Samtidigt är detta bra undervisningssituationer att utgå ifrån. Det är situationer som är verkliga för eleverna och som de kan relatera till.

Lärares kunskap om etikundervisning

En förutsättning för att lärare ska klara den krävande uppgift som berör skolan som moralisk arena är att de själva har god insikt i sin egen moraliska grund och bildning (Bergem, 2000) men också att de har god förmåga att realisera undervisning, det vill säga ämnesdidaktisk kunskap (Sjøberg, 2005). En fråga som undersökts i empirisk forskning är därför lärares kunskaper om etikundervisning.

Flera studier har i nationella och internationella sammanhang uppmärksammat lärares kunskaper om etikundervisning. En studie av Thornberg (2008a) visar att när lärare talar om etikundervisning refererar de sällan till teorier om barns moraliska utveckling eller moralfilosofi. En annan nationell studie av Thornberg, (2008b) visar att lärare använder sina egna värden och erfarenheter det vill säga att den egna personens värderingar och erfarenheter utgör en källa till kunskap när de ska fatta beslut om vilka värden som ska prägla verksamheten. Andra lärare hänvisar till sunt förnuft och egna känslor som grund för skolans praktik. Internationella studier pekar på liknande resultat. En australiensisk studie visar att när lärare beskriver etikundervisning refererar de sällan till utbildning eller annan formell teori (Boulton-Lewis, et al., 2011).

En studie från Finland, Ubani et al., (2015), visar att klasslärare (årskurs 1–6) upplever religionsämnet utmanande att undervisa i eftersom de säger sig sakna ämneskunskaper, verktyg att hantera didaktiska utmaningar, och stöd att utveckla religionsämnet. Lärare i geografi (i skolans senare år och gymnasiet) förefaller också sakna kunskap om hållbar utveckling och värdegrundsarbete samt kunskap om hur eleverna ska ges möjlighet att resonera om värden utifrån hållbar utveckling (Molin, 2017).

Studier visar också att lärare förefaller sakna ett gemensamt yrkesspråk gällande etikundervisning (Sockett & LePage, 2002; Thornberg, 2008a; Thornberg & Oğuz, 2013) och skolans etiska dimensioner (Colnerud & Granström, 2002).

Samtidigt vittnar flera studier, både nationella och internationella, om att när lärare får möjlighet att medverka i olika utbildningsinsatser utvecklar de sina kunskaper om etikundervisning (Powers & Nucci, 2016; Sockett & LePage, 2002; Sporre et al., 2023).

Etikundervisning ur ett läroplansperspektiv

Empiriska studier om etikundervisning och läroplaner har framför allt intresserat sig för framför allt innehållsliga aspekter om etikundervisning det vill säga frågor om vilka kunskaper och förmågor som elever ska ges möjlighet att utveckla och lärares användande och förhållningssätt till läroplaner.[7] Studier som berör dessa områden presenteras nedan under rubrikerna *etikundervisning som undervisningsämne i läroplaner* och *lärares förhållningssätt till och använde av läroplaner*.

Etik som undervisningsämne i läroplaner

Både internationellt och nationellt har studier adresserat frågor om etikundervisning i läroplaner. Dessa internationella (Bleazby, 2020; Jones, 2009; Osler & Skarra, 2021) och nationella studier (se t.ex. Carlson, 2017; Gardelli, 2016; Legnemark & Hugo, 2023; Sporre, 2021a; Quennerstedt, 2015;), visar att

[7] I detta avsnitt har en avgränsning gjorts vad gäller urval av studier i den svenska kontexten. Här presenteras endast studier om Lgr11 eftersom det är den läroplan under vilket allt datamaterial är insamlat.

etik är ett centralt kunskapsområde. Sporre (2021a; 2021b) visar att frågor om människovärdet och social rättvis adresseras i Namibia, USA, Canada, Sverige och Sydafrikas läroplaner och genom Francks studie (2020) åskådliggörs att frågor om etisk kompetens framträder i de nordiska länderna Danmark, Finland och Norge men med tar sig olika uttryck i de olika kontexterna. I Norge visar Osler och Skarra (2021) hur kunskap om mänskliga rättigheter och elevers förväntade kunnande kommer till uttryck i policydokument med ett särskilt fokus på de samhällsorienterande ämnena och religionskunskap. Genom dessa studier framgår att etikundervisning är centralt i många läroplaner men de visar samtidigt att syftet med och innebörden av etikundervisning skiljer sig åt beroende på den sociala, kulturella och historiska kontexten. Exempelvis visar Sporres (2021a) resultatet för det första att etisk kompetens uppmärksammas i olika undervisningsämnen. I tre av dessa länder, Sverige, Namibia, Canada (Qubec), var etikundervisningen en del av religionskunskapsämnet. I två av dessa, USA (Kalifornien) och Sydafrika, var de en del av andra samhällsorienterande ämnen. Resultatet visar för det andra att det som lyfts upp och betonas är kontextberoende och vid en mer djupgående analys framträder skillnader mellan länderna. Exempelvis har den svenska läroplanen ett större fokus mot jämställdhet och mänskliga rättigheter men betonar i lägre grad människovärdet, ras och rasism. Det visar både på att etik är ett centralt ämne i många länder men dess innehåll färgas av den kontext i vilket den verkar.

Det finns också exempel på studier som undersöker specifika etiska begrepp i Lgr11. Quennerstedt (2015) undersöker, genom en dokumentsanalys, hur kunskaper om mänskliga rättigheter kommer till uttryck i Lgr11 och de samhällsorienterande ämnena. Studiens resultat visar att mänskliga rättigheter utgör en innehållslig aspekt i Lgr11 och kommer till uttryck som värdefundament, som kunskapsobjekt och som barn och ungas inflytande. De visar sig genom att det i läroplanen skrivs fram förväntningar på skolan.

Mänskliga rättigheter ska verka som en generell vägledning där de ska förstås som ett värdefundament som ska ligga till grund för verksamheten men också ge direkt vägledning. Det innebär att läroplanen vägleder genom att explicit uttrycka att skolor ska stoppa diskriminering, ge elevers uppfattningar utrymme och skapa möjligheter till elevers inflytande. Skolan förväntas också bidra till att barn och unga utvecklar kunskaper om mänskliga rättigheter och utvecklar en förmåga att handla i enlighet med dessa.

Grice och Franck (2014) undersöker hur begreppet hållbar utveckling skrivs fram i Lgr11 med fokus på de fyra samhällsorienterande ämnena. Studien visar att hållbar utveckling utgör en del av samtliga samhällsorienterande ämnena och färgas av respektive ämne. Det förefaller dock vara framskrivet på ett sätt som gör att frågor om hållbar utveckling kan förstås som ett personligt ansvar snarare än ett kollektivt, det vill säga att handlingar för en hållbar utveckling vilar på den enskilda individen. Det förefaller också som om undervisning om hållbar utveckling inte fokuserar på handlingskapacitet utan snarare på att skapa förutsättningar för handlingskapacitet.

Larsson (2017a) undersöker hur kontroversiella frågor har kommit till uttryck i läroplaner från 1962 och framåt i de samhällsorienterande ämnena. Av intresse för denna studie är resultatet gällande Lgr11. Resultatet visar att det i Lgr11 lyfts skrivningar som relaterar till kontroversiella frågor och flera av dessa är av etisk karaktär så som miljöfrågor, religioner och jämställdhet och frågor om demokratiska värderingar. Dessa frågor beskrivs dock inte som kontroversiella i läroplanen och få direktiv för hur lärare ska undervisa i dessa frågor skrivs inte fram.

I en analys av Gardelli (2016) undersöks vilka perspektiv på etikundervisning som kommer till uttryck i Lgr 11. I analysen tas utgångspunkt i tre teoretiska ansatser: den deskriptiva-, den undersökande- och den värdeöverförande (min

översättning) och studien undersöker i vilken omfattning och i vilka delar dessa kommer till uttryck i Lgr11. Den värdeöverförande ansatsen återfinns främst i de inledande delarna, kapitel 1 och 2, medan den deskriptiva ansatsen återfinns i den tredje delen av läroplanen, det vill säga kursplanerna. Den undersökande ansatsen återfinns i samtliga delar av läroplanen. Ingen av ansatserna är dock tydligt beskriven och de förefaller till viss del också stå i motsättning till varandra. Den värdeförmedlande ansatsen kan exempelvis stå i motsättning till den undersökande ansatsen. Det kan i sin tur bidra till att det blir svårt att tolka syftet med etikundervisning men också att omsätta den i praktiken.

Liknande resultat visas också i en studie av Lilja et al (2018). Den visar på två olika synsätt i Lgr11 vad gäller etikundervisningens syfte. Å ena sidan beskrivs att skolan har som syfte att uppmuntra eleverna att utveckla ett eget moraliskt förhållningssätt som är förankrat i en moralisk praktik. Å andra sidan visar skrivningar i kursplanen för religionskunskap att syftet är att utveckla elevers analytiska förmåga och det handlar främst om att utveckla förmågan att resonera och reflektera över etiska frågor och begrepp.

Sporre (2017) genomför en innehållsanalys, av Lgr11 och de samhällsorienterande ämnena, som adresserar den etiska kompetens som uttrycks i Lgr11 samt om och hur frågor om globalt ansvar aktualiseras. Utifrån analysen av Lgr11 skriver Sporre skriver fram en övergripande definition av etiska kompetens:

> So ethical competence, in sum, is to be able to consciously formulate and express an ethical stance based on knowledge where the values of democracy and human rights as well as a personal experience are of vital importance. The competence is also to include a capacity to empathise with other people and their situations and to prepare for action with the well-being of others in focus. In addition, the competence is to include

> an aspect of critical thinking and independence vis-à-vis others in the formulation of the stance. (Sporre, 2017, s. 122)

Denna definition grundar sig på skrivningarna i de två inledande delarna av Lgr 11. Resultatet av analysen vittnar om att etisk kompetens utgör en central del av skolans uppdrag och visar på en bred förståelse av vad etisk kompetens innebär. Sporre (2017) analyserar hur denna etiska kompetens kommer till uttryck i kursplanen för religionskunskap. Resultatet visar att den breda förståelse av etisk kompetens som framträdde i de inledande delarna i kursplanen för religionskunskap smalnas av till att främst handla om etiska resonemang och etisk argumentation samt användande av etiska begrepp. Liknande resultat återfinnes i två andra läroplansanalyser. Dessa studier visar att kursplanen i religionskunskap har en mer analytisk ingång till ämnet etik än vad våra nordiska grannländer har (Franck, 2020; Lilja et al., 2018). När den svenska läroplanen jämförs med exempelvis den isländska läroplanen framgår att den svenska läroplanen har mer fokus på analytisk förmåga medan den isländska förefaller ha en bredare ingång och framför lägger allt mer fokus på etisk handlingskompetens (Lilja, et al., 2018).

Lärares förhållningsätt till och användande av läroplaner

Hur lärare använder och förhåller sig till läroplaner är också ett undersökt område i forskning. Dessa studier har visat motsägelsefulla resultat. Å ena sidan finns studier som pekar på att läroplaner har begränsad betydelse när lärare realiserar etikundervisning. Lärare förefaller snarare basera sin undervisning på praktiska erfarenheter eller personliga uppfattningar (Boulton-Lewis et al., 2011; Thornberg, 2008). Dessa studier visar således att lärare inte ser läroplanen som ett centralt verktyg för undervisning och de uttrycker en osäkerhet kring läroplanens innehållsliga betydelse. Läroplaner sägs innehålla fina men svårtolkade ord som är svåra att realisera i praktiken (Thornberg, 2008a). Å andra

sidan pekar studier mot att läroplaner påverkar lärares yrkesidentitet (Morawski, 2012) och lärare beskriver att de använder läroplanen för att planera och organisera undervisning. Särskilt betydelsefull förefaller läroplanen vara för lärares val gällande undervisningens kunskapsinnehåll (Wahlström & Sundberg, 2015). Dessa studier visar att det går att inta olika positioner till läroplanen och det får sedermera konsekvenser för läroplanens betydelse för skolans praktik.

Etikundervisning ur ett klassrumsperspektiv

I detta avsnitt presenteras studier som tar sin utgångspunkt i det som sker i religionsklassrum där etikundervisning realiseras. Den tredje delstudien i denna avhandling undersöker etikundervisning i religionsklassrummet vilket är skälet till att även denna forskningsöversikt avgränsas till att presentera klassrumsstudier i religionskunskap.

Inom det religionsdidaktiska fältet är studier som undersöker etikundervisning i religionsklassrummen få (Kittelmann Flensner, 2015; Osbeck & Skeie, 2014) vilket även avspeglas i denna forskningsöversikt. I översikten presenteras fyra problemområden. Det första handlar om etikundervisning och läromedlens betydelse i praktiken. Det andra handlar om klassrumsstudier där olika metoder och strategier i etikundervisning prövas och utvärderas. Det tredje handlar om etikundervisning och bedömning och det avslutande området berör elevers visade kunskaper om etik. Studier om elevers visade kunskaper är dock inte genomförda i en direkt klassrumssituation men ger värdefull kunskap om etikundervisning genom att den problematiserar vad elever haft möjlighet att lära vilket motiverar att dessa studier införlivas i denna forskningsöversikt. Dessa fyra områden presenteras nedan under rubrikerna: *etikundervisning och läromedel, etikundervisning - dess metoder och strategier, etikundervisning och bedömning* och *etikundervisning och elevers kunskaper.*

Etikundervisning och läromedel

Läromedel utgör en del av religionsundervisning. Vilka läromedel som används och hur de används får betydelse för elevers möjliga utveckling och lärande (Widholm, 2020).[8] I religionsundervisning visar studier att lärare använder en bredd av läromedel så som filmer, sociala medier, egenproducerande föreläsningsunderlag, urkunder och bilder (Broberg, 2020; Widholm, 2020) även om läroboken fortfarande har en framträdande plats i religionslärares undervisning (Broberg, 2020; Osbeck & Pettersson, 2009; Widholm, 2020). Liknande resultat står att finna i internationella sammanhang så som Norge (Tallaksen & Hodne, 2014) och Storbritannien (Jackson et al., 2014). Nedan följer studier som studerar läromedel i relation till etikundervisning inom ramen för religionskunskap.

Etikundervisning och berättelser

Forskning om etikundervisning och religionskunskap har adresserat frågor om användandet av skönlitteratur och berättelser i undervisning. En av dessa studier, genomförd av Lilja et al., (2023a), undersökte huruvida etiska samtal utifrån skönlitterära texter kunde utveckla elevers moraliska resonemangsförmåga. Fem klasser (125 elever) varav två årskurs 5 och tre i årskurs 8 deltog i studien.

[8] Läromedel förstås i denna avhandling som de pedagogiska verktyg som lärare använder i etikundervisning.

Eleverna bearbetade i smågrupper om cirka 4 elever skönlitterära texter. Dessa gruppsamtal spelades in, bearbetades och analyserades. Resultatet visar att fyra förutsättningar är centrala för att etiska samtal om skönlitterära texter ska leda till elevers utveckling av moraliska förmågor nämligen a) att eleverna ska ha fokus på samtalet och uppgiften relaterat till den skönlitterära texten, b) att eleverna visar engagemang och intresse för samtalen genom att lyssna till varandra, bidra med nya argument och ställa frågor vilket i sin tur förutsätter ett färgat moraliskt språk, c) att eleverna har en kunskap och en förståelse för den aktuella etiska frågan samt en förståelse för kontexten som den väcks i, samt d) att eleven har kunskap om flera etiska perspektiv och om förhållningssätt till den etiska frågor. Några av dessa perspektiv handlar således om elevers engagemang och andra handlar om att skapa förutsättningar för eleverna att utveckla kunskap om etik, etiska förhållningssätt och förmåga att analysera och reflektera samt att utveckla ett språk som ger verktyg att samtala om etiska frågor (Lilja et al., (2023a).

Studier i etikundervisning och religionskunskap har också adresserat skönlitteraturens innehåll. I en litteraturstudie av Osbeck (2017a) påvisas att det, i skönlitterära texter för barn, erbjuds diskurser om livet och vad som ges värde. Franck och Osbeck (2018) analyserade sex skönlitterära texter för barn och unga för att undersöka dess möjligheter att vara ett stöd i elevernas moraliska utveckling i frågor om hållbar utveckling. Resultatet visar att de skönlitterära texterna lyfter frågor om etik men tenderar att lyfta hållbarhetsfrågor ur ett informationsperspektiv snarare än att lyfta dem ur ett existentiellt och etiskt perspektiv. Det får till följd att texterna inte erbjuder eleverna en mångfald av perspektiv och därmed inte heller en fördjupad förståelse för hur människor ser på etiska frågor och livet. De skönlitterära texterna erbjuder dock eleverna flera önskvärda ideal och handlingsdirektiv. När etiska frågor lyfts ger de ett informativt budskap och erbjuder etiska ideal. De skönlitterära texterna förefaller

också ha en formande karaktär i etiska frågor det vill säga att de beskriver hur det bör vara snarare än att uppmana till reflektion och problematiserande.

En internationell studie har också visat att användandet av digitala berättelser i undervisning i de samhällsorienterande ämnen påverkade elevernas karaktärsdrag positivt. Studien bestod av en interventionsstudie med kontrollgrupp. Den grupp elever som fick skapa digitala berättelser om etiska frågor i undervisning utvecklade i högre grad sina karaktärsdrag vad gäller exempelvis empati och omsorg än kontrollgruppen. Berättelser och skönlitteratur förefaller därmed vara relevanta läromedel i etikundervisning (Saripudin, 2021).

Etikundervisning och läroboken

Läroboken utgör ett centralt läromedel i undervisning i religionskunskap (Broberg, 2020; Jackson et al., 2014; Osbeck & Pettersson, 2009; Widholm, 2020) och lärare använder läroboken för att planera och realisera undervisning (Molin, 2006; Widholm, 2020). Vidare visar tidigare studier att läroboken lämnar ett avtryck hos eleverna och spelar roll för elevers lärande (Behnke, 2018). Det finns samtidigt studier som visar att lärare uppger att läroboken i samhällsorienterande ämnena inte utgör ett centralt redskap i undervisning, varken i planering eller realisering av den (Oscarsson & Svingby, 2005). En intervjustudie genomförd av Lilliestam, et al., (2020) med undervisande lärare i de samhällsorienterande ämnena i årskurs 1–3 visar att läroboken har en undanskymd plats i undervisning. Flertalet av de intervjuade lärarna berättar att läroboken inte intar en central roll i undervisning även om det finns exempel på lärare som använder läroboken som en central del av undervisningen. Det finns således olika resultat när det gäller lärares förhållningsätt till läroboken och dess betydelse för undervisning.

Läroboken har också undersökts i relation till det innehåll som presenteras. Skolverket (2006) genomförde en utvärdering av läroböcker och värdegrunden i

relation till diskrimineringsgrunderna: etnisk tillhörighet, kön, funktionshinder, religion/trosuppfattning och sexuell läggning. Analysen av läroböcker i religionskunskap, genomförd av Härenstam (2006), visar brister i dessa på flertalet punkter. Exempel på brister var att definitioner eller förklaringar till begrepp saknades, att vissa innehållsliga aspekter saknades eller att innehållet kunde framstå som fördomsfullt eller onyanserat. Resultatet visar alltså på svårigheten att sakligt och nyanserat lyfta innehållsliga aspekter i läroböcker samt att ha möjlighet att innehållsligt ta upp allt som förutsätts i ämnet.

Löfstedt, (2010) och Vestøl, (2011) har vidare riktat fokus mot hur etik som kunskapsområde skrivs fram i läroböcker på gymnasiet i religionskunskap. Dessa visar etik som ett eget kunskapsområde men att området ges förhållandevis lite utrymme i läroböckerna (Löfstedt, 2010; Vestøl, 2011). Innehållet om etik behandlar främst normativa teorier, med en övervikt på pliktetiska och konsekvensetiska teorier (Löfstedt, 2010; Vestøl, 2011). Mindre sällan aktualiseras normativa teorier så som omsorgsfulla eller kontextberoende normativa teorier (Vestøl, 2011). Det visar på att etik ses som ett eget kunskapsområde snarare än en del av religioner och livsåskådningar.

Ytterligare en studie, genomförd i Finland, har undersökt hur etiska frågor om miljö kommer till uttryck i läroböcker i ämnena religionskunskap och etik. Datamaterialet består av 24 tillgängliga läroböcker för skolåren 1–9. Resultatet visar att miljöetik inom ramen för etik och religionskunskap snarare har en koppling till miljö så som den presenteras i naturorienterande ämnen snarare än till frågor om samhället och individen. Slutsatsen är att det finns en osäkerhet i vad frågor om hållbar utveckling inom ramen för samhällsvetenskapliga ämnen kan och bör vara och hur de ska lyftas i läroböcker (Aarnio-Linnanvuori, 2013).

Etikundervisning och film

Film är ytterligare ett läromedel som undersökts, om än i ett fåtal studier i religionskunskap. Ghasempour (2026) studerar hur islam framställs i undervisningsfilmer och jämför med framställningen av kristendomen och buddhismen. Resultatet visar exempelvis att när islam representeras den med mindre inre variation och mindre nyanserat än kristendomen och buddhismen. Det framgår också skillnader i hur miljöer kopplas samman med religionerna. Islam tenderar att relateras till mer urbana och ruffare stadsmiljöer medan kristendom och buddhism relateras till mer rofyllda och vackra miljöer. Författaren pekar här på viken av att läraren kan problematisera, nyansera och kritiskt granska innehållet i de filmer som används i undervisning.

En studie av Hansen & Toft (2022) undersöker hur en film om religionsfrihet och barns rättigheter används i religionskunskapsundervisning. Filmen är producerad av norska public service. Studien visar att filmen påverkade både religionsundervisningens innehåll och form. Den visar också att läromedlet intog ett individualistiskt perspektiv på religionsfrihet genom att betona elevens val till eller från religioner framför sina vårdnadshavares val. Filmen lyfte också ett kritiskt perspektiv där negativa frågor om religioner lyftes. Författarna betonar lärares kunskap att kritiskt granska de läromedel som används så att det inte blir filmmakarnas idéer om religionsfrihet som förmedlas till eleverna utan att problematiseras.

Etikundervisning - dess metoder och strategier

Det finns också studier som riktar intresset mot att undersöka olika metoder och strategier i realiserad religionsundervisning. Teke (2019) genomförde en interventionsstudie på gymnasiet som avsåg att undersöka en trestegsmodell i etikundervisning inom ramen för religionskunskap. Trestegsmodellen syftade till att utveckla ett mer medvetet förhållningssätt till etiska frågor genom att a)

utveckla elevernas förmåga att urskilja etiska problem, b) lösa det etiska problemet i den konkreta situationen och slutligen c) relatera de valda lösningarna till normativa teorier. I studien deltog en interventionsgrupp med elever som fick undervisning genom trestegsmodellen medan kontrollgruppen fick ordinarie undervisning, det vill säga den undervisning som lärare själva planerade och genomförde utifrån hur de brukar undervisa. 456 elever genomförde ett för- och eftertest. Testerna avsåg att visa hur eleverna skattade sin etiska förmåga och om och i så fall hur de hade utvecklat sina etiska kunskaper. Resultatet visar ett liknande resultat på för- och eftertest, i både interventionsgruppen och kontrollgruppen, vad gäller skattad etiska förmåga. Ingen signifikant skillnad kunde urskiljas. När det gällde deras påvisade etiska kunskaper uppvisade de studenter som undervisats med trestegsmodellen en högre kunskap. Trestegsmodellen förefaller således utveckla elevers etiska kunskaper men deras uppskattade förmåga tycks inte öka.

I en annan klassrumsstudie av Kittelmann Flenser (2020) undersöks hur lärare på gymnasiet hanterar kontroversiella frågor i samhällskunskap och religionskunskap. Datamaterialet består av klassrumsobservationer, intervjuer med deltagande lärare och fokusgruppsintervjuer med elever. Studien visar att lärare använder olika strategier för att hantera kontroversiella frågor i undervisningen. Den första strategin handlar om undvikande vilket innebär att lärarna försöker att undvika frågor som är kontroversiella. Den andra strategin innebär att lärarna inte erkänner att det fanns olika tolkningar i frågan vilket i sin tur leder till att frågan inte längre blir kontroversiell. En tredje strategi innebär att lärarna provocerar eleverna för att väcka en stark reaktion. En fjärde strategi handlar om att lyfta flera och olika perspektiv på den aktuella frågan. En femte strategi är att försöka väcka empati och förståelse i frågan genom att använda berättelser, i form av exempelvis teater, film eller böcker, som grund.

Ytterligare en metod som undersökts i klassrum för att utveckla elevers etiska kompetens är samtal utifrån skönlitterära texter. Lilja, et al., (2023a) analyserar 128 inspelade gruppsamtal från elever i årskurs 5 och 8. Studien visar på fyra centrala förutsättningar som är viktiga att beakta för att etikundervisning ska leda till utveckling av elevers etiska kompetens. För det första behöver eleverna vara aktiva i samtalen och fokusera på det etiska innehållet. För det andra är det viktigt att eleverna tar del av de andra gruppdeltagarnas perspektiv och visar intresse för att undersöka dessa. För det tredje behöver eleverna ha kunskaper om den etiska fråga som diskuteras och för det fjärde är det centralt att eleverna fördjupar sina samtal genom att belysa och diskutera komplexiteten i de etiska frågorna. Dessa förutsättningar har alltså att göra med elevers engagemang, hur samtalen organiseras samt vilka verktyg i form av kunskap som eleverna ges tillgång till i dessa.

Det finns också exempel på utvärderingar som uppmärksammat hur etikundervisning realiseras. Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2012) är ett sådant exempel. Utvärderingen fokuserar religionskunskapsämnet på gymnasiet. Ett centralt resultat är att etik som kunskapsområde behandlas som ett enskilt moment i undervisning. Bärande i undervisning är etiska begrepp och modeller men granskningen visar att det är inte alltid dessa behöver användas av eleverna i etiska resonemang. Undervisning tenderar också att låta eleverna göra etiska ställningstaganden men där ett undersökande av de etiska frågorna uteblir.

Etikundervisning och bedömning

Studier om bedömning och etikundervisning i religionskunskap har på senare tid genomförts (Franck, 2017; Osbeck, et al., 2018a), särskilt sedan införandet av nationella prov i religionskunskap (Sporre, 2019). Kunskaper om etik är generellt sett ett svårt område att bedöma och många länder diskuterar hur etik som kunskapsområde ska hanteras i relation till bedömning (Franck, 2017), dels vilka

kunskaper som ska bedömas, dels hur dessa kunskaper kan bedömas. Nedan presenteras de studier som uppmärksammat frågan i den nationella kontexten då vad som bedöms skiljer sig åt mellan länder.

Det finns studier som problematiserar och diskuterar nationella prov om etik inom ramen för religionskunskap i grundskolan (Osbeck, et al., 2018a; Osbeck, 2017b, Sporre, 2019). Dessa studier pekar på risken med att bedöma enskilda delar av en etisk kompetens. Det kan leda till att lärare begränsar möjligheten för elever att utveckla en bred etisk kompetens eftersom risken är att lärarna fokuserar mer på det som ska bedömas än det som kan leda till en bred etisk kompetens. Ett fokus på bedömning kan också leda till att läraren begränsar möjligheterna att lyfta in det oväntade i undervisning.

Sporre (2019) genomförde en kvalitativ innehållsanalys på de nationella proven som användes 2013. Den visar att frågor om etik utgör en del av frågorna på NP men antalet är få i relation till andra innehållsliga aspekter så som världsreligionerna. Studien visar också att flertalet av de frågor som aktualiseras är öppna till sin karaktär och eleverna förväntas skriva fritt om dessa frågor. Intresset riktas mot etiska begrepp och etiska modeller samt elevers förmåga att resonera om och reflektera över etiska frågor vilket i sin tur betyder att det är den analytiska förmågan inom etik som bedöms. Dessa resultat leder till frågor om etikundervisningens plats i religionskunskap. Eftersom det endast är den analytiska förmågan som prövas kan det leda till att andra förmågor gällande etik hamnar i bakgrunden i religionskunskap.

Lilja, et al., (2018) genomförde en studie där de intervjuade var sju svenska erfarna lärare i religionskunskap, verksamma i årskurs 6–9. Dessa lärare beskriver att etikundervisningens syfte är att eleverna ska handla på ett bra sätt mot andra människor och att bli goda samhällsmedborgare och medmänniskor men också att de utvecklar förmågan att reflektera över och resonera om över etiska frågor.

Lärarna upplever en skillnad i vad de ska bedöma i religionskunskap och vad de vill att eleverna utvecklar för etisk kompetens som medborgare i samhället. Det lärarna vill och kan bedöma tycks skilja sig från det som de upplever sig behöva bedöma.

Etikundervisning och elevers kunskaper

Några studier har undersökt de kunskaper som elever uppvisar i frågor om etik, efter att ha deltagit i grundskolans undervisning. En studie av Tykesson (2017) undersöker elevers etiska kompetens genom att göra analyser av elevers resultat gällande etik i de nationella proven för årskurs 6 och 9 i religionskunskap. Analysen av de 47 266 elevresultaten visar att elever generellt har lägre resultat på de delar som handlar om etik än om de delar som handlar om religioner. Det skulle kunna förklaras av att frågorna om etik är av mer öppen karaktär vilket kan leda till att de är mer komplexa att besvara eller att bedöma. Det kan också bero på att etik som ämne är svårare. Det framgår också att flickor presterar bättre än pojkar och att de elever som har svenska som modersmål presterar bättre än elever med annat modersmål. En annan studie som undersöker elevernas kunskaper om etik är Osbeck (2017b). I denna studie undersöks nationella prov och de frågor i dessa som behandlar etik och förlåtelse. Resultatet visar att frågorna prövar elevers analytiska etiska resonemangsförmåga vilket ligger i linje med det uppdrag som beskrivs i kursplanen för religionskunskap. Studien visar vidare att frågorna också ger eleverna möjlighet att närma sig förlåtelse ur ett existentiellt perspektiv men att dessa förmågor inte bedöms. Det är en implicit kunskap som eleverna visar i sina svar. Det existentiella perspektivet framgår implicit i de svar som elever ger på nationella proven. Författaren betonar därför vikten av att göra denna kunskap till explicit och därmed utgöra ett centralt lärobjekt i undervisning.

Ytterligare en studie om bedömning, etik och nationella proven inom ramen för religionskunskap undersöker kritiska perspektiv i elevers svar. Studiens resultat visar att det kan skönjas spår av ett kritiskt angreppssätt i texterna men att det behöver utvecklas (Larsson, 2017b).

Sammanfattning

I detta kapitel har forskning som undersökt etikundervisning inom ramen för de samhällsorienterande ämnen ur ett lärarperspektiv, läroplansperspektiv och klassrumsperspektiv presenterats. Studier som aktualiserar etikundervisning ur ett lärarperspektiv visar att lärare anser att etik utgör ett viktigt område i både religionskap och i skolans övergripande uppdrag. Samtidigt kan konstateras att lärare beskriver etikundervisning som ett komplext uppdrag, som inrymmer flera utmaningar. Lärare upplever en osäkerhet i etik som undervisningsämne, dess innebörd och realiserande. Vidare förefaller lärare uppleva det som ett komplext undervisningsämne som är svagt inramat.

Ur ett läroplansperspektiv framgår av studierna ovan att etikundervisning utgör ett centralt ämne i läroplaner, både internationellt och nationellt. Samtidigt kan etikundervisning i Lgr11 förstås som vagt formulerat. Det finns en mängd möjliga ingångar till ämnet som har olika syften och mål. Etikundervisning och etiska begrepp är dessutom abstrakt formulerade och lärarens tolkningsutrymme är därför stort. Dessutom visar dessa studier att etikundervisning å ena sidan kan tolkas som ett smalt, avgränsat ämne med fokus på analytiska förmågor, exempelvis i kursplanen för religionskunskap. Å andra sidan kan den tolkas som ett bredare ämne där elevers moraliska utveckling också handlar om att forma deras etiska förhållningssätt och utveckla moraliska egenskaper så som omsorg och empati. Klassrumsstudier inom etikundervisning har i hög grad utgjorts av interventionsstudier där fokus är att pröva och utvärdera olika modeller eller metoder. Få av dessa undersöker den etikundervisningen som pågår i den dagliga

praktiken inom ramen för religionskunskap eller de övriga samhällsorienterande ämnena. Sammantaget visar dessa studier att etikundervisning är ett komplext ämne som kan aktualiseras ur flera perspektiv och i flera undervisningsämnen, i olika situationer, både implicit och explicit, och med olika innehåll.

Genomgången av tidigare studier visar att forskningen domineras av studier som antingen undersöker lärares förståelse av etikundervisning genom intervjuer, eller som innehållsliga analyser av läroplaner. De studier som undersöker klassrumspraktiken tenderar att vara interventionsstudier där olika metoder och modeller prövas, oftast i äldre åldrar. De studier som fokuserat på skolåren 4–6 är få.

Sammanfattningsvis pekar ovanstående redogörelse på behovet av studier som undersöker hur etikundervisning realiseras i religionskunskap i yngre åldrar samt bidrar med en fördjupad förståelse om etikundervisning som ett socialt fenomen genom att använda ett teoretiskt ramverk för att undersöka hur klassrumsperspektiv, lärarperspektiv och läroplansperspektiv förhåller sig till varandra. För att möjliggöra för en sådan studie kommer teorin om sociala representationer att utgöra det teoretiska och metodologiska ramverket och dess ontologiska och epistemologiska antaganden presenteras i nästa kapitel.

TEORETISKT RAMVERK

För att studera underliggande antaganden om etikundervisning som socialt fenomen inom ramen för de samhällsorienterande ämnena med särskilt fokus på religionskunskap ur ett lärarperspektiv, läroplansperspektiv och klassrumsperspektiv, används teorin om sociala representationer som både teoretisk utgångspunkt och redskap för analys av empiri. I följande kapitel kommer teorins ontologiska och epistemologiska utgångspunkter att presenteras och diskuteras i relation till denna avhandling.

Sociala representationer som teoretiskt ramverk

Sociala representationer är en teori om social kunskap. Den adresserar frågor om den sociala kunskapens innehåll och betydelse för människors liv (Marková, 2003). Den förklarar också hur social kunskap konstrueras i sociala, kulturella och samhälleliga kontexter (Jovchelovitch, 2007; Marková, 2003; Moscovici, 2000). I denna studie har teorin som syfte att utgöra ett verktyg för att undersöka social kunskap om etikundervisning så som den kommer till uttryck i lärares samtal, i läroplanens (Lgr11) skrivningar och i realiserad etikundervisning. I denna studie förstås etikundervisning som ett socialt fenomen om vilket det formas och omformas social kunskap. Olika aktörer i skolans praktik formar social kunskap om vad etikundervisning kan och bör vara och denna kunskap kommer sedermera till uttryck i exempelvis läroplansskrivningar, lärares samtal om etikundervisning och realiserad religionsundervisning. Andra liknande studier har med hjälp av teorin som metateoretiskt ramverk studerat andra objekt, som karriär (Bergmo Prvulovic, 2015) förskolan som pedagogisk praktik (Granbom, 2011), elever som ”svaga” eller ”starka” (Friberg, 2025) och ledarskap (Bergmo-Prvulovic, et al., 2025) vilket visar på användbarheten i studier som undersöker sociala fenomen i professionella praktiker.

Sociala representationer

Sociala representationer byggs upp av värden, idéer och praktiker (Moscovici, 1973; 2000), utgör grund för kunskapssystem och är länken mellan människan och omvärlden (Jovchelovitch, 2007). För att människor ska kunna interagera och kommunicera med varandra måste de skapa representationer om sociala fenomen utanför människan (Marková, 2003). Att representera är således en fundamental process i människors liv, för att kunna utveckla en förståelse för omvärlden. Dessa sociala representationer är konceptuella och kommunicerbara, dynamiska och öppna fenomen (Marková, et al., 2007). Sociala representationer ska förstås som tankesystem av social kunskap som ger människor redskap om hur de kan och bör interagera med andra människor i den sociala världen (Bergmo-Prvulovic, 2015).

En social representation bildas om ett objekt. Ett objekt är ett socialt fenomen som en människa försöker att förstå och skapa mening om, som exempelvis demokrati (Marková, 2003) eller psykisk ohälsa (Ohlsson, 2009), eller som i denna studie etikundervisning. Ett objekt kan vara inbillat, fysiskt, socialt eller symboliskt till sin natur (Chaib & Orfali, 1995), men en representation bildas alltid om ett objekt (Jodelet, 1995). I skolan formar och omformar således olika aktörer sociala representationer om objektet etikundervisning för att förstå och skapa mening i den sociala praktiken.

Dessa sociala representationer ska vidare förstås som sociala i den mening att de formas och omformas i sociala sammanhang genom interaktion och kommunikation mellan den enskilda människan och dennas sociala omgivning (Jovchelovitch, 2007; Marková, et al., 2007; Moscovici, 2000). Kommunikation och interaktion är därmed nödvändig för människor i grupper, institutioner och samhällen och i detta sociala samspel formar människors sociala representationer om den sociala omvärlden (Jovchelovitch, 2007).

De sociala representationer som formas om ett objekt, kommer till uttryck i värden, idéer och praktiker, och påverkar hur människor uppfattar att de bör handla i olika sociala sammanhang vilket i sin tur formar den sociala praktiken (Moscovici, 2000). De sociala representationernas preskriptiva funktion gör det relevant att definiera och undersöka vad som utmärker sociala representationer (Moscovici, 1988, 2000). För att förstå etikundervisning i skolans praktik är det därmed centralt att adressera vad som utmärker sociala representationer om etikundervisning. Veugelers (2010) beskriver att etikundervisning är ett begrepp som lämnar utrymme för olika grupper och aktörer att forma olika innebörder av begreppet. Uppfattningar om etikundervisning kan därmed, menar jag, skilja sig mellan människor och dessa uppfattningar kommer sedermera till uttryck i exempelvis policydokument, forskning och undervisning. Etikundervisning bör därför förstås som ett socialt fenomen om vilket det formats olika sociala representationer. Dessa sociala representationer cirkulerar i den utbildningsmässiga kontexten och får betydelse för hur olika aktörer i denna sociala praktik handlar, kommunicerar och förstår etikundervisning som kunskapsområde.

Tidigare i kapitlet har jag beskrivit att formandet av olika sociala representationer är ett resultat av den historiska, kulturella och samhälleliga kontext som deltagare och grupper befinner sig i. Olika grupper kan forma olika sociala representationer av objektet i fråga. I denna studie har jag valt att undersöka de sociala representationer som kommer till uttryck i lärares samtal om etikundervisning inom ramen för de samhällsorienterande ämnena med särskilt fokus på religionskunskap de sociala representationer om etikundervisning som kommer till uttryck i Lgr11 med fokus på de samhällsorienterande ämnena samt hur sociala representationer om etikundervisning kommer till uttryck i realiserad religionsundervisning. Jag utgår från att lärare som arbetar i skolåren 4–6 har format sociala representationer i den sociala praktik som skolan utgör.

Läroplanen har å andra sidan formulerats i en annan kontext där forskare, politiker verksamma lärare har ingått. Den är ett resultat av den tid, plats och de aktörer som medverkat i formulerandet av de sociala representationer som kommer till uttryck i läroplanen. I ett målstyrt system förväntas de mål och syften som skrivs fram i läroplanen realiseras i skolans praktik. Det finns dock utifrån teorin om sociala representationer anledning att tro att det finns både likheter och skillnader mellan de sociala representationer som kommer till uttryck i samtal mellan lärare, i realiserad religionsundervisning och i de sociala representationer som uttrycks i läroplanen eftersom de är formade i olika kontexter, tider och platser men samtidigt utgör en del av den utbildningsmässiga kontexten. Genom att studera dessa sociala representationer och analysera de likheter och skillnader som framträder, bidrar studien till en förståelse för hur etikundervisning förstås i den utbildningsmässiga kontexten.

Sociala representationers funktioner

Sociala representationer fyller olika funktioner för människor och samhällen. Moscovici (1973) beskriver dessa som:

> A system of values, ideas, and practices with a twofold function; first, to establish an order which will enable individuals to orientate themselves in their material and social world and to master it; and secondly to enable communication to take place among members of a community by providing them with a code for social exchange and a code for naming and classifying unambiguously the various aspects of their world and their individual group history. (p. xiii)

Sociala representationer skapas för att möjliggöra kommunikation mellan människor och för att vägleda människor i den sociala världen (Moscovici, 2000). För att sociala representationer ska fungera vägledande behöver de fyllas med innehåll och mening (Marková 2003). Sociala representationer är således uppbyggda av meningsbärande idéer (Abric, 1995; Moscovici, 2000) och som

fyller en specifik funktion för deltagare i en specifik grupp (Bauer & Gaskell, 1999) som exempelvis lärare. Sociala representationer fyller därför i förlängningen funktionen av att forma relationer mellan människor och samhällen. Beroende på vilka meningsbärande idéer som innehållsligt bygger upp de sociala representationer om ett socialt fenomen, i det här fallet etikundervisning, kommer människor att kommunicera och agera på olika sätt (Moscovici, 1988) i en social praktik. För att förstå den sociala praktiken behövs kunskap om de sociala representationer som människor har om ett bestämt fenomen (Jovchelovitch, 2007; Marková, et al., 2007; Moscovici, 2000). Teorins syfte är därför att identifiera, analysera och beskriva sociala representationer om ett specifikt socialt fenomen (här etikundervisning) och dess innehåll och mening (Marková, 2003). Genom att studera dessa kunskapssystem ges en förståelse för sociala praktiker (Jovchelovitch, 2007) så som undervisning i skola. Denna studie avser därmed att, med hjälp av teorin om sociala representationer som teoretisk och metodologisk ansats, bidra med en fördjupad förståelse för hur etikundervisning som socialt fenomen kommer till uttryck i skolans praktik.

Sociala representationer och kommunikation

Teorin utgår från att människan till sin natur är kommunikativ och interaktiv och genom socialt samspel delas och formas sociala representationer mellan människor (Jovchelovitch, 2007; Marková, 2003; Moscovici, 2000). Språket har stor betydelse för människors kunskap om den sociala världen och är ett resultat av människans sociala natur. Människans behov av att kommunicera med varandra skapade språket (Marková, 2003). Kommunikation utvecklar således både språket och människors sociala representationer om världen. Språket är dels ett resultat av den enskilda människans intellektuella förmåga, dels ett resultat av den sociala kontexten och de människor som där deltar (Marková, 2003). Kunskap om den sociala verkligheten representeras och kommuniceras därmed

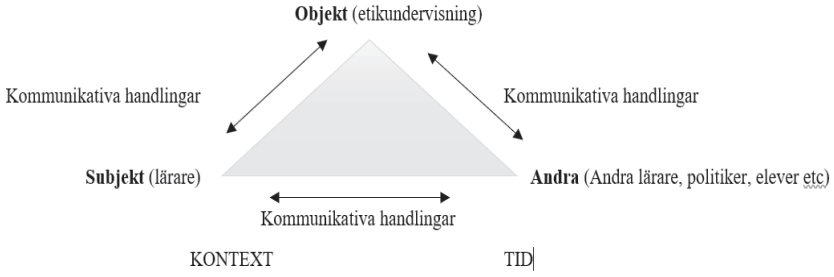
genom tal och utsagor. Representationer, språk och kommunikation är de enda vägarna till kunskap som människor har (Jovchelovitch, 2007). Den kunskap som människor har om sin sociala omvärld får de, genom kommunikation, som medlemmar i grupper, samhällen och kulturer (Emler & Ohana, 1993). All interaktion kräver att det finns representationer, oavsett om människor interagerar med en text, person eller en grupp (Moscovici, 2000). Sociala representationer som är etablerade i samhället kommer att bli ”re-thought, re-cited och re-presented” (Moscovici, 2000 s. 24) och blir synliga i tal och handling. Utifrån ovanstående utgångspunkter får språk och dialog en central betydelse för människors formande av kunskap. Språket gör det möjligt att i dialog pröva uppfattningar och tillsammans med andra skapa mening och förståelse för vardagen (Moscovici, 2000). Samtal och texter är därmed välstrukturerade sociala handlingar som konstituerar de organisationer och institutioner som omger människor (Jovechelovich, 2007). Genom att studera samtal och texter som en del av en social praktik ges möjlighet att undersöka relationer mellan samtalen och de kontexter som samtalen ingår i och utgör en del av. Utgångspunkten för denna studie är således att lärare i samtal med kollegor och i tolkning av läroplanen formar sociala representationer om etikundervisning och att dessa sedan kommer till uttryck i realiserad etikundervisning.

Sociala representationer och förankringsprocessen

Ett ontologiskt antagande i teorin sociala representationer är att människor formar kunskap om olika aspekter av den sociala världen genom att gå i dialog med andras representationer om ett särskilt objekt, som exempelvis etikundervisning. Inom teorin benämns denna centrala process, förankringprocessen (*anchoring*) vilket förklarar konstruerandet av social kunskap (Moscovici, 2000) och ger sociala representationer dess dynamiska karaktär (Marková, 2003). I förankringsprocessen formar människor sociala

representationer om ett specifikt objekt. Denna sociala kunskap kommer sedan till uttryck i handlingar och praktiker, det vill säga som realiserad etikundervisning, och den blir därmed en del av den sociala verkligheten vilket inom teorin benämnas objektifiering (*objectifying*). Det är den process när de sociala representationerna konstituerar den sociala världen. Sociala representationer som blir objektifierade blir också mer stabila över tid, men de kan omförhandlas i samband med förändring, då de stabila representationerna utmanas och inte längre kan tas förgivet (Moscovici, 2000). De sociala representationerna är alltså förankrade i historien men samtidigt dynamiska och i rörelse. Med utgångspunkt i hur sociala representationer formas i relation till omvärlden, vilket illustreras i den triadiska modell nedan som utvecklats av Jovchelovitch (2007) och vidareutvecklats inom teoribildningen, kan vi förstå hur sociala representationer formas om ett visst objekt.

Figur 1. Formandet och omformandet av sociala representationer. Fritt tolkad av mig efter Jovchelovitch (2007, s. 35).



Med utgångspunkt i figuren ovan framgår att sociala representationer skapas i interaktion och kommunikation mellan subjekt (lärare), ett objekt (etikundervisning) och andra aktörer (andra lärare, läroplaner, nationella prov etc.) och de kommunaktiva handlingar som sker dem emellan. Marková (2003) lyfter fram att signifikanta andra kan vara andra människor man möter genom

direkt dialog men det kan också vara texter eller bilder genom vilka representationer kommer till uttryck. Men som figuren ovan illustrerar är formandet och omformandet av kunskap inte endast ett resultat av ett möte mellan människors representationer. Dessa möten mellan människors representationer sker också i en given kontext, vid en given tidpunkt. De representationer som människor utvecklar om sin sociala värld är ett resultat av den kulturella, historiska och samhälleliga kontexten men också av hur den kommunikativa handlingen kommer till uttryck (Jovchelovitch, 2007). Sociala representationer är således social kunskap som förbinder ett objekt med ett subjekt (Duveen, 2000).

I denna kunskapsprocess använder sig människor av kommunikativa resurser för att uttrycka sin förståelse för ett socialt fenomen. Dessa kommunikativa resurser kan bestå av exempelvis metaforer, bildliga uttryck, typiska exempel, självupplevda berättelser, forskning eller andras erfarenheter (Marková et al., 2007). Hur och när människor använder dessa kommer att få betydelse också för den sociala kunskap som bildas. I den tredje delstudien är interaktion mellan olika aktörer så som läromedelsförfattare, forskare, religiösa utövare därmed centralt att studera eftersom vilka berättelser de för fram får betydelse för den sociala kunskap som formas i religionsklassrummet om religioners etik.

Möten mellan människor innebär, enligt Marková et al., (2007), att de gemensamt och ständigt omförhandlar en förståelse av vår omvärld. Det är människors sätt att skapa en förståelse av omvärlden. Inga samhällen, grupper eller individer kopierar tidigare kunskap utan de tolkar och omtolkar tidigare kunskap (Jovchelovitch, 2007). Samtidigt förstås den nya sociala kunskapen genom den gamla vilket innebär att den historiska kontexten får betydelse för sociala representationer (Moscovici, 2000). Det finns alltid en spänning mellan dåtidens representationer och de som omförhandlas för att sikta mot framtiden (Jovchelovitch, 2007).

Teorin om sociala representationer gör det möjligt att studera formandet och omformandet av social kunskap genom att rikta fokus mot förankringsprocessen (Chaib & Orfali, 1995). Studier av sociala representationer bör undersöka formandet av kunskap, det vill säga rikta intresset mot ”hur”, eftersom denna kunskap ger möjlighet att förklara varför olika grupper utvecklar olika sociala representationer om ett socialt fenomen (Jovchelovitch, 2007). En utgångspunkt i denna studie är att sociala representationer är i ständig rörelse men de kommer vara mer eller mindre stabila eller dynamiska. Denna studie riktar intresse mot de sociala representationer som synliggjorts i de tre delstudierna.

Sociala representationer i konflikt eller samexistens

En teoretisk utgångspunkt för studien är att flera sociala representationer om ett objekt samexistera i en och samma kontext, individ och grupp vilket inom teorin har benämnts med begreppet *cognitive polyhasia.* Sociala representationer kan delas i samförstånd eller konflikt, men möten mellan människor gör något med de representationer som finns, vilket innebär att sociala representationer inte är stabila över tid (Jovchelovitch, 2007). I samhällen finns det spänningar mellan olika föreställningar om sociala fenomen. I dessa spänningar omformuleras sociala representationer (Duveen, 2000). Samtidigt har sociala representationer funktionen av att skapa stabilitet. Det innebär att formandet av sociala representationer handlar om att skapa legitimitet för meningsskapande idéer (Duveen, 2000), som i sin tur skapar en känsla av gemenskap och förståelse (Jovchelovitch, 2007). Det innebär att vissa representationer är mer *stabila* för att skapa kontinuitet medan andra är mer *dynamiska*, i rörelse, för att möta förändringar i sociala praktiker. En stabil social representation kännetecknas således av att den är mer tagen för given och utmanas inte av andra sociala representationer. En dynamisk social representation utmanas däremot av både av andra sociala representationer och kännetecknas i högre grad av rörelse inom

den sociala representationen (Bergmo Prvulovic, 2013). I denna avhandling är syftet att undersöka vilka sociala representationer om etikundervisning som framträder i skolans praktik samt att undersöka hur dessa förhåller sig till varandra. Genom att undersöka om de står i konflikt med varandra eller samexisterar kan jag frambringa kunskap om de spänningar om idéer som kan påverka skolans praktik och undervisningens utformning och därmed också elevernas möjligheter till lärande.

Specificerade frågeställningar

Tidigare i kappan har avhandlingens syfte presenterats och där beskrivs att underliggande antaganden om etikundervisning ska blottläggas och analyseras. Underliggande antaganden ska med utgångspunkt i teoribeskrivningen ovan förstås som sociala representationer. Med utgångspunkt i teorin om sociala representationer formuleras följande specificerade frågeställningar, vilka i sin tur guidar avhandlingens design:

1. Vilka sociala representationer om etikundervisning ligger till grund för a) lärares samtal om etikundervisning, b) hur etikundervisning formuleras och föreskrivs i Lgr11, samt c) hur etikundervisning realiseras i religionsklassrummet?

2. Hur kan de sociala representationer som blottlagts i respektive delstudie förstås i relation till varandra och vilka didaktiska möjligheter och utmaningar följer med dessa sociala representationer?

METOD

I detta avsnitt beskrivs de metodologiska överväganden som jag gjort för att närma mig avhandlingens vetenskapliga problem. Inledningsvis ges en beskrivning av de tre delstudiernas genomförande och datamaterial samt hur denna empiri har analyserats. Det följs av en diskussion om avhandlingens kvalitet och avslutas med ett avsnitt om etiska överväganden.

Metodologiska överväganden

De tre delstudier som denna avhandling vilar på har för avsikt att belysa etikundervisning som ett socialt fenomen ur flera aktörers perspektiv och i olika kontexter. I de olika delstudierna har tre metodologiska ansatser använts, nämligen fokusgruppsintervjuer, textanalys och deltagande observation och datamaterialet belyses ur tre olika perspektiv nämligen läroplan-, lärar- och klassrumsperspektiv. Nedan följer en övergripande presentation av de tre delstudierna i tabellform.

Tabell 1. Presentation av de tre delstudiernas metod, urval och datamaterial.

Delstudie	Datainsamlings-metod	Urval och deltagare	Datamaterial
Licentiat-uppsats	Fokusgrupper	Tre arbetslag med lärare i skolåren 4–6 som intervjuades vid två tillfällen	Sex transkriberade fokusgruppsintervjuer
Artikel 1	Textanalys	Lgr 11	Lgr 11 del 1 och del 2 Kursplaner i de samhällsorienterande ämnen med tillhörande kommentarmaterial
Artikel 2	Deltagande observation	En årskurs 6 med den undervisande SO-läraren. 17 lektioner i religionsundervisning om hinduism och buddhism	Videoinspelning Fältanteckningar Övrigt undervisningsmaterial

De tre delstudierna kommer inledningsvis i resultatkapitlet att presenteras var och en för sig, för att i slutet relateras till varandra, till avhandlingens teoretiska utgångspunkt samt till hur delstudierna gemensamt bidrar till att besvara avhandlingens övergripande frågeställningar.

Fokusgruppsintervjuer med lärare om etikundervisning

Den första empiriska studien genomfördes under våren 2013 med syftet att bidra med kunskap om a) lärares sociala representationer av etikundervisning i skolåren 4 – 6 inom ramen för de samhällsorienterande ämnena samt b) hur dessa sociala representationer förankrades i samtal mellan lärare. I denna kappa har dock fokus endast riktats mot lärares sociala representationer medan förankringsprocessen presenteras i licentiatuppsatsen.

För att besvara den första delstudiens syfte och specificerade frågeställningar behövde datamaterialet blottlägga lärares sociala representationer om etikundervisning vilket föranledde valet av semistrukturerade fokusgruppsintervjuer. Fokusgruppsintervjuer är en metod där deltagare i samtal ges möjlighet att diskutera ett givet ämne (Wibeck, 2000, Marková, et al, 2007) vilket i sin tur möjliggör att undersöka en grupps förståelse av ett fenomen men också att se hur idéer, genom interaktion och dialog, formas och omformas i en given kontext (Kitzinger, 1994; Marková, et al., 2007; Wibeck, 2002). Genom att låta lärare samtala om etikundervisning, kommunicerades idéer om etikundervisning, vilket möjliggjorde en analys av vilka sociala representationer som kom till uttryck i samtalen.

De aktuella lärarna och skolorna kontaktades i ett första skede via rektor. Rektorer i ett antal närliggande kommuner kontaktades via mejl (se bilaga 1). Rektorer som svarade positivt på frågan om deltagande ombads skicka ut informationen till aktuella arbetslag. Därefter bestämdes tid med dessa arbetslag

för ett första informationsmöte. Tre arbetslag valde att delta i studien och samtliga lärare skrev under samtyckesblanketten (Bilaga 2). Tid och plats för den första intervjun bestämdes.

Studiens empiri bestod således av fokusgruppsintervjuer med tre arbetslag (sammanlagt 13 lärare) som undervisade i skolåren 4 – 6.[9] De tre arbetslagen intervjuades på respektive skola. Varje enskilt arbetslag utgjorde en grupp som intervjuades vid två tillfällen vilket innebar att sex intervjuer genomförts. Vid det första tillfället fokuserades lärarnas beskrivningar om hur etikundervisning kommer till uttryck i SO-undervisning. Vid det andra tillfället ramades intervjun in av lärarnas beskrivningar om hur etikundervisning kommer till uttryck i religionskunskap. Dessa intervjuer tog vardera cirka sextio minuter och genomfördes av mig. Intervjuerna var semistrukturerade men intentionen var att vara så öppen som möjligt inför lärarnas kunskaper, vilket ledde till att intervjun inleddes med öppna breda frågor. Ett exempel på en sådan bred fråga är: När jag säger etik och att elever ska lära etik i skolan, vad tänker ni då, och hur går det till hos er? Under intervjun var dock tanken att ett antal teman skulle beröras (Bilaga 3). Efter den sista intervjun fick lärarna fylla i skriftliga kommentarer om de önskade komplettera med något som inte kommit upp vid intervjun. Ingen valde att använda sig av denna möjlighet (Bilaga 4).

[9] För en mer utförlig beskrivning av datamaterialet hänvisas till licentiatuppsatsen (s. 49).

Skolorna som dessa arbetslag arbetade på var olika till sin karaktär. Liljaskolan är en mindre F–6 skola som består av 80 elever och arbetslaget av tre lärare. Konvaljskolan består av 500 elever i årskurs F–9 och arbetslaget av sju lärare. Mandelblomskolan är en F–6 skola med 160 elever och arbetslaget består av tre lärare. Dessa skolor är belägna i södra Sverige.

Dessa intervjuer analyserades sedan med utgångspunkt i teorin om sociala representationer. I den första delen av analysen var avsikten att synliggöra innehållsliga element som därigenom bygger upp sociala representationer om etikundervisningen. Utgångspunkten för denna analys har varit Abric (1995) teoretiska verktyg i form av *sekundära* och *primära* element. Sekundära och primära element ska förstås som meningsbärande idéer om ett socialt fenomen. Analysen har skett i flera steg. Det första steget innebar en transkribering av intervjuerna. Innehållet återgavs ordagrant och med pauser. Genom detta steg lärde jag känna materialet och en första tolkning gjordes av innebörder i samtalet. Det andra steget i analysen avsåg att urskilja de sekundära element om etikundervisning som byggde upp de sociala representationerna. Yttranden om etikundervisning kodades och sammanfogades till de sekundära elementen. Dessa sekundära element sammanfogades i det tredje steget till primära element som gav de sociala representationerna dess innehåll och mening. Dessa primära element fogades samman till de sociala representationer som framträdde i intervjuerna om etikundervisning.

Kvalitativ textanalys av etikundervisning i Lgr11

Resultatet från delstudie I, presenterad ovan, väckte frågor om den då aktuella läroplanens skrivningar om etikundervisning. Lärarna i studien använde läroplanen för att förankra sociala representationer om etikundervisning men gav samtidigt uttryck för de svårigheter som fanns med att tolka skrivningarna i läroplanen samt de utmaningar de fann att realisera dessa skrivningar om etik och

undervisning i praktiken. Som en följd av dessa resultat påbörjades arbetet med en textanalys av Lgr11 med fokus på innehåll.

Det övergripande syftet med den andra delstudien var att bidra med en fördjupad förståelse för lärares praktik gällande etikundervisning genom att analysera hur uppdraget om etikundervisning framträder i Lgr11. Särskilt fokus har riktats mot de samhällsorienterande ämnena i skolåren 4–6.

En teoretisk utgångspunkt för denna delstudie är att texter har inflytande i samhällen och för människor. I dessa texter och kommuniceras föreställningar om fenomen i samhället (se exempelvis Bergström & Boréus, 2018; Jovechelovich, 2007). Det är därför relevant att studera texter som utgör grund för institutioner i samhället, så som läroplaner, eftersom de har för avsikt att föreskriva och påverka lärares förståelse av sitt uppdrag. I teorin om sociala representationer är det ett etablerat antagande att sociala representationer cirkulerar i samhället och kommer till uttryck i texter. Dessa texter gör något med de människor som tar del av dessa (Jovchelovitch, 2007; Moscovici, 2000). I möten mellan texter, i detta fall läroplanen, och människor, i detta fall lärare, formar de en förståelse av sitt uppdrag och de sociala representationer som kommer till uttryck i läroplaner är därmed relevanta att studera eftersom de kommer att tolkas av lärare i praktiken.

Lgr11 analyserades med syftet att identifiera och belysa textens innehåll och mening (jmf Boréus & Kohl, 2018). I analysprocessen hämtades inspiration från Bergström och Svärd (2018) som beskriver en analysprocess som tar sin utgångspunkt i ett begrepp, vilket i föreliggande studie är etikundervisning. De innehållsliga aspekterna som framträdde om etikundervisning användes sedan för att analyseras med utgångspunkt i teorin om sociala representationer. Dock utgjorde inte hela Lgr11 föremål för analys. Ett första urval gjordes utifrån att denna avhandling har etikundervisning i samhällsorienterande ämnen i fokus.

Det innebär att läroplanens två inledande delar och kursplanerna i samhällsorienterande ämnen med tillhörande kommentarmaterial har analyserats. Ett andra urval har gjorts utifrån ålder. Endast de delar som avser undervisning i skolåren 4–6 har analyserats.

För att blottlägga de sociala representationerna om etikundervisning genomfördes en analys i tre steg. I det första steget urskildes de skrivningar som gav uttryck för idéer om etik. Vid analysen användes Bexell och Grenholms (1996) definition av etik som handlar om frågor som: vad som är moraliskt gott respektive ont, vilka handlingar som är rätt respektive orätt, samt hur en god människa är beskaffad och vad som kännetecknar ett gott samhälle. I det andrasteget analyserades dessa skrivningar i relation till begreppet undervisning. De skrivningar om etik som också sa något om undervisning låg till grund för den fortsatta analysen. Vägledande frågor i denna process var: a) Vad är syftet och målet med etikundervisning? b) Hur legitimeras etikundervisning? c) Hur ska etikundervisning organiseras i skolans praktik? och d) Vilket innehåll ska behandlas i etikundervisning? I det tredje steget sammanfogades de urskilda skrivningarna till meningsbärande idéer om etikundervisning och synliggjorde de sociala representationerna om etikundervisning uttryckta i Lgr11.

Klassrumsstudie om etikundervisning i religionskunskap

I de två tidigare delstudierna framträdde värdet av att undersöka hur lärare i praktiken realiserar etikundervisning inom ramen för religionskunskap. Syftet med den tredje delstudien var därför att undersöka hur etikundervisning i religionskunskapsämnet realiseras i ett mellanstadieklassrum, och därigenom söka blottlägga de sociala representationer av etikundervisning som kom till uttryck i religionsklassrummet.

För att studera dessa sociala representationer användes deltagande observation som datainsamlingsmetod. Deltagande observation ska i denna studie förstås som en metod där forskaren deltar i den sociala praktiken och observerar och ställer frågor om de sociala handlingar som pågår där (Becker & Geer, 1957; Duveen & Lloyd, 1993; Fangen, 2005). Metoden har för avsikt att få ett inifrånperspektiv, tillhandahålla djup och detaljer och bevara den naturliga miljön. Den deltagande observationen kan ge möjlighet till värdefulla och unika insikter genom att forskaren kan undersöka hur sociala processer, i detta fall etikundervisning, fungerar i ett givet sammanhang och hur sociala processer påverkar människor (Denscombe, 2016). Genom insikt i hur sociala representationer kom till uttryck i undervisning gavs värdefull kunskap om skolans etikundervisning och dess möjliga betydelse för elevers lärande om etik och religion.

För att finna skolor, lärare och elever som ville delta i studien skickades mejl till skolutvecklingsledare i ett antal kommuner. Dessa ombads i sin tur höra av sig till rektorer om studiens upplägg och frågan om ett eventuellt deltagande (se bilaga 5). En rektor återkopplade och gav namn på två lärare som önskade delta. En av dessa var ej behörig för SO-undervisning i skolåren 4–6 vilket gjorde att jag valde att endast följa en klass och en lärare. Kontakts togs efter det med den aktuella läraren och denna fick information om studiens upplägg och samtycke gavs (se bilaga 6). Den första kontakten följdes av ett möte med den aktuella klassen och information gavs till eleverna och en samtyckesblankett lämnades ut till elever och deras vårdnadshavare (se bilaga 7).

De deltagande observationerna genomfördes i en årskurs 6 och en lärare följdes under en period av cirka fyra månader i en mellanstor kommun i södra Sverige.[10] Deltagandet skedde de tre dagar i veckan som de hade undervisning i de samhällsorienterande ämnena. Dessa dagar följdes eleverna under hela dagen. Under dessa fyra månader undervisades om arbetsområdena 1800-talet, Europas natur och hinduism och buddhism. Denna studie baseras på det sista arbetsområdet hinduism och buddhism och består av 17 lektioner.

I de deltagande observationerna intogs en passiv roll i den mening att innehåll eller realiserandet av etikundervisning inte påverkades av forskaren (se vidare Fangen, 2005). Vid dessa observationer fördes fältanteckningar. De bestod av noteringar om lektionsupplägg, tidsåtgång för olika aktiviteter, samt noteringar om vilka röster som gavs utrymme i undervisningen. Videoinspelning skedde vid inledningen av lektionerna och när eleverna och läraren hade gemensam undervisning så som helklassdiskussioner. Detta berodde på att inte alla elever eller vårdnadshavare godkänt deltagande. När de hade gemensamma övningar placerades kameran på en plats så att dessa elever inte spelades in. De elever som inte samtyckte till medverkan i studien har uteslutits ur datamaterialet.

Analysen av datamaterialet gjordes i tre steg. Det första steget avsåg att synliggöra vilken kunskap om etik som aktualiserades i undervisning om hinduism och

[10] Det var inte på någon av de skolor där arbetslagen intervjuades.

buddhism. Inledningsvis genomfördes en genomgång av läromedel, undervisningsfilmer och videoinspelningar från de deltagande observationerna, samt fältanteckningar, för att urskilja kunskap om etik. För att urskilja föreställningar om etik togs utgångspunkt i Bexell och Grenholms (1996) tolkning av innebörden av etik som förordar att etik handlar om frågor vad som är moraliskt gott och ont, vilka handlingar som är rätt och orätt, hur en god människa är beskaffad och vad som kännetecknar ett gott samhälle. Utifrån denna innebörd utformades tre frågor som utgjorde utgångspunkt för analysen, nämligen: a) vilka handlingar beskrivs som onda respektive goda? b) vad kännetecknar en god människa? samt c) vad beskrivs som moraliskt gott respektive ont? De utsagor som explicit eller implicit svarar på någon av dessa frågor har utgjort grund för vidare analys. Utifrån denna analys visade det sig att det främst var genom läroboken och läromedelsfilmer som etiska föreställningar kom till uttryck. Det föranledde en fördjupad analys av de använda läromedlen.

Den andra delen av analysen tog sin utgångspunkt i Jovchelovitchs (2007) tankar om att studier av sociala representationer bör innehålla en analys av frågorna *av vem, hur, varför, vad* och *för att* eftersom de blottlägger de sociala representationerna innebörd och betydelse för kontexten. De etiska föreställningar som synliggjorde i det första analyssteget analyserades därför utifrån frågorna *hur, vad, av vem, varför* och *för att*.

Svaret på Jovchelovitch (2007) dimensioner av representationer kan i sin tur hänföras till gemensamma, underliggande antaganden, här förstådda som sociala representationer om etikundervisning. I det tredje analyssteget identifierades två sociala representationer, som beskrivs i resultatkapitlet.

Avhandlingens kvalitet

Grunden för vetenskapliga arbeten är att de håller hög vetenskaplig kvalitet, vilket sin tur förutsätter en ständigt pågående diskussion och prövning av relevanta kvalitetskriterier samt hur dessa appliceras i forskningspraktiker (Larsson, 2005). I detta avsnitt avser jag därför lyfta de kvalitetskriterier som kan anses relevanta för denna avhandling samt hur dessa praktiserats för att säkerställa kvalitet. Avsnittet avslutas med en redogörelse för etiska överväganden.

Avhandlingens kvalitet och trovärdighet

Ett centralt kvalitetskriterium i kvalitativa studier är trovärdighet. Trovärdighet har definierats på en mängd sätt (Fangen, 2005) men jag utgår från definitionen att trovärdighet innebär att forskningen har bringat kunskap om det som avsetts i avhandlingens syfte och frågeställningar (validitet i kvantitativa studier i Bryman, 2008).

Ett första kriterium att visa på trovärdighet är att avhandlingens resultat stöds av annan forskning (Lincoln, & Guba, 1998). För att skapa underlag för studiers resultat att stödja varandra kan forskaren i praktiken använda sig av så kallad triangulering (Lincoln, & Guba 1985, 1998) det vill säga att närma sig sitt ett forskningsproblem utifrån exempelvis olika aktörer, data eller metoder (Fangen, 2005; Lincoln, & Guba, 1985). Kvaliteten i denna avhandling kan styrkas utifrån att jag som forskare har närmat mig forskningsproblemet etikundervisning utifrån flera aktörer och kontexter samt tagit utgångspunkt i olika datamaterial och analysmetoder. Ett sådant förfarande har testats framgångsrikt av andra forskare i fältet (och i andra fält). Tidigare studier inom sociala representationsteori har också använt sig av triangulering för att belysa sociala

fenomen så som uppfattningar om folkhögskola (Andersén, 2011) och karriär inom studievägledning (Bergmo Prvulovic, 2015).

Ett andra sätt att förstå trovärdighet är att den som analyserar och tolkar datamaterialet har god kännedom om det studieobjekt som studeras (Larsson, 2005; Lincoln, & Guba, 1985). Min erfarenhet som lärare skulle därmed bidra med trovärdiga tolkningar av forskningsproblemet i fråga. Det finns dock anledning att problematisera denna trovärdighet. Jackson, et al., (1993) påpekar att observationer och slutsatser av dessa alltid är ett resultat av det som människor kan uppfatta utifrån tidigare erfarenheter och kunskap. Det innebär att min förförståelse och mina förväntningar kan ha påverkat tolkningar och uppfattningar om det datamaterial som utgjort grund för de respektive studierna. Detta är en epistemologisk fråga som har diskuterats inom samhällsvetenskaplig forskning under en längre tid (se till exempel Gadamer, et al., 2013; Ödman, 2007). Enligt Fangen (2005) har forskaren alltid en förförståelse om den praktik som denna studerar. Larsson (2005) betonar att det i stället handlar om att som forskare synliggöra sin förförståelse och att ständigt reflektera över hur forskarens perspektiv och roll påverkar genomförandet, analysen och därmed studiens resultat. För att möta detta trovärdighetskrav var min intention att vara transparant med metodologiska överväganden och analys av studiernas empiri.

Avhandlingens kvalitet och generaliserbarhet

I kvalitativ forskning är det inte fenomenets utbredning eller omfattning som är i fokus utan snarare dess innehåll och betydelse (Fangen, 2005) vilket i sin tur ställer frågor om avhandlingens generaliserbarhet. De studier som innefattas i denna avhandling vilar på ett begränsat antal deltagare och kan därmed inte per automatik sägas vara relevant i andra liknande praktiker men är ändå viktiga kunskapsbidrag. I kvalitativa studier kan snarare generaliserbarhet förstås i termer av överförbarhet (Lincoln, & Guba, 1985) och genom att göra täta beskrivningar

av studiers empiri (Larsson, 2005; Lincoln, & Guba, 1985) kan andra aktörer dra slutsatser om hur studiers resultat kan vara användbara och relevanta i andra sammanhang. Avsikten är således att i resultatet redovisa täta beskrivningar så att andra aktörer kan avgöra huruvida resultatet är relevant i andra kontexter.

Ytterligare en aspekt av generaliserbarhet lyfts av Kvale och Brinkmann (2009) som beskriver att generaliserbarhet handlar om att göra implicit tyst kunskap till explicit påståendekunskap. Genom att beskriva och sätta ord på kunskap i en social praktik möjliggörs en diskussion om kunskapers relevans i andra praktiker. Detta kvalitetskriterium ligger också väl i linje med det teoretiska ramverket sociala representationer som betonar vikten av att explicitgöra social kunskap (Jovchelovitch, 2007). Genom att explicitgöra kunskap om sociala fenomen, exempelvis etikundervisning, kan konsekvenser av olika sätt att förstå det sociala fenomenet problematiseras och diskuteras.

Avhandlingens kvalitet och ekologisk validitet

Ett kvalitetskriterium som beskrivits i forskning om kvalitativa studier är ekologisk validitet (Bryman, 2008) viket innebär att studien har en hög grad av validitet eftersom den data som samlats kommer direkt från praktiken. När studier görs på data som inte särskilt konstruerats för studien utan i stället antas vara data från något som sker i praktiken, så kallad naturlig data, som förekommer oavsett den beforskas eller ej, kan man tala om ekologisk validitet (Fangen, 2005: Hammersley, 1992; Larsson, 2005). Genom att studera befintliga arbetslag, aktuell läroplan, samt realiserad religionsundervisning menar jag att detta kvalitetskriterium kan appliceras på föreliggande avhandling. Det är ett försök att komma så nära den vardagliga praktiken som möjligt utan att påverka allt för mycket. Denna ansats är dock inte helt oproblematisk. Under båda de nämnda studierna kom jag att fundera över min påverkan på studiens resultat och genomförande. Jag tänker exempelvis på hur mitt deltagande i SO-

undervisning kan ha påverkat hur den realiserades. Skulle läraren ha valt andra etiska frågor om jag inte närvarat eller hade denne valt att undervisa på ett annat sätt? Etiska frågor kan, utifrån min egen erfarenhet och studier av Flenser Kittelmann (2020), vara kontroversiella, vilket skulle kunna ha medfört att läraren inte kände sig bekväm att lyfta dessa i min närvaro. Vid några tillfällen valde jag därför att fråga om läraren kände sig bekväm med att undervisa som tidigare vilket denna ansåg sig göra. Med denna försäkran måste jag låta mig nöja mig och betraktar därför det som gjorts och sagts i studien som autentisk.

Etiska överväganden

Forskning med människor innebär etiska överväganden och ställningstaganden om hur de deltagande kan och bör behandlas (Gustavsson, et al., 2017; Hughes, et al., 2010; Källström & Andersson Bruck, 2017; Etikprövningslagen, SFS 2003:460; Vetenskapsrådet, 2024). Nedan redogörs för de etiska överväganden som delstudierna har medfört men det är inledningsvis relevant att påtala att delstudie III (artikel 2) är etikprövad (Dnr: JU 2021/2802–411). I den studien var fokus på etikundervisning vilket medförde att eleverna och läraren kunde komma att tala om ras eller etniskt ursprung, politiska åsikter, religiösa eller filosofisk övertygelse, hälsa, sexualliv eller sexuella läggning det vill säga känsliga personuppgifter vilket också innebär att studien ska etikprövas (Gustavsson, et al., 2017; Etikprövningslagen, SFS 2003:460; Dataskyddslagen, SFS 2018:18; Vetenskapsrådet, 2024).

Etiska överväganden och informerat samtycke

Inom forskning råder en stor enighet om att människor som deltar i studier har rätt till informerat samtycke (Hughes, et al., 2010). En första fråga som uppmärksammades i denna avhandling är frågan om att ge adekvat och tillförlitlig information till de deltagande informanterna. Särskilt uppmärksam behöver

forskaren vara när barn deltar (Hughes, et al., 2010; Källström & Andersson Bruck, 2017). Samtliga deltagare – lärare, elever och deras vårdnadshavare – har fått information om respektive delstudies syfte och genomförande och om vad deras deltagande innebär. I forskning med barn är det dock relevant att ägna tid åt frågan om hur information ska ges på ett åldersadekvat sätt så att barnen förstår den information som förmedlas (ERIC, 2013; Hughes, et al., 2010; Källström & Andersson Bruck, 2017). För det första betonas vikten av att ge barn muntlig information (Källström & Andersson Bruck, 2017). För att ge eleverna möjlighet att förstå studiens syfte och vad studiens deltagande innebar valde jag att informera i både skrift (bilaga 7) och tal på ett åldersadekvat sätt. Den muntliga informationen delgavs på plats i början av en lektion och utrymme fanns för att ställa frågor. Det är dock inte enkelt att ge åldersadekvat information och det är svårt att avgöra hur barn förstår den information som ges (Källström & Andersson Bruck, 2017). Jag hade därför noga förberett min presentation av den informationen som delades vid detta tillfälle och gav eleverna utrymme att ställa frågor både under och efter presentationen.

En annan utmaning som uppmärksammades i den tredje delstudien, var hur information skulle ges till vårdnadshavare för att de skulle kunna ge sitt samtycke. Det krävs att man funderar över hur informationen ska göras tillgänglig för samtliga deltagare och vårdnadshavare med exempelvis annan språklig bakgrund (Hughes, et al., 2010). I studien togs stöd av de språkliga vägar som användes i skolans verksamhet, det vill säga tolk, detta för att det skulle skapa en känsla av tillit till forskaren. Till elever vars vårdnadshavare hade ett annat modersmål (men inte till vardags använde tolk) skickades information på det aktuella hemspråket. På frågan vem som skulle få information på modersmålet fattades beslut utifrån lärarens tidigare kommunikationsvägar. Hade de haft tolk tidigare användes tolk även i detta fall, i de språk jag inte själv behärskade.

Vidare var det relevant att ställa frågan huruvida det är möjligt att säkerställa att sårbara individer och grupper, så som barn, förstår och känner att de deltar frivilligt och att de kan avsluta sin medverkan när de så önskar (ERIC, 2013; Hughes, et al., 2010). För att, i den mån det är möjligt, säkerställa att de deltog frivilligt fick de ta hem skriftlig information om frivillighet och avbrytande av deltagande och gavs därmed möjligheten att diskutera detta med sina vårdnadshavare innan de skrev på, men jag påtalade också detta vid ett flertal tillfällen i interaktionen med de deltagande eleverna.

Ytterligare en etisk fråga som väcktes, i relation till delstudie 3, var huruvida vårdnadshavare kan eller bör ge samtycke i de fall där den deltagande forskningspersonen inte bedöms kunna förutse risker genom sin medverkan på grund av exempelvis ålder (Hughes, et al., 2010). I det svenska sammanhanget förutsätts barn ha vårdnadshavarens medgivande fram till dess att barnet är 15 år (SFS 2003:460 §18) och samtliga vårdnadshavare har fått frågan och flertalet samtyckte till deltagande men inte alla. I min studie var det elever som vill delta men där vårdnadshavare inte gav sitt samtycke. I detta fall fick dessa barn inte delta i studien.

I relation till min delstudie 1 och delstudie 3 väcktes också frågan om informerat samtycke och frivillighet. En relevant fråga att ställa är huruvida lärarna i de båda studierna kände en frivillighet att delta. De deltagande lärarna fick frågan av sin rektor. Det är möjligt att de kan ha känt ett tryck att delta beroende på hur rektor har presenterat ett eventuellt deltagande. Det är också möjligt att någon av lärarna i arbetslagen känt sig påverkad att delta när flera i arbetslagen ville delta. Jag var därför noga med att försäkra mig om att läraren kände att den medverkade utan påtryckningar genom att ställa frågan om deltagande vid ett flertal tillfälle och var också noga med att påpeka att det var helt frivilligt och att denna när som kunde avsluta sitt deltagande.

Etiska överväganden och integritet

En viktig aspekt av forskningsetiken handlar om att skydda och respektera de deltagandes integritet (Gustavsson, et al., 2017; Hughes, et al., 2010). För att skydda lärarens och elevernas integritet under och efter delstudiens genomförande vidtogs ett antal åtgärder. För det första har antalet personer som tagit del av datamaterialet begränsats, – endast jag och mina handledare har hanterat datamaterialet. Vidare förvarades rådata i form av videoinspelningar, ljudinspelningar och fältanteckningar inlåsta. Det är endast det kodade materialet som har bearbetats och presenterats i publicerat material och detta kodade material har förvarats på en dator med lösenordsskydd, för att säkerställa att information som delats med mig under studien inte delats med obehöriga personer. Inga listor över personuppgifter har upprättats och etiska riktlinjer angående GDPR har följts (se bilaga 7). I de fall då elever valt att inte delta i studien spelades dessa ej in med videokamera eller i ljudinspelningar. Kameror placerades i klassrummet så att eleverna inte syns i bild vid videoinspelning och i ljudinspelningar utesluts dessa elever. Det gjorde att hänsyn till detta behövdes tas vid videoinspelning och vid inspelning av annat ljud samt vid informella samtal. Vid videoinspelning förekom dessa elever inte i bild och när dessa sa något pausades inspelningen. Det var dock svårt eftersom elever ibland talar rakt ut och jag inte alltid hann med att pausa inspelningen. Det medförde att jag fick radera dessa delar från videoinspelningen innan den fördes över till datorn. Jag finner, med utgångspunkt i ovan beskrivna etiska överväganden, att studien har vidtagit rimliga åtgärder för att vara trovärdig och etisk i sin utformning.

RESULTAT

I följande avsnitt presenteras avhandlingens centrala resultat. Inledningsvis sammanställs resultatet från de tre delstudierna vilka gemensamt bidrar till att besvara kappans första frågeställning och beskriver de sociala representationer om etikundervisning som ligger till grund för a) lärares samtal om etikundervisning, b) hur etikundervisning formuleras och föreskrivs i Lgr11, samt c) hur etikundervisning realiseras i religionsklassrummet. Sammanställningen följs av en mer övergripande analys där de enskilda delstudiernas resultat ställs i relation till varandra med intentionen att besvara kappans andra frågeställning, det vill säga hur de synliggjorda sociala representationerna förstås i relation till varandra och vilka didaktiska utmaningar och möjligheter som följer med detta sätt att förstå etikundervisning som ett socialt fenomen.

Sociala representationer om etikundervisning i lärares samtal

Den första delstudien bidrar till att visa lärares sociala representationer av etikundervisning. När lärare i arbetslag samtalar om etikundervisning framträder fyra sociala representationer: *etikundervisning som fostran i socialt samspel, etikundervisning som demokratifostran, etikundervisning som värde- och dygdetisk fostran och etikundervisning som utveckling av etiskt tänkande*. Genom den sociala representationen *etikundervisning som fostran i socialt samspel* framgår att lärarna anser att etikundervisning bör fylla funktionen av att utveckla elevers socio-emotionella förmåga. Eleverna förväntas utveckla förmågan att följa sociala konventioner och normer, hantera konflikter och utveckla sin empatiska förmåga. Denna moraliska utveckling sker, enligt lärarna, främst genom det dagliga samspelet mellan lärare och elever i form av samtal när dessa sociala förmågor aktualiseras i interaktionen mellan människor. I den andra sociala representationen *etikundervisning som*

demokratifostran betonas demokratiska grundläggande principer och värderingar inklusive mänskliga rättigheter som centrala för etikundervisningen. Lärarna önskar utveckla elevens förmåga att bilda och uttrycka åsikter samt utveckla kunskap om och respekt för de mänskliga rättigheterna. Denna utveckling förväntas ske genom kunskaper om demokratins grundprinciper, i form av åsikt- och yttrandefrihet samt mänskliga rättigheter i relation till barnkonventionen. Lärarna beskriver att det innebär dels att undervisa om dessa grundprinciper dels genom en intention att låta dessa komma till uttryck i den dagliga praktiken i form av exempelvis mötesteknik vid klassråd. Den tredje sociala representationen *etikundervisning som värde- och dygdetisk fostran* betonar skolans värdeförmedlande funktion. Lärarna uttrycker en tydlig uppfattning om att skolan och lärarna har i uppdrag att förmedla och gestalta ett antal givna värden som allas lika värde, jämställdhet, jämlikhet och solidaritet men också att utveckla ett antal givna moraliska dygder hos eleverna, så som tolerans, omtänksamhet, omsorgsfullhet och ärlighet. I skolans praktik förväntas dessa värden och moraliska dygder förmedlas och förankras hos eleverna genom läraren som moralisk förebild och genom att eleverna guidas genom tillsägelser när de inte handlar i linje med dessa värden och dygder. I den fjärde sociala representationen *etikundervisning som utveckling av etiskt tänkande* läggs tonvikten på att utveckla elevers förmåga till reflektion, resonemang och ställningstaganden i etiska frågor. Lärarna uttrycker att denna förmåga utvecklas genom etiska samtal i undervisning, där elevers egna frågor eller samhällsfrågor står i fokus. Dessa samtal kan, enligt lärarna i arbetslagen, både initieras spontant av eleverna eller genom av läraren planerade samtal.

Etikundervisning kan därmed, utifrån studiens resultat, förstås som ett undervisningsämne med flera möjliga ingångar och en bredd av förmågor som kan aktualiseras vid flera olika undervisningssituationer i skolans praktik.

Samtidigt kan etikundervisning förstås som ett undervisningsämne som ofta förefaller vara implicit och förgivettaget i praktiken.

Sociala representationer om etikundervisning i Lgr11

Den andra delstudien visar vilka sociala representationer om etikundervisning som framträder i Lgr11. Genom analys av läroplanen blottlades fyra sociala representationer av etikundervisning i de samhällsorienterande ämnena; *etikundervisning som fostran till en gemensam värdegrund, etikundervisning som utveckling av kognitiv förmåga*, *etikundervisning som formandet av ett personligt etiskt förhållningssätt* och *etikundervisning som utveckling av empatisk förmåga*. Den första sociala representationen *etikundervisning som fostran till en gemensam värdegrund* betonar att skolan har en värdeförmedlande funktion där mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar bör utgöra grund för skolans praktik. I Lgr11 formuleras idéer om att skolans uppdrag är att fostra i enlighet med dessa värden och det anges att dessa värden därtill bör ligga till grund för elevers moraliska handlingar. Denna fostran bör främst ske genom samtal och interaktion mellan eleven och lärare. I läroplanens andra del beskrivs exempelvis att läraren ska: ”klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet” (Lgr11, s. 12). Läraren förväntas initiera samtal med syftet att klargöra och stimulera elever till efterlevnad av dessa värden samt själv verka som en moralisk förebild genom att i handling visa, gestalta och hävda värdena. Denna sociala representation betonas främst i de två inledande delarna av läroplanen.

Den andra sociala representationen som kommer till uttryck i Lgr11 är *etikundervisning som utveckling av kognitiv förmåga*. Läroplanens skrivningar visar att skolans syfte är att utveckla elevers kunskaper om och förståelse för etik så som mänskliga rättigheter och etiska begrepp och utveckla förmågan att resonera, reflektera, argumentera, värdera och ta ställning i etiska frågor. I läroplanens

andra del betonas att: ”Skolans mål är att varje elev kan göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter och grundläggande demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter,” (Lgr11, s. 12). Förmågan att uttrycka medvetna etiska ställningstaganden kommer främst till uttryck i respektive kursplan och förväntas utvecklas i undervisning i de samhällsorienterande ämnena. I läroplanen framgår att lärare främst ska utgå från elevnära frågor, elevers egna intressen, och gå från enkla och konkreta exempel till mer abstrakta samt komplexa exempel när de utvecklar elevers etiska tänkande.

I den tredje sociala representationen *etikundervisning som formandet av ett personligt etiskt förhållningssätt* framgår, genom skrivningar i läroplanen, att skolans uppdrag är att ge eleverna möjlighet att utveckla ett eget självständigt etiskt förhållningssätt. I läroplanens inledande del beskrivs att: ”Det *etiska perspektivet* är av betydelse för många av de frågor som tas upp i skolan. Perspektivet ska prägla skolans verksamhet för att ge grund för och främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden” (Lgr11, s. 10). Eleverna ska ges möjlighet att undersöka, ta del av och kritiskt granska moraliska ståndpunkter och därmed få grund för egna ställningstaganden. I undervisning, ska, enligt läroplanen, lärarna främst utgå från elevnära och elevinitierade etiska frågor.

Den fjärde sociala representationen *etikundervisning som utveckling av empatisk förmåga* framgår, framför allt i de två inledande delarna av läroplanen, att skolan har i uppdrag att utveckla förmågan att förstå och kunna leva sig in i andra människors liv, utveckla vilja att handla empatiskt i möten med människor och handla för andra människors bästa. I den andra delen av läroplanen framhålls detta: ”Skolans mål är att varje elev kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen” (Lgr 11, s. 12). I skolans praktik kan denna förmåga, enligt läroplanen, utvecklas genom att eleverna få ta del av människors värderingar, livsvillkor och kultur

genom reflektion och berättelser om människors liv. Läraren ska samtidigt verka som en moralisk förebild genom att i handling visa omsorg, omtanke och förståelse.

Utifrån läroplanens skrivningar kan etikundervisning förstås som ett undervisningsämne som har olika mål och syften, vilka aktualiseras vid en mängd situationer, och där flera metoder och strategier kan användas som didaktiska verktyg i skolans praktik.

Sociala representationer om etikundervisning i religionskunskap

Den tredje delstudien visar att två centrala sociala representationer kommer till uttryck i realiserad etikundervisning inom ramen för religionsundervisning om hinduism i årskurs 6, nämligen *etikundervisning som opartisk kunskapsförmedling* och *etikundervisning som kritisk ansats*.

Inom den sociala representationen *Etikundervisning som opartisk kunskapsförmedling* framgår att etikundervisning i religionsundervisning handlar om att lyfta faktakunskap om religioners moraliska system. Detta tillämpas i undervisningen genom att lärare belyser idéer om vilka handlingar som beskrivs som onda respektive goda, vad som kännetecknar en god människa samt vad som beskrivs som moraliskt gott respektive ont. När detta kunskapsinnehåll behandlas, förankrar läraren sin undervisning i olika källor – främst läromedel i form av film och lärobok. I dessa läromedel ges olika röster utrymme att från ett inifrånperspektiv ge uttryck för sin förståelse av religionens etik och hur den påverkar deras levnadssätt och identitet. De röster som ges utrymme i läromedlen är antingen unga kvinnor och män som definierar sig som religiösa eller religiösa ledare och konvertiter som under senare delen av sitt liv konverterat till hinduism eller buddhism.

Den andra sociala representationen som framträder i realiserad religionsundervisning är *Etikundervisning som kritisk ansats*. Genom denna sociala representation påvisas att etikundervisning ska lyfta kritiska perspektiv på den etik som aktualiseras i undervisning om hinduism och buddhism. De kritiska perspektiven lyfts i relation till etiska tolkningar som inte ligger i linje med en västerländsk förståelse av etik. När detta kunskapsinnehåll behandlas i undervisning förankras även detta innehåll i läromedel i form av filmer och/eller lärobok. I läromedlen ges röster i form av forskare, okända berättarröster och läroboksförfattare utrymme för att ge ett utifrånperspektiv på religioners moraliska system. Här lyfts etiska frågor om jämställdhet och människors lika värde och man anlägger ett kritiskt perspektiv på religion och dess betydelse för människors möjligheter till ett gott liv.

De båda sociala representationerna lyfter två olika undervisningsinnehåll där det ena visar på religioners moraliska system i ett inifrånperspektiv och det andra lyfter kritiska perspektiv på religioners moraliska system, ur ett utifrånperspektiv.

Överordnade sociala representationer om etikundervisning i skolans praktik

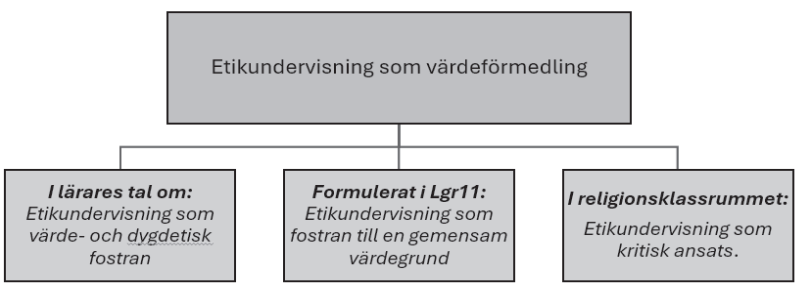
I det kommande avsnittet adresseras frågan om hur dessa sociala representationer, som urskilts i lärares samtal, läroplanens formuleringar och realiserad religionsundervisning, kan förstås i relation till varandra. De tio sociala representationerna kan, sett till innehållet, klustras och formuleras som fyra mer övergripande sociala representationer. De benämns nedan som: *Etikundervisning som värdeförmedling: etikundervisning som etiskt tänkande, etikundervisning som socio - emotionell utveckling och etikundervisning som utveckling av ett personligt etiskt förhållningssätt.* Nedan presenteras hur de tio övergripande sociala representationerna sammanfogats och benämnts med syftet att jämföra dem med varandra. En sådan jämförelse skapar möjligheter att belysa de didaktiska

utmaningar och möjligheter som urskiljs när de studeras ur olika aktörers perspektiv och aktualiseras i olika kontexter.

Etikundervisning som värdeförmedling

Ett antal av de sociala representationer som urskilts i delstudierna pekar på skolan som en värdeförmedlande institution. Dessa sociala representationer; *etikundervisning som värde- och dygdetisk fostran* uttryckt i lärares samtal, *etikundervisning som fostran till en gemensam värdegrund* formulerad i Lgr11 och *etikundervisning som kritisk ansats* i realiserad religionsundervisning, delar grundläggande idéer om att skolan ska ha en värdeförmedlande funktion. De samstämmigheter som föreligger mellan dessa gör att jag väljer att formulera en övergripande social representation där vikten av skolan som värdeförmedlande institution betonas: *etikundervisning som värdeförmedling*. Inom ramen för denna sociala representation handlar inte etikundervisningen enbart om att skolan ska förmedla värden utan också vilka värden som ska förmedlas, hur de ska förmedlas och varför dessa ska utgöra grund för skolans praktik.

Figur 2. Uppbyggnad av den överordnade sociala representationen etikundervisning som värdeförmedling.



I den sociala praktiken blir det dock synligt att denna sociala representation kommer till uttryck på skilda sätt beroende på aktör och kontext. När lärare talar

om etikundervisning är det genom tydliga och konkreta beskrivningar av undervisning i praktiken. Lärarna betonar betydelsen av läraren som moralisk förebild, vikten av möten mellan människor och att de lyfter fram värden och normer när något händer i skolan, exempelvis konflikter, trakasserier eller diskriminering. Lärarna betonar vidare vikten av att samtala om och undersöka värden. I läroplanen kommuniceras värdegrundsfostran i stället på ett mer övergripande generellt och abstrakt vis. Värden och värderingar beskrivs utan att definieras och undervisning beskrivs i generella termer men i de beskrivna undervisningsstrategierna framgår en tydlig idé om vikten av att i samtal undersöka och diskutera dessa gemensamma värden. I realiserad religionsundervisning tar värdegrundsfostran dock snarare en implicit form. Eleverna ges möjlighet att lära om de gemensamma värdena genom kunskap om handlingar som strider mot dessa, det vill säga att i undervisning ges exempel på moraliska handlingar som anses problematiska i relation till gemensamma värden. Det kan exempelvis röra sig om bristande jämlikhet eller jämställdhet som i kastsystemet eller kvinnors begränsade roll i religiösa praktiker. Etikundervisning tar således snarare en kritisk implicit ansats i religionsklassrummet.

I den sociala representationen *etikundervisning som värdeförmedling* synliggörs ett antal didaktiska utmaningar. En didaktisk utmaning som kommer till uttryck i lärares samtal är hur värdegrundsfostran kan aktualiseras i etikundervisning. Lärarna beskriver det komplexa i att förmedla och gestalta en gemensam värdegrund i en praktik som präglas av mångfald när det kommer till olika tolkningar och värderingar där lärarna i vissa fall upplever att elever har tolkningar som strider mot gemensamma värden. Dessa skilda tolkningar har sin bakgrund i sociala, kulturella och religiösa faktorer. Lärarna upplever därmed en osäkerhet i hur värdegrundsfostran kan eller bör realiseras i skolans praktik.

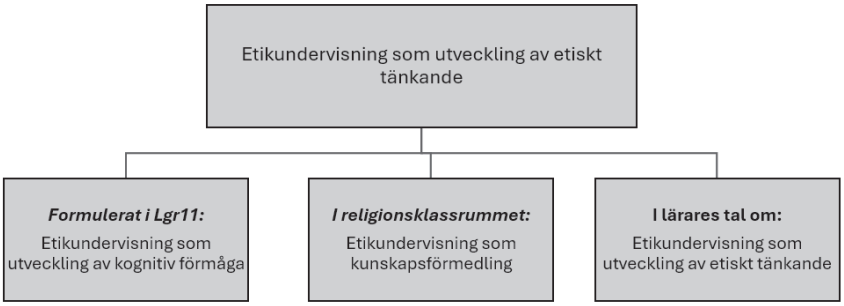
Ytterligare en didaktisk utmaning som ges uttryck för i lärarnas samtal är vilken innebörd de gemensamma värdena ska ges. Lärarna finner att läroplanen inte ger

tillräckliga direktiv eller vägledning i värdenas innebörd vilket medför en svårighet att tolka och omsätta dessa i praktiken. Det leder, enligt lärarna, i sin tur till att de upplever ett behov av att vila på sina egna personliga uppfattningar av värdenas innebörd.

Etikundervisning som utveckling av etiskt tänkande

Det visar sig vidare i några av de blottlagda sociala representationerna en gemensam grundtanke om att skolan har i uppdrag att på olika sätt utveckla elevers etiska tänkande. Dessa sociala representationer: *etikundervisning som utveckling av etiskt tänkande* uttryckt i lärares samtal, *etikundervisning som utveckling av kognitiv förmåga* formulerad i Lgr11 och *etikundervisning som kunskapsutveckling* i realiserad religionsundervisning aktualiserar idéer om att skolan syftar till att ge elever kunskaper om etiska begrepp, etiska frågor och värderingar samt att utveckla förmågor som att reflektera, resonera, motivera, värdera och ta ställning i etiska dilemman och frågor. Dessa kunskaper och förmågor utvecklas i undervisning genom att eleverna får samtala om etiska frågor vilka i sin tur färgas av respektive samhällsorienterande ämne. Det finns en övergripande idé om att etiskt tänkande är en central förmåga i ett demokratiskt samhälle och i elevernas privata liv för att de ska kunna hantera etiska frågor och tänkandet utgör ett redskap för detta. Denna övergripande sociala representation genomsyrar de sociala praktikerna och jag har valt att benämna den: *Etikundervisning som utveckling av etiskt tänkande*.

Figur 3. Uppbyggnad av den överordnade sociala representationen etikundervisning som utveckling av etiskt tänkande.



Det förekommer dock skillnader i hur den sociala representationen *etikundervisning som etiskt tänkande* kommer till uttryck och betonas i de sociala praktikerna. I läroplanen är ett tydligt framskrivet uppdrag både i de samhällsorienterande ämnena och i skolans övergripande uppdrag, att eleverna ska ges möjlighet att utveckla sitt etiska tänkande. Läroplanen formulerar också tydliga och konkreta direktiv till lärarna i praktiken. Samtidigt kommunicerar lärarna en tvetydighet och osäkerhet i vad detta uppdrag egentligen innebär. Det framträder också en utmaning i att formulera betydelsen av begreppen *reflektera* och *resonera* och är osäkra på betydelsen av etik och etiska begrepp. Det råder också en osäkerhet i hur detta uppdrag kan realiseras i undervisning och få exempel ges på hur uppdraget tar sig uttryck i praktiken. När denna sociala representation kommer till uttryck i realiserad religionsundervisning aktualiseras kunskap om människors värderingar, kopplingen till religioner och deras respektive moraliska system. Eleverna får kunskap om etik och religioner, vilka är delar av denna förmåga, men de ges inte utrymme att resonera om, reflektera över, värdera eller undersöka dessa etiska värderingar eller ställningstaganden. Kunskap om etik och värderingar relaterad till religionerna hinduism och buddhism behandlades mer som ett faktainnehåll.

Inom den sociala representationen *etikundervisning som etiskt tänkande* blir också didaktiska utmaningar synliga. En utmaning är att det finns en osäkerhet i hur etikundervisning kan realiseras i praktiken. Lärarna uttrycker att det är svårt att sätta ord på vad kunnandet innebär, det vill säga vad det exempelvis innebär att resonera om och reflektera över etiska frågor. Det bidrar till en osäkerhet om vad uppdraget egentligen innebär. En annan utmaning handlar om hur man ska planera och realisera undervisning som bidrar till utveckling av elevers etiska tänkande. Denna etikundervisning förstås främst, av lärarna, som en del av skolans övergripande uppdrag. Det får till följd att lärarna upplever att de inte kan ägna detta uppdrag alltför mycket tid. Det tycks som om lärarna uppfattar att de behöver prioritera kunskapsuppdraget i ämnena i stället skolans övergripande uppdrag. När utveckling av etiskt tänkande främst förstås som en del av skolans övergripande uppdrag riskerar således eleverna få färre tillfällen att i samtal utveckla sitt etiska tänkande. Ytterligare en utmaning är att etiska frågor och innehåll om etik tycks framträda som en implicit del av undervisningen. När etikinnehåll aktualiseras i religionsundervisningen om hinduism och buddhism bearbetas inte detta innehåll i någon större utsträckning – det finns faktainnehåll men det behandlas eller uppmärksammas sällan i undervisning.

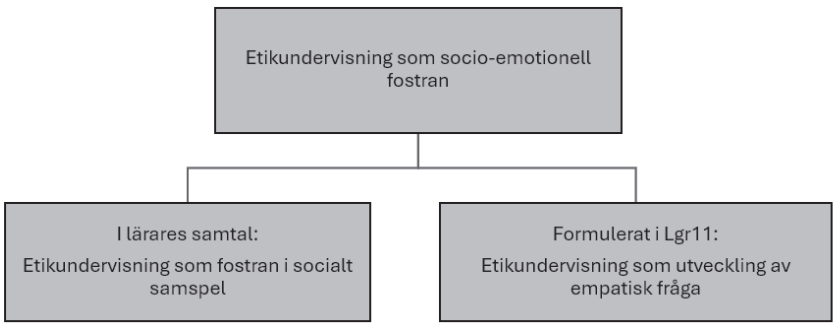
Etikundervisning som socio - emotionell utveckling

Ytterligare en övergripande social representation om etikundervisning som framträder i de undersökta sociala praktikerna är att skolan ska utveckla elevers socio-emotionella förmåga. De sociala representationerna; *etikundervisning som fostran i socialt samspel* uttryckt i lärares samtal och *etikundervisning som utveckling av empatisk förmåga* formulerad i Lgr11, utgår från en gemensam idé om att skolan har i uppdrag att fostra elever i socialt samspel.

I såväl läroplanen som i lärarnas i tal framgår att elever på olika sätt ska utveckla förmåga till förståelse för och inlevelse i andra människor. Eleverna förväntas

utveckla en förmåga att inta och förstå andra människors perspektiv och vilja att agera för deras bästa. Dessa förmågor ses som centrala i det sociala samspelet. Både i läroplanen och lärarnas samtal framgår det vidare att läraren ska fungera som en moralisk förebild i den dagliga interaktionen. Det finns därmed en gemensam idé om att skolan ska utveckla elevernas samspel med andra människor. Detta grundläggande antagande har jag valt att benämna: *etikundervisning som socio-emotionell utveckling.*

Figur 4. Uppbyggnad av den överordnade sociala representationen etikundervisning som socio-emotionell fostran.



På ett övergripande plan framträder denna gemensamma förståelse, men i lärares beskrivningar och i läroplanens formuleringar beskrivs förmågan på lite skilda sätt. Hos lärarna betonas och lyfts empatisk förmåga främst som en förutsättning för elevers förmåga till socialt sampel. Eleverna behöver alltså utveckla en empatisk förmåga för att förstå och interagera med andra människor men också för att främja en vilja att bry sig om andra människors perspektiv och känslor. I läroplanen betonas den empatiska förmågan på ett mer abstrakt sätt, där empati tar sig uttryck som en förmåga till inlevelse i, förståelse för samt omtanke och omsorg om människor och deras olikheter men skrivningarna relateras inte på samma sätt till elevers sociala förmåga. Läroplanen tar således fasta på den empatiska förmågan som en viktig förmåga i sig medan lärarna betonar det

sociala samspelet som centralt, där emotionella förmågor såsom empati beskrivs som en utgångspunkt för att kunna samspela med andra människor. I läroplanens skrivningar kopplas också uppdraget mer till de samhällsorienterande ämnena och där betonas specifika ämnesinnehåll som centrala för den empatiska förmågan medan det i lärarnas samtal betonas ett uppdrag där det sociala sker i samspelet mellan människor i den vardagliga praktiken. Därmed accentueras kopplingen till det fostrande uppdraget medan kopplingen till ämnena tonas ned.

Det följer även med denna sociala representation didaktiska utmaningar. En problematik som lärarna lyfter är var gränsen går för social fostran inom skolans praktik och när tar skolan över hemmens ansvar. Lärarna beskriver att det är en problematik när lärare tar för stort ansvar för elevers utveckling av den sociala kompetensen, samtidigt som de finner det svårt att dra en gräns för när lärares ansvar för den sociala fostran upphör. I läroplanen framgår att socialt samspel utgör en del av skolans uppdrag men ger få direktiv för hur denna fostran ska ske.

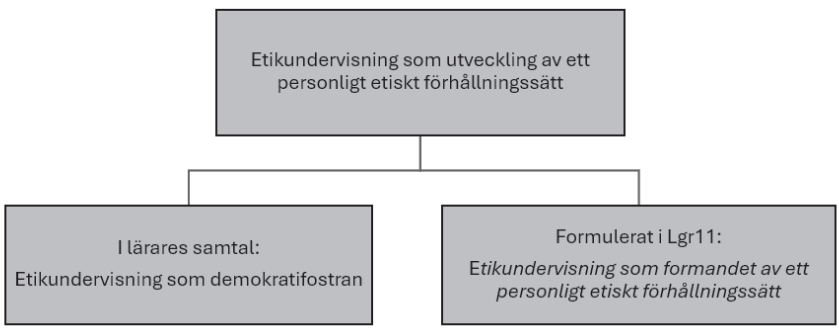
En annan utmaning som lärarna ger uttryck för är en osäkerhet kring hur eleverna utvecklar en empatisk förmåga. De upplever sig inte ha tillräckliga kunskaper och teorier för att kunna stödja denna utveckling. Samtidigt förefaller läroplanen ge få direktiv för hur denna förmåga utvecklas och vad förmågan egentligen innebär är abstrakt beskrivet. Det skapar en osäkerhet, hos lärarna, om hur de i praktiken ska undervisa för att stödja eleverna i denna utveckling.

Etikundervisning som utveckling av ett personligt etiskt förhållningssätt

I några av de sociala representationer som kommer till uttryck i skolans praktik framgår att skolan har uppdraget att låta eleverna utveckla ett personligt etiskt förhållningssätt. De sociala representationerna; *etikundervisning som demokratifostran* uttryckt i lärares samtal och *etikundervisning som formandet av ett personligt etiskt förhållningssätt* formulerad i Lgr11 delar grundläggande idéer om att skolan ska

vara en plats där elever ges möjlighet att forma egna ståndpunkter i frågor som gäller etik samt uttrycka, argumentera för och värdera dessa. Det finns vidare en vilja att eleverna ska kunna undersöka och ompröva olika etiska ståndpunkter. Det betonas både i läroplanen och i lärarnas samtal att det är en viktig förmåga i ett demokratiskt samhälle. Detta grundläggande antagande genomsyrar de båda sociala praktikerna och jag har benämnt den: *Etikundervisning som utveckling av ett personligt etiskt förhållningssätt.*

Figur 5. Uppbyggnad av den överordnade sociala representationen etikundervisning som utveckling av ett personligt etiskt förhållningssätt.



Trots att det finns en övergripande social representation om att etikundervisning ska bidra till att eleverna får utveckla ett eget etiskt förhållningssätt betonas och skildras detta till viss del olika i de studerade praktikerna. I läroplanens formuleringar kommer detta till uttryck i den sociala representationen *etikundervisning som formande av ett personligt etiskt förhållningssätt* där tonvikten ligger på just formandet av ett individuellt personligt förhållningssätt. I lärarnas samtal betonas denna förmåga mer som en del av det demokratiska uppdraget, ett demokratiskt samhälle samt som vikten av yttrandefrihet och åsiktsfrihet. I läroplanens formuleringar ges en tydligare bild av hur lärare kan arbeta med elevers egna etiska förhållningssätt men också vilket innehåll som kan behandlas i etikundervisning. I lärarnas samtal ges få exempel på vilket innehåll som ska

behandlas och vilka metoder och strategier som kan användas som redskap i undervisning.

Den didaktiska utmaning som lyfts i relation till denna sociala representation relateras till frågan om hur fria eleverna ska vara att forma sina egna etiska förhållningssätt. Lärarna lyfter problematiken när elever formar ett etiskt förhållningssätt som strider mot de gemensamma värden som ska genomsyra skolans praktik. Lärarna ger också exempel på etiska förhållningssätt som kan strida mot värdegrunden, nämligen rasistiska åsikter eller homofobiska idéer. De uttrycker att det är svårt att planera undervisning när det finns vetskap om att dessa åsikter kan komma upp i samtalet.

De överordnade sociala representationernas samexistens

Samtliga överordnade sociala representationer framstår som stabila representationer. De visar sig vara till mångt och mycket förgivettagna i skolans praktik. Det framträder få idéer som ifrågasätter de olika tankefigurerna i de delstudier som denna avhandling vilar på. På så vis kan man föreställa sig en samexistens i skolans praktik, där de olika representationerna kan aktualiseras vid olika tillfällen, av olika skäl, vilket ger lärarna många möjligheter att undervisa om och aktualisera frågor om etik.

DISKUSSION

Som inledning på denna avslutande diskussion kommer avhandlingens centrala resultat att diskuteras i relation till tidigare studier och skolans styrdokument. Det följs av en kritisk diskussion om teorins och de metodologiska valens betydelse för avhandlingens resultat. Avslutningsvis förs ett resonemang om behovet av vidare studier.

Resultatdiskussion

Denna avhandling bidrar med kunskap om etikundervisning som socialt fenomen inom ramen för skolans samhällsorienterande ämnena med särskilt fokus på religionskunskap. Genom de tre delstudierna har fyra övergripande sociala representationer blottlagts: *etikundervisning som värdegrundsfostran, etikundervisning som socio-emotionell fostran, etikundervisning som utveckling av etiskt tänkande* och *etikundervisning som utveckling av ett personligt etiskt förhållningssätt*. Genom dessa sociala representationer illustreras hur etikundervisning kan förstås som ett centralt och angeläget undervisningsämne i skolans praktik. I lärarnas samtal, i läroplanens formuleringar och i realiserad religionsundervisning tillskrivs etikundervisning en central plats i skolans praktik. Tidigare studier pekar mot liknande resultat. Både i lärares beskrivningar (Osbeck, 2014; Oscarsson & Svingby, 2005; Lindström & Larsson, 2022a; Thornberg, 2008b).) och formuleringar i läroplaner framgår att etikundervisning är en central del av skolans uppdrag. I Lgr11 lyfts exempelvis förmågan att resonera om och reflektera över etiska frågor (Sporre, 2021), att förmedla och gestalta värden (Gardelli, 2016) och specifika etiska frågor så som jämställdhet (Carlson, 2017), hållbarhetsfrågor (Grice & Franck, 2014) och mänskliga rättigheter (Quennerstedt, 2015).

Samtidigt visar avhandlingens resultat att etikundervisning också kan förstås som ett implicit undervisningsämne i skolans praktik eftersom delar av etikundervisningen kan realiseras genom den dagliga interaktionen utan att vare sig elever eller lärare nödvändigtvis reflekterar över vilka moraliska ordningar som utvecklas eller vad elever lär sig av etikundervisning. Tidigare studier, inte minst värdepedagogiska, har på olika sätt uppmärksammat och diskuterat den informella, implicita etikundervisningen. Studier visar att elever lär sig om kränkningar (Osbeck, 2006), mobbning (Tholander, 2019) samt om delaktighet och inflytande (Thornberg & Elvstrand, 2012) utan att det är ett explicit lärobjekt där elevers lärande följs upp och uppvärderas. Exempelvis undersöker Thornberg och Elvstrand (2012) skolors arbete med demokrati och delaktighet. Studien visar att lärare har intentionen att ge elever inflytande men att eleverna snarare lär sig att lyda auktoriteter än att vara delaktig i praktiken. Denna studie styrker tidigare resultat så till vida att etikundervisning sker implicit även när det planerade undervisningsinnehållet är ett annat.

Även de mer uttalade målen för etikundervisning tyder på ett komplext undervisningsämne eftersom det beskrivs ha flera syften, innehåll, strategier och metoder och vara behäftat med didaktiska utmaningar. Etikundervisning kan förstås och aktualiseras utifrån en mängd perspektiv i skolans praktik. De sociala representationerna som framträtt ger läraren en bred undervisningsrepertoar. Lärare har möjlighet att aktualisera etikundervisning i både det dagliga sociala samspelet och också inom ämnesundervisning i de samhällsorienterande ämnena. De har vidare möjlighet att arbeta med olika förmågor och kunskaper inom etikundervisning. De kan utveckla elevers socio-emotionella förmåga, utveckla etiskt tänkande och ett eget etiskt förhållningssätt samtidigt som de kan fostra till en gemensam värdegrund. Det ger läraren möjlighet att närma sig etikundervisning utifrån flera strategier och metoder i form av exempelvis samtal, gruppövningar och berättelser. De olika sociala representationerna betonar och

urskiljer olika aspekter av elevers moraliska utveckling och även skolans- och lärarens roll i denna utveckling. De olika sociala representationerna betonar förmågor som kompletterar och stödjer olika aspekter av elevens moraliska förmågor och som ger möjlighet att se elevens moraliska utveckling ur ett helhetsperspektiv. Det gör att läraren har många ingångar i undervisningsämnet och dessa möjliga ingångar öppnar för lärare att se elevers lärande ur många perspektiv. I likhet med denna studie visar tidigare studier att etikundervisning kan realiseras och behandlas ur en mängd perspektiv (Lilja & Osbeck, 2020; Osbeck, 2023). Linde (2021) talar om undervisningsämnen som *icke paradigmatiska* när det inte råder enighet hos de som företräder ämnet vad gäller teori- och begreppsanvändande och när ämnet i hög grad färgas av lärarens och skolans didaktiska val. Utifrån en sådan förståelse kan etikämnet, med sina mångfacetterade varianter, förstås som *icke paradigmatiskt* eftersom studien, genom de blottlagda sociala representationerna om etikundervisning, visar att etikundervisning har många möjliga ingångar vad gäller syften, innehåll, strategier och metoder som gör att etik kan aktualiseras på en mängd sätt i skolans praktik. Att etikundervisning förstås som icke paradigmatiskt erbjuder läraren en palett av möjliga ingångar men kräver samtidigt att denna har goda didaktiska kunskaper för att kunna planera och realisera etikundervisning i skolans praktik.

Stabila representationers möte med en mångfaldspräglad praktik – didaktiska utmaningar

Avhandlingen visar fyra stabila sociala representationer som förefaller samexistera i skolans praktik. Det framträder dock utmaningar i den sociala praktiken när dessa representationer aktualiseras och möter en skola som präglas av mångfald. Några av dessa utmaningar diskuteras nedan.

Vems perspektiv på etik får utrymme i ett klassrum präglat av mångfald?

I avhandlingens resultat framkommer att etikundervisning som värdegrundsfostran är en stabil social representation i skolans praktik, genom vilken det framgår att skolan ska förmedla ett antal givna värden. I tidigare studier och kritiska diskussioner om etikundervisning har denna tankefigur diskuterats och problematiserats. En fråga som problematiserats är huruvida det står att finna en gemensam värdegrund i en tid av globalisering och mångfald (Kronlid, 2017; Orlenius, 2010; Sporre & Mannberg, 2010). Denna representation förefaller trots detta stabil i tolkningen att det finns gemensamma värden som skolan ska förmedla och gestalta. Att värdegrunden förefaller förgivettagen leder dock till en spänning för lärare i praktiken. I lärarnas samtal framgår att de är osäkra på och saknar kunskap om hur de kan möta elever vars åsikter strider mot de gemensamma värdena. Tidigare studier pekar mot liknande resultat, nämligen att lärare saknar kunskap om hur värden kan och bör hanteras i skolans praktik (Thornberg, 2008a; Thornberg & Oguz, 2013; Ubani, et al., 2015). Om lärare saknar kunskap om värdeförmedling finns, menar jag, en risk att de undviker dessa frågor. Tidigare studier pekar mot att en strategi lärare använder för att hantera etiska frågor som blir kontroversiella är att undvika dem (Flensner Kittelmann, 2020). Det i sin tur kan leda till att eleven inte inom ramen för skolans praktik ges möjlighet att i en trygg arena pröva och undersöka etiska frågor där det finns olika uppfattningar om värden och värdenas giltighet.

Ytterligare en utmaning med att de gemensamma värdena tas förgivna och att ingen problematisering görs av hur dessa kan förmedlas och gestaltas i ett mångkulturellt klassrum uppmärksammas av Orlenius (2010). Han betonar risken med att lärare inte ser brister i sina egna tolkningar av gemensamma värden i den egna praktiken eller samhället. Det kan leda till att lärare och elever dömer andras tolkningar för att de avviker från de egna utan att för den skull strida mot de gemensamma värdena. Resultatet visar att det varken i läroplanens formuleringar, lärares samtal eller i religionskunskapsundervisning görs några

djupare problematisering av idén om en gemensam värdegrund. Det finns därmed, givet det resonemang som jag fört ovan, anledning att reflektera över om det finns risker förenade med att etikundervisning inte speglar religioner deras på egna premisser utan snarare bedömer dem utifrån det aktuella samhällets tolkning av gemensamma värden. Risken med denna inramning kan vara att de elever som positionerar sig som religiösa och deltagarnas etik förstås som mindre giltiga/giltig och att vissa tolkningar kan framträda som mer rimliga än andra. Tidigare religionsdidaktiska studier pekar på sådana effekter. Elever upplever inte att deras religion speglas på ett sätt som de känner igen sig i (Lidh Holmqvist, 2016; Moulin, 2011). Det i sin tur reser frågan om hur elever i undervisning ges möjlighet till att förstå sig själva och andra. Etikundervisning som inte problematiserar de gemensamma värdena och tar dem förgivna skulle kunna leda till att elever formar stereotypa och fördomsfulla idéer om andra.

Hur formas etiska föreställningar genom etikundervisning i ett klassrum präglat av mångfald?

Genom den sociala representationen *Etikundervisning som utveckling av ett personligt etiskt förhållningsätt* visar avhandlingens resultat att etikundervisning har som syfte att ge eleverna möjlighet att forma ett eget förhållningssätt i etiska frågor. Tidigare studier och teorier om etikundervisning pekar också på vikten av att etikundervisning ger eleverna denna möjlighet (t.ex. Colnerud, 2017; Franck, 2023; Gardelli, 2016; Kronlid, 2017; Lilja & Osbeck, 2020; Lilja et al., 2020; Osbeck et al., 2018b). En didaktisk fråga som aktualiseras med utgångspunkt i avhandlingens resultat är huruvida det finns utrymme för eleven att i religionsklassrummet forma ett eget förhållningssätt och att samtidigt utveckla en förståelse för andras etiska förhållningssätt. I den undersökta religionsundervisningen behandlas etiska förhållningssätt inom hinduismen och buddhismen och belyser den betydelse dessa förhållningssätt kan få för människor men undervisningen undersöker inte de argument som ligger bakom

dessa ställningstaganden. Det saknas samtal om varför människor tänker som de gör. Det får till följd att eleverna inte får möjlighet att förhålla sig till andras ställningstaganden och inte heller ställa det i relation till det egna förhållningssättet. I lärares samtal och läroplanens formuleringar framgår att det är centralt att elever får undersöka olika perspektiv på etiska föreställningar och därmed bidra till att de kan utveckla ett personligt etiskt förhållningssätt. I den realiserade religionsundervisningen saknas i hög grad möjligheter för elever att undersöka etiska föreställningar. Dock vilar detta resultat på en studie. Fler studier skulle behöva undersöka denna aspekt av etikundervisning samt verifiera dessa resultat för att ge en fördjupad kunskap om hur elever får möjlighet att pröva, undersöka och kritiskt granska etiska förhållningsätt i religionsundervisning.

Hur kan etiska förhållningsätt kritiseras i ett mångfaldsklassrum?

I såväl denna avhandlings resultat som i tidigare studier betonas vikten av att låta elever utveckla en förmåga att kritiskt granska värden och etiska frågor (Colnerud, 2017; Veugelers, 2000). Den kritiska förmågan förväntas ge eleven redskap att identifiera tolkningar och ställningstaganden i etiska frågor och värden som leder till att människors frihet och möjligheter begränsas. Den tredje delstudien visar att det finns en vilja att föra en kritisk diskussion i religionsundervisningen. I de läromedel som aktualiserats i undervisningen lyfts kritiska perspektiv på framför allt jämställdhet och allas lika värde. Dessa kritiska aspekter diskuteras dock inte ytterligare i undervisningen utan tecknas av läromedelsförfattarna som oemotsagda kritiska ifrågasättanden. Kritisk granskning av religioner i undervisning kan dock innebära flera aspekter. Ett sätt att förstå det är att framföra negativ kritik mot specifika frågor inom en religion men det kan också innebära att konstruktivt gå i dialog med en religion och undersöka och se möjligheter i problematiska fenomen (Franck, 2019). Tidigare studier visar att ett kritiskt perspektiv kan ta sig uttryck i undervisning på ett sätt

som gör att det snarare går från att vara kritiskt på ett konstruktivt sätt till att gå från kritiskt till fördomsfullt (Kittelmann Flensner, 2015). Samtidigt finner lärarna i denna studie det viktigt att kunna kritisera religioners negativa betydelse för människor när det gäller jämställdhet och jämlikhet.

I föreliggande avhandling visar det sig att det kritiska perspektivet förstås i termer av att lärare i undervisning både kan och bör visa på negativa konsekvenser för människor och lärarna ger exempel på förhållanden där religion begränsar människor som till exempel gällande kön eller kast. Men det följs inte av ett undersökande om orsaker bakom dessa för individen begränsande områden. I tidigare diskussioner om kritiska perspektiv i religionsundervisning betonas vikten av att inte endast visa på negativa konsekvenser utan dessa behöver även undersökas och förklaras (Franck, 2019; Franck & Stenmark, 2019; Löfstedt, 2020). I denna studie visar resultatet från klassrumsstudien att kritiska perspektiv främst handlar om att lyfta negativa aspekter av religioners tolkningar av värden snarare än att undersöka olika tolkningar av etik. Resultatet verifieras genom tidigare studier som visat på svårigheten att balansera mellan tolerans och en kritisk ansats i klassrummet (Hammer & Schanke, 2025; Kittelmann Flenser, 2015).

Vems etik ska representeras i ett klassrum präglat av mångfald?

Föreliggande visar att det i lärarnas samtal och i läroplanens skrivningar uttrycks och formuleras idéer om vikten av att etikundervisning bör uppmärksamma och undersöka flera perspektiv på etik och i realiserad etikundervisning ges flera röster på etik utrymme. Jag vill här närmast klargöra vilka dessa röster är och diskutera vilken betydelse deras närvaro får i etikundervisningen. I klassrumsstudien är läromedlen centrala och de utgör en given utgångspunkt i undervisningen. I lärares samtal om etikundervisning använder de läroboken som ett stöd i att förstå vad etikundervisning kan och böra vara. Läromedel får således

en betydelsefull plats i skolans praktik när det kommer till både lärares förståelse för och realiserande av etikundervisning. I de undersökta läromedlen för delstudie III ges unga och äldre religiösa, religiösa ledare, läromedelsförfattare och religionsvetare möjlighet att ge sina perspektiv på den aktuella religionens etik. Frågan är då vilka perspektiv som eleverna ges möjlighet att ta del av.

I realiserad religionsundervisning framgår att läromedel har stor betydelse för innehållet i religionsundervisning. Tidigare studier tyder på att läromedel har betydelse för elevers moraliska utveckling (Barry, et al., 2013; Hart, et al., 2020; Lilja, et al., 2023b). Tidigare studier och utvärderingar visar också att läromedelsförfattare genom läroböcker kan ha svårt att förmedla ett sakligt och nyanserat innehåll och det kan till och med förstås som fördomsfullt (Otterbeck, 2006; Härenstam, 2006). Tidigare studie visar också att andra aktörer så som public service (Hansen & Toft, 2022) och filmbolag (Ghasempour, 2026), producerar filmer för skolan och vars innehållet som är färgat av den idé om religionsundervisning som finns hos dessa respektive aktörer. Resultatet från denna avhandling visar ett liknande resultat. Läromedel i form av filmer från UR (utbildningsradion) lyfter fram ett slags förståelse av jämlikhet och jämställdhet som aktualiseras i religionsundervisningen. Följden av detta är att andra aktörer utanför skolan färgar skolans innehåll och undervisning. Det är i sig inte ett problem men förutsätter att läraren i skolan har en god förmåga att kritiskt granska dessa och nyansera de perspektiv som aktualiseras i undervisning så att dessa röster används på ett medvetet sätt i undervisning. I resultatet från föreliggande studie har det inte framgått hur läraren kritiskt granskat filmerna men det har inte heller varit avhandlingens fokus.

Teori- och metoddiskussion

Alla teorier och metoder har sina möjligheter och begränsningar. Denna avhandling har avsett att, med utgångspunkt i teorin om sociala representationer,

belysa etikundervisning som socialt fenomen i skolans praktik. Teorin om sociala representationer har i denna studie bidragit till att synliggöra underliggande antaganden om etikundervisning. Genom att få syn på dessa antaganden skapas en plattform för fortsatta didaktiska samtal om etikundervisning som förhoppningsvis kan leda till att lärare fördjupar sin kunskap om etikundervisning vilket kan förväntas leda till utveckling av etikundervisning i skolans praktik (jmf Bergmo Prvulovic et al., 2025).

Denna avhandling har använt social representationsteori för att blottlägga underliggande antaganden om etikundervisning. Detta angreppssätt gör det möjligt att kritiskt granska dessa idéer för att förstå både möjligheter och utmaningar med etikundervisning i skolans praktik. Teorin bidrar till att synliggöra sådant som annars riskerar att pågå omedvetet och implicit (Bergmo Prvulovic et al., 2025).

Inom teorin finns antaganden om att människor formar och omformar social kunskap i kommunikativa processer vilken sedermera får betydelse för konkreta handlingar i praktiken. De sociala representationerna bildas just för att ge handlingsdirektiv i praktiken (Marková, 2003; Moscivici, 2000). Avhandlingen riktar fokus mot att undersöka relationen mellan det formulerade uppdraget, det tolkade uppdraget och det realiserade uppdraget. Teorin har gett möjlighet att undersöka etikundervisning ur dessa perspektiv och jämföra hur de förhåller sig till varandra. Med den vetskapen har denna studie bidragit till det religionsdidaktiska forskningsfältet genom att använda en teori som riktar ljuset just mot social kunskap, kunskapens formande och betydelse för människor vilket sätter etikundervisning i ett nytt ljus. Få studier har tidigare använt teorin för att undersöka skolans praktik och etikundervisning.

Användandet av teorin fick inte bara betydelse för kunskapsfokus utan även för metodval och design. För att undersöka etikundervisning som socialt fenomen

tog jag utgångspunkt i olika metodologiska ansatser och ur flera perspektiv. Var och en av dessa metoder har dock sina begränsningar och det finns anledning att belysa och diskutera dem, inte bara i de enskilda studierna, utan också i relation till varandra. Det görs genom att diskutera begränsningar och utmaningar i den triangulering av metoder och aktörer som används i denna avhandling. En sådan kritisk aspekt som behöver betonas och belysas är det faktum att klassrumsobservationerna inte genomfördes med de lärares som intervjuades. De sociala representationer som blottlades i intervjuerna behöver alltså inte per automatik delas av den lärare som jag följde i undervisning. Det är också så att lärares intention inte alltid blir realiserad undervisning i klassrummet. Eleverna och läromedlen har också betydelse för det som sedermera blir den realiserade undervisningen. Dock har den empiriska klassrumsstudien visat på ett möjligt sätt att realisera religionsundervisning och etik. Den gav viktigt kunskap om hur etikundervisning tog sig uttryck i detta klassrum vilket i sin tur inte behöver betyda att det ser likadant ut i andra klassrum.

Även om min strävan i denna avhandling har varit att vara explorativ, öppen och empirinära under fältarbete och analys för att därmed försöka förstå etikundervisning utifrån dess egna premisser är empiriska forskningsresultat alltid värdeladdade och konstituerade av de sociala och kulturella sammanhang som de är inbäddade i (Gambell, 1995). Resultaten från denna studie är i sig en social konstruktion. Forskaren är färgad av både teoretiska antaganden och personliga preferenser. Dessa är i sin tur influerade av antaganden, värden och ideologier som finns i den sociokulturella kontexten (McMullin, 2001). Jag kommer således att omedvetet eller oreflekterat påverkas av teoretiska antaganden, tidigare erfarenhet och personliga preferenser. Det är dock oundvikligt, menar jag och denna utmaning gäller många kvalitativa studier. Ett sätt att i praktiken hantera denna problematik är att i största möjliga mån redogöra för den förförståelse som är möjlig att redogöra för (Larsson, 2005). I denna avhandling har jag därför

redogjort för mina egna erfarenheter och utgångspunkter i val av forskningsproblem, teoretiska utgångspunkter, metod och analys samt i den mån det varit möjligt gett täta beskrivningar av mina tolkningar. Genom detta förfarande är det möjligt att diskutera mina resultat utifrån egna premisser och därmed avhandlingens kvalitet. Jag delar dock Thornbergs (2006) problematisering om att allt inte är möjligt att redogöra för. Omedvetna eller oreflekterade influenser påverkar forskaren oavsett om han eller hon utgår från externa och explicitgjorda teorier i sin analys. Min utgångspunkt är att det både har varit till fördel och nackdel att vara så bekant med den praktik som jag också undersöker. Å ena sidan gör det mina tolkningar i någon mening mer trovärdiga (Lincoln & Guba, 1985). Jag har erfarenhet som ger kunskap om att rikta fokus mot det som är relevant och viktigt. Exempelvis kan det underlätta vid följdfrågor vid fokusgruppsintervjuer eller vid informella samtal med elever och lärare. Å andra sidan kan de ha begränsat mina tolkningar genom att jag riktat mitt fokus mot det som jag ansåg viktigt men med andra ögon hade jag kanske varit mer öppen för att undersöka och ställa andra frågor. Jag tror dock att det varit en fördel att ha kunskap om den sociala praktik som jag undersöker. Trots de kvalitativa utmaningar som beskrivits ovan utgör detta avhandlingsarbete ett viktigt bidrag till forskning om etikundervisning inom ramen för de samhällsorienterande ämnena och elever i yngre åldrar vilket är ett relativt outforskat område.

Fortsatta studier

I studien framkommer det i lärarnas samtal att läromedel ses som en stödjande resurs både när de formar idéer om vad etikundervisning bör och kan vara samt när etikundervisning realiseras i skolans praktik. Det blir synligt, även i den tredje delstudien, att läromedel får en central betydelse för det som behandlas i undervisning. Läromedel förefaller således få betydelse inte bara för lärarnas

förståelse för etik utan de förefaller också vara en central utgångspunkt i realiserad religionsundervisning. Det, menar jag, gör det relevant att vidare undersöka hur läromedel används i religionsundervisning samt vilket innehåll dessa läromedel har gällande frågor om etik.

Aktuell forskning visar att studier om lärarutbildningen och etik inte har undersökt hur etik behandlas inom ramen för de samhällsorienterande ämnena med fokus på skolåren 4–6. I denna studie framgår att lärare säger sig sakna verktyg och redskap för att hantera dessa frågor samtidigt som etiken har en implicit och otydlig plats i undervisning. Lärare uttrycker att etiken både är mitt i undervisning men samtidigt vid sidan av. Tidigare studier vittnar också om att lärare saknar teoretisk kunskap om etikundervisning i skolan. Exempelvis refererar få lärare till teorier om barns moraliska utveckling eller etiska teorier (Thornberg, 2008a) och vilar snarare på egna erfarenheter och personliga uppfattningar (Orlenius & Bigsten, 2008; Thornberg, 2008a; Thornberg, 2008b). Samtidigt visar studier att lärare ser det som en viktig del av uppdraget (Çelikkaya & Filoglu, 2014; Osbeck, 2009; Oscarsson & Svingby, 2005) och forskning visar också att lärares kunskap om etik utvecklas genom att de deltar i högre utbildning (Sockett & LePage, 2002). En utgångspunkt är därför att lärarstudenter som deltar i högre utbildning bör ges möjlighet att utveckla kunskap om etiska dimensioner i läraryrket och samtidigt så formar utbildningen lärarstudenternas föreställningar om etik och skolans uppdraget på det sätt vilket utbildningen realiseras. Föreliggande studies resultat visar således på relevansen att i kommande studier belysa hur frågor om etik belyses i den nuvarande lärarutbildningen. Gärna med ett särskilt fokus mot lärare i de yngre åldrarna.

ENGLISH SUMMARY

This thesis investigates ethics education as a part of social study subjects with a specific focus on religious education in school years 4-6. Below follows a summary of the thesis under the headings background, purpose, previous studies, theoretical framework, method, results, discussion and further research.

Background

Ethics education has been part of the Swedish educational system for a long time (Tholander, 2005; Thornberg, 2008) and is addressed in several school subjects but has a special place in religious education (Franck, 2017; Osbeck, 2023). However, ethics education is a complex and debated phenomenon. Firstly, the purpose of ethics education has been discussed both based on theoretical reasoning (Kronlid, 2017; Noddings, 2013b; Orlenius, 2010) and on empirical findings (Osbeck, et al., 2018b; Lilja & Osbeck, 2020). Secondly, the issue of students' moral development from different perspective has been discussed (Johansson & Thornberg, 2014; Killen & Smetana, 2023; Noddings, 2013b; Nucci, Krettenauer & Thompson, 2025) as has its significance for school teaching and practice (Berkowitz, 2011; Blatt & Kohlberg, 1975; Lilja et al, 2023b). Thirdly, the place of ethics education in school and school subjects has been discussed (Barnes, 2011; Tillson, 2011; Zilliacus & Kallioniemi, 2016; Osbeck, 2023). Should ethics education be the responsibility of the school as a whole, or should the different teaching subjects, such as religious studies, bear the responsibility? At the same time, ethics education is a complex issue to study empirically because, as a social phenomenon, it is shaped and reshaped in several social arenas, such as the political level, the institutional level, and the teaching level (Osbeck, 2017b). However, knowledge about ethics is central to people's daily lives, as it helps them relate to, take a position on, and act upon ethical and

moral issues. Learning about ethics takes place in social arenas such as school (Luckman & Bergman, 2002, Tholander, 2005). This thesis therefore examines ethics education in school practice, with a focus on religious education. By studying ethics education in school practice an in-depth understanding of ethics education as a socially complex phenomenon can be gained.

Purpose

The overarching purpose of this dissertation is to examine ethics education as a social phenomenon in social subjects, with a particular focus on religious education. By uncovering and analyzing underlying assumptions about ethics education in different contexts (teachers' conversations, the curriculum, and the classroom) that together contribute to the shaping of ethics education, didactic possibilities and challenges in ethics education can be discussed.

Previous studies

The teaching of ethics has been described in previous studies as a given part of the school's practice and it is seen as an important part of the school's mission (Noddings, 2013a; Orlenius; 2010; Thornberg; 2008a). However, it has also been characterized by vagueness and ambiguity (Osbeck, 2023) with consequent practical challenges. This points to the importance of investigating ethics education in an in-depth manner.

Theoretical framwork

In this thesis, the theory of social representations has been used as both a theoretical part of departure and an analytical tool. Using this theoretical framework provides the opportunity to examine ethics education as a social phenomenon in school practice. The theory of social representations assumes that people form social knowledge in order to understand and navigate the social

world (Moscovici, 2000; Jovchelovitch, 2007; Marková; 2003). This kind of social knowledge is referred to as theory as social representations. The theory examines both the content of the social representations and their significance for people's navigation of the social world. The study aims both to expose teachers' social representations, that is, their knowledge about ethics education, and to identify which social representations are expressed in the Swedish curriculum from 2011 and how this knowledge is implemented in religious education.

Method

This thesis consists of three studies in which different methodological approaches have been used. In the first study, the aim was to investigate ethics education as a social phenomenon, by exposing the social representations about ethics education that were expressed in teachers' conversations. To investigate this, focus group interviews were conducted with three teams teaching social study subjects in school years 4–6. These teams met for focus group interviews on two occasions. On the first occasion, they discussed ethics education within both social studies and the school's overall mission, and on the second occasion, they discussed ethics education within religious studies. The six focus group interviews were analyzed with support of Abric's (1995) theory of primary and secondary elements.

A finding from this first study is that teachers took the curriculum as their starting point when planning ethics education, but at the same time, they described an uncertainty about what ethics education could or should be, according to the curriculum. This led to the second study, where the purpose was to investigate how ethics education is addressed in Lgr11. The objective was to investigate which social representations are expressed in the overarching aims of the school curriculum and in the social study subjects. A content analysis, inspired by Boréus & Kohl (2018), was carried out on the writings that conveyed ideas about ethics

education, that is, texts that described what students should learn, why they should learn it and how they should learn it. These writings about ethics education were then combined into themes. The themes were descriptions of ideas about ethics education that together constructed larger systems, that is, the social representations.

The results of the first two studies showed that ethics education appears to be both complex and difficult to teach. Therefore, it was relevant to study ethics education and teaching about religion in the classroom. The method chosen to study this was qualitative classroom observation (Fangen, 2005). Here, I took on the role of a passive observer, not influencing the content or organization of the teaching. During the time that I observed the teaching, the focus was on religious studies, and Hinduism and Buddhism, in particular. My aim was to study which ethical beliefs were expressed in teaching as representative within Hinduism and Buddhism and what communicative resources were used to express these. The data for this third study consists of field notes and teaching materials. A three-step analysis was carried out: the first step consisted of examining the ideas, values and practices that are expressed as representative of Hinduism and Buddhist ethics in middle school classrooms. These ideas were primarily expressed in the teaching materials used. These ideas, values and practices were then further analyzed in two additional steps: first, by identifying who communicated the content, and second, by examining from which perspective it was presented.

Results

The first study examines teachers' social representations of ethics education that emerge in their conversations. The results show that teachers understand ethics education in terms of four distinct social representations. The first representation has been termed *ethics education as socio-emotional fostering,* and it is built on the idea

that ethics education should contribute to students developing the ability to follow norms and social conventions. Students should further develop the ability to negotiate conflicts and cultivate empathy. Students mainly learn about this in the ongoing social interaction that takes place in school, and the teacher defines what is to be developed. The second representation has been termed ethics *education as democratic fostering*. This is based on the idea that students should develop the ability to form and express their own opinions and develop respect for human rights. This work is mainly actualized through individual efforts in school practice, for example class councils or theme weeks. A third social representation has been termed *ethics education as values and virtue fostering*. This representation emphasizes that students should develop, adopt and respect the school's common values and develop desirable virtues. Students are expected to learn this primarily through the daily social interactions between teachers and students. These values and virtues are conveyed and instilled primarily through the teacher as a role model and through what teachers say. The fourth representation has been termed *ethics education as the development of ethical thinking*. It underscores that students should develop abilities to reflect, reason and take a position on ethical issues. These abilities are developed primarily through planned conversations in social study subjects teaching.

The second study investigates social representations of ethics education that were communicated in Lgr11. A first representation that emerged was *ethics education as fostering a shared value foundation*. Through this, the school is given the role of a value-mediating institution, where society's values are to be conveyed and instilled in the students. A second social representation that emerged was *ethics education as developing cognitive ability*. This representation is built on the idea that students should develop knowledge about human rights and sustainable development. Students should further develop knowledge about how values develop and are a result of time, context and group. Finally, students should be

given the opportunity to develop the ability to reason and take a position on ethical issues. A third social representation that was identified was *ethics education as developing a personal ethical perspective*. Through ethics education, students should be given the opportunity to investigate and take a position on ethical issues, such as sustainable development and democratic values. A fourth social representation that came to light was *ethics education as developing empathic ability* as the development of empathy and understanding for other people. Students should develop understanding of, for example, people's different religious beliefs, living conditions, and culture.

The third study is a classroom study that examines ethics education within the framework of religious studies. The result from the study shows that teaching is based on and oscillates between two social representations: ethics teaching as a critical approach, and ethics teaching as an impartial knowledge transfer. There are thus an ambition and an intention to provide students with an insider perspective on ethics and religion, while simultaneously intending to adopt a critical outsider perspective in teaching that seeks to problematize the limitations religion imposes on people. These two perspectives can give rise to pedagogical challenges in the classroom.

Discussion

The findings of this thesis contribute knowledge regarding ethics education as a social phenomenon within the framework of school subjects focused on social study subjects, with a particular focus on religious education. Through the three studies, four overarching social representations emerge: *ethics education as fostering fundamental values; ethics education as socio-emotional development; ethics education as the development of ethical thinking*; and *ethics education as the development of a personal ethical stance*. These social representations illustrate how ethics education can be understood as a central and significant aspect of teaching practice. Furthermore,

these social representations can be invoked on various occasions and for different reasons, offering teachers numerous opportunities to address and explore ethical issues. At the same time, the thesis demonstrates that these social representations can also give rise to pedagogical challenges in practice, highlighting the complex and multifaceted nature of ethics education.

Further research

I conclude this thesis by pointing out one area that is relevant for further research. That is to investigate how ethics education is implemented in practice. It is vital to gain knowledge about how ethics education is implemented by observing practices in the classroom, as that is where we are given access to the social and moral arena where students learn about ethics.

REFERENSER

Aarnio-Linnanvuori, E. (2013). Environmental issues in Finnish school textbooks on religious education and ethics. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, (1),* 131–157. https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18947

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

Ahrenby, H. (2021). *Värdegrundsarbete i bildundervisning: en studie om iscensättning av policy i grundskolans senare år.* [Doktorsavhandling, Umeå Universitet]. https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?language=sv&pid=diva2%3A1526875&dswid=-4863

Alkestrand, M. (2016). *Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete.* [Doktorsavhandling, Lund Universitet]. https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1638689&dswid=-4387

Andersén, A (2011). Ett särskilt perspektiv på högre studier? Folkhögskoledeltagares sociala representationer om högskola och universitet. [Doktorsavhandling, Högskolan för lärande och kommunikation]. https://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A418812&dswid=1572

Anderström, H. (2017*). Lärares samtal om etik: sociala representationer av etikundervisning på mellanstadiet inom ramen för de samhällsorienterande ämnena.* [Licentiatuppsats, Karlstad Universitet]. https://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1090298&dswid=7616

Anderström, H. (2025). Sociala representationer om etikundervisning i grundskolans läroplan 2011. Acta Didactica, 19(3), 1–22. https://doi.org/10.5617/adno.11569

Arthur, J. (2014). Traditional approaches to character education in Britain and America. I L. Nucci & D. Narvaez (Red), *Handbook of Moral and Character Education* (2 Uppl., s. 80-97). Routledge.

Barnes, L. P. (2011). What has morality to do with religious education? *Journal of Beliefs & Values, 32*(2), 131–141. https://doi.org/10.1080/13617672.2011.600813

Barry, A. L., Rice, S., & McDuffie-Dipman, M. (2013). Books with potential for character education and a literacy-rich social studies classroom: A research study. *The Journal of Social Studies Research*, *37(1),* 47–61. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2012.12.002

Bauer, M., & Gaskell, G. (1999). Towards a paradigm for research on Social representations. *Journal for Theory of Social Behaviour, 29*(2), 163–185. https://doi.org/10.1111/1468-5914.00096

Bauman, Z. (1995). *Postmodern etik* (2 uppl.). Daidalos.

Becker, H-S., & Geer, B. (1957). Participant observation and interviewing: a comparison. *Human Organization, 16*(3), 28–32. https://blogs.ubc.ca/qualresearch/files/2009/09/Becker-Geer.pdf

Behnke, Y. (2018). Textbook Effects and Efficacy. I E. Fuchs & A. Bock (Red.). The Palgrave Handbook of Textbook Studies (s. 383-398). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_28

Bergem, T. (2000). *Läraren i etikens motljus*. Studentlitteratur.

Bergmo Prvulovic, I. (2013). Social representations of career: Anchored in the past, conflicting with the future. *Papers on Social Representations, 22*(1), 1–27. https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/328

Bergmo Prvulovic, I. (2015). Social representation of career and career guidance. [Doktorsavhandling, Högskolan i Jönköping]. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:798955/FULLTEXT01.pdf

Bergmo Prvulovic, I., Avby, G., Kjellström, S., Engström, A., & Schmidt, M. (2025). A path to a deliberate leadership development system: uncovering social representations to facilitate work-integrated learning. *Studies in Continuing Education, 47*(3), 613–633. https://doi.org/10.1080/0158037X.2025.2494824

Bergmann, J. (1998). Introduction: Morality in discourse. *Language and Social Interaction, 31*(3–4), 279–294. https://doi.org/10.1080/08351813.1998.9683594

Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education? *International Journal of Educational Research, 5*(3), 153–158. https://doi.org/100.1016/j.ijer.2011.07.003

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

Blatt, M., & Kohlberg. L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, *4*(2), 129–161. https://doi.org/10.1080/0305724750040207

Bleazby, J. (2020). Fostering moral understanding, moral inquiry & moral habits through philosophy in schools: A Deweyian analysis of Australia's ethical understanding curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, *52*(1), 84–100. https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1650116

Boréus, K & Kohl, S. (2018). Innehållsanalys. I K. Boréus & G. Bergström (Red.), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys.* (4 uppl., s. 49–92). Studentlitteratur.

Bergström, G,. &. Boréus, K. (2018). Samhällsvetenskaplig text och diskursanalys. I K. Boréus & G. Bergström (Red.), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys.* (4 uppl., s. 49–92). Studentlitteratur.

Bergström, G,. & Svärd, P-A. (2018). Idé- och ideologianalys. I K. Boréus & G. Bergström (Red.), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys.* (4 uppl., s. 49–92). Studentlitteratur.

Boulton-Lewis, G., Brownlee, J., Cobb-Moore, C., & Johansson, E. (2011). Moral and social development: teachers' knowledge of children's learning and teaching strategies in the early years. *Australian Journal of Early Childhood, 36*(4), 6–14. https://doi.org/10.1177/183693911103600402

Broberg, M. (2020). The use of teaching materials in religious education in Sweden: A quantitative analysis of Swedish religious education teachers' reported use of teaching materials in RE classrooms. *British Journal of Religious Education, 42*(1), 45–55. https://doi.org/10.1080/01416200.2017.1405795

Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl.). Liber.

Buzzelli, C., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching. Language, power, and culture in classroom interaction*. Routledge Falmer. https://doi.org/10.4324/9781315054674

Carlson, Å. (2017). Jämställdhet, vad är det? En analys av begreppet jämställdhet i offentliga dokument om skola, utbildning och arbete. *Tidskrift för politisk filosofi 21*(3), 1–15.

https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1159103/FULLTEXT02.pdf

Çelikkaya, T., & Filoglu, S. (2014). Attitudes of social studies teachers toward value and values education. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(4), 1551–1556. https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.1605

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

Collste, G. (2010). *Inledning till etiken* (3 uppl.). Studentlitteratur.

Colnerud, G. (2017). *Läraryrkets etik och värdepedagogiska praktik*. Liber.

Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket: om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. HLS förlag.

Cromdal, J., & Tholander, M. (2012). Morality in professional practice. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice, 9*(2), 155–164. https://doi.org/10.1558/japl.v9i2.25734

Curren, R. (2017). Why character education? *Impact Series*: 1–44. https://doi.org/10.1111/2048-416X.2017.12004.x

Dataskyddslagen. (2018). SFS 2018:218. Stockholm: Justitiedepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser_sfs-2018-218/

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.

Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter* (4 uppl.). Natur & Kultur.

Duveen, G., & Lloyd, B. (1993). An ethnographic approach to social representation. I G. M. Breakwell & D, V. Canter (Red.). *Empirical Approaches to Social* representations (s. 90-109). Clarendon Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198521815.001.0001

Duveen, G. (2000) Foreword. I Moscovici, S. (2000). *Social representations. Explorations in social psychology* (1–17). New York University Press.

Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M-J., & Liew. J. (2014). The development of prosocial moral reasoning and a prosocial orientation in young adulthood: Concurrent and longitudinal correlates. *Dev Psychol, 50*(1), 58–70. https://doi.org/10.1037/a0032990

Emler, N & Ohana, J (1993). Studying social representations in children: Just old wine in new bottles? I G. M. Breakwell & D. V. Canter (Red.). *Empirical approaches to social representations* (s. 63–89). Clarendon Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198521815.001.0001

ERIC. (2013). *Ethical Research Involving Children*. https://childethics.com

Etikprövningslagen. (2003). SFS 2003:460. Stockholm: Justitiedepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460/

Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Liber.

Fjellström, R. (2004). *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran*. Studentlitteratur.

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

Franck, O. (2017). Introduction. I O. Franck (Red.), *Assessment in Ethics Education* (s. 1–11). Springer.

Franck, O., & Osbeck, C. (2018) Challenging the concept of ethical literacy within education for sustainable development (ESD): storytelling as a method within sustainability didactics. *Education*, *46*(2), 133–142. https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1201690

Franck, O., & Stenmark, M. (2019). *Konstruktiv religionskritik: Filosofiska, teologiska och pedagogiska perspektiv*. Sanoma Utbildning.

Franck, O. (2020). Critical dimensions of ethical competence in intercultural religious education: An analysis with special regard to three Scandinavian curricular arenas. *HTS Teologiese Studies*, 76(1), 1–10. https://doi.org/10.4102/hts.v76i1.5829

Franck, O. (2023). Powerful knowledge as a conceptual frame for teaching controversial issues in ethics and values education in social studies subjects. *Social Sciences, 12*(11), 1–16. https://doi.org/10.3390/socsci12110619

Freebody, P., & Freiberg, J. (2000). Public and pedagogic morality: The local orders of instructional and regulatory talk in classroom. I S. Hester & D. Francis (Red.), *Local educational order: Ethnomethodological studies of knowledge in action* (s. 141–162). John Benjamins.

Friberg, T. (2025). *Elever som "svaga" och "starka". En studie av elevers olikheter som sociala representationer.* [Doktorsavhandling, Högskolan Dalarna]. https://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1917821/FULLTEXT01.pdf

Gadamer, H., Weinsheimer, J., & Marshall, D.G. (2013). Truth and method. Bloomsbury Academic.

Gardelli, V. (2016). *To describe, transmit or inquire. Ethics and technology in school.* [Doktorsavhandling, Luleå tekniska Universitet]. https://ltu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A999077&dswid=-4015

Ghasempour, D. (2026). 'Asphalt Islam': A multimodal comparative analysis of Islam in contrast to Christianity and Buddhism in educational films. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 16*(1), 29–56. https://doi.org/10.62902/nordidactica.v16i2026:1.27395

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Harvard University Press.

Granbom, I. (2011). *Vi har nästan blivit för bra. Lärares sociala representationer av förskolan som pedagogisk praktik.* [Doktorsavhandling, Högskolan i Jönköping]. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:442237/FULLTEXT01.pdf

Grice, M., & Franck, O. (2014). A phronesian strategy to the education for sustainable development in Swedish school curricula. *Journal of Education for Sustainable Development, 8*(1), 29-42. https://doi.org/10.1177/0973408214529856

Gustavsson, B., Hermerén,G. & Petersson, B. (2017). *God forskningssed.* Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed-2017.html

Hammer, A., & Schanke, Å-J. (2018). 'Why can't you just eat pork?' Teachers' perspectives on criticism of religion in Norwegian. *Religious Education Journal of Religious Education, 66* (2), 151–164. https://doi.org/10.1007/s40839-018-0063-y

Hammer, A., & Schanke Å-J. (2025). Kritisk undervisning i KRLE. *Hammer Prismet forskning, 69*(2), 181–198. https://doi.org/10.5617/pri.6264

Hammersley, M. (1992). What's wrong with ethnography? Methodological explorations. Routledge.

Hansen, O. H. B., & Toft, A. (2022). Mediatised human rights education: the (challenging) role of the Norwegian broadcasting corporation. *Human Rights Education Review*, *5*(1), 28–46. https://doi.org/10.7577/hrer.4451

Hart, P., Oliveira, G., & Pike, M. (2020) Teaching virtues through literature: learning from the 'Narnian virtues' character education research. *Journal of Beliefs & Values, 41*(4) 474–488. https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1689544

Hartman, S. G. (1995). *Lärares kunskap: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria.* Linköping Universitet.

Henriksson Persson, A., & Irisdotter Aldenmyr, S. (2017). Lärare blir till talet om SO-undervisning. Nordidactica: *Journal of Humanities and Social Science Education 2,* 75–99. https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19043

Holmqvist Lidh, C. (2016). *Representera och bli representerad: Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning.* [Licentiatuppsats, Karlstad Universitet]. https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1038308/FULLTEXT01.pdf

Härenstam, K. (2006). Religion/trosuppfattning. I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker. (Rapport 285, s. 33–37). Skolverket. https://www.skolverket.se/getFile?file=1659

Howard, R. H. (2005). Preparing moral educators in an era of standard based reform. *Teacher Education Quarterly Fall 2005,* 43–58. https://doi.org/10.1007/s10671-008-9058-x

Hughes, J., Hunter, D., Sheehan, M., Wilkinson, S., & Wrigley, A. (2010). *European textbook on ethics in research*. European Commission: Directorate-General for Research and Innovation. https://doi.org/10.2777/51536

Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The moral life of schools*. Jossey-Bass.

Jackson, R., Ipgrave, J., Hayward, M., Hopkins, P., Fancourt, N., Robbins, M., Francis, L., & McKenna, U. (2010). *Materials used to teach about world religions in schools in England.* (Research Report DCSF-RR197). University of Warwick, Warwick Religions and Education Research Unit, Institute of Education. https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:71c59891-7874-4098-bd10-7e23b2828617/files/sdv13zw54j

Jodelet, D. (1995). Sociala representationer: Ett forskningsområde under utveckling. I M. Chaib & B. Orfali (Red.). *Sociala representationer. Om vardagsvetandets sociala fundament* (15–24). Daidalos.

Johansson, E., & Thornberg, R. (2014). Perspektiv på barn och ungas moral: En översikt. I E. Johansson & R. Thornberg (Red.). *Värdepedagogik: etik och demokrati i förskola och skola* (s. 53–66). Liber.

Jones, T. (2009). Framing the framework: Discourses in Australia's national values education policy. *Educational Research for Policy and Practice, 8*(1), 35–57. https://doi.org/10.1007/s10671-008-9058-x

Jovchelovitch, S. (2007). *Knowledge in context: Representations, community and culture.* Routledge.

Karlsson, M. (2017). "Ser du någon som är ledsen här nu?" Barn och vuxna hanterar moraliska problem i förskolans praktik. *Educare, 2*, 7–30. https://doi.org/10.24834/educare.2017.2.1

Killen, M. & Smetana, J-G. (2023). Preface. I M Killen, & J-G Smetana (Red.) *Handbook of moral development* (3 Uppl.. s. xviii-xix). Routledge.

Kittelmann Flensner, K. (2015). *Religious education in contemporary pluralistic Sweden*. [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet]. https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A875682&dswid=7039

Kittelmann Flensner, K. (2018). Secularized and multi-religious classroom practice-discourses and interactions. *Education sciences, 8*, 1–20. https://doi.org/10.3390/educsci8030116

Kittelmann Flensner, K. (2020). Dealing with and teaching controversial issues: Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in religious education and social Studies. *Acta Didactica Norden*, *14*(4), 1–21. https://doi.org/10.5617/ADNO.8347

Kitzinger, J. (1994). The methodolgy of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness, 61* (1), 103–112. https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023

Kohlberg, L. (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappan, 56*(10), 670–677. https://www.jstor.org/stable/20298084

Kristiansson, M. (2014). Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium: Ett osynligt eget ämne som bistår andra ämnen. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 1*, 212–233. https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18974

Kronlid, D. (2017). *Skolans värdegrund 2.0: Etik för en osäker tid*. Natur & Kultur.

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

Kåreklint, L. (2007). *Om möjligheten att undervisa i etik: en undersökning av lärares resonemang om teknikutvecklingens etiska aspekter.* [Doktorsavhandling, Stockholms Universitet]. https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A197102&dswid=-5470

Källström, Å., & Andersson Bruck, K. (2017). *Etiska reflektioner i forskning med barn.* Gleerups.

Larsson, A. (2017a). Kontroversiella samhällsfrågor i samhällsorienterande ämnen 1962–2017: En komparation. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 3, 1-24.* https://journals.lub.lu.se/nordidactica/en/article/view/21878/19690

Larsson, A. & Lindström, N. (2020). Controversial societal issues in education: Explorations of moral, critical and didactical implications. *Acta Didactica Norden, 14(*4), 1–6. https://doi.org/10.5617/adno.8380

Larsson, K. (2017b). Critical thinking in students' ethical reasoning: a reflection on some examples from the Swedish national tests in religious education. I O. Franck (Red.). *Assessment in Ethics Education* (s. 51–67). Springer.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik, 25*(1), 16–35.

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. https://doi.org/10.1016/J.TATE.2010.09.005

Lickona, T, (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education, 25*(1), 93–100. https://doi.org/10.1080/0305724960250110

Legnemark, I., & Hugo, M. (2023). Jämställdhet i grundskolan – en kritisk diskursanalys av policydokument. *Educare 1,* 82–114. https://doi.org/10.24834/educare.2023.1.901

Lifmark, D. (2017). Emotioner och idéer om ett gott liv i ämnesundervisning på mellanstadiet - läroboken i värdegrundsarbetet. I M. Olsson & S. Irisdotter Aldenmyr (Red.), *SO-undervisning på mellanstadiet: Forskning och praktik* (s. 51–81). Gleerups.

Lilja, A., Franck, O., Osbeck, C., & Sporre, K. (2018) Ethical competence – a comparison between the Swedish and the Icelandic curricula and some teachers' views. *Education 3-13*: *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, *46(5),* 506–516. https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1284249

Lilja, A. & Osbeck, C. (2020). Understanding, acting, verbalizing and persevering – Swedish teachers' perspectives on important ethical competences for students. *Journal of Moral Education*, *49*(4), 512–528. https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1678462

Lilja, A., Lifmark, D., Osbeck, C., Sporre, K., Franck, O., & Lyngfelt, A. (2023a). Conditions for development of a multidimensional ethical competence through group discussions in fiction-based ethics education. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 53(3),* 456–468. https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2205428

Lilja, A., Franck, O., Osbeck, C., Sporre, K., Lifmark, D., & Lyngfelt, A (2023b) Teachers' perspectives on ethics education – expressed as opportunities and challenges. *British Journal of Religious Education*, *45(3),* 240–250, https://doi.org/10.1080/01416200.2023.2201661

Lilliestam, A-L., Holmqvist Lidh, C., & Osbeck, C. (2020). Lågstadielärare talar om sin undervisning i de samhällsorienterande ämnena. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Educatio*n *2*, 48–72. https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/21960

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

Lincoln, Y, S., & Guba, E, G. (1988). Criteria for assessing naturalistic inquiries as reports. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297007.pdf

Linde, G. (2021). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori* (4 uppl.). Studentlitteratur.

Lindström, N., & Samuelsson, L. (2022a). Moral taste and Moral education: an interview study. *Athens Journal of Education*, *9*(3), 365–376. https://doi.org/10.30958/aje.9-3-1

Lindström, N., & Samuelsson, L (2022b). On how RE teachers address the sometimes conflicting tasks of conveying fundamental values and facilitating critical thinking. *Athens Journal of Education*, *9*(1), 23–36. https://doi.org/10.30958/aje.9-1-2

Luckmann, T. (2002). Moral communication in modern societies. *Human Studies, 25*(1), 19–32. https://www.jstor.org/stable/20011331

Lyngfelt, A., Sporre, K., Lifmark, D., Lilja, A., Osbeck, C., & Franck, O. (2023). Bridging 'as is' and 'as if' by reading fiction in ethics education, *Cambridge Journal of Education*, *53*(1), 63–77. https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2075323

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

Löfstedt, M. (2020). Konstruktiv religionskritik och religionsundervisning.

Acta Didactica Norden, 14(4), 1–18. http://dx.doi.org/10.5617/adno.8346

Löfström, J., Ammert, N., & Edling, S. (2021) Advances in ethics education in the history classroom: after intersections of moral and historical consciousness. *International Journal of Ethics Education, 6*, 239–252. https://doi.org/10.1007/s40889-020-00116-w

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

Marková, I., Linell, P., Grossen, M. & Orvig, A. S. (2007). *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. Equinox Publishing Limited.

McMullin, E. (2001). Values in science. I W. H. Newton-Smith (Red.). *A companion to the philosophy of science* (s. 550–560). Blackwell.

Molin, L. (2006). *Rum, frirum och moral: En studie av skolgeografins innehållsval.* [Doktorsavhandling, Uppsala Universitet]. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:168366/FULLTEXT01.pdf

Molin, L. (2017). Geografi som världens ämne. I M. Olsson & S. Irisdotter Aldenmyr (Red). *SO-undervisning på mellanstadiet* (83–100). Gleerups.

Morawski, J. (2012). Läroplanen och bilden av den goda läraren. I T. Englund (Red.). *Föreställningar om den goda läraren* (270–302). Daidalos.

Moscovici, S. (1973). Foreword (D. Graham, Trans). I C. Herzlich, & D. Graham (Red.). *Health and illness: A social psychological analysis* (IX-XIV). European Association of Experimental Social Psychology by Academic Press.

Moscovici, S. (1988). Notes Towards a Description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology, 18*(3), 211–250. https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303

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

Moulin, D. (2011). Giving voice to 'the silent minority': The experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education, 33*(3), 313–326. https://doi.org/10.1080/01416200.2011.595916

Noddings, N. (2013a). Moral education in an age of globalization. *Educational Philosophy and Theory*, 42(4), (390–396). https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00487.x

Noddings, N. (2013b). *Caring: a relational approach to ethics and moral education.* (2 Uppl.). University of California Press.

Nucci, L., & Ilten-Gee, R. (2021). *Moral Education for Social Justice*. Teacher´s College Press.

Nucci, L., Krettenauer, T, & Thompson, C-T. (2025). Introduction and overwiev. I L. Nucci., T, Krettenauer, & W. C. Thompson (Red.). *Handbook of moral and character education* (3 Uppl,. s. 1-8). Routledge.

Ohlsson, R. (2009). *Representationer av psykisk ohälsa: Egna erfarenheter och dialogiskt meningsskapande i fokusgruppsamtal.* [Doktorsavhandling, Stockholms Universitet]. https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A236465&dswid=-1074

Orlenius, K. (2010). *Värdegrunden – finns den?* Runa Förlag.

Orlenius, K., & Bigsten, A. (2008). *Den värdefulla praktiken: Yrkesetik i pedagogers vardag.* (2 Uppl.). Liber.

Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse: en religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. [Doktorsavhandling, Karlstad Universitet]. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:5934/FULLTEXT01.pdf

Osbeck, C. (2009). Religionslärare. I B. Schüllerqvist, & C. Osbeck, *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap* (s. 157–202). Karlstad University Press.

Osbeck, C. (2014). Conditions for Teaching and Learning Religious Education (RE) - Perspectives of Teachers and Pupils at the Beginning of the 6th Grade in Sweden. *Nordidiactica: Journal of Humanities and Social Science Education,* 2, 76–96. https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18979

Osbeck, C., Franck, O., Lilja, A., & Lindskog, A. (2015). Challenges of assessment in ethics: Teachers' reflections when assessing national tests. *Educare – Vetenskapliga skrifter*, 2, 19–45. https://doi.org/10.24834/educare.2015.2.1131

Osbeck, C. (2017a). Discourses of available and sustainable lives: Ethical literacy offered to tweens through fiction reading. I O. Franck & C. Osbeck (Red.). *Ethical literacies and education for sustainable development: young people, subjectivity and democratic participation* (55–72). Palgrave Macmillan.

Osbeck, C (2017b). Ethical competences in pupils' texts: existential understandings and ethical insights as central but tacit in the curriculum. I Franck, O. (Red.), *Assessment in ethics education - A case of national tests in religious education* (s. 87-113). Springer.

Osbeck, C., Franck, O., Lilja, A., Sporre, K., & Tykesson, J. (2018a). Abilities, knowledge requirements and national tests in RE – The Swedish case as an example in the outcome-focused school and society of today. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 70*(4), 397–408. https://doi.org/10.1515/zpt-2018-0056

Osbeck, C., Franck, O., Lilja, A., & Sporre, K. (2018b). Possible competences to be aimed at in ethics education – Ethical competences highlighted in educational research journals. *Journal of Beliefs & Values, 39*(2), 195–208. https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1450807

Osbeck, C. (2023). Religious education (RE) and ethics education (EE) in dialogue: International perspectives with a particular focus on Swedish EE and EE Research. *Theo-Web, 22* (2), 103–119. https://doi.org/10.23770/tw0302

Osbeck, C., Lilja, A., Sporre, K., Lyngfelt, A., Lifmark, D., & Franck, O. (2024). Att skärpa den etiska blicken och rösten: En skönlitteraturbaserad etikundervisnings möjligheter och svårigheter (Ethico II). I *Praktiknära skolforskning – resultat och erfarenheter från nio forskningsprojekt* (2024:1). Skolforskningsinstitutet.
https://skolforskningsportalen.se/forskning/praktiknara-skolforskning/

Osler, A., & Skarra, J. A. (2021). The rhetoric and reality of human rights education: policy frameworks and teacher perspectives. *Multicultural Education Review, 13*(3), 191–210.
https://doi-org.libraryproxy.his.se/10.1080/2005615X.2021.1964265

Osbeck, C. & Pettersson, P. (2009). Sweden: non-confessional and confessional education. I H-G. Ziebertz & U. Riegel (Red.). *How Teachers in Europe Teach Religion: An International Empirical Study in 16 Countries* (s. 211–226). International Practical Theology. Lit Verlag.

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

Otterbeck, J. (2005). What is Reasonable to Demand? Islam in Swedish Textbooks. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *31*(4), 795–812. https://doi.org/10.1080/13691830500110066

Powers. D. W., & Nucci, L. (2016). The impact of developmentally-based preservice teacher education on teachers' knowledge, self-efficacy, and sustained engagement in moral education. *Journal of Character Education*, *12*, 59–69. https://doi.org/10.1108/JCED-11-2017-0008

Quennerstedt, A. (2015). Mänskliga rättigheter som värdefundament, kunskapsobjekt och inflytande: en läroplansanalys. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, *24*(1), 5–27. https://doi.org/10.48059/uod.v24i1.1028Z

Rembert, R. B. (1995). Socrates, discussion and moral education. *International review of education*, *41*(1–2), 97–108. https://doi.org/10.1007/BF01099293

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

Ropo, E. (2009). Preliminary Material. I E. Ropo & T. Autio, (Red), *International Conversations on Curriculum Studies: Subject, society and curriculum* (s. I–X). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789087909482_001

Rumsey, S. (2008). *How to find information: a guide for researchers.* (2 Uppl.). Open University Press.

Saripudin, D., Komalasari, K., & Anggraini, D. N. (2021). Value-based digital storytelling learning media to foster student character. *International Journal of Instruction, 14*(2), 369–384. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1290969.pdf

Singer, P. (2016). *Praktisk etik.* (3 Uppl.). Thales.

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

Skollagen. (2010). SFS 2010:800. Justitiedepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/

Skolinspektionen. (2012). *Mer än du tror. Religionskunskap i gymnasieskolan.* I Skolinspektionens Rapport 2012:3. https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2012/religion/kvalgr-rela-samf.pdf

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem: Lgr11.*

Skolverket (2022). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22. (3 Uppl.). https://www.skolverket.se/download/18.11f7c7851925054d8c642/1727947566208/pdf13074.pdf

Sockett, H., & LePage, P. (2002). The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education, 18*(2), 159–171. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00061-0

Sporre, K. (2017). Global responsibilities and ethics education: To be assessed and if so how? I: O. Franck (Red.), *Assessment in ethics education* (s. 115–143). Springer.

Sporre, K. (2019). Assessing ethical competence through national tests: An advantage or not? *Journal of Curriculum Studies, 51*(2), 262–278. https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1533999

Sporre, K. (2021a). Ethics in compulsory education: Human dignity, rights and social justice in five contexts. *Theological Studies,* 76(1), https://doi.org/10.4102/hts.v77i1.6994

Sporre, K. (2021b). Ethics education within religious and values education: Studies in Sweden, Namibia, South Africa, California and Quebec. *New Directions in Religious and Values Education: International Perspectives.* 251–72.

Sporre, K., Osbeck, C., Lilja, A., Lifmark, D., Franck, O, & Lyngfelt, A. (2022) Fiction-based ethics education in Swedish compulsory school: Reflections on a research project. *Nordidactia: Journal of Humanities and Social Science Education, 2*, 84–107. https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/23882

Sporre, K. & Mannberg, J. (2010). Introduction. I K. Sporre & J. Mannberg. *Values, religions and education in changing societies* (s. 1–6). Springer.

Strand, H. 2025). Educational encounters with a local past-historical empathy in the archives. *Education Inquiry*, 1-21. https://doi.org/10.1080/20004508.2025.2508554

Tallaksen, I. M. & Hodne, H. (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 351–363. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-06

Teke, H. (2019). *Increasing ethical awareness: The enhancement of long-term effects of ethics teaching: A quantitative study*. [Doktorsavhandling, Lunds Universitet]. https://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1554113&dswid=-8418

Tholander, M. (2005). Moralisk fostran mellan elever. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 10*(2), 99–123.

Tholander, M. (2006). Deliberativa samtal och samtalsanalys. En möjlig kombination. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, *11*(1), 53–58. https://publicera.kb.se/pfs/article/view/52791/41455

Tholander, M. (2019). The making and unmaking of a bullying victim. *Interchange, 50*, 1–23. https://doi.org/10.1007/s10780-019-09349-1

Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag: interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. [Doktorsavhandling, Linköpings Universitet]. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:21728/FULLTEXT01.pdf

Thornberg, R. (2008a). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 24*(7), 1791–1798. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004

Thornberg, R. (2008b). Vilka värden elever enligt lärare ska få med sig från skolan. En intervjustudie med 13 lärare. Värdepedagogiska texter III. Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköpings Universitet. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:263616/FULLTEXT01.pdf

Thornberg, R. (2008c). Values education as the daily fostering of school rules. *Research in Education, 80(*1), 52–62. https://doi.org/10.7227/RIE.80.5

Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research,* 53, 44–54. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010

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. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005

Tillson, J. (2011). In favour of ethics education, against religious education. *Journal of Philosophy of Education, 45* (4), 675–688. https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00829.x

Torbjörnsson, T., & Molin, L. (2015). In school we have no time for the future; voices of Swedish upper secondary students about solidarity and the future. *International Research in Geographical and Environment Education, 24*(4), 338–354. https://doi.org/10.1080/10382046.2015.1086105

Tryggvasson, Á., & Öhman, J. (2020). Kunskap + värde = sant. I A. Fejes, & M. Dahlstedt (Red.), *Perspektiv på skolans problem: vad säger forskningen?* (s. 393–406). Studentlitteratur.

Tykesson, J. (2017). Differential item functioning in the national tests in religious education in Sweden. I O. Franck (Red.), *Assessment in ethics education* (s. 145–162). Springer.

Ubani, M,. Kallioniemi,. A & Poulter, S. (2015). Finnish class student teachers' perceptions of religious education. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education,* 2, 74–93. https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19000

Vestøl, J. M. (2011). Moral education and the role of cultural tools. *Journal of Moral Education, 40* (1), 37–50. https://doi.org/10.1080/03057240.2011.541766

Vetenskapsrådet. (2024). God forskningssed. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html

Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review, 52* (1), 37–46. https://doi.org/10.1080/00131910097397

Veugelers, W. (2010). Moral values in teacher education. I P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Red.). *International encyclopedia of education*, (3 Uppl., s. 650-655). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00635-7

Veugelers, W. (2025). Citizenship education for a diverse Europe. I L. Nucci., T, Krettenauer, & W. C. Thompson (Red.). *Handbook of moral and character education* (3 uppl., s. 379–399). Routledge.

Vozzola, E. (2014). *Moral development. Theory and applications*. Routledge.

Wahlström, N & Sundberg, D. (2015). En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11. Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering. https://www.ifau.se/Forskning/Publikationer/Rapporter/2015/En-teoribaserad-utvardering-av-laroplanen-Lgr-11/

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

Wibeck, V. (2002). *Genmat i fokus. Analyser av fokusgruppssamtal om genförändrade livsmedel.* [Doktorsavhandling, Linköpings Universitet]. https://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?faces-redirect=true&aq2=%5B%5B%5D%5D&af=%5B%5D&searchType=SIMPLE&sortOrder2=title_sort_asc&query=&language=sv&pid=diva2%3A256251&aq=%5B%5B%5D%5D&sf=all&aqe=%5B%5D&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&dswid=7688

Widholm, T. (2020). *Läromedel i praktiken: läromedelsbruk i religionskunskap på gymnasiet*. [Doktorsavhandling, Linköpings Universitet]. https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1471073&dswid=4246

Zackari, G., & Modigh, F. (2000). *Värdegrundsboken: Om samtal för demokrati i skolan*. Fritzes.

Zilliacus, H., & Kallioniemi, A. (2016). Secular ethics education as an alternative to religious education: Finnish teachers' views. *Journal of Beliefs* & *Values, 37*(2), 140–150. https://doi.org/10.1080/13617672.2016.1185231

Ödman, P. (2007*). Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (2 Uppl.) Norstedts akademiska förlag.

BILAGOR

Bilaga 1 – Delstudie I (brev till rektor)

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 2014kommer 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 – Delstudie I (samtycke lärare)

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 vare sig 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 – Delstudie I (intervjuguide fokusgrupper)

Intervjuguide fokusgrupp 1 och 2

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 4 – Delstudie I (skriftliga kommentarer)

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 5 – Delstudie III (brev till rektor)

Till rektor

Inbjudan till att delta i ett forskningsprojekt om undervisning i etik

Mitt namn är Helena Anderström och är doktorand vid Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. Jag är SO-lärare 1 – 7 och har arbetat med SO-undervisning i grundskolan sedan 2003. Jag är intresserad av att undersöka hur lärare arbetar med etik i de samhällsorienterande ämnen. För att kunna genomföra studien, är min förhoppning är att jag ska få följa med på SO-undervisning under hösten.

Studiens resultat kommer publiceras som del av min doktorsavhandling. När den publiceras under våren 2023 kommer inte skolans eller deltagarnas namn att framgå. Att delta i studien är frivilligt och deltagarna kan när som helst avbryta sitt deltagande.
Som ett första steg skulle jag vilja träffa de lärare 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 maila mig och ställa 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 Högskolan i Jönköping
Tel: 0739-848924 E-post: helena.anderstrom@ju.se

Handledare:

Professor Tobias Samuelsson, Högskolan i Jönköping, 036-10 19 52, tobias.samuelsson@ju.se

Docent Viveca Lindberg, Stockholms universitet, 08-16 44 24, viveca.lindberg@hsd.su.se

Universitetslektor, Ingela Bergmo Prvulovic, 036-10 13 32, ingela.bergmo-prvulovic@ju.se

Bilaga 6 – Delstudie III (samtycke lärare)

Till lärare som deltar i studie om undervisning och etik samhällsorienterande ämnen

Denna studie om etikundervisning i de samhällsorienterande ämnen har för avsikt att skapa kunskap om hur etiska frågor behandlas i undervisning. Det kan i förlängningen leda till att etikundervisning kan utvecklas och förbättras.

Jag kommer att följa dig och din klass under en termin, de dagar som ni har undervisning i de samhällsorienterande ämnena. Jag kommer under lektionerna ta anteckningar men inte vara aktiv i undervisning och jag hoppas också få spela in lektionerna med video. Jag kommer också i den mån det är möjligt, utanför lektionstid, samtala med dig och eleverna för att få del av era föreställningar om etikundervisningen.

Deltagande i denna studie är frivilligt och bygger på att du både som undervisande lärare, elever samt deras vårdnadshavare samtycker till deltagandet. Ni/du kan när som helst avbryta ert/ditt deltagande. Klassen kan fortfarande delta även om någon eller några elev väljer att inte delta eller att avbryta men de elever som ej medverkar kommer inte spelas in med video eller diktafon och inga fältanteckningar kommer att göras.

Det publicerade materialet kommer inte att innehålla vare sig skolans eller era namn utan dessa kommer att vara fingerade för att undvika att ni kopplas samman med studien. Resultatet från projektet kommer att publiceras i min avhandling samt eventuellt ytterligare vetenskapliga artiklar.

Din medverkan kommer behandlas så att ingen obehörig kan ta del av den. Materialet som samlas in (videoinspelningar, fältanteckningar och ljudinspelningar) kommer att sparas digitalt på en inlåst extern hårddisk i

Högskolans arkiv för att minimera risken för att obehöriga får tillgång till materialet. När materialet bearbetas kommer det att förvaras i pseudonymiserad form på en dator med lösenord. När forskningsprojektet är avslutat arkiveras materialet på Högskolans arkiv i tio år innan det sedan förstörs. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan i Jönköping.

Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Rätten till radering och till begränsning av behandling av personuppgifter gäller dock inte när uppgifterna är nödvändiga för den aktuella forskningen. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta projektansvarig Tobias Samuelsson. Dataskyddsombud på JU är Oscar Westergren och nås via 036-101779 alt. dso@ju.se.

Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten Datainspektionen.

Med vänliga hälsningar Helena

Helena Anderström Doktorand vid Högskolan i Jönköping

Tel: 0739-848924 E- post: helena.anderstrom@ju.se

Handledare:

Professor Tobias Samuelsson, Högskolan i Jönköping, 036-10 19 52, tobias.samuelsson@ju.se
Docent Viveca Lindberg, Stockholms universitet, 08-16 44 24, viveca.lindberg@hsd.su.se
Filosofiedoktor Ingela Bergmo Prvulovic, 036-10 13 32, ingela.bergmo-prvulovic@ju.se

Samtycke till att delta i studien

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

☐ Jag samtycker till att delta i studien Etik och undervisning i de samhällsorienterande ämnena

☐ Jag samtycker till att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i forskningspersonsinformationen.

Plats och datum Underskrift och namnförtydligande

--- ---

Bilaga 7 - Delstudie III (Samtycke elev och vårdnadshavare)

Till elev (och vårdnadshavare) som deltar i studie om undervisning i etik

Mitt namn är Helena och jag arbetar som forskare på Högskolan i Jönköping och är intresserad av att veta mer om undervisning i etik. Jag skulle därför vilja följa med dig och din klass de dagar (under nästa termin) när ni har SO. Jag kommer att vara med i klassrummet och på rasterna, men forskningen ska inte påverka undervisningen. Jag kommer skriva anteckningar och samtala med dig men du behöver inte svara om du inte vill. Jag vill filma lektionerna med kamera och spela in ljud när ni exempelvis har gruppuppgifter. Du kan alltid säga att du inte vill att jag spelar in eller pratar med dig.

Det är frivilligt att vara med i studien och du kan välja att tacka nej. Då kommer jag inte att ställa frågor till dig eller skriva om något som du sagt eller gjort i skolan. Du kan när som helst avbryta att vara med. När jag skriver om resultatet från studien så kommer jag inte berätta vilka skolor som varit med, vad du eller dina klasskamrater heter eller vem din lärare är. De filmer som jag spelat in under lektionerna, mobilinspelningarna och de anteckningar som jag skrivit kommer vara inlåsta. Resultatet från studien kommer presenteras i min forskning.

Ditt deltagande kommer behandlas så att ingen annan kan ta del av den. Materialet som samlas in (videoinspelningar, fältanteckningar och ljudinspelningar) kommer att sparas digitalt på en inlåst i Högskolans arkiv. När jag arbetar med materialet kommer det att förvaras med kodnamn på min dator med lösenord. När studien är klar sparas materialet på Högskolans arkiv i tio år innan det sedan förstörs. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan i Jönköping.

Du får gärna maila eller ringa mig om du har några frågor.

Med vänliga hälsningar Helena

Helena Anderström, doktorand vid Högskolan i Jönköping, 0739-848924, helena.anderstrom@ju.se

Handledare:

Professor Tobias Samuelsson, Högskolan i Jönköping, 036-10 19 52, tobias.samuelsson@ju.se
Docent Viveca Lindberg, Stockholms universitet, 08-16 44 24, viveca.lindberg@hsd.su.se
Filosofiedoktor, Ingela Bergmo Prvulovic, 036-10 13 32, ingela.bergmo-prvulovic@ju.se

Till Vårdnadshavare

Mitt namn är Helena och jag arbetar som forskare på Högskolan i Jönköping och är intresserad av att veta mer om undervisning i etik. Jag skulle därför vilja följa med ditt barn och ditt barns klass de dagar (under nästa termin) när de har SO. Jag kommer att vara med i klassrummet och på rasterna, men jag ska inte påverka eller genomföra undervisning. Jag kommer skriva anteckningar och eventuell prata med elever men detta är helt frivilligt och elever behöver inte delta. Jag vill filma lektionerna med kamera och spela in ljud när ni exempelvis har gruppuppgifter. Ditt barn kan alltid säga att denne inte vill att jag spelar in eller pratar med denne.

Det är frivilligt att vara med i studien. Om ert barn inte deltar så kommer jag inte att ställa frågor till eller skriva om något som denne sagt eller gjort i skolan. Jag kommer placera videokameran så att ditt barn inte syns i bild och jag kommer inte heller spela in samtal med diktafonen där ditt barn är med. Ert barn kan när

som helst avbryta att vara med. När jag skriver om resultatet från studien så kommer jag inte berätta vilka skolor som varit med, vad ditt barn eller dennes klasskamrater heter eller vilka lärarna är. De filmer som jag spelat in under lektionerna, mobilinspelningarna och de anteckningar som jag skrivit kommer vara inlåsta. Resultatet från studien kommer presenteras i forskning.

Materialet från studien kommer behandlas så att ingen obehörig kan ta del av den. Materialet som samlas in (videoinspelningar, fältanteckningar och ljudinspelningar) kommer att sparas digitalt på en inlåst extern hårddisk i Högskolans arkiv för att minimera risken för att obehöriga får tillgång till materialet. När materialet bearbetas kommer det att förvaras i pseudonymiserad form på en dator med lösenord. När forskningsprojektet är avslutat arkiveras materialet på Högskolans arkiv i tio år innan det sedan förstörs. Ansvarig för personuppgifter är Högskolan i Jönköping.

Enligt EU:s regler har deltagare rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om ditt barn som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om ditt barn raderas samt att behandlingen av dessa personuppgifter begränsas. Rätten till radering och till begränsning av behandling av personuppgifter gäller dock inte när uppgifterna är nödvändiga för den aktuella forskningen. Om du, som vårdnadshavare eller ditt barn, vill ta del av uppgifterna ska du kontakta projektansvarig Tobias Samuelsson. Dataskyddsombud på JU nås via dso@ju.se.

Om du, som vårdnadshavare eller ditt barn, är missnöjd med hur personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet.

Du får gärna maila eller ringa mig om du har några frågor.

Med vänliga hälsningar Helena

Helena Anderström, doktorand vid Högskolan i Jönköping, 0739-848924, helena.anderstrom@ju.se

Handledare:

Professor Tobias Samuelsson, Högskolan i Jönköping, 036-10 19 52, tobias.samuelsson@ju.se
Docent Viveca Lindberg, Stockholms universitet, 08-16 44 24, viveca.lindberg@hsd.su.se
FilosofiedoktorUniversitetslektor, Ingela Bergmo Prvulovic, 036-10 13 32, ingela.bergmo-prvulovic@ju.se

Samtycke från elev att delta i studien

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

☐ Jag vill delta i studien Etik och undervisning i de samhällsorienterande ämnena

☐ Jag godkänner att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i informationen.

Plats och datum Underskrift och namnförtydligande

--- ---

Samtycke från vårdnadshavare att delta i studien

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

☐ Jag samtycker till deltagande i studien Etik och undervisning i de samhällsorienterande ämnena

☐ Jag samtycker till att uppgifter behandlas på det sätt som beskrivs i den skriftliga informationen.

Plats och datum Underskrift och namnförtydligande vårdnadshavare

--- ---

Plats och datum Underskrift och namnförtydligande vårdnadshavare

--- ---

FIGURFÖRTECKNING

Figur 1: Formandet och omformandet av sociala representationer.

Figur 2: Uppbyggnad av den överordnade sociala representationen etikundervisning som värdeförmedling.

Figur 3: Uppbyggnad av den överordnade sociala representationen etikundervisning som utveckling av etiskt tänkande.

Figur 4: Uppbyggnad av den överordnade sociala representationen etikundervisning som socio-emotionell fostran.

Figur 5: Uppbyggnad av den överordnade sociala representationen etikundervisning som utveckling av ett personligt etiskt förhållningssätt.

TABELLFÖRTECKNING

Tabell 1: Presentation av de tre delstudiernas metod, urval och datamaterial.

Sociala representationer om etikundervisning i mellanstadiets samhällsorienterande ämnen.

Didaktiska utmaningar och möjligheter

Skolan är en moralisk arena där elever lär om etik och moral genom att delta i undervisning men också genom att interagera i sociala sammanhang med lärare och andra elever. I de samhällsorienterande ämnena, inte minst religionskunskap, utgör etikundervisning en central del av innehållet. Uppdragen att undervisa i etik och att på andra sätt bidra till elevens moraliska utveckling, är därmed viktiga delar av lärares arbete. Trots detta har få studier riktat ljuset mot etikundervisning som socialt fenomen i skolans praktik. Det övergripande syftet med avhandlingen är att undersöka etikundervisning i samhällsorienterande ämnen med särskilt fokus på religionskunskapsämnet och mellanstadiet.

Avhandlingen består av tre delstudier som undersöker etikundervisning ur ett lärarperspektiv, ett läroplansperspektiv och ett klassrumsperspektiv. Resultatet från dessa tre delstudier visar att etikundervisning kan aktualiseras ur flera perspektiv. Etikundervisning förväntas exempelvis bidra till att utveckla elevers etiska tänkande, att utveckla elevers sociala och empatiska förmåga, utveckla elevers förmåga till personliga ställningstagande i etiska frågor och samtidigt förmedla och gestalta samhället- och skolans gemensamma värdegrund. Det visar på att etikundervisning utgör en viktig del av skolans uppdrag och på dess möjligheter att påverka elevers moraliska utveckling men samtidigt visar studiens resultat att etikundervisning är ett komplext fenomen som aktualiserar flera didaktiska utmaningar i praktiken. Genom att både belysa dessa utmaningar och möjligheter kan avhandlingens resultat bidra till viktiga didaktiska diskussioner om skolans praktik.

HELENA ANDERSTRÖM är utbildad grundskollärare i de samhällsorienterande ämnena och har mångårig erfarenhet av undervisning i grundskola. Utöver tjänsten som doktorand så undervisar Helena i lärarutbildningen. Hon undervisar framför allt i kurser inom den utbildningsvetenskapliga kärnan men också i SO – didaktiska kurser.Forskningsintressen är frågor om etik och skola.

ISBN 978-91-88339-91-1 (printed version)
ISBN978-91-88339-92-8 (online version)