



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Etik i skolan

- en kvalitativ studie om lärares syn på etik och sin etikundervisning

Amanda Wärfman

Självständigt arbete L6XA1A

Examinator: Ebba Christina Blåvarg

Sammanfattning

Titel: Etik i skolan – en kvalitativ studie om lärares syn på etisk kompetens och sin etikundervisning

Title: Ethics in school – a qualitative study of teachers' views on ethical competence and their teaching in ethics

Författare: Amanda Wärfman

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

Examinator: Ebba Christina Blåvarg

Nyckelord: Etikundervisning, lärare, etisk kompetens, värdegrund.

För lärare idag är skolans värdegrund konstant närvarande för att stödja lärare och elever i deras samspel med varandra, men också för att utveckla eleverna i deras liv som samhällsmedborgare. Hur lärare ska undervisa för att få eleverna att handla rätt enligt de etiska principer som värdegrunden innefattar, står inte utskrivet i läroplanen utan kräver lärarens egna engagemang och vilja. Etik har en given plats i skolan i och med värdegrunden, men också då kursplanen för religionskunskap innefattar kunskapskrav där elever ska utveckla sin etiska kompetens. Trots att etik utgör en egen del av det centrala innehållet och kunskapskraven för religionskunskap är tiden knapp och kunskaperna låga kring hur ämnet kan och bör undervisas. Syftet med denna studie är därför att lyfta fram lärares egna beskrivningar av etisk kompetens och den etikundervisning de bedriver för att på så sätt stödja forskningen inom fältet för etikundervisning. Studien har gjorts i samarbete med ULF-projektet EthiCo II, som forskar om etikundervisningens möjligheter och svårigheter utifrån en skönlitteraturbaserad undervisning. Förhoppningen är att studiens resultat ska kunna bidra med nya synvinklar och tankar för projektets fortsatta forskning.

Studien baseras på kvalitativa semistrukturerade intervjuer med nio verksamma lärare som arbetar i årskurs 4-6 på olika skolor både i och intill en större svensk stad. Skolorna har en stor spridning vad gäller elevernas socioekonomiska bakgrund och vårdnadshavarnas eftergymnasiala utbildning. Intervjuerna genomfördes med en intervjuguide som utformats i EthiCo-projektet där frågorna var öppna och lämnade utrymme för både intervjuaren och respondenten att samtala fritt inom temat, vilket är karakteristiskt för semistrukturerade intervjuer.

Resultatet av studien visar att lärarna tycks sakna ett gemensamt språk för att samtala om etik samt att etikundervisning oftast sker oplanerat och baserat på händelser i skolan som behöver hanteras. Även om lärarna undervisar i religionskunskap och därav har etik i målen för ämnet, tycks tid och material saknas för att bedriva en givande undervisning som inte utgår från skolans värdegrund utan från kunskapskraven för etik.

Innehåll

1. Inledning	1
1.1 Syfte	1
1.2 Frågeställningar	1
2. Tidigare forskning & bakgrund	2
2.1 Undervisning i etik.....	2
2.2 Etikundervisningens innehåll.....	3
2.3 Etisk kompetens	3
2.4 Etik i läroplanen	4
3. Teoretiskt ramverk	5
3.1 Konservativ inriktning	5
3.2 Liberal inriktning	5
3.3 Kritisk inriktning.....	6
3.4 Postmodern inriktning.....	6
4. Begrepp	6
4.1 Etisk kompetens	6
4.2 Etikundervisning	6
4.3 Skolämnet etik	7
5. Metod	7
5.1 Mitt deltagande i ULF-projektet EthiCo II	7
5.2 Semistrukturerade intervjuer.....	7
5.3 Bearbetning och analys av den empiriska datainsamlingen	8
5.4 Urval och urvalsprocess	8
5.5 Etiska ställningstaganden.....	9
5.6 Studiens tillförlitlighet	10
6. Resultat	10
6.1 Olika aspekter av etisk kompetens.....	10
6.1.1 Fostran.....	11
6.1.2 Etikundervisningens innehåll.....	12
6.2 Förutsättningar för utveckling av etisk kompetens	13
6.2.1 Hemmet.....	14
6.2.2 Mognad	15
6.2.3 Klassrumsmiljö	15
6.3 Sammanfattning av studiens resultat	16
7. Analys	17
8. Slutdiskussion	18
8.1 Resultatdiskussion.....	18

8.1.1 Lärares beskrivning av etisk kompetens	18
8.1.2 Etikens plats i undervisningen	20
8.2 Slutsats	21
8.3 Metoddiskussion	22
8.4 Vidare forskning	23
9. Referenser	24

1. Inledning

Var och varannan dag kan vi läsa och höra om att vårt samhälle förändras till vad jag och troligen flera andra tycker är ett hårdare klimat. Trots detta dras resurser in hos de verksamheter som kan göra stor skillnad, däribland skolan. Lärarnas Riksförbund (2019) uppdaterade senast i juni i år sin artikel, "Hot och våld i skolan är ett stort arbetsmiljöproblem" av vilken framgår att nästan var femte lärare går till sitt arbete med en känsla av obehag och otrygghet gällande våld och hot från elever, men också från föräldrar och obehöriga personer som vid tillfällena vistas på skolans område. Det är inte bara lärares otrygghet som rapporteras, utan även elevers känsla av otrygghet i skolan är tydlig i ett flertal undersökningar. Våren 2018 visade en sammanställning av elevenkäter från Skolinspektionen (Skolinspektionen, 2018) att en av tio femteklassare känner otrygghet i skolan samt att fler än hälften i samma grupp tycker att andra elever stör studieron i klassrummet. Sammanställningen visar även på att otryggheten bland elever har ökat de senaste fem åren. Den fråga som ställs efter rapporteringar som dessa är hur skolan ska kunna göras till en tryggare plats för både lärare och elever. Av egen erfarenhet är det oftast skolans värdegrund som diskuteras när tryggheten tryter och inte hur eleverna ska kunna identifiera, agera och reflektera vid svåra situationer. Ibland känns det som att det glöms bort att eleverna behöver övning och en förståelse för vad etik innebär för att kunna följa värdegrunden. Jag har under mina snart fyra år på lärarutbildningen insett att människor handlar utifrån hur hen blivit lärd och att ingen kan något förrän hen fått lära sig.

I och med insikten att vi handlar utifrån det vi kan och hur vi blivit lärda, växte mitt intresse för etik och människans handlande. Under utbildningstiden har jag funderat oräkneliga timmar på hur jag som lärare kan stötta mina framtida elever i att fungera tillsammans med andra i och utanför skolan. Samtidigt som jag har brottats med tanken på hur jag ska minimera risken för att bli den där femte läraren som känner otrygghet på sin arbetsplats. I samband med religionskursen fick jag upp ögonen för skolämnet etik, vilket innefattar kunskapskrav som syftar till att utveckla elevers förmåga i att kunna resonera om vardagliga moraliska frågor och innebörden av att göra gott samt att kunna reflektera över detta genom etiska begrepp (Skolverket, 2018). Detta låter i alla fall för mig som lärdomar elever behöver för att kunna handla etiskt och fungera tillsammans med andra. Men, kunskapskraven i etik och skolans värdegrund är inget nytt påfund och ändå finns det en känsla av otrygghet både bland lärare och elever. Mitt intresse ligger därför i att ta del av lärares syn på etikens roll i skolan för att få en större förståelse för hur jag tillsammans med mina framtida kollegor kan arbeta mot en bättre skol- och samhällsmiljö.

Bakgrunden till denna uppsats är även ett samarbete med ULF-projektet EthiCo II som syftar till att undersöka den skönlitteraturbaserade etikundervisningens svårigheter och möjligheter. Min uppsats kommer att användas i projektet och förhoppningsvis kunna bidra med nya synvinklar och fortsatta forskningsfrågor.

1.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka lärares utsagor om etisk kompetens och hur de beskriver den etikundervisning de bedriver.

1.2 Frågeställningar

Vad är etisk kompetens enligt de intervjuade lärarna?

Hur beskriver lärarna sin etikundervisning i årskurs 4-6?

2. Tidigare forskning & bakgrund

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning inom fältet för etikundervisning för att senare kunna användas som stöd för att besvara uppsatsens frågeställningar. Den tidigare forskningen fokuserar huvudsakligen på lärares erfarenheter, kunskaper och beskrivningar om etisk kompetens och etikundervisning, men också på de avsnitt i läroplanen där etik ingår. Forskningen är sammanställd under fyra teman för att underlätta för läsaren; *undervisning i etik, etikundervisningens innehåll, etisk kompetens* samt *etik i läroplanen*. Sökningar i databasen ERIC har gjorts med sökorden: *ethics, education, teachers, moral* och *competence* i olika kombinationer. Genom sökning på ERIC har sedan ett urval gjorts bland de funna artiklarna som ansågs vara relevanta för denna uppsats.

2.1 Undervisning i etik

Att åsikterna och tankarna om etikundervisning skiljer sig hos lärare, fastslås i flera forskningsartiklar inom fältet för etikundervisning (Anderström, 2017; Kutnick, 1990; Lilja & Osbeck, 2019; Osbeck, Franck, Lilja & Sporre, 2018; Tappan, 2006; Thornberg, 2008). Gemensamt för den forskning som presenteras i detta avsnitt är att alla ser ett behov av att studera lärares syn på undervisning i etik för att på så sätt stödja utvecklingen för en undervisning som gynnar elevers utveckling av etiska kompetens samt för att belysa komplexiteten som finns med ämnet etik. Även om forskningen visar sitt intresse utifrån ett gemensamt behov, är syftet med studierna varierande. Lilja och Osbeck (2019) tar i sin intervjustudie baserad på gruppintervjuer med 46 lärare upp att de fann ett intresse i att undersöka hur lärare uttrycker sig om etisk kompetens då det statliga uppdraget som lärare har att utbilda i etik många gånger ses som kontroversiellt. Synen på vad som ska undervisas och varför etik är en viktig del av undervisningen framställer de som bred och till synes svår att greppa, trots att det är en nödvändighet att ha en tydlig bild kring detta då Skolverket 2013 införde nationella prov i religion där etik är en av delarna. Andra bakomliggande problem såsom att etikens betydelse och plats i undervisningen är vag och att det är ett problem att ämnet är inbakat i religionskunskap är också en indikation på att forskning behövs. Att etik inte är ett eget ämne med en egen kursplan gör att det hamnar i skymundan för att annan undervisning prioriteras (Osbeck, Franck, Lilja & Sporre, 2018). Osbeck et al. (2018) artikel synliggör även att forskningen kring undervisning i etik är begränsad och att den forskning som finns oftast är på en övergripande nivå om religionskunskap och inte synliggör etikundervisningen, vilket de lyfter som en fortsatt forskningsfråga.

Ett svar på problemen kan ses i Thornbergs (2008) studie där han genom att ha tagit del av tidigare studier och enkätundersökningar sett att lärare inte får tillräcklig utbildning i och om ämnet etik. Han vill därför med hjälp av intervjuer med 13 lärare undersöka deras uppfattningar om den utbildning de fått i etik och vad de önskar att utbildningen gett mer både teoretiskt och praktiskt. Liknande resultat går att finna i Kutnicks (1990) studie som genom en enkätundersökning med grundskolelärare i Trinidad och Tobago undersökt vad lärare tänker om etikundervisning, utbudet av material samt vilka metoder som kan användas i etikundervisning. Kutnick (1990) menar att det finns en tydlig skillnad mellan utbildningsprogram för etik i utvecklade länder och utvecklingsländer. Skillnaderna baseras på ländernas historia, i vilken utsträckning det finns utbildningsprogram i etik samt vilken typ av utbildning som lärare får för att bedriva etikundervisning.

Ett annat perspektiv är att vårt föränderliga samhälle har utvecklat ett större intresse hos människor vad gäller etiska frågor och att debatten om vad som är etiskt riktigt har förflyttats från kyrkan ut till en allmän debatt bland människor (Anderström, 2017). Denna förändring menar Anderström (2017) gör skolan till en viktig plats för att diskutera och undervisa om hur

etiska frågor kan bemötas och behandlas, vilket behöver belysas för att lyfta skolans etikundervisning. Tappan (2006) argumenterar samtidigt för att etik och moral inte går att se utifrån något universellt, utan är beroende av den kultur som råder. Genom sin artikel vill han frånga förståelsen av etik och moral som "mental funktion" till en förståelse mellan individen och dennes relation till omvärlden, vilket stödjer de tankegångar de andra artiklarna har i detta avsnitt angående etik och etisk kompetens.

2.2 Etikundervisningens innehåll

Från det att den första skolan öppnade i Sverige har etik funnits med i läroplanen, men har ändrat sitt uttryck genom åren. Etik har gått från att vara ett kärnämne till att vara en del av religionskunskap och ligga till grund för skolans värdegrund. Sverige har även gått från att ha en religiös tradition på etikundervisning till att istället lägga större vikt på den sociala rollen som skolan har (Kutnick, 1990). Kunskaperna om vad inom etik som bör undervisas har visat sig vara låga och lärare väljer allt som oftast att referera till egna erfarenheter och åsikter (Thornberg, 2008). Anderström (2017) har genom lärarintervjuer sett att lärare främst har fyra syften med sin etikundervisning: att lära ut normer och sociala regler, hur man är en bra samhällsmedborgare, förståelse för skolans värdegrund och hur man är en etisk tänkare. Lärarna i intervjuerna menar att etiska frågor och religionskunskap går hand i hand och att religion bjuder in till att diskutera människors olika levnadssätt. Ämnet öppnar upp frågan om hur människan bör leva sitt liv, menar lärarna.

Lärare tycks sällan planerar etikundervisning eller har någon strategi när etiska dilemman dyker upp (Thornberg, 2008). Istället är det tydligt att etik allt som oftast relateras till konflikthantering mellan elever. Det blir även tydligt i studien att kunskapskraven för etik inte är någonting som lärarna reflekterar över utan att de istället hoppas på att det är någonting som eleverna får med sig genom deras undervisning överlag. Fenstermacher, Osguthorpe & Sanger (2009) diskuterar i sin artikel skillnaden mellan att undervisa moraliskt och att undervisa moral, vilket lyfts som komplext och beroende på situationen. Det som Thornberg (2008) beskriver ovan förklarar Fenstermacher et al. (2009) i sin artikeln som att undervisa moraliskt och någonting som alla utbildade lärare förväntas göra då de ska handla utifrån vad som är rätt och riktigt. Fenstermacher et al. (2009) menar dock att det är svårt för elever att få en tydlig etikundervisning om det enbart sker genom att läraren agerar som en moralisk förebild och inte undervisar om moral. Fortsatt menar Thornberg (2008) att han utifrån sin studie sett att lärare saknar ett professionellt språk för att samtala om etik, att deras kunskaper främst relateras till egna erfarenheter och att det finns en avsaknad av kunskaper om etik utifrån forskning och teoretiska ramverk. Han diskuterar även att det kan vara dessa aspekter som gör att etikundervisningen i Sverige till viss del lyser med sin frånvaro.

2.3 Etisk kompetens

Ett sätt som etisk kompetens kan beskrivas är utifrån de fyra förmågor: att förstå, att handla, att verbalisera samt att vara uthållig (Lilja & Osbeck, 2019). Att förstå syftar till att förstå andra människor, men också hur en situation skulle kunna lösas. Att handla och verbalisera innebär, just som det låter, att kunna agera utifrån det man förstått samt sätta ord på vad situationen innefattar och hur man resonerat kring det. Sista kompetensen syftar till att individen har en uthållighet och exempelvis kan stå fast vid sina åsikter. Analysen visar även att lärare sätter de fyra förmågorna för etisk kompetens i relation till vem situationen handlar om, alltså att de fyra kompetenserna får olika betydelse och utförande beroende på vem situationen innefattar. Lärarna diskuterar kompetenserna i relation till jaget, människor runt omkring, antingen närstående eller människor som personen på andra sätt kommer i kontakt med, samt samhället och världen i sin helhet. Lilja och Osbeck (2019) finner att det är viktigt för lärare att se både

vilka kompetenser de vill att eleverna ska utveckla och hur dessa kan variera eller fungera utifrån vad kompetensen riktas mot. Det synliggörs även att etikundervisning både sker explicit och implicit, vilket gör att det antingen sker uttalat eller osynligt för eleverna. Thornberg (2008) menar dock att han sett i sina lärarintervjuer, att lärare ser etikundervisning som en konstant pågående process och främst en informell del av skoldagen istället för något planerat utifrån kunskapskraven i etik.

Inom forskning om etik och moral finns flera inriktningar vilket diskuteras i Osbeck et al. (2018) forskningsöversikt. Resultatet forskarna i artikel funnit genom en genomgång av knappt 2000 artiklar sätts i artikeln i relation till Rests (1986) fyra komponenter av moralisk utveckling. Utvecklingen av etiska kompetenser beskrivs starta med den grundläggande och till synes viktigaste komponenten som innefattar att kunna identifiera etiska dilemman. Här krävs att individen lär sig vara lyhörd, förstående och empatisk mot andra människor för att kunna synliggöra dilemman som sådana. Komponent två ses utifrån analys av studier och Rests ramverk som den kompetens som beskriver vad just etisk kompetens är. Här behöver individen kunna göra en bedömning för att se vilket agerande som hade fungerat bäst i den situation som råder. Komponent tre och fyra innefattar att kunna motivera sitt agerande och till sist kunna genomföra de beslut man tagit i relation till det dilemma man står inför. Kutnick (1990) uttrycker i sin studie att diskussioner och samtal stödjer elevers utveckling i att senare själva kunna identifiera och handla rätt i olika etiska situationer, vilket kan ses som ett svar på hur en individ praktiskt kan utveckla de kompetenser som beskrivs ovan.

Både Liljas och Osbecks (2019) samt Osbeck et al. (2018) beskrivning av etiska kompetenser innefattar att lära sig tolka situationer och kunna agera utifrån vad som anses etiskt korrekt. Vad som är etiskt korrekt menar Tappan (2006) är någonting som inte är universellt utan baserat på det samhälle individen lever i, de normer och kulturella regler som finns. Han argumenterar även för att det är av relevans att diskutera och undersöka etiska kompetenser baserat på ett sociokulturellt perspektiv då det syftar till att se relationen mellan en individ och den kontext individen lever i. Detta perspektiv är tydligt även i andra artiklar då de på olika sätt undersöker hur relationen ser ut mellan elevernas utveckling av etisk kompetens och aspekterna kring hur de utvecklar dessa (Anderström, 2017; Kutnick, 1990; Lilja & Osbeck, 2019; Osbeck, Franck, Lilja & Sporre, 2018; Thornberg, 2008). Tappan (2006) diskuterar etisk kompetens utifrån individen som den som utför handlingarna och hans kunskaper som kulturella verktyg. Kulturella verktyg ses som kunskaper som är användbara vid beslut om agerande utifrån den kultur och det samhälle som individen lever i. Individen ses även vara under konstant utveckling av etiska kompetenser då hen genom möte med olika typer av information skapar en ny förståelse för hur hen kan agera och förstå situationer. Etisk kompetens menar Tappan (2006) är någonting som är anpassat utifrån individens kunnande och att individen måste vara delaktig i sin egen process för att skapa sig kunskaper om hur hen agerar rätt.

2.4 Etik i läroplanen

I den svenska läroplanen finns mål för elevers utveckling av etiska kompetenser utskrivna både i de allmänna delarna gällande skolans värdegrund och uppdrag samt i kursplanen för religionskunskap. Utifrån Fenstermacher et al. (2009) synsätt på etikundervisning kan den svenska läroplanens upplägg ses som att etik ska läras ut genom ett specifikt innehåll där eleverna är medvetna om vad etikundervisningen ska utveckla och innefatta. Det finns dock en skillnad i vilka etiska kompetenser de allmänna delarna och kursplanen i religion syftar till att eleverna ska utveckla och hur dessa uttrycks (Osbeck et al. 2018). I de allmänna delarna av läroplanen betonas normativa och specifika kompetenser som eleverna ska utveckla i skolan.

Här beskrivs eleverna som passiva mottagare av dominanta samhällsvärderingar som ges av läraren. Värderingarna är inte heller någonting som eleverna ska förändra eller motsätta sig, utan enbart anamma och följa (Ibid, 2018).

Skolans värdegrund och uppdrag. Grundläggande värden:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. (Skolverket, 2018, s.5).

Sett till kursplanen i religionskunskap där etik har ett eget kunskapskrav uttrycks det istället att eleverna ska utveckla en analytisk och verbal kompetens. Osbeck et al. (2018) uttrycker också att det går att se en önskan om att eleverna ska utveckla kompetenser i att handla och kunna uttrycka och ha en egen ståndpunkt i olika frågor. Eleverna ses alltså som aktiva deltagare i sin utveckling av etiska kompetenser och normer och värden utgår från elevernas eget tyckande och tänkande.

Kunskapskraven i religionskunskap:

Eleven kan föra enkla resonemang om vardagliga moraliska frågor och vad det kan innebära att göra gott. Eleven gör då reflektioner som i huvudsak hör till ämnet och använder några etiska begrepp på ett i huvudsak fungerande sätt. (Skolverket, 2018, s.220).

3. Teoretiskt ramverk

För att kunna analysera lärarnas beskrivningar av etisk kompetens och deras beskrivningar av etikundervisning kommer detta avsnitt beskriva Jones (2009) fyra teoretiska inriktningar på etikundervisning. Dessa inriktningar skapar en förståelse för hur etikundervisning kan förstås på olika sätt och vilka roller läraren och eleverna får i relation till varandra.

3.1 Konservativ inriktning

Den konservativa inriktningen på etikundervisningen uttrycker Jones (2009) var det vanligaste sättet att undervisa om etik och värderingar fram till 60-talet. Här ses läraren som en auktoritär ledare som överför normer och värderingar till eleverna som främst är passiva mottagare. Etikundervisningen ses som en förberedelse för elevernas framtid som arbetande samhällsmedborgare och de normer och värderingarna som undervisas baseras på antingen religiösa ståndpunkter eller samhällets lagar, oftast både och. Det är alltså yttre faktorer som bestämmer vad som undervisas om och vilka etiska kompetenser eleverna ska utveckla. Eleverna har ingen inverkan på vilka värderingar som läraren undervisar om och ges heller ingen möjlighet att testa sina egna ståndpunkter, utan ska förberedas på att följa och anpassa sig till de normer som finns. Undervisningsmetoder som är vanliga inom den konservativa inriktningen är belöning och bestraffning, regler och riktlinjer för hur eleverna ska bete sig och läraren som förebild (Jones, 2009).

3.2 Liberal inriktning

Till skillnad från den konservativa inriktningen fokuserar den liberala inriktningen på att förbereda eleverna på livet i sin helhet istället för på framtidens arbete. Den liberala inriktningen blev populär under 60-talet och lärarens roll innebär att stötta eleverna i deras utveckling av etiska kompetenser. Eleverna är delaktiga i sin utveckling och undervisningen

utgår till stor del från de värderingar som eleverna själva finner viktiga. Samhällsvärderingar undervisas också, men fokus ligger på att eleverna själva ska utvecklas som tyckare och tänkare samt ges möjligheten i att testa sina åsikter. Det som är centralt för denna inriktning är att den sker i samband med annan undervisning och inte separat som ett enskilt moment. Både individuellt arbete och arbete i grupp är vanliga undervisningsmetoder i den liberala inriktningen tillsammans med diskussioner och stunder där eleverna själva får analysera deras etiska kompetens (Jones, 2009).

3.3 Kritisk inriktning

Den kritiska inriktningen utvecklades under 70-talet i samband med nya samhällsrörelser som feminismen, homosexuellas befrielse och postkolonialismen. Syftet med denna typ av etikundervisning är att engagera eleverna i att ta en aktiv roll i sociala samhällsproblem. Eleverna uppmuntras till att ifrågasätta och förändra de värderingar och normer som redan existerar för att kunna bidra till en bättre värld. Undervisningen är elevcentrerad och grundas i en politisk aktivism där feminismen har en ledande roll. Lärarna ses som medhjälpare för eleverna att lära sig handla medvetet och undervisningen inkluderar att eleverna får utveckla sin etiska kompetens i samspel med organisationer och människor som finns utanför skolan (Jones, 2009).

3.4 Postmodern inriktning

Den postmoderna inriktningen är den nyaste av de fyra inriktningarna och innefattar ett mer kritiskt synsätt på vad som sägs vara sanning och verklighet än den kritiska inriktningen. Undervisningen innefattar att eleverna får ta del av olika perspektiv kring samhällsproblem och värderingar för att sedan reflektera över vad som känns mest riktigt. Lärarna agerar utmanare av elevernas tankar för att få dem att tänka kritiskt och utmana de värderingar de tidigare mottagit. Denna inriktning ses som svårast för elever och lärare i och med att den innefattar att man måste kunna tänka och reflektera på ett annat sätt än det vanliga (Jones, 2009).

4. Begrepp

Nedan finns beskrivningar på hur centrala begrepp används i fortsättningen av denna uppsats för att underlätta för läsaren.

4.1 Etisk kompetens

Begreppet etisk kompetens återspeglas till Liljas och Osbecks (2019) beskrivning där kompetenserna delas in i fyra kategorier: att förstå, att handla, att verbalisera samt att vara uthållig. Lärarnas beskrivningar av begreppet kommer att sättas i relation till Lilja och Osbecks (2019) kategorisering för att på så sätt kunna diskutera studiens resultat.

4.2 Etikundervisning

Begreppet etikundervisning syftar till all form av undervisning som rör etik, vare sig den är baserad på kunskapskraven för etik i religionskunskapen eller på värdegrunden i läroplanens allmänna delar. Även de situationer där etiska dilemman diskuteras utifrån exempelvis bråk på rasten benämns som etikundervisning. Vilken form av etikundervisning jag syftar till beskrivs tydligt där begreppet används.

4.3 Skolämnet etik

Begreppet skolämnet etik syftar till den etikdel som finns med under kursplanen för religionskunskap och de mål eleverna ska nå i årskurserna 4-6.

5. Metod

Nedan beskrivs mitt deltagande i EthiCo-projektet, metodens relevans för min uppsats samt hur urval, bearbetning och etiska ställningstaganden gjorts utifrån min roll som uppsatsskrivare och projektets riktlinjer.

5.1 Mitt deltagande i ULF-projektet EthiCo II

Mitt deltagande i ULF-projektet EthiCo II har påverkat arbetsförloppet för detta examensarbete. ULF-projekt står för Utveckling, Lärande, Forskning där forskare på uppdrag av regeringen bedriver forskning för att stärka den vetenskapliga grunden för utbildning av lärare samt skolväsendet (Göteborgs Universitet, 2019). Genom detta samarbete har jag tagit del av artiklar, skolbesök och material som både varit och inte varit relevant för en intervjubaserad uppsats. Det har varit en ”ge och ta”-situation mellan mig, mina tre medstudenter som också är deltagare i projektet och forskargruppen. Jag, tillika mina medstudenter, har gjort en varsin egen intervju samt hjälpt till med transkribering av elevobservationer i utbyte mot forskningsprojektets intervjuguide och lärarintervjuer. Metoden för intervjuerna har alltså varit densamma för alla och bestämts i projektet innan vi valde att medverka.

5.2 Semistrukturerade intervjuer

Avsikten med studie var att få ta del av lärarnas åsikter, tankar och idéer om etisk kompetens och deras etikundervisning, vilket gjorde att kvalitativ intervjumetod var mest lämpad. Utmärkande för kvalitativa metoder är att de tillåter den som forskar att intressera sig för respondentens svar utifrån betydelse och val av ord (Ahrne & Svensson, 2015).

För insamling av empirin gjordes semistrukturerade intervjuer, som är en av två intervjumetoder inom kvalitativ forskning. Semistrukturerade och ostrukturerade intervjuer bygger på att respondenten ska få tala fritt och få chansen att utveckla sina svar och beskrivningar utan några begränsningar. Skillnaden mellan dessa är dock att semistrukturerade intervjuer innehåller en lättare intervjuguide som intervjuaren kan följa och utveckla under intervjuens gång, medan i ostrukturerade intervjuer är det endast respondentens svar som styr samtalet och fortsatta frågor (Bryman, 2011). Fördelen med semistrukturerade intervjuer är att de bjuder in till öppna samtal där intervjuaren kan vara flexibel i sitt förhållningssätt mot respondenten, men ändå rikta samtalen mot det intervjun syftar till att ta reda på samt att respondenten har en frihet i hur hen besvarar de frågor som ställs (Ibid).

Intervjuguiden som använts i intervjuerna är utformad och bearbetad av forskningsgruppen EthiCo II, vilket gör att den inte kommer att visas i denna uppsats. Det som går att säga är att intervjuguiden främst är baserad på relevanta teman såsom beskrivning av etisk kompetens och tankar om etikundervisning, men även innehåller öppna frågor. Precis som i alla semistrukturerade intervjuer kunde vi som intervjuare fråga intervjuguiden om andra relevanta frågor dök upp inom de teman som var förutbestämda (Bryman, 2011).

5.3 Bearbetning och analys av den empiriska datainsamlingen

Den lärarintervju jag genomförde spelades in och transkriberades sedan av mig någon dag efter intervjutillfället. Transkriberingen påskyndades då jag vill ha färskt i minnet hur respondenten uttrycks sina svar för på så sätt kunna sammanställa en så tydlig transkribering som möjligt samt för att se om materialet täckte det jag önskat. Genom att spela in och transkribera intervjun gavs ett utrymme att skriva med relevanta känslouttryck samt att det som sades kunde transkriberas ordagrant. Vid kvalitativ forskning finns ett intresse i att både se vad respondenten säger och hur den säger det, vilket inspelning av ens intervju kan hjälpa till med till skillnad från om respondentens svar enbart hade antecknats (Bryman, 2011). Eftersom intervjuerna delas med oss studenter och forskarna i EthiCo-projekt var det viktigt att de som läser transkriberingen skulle kunna analysera materialet utifrån just det som nämns ovan utan att själva ha behövt vara på plats under intervjun, då meningen är att analysera lärares tolkningar och svar. Transkriberingarna har använts av mig och en annan deltagande medstudent för våra uppsatser samt kommer att användas i EthiCo-projektet för fortsatt forskning.

Vid bearbetningen av de transkriberade intervjuerna användes Brauns och Clarkes (2006) sexstegsmodell för en tematisk analys. Första steget i analysprocessen innefattade en ordentlig läsning av transkriberingarna, vilket lades mycket tid på då flera av intervjuerna inte var gjorda av mig och därför helt okända. Samtidigt som transkriptionerna lästes eftersökte jag gemensamma mönster som antecknades vid sidan av texten för att vara till stöd vid den senare grupperingen av materialet. Braun och Clarke (2006) menar att det är viktigt att vara välbekant med sitt material för att senare kunna göra en kodning, vilket jag här benämner som mönster. Därefter grupperade jag materialet utifrån de mönster jag funnit, vilket benämns som fas tre i sexstegsmodellen, genom mindmaps för att ge en tydlig överblick över vilka skillnader, likheter eller annat som kunde ses. Genom de mindmaps som skapats blev det tydligt att flera av mönstren inte kunde användas som teman då de var för ostrukturerade eller breda vilket ledde till nästa del i analysprocessen. Istället delades olika mindmaps upp enbart utifrån innehåll och inte mönstren, för att sedan paras ihop utifrån vad som sägs i intervjuerna. Här började resultatdelens teman bildas genom att jag analyserade och specificerade innehållet för att se att de besvarade uppsatsens syfte och frågeställningar. Benämningarna på studiens tema uppkom empiriskt genom att de skulle belysa det centrala i varje del.

5.4 Urval och urvalsprocess

Jag samt mina medstudenter som är deltagare i forskningsprojektet EthiCo II har alla gjort vårt urval utifrån bekvämlighetsurvalet. Då vi kort innan uppsatsens start hade vår sista VFU-period fanns en bekvämlighet i att intervjua lärare som befann sig på de skolor vi befann oss på. Tidsaspekten var också en del av varför bekvämlighetsurvalet användes istället för ett målinriktat urval, som annars kan ses som mer passande vid kvalitativ forskning (Bryman, 2011). Urvalet som forskargruppen gjort för sina lärarintervjuer baseras på att få en så stor spridning av skolor som möjligt gällande elevers socioekonomiska bakgrund och deras vårdnadshavares utbildningsnivå.

Nedan kommer en beskrivning av de intervjuade lärarna där namnen är utbytta för att på så sätt höja anonymiteten. Då alla lärare ursprungligen har kvinnligt kodade namn har även jag valt att använda namn som dessa, men utgått från de nio populäraste flicknamnen 2018. I studien används även pronomen hen då jag inte känner till alla lärares personliga val av pronomen och på så sätt ville frångå att själv uttrycka mig fördomsfullt. Alla lärare som deltar i denna studie arbetar antingen i årskurs 4 eller 5.

- Alice har arbetat som lärare i 15 år och arbetar nu på en skola i en förort med hög socioekonomisk utsatthet och en låg andel invånare med eftergymnasial utbildning.
- Maja tog lärarexamen 2013 och arbetar på en centralt belägen skola där området har hög socioekonomisk status och andelen invånare med eftergymnasial utbildning är hög.
- Lilly arbetar på samma skola som Alice, men har istället arbetat som lärare i fem år.
- Ella arbetar på en skola i en förort med hög socioekonomisk status där andelen eftergymnasialt utbildade invånare är stor. Ella har arbetat som lärare i 23 år.
- Wilma har arbetat på samma skola sedan hen tog lärarexamen år 2004. Området som skolan är belägen i har en hög andel invånare med eftergymnasial utbildning, men en lägre socioekonomisk status än närliggande områden.
- Astrid har arbetat som lärare i över 10 år och undervisar på en skola i en förort där det generellt sett är hög socioekonomisk utsatthet samt få invånare med eftergymnasial utbildning. Skolan ligger dock i ett område som är lite avskilt till de andra områdena i förorten vilket bidrar med fler invånare med eftergymnasial utbildning samt en större trygghet vad gäller de socioekonomiska aspekterna.
- Ebba arbetar som lärare i ett närliggande län där området har en hög socioekonomisk status och en hög andel invånare med eftergymnasial utbildning. Ebba har arbetat som lärare i över 10 år.
- Olivia arbetar i en mindre kommun utanför den stad som Alice, Maja, Lilly, Ella och Wilma arbetar i. Olivia har arbetat i över 10 år som lärare och området är snarlikt Astrids när det kommer till invånare med eftergymnasial utbildning samt socioekonomisk status.
- Alma arbetar i samma område och län som Ebba där även åren som arbetande lärare stämmer överens.

5.5 Etiska ställningstaganden

Inför uppstart av forskning, oberoende av slag, behöver forskaren sätta forskningskravet och individskyddskravet mot varandra för att överväga nyttan av studiens resultat gentemot möjliga risker för de som deltar. Trots att samhället i sin helhet ser ett behov av forskning och sätter krav på att forskning bedrivs, finns krav på att det som undersöks är väsentligt, håller hög kvalitet samt inte innefattar en stor negativ risk för de som deltar varken på lång eller kort sikt (Vetenskapsrådet, 2002). Vetenskapsrådet (2002) har utöver vägledning och underlag för forskare huruvida övervägande av forskningskravet och individskyddskravet bör ske, även fyra huvudkrav som specificerar vad just individskyddskravet innefattar. Dessa fyra krav benämns som informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet innefattar att de individer som deltar i studien tydligt ska informeras om vad forskningens syfte är samt vad deras medverkan har för betydelse. Inför intervjuerna har respondenterna fått förfrågan om deltagande och getts muntlig information om vad studien innefattar, men vid senare skede även fått information via ett informationsbrev. Informationsbrevet innefattade både en samtyckesblankett författat av forskargruppen för respondenterna att fylla i för godkännande av sitt deltagande och att deltagandet kan avbrytas när som helst, men även information om att intervjuerna kommer att avidentifieras och behandlas med största sekretess. Respondenterna informerades också om att plats/stad samt skola kommer att anonymiseras för att utesluta möjliga risker för de lärare som valt att medverka, vilket är en del av konfidentialitetskravet. Vid intervjuerna har även förfrågan om ljudinspelning skett samt förtydligande om hur nyttjandet av ljudinspelningarna kommer se ut.

EthiCo II-studien är granskad och godkänd av Etikprövningsmyndigheten.

5.6 Studiens tillförlitlighet

Studiens resultat bygger på nio lärarintervjuer där fem av lärarna valdes utifrån tillgängligheten för oss studenter och de andra fyra valdes utifrån forskningsprojektets önskan om en så stor socioekonomisk spridning som möjligt. Spridningen av respondenter gör att flera röster hörs i utvecklingen av kunskaper om etikundervisning, men deltagarantalet gör att resultatet inte går att generalisera då det är bundet till en social kontext (Kvale & Brinkmann, 2015). Dock finns tydliga beskrivningar i denna uppsats för hur intervjupersoner valts, alla steg i studiens process samt beslut om metod och analys för att stödja tillförlitligheten (Bryman, 2011). Validiteten går till viss del att syna genom att metoden, semistrukturerade intervjuer, är relevant för att undersöka det syfte och frågeställningar som finns (Kvale & Brinkmann, 2015). För att testa tillförlitligheten och verifiera respondenternas tolkningar anses följdfrågor vara till hjälp (Ibid.), vilket semistrukturerade intervjuer tillåter.

6. Resultat

I detta avsnitt presenteras den empiri som samlats in genom nio lärarintervjuer med syfte att belysa lärares beskrivningar av etisk kompetens och sin etikundervisning. Resultatet kommer att presenteras utifrån två huvudteman och fem underteman, se tabell nedan.

Tabellen presenterar de teman som resultatavsnittet innefattar.

6.1 Olika aspekter av etisk kompetens	6.2 Förutsättningar för utveckling av etisk kompetens
6.1.1 Fostran	6.2.1 Hemmet
6.1.2 Etikundervisningens innehåll	6.2.2 Mognad
	6.2.3 Klassrumsmiljö

6.1 Olika aspekter av etisk kompetens

Flera av lärarna har svårt att beskriva dels sin egen förståelse av etisk kompetens, men också den etiska kompetens de vill att eleverna ska utveckla. Tveksamheten lyser igenom då flera behövde en kortare betänketid för att sätta ord på sin beskrivning. Några av svaren beskriver etisk kompetens som att kunna agera i olika situationer:

Etisk kompetens handlar för mig om en medvetenhet om vad som är rätt och fel, eller vad som är den egna upplevelsen om vad som är rätt och fel i bemötandet med andra. (Alice)

Ja, jag tänker att det handlar om rätt och fel, lag och rätt – litet sådär [...] vad man bör och inte bör, vad man får och inte får, för att fungera i ett samhälle. (Olivia)

Medan andra uttrycker etisk kompetens som förmågan att känna för andra individer:

Det är att man ska förstå andra människor. (Ella)

Att man har ett samvete och sen så har man en förmåga att följa det också. (Alma)

När lärarna i ett försök att besvara frågan kort och precist blev resultatet i flera fall att det är svårt att sätta ord på innebörden av etisk kompetens. Här tolkas det som att det är lärarnas ovana att samtala om etik som skapar svårigheterna och att ämnet ses så pass vardagligt i skolan att det saknas ett professionellt språk. Enstämigt för alla lärare är att de istället väljer att prata om etisk kompetens utifrån vad de vill att eleverna ska utveckla och kunna efter åren tillsammans med dem. Ju längre intervjuerna går, desto lättare verkar lärarna ha att samtala om etisk kompetens genom att de använder sina egna ord, får diskutera utifrån den egna undervisningen och benämner det i relation till elevernas liv i skolan:

Utöver det arbetar vi med gruppstärkande övningar för att öka etiska förmågan utan att prata om det. Till exempel hur man agerar mot varandra som elev, regler. Alltså mer praktiska etiska förmågor eller vad man ska kalla det. (Lilly)

6.1.1 Fostran

När lärarna pratar om vilka etiska kompetenser de önskar att eleverna ska utveckla är det överlag kopplat till det sociala. Istället för att använda just ordet etisk kompetens uttrycks det exempelvis som:

Man vill att de ska bli bra människor, som fungerar socialt med andra. (Wilma)

Precis som Wilma säger, uttrycker alla lärare att de önskar att deras elever utvecklar när de diskuterar den sociala förmågan. Lärarna tycks mena att det viktigaste är att deras undervisning ska hjälpa eleverna att utveckla sociala förmågor för att fungera tillsammans med andra och i det långa loppet bli bra och fungerande samhällsmedborgare. En skillnad mellan lärarnas samtal om den sociala förmågan är att de antingen utgår från förmågor som eleverna ska utveckla för att själva klara av olika situationer som uppstår eller att de ska lära sig att vara generösa och lyhörda för andra människor. Det tycks som att de lärare där klassen i stor utsträckning är homogen med elever från till synes liknande bakgrunder fokuserar på att utveckla förmågor som riktas mer mot att förstå och vara generös mot andra, medan lärare med klasser som är mer heterogena riktar fokus mot hur sociala kunskaper kan hjälpa eleven själv. Varför denna skillnad finns kan tolkas på olika sätt och troligen skilja mellan lärare, men ett sätt att se på det är de elever som bor och går i skolan tillsammans med barn som alla har, vad många beskriver som rätt förutsättningar, behöver få kännedom om omvärlden:

Då får de kanske upp ögonen lite för att det finns olika världar utanför området här ute. (Olivia)

Medan de elever som går i en klass där det finns socioekonomiska skillnader och bakgrunden varierar behöver:

Söka sig till personer som är goda ledare, goda föredömen istället för att kanske hänga med dem som är mindre bra för att dom kanske är coola av någon anledning. (Wilma)

Även om lärarna visar på att de har svårt att beskriva och förklara innebörden av etisk kompetens, syns ändå att de konstant har det liggande i bakhuvudet. Lärarna samtalar om etik som någonting viktigt, Alice benämner det till och med som "livskunskaper" och förtydligar med:

Alltså man behöver ha fysisk kunskap om sin kropp, om hur den fungerar. Men man behöver också ha livskunskap. (Alice)

En del av lärarna säger rakt ut i intervjun att de tycker att kunskaper, som ovan uttrycks som livskunskaper, är lika nödvändiga, om inte mer, som rent teoretiska kunskaper i andra ämnen. De av lärarna som inte uttalar detta, tycks även de tycka att etiska kompetenser är viktiga för eleverna genom att beskriva att det stödjer lärandet och livet både i och utanför skolan.

Trots att lärarna är eniga om att det är viktigt för eleverna att utveckla etiska kompetenser och att etik fyller en viktig funktion i skolan, finns det en delad syn på vem som egentligen bär på ansvaret för att eleverna ska utveckla just dessa kompetenser:

Det här är ju lite lurigt för i läroplanen står det ju som du säger att vi ska ge dom det och ibland kan det ju nästan bli att det känns och går lite hand i hand med typ uppfostran. Och det är ju inte min uppgift egentligen att uppfostra dom här barnen. (Maja)

Vi har ju ett fostransansvar i skolan också som jag tycker väger ganska tungt där det blir mycket fostran i de här åldrarna. (Olivia)

Det tycks alltså finnas en slags inneboende konflikt för flera lärare där de ser utvecklandet av etiska kompetenser som uppfostran, istället för att se det som ett skolämne precis som alla andra. Vad Maja och Olivia säger ser ut att komma från de ständiga påtryckningarna om värdegrundens roll och inte vad själva ämnet etik avser fylla för funktion. Den delen i religionskunskap som innefattar etik ämnar inte till att uppfostra någon, då frågan om rätt och fel inte har specifika svar, utan istället till att eleverna ska lära sig etiska begrepp, utveckla sina tankar och reflektera över vad ett bra liv kan vara.

6.1.2 Etikundervisningens innehåll

Synen på skolämnet etik är till viss del delad bland lärarna, men många likheter finns där ändå. Att det är en del av religionskunskapen är alla lärare medvetna om, men de uttrycker även att det mer eller mindre egentligen finns med i alla skolämnena:

Jag tänker ofta att det är lite inbakat i egentligen alla ämnen. (Olivia)

Alltså det kommer ju in i olika ämnen, det kommer ju in i både svenska och i SO-bitarna och ja, runtom. (Alma)

Olivia och Alma uttrycker att etik inte bara finns med i religionskunskap där det faktiskt är utskrivet, utan att det finns med här och var. Ingen tycks riktigt kunna sätta ord på hur de menar att andra ämnen innefattar etik, men utifrån deras syn på etisk kompetens tycks det som att all undervisning utgår från hur eleverna samspelar med varandra och därav blir etiken

påtaglig överallt. Skolans värdegrund är någonting som baseras på etiska principer och ska genomsyra allt som försiggår i skolan, både relaterat till undervisning och hur lärare och elever ska agera mot varandra. Eftersom alla lärare måste ha värdegrunden i beaktande vid bland annat elevmöten och undervisning är det inte så konstigt att lärarna i dessa intervjuer menar på att etik alltid är närvarande.

För att få en större helhetsbild av vad lärare uttrycker att skolämnet etik ska utveckla är det väsentligt att se över undervisningsinnehållet. Även om det uttrycks av lärarna i dessa intervjuer att de främst har oplanerad etikundervisning eller, som någon uttrycker ”ingen ren etikundervisning”, finns det undervisningstillfällen där etik ändå utgör en del. De sätt som lärarna tycks behandla etik på är främst utifrån:

Vissa moment under ett skolår öppnar ju upp för mer såna frågor och då brukar väl jag typ passa på lite [...] när man jobbar med ämnet religion så blir det ju ganska naturligt att man kommer in på lite såna här frågor och då blir det ju kanske mer en del i, en naturlig del i undervisningen. (Maja)

Vi jobbar med det mer som ett arbetsområde så har vi diskussionsfrågor som vi utgår ifrån. Vi läser om begrepp och etiska modeller och tränar på betydelsen av det [...] Utöver det arbetar vi med gruppstärkande övningar för att öva etiska förmågan utan att prata om det. (Lilly)

Eller:

Mycket är nog samtal, diskussioner. (Alma)

Och det jobbar vi också ganska mycket med, med värdegrundsarbete så att säga, man gör många övningar som är värderingsövningar och så där de behöver ta ställning och sen lite kunna förklara. (Olivia)

Men vi har jobbat med rastgrupper sedan ettan två gånger i veckan då vi undervisar om hur man är en bra vän och tittar på filmer och gjort om slutet. (Ella)

Det som blir påtagligt är att lärarna gärna tar upp etiska frågor när chansen ges. Antingen genom temaarbeten eller när det finns ett behov av att stödja samvaron i klassrummet. Dock så nämner flertalet lärare att de är dåliga på att uttala att det är just etik som eleverna arbetar med och säger att de allt som oftast pratar om det med elevnära ord. Lilly är den enda som i sin intervju nämner att hen arbetar med att lära eleverna begrepp och betydelse, men det går att tolka att fler hade önskat göra det. Arbete utifrån värdegrunden är någonting som alla lärare tycks se som en viktig och stor del av undervisningen, vilket de väljer att lyfta även vid frågan om hur de utformar sin etikundervisning. Det som blir tydligt är att lärarna inte gärna skiljer på att lära eleverna om skolans värdegrund och undervisning utifrån skolämnet etik. Självklart kan dessa ses gå hand i hand då värdegrunden bygger på etiska principer, men det ger en bild av varför skolämnet etik tycks falla mellan stolarna.

6.2 Förutsättningar för utveckling av etisk kompetens

Det är inte enbart den uttryckta känslan om att etik konstant är närvarande under skoldagen som tycks resultera i att etikundervisning utifrån kurskraven i etik ofta uteblir, utan även tidsaspekten:

Tid är ett stort hinder. Stora grupper. Inte tillräckligt med personal. Det är mer såna praktiska saker. (Alma)

Det är väl tiden, tiden man skulle vilja ha. (Alice)

Både Alma och Alice uttrycker att tiden de har tillsammans med eleverna inte räcker till och därför gör att planerad etikundervisning bortprioriteras, vilket flera lärare i sina intervjuer instämmer med. I och med att lärarna diskuterar etikundervisning som främst oplanerad och utifrån skolhändelser mellan elever, tycks det se ut som att dessa tillfällen får tas från andra undervisningstimmar och därav gör tiden begränsad.

Andra aspekter som gör att etikundervisningen till viss del lyser med sin frånvaro menar flera av lärarna är att material i stor utsträckning saknas. Några av lärarna menar att material finns, men lyfter då främst fram sånt som de själva har letat fram som inte tillhör läromedlen eller något kort kapitel som finns med i klassens religionsbok. De andra menar att material saknas och att de efterfrågar konkret undervisningsmaterial. Det tycks som att resultatet av avsaknaden av konkret undervisningsmaterial gör det till lärarnas egna uppdrag att få fram innehåll till sin etikundervisning:

Det är för mycket upp till den enskilde läraren det hänger på. (Wilma)

Kanske är det största problemet för att jag tror att det är ganska olika hur man definierar vad etik är. Också gör det ju att man nog undervisar lite på olika sätt kring just det. (Maja)

Både Wilma och Alma reflekterar öppet om vad det är som kan göra att etikundervisning uteblir eller ser så olika ut i klassrummen. I intervjuerna uttrycker sig dock inte lärarna speciellt olika om sin etikundervisning, utan den är tillsynes väldigt lika: oplanerad och baserad på dagens skolhändelser. Det tycks vara så att lärare tillsammans i sitt lärarlag inte diskuterar etik som ett skolämne och därav baseras varje oplanerad eller planerad etikundervisning utifrån den enskilde lärarens perspektiv eller önskan. Det går att tyda att lärarna hade önskat en mer gemensam utveckling för skolämnet etik bland sina kollegor för att på så sätt kunna hjälpa varandra med idéer och tips:

Det är uttalat från ledningen att vi ska jobba väldigt mycket med dom här frågorna och sen är man olika bra på det [...] önskar kanske att det blev lite mer på studiedagarna kanske lite mer utbildning lite mer likriktad information. (Wilma)

6.2.1 Hemmet

Utifrån lärarnas intervjuer går det att se att det inte bara är tidspress, avsaknad av konkret undervisningsmaterial och att skolämnet etik är inbakat i religionskunskapen som gör att planerad etikundervisning till viss del lyser med sin frånvaro. Att undervisa om någonting som uttrycks som komplext och svårtolkat blir inte lättare när det är ett tjugotal barn med egna åsikter och egenskaper som ska lära sig och utvecklas:

Oavsett om det är liksom lämpligt eller ej så blir det jättesvårt. De har svårt att diskutera i någon större utsträckning och det är alla frågor, från det lilla till det stora egentligen. Eftersom man har ingen säkerhet i sig själv. (Alice)

Ett hinder eller svårighet är om eleven får möta olika resonemang från olika vuxna tänker jag. Kanske om man kommer från olika bakgrund eller olika kulturer och att man därmed har olika etiska tankar. (Lilly)

Just det som Alice beskriver instämmer alla lärare med, att förkunskaperna hos eleverna ser otroligt olika ut och gör att diskussioner som innefattar att tycka och tänka blir svåra. En del av lärarna lyfter även att elever ibland får med sig åsikter från sina föräldrar som inte stämmer överens med skolans värdegrund och menar på att det är en utmaning att bemöta dessa, även om det är någonting som de själva menar att lärare behöver kunna. Lilly förtydligar även vad många av de andra lärarna tycks vilja lyfta i denna fråga, att elever konstant är i möte med vuxna som har olika åsikter vilket inte är någonting konstigt, men kan stjälpas den ovana eleven i att själv formulera sig, reflektera och behålla en egen åsikt. När det kommer till att undervisa om etik tycks det som att det främst är yttre faktorer som kan skapa hinder för elevernas utveckling av etisk kompetens:

Hinder är ju faktiskt att, om det är ett hinder, det är att vissa elever behöver mer stöd än andra. (Ella)

Lärarna i intervjuerna uttrycker att de elever som får öva på att diskutera hemma får lättare att delta i diskussioner i skolan, medan de elever där hemmet inte bidrar med detta tenderar till att haka på andra i deras åsikter istället för att tycka själva. En tolkning är att hemmet är en viktig del för att stödja eleverna i deras utveckling för vad lärarna menar är etisk kompetens.

6.2.2 Mognad

Det är inte bara undervisningen i skolan eller hemsituationen som gör att en del elever behöver mer eller mindre stöd. Majoriteten av lärarna förtydligar att det också är en mognadsfråga:

Vissa barn tar ju inte saker och ting på allvar utan de transar och tycker att frågeställningarna är roliga och ser inte verkligheten i det. (Ebba)

Det Ebba säger går att sätta i relation till vad några av de andra lärarna uttrycker, nämligen att eleverna i början av mellanstadiet fortfarande är fast i jaget och att det tar olika lång tid för individer att gå ut från sig själva och se allting runtomkring. I alla klasser finns det skillnader i elevers sätt att vara och därmed hur de hanterar att delta i samtal och lyssna på andra. Det tycks också som att de elever som ofta är i kontakt med människor vars liv är annorlunda i jämförelse med deras egna har lättare att ta till sig information rörande livsöden och människors olikheter, till skillnad från de elever som främst mött människor lika sig själva. Slutsatsen av detta är att samtal som rör människors livsöden, ställningstaganden i frågor och andra delar som innefattar etik tar olika lång tid för elever att anamma. Lärarna menar att det inte är någonting eleverna lär sig direkt att behärska, utan någonting som behövs övas på under en längre tid och gärna kontinuerligt längre upp i åldrarna. Just detta tycks vara ännu viktigare att minnas för de elever som lever i en homogen tillvaro.

6.2.3 Klassrumsmiljö

Fastän svårigheterna som lärarna ser med etikundervisning lyser starkt i deras intervjuer, nämns även förutsättningar som behövs för att eleverna ska få en chans att utveckla sina

etiska kompetenser. De flesta förutsättningarna som nämns gäller undervisning i allmänhet och att ansvaret främst ligger hos läraren:

Alltså jag tror att dom har svårt att lära sig någonting om det inte till exempel är en bra klassrumsmiljö.

(Maja)

Respektfull och fin arbetsmiljö. (Wilma)

En bra klassrumsmiljö är någonting alla nämner som en förutsättning för att någon typ av etikundervisning ens ska kunna äga rum. Vad som menas med bra klassrumsmiljö går att tolka olika, men det Wilma lyfter med respekt verkar ingen ha några invändningar mot. Det tycks som att undervisning rörande etiska frågor har större förberedelsekrav från både lärare och elever än vad andra ämnen behöver. Maja förtydligar sitt svar med:

Det tror jag är grunden i typ allt och särskilt kanske också när man pratar om såna här lite svårare, eller vad som också kan vara svårare frågor att då är det ju jätteviktigt att det finns respekt i klassen. (Maja)

6.3 Sammanfattning av studiens resultat

Generellt sett i studien så beskriver lärarna vad de menar med etisk kompetens genom att uttrycka vad de önskar att deras elever ska utveckla och inte vad begreppet står för. Även om lärarna uttrycker sig på olika sätt är det önskan om att eleverna ska kunna agera utifrån vad som är rätt och fel i olika situationer och att de ska kunna bemöta sina medmänniskor på ett bra sätt som lyser starkast. I intervjuerna blir det även tydligt att det är den sociala förmågan som lärarna värdesätter högst i elevernas utveckling kopplat till de etiska förmågorna, men beroende på klassen diskuteras detta på olika sätt. De av lärarna som beskriver att de har elever med varierad socioekonomisk bakgrund uttrycker att de vill att eleverna utvecklar sociala kunskaper som hjälper dem själva, medan lärarna som uttrycker att de har en mer homogena klassgrupp istället lägger fokus på att utveckla förståelse för andra och att vara generös. Samtidigt som beskrivningar av etiska kompetenser diskuteras, uttrycks det att det känns som att det går hand i hand med uppfostran vilket lärarna känner olika kring. Någon uttrycker att fostran är en viktig del av skolans ansvar, men att det kräver mycket energi, medan en annan uttrycker att det egentligen inte är hens roll att uppfostra barnen.

Etik i skolan menar lärarna går att koppla till alla skolämnen, men främst i svenska och SO-ämnena. Att lärarna menar att etik är närvarande i nästan alla ämnen tycks vara för att det finns en gemensam åsikt om att utvecklingen av elevers etiska kompetens är en konstant pågående process och att det oftast sker oplanerat utifrån händelser i skolan. I intervjuerna går det även att se att flera av lärarna inte skiljer på att lära eleverna om skolans värdegrund och undervisning i skolämnet etik, vilket också kan ge ett svar på varför lärarna uttrycker att etik är närvarande i all undervisning. Samtidigt uttrycks det att tid, lärarens egenansvar och definitionen av vad etik är och hur det bör undervisas göra att etikundervisning ofta uteblir. Det tycks som att tydligare riktlinjer och fortbildning hade kunnat hjälpa lärarna att få till en mer planerad och specificerad etikundervisning.

Andra svårigheter som lärarna uttrycker med sin etikundervisning är att få elever att utveckla förmågan att kunna ha en egen åsikt. Lärarna uttrycker att många elever anammar åsikter och tankar som uttalas hemma och som inte alltid stämmer överens med skolans värdegrund. De elever som får öva på att diskutera tillsammans med någon i hemmet upplever lärarna också ha lättare för att delta i diskussioner i skolan, medan de som står utan denna förkunskap oftare

hakar på andras åsikter istället för att tycka och tänka själva. Dock uttrycker majoriteten av lärarna att det också handlar om mognaden bland eleverna och att elever allt som oftast i början av mellanstadiet har svårt att ta saker och ting seriöst. Lärarna menar att det tar tid för elever att utveckla etiska kompetenser och att en tillåtande klassrumsmiljön är en viktig del för att kunna lära sig. Slutligen tycks det som att undervisning rörande etiska frågor kräver mycket förberedelse från både lärare och elever i relation till vad andra ämnen behöver.

7. Analys

I det här avsnittet redovisas en analys av den tematiska tolkning som gjorts. Analysverktyget utgår från Jones (2009) fyra inriktningar på etikundervisning: konservativ, liberal, kritisk och postmodern som beskrivs i avsnittet ”teoretiskt ramverk”. Analysen kommer senare att diskuteras i relation till tidigare forskning under avsnittet ”diskussion”.

I resultatet framkommer det att flera av lärarna beskriver sin etikundervisning som oplanerad, baserad på elevernas känslor och upplevelser samt att den främst syftar till att utveckla elevernas sociala förmåga. Undervisningen kan alltså ses som elevcentrerad och att den fokuserar på att utveckla elevers förmåga att välja och göra rätt i situationer som de antingen har mött, möter ofta eller troligen kommer möta. När lärarna diskuterar vad de fokuserar på i sin etikundervisning tycks det som att de främst utgår från elevernas behov och inte kunskapskraven för skolämnet etik. I intervjuerna skiljer sig fokus från utveckling av etisk kompetens som rör eleven själv eller hur eleven kan agera mot andra. Viktigt tycks alltså vara att stödja eleven i det som hen själva behöver för att kunna fungera och samspeja med andra både i och utanför skolan. Den undervisning som uttalas ses oftast som en självklar del av undervisningen då lärarna uttrycker att etik är en del av alla ämnen i skolan, men att det främst sker implicit utan elevernas egentliga vetskap. En bra klassrumsmiljön tycks också vara en viktig del för att ens kunna bedriva någon slags etikundervisning då ämnet är komplext och svårt att sätta sig in i utan förkunskaper enligt lärarna. Utifrån Jones (2009) syn på etikundervisning går detta resultat att sätta i relation till den liberala inriktningen där lärarna blir som ett stöd för eleven i sin utveckling av etisk kompetens. Den liberala inriktningen ser etikundervisning som en förberedelse för livet, vilket lärarna i studien uttrycker att de vill att deras undervisning ska ge eleverna. Vad som också är typiskt för den liberala inriktningen är elevens delaktighet där eleven själv ska få tycka och tänka samt testa sina egna åsikter, vilket även lärarna i studien uttrycker som viktigt. Värdegrundsövningar, samtalsgrupper och diskussioner med etiska frågor uttrycks som övningar som är vanligt förekommande, men det är konflikthantering och det som sker inbakat i annan undervisning som uttrycks som den främsta undervisningsformen för etik.

Samtidigt som lärarna uttrycker att de vill att eleverna ska bli självständiga i sitt tyckande och tänkande, är mycket av den etikundervisning som lärarna beskriver baserad på skolans värdegrund. Gemensamt för lärarna i denna studie är att de främst samtalar om etisk kompetens utifrån vad som står i värdegrunden och inte i kunskapskraven för skolämnet etik. Skillnaden mellan värdegrunden och kunskapskraven för etik är just att värdegrunden är någonting som ska följas, snarlikt en lag, medan kunskapskraven efterfrågar att eleverna själva ska analysera, tycka och tänka om etiska frågor. Några av lärarna uttrycker att värdegrunden i läroplanen sätter en stor press på dem för att det framställs som de ska uppfostra eleverna. Här blir istället den konservativa inriktningen synlig, vilket beskriver en etikundervisning som syftar till att eleven ska vara passiv i sin utveckling av etisk kompetens

och läraren som en förmedlare av rätt värderingar. När lärarna uttrycker att etisk kompetens även innefattar en medvetenhet om lagar och regler/rätt och fel blir den konservativa inriktningen återigen synlig. Denna inriktning innefattar att etikundervisning ska förmedla normer och värderingar som tillhör samhället, vilket medvetenheten som nämns ovan tycks syfta till. Vad etisk kompetens innebär och vad etikundervisningen ska innefatta bestäms utifrån yttre faktorer i den konservativa inriktningen och i detta fall är värdegrunden en yttre faktor då den författats och bestäms av Skolverket. Baserat på Jones (2009) beskrivningar av de fyra inriktningar går det att tolka att all etikundervisning som berör värdegrunden tillhör den konservativa inriktningen då värdegrunden innefattar bestämmelser och regler som inte lärare eller eleven själv kan förändra eller ifrågasätta. Utifrån att både den liberala och den konservativa inriktningen går att finna i lärarnas samtal om etisk kompetens och deras etikundervisning, blir även en konflikt synlig mellan åsikten om att eleverna själva ska få diskutera, samtala om vad som är rätt och fel och finna sitt eget synsätt och att eleverna ska lära sig vad som är rätt i skolans och samhällets mening.

Genom att analysera resultatet från lärarnas intervjuer utifrån Jones (2009) fyra inriktningar, blir det tydligt att det inte bara finns en inriktning närvarande i lärares beskrivningar av sin etikundervisning utan två. Trots att den konservativa och liberala inriktningen skiljer sig på många sätt, tycks läroplanens utformning av vilka etiska kompetenser eleverna ska utveckla göra att båda behövs för att ge eleverna chansen att nå de mål som efterfrågas. Att båda dessa inriktningar går att hitta i resultatet kan vara för att lärarna samtalar om sin etikundervisning med viss osäkerhet. De lyfter en önskan om vad de vill att eleverna ska utveckla, men samtidigt att det finns flera svårigheter med att bedriva den etikundervisning som de önskar. En svårighet är att det är en stor skillnad i elevers mottagande av etiska frågor beroende på hur mycket de har fått öva på att diskutera hemma och att de är i kontakt med olika vuxna som har olika åsikter. I och med dessa svårigheter går det att tolka att den liberala inriktningen med eleven som aktiv, och aktiv i sitt tyckande, blir svår att hålla, vilket kan bidra till att läraren istället tar en ledande roll och eleven hamnar i en passiv position.

Synen på etikundervisning som inriktningarna kritisk och postmodern står för går inte att finna i lärarnas beskrivning av sin undervisning. Det finns ingenting som tyder på att lärarna vill forma eleverna till motståndare av det som anses vara sanning eller verklighet, även om lärarna uttrycker att de vill att eleverna ska vara aktiva i sin utveckling av de etiska kompetenserna och sina värderingar.

8. Slutdiskussion

I den första delen av detta avsnitt kommer studiens syfte och frågeställningar att lyftas genom diskussion av resultatet med hjälp av analysen och tidigare forskning. Därefter kommer metoden att diskuteras och slutligen kommer en kortare slutsats av uppsatsen med förslag på vidare forskning.

8.1 Resultatdiskussion

8.1.1 Lärares beskrivning av etisk kompetens

När lärarna i sina intervjuer samtalar om etisk kompetens och vad begreppet innebär för dem, blir det tydligt att det finns en viss osäkerhet. Thornberg (2008) har i sin artikel identifierat att lärare saknar ett professionellt språk för att samtala om etik, vilket stödjer tolkningen av att

lärarnas svårigheter att samtala om etik handlar om just avsaknaden av ett specificerat språk. Att lärarna istället väljer att beskriva etisk kompetens utifrån vad de önskar att deras elever ska utveckla tycker jag tyder på att de är väl medvetna om etikens roll i skolvardagen, men att etik som skolämne hamnar i skymundan. Osbeck et al. (2018) uttrycker i sin artikel att det finns ett problem med att skolämnet etik är inbakat i religionskunskapen och därför resulterar i att etikens roll i undervisningen blir vag. Detta kan ses som ett svar på varför lärare väljer att samtala om etisk kompetens utifrån elevers utveckling istället för som ett eget begrepp.

Generellt för beskrivningarna av den etiska kompetens som lärarna önskar att eleverna ska utveckla är den sociala förmågan. Det som lyser starkast är förmågan att kunna bemöta andra människor korrekt och att bli en bra människa som fungerar socialt med andra, men framförallt förståelse för andra människor. Liljas och Osbecks (2019) beskrivning av de fyra identifierade förmågorna som specificerar etisk kompetens går till viss del att syna bland lärarnas svar, men det tycks som att förmågorna förstå och handla prioriteras. Dock uttrycker flera av lärarna att deras etikundervisning innehåller mycket samtal och diskussioner, vilket går att sätta i relation till det Lilja och Osbeck (2019) benämner som att verbalisera. Förmågan att kunna identifiera ett etiskt problem uttalas inte heller, men går att tolka som närvarande när en lärare beskriver att eleverna får se på film och göra om slutet. Eleverna behöver då identifiera situationen och beskriva hur de skulle kunna handla.

Även om de fyra förmågorna som beskrivs ovan till viss del går att identifiera bland lärarnas svar, så diskuteras främst syftet med deras etikundervisning och inte vad etisk kompetens betyder för just dem. Anderströms (2017) resultat från sin studie om lärares fyra syften med sin etikundervisning känns därför lättare att använda för att försöka förstå lärares tolkningar av etisk kompetens. Syftet att lära ut normer och sociala regler går att se direkt genom att två lärare uttrycker att etisk kompetens handlar om att vara medveten om rätt och fel samt att få kunskaper om lagar för att kunna fungera i ett samhälle. Förståelse för skolans värdegrund tycks vara en grundpelare för lärarna i deras intervjuer och någonting de väljer att luta sig tillbaka på. Lärarna uttrycker också genom diskussion om etikundervisningens svårigheter att elever kan ha svårt att tänka själva om etiska frågor, vilket gör att det går att syna att lärarna vill att eleverna ska bli etiska tänkare även om det inte uttrycks. De tre syftena som går att syna tycker jag alla leder fram till det fjärde syftet som Anderström (2017) funnit, nämligen att undervisa för att utveckla bra samhällsmedborgare.

Det går att tolka som att synen på vilka etiska kompetenser som lärarna vill att eleverna ska utveckla till viss del är beroende av de elever som finns i klassen. Lilja och Osbeck (2019) identifierar även att lärarna i deras studie sätter de fyra förmågorna i relation till vem situationen innefattar. Det som lyfts i Lilja och Osbecks studie (2019) är att det finns en skillnad i hur etisk kompetens uttrycks beroende på om det är riktat mot jaget, människor runt om eller samhället i sin helhet. Resultatet i denna studie visar att det finns en skillnad bland lärarna ifall de önskar att eleverna ska utveckla etiska kompetenser riktat mot sig själva eller andra. De lärare med elever som har en socioekonomisk spridning uttrycker att de önskar att deras elever utvecklar en förmåga att kunna se efter sig själv och välja rätt val för sitt eget bästa. Lärarna med en homogen klass där eleverna har "rätt förutsättningar" hemifrån önskar istället att deras elever utvecklar en förmåga att vara ödmjuka och förstående för andra. Lärarna tycks alltså relatera utvecklingen av etisk kompetens till den kultur och de sammanhang som eleverna lever i, vilket Tappan (2006) argumenterar för är rätt sätt att se på etik och moral. Han menar att etisk kompetens inte går att se som något universellt utan att det måste anpassas efter individ och samhället.

8.1.2 Etikens plats i undervisningen

Etikundervisning har genom studier visat sig främst ske oplanerat och mestadels relaterat till konflikthantering, istället för planerad och utifrån de kunskapskrav som finns (Thornberg, 2008). Liknande resultat finner jag i denna studie då flera av lärarna uttrycker att de inte har någon specifik etikundervisning utan att de mer eller mindre passar på när arbetsområden som innefattar etik dyker upp eller om någonting skett under skoldagen. Det tycks generellt som att lärarna inte skiljer på värdegrundens roll i skolan och det faktiska skolämnet etik. Självklart syns en medvetenhet om att det finns kunskapskrav för etik i religionskunskapen, men tidsbrist och avsaknad av arbetsmaterial tycks göra att just skolämnet etik inte prioriteras. Det finns en lärare som uttrycker i sin intervju att hen har lektioner där etiska begrepp och modeller är närvarande, vilket det står i kunskapskraven att eleverna ska lära sig. Resterande uttrycker att de främst arbetar med etiska frågor genom diskussioner och värdegrundsövningar eller när det finns ett behov i klassen. När Osbecks et al. (2018) diskuterar kunskapskraven i skolämnet etik lyfter de att målen uttrycker att eleverna ska utveckla en analytisk och verbal kompetens, vilket diskussioner och värdegrundsövningar erbjuder. Det tycks alltså vara så att även om lärarna inte uttrycker sig ordagrant som Lilly gör, så arbetas det med kunskapskraven vare sig det är uttalat eller genomtänkt. Thornbergs (2008) studie visar att lärare inte reflekterar över kunskapskraven när de undervisar om etik vilket skulle kunna utläsas bland lärarnas svar även i denna studie, men om man ser till hur lärarna beskriver sin etikundervisning finns spår av kunskapskraven. Utan att få ett uttalande från lärarna om de faktiskt har kunskapskraven i beaktande eller inte är det svårt att uttala sig närmare om detta mer än vad som står ovan.

Att lärarna tycker att det är viktigt att arbeta med etiska frågor och dilemman är tydligt, inte bara för att eleverna ska bli bra samhällsmedborgare utan också för att skapa en bra skolmiljö. Anderström (2017) beskriver att vårt föränderliga samhälle och människors utvecklade intresse för etiska frågor gör skolan till en viktig plats för att lära om hur dessa frågor kan bemötas och behandlas. Hennes synsätt tycker jag speglar lärarnas egna åsikter, då etik uttrycks vara närvarande i all undervisning och är någonting som lärare ofta reflekterar över även om det tycks vara ovant att samtala om. Tanken om etik och vad som är rätt eller fel är på många sätt individuellt vilket gör att det inte tycks vara ett helt okomplicerat ämne att undervisa i. Utifrån analys av resultatet går det att syna två varianter av etikundervisning, den konservativa och den liberala (Jones, 2009), då lärarna diskuterar etikundervisning både utifrån värdegrunden vilken innefattar bestämmelser och skolämnet etik som handlar om att lära sig förstå och samtala om etik. Även om lärarna främst lyfter deras undervisning som stunder där eleverna får diskutera och samtala, så finns det en skillnad i att diskutera värdegrunden eller etiska frågor. Värdegrunden är utskrivet som någonting eleverna ska följa och det finns inte rum för elevinflytande, medan diskussion om etiska frågor eller dilemman låter elever själva tycka och tänka (Osbeck et al. 2018). Samtidigt så beskriver Kutnick (2009) att diskussion och samtal är ett bra sätt att stödja elever i deras utveckling för att kunna identifiera och handla i etiska situationer. Lärarnas arbetssätt kan därför ses vara positiv för elevernas utveckling vare sig diskussionerna innefattar skolans värdegrund eller etiska frågor.

Samtidigt som undervisningen tycks vara en blandning av att eleverna ska anamma vissa värderingar och själva tycka och tänka i olika frågor, så finns en inre ansvarskonflikt hos vissa av lärarna. Maja uttrycker att det ibland kan kännas som uppfostran och att det inte är hens roll att uppfostra eleverna, medan Olivia menar att fostransuppdraget är en stor del i årskurs 4-6. Det tycks kunna vara en svårighet att balansera fostran och utveckling av etiska kompetenser. I intervjuerna uttrycks det att hemmets stöd behövs för att kunna få till en

fungerande etikundervisning, men samtidigt att elevernas unga åldrar kan göra det svårt för dem att ta undervisningsinnehållet seriöst.

8.2 Slutsats

Jag finner flera slutsatser som jag tycker är viktiga att lyfta från denna studie, vilket kommer att presenteras nedan. Som Osbeck et al. (2018) uttrycker är forskning inom fältet för etikundervisning begränsad, men förhoppningen är att denna uppsats kan ge nya synvinklar och tankar till vidare forskning.

När jag till en början tog del av lärarnas intervjuer blev jag förbryllad över att lärarna främst samtalar om etisk kompetens utifrån vilka förmågor de önskar att eleverna ska utveckla. Men ju mer jag läste in mig på tidigare forskning och reflekterade över vad jag själv hade svarat, insåg jag snabbt att etisk kompetens är ett begrepp som är komplext och till stor grad individuellt. Tappan (2006) argumenterar för att etik och moral inte är kopplat till universella bestämmelser, utan att det är beroende av kulturen och samhället runtomkring. Med den synvinkeln och lärarnas svar, blir det ganska självklart att etik till stor grad baseras på hur individen och samhället utanför ser ut. Lärarna arbetar på skolor med stora socioekonomiska skillnader och där kulturerna ter sig olika, även om de är belägna i samma land och runt samma stad. Jag tänker därför, precis som lärarna uttrycker att de gör, att det är viktigt att kunna känna efter vilka etiska kompetenser som är viktiga för eleverna man har framför sig. Samtidigt skulle en gemensam syn på etisk kompetens kunna stötta en likvärdig utveckling av etiska kompetenser för elever runt om i Sverige.

Det som blir tydligt i intervjuerna med lärarna är att de tycker att etik är någonting som är viktigt att samtala om och arbeta med tillsammans med elever. Dock uttrycks en efterfrågan om tydligare riktlinjer för hur ämnet ska arbetas med och samtalas om. Ett gemensamt språk hade troligen kunnat stödja lärare i deras utveckling för en mer planerad och organiserad undervisning där skolämnet etik står i centrum. Med ett gemensamt språk hade lärare sinsemellan kunnat samspela på ett annat sätt än idag och tillsammans, antingen i kollegiet eller överlag på skolan, utveckla en etikundervisning som är någorlunda lika för alla. Det tycks att lärarna har svårigheter med att skilja på arbete med skolans värdegrund och skolämnet etik, vilket egentligen inte är konstigt med tanke på att de båda utgår från etik. Något som dock känns underligt är att värdegrunden anses vara något av det viktigaste i skolan, men att det enbart är ett litet utrymme som ges för att utveckla en förståelse för vad den egentligen innebär och står för. Under lärarutbildningen är värdegrunden påtaglig och diskuteras mycket i relation till elevbemötande, medan hur skolämnet etik ska undervisas enbart är en liten del av religionskursen. Min tanke är att lärarutbildningen också bidrar till en obalans mellan dessa två och inte ger lärare tillräckliga kunskaper för att vara säkra på hur etikundervisning utifrån skolämnet etik kan eller bör undervisas. Jag tänker alltså att Thornbergs (2008) fynd om att lärare inte får tillräckligt mycket utbildning i skolämnet etik även går att utläsa av intervjuerna i denna studie. Min tanke är att om lärarutbildningen hade innefattat mer utbildning inom skolämnet etik hade lärare haft en större förståelse och kunskap för hur och vad sådan undervisning hade kunnat se ut och innefatta.

Slutsatsen av denna studie gemensamt med tidigare forskning är att lärare tycks behöva mer stöd för att kunna samtala om och undervisa i etik. Det tycks behövas mer utbildning, material och schemalagd tid istället för att lägga ansvaret på enskilda lärare. Det kan tänkas att om mer resurser ges till skolor för detta ändamål finns en chans att tryggheten för både lärare och elever hade förbättrats och vidare samhället i sin helhet.

8.3 Metoddiskussion

Mitt deltagande i EthiCo II-projektet gjorde att mitt val av metod styrdes av att använda semistrukturerade intervjuer som projektet använt/använder sig av, men innan projektsamarbetet gjorde jag även ett eget övervägande för lämpligast metod. Att det föll på att använda den metod som EthiCo II-projektet använder sig av vid intervjuer är logiskt då mitt deltagande skapat en "ge och ta"-situation där jag som deltagare stöttat upp med en egen utförd intervju samt stöd vid transkribering, i gengäld av att jag fått ta del av projektets material.

Jag kan se många fördelar med att använda semistrukturerade intervjuer, men också en del nackdelar som främst hör till att de flesta av intervjuerna inte var gjorda av mig. Att försöka tolka, analysera och arbeta med material som är helt okänt för mig var en utmaning på flera sätt. I några av intervjuerna fanns en kortare beskrivning om respondenten, men i de andra saknades detta helt. Vid läsning av intervjuerna såg jag det både positivt och negativt att bakgrundsinformation antingen fanns med eller inte fanns med. I de fall där information saknades blev jag tvungen att enbart tolka det lärarna sa, vilket jag ser som positivt, men samtidigt fanns det stunder jag kom på mig själv med att jag fördomsfull eller använde mina egna erfarenheter för att tolka. Vid läsning av intervjuerna där en kortare beskrivning fanns med insåg jag att jag funderade mycket över om respondentens arbetserfarenhet, kön och ålder spelade in på svaren som gavs. I efterhand kan jag se både fördelar och nackdelar med att få beskrivningar om respondenter innan läsning av transkriptioner.

Det fanns även tillfällen där jag hade önskat att svaren utvecklats mer, vilket jag troligen bett om ifall jag varit den som intervjuat. Därav blev vissa intervjuer svårare att analysera än andra då jag kände att respondenten inte svarat fullständigt eller tillräckligt för mig att förstå. Även transkriptionernas utförande såg olika ut beroende på vem som transkriberat, där vissa uttryckte pauser, känslor m.m. medan andra valde att utesluta detta. Bryman (2011) menar att transkribering ska underlätta analysen av respondenternas svar, vilket alltså inte blev fallet då transkriptionerna såg olika ut. Kompletterande ljudfiler hade kunnat stötta upp i de fall där transkriptionerna uteslöt det som nämns ovan. Samtidigt var det en fördel att det var fler som intervjuade då det gjorde att det blev en bredare spridning på respondenter och att samtalen fick olika riktningar, vilket semistrukturerade intervjuer tillåter (Ibid.). Om jag hade varit ensam intervjuare kan jag se en risk för att intervjuerna hade blivit snäva och för inriktade mot syftet för denna uppsats. Att det var fler som intervjuade gjorde istället att jag fick syn på åsikter och svar som jag först inte fann intressanta, men som visade sig berika min analys.

Om jag ser utifrån själva intervjumetoden insåg jag under min intervju att det krävs mycket förberedelser för att kunna ställa rätt följdfrågor (Bryman, 2011). Då jag utförde min intervju under sista VFU-perioden och innan uppsatsens start saknade jag så pass stora kunskaper om ämnet så att jag kunde fokusera på vad respondenten sa och samtidigt ställa passande följdfrågor. Intervjun gav mig ändå de svar jag efterfrågade vilket jag tror var till stor del för att min respondent visste att mina erfarenheter av ämnet och intervjusituationen var få och utvecklade därför sina svar självmant.

När det kom till att göra en tematisk analys fann jag flera svårigheter under processens gång. Jag hade svårt att inte leta mönster utifrån min tidigare forskning och det teoretiska ramverket. Processen blev därför mer långdragen än vad den hade behövt bli, men gav mig samtidigt en större förståelse för mitt material då jag har läst det otaligt många gånger (Braun

& Clarke, 2006). Att göra en tematisk analys av en intervjubaserad studie ser jag som en stor fördel för att det hjälper till att lyfta det viktiga som sägs och att begränsa innehållet (Ibid.), vilket jag brukar ha svårigheter med.

8.4 Vidare forskning

Denna studie kan besvara uppsatsens frågeställningar som syftar till att beskriva lärares förståelse av etisk kompetens och etikundervisning, men är inte generaliserbart. Antalet lärare är för få och resultatet kontextbundet, men resultatet ger ändå en inblick i lärares arbete med etik. Även om liknande studier redan gjorts bidrar denna studie med andra synvinklar, andra lärare och framförallt att fler åsikter och tolkningar skrivs fram.

Utifrån läsning av tidigare forskning och sammanställning av lärarintervjuerna finner jag det relevant att fortsätta forska om hur lärare själva tänker att undervisning om etik hade kunnat förändras. Jag tycker att det är viktigt att låta lärares röster bli hörda när det handlar om att utveckla all typ av undervisning då det är just de som ska bedriva den. Min tanke är att det framförallt är viktigt att låta lärare bli delaktiga i forskning om etikundervisning då det är ett ämnesinnehåll som tycks vara svårt att undervisa om. Fortsatt ser jag en relevans i att forska om huruvida en förändring i kunskapskraven och kursplanen gällande etik, som är en del av religionskunskapsämnet, hade kunnat gynna elevers utveckling av etiska kompetenser och lärares möjlighet till en tydligare etikundervisning.

I resultatet uttrycker lärarna att undervisningsmaterial till viss del saknas för etik, vilket jag tänker att fortsatt forskning hade kunnat förändra. Att forska om möjligheten att utforma arbetsmaterial som hade kunnat användas i alla typer av klasser hade gynnat lärare i deras planering av etikundervisning samt kunnat ge en mer likvärdig undervisning runt om i landet.

Mitt sista forskningsförslag rör grundlärarutbildningen och lärares förberedelser för att kunna undervisa om etik. Utifrån egen erfarenhet och resultat från Thornbergs (2008) samt Kutnicks (2009) studier är utbildningen om etikundervisning bristande och något som är i behov av utveckling. Jag ser därför ett intresse i att undersöka hur grundlärarutbildningen hade kunnat utformas för att ge lärare mer kunskap och förberedelse för att bedriva etikundervisning.

9. Referenser

- Anderström, H. (2017). *Lärares samtal om etik - Sociala representationer av etikundervisning på mellanstadiet inom ramen för samhällsorienterade ämnen*. (Licentiatuppsats, Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, nr 32). Karlstad: Karlstads universitet. Hämtad 2019-12-17 från <https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1090298/FULLTEXT01.pdf>
- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Fenstermacher, G. D., Ostguthorpe, R. D., & Stanger, M. N. (2009). Teaching Morally and Teaching Morality. *Teacher Education Quarterly*, 36(3), 7-19. Göteborgs Universitet. (2019). ULF-avtal. Hämtad 2020-01-14 från <https://www.gu.se/omuniversitetet/samarbeten/ULF-avtal>
- Jones, T.M. (2009). Framing the framework: discourses in Australia's national values education policy. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1), 35-57. doi: 10.1007/s10671-008-9058-x
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kutnick, P. (1990). A Survey of Primary School Teachers' Understanding and Implementation of Moral Education in Trinidad and Tobago. *Journal of Moral Education*, 19(1), 48-57. doi: 10.1080/0305724900190106
- Lilja, A. & Osbeck, C. (2019). Understanding, acting, verbalizing and persevering – Swedish teachers' perspective on important ethical competences for students. *Journal of Moral Education*. doi: 10.1080/03057240.2019.1678462
- Lärarnas riksförbund. (2019). *Hot och våld i skolan är ett stort arbetsmiljöproblem*. Hämtad 2019-12-17 från <https://www.lr.se/lon-lagar--avtal/arbetsmiljo/hot-och-vald>
- Osbeck, C., Franck, O., Lilja, A., & Sporre, K. (2018). Possible competences to be aimed at in ethics education - Ethical competences highlighted in educational research journals. *Journal of Beliefs & Values*, 39(2), 195-208. doi: 10.1080/13617672.2018.1450807
- Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2019-12-17 från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d48d/1553968042333/pdf3975.pdf>
- Skolinspektionen. (2019). *Skolenkät. Resultat våren 2018*. Hämtad 2019-12-17 från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/statistikrapporter/skolenkaten/2018/skolenkaten-resultat-varen-2018.pdf>
- Tappan, M. (2006). Moral functioning as mediated action. *Journal of Moral Education*, 35(1), 1-18. doi: 10.1080/03057240500495203
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *An International Journal of Research and Studies*, 24(7), 1791-1798. doi: 10.1016/j.tate.2008.04.004
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2019-11-20, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>