



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Powerful knowledge i etikundervisning

---

**Mirjam Fernholm**

Självständigt arbete L6XA1A

Höstterminen 2021

Examinator: Malin Dahlström

## Sammanfattning

**Titel:** Powerful knowledge i etikundervisning

**Title:** Powerful knowledge in ethics education

**Författare:** Mirjam Fernholm

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

**Examinator:** Malin Dahlström

**Nyckelord:** Powerful knowledge, etisk kompetens, etikundervisning, transformation, etisk mångdimensionell kompetens

Syftet med denna studie är att undersöka vilken powerful knowledge som åtta intervjuade lärare på mellanstadiet framhåller som avgörande för att eleverna ska utveckla en etisk kompetens. Studien ingår i det pågående forskningsprojektet EthiCoII, som avser svara på hur en framgångsrik etikundervisning i skolan kan se ut. Följande frågeställningar undersöks i studien: Vad säger lärare att elever behöver lära sig för att bli etiskt kompetenta? Kan det innehåll som lärarna lyfter fram tolkas som powerful knowledge?

Studien är en kvalitativ intervjustudie och materialet består av åtta transkriberade lärarintervjuer från forskningsprojektet EthiCoII. En tematisk analys av materialet har genomförts. Denna analys resulterade i fyra huvudteman och nio underliggande teman. Dessa teman har sedan analyserats utifrån det teoretiska ramverket etisk mångdimensionell kompetens (Osbeck m.fl., 2018).

Resultaten i studien visar att det som lärare framhåller att elever behöver lära sig för bli etiskt kompetenta är att se bortom sig själva, ansvarsfulla handlingar, social kompetens och reflektion. Detta kopplas i analysen till etisk mångdimensionell kompetens, framtagen av Osbeck m.fl. (2018). Studiens diskussion avser binda samman resultaten med powerful knowledge och vill hävda att etisk mångdimensionell kompetens är avgörande för att elever ska utveckla powerful knowledge inom etik.

## Innehåll

1. Inledning .....	1
2. Syfte .....	3
2.1 Frågeställning.....	3
2.2 Disposition .....	3
3. Tidigare forskning.....	4
3.1 Powerful knowledge .....	4
3.2 Didaktik och transformation .....	5
3.3 Etisk kompetens .....	7
4. Teoretiskt perspektiv.....	9
4.1 Etisk mångdimensionell kompetens .....	9
5. Metod .....	10
5.1 Tillvägagångssätt .....	10
5.2 Urval .....	11
5.3 Intervju.....	11
5.4 Analysverktyg.....	11
5.5 Etiska aspekter .....	13
5.6 Kvalitetskriterier .....	13
6. Resultat och analys.....	15
6.1 Tema 1: Se bortom sig själv.....	15
6.1.1 Empati.....	15
6.1.2 Respekt och människors lika värde.....	17
6.1.3 Analys av tema 1.....	17
6.2 Tema 2: Ansvarsfulla handlingar.....	18
6.2.1 Handla med hänsyn till andra .....	18
6.2.2 Ta ansvar för sina handlingar.....	19
6.2.3 Konflikthantering.....	20
6.2.4 Analys av tema 2.....	21
6.3 Tema 3: Social kompetens .....	21
6.3.1 Fungera socialt i samhället.....	21
6.3.2. Vänskapsrelationer och välmående.....	22
6.3.3 Analys av tema 3.....	23
6.4 Tema 4: Reflektion .....	23
6.4.1 Lyssna och resonera.....	23
6.4.2 Ta ställning och argumentera.....	24
6.4.3 Analys av tema 4.....	26
6.5 Resultatsammanfattning.....	26
7. Diskussion.....	27
7.1 Resultatdiskussion.....	27
7.2 Metoddiskussion .....	29
7.3 Vidare forskning .....	30
7.4 Sammanfattande slutsatser.....	30

Referenser .....	31
Bilaga 1: Intervjuguide .....	32

## **Figurförteckning**

Figur 1: Visualisering av resultatets huvudteman och underteman.....	15
--	----

# 1. Inledning

Vad är det egentligen elever ska lära sig i skolan? I ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” (Lgr11, 2019, s. 7) uttrycks det som att eleven ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Frågan om vad kunskap är och vilken kunskap som ska undervisas i skolan är ständigt aktuell. Vilka kunskaper som ska undervisas bestäms av kursplaner i de olika ämnena, men vad som räknas till viktig kunskap förändras över tid. Den viktiga kunskapen, den som är essentiell för att lyckas i samhället, benämns som *powerful knowledge* (Young, 2013, s. 107–109). Enligt Lgr11 (2019) behöver diskussionen om vad som är viktig kunskap pågå inom skolans värld.

Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. (Lgr11, 2019, s. 8).

I det inledande kapitlet av Lgr11 (2019) betonas förutom skolans kunskapsuppdrag även skolans värdeuppdrag. Några av skolans mål inom området normer och värden är att varje elev

kan göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden [...],

respekterar andra människors egenvärde [...],

kan leva sig in i och förstå andra människors situation (Lgr11, 2019, s. 10).

Dessa skrivs fram som övergripande mål men återfinns till viss del också i kursplanernas kunskapsinnehåll. Det slås även fast att ett etiskt perspektiv ska prägla skolans verksamhet och undervisning (Lgr11, 2019, s. 8). För årskurs 4–6 förekommer etik som innehåll i kursplanerna på tre ställen. I ämnet geografi beskrivs det i syftestexten att eleven ska kunna

värdera lösningar på olika miljö- och utvecklingsfrågor utifrån överväganden kring etik och hållbar utveckling. (Lgr11, 2019, s. 197).

I teknikämnet återfinns etik också i syftestexten, här beskrivet som vad undervisningen ska ge möjlighet till.

Vidare ska undervisningen ge eleverna förutsättningar att utveckla tilltro till sin förmåga att bedöma tekniska lösningar och relatera dessa till frågor som rör estetik, etik, könsroller, ekonomi och hållbar utveckling. (Lgr11, 2019, s. 292).

I religionskunskapsämnet är etik en av de delar som återfinns i det centrala innehållet för årskurs 4–6., beskrivet på följande vis.

## *Etik*

- Några etiska begrepp, till exempel rätt och orätt, jämlikhet och solidaritet.
- Vardagliga moraliska frågor som rör flickors och pojkars identiteter och roller, jämställdhet, sexualitet, sexuell läggning samt utanförskap och kränkning.
- Frågor om vad ett bra liv kan vara och vad det kan innebära att göra gott. (Lgr11, 2019, s. 218).

Eftersom etik återfinns både i flera olika kursplaner, samt i skolans övergripande mål kan inte undervisningen i etik reserveras till religionskunskapsämnet. Undervisningen i etik kan alltså sägas ligga såväl inom vissa ämnen som utöver ämnesundervisningen och behöver då inkluderas i skolans verksamhet på annat sätt. I denna studie är alltså etikundervisning beskrivet som den undervisning som fokuserar på att utveckla elevers etiska förmåga, oavsett om det sker inom ämnesundervisning eller utanför.

I etikundervisningen möts kunskapsuppdraget och värdeuppdraget vilket skapar intressanta frågeställningar. Frågan om *hur* lärare undervisar i etik för att eleverna ska kunna utveckla sin etiska förmåga är också en fråga om vilken kunskap som eleverna behöver få med sig. *Vad* ska de lära sig? Här ligger intresset för föreliggande studie. Om eleverna ska få med sig grundläggande värden från skolan och bli kompetenta nog att göra medvetna etiska val – vilken powerful knowledge behövs då? Som blivande lärare intresserar jag mig för detta, eftersom det ligger på mitt uppdrag att välja innehåll för undervisning. Ett urval är nödvändigt att göra, eftersom det inte finns tid eller möjlighet att djupdyka i allt innehåll som tillhandahålls i Lgr11 (2019). För att kunna göra ett välgrundat val, är det viktigt att ställa sig frågan: vad väljer jag och varför? Vad blir konsekvenserna för mina elever då jag gör detta val? Med denna studie är förhoppningen att kunna ge lärare insikt i vilken kunskap som är powerful knowledge inom etikundervisning.

## 2. Syfte

Studien är en del av forskningsprojektet EthiCoII som har för avsikt ge svar på hur en framgångsrik etikundervisning kan se ut. Materialet består av intervjuer med lärare som deltar i projektet. I de lärarintervjuer som analyseras i denna studie undersöks begreppet etisk kompetens. Lärarnas uppfattning om begreppet och elevers förhållande till det behandlas. Etisk kompetens är därmed inget begrepp med en klar definition, utan det är i intervjuerna upp till varje lärare att definiera vad det innebär.

Syftet med studien är att undersöka vilken *powerful knowledge* som åtta intervjuade mellanstadie-lärare framhåller som avgörande för att eleverna ska utveckla en *etisk kompetens*.

### 2.1 Frågeställning

Syftet som framgår ovan leder fram till följande frågeställningar för denna studie:

1. Vad säger mellanstadie-lärare att elever behöver lära sig för att bli etiskt kompetenta?
2. Kan det innehåll som lärarna lyfter fram tolkas som *powerful knowledge*?

### 2.2 Disposition

Studien består av sju delar och är upplagd på följande sätt. Del 1 består av inledning där intresset för studien presenteras. Del 2 beskriver studiens syfte och frågeställningar, samt disposition. Del 3 innefattar tidigare forskning, i syfte att placera föreliggande studie i ett forskningsfält och del 4 presenterar studiens teoretiska utgångspunkter. Del 5 innehåller en redogörelse för de metodologiska val som gjorts, samt redogör för studiens tillvägagångssätt. Del 6 presenterar studiens resultat som sedan analyseras. Del 7 består av diskussion kring resultatet med utgångspunkt i studiens frågeställningar och tidigare forskning. Studien avslutas med diskussion kring metoden, förslag på vidare forskning och sammanfattande slutsatser.

### 3. Tidigare forskning

Nedan presenteras forskning som anses relevant för gällande studie. Kapitlet är indelat i tre avsnitt, varav det första rör powerful knowledge, det andra behandlar didaktik med fokus på transformation och religionskunskap och det tredje behandlar begreppet etisk kompetens som är studiens undersökningsfokus.

#### 3.1 Powerful knowledge

In all fields of enquiry, there is *better* knowledge, more reliable knowledge, knowledge nearer the truth about the world we live in and to what it is to be human. (Young, 2013, s. 107).

Det är skillnad på kunskap och kunskap. Vilken kunskap som är bättre eller sämre är till viss del upp till var och en att ha åsikter om, men det är svårt att förneka att viss kunskap är mer värdefull än annan. Den kunskap som ger oss människor möjlighet att se bortom oss själva och att ta oss framåt i samhället, kan ses som extra viktig. Denna kunskap kallas *powerful knowledge*. Begreppet har ibland översatts till kraftfull kunskap på svenska. Kraftfull kunskap är inget vedertaget begrepp och det råder delade meningar om huruvida denna översättning räcker för att ersätta powerful knowledge. Därför används i föreliggande studie begreppet powerful knowledge. Diskussionen om powerful knowledge har pågått sedan begreppet lanserades första gången (Wheelahan, 2007). Begreppet har utvecklats av och förknippats med Michael Young (2009, 2013) och mött såväl positiv som negativ kritik. I en artikel av Young (2009) är den drivande tesen att skolkunskap måste särskiljas från vardagskunskap och erfarenhet. Detta utvecklas i ytterligare en artikel (Young, 2013) där tesen som drivs är att läroplanens innehåll måste utgå ifrån den kunskap som eleven har rätt till, snarare än att läroplanen ska anpassas efter eleven själv. Kunskapen som finns i läroplanen ska vara powerful knowledge.

Powerful knowledge är dels den kunskap som ger tillgång till den samlade kunskapen som generationer kommit fram till, dels den som ger möjlighet att själv upptäcka och bidra till ny kunskapsutveckling (Young, 2013, s. 101–102). Skolans uppdrag är att förmedla vidare den kunskap som finns, men också att förbereda eleverna på livet utanför skolans värld. Förutom kunskap, är skolans mål även värden och förmågor. Teorin om powerful knowledge baseras på att det finns kunskap som är viktigare och mer värdefull än annan. Powerful knowledge ställs i kontrast till *knowledge of the powerful*, där det är de som besitter makt i samhället som bestämmer vad som är viktig kunskap. Inom powerful knowledge tillskrivs istället makten till kunskapen i sig och därav är makten tillgänglig för alla som tillägnar sig kunskapen (Muller & Young, 2019, s. 198). Huruvida kunskapen är tillgänglig för alla eller ej är i grunden en jämlikhetsfråga och en fråga om demokratiska rättigheter. Young (2013) argumenterar därför för att det är denna kunskap, powerful knowledge, som ska undervisas i skolan, för att alla ska få ta del av den.

I en studie av Wheelahan (2007) som pekar på orättvisorna med ett uppdelat utbildningssystem argumenteras det för att den kunskap som undervisas i skolan ska vara icke-kontextbaserad. När utbildning endast syftar till att lära ut specifika arbetsuppgifter som inte går att applicera



på annat låses inläraren fast vid en specifik uppgift och berövar grupper, ofta socialt utsatta, på powerful knowledge (Wheelahan, 2007, s. 637).

Tanken hos dem som förespråkar powerful knowledge är att det innehåll som finns med i läroplanen ska bestå av den kunskap som anses extra viktig. Skolan ska förmedla vidare den kunskap som föregående generationer tillägnat sig, men också ge möjlighet för nästkommande generationer att bygga på den kunskapen och skapa ny kunskap (Young, 2013, s. 101–102). Föräldrar som skickar sina barn till skolan gör det med förhoppningen om att deras barn ska få lära sig saker som de annars inte hade fått tillgång till (Young, 2013, s. 107). Sådan kunskap har vissa kriterier. För det första lyfts skillnaden mellan kunskap och erfarenhet fram. Kunskap måste särskiljas från erfarenhet för att betraktas som kunskap (Young, 2009, s. 201). Kunskap måste också kunna appliceras i flera sammanhang och kan inte vara kontextbundet, till skillnad från erfarenhet (Wheelahan, 2007, s. 639). Målet är att alla, oavsett bakgrund, ska få tillgång till samma kunskap, vilket inte är fallet då skolan anpassas efter elevens erfarenhet. Snarare än att utgå ifrån elevernas erfarenheter ska läroplanen fokusera på vad vi som samhälle vill att alla ska kunna. Vidare lyfts skillnaden mellan vardagskunskap och teoretisk kunskap fram. Teoretisk kunskap, skolkunskap, bestäms och förändras av forskningsfältet och inte av politik och samhälle. Dock menar Young (2009, s. 201–202) att vardagskunskap och skolkunskap självklart ska integreras i undervisningen, men att detta är en pedagogisk fråga mer än en läroplansfråga. Det som står i läroplanen och kursplanerna ska vara skolkunskapen – den som är målet med utbildningen. Skolkunskap ger elever möjlighet att se bortom sin egen erfarenhetsvärld, samt generalisera och dra slutsatser om världen (Young, 2013, s. 111).

### **3.2 Didaktik och transformation**

Flera studier visar på att läroplanens innehåll behöver konkretiseras för att kunna undervisas i klassrummet. I följande avsnitt presenteras forskning gällande detta. Bladh m.fl. (2018) undersöker relationen mellan powerful knowledge och didaktik i de samhällsorienterande ämnena. Även Franck (2021) undersöker powerful knowledge i ett undervisningsperspektiv, men med fokus på religionskunskapsämnet. I en studie av Gericke m.fl. (2018) undersöks powerful knowledge i förhållande till transformation. Transformation innebär processen att omvandla läroplanens innehåll till ett innehåll som undervisas i klassrummet. Deng (2021) för samman ovan nämnda traditioner i sin artikel som undersöker powerful knowledge, didaktik och transformation, men vill bredda begreppet powerful knowledge ytterligare.

Undervisningen i samhällsorienterande ämnen på mellanstadiet präglas av en stark ämnestradition med brist på nutida samhällsfrågor och koppling till akademiska discipliner (Bladh m.fl., 2018, s. 400). Lärare beskriver ett ämne som är så brett att de inte hinner djupdyka någonstans och att de inte har tid att fortbilda sig inom ämnet. Detta gör att ämnet kan vara svårt att undervisa i och det blir ett stort fokus på läroböcker. Det har föreslagits att forskare och lärare samarbetar för att få fram förslag på hur rätt urval kring undervisning kan ske. Detta anses extra viktigt i de samhällsorienterande ämnena, då allt innehåll möjligtvis inte ryms (Bladh m.fl., 2018, s. 406).

Konceptet *powerful knowledge* ger ett perspektiv på vilken kunskap som ska fokuseras i läroplanen, men själva processen att omvandla och konkretisera detta innehåll till något som kan undervisas i skolan lämnar Young (2013) till lärarna. Hur detta görs behöver dock beforskas ytterligare (Bladh m.fl., 2018, s. 402). Trots att konceptet *powerful knowledge* kommer med viktiga inslag, måste teorin kopplas till didaktiska frågor som hur läroplanens innehåll kan transformeras till det innehåll som de facto undervisas i klassrummet (Bladh m.fl., 2018, s. 400). Till skillnad från Young (2009), som separerar läroplansteori från didaktik, menar Gericke m.fl. (2018) samt Bladh m.fl. (2018) att läroplanens innehåll hör ihop med didaktik.

We think that the principles behind *powerful knowledge* are well argued for. However, we suggest that these principles need to be evaluated through educational research and expanded into a teaching and learning practice, because school subjects are not mere reductions of academic disciplines. (Gericke m.fl., 2018, s. 432).

Transformation kan ske på olika nivåer, vilka alla påverkar vilket innehåll som undervisas till eleverna. Dessa nivåer är samhällsnivå, skolnivå och klassrumsnivå. Samhället förändras snabbt i och med globaliseringen och vad som är viktigt idag kan vara mindre viktigt imorgon, därför har läroplanen gradvis gått från att fokusera på specifik kunskap till att fokusera mer på förmågan att *ta reda på* kunskap och alltså inte kunskapen i sig (Gericke m.fl., 2018, s. 433). Detta vänder sig Young (2013) emot och menar att det då blir godtyckligt vad som faktiskt undervisas om. Gericke m.fl. (2018, s. 434) påpekar att läroplansteorin måste ta hänsyn till en föränderlig värld. På skolnivå innebär transformationen att innehållet måste sättas i ett skolsammanhang och konkretiseras (Gericke m.fl., 2018, s. 436).

På klassrumsnivå transformeras innehållet till det som lärarna väljer ut. Young (2013) menar att endast *hur*-frågan ska lämnas till lärarna medan *vad*-frågan ska definieras av läroplansteoretikerna, men Gericke m.fl. (2018, s. 429) menar att de didaktiska frågorna är så djupt sammanflätade att en sådan separation inte är möjlig. Läraren, och till viss del eleverna, är också delaktig i *vad*-frågan, eftersom innehållet de facto väljs av läraren och påverkas av de elever som läraren har. Då är det läraren som bestämmer vilket innehåll som ska prioriteras och då förstås som *powerful knowledge* (Gericke m.fl., 2018, s. 436).

Annan forskning visar på att förmågor, *human powers*, måste tas i beaktning i det globaliserade och föränderliga samhälle som vi har idag. Det går inte att endast fokusera på vilket innehåll som ska undervisas (Deng, 2021, s. 18). Deng (2021) vill koppla ihop transformation med utvecklingen av mänskliga förmågor. Därför argumenteras det för att bredda begreppet *powerful knowledge* till att inte bara inbegripa innehåll, utan även förmågor. Detta är något som även Franck (2021) är inne på i sin artikel om *powerful knowledge* i religionskunskapsämnet. Där antas en något bredare syn på konceptet och även en know-how-aspekt inkluderas (Franck, 2021, s. 172). Detta skulle innebära att *powerful knowledge* inom religionskunskapsämnet dels består av en kunskapsbas där exempelvis faktakunskap om olika religioner inkluderas, dels mer övergripande koncept inom ämnet som fokuserar på att utveckla förståelse för olika bitar, exempelvis sanning, identitet och olikheter (Franck, 2021, s. 167). Benämningen tröskelfenomen, *threshold concepts*, (utvecklat av Meyer & Land) föreslås som det sätt på vilket elever ska

tillägna sig kunskap för att den ska vara powerful knowledge. Kriterierna för tröskelfenomen är att de ska vara transformativa, irreversibla och integrerande (Franck, 2021, s. 166). Transformativa innebär att de påverkar den som lär sig och ger nya synsätt. Irreversibla betyder att den som lär sig får svårt att gå tillbaka till sitt tidigare synsätt, på grund av de nya perspektiv som personen tagit till sig. Integrerande innebär att den som lär sig kan koppla samman tidigare kunskap med ny och på så sätt skapa sig en större bild av verkligheten. Franck (2021, s. 169) menar att det innehåll som undervisas inom ramen för religionskunskapsämnet, där etik utgör en del, ska ha dessa egenskaper.

### 3.3 Etisk kompetens

Etisk kompetens består av flera olika förmågor och kunskaper. I en forskningsöversikt där Osbeck m.fl. (2018) har sammanställt hur etisk kompetens skrivs fram i 1 940 olika forskningsartiklar framkommer flera olika dimensioner. Dessa är etisk känslighet, *moral sensitivity*, etisk bedömning, *moral judgement*, etisk motivation, *moral motivation*, etisk implementering, *moral implementation*, en kontextuell aspekt, *situational competence* och kommunikativ förmåga, *moral reasoning*. Sammantaget benämns dessa delar som *etisk mångdimensionell kompetens*. Etisk mångdimensionell kompetens utgör denna studies teoretiska ramverk och förklaras mer utförligt i del 4.

Artikelns resultat jämförs med hur etisk kompetens är representerat i Lgr11 (2019). Det konkluderas att det enda som ska bedömas vad gäller etisk kompetens är etisk bedömning, som finns representerat i kunskapskraven för religionskunskap i grundskolan (Osbeck m.fl., 2018, s. 204). Det är dock endast med fokus på att eleverna ska kunna resonera. Men frågan vad eleverna ska resonera om kvarstår (Osbeck m.fl., 2018, s. 205). Artikelns resultat visar även på att etisk känslighet, som innebär att identifiera moraliska dilemman, är essentiell för etisk kompetens och bör vara en central del i undervisningen om etik. Riktiga, vardagliga problem som eleverna kan relatera till behöver tas hänsyn till, samt vetskapen om att kontexten påverkar handlingarna och både kan begränsa och bredda den etiska kompetensen (Osbeck m.fl., 2018, s. 201). Etisk motivation berör motiv för att handla rätt och etisk implementering innebär att omsätta etiska tankar till handlingar (Osbeck m.fl., 2018, s. 202–203).

Förutom de ovan nämnda delarna finner Osbeck m.fl. (2018) ytterligare två aspekter av etisk kompetens. Det ena är en kontextuell aspekt, som innebär förståelsen av att etiska dilemman ofta sker i en kontext och i ett socialt sammanhang. Den andra aspekten behandlar en kommunikativ förmåga, det vill säga det språk som behövs för att kunna tänka och resonera i flera steg för att komma fram till en handling (Osbeck m.fl., 2018, s. 203). Detta kräver utbildning, eftersom det är omöjligt att ingå i ett samtal om man inte kan uttrycka sig. Även att kunna ta till sig kunskap och använda den kan ses som en aspekt av den kommunikativa förmågan (Osbeck m.fl., 2018, s. 204).

Resultatet från studien som beskrivs ovan visar likheter med en intervjustudie gjord av Lilja och Osbeck (2020). Där tillfrågas lärare vilka etiska kompetenser som de vill att deras elever

ska få med sig från undervisningen i skolan. Fyra kompetenser identifierades: att förstå, att agera, att verbalisera och att vara uthållig. Dessa delades också upp i underkategorier beroende på vad de riktar sig mot: personen själv, andra personer eller samhället i stort. Resultatet visar att lärare har en bredare förståelse av etisk kompetens än vad som skrivs fram i Lgr11 (2019), särskilt vad gäller att förstå och att vara uthållig (Lilja & Osbeck, 2020, s. 525). Resultatet visar också att fokus ligger på en implicit värdeförmedling, som innebär att läraren fångar upp saker som händer i skolan och pratar om det som etiska frågor. Men även en explicit undervisning om värden och etik, som är den planerade och uttalade etikundervisningen, var representerad (Lilja & Osbeck, 2020, s. 524).

Undervisningen i etik är präglad av både ett konservativt och ett liberalt förmedlingssätt. Det konservativa förmedlingssättet innebär att lärare ska förmedla vissa värden som skolan står för. Det liberala handlar istället om att låta eleven vara aktiv och ta ställning och utforska sina egna åsikter (Osbeck m.fl., 2018, s. 197). Det sistnämnda är dock det enda som skrivs fram i kunskapskraven i Lgr11 (2019).

Eleven kan föra resonemang om vardagliga moraliska frågor och vad det kan innebära att göra gott. Eleven gör då reflektioner och använder några etiska begrepp. (Lgr11, 2019, s. 220).

Forskning kring etisk kompetens poängterar vikten av att ta till sig de värden som är för andra människors bästa, vilket enligt Osbeck m.fl. (2018, s. 205) ligger i linje med de värden som skrivs fram i det första kapitlet av Lgr11 (2019). Dessa värden återfinns dock inte i kursplanen för religion. Dock vill inte Osbeck m.fl. (2018, s. 205) argumentera för en konservativ förmedling av värdena, där eleverna endast är mottagare och inte själva aktiva, utan istället en kritisk och utforskande metod. I en sådan metod är eleverna aktiva i processen att ifrågasätta, resonera kring och testa de värden som stämmer överens med ett demokratiskt samhälle. Då bidrar undervisningen inte bara till att eleverna lär sig det som redan är känt, utan också till att eleverna är med och utvecklar samhället (Osbeck m.fl., 2018, s. 205; jmf. Young, 2013, s. 101–102). Att möjliggöra för eleverna att vara med och utveckla samhället är ett kännetecken för powerful knowledge, liksom att ge eleverna ett större perspektiv på världen och ta dem bortom sin egen erfarenhet. Osbeck (2020), som undersöker etisk kompetens i förhållande till powerful knowledge, vill därför inkludera transformerad undervisning i powerful knowledge-begreppet, även om definitionen av Young (2013, s. 108) är begränsad till akademisk kunskap. Så länge de önskade kriterierna för powerful knowledge är uppfyllda så kan ett innehåll sägas vara just det (Osbeck, 2020, s. 6).

## 4. Teoretiskt perspektiv

I arbetet med denna studie har ett teoretiskt perspektiv antagits i analysen av det framkomna resultatet. Det teoretiska perspektiv som används är etisk mångdimensionell kompetens och de begrepp som återfinns inom detta perspektiv ligger till grund för kommande analys. Vid analysen av resultatet används begreppen för att beskriva kopplingar mellan det de intervjuade lärarna säger och det teoretiska perspektiv som valts. Detta görs med syftet att tydliggöra hur lärare ser på vad etisk kompetens innebär, samt vad de lyfter fram som viktigt för att elever ska kunna utveckla sin etiska kompetens. Nedan presenteras de olika begrepp som ingår i etisk mångdimensionell kompetens enligt Osbeck m.fl. (2018).

### 4.1 Etisk mångdimensionell kompetens

Etisk mångdimensionell kompetens presenteras av Osbeck m.fl. (2018) och innehåller följande delar: *etisk känslighet, etisk bedömning, etisk implementering, etisk motivation, kontextuell aspekt och kommunikativ förmåga.*

Etisk känslighet innebär att identifiera moraliska dilemman, men också att lyssna på andra och sig själv, samt se och visa empati för andra människor. Detta kräver utbildning, exempelvis genom en medvetenhet om diskrimineringsgrunderna (Osbeck m.fl., 2018, s. 201).

Etisk bedömning innebär att resonera och bedöma vad som är moraliskt riktigt i olika sammanhang. Framgångsrik utbildning inom denna kompetens är gruppdiskussioner där eleverna får reflektera tillsammans (Osbeck m.fl., 2018, s. 201–202).

Etisk implementering är förmågan att handla på det sätt som man tycker är moraliskt riktigt. Uthållighet och att kunna hålla fast vid vad man tycker i svåra situationer är utmärkande för denna förmåga. För att utveckla denna förmåga är det viktigt att prata om verkliga dilemman som eleverna kan relatera till (Osbeck m.fl., 2018, s. 203).

Etisk motivation handlar om att värdesätta etiska frågor och andras välmående. Det innebär att se att det är viktigt att andra också mår bra, både för deras och för samhällets skull. Denna kompetens är nära sammankopplad med etisk bedömning och etisk implementering, men handlar mer om motivet för att göra rätt (Osbeck m.fl., 2018, s. 202–203).

Den kontextuella aspekten innebär förståelsen av att etiska dilemman ofta sker i en kontext och i ett socialt sammanhang (Osbeck m.fl., 2018, s. 203).

Kommunikativ förmåga handlar om det språk som behövs för att man ska kunna delta i samtal om etiska frågor. Det krävs kunskap för att kunna tänka och resonera i flera steg för att komma fram till en handling (Osbeck m.fl., 2018, s. 203–204).

## 5. Metod

Nedan redogörs för studiens metod och de olika val som gjorts angående tillvägagångssätt, urval, intervjuer, analysverktyg, etiska aspekter och kvalitetskriterier. Studien är genomförd inom forskningsprojektet EthiCo II<sup>1</sup>, vilket har medfört att vissa val har varit givna.

### 5.1 Tillvägagångssätt

Studien använder sig av material som är insamlad inom forskningsprojektet EthiCo II: ”Att skärpa den etiska blicken och rösten – En skönlitteraturbaserad etikundervisnings möjligheter och svårigheter”. Syftet med forskningsprojektet är att undersöka hur och om en skönlitteraturbaserad etikundervisning kan utveckla elevers etiska kompetens. Materialet i forskningsprojektet är mångfacetterat och består av lärarseminarier, lärarintervjuer, samt observerade och inspelade lektioner. Vissa klasser verkar som undersökningsgrupper där en skönlitteraturbaserad etikundervisning genomförs och övriga klasser verkar som kontrollgrupper där ordinarie etikundervisning genomförs.

Föreliggande studie använder sig av de lärarintervjuer som genomfördes i början av projektet, intervju 1, det vill säga innan lektionerna inom projektet genomfördes. Då alla åtta intervjuerna genomförts 2019 innan EthiCo II-studien påbörjades innebär det att alla åtta lärares erfarenheter är opåverkade av forskningsprojektets arbete. De åtta intervjuerna är analyserade tidigare, men inte utifrån de frågor som är aktuella för denna studie. Studiens material består således av transkriberingar av åtta lärarintervjuer. Transkriberingarna är således det material som författaren till denna studie tagit del av. Transkriberingarna är noggrant genomförda och inkluderar pauser, upprepningar av ord och betoningar, vilket har genererat en känsla för hur intervjupersonen har uttryckt sig. De är skrivna på ett talspråkligt sätt. Vissa språkliga fel, såsom stavning och sarskrivningar, har korrigerats i de citat som förekommer i denna studie, för att inte tydligheten ska gå förlorad.

För att uppfylla studiens syfte har de delar som berör etisk kompetens särskilt valts ut i materialet. Vad de intervjuade lärarna säger att etisk kompetens är, hur den visar sig hos elever och hur elever kan bli etiskt kompetenta har varit särskilt intressant. Hur kodning och tematisering gått till redogörs för under analysverktyg (5.4).

---

<sup>1</sup> Information om forskningsprojektet återfinns på följande länk:  
<https://www.gu.se/forskning/att-skarpa-den-etiska-blicken-och-rosten>

## 5.2 Urval

Urvalet är målstyrt, vilket innebär att deltagarna som valts ut har en relevans för frågeställningarna (Bryman, 2018, s. 496). Detta gäller både för EthiCo II-projektet i sin helhet, som för föreliggande studie. Skolorna inom EthiCo II är valda utifrån kriterierna att det ska vara en spridning vad gäller både socioekonomisk status och etnisk bakgrund. Ett kriterium för de intervjuer som valts ut för denna studie är att de intervjuade lärarna ska vara behöriga att undervisa på mellanstadiet. Inom EthiCo II undersöks etikundervisning både på mellanstadiet och högstadiet, men endast intervjuer med mellanstadielärare har valts ut för denna studie. Dessa urvalskriterier resulterade i åtta transkriberade lärarintervjuer.

## 5.3 Intervju

Eftersom empirin som denna studie utgått ifrån redan var insamlad vid studiens start var designen given. Det är en kvalitativ semistrukturerad intervjustudie som stämmer väl överens med studiens syfte där lärarnas beskrivningar och upplevelser är i fokus. I den kvalitativa intervjun är det den intervjuades åsikter och funderingar som är i fokus (Bryman, 2018, s. 561). Det är lämpligt att i en kvalitativ intervju avvika till viss del från frågeformuläret och att intervjuaren ställer följdfrågor så att svaren på frågorna blir längre och rikare. Till skillnad från en ostrukturerad intervju har intervjuaren i en semistrukturerad intervju förberett en intervjuguide att följa, även om frågor kan ställas i annan ordning, för att samtalet ska kunna vara flexibelt (Bryman, 2018, s. 563). Flexibiliteten möjliggör att forskaren kan ändra fokus under intervjun och även kontrollera riktningen med följdfrågor, så att det som är relevant framkommer. I de åtta lärarintervjuer som utgör empirin för denna studie har det varit olika intervjuare, men samma intervjuguide. Följdfrågor har ställts, vilket kan medföra att intervjuarna tar olika riktningar, men följdfrågorna har också varit ett sätt för intervjuarna att återgå till ämnet och rikta respondentens uppmärksamhet mot det som intervjun handlar om. Detta har medfört att fokus har varit på samma kärnfrågor under de olika intervjuerna, vilket innebär att svaren har varit möjliga att jämföra.

Svagheter med metoden kan bland annat vara att undersökningen blir alltför subjektiv och även svår att replikera och generalisera. Att replikera en undersökning innebär att den ska kunna göras om av någon annan någon annanstans och är viktigt inom kvantitativ forskning, men inte möjlig inom kvalitativ. Detta gäller även generaliserbarheten, som i kvalitativ forskning begränsas till liknande miljöer och situationer (Bryman, 2018, s. 484).

## 5.4 Analysverktyg

Analysen av empirin är av typen *tematisk analys* som är en metod där mönster och upprepningar eftersöks och urskiljs inom ett material för att sedan tematiseras. Analysen följer Braun och Clarkes (2006) sex faser, vilka redogörs för nedan:

*Fas 1* innebär att bekanta sig med sitt material (Braun & Clarke, 2006, s. 87) och detta gjordes genom upprepade genomläsningar av de transkriberade intervjuerna, samt en första markering av intressanta fynd. Det som särskilt beaktades i materialet var vad de intervjuade lärarna säger att etisk kompetens är, hur den visar sig hos elever och hur elever kan bli etiskt kompetenta.

*Fas 2* innebär att koda materialet utifrån det som är intressant för frågeställningarna (Braun & Clarke, 2006, s. 87), vilket gjordes genom att namnge och gruppera material som kunde tänkas höra samman. I detta steg flyttades de intressanta citat som markerats i steg 1 till ett separat dokument, där ett arbete med att hitta kopplingar påbörjades. Om några citat överensstämde med varandra så bildade de en kod som namngavs. Detta gjordes tills alla citat hade fått en kod.

*Fas 3* innebär att börja sortera koderna till eventuella teman (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Här eftersöktes kopplingar mellan de olika koderna och flera koder sammanfördes till större teman. Vissa koder togs bort eller delades upp. Till slut framträdde fyra teman genom att koderna sorterades samt grupperades efter relevans för frågeställningarna. Det blev tydligt vilka delar som återkom i de flesta intervjuer och vilka delar som endast tagits upp av enstaka lärare. De delar som återkom hos majoriteten av lärarna ansågs tillräckligt viktiga för att representeras av ett tema.

*Fas 4* innebär granskning och revidering av teman (Braun & Clarke, 2006, s. 87), vilket i detta steg gjordes genom en omgruppering av koder och citat mellan temana. I denna fas upprättades ytterligare ett dokument med de fyra temana, så att den tidigare kodningen inte skulle gå förlorad när omgruppering påbörjades. Revidering av temana, exempelvis genom förflyttning av vissa underteman, gjordes även under steg 6, rapportskrivning.

*Fas 5* innebär förfining och namngivning av teman (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Här namngavs fyra övergripande teman samt flera mindre, underliggande teman. Det blev tydligt redan vid kodningen av citaten att lärarna poängterade vissa delar och dessa delar resulterade sedan i de fyra teman som framkom ganska tidigt under analysens gång. De fyra övergripande teman som framkom under den tematiska analysen och som förväntas svara på frågeställningarna är: *Se bortom sig själv, Ansvarsfulla handlingar, Social kompetens* och *Reflektion*.

*Fas 6* innebär rapportskrivning, där resultat och analys sammanställs i text (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Här uppstod frågetecken kring var undertemat Konflikt hantering skulle placeras, då konflikt hantering kan anses vara både en relationell kompetens och en handlingskompetens. Den flyttades till slut till tema 2, Ansvarsfulla handlingar. Under detta steg gjordes också ett urval av de citat som skulle få representera de intervjuade lärarnas utsagor. Vid ett första utkast valdes 72 citat ut, vilket senare minskades avsevärt. I den slutgiltiga resultatdelen förekommer 29 citat. Citaten valdes med avsikt att representera alla de intervjuade lärarna och landade mellan 3-5 citat per lärare.



## 5.5 Etiska aspekter

All forskning behöver ta hänsyn till de etiska principer som är fastställda av Vetenskapsrådet. Det finns fyra grundprinciper som gäller för samhällsvetenskaplig forskning: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002). Informationskravet behandlar att alla som deltar i en undersökning har rätt att veta sin uppgift, vad som förväntas av dem och att deltagandet är frivilligt. Samtyckeskravet innebär att deltagare i forskningsprojekt ska samtycka till att delta och i de fall där minderåriga deltar ska deras vårdnadshavare tillfrågas. Konfidentialitetskravet berör deltagares rätt till anonymitet och att deras personuppgifter och andra känsliga uppgifter ska beläggas med sekretess. Nyttjandekravet innebär att informationen som samlats in endast får användas till det den var tänkt till, alltså studiens syfte, och inte säljas eller användas för annat bruk.

Föreliggande studie har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002). EthiCo II-projektet, från vilken materialet i denna studie är hämtad, är granskad och godkänd av Etikprövningsmyndigheten, vilket innebär att Vetenskapsrådets etiska principer är uppfyllda. Etikprövningsmyndigheten har också godkänt att studenter arbetar med materialet.

Även inom denna studie har materialet hanterats konfidentiellt och med beaktning av anonymitet. Materialet har endast använts för att uppfylla studiens syfte. Att använda redan insamlat material kan också ses som gynnsamt ur en etisk aspekt, eftersom denna studie har tillvaratagit det som lärare har ställt upp på att medverka till och därmed inte tagit mer tid i anspråk genom fler intervjuer. Genom detta tillvaratas värdefullt material som med fördel kan nyttjas på flera sätt.

## 5.6 Kvalitetskriterier

Inom kvalitativ forskning pågår diskussioner runt vad som bestämmer en studies kvalitet. Till skillnad från de viktiga begreppen validitet och reliabilitet inom kvantitativ forskning, har den kvalitativa forskningen svårare att verifiera tydliga kriterier som är applicerbara på alla undersökningar. Ett försök att generalisera kvalitetskriterier för kvalitativ forskning görs av Bryman (2018). Han föreslår tillförlitlighet med begreppen trovärdighet, överförbarhet och pålitlighet som delkriterier (Bryman, 2018, s. 467).

Eftersom samhällsvetenskaplig forskning försöker fånga bilder av en komplex verklighet, så bestäms en undersöknings trovärdighet med hjälp av de regler som forskarsamhället satt upp. De etiska principerna behöver följas. Trovärdigheten kan också ökas genom att intervjupersonerna får tillgång till resultatet och sedan har möjlighet att bekräfta bilden som kommit fram (Bryman, 2018, s. 467). Som tidigare redogjorts för har de forskningsetiska principerna legat till grund för de val som gjorts under arbetet med denna studie. Eftersom materialet i föreliggande studie är återanvänd från tidigare forskningsprojekt ligger återkoppling till deltagarna utom författarens kontroll, då kontakt med deltagarna varit obefintlig.

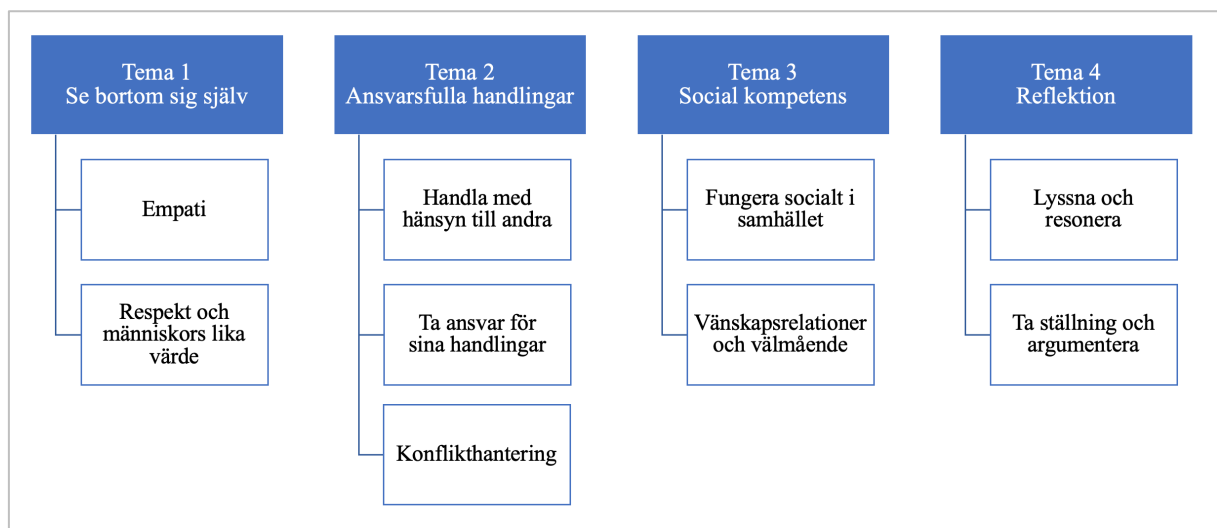
Överförbarhet innebär frågan om hur giltigt ett resultat är när det tas ur sitt sammanhang och är en svår ekvation inom kvalitativ forskning (Bryman, 2018, s. 468). Resultaten kan endast ge en indikation om den grupp som intervjupersonen tillhör, i detta fall lärare på mellanstadiet. Eftersom kvalitativa studier är ute efter ett djup snarare än en bredd, föreslår Bryman att kvalitativa forskare strävar efter så fullständiga beskrivningar av sitt resultat som möjligt. Det uppfylls i föreliggande studie genom ett resultat underbyggt av många citat som stödjer varandra.

Vad gäller pålitlighet kan forskaren anta ett granskande synsätt gentemot sitt eget material (Bryman, 2018, s. 468). Detta görs för att säkerställa att resultatet är pålitliga och inte godtyckliga. Det är av vikt att redogöra för och redovisa alla delar i processen, vilket är avsikten med metoddelen i denna studie. En yttre granskning har dessutom gjorts kontinuerligt av en erfaren handledare.

Ytterligare förslag på kvalitetskriterier av kvalitativa studier ges av Larsson (2005). Några exempel på kriterier som är tillämpliga på denna studie är *perspektivmedvetenhet*, *intern logik* och *empirisk förankring*. Perspektivmedvetenhet uppnås genom att författaren redogör för sitt perspektiv (Larsson, 2005, s. 4), som i denna studie motsvaras av den teoretiska utgångspunkten. I teoriavsnittet i denna studie redogörs för det teoretiska perspektiv som ligger till grund för analysen, nämligen etisk mångdimensionell kompetens (Osbeck m.fl., 2018). Intern logik handlar om den röda tråden i studien, att alla delar överensstämmer med varandra och bidrar till en enhetlig helhetsbild (Larsson, 2005, s. 9). I denna studie uppfylls det genom att frågeställningarna ligger till grund för både val av metod och analysverktyg, då semistrukturerade intervjuer och tematisk analys stämmer väl överens med frågeställningen som behandlar lärarens perspektiv. Empirisk förankring innebär att tolkningen av resultatet överensstämmer med det empiriska materialet (Larsson, 2005, s. 19). Detta kriterium uppfylls genom att empirin är väl genomarbetad genom flertalet genomläsningar och ett gediget analysarbete, vilket har genererat de fullständiga beskrivningar som efterfrågas i detta kriterium, såväl som av Bryman (2018). Empirin ligger således till grund för resultatet.

## 6. Resultat och analys

Nedan presenteras fyra huvudteman som tillsammans avser svara på frågeställningen kring vad de intervjuade lärarna säger att deras elever behöver lära sig för att bli etiskt kompetenta. Temana har i sig delats in i underteman. De presenteras, exemplifieras och analyseras nedan för att sedan diskuteras i nästa del av studien. Här följer en visualisering av de teman som framgår av resultatet.



Figur 1: Visualisering av resultatets huvudteman och underteman

### 6.1 Tema 1: Se bortom sig själv

Detta första tema innehåller den del av etisk kompetens som handlar om att se bortom sig själv. Sju av de åtta intervjuade lärarna tar upp ämnen som berörs i detta tema. En majoritet av de intervjuade lärarna pekar särskilt på empati. De beskriver att de vill att deras elever ska kunna sätta sig in i andras situation och ha förståelse för andra. Hälften av lärarna tar också upp att deras elever ska ha respekt för andra och förstå att alla är lika mycket värda. Temat är indelat i underteman, som inbegriper det som nämnts ovan.

#### 6.1.1 Empati

Att ha empati för andra är något som många av de intervjuade lärarna framhåller. Empati tolkas i denna studie som att känna medkänsla med andra. Detta kopplas till att sätta sig in i andras situation och förstå hur andra människor har det. Brister detta, brister den empatiska förmågan, som lärare 4 påvisar:

De har ju litet svårt ibland att sätta sig in i nån annans situation eller de har inte alltid kanske den här utvecklade empatiska förmågan ännu ... (Lärare 4)

På frågan om hur etisk kompetens visar sig hos elever svarar hälften av lärarna att det är att kunna sätta sig in i en annan människas vardag och förutsättningar. Detta beskrivs som en

nyckel till etisk kompetens. Kopplingar görs till att elever behöver ha förståelse för andra människor och förstå hur andra tänker. Tre av lärarna menar att eleverna har svårt med detta. Lärarna påtalar att eleverna i mellanstadiet ännu är väldigt unga och att deras värld är liten och cirkulerar kring dem själva. Lärarna vill att deras elever ska förstå att det finns olika sätt att tänka och olika perspektiv att se saker från. Detta bidrar till förståelsen för andra människor och deras handlingar och beteenden.

Men... man vill ju att de ska kunna se saker ur olika perspektiv. Det är inte bara me and myself utan man måste försöka tänka sig in i andras situationer och deras... ja, som gör att man kanske väljer fel, i deras ögon, att... ja men, jag förstår varför hon stjal, det är fel att stjäla – och det lär vi oss, men om man inte får mat någonsin, då kan det helt plötsligt bli rätt att stjäla för att man ska överleva, så att från olika perspektiv får man se etiken då. (Lärare 3)

När lärarna pratar om att kunna se saker från olika perspektiv lyfts diskussioner och samtal om verkliga händelser fram som ett redskap för undervisningen kring detta. Även rollspel tas upp, där eleverna verkligen får prova hur det känns att agera och säga på ett annat sätt än vad de själva brukar. Detta bidrar med en erfarenhet av sådant som de själva inte upplevt. Att eleverna har svårt att förstå det som de inte har någon erfarenhet av bekräftas av lärare 1 som berättar om fördomar som eleverna kan ha mot andra när de inte kan relatera till deras situation:

Det kan vara svårt att förstå hur en ensamkommande pojke i årskurs fem ... vilka svårigheter kan han ha, det kan vara svårt för dem att ... tänka sig in i det, för det är väl nånting de aldrig har upplevt. Sen är de ganska väl medvetna när det kommer till homosexualitet och, ja, andra typer av sexualitet för där har de hört väldigt mycket. ... Så det svåraste är nog just det där som de inte själva har någon typ av erfarenhet av. (Lärare 1)

Likaledes menar andra lärare att elevernas förförståelse påverkar vad de förstår av en situation. En lärare förtydligar svårigheten med att känna empati för en utsatt människa utan att förstå sammanhanget. Om man inte förstår situationen är det svårt att sätta sig in i den. Läraren fortsätter sedan med att argumentera för att undervisningen måste bidra till att vidga perspektiven för eleverna genom att lära dem om olika förutsättningar. Eleverna behöver kunskap kring hur det ser ut i andra delar av världen och i andra kulturer, de behöver lära sig om andra människors levnadsvillkor. Sex av lärarna lyfter konkreta exempel på saker som de går igenom med sina elever för att de ska få förståelse för olika förutsättningar som finns i världen och då bidra till förståelse för andra. Exempel som lyfts är barnkonventionen, människors lika värde och religions- och yttrandefrihet. Något som även lyfts är läsandet av skönlitteratur, då det kan ge en annan förståelse för hur människor har det i jämförelse med faktaböcker. Ett annat konkret exempel på en uppgift där eleverna får träna på empati ges av lärare 8 och kallas för Livets lotteri:

De (fick) trycka på en knapp och så fick man då, om jag hade fötts i Indien så hade mitt liv kunnat se ut såhär och så fick de skriva ett brev till sig själv i Indien. Och då blev det ju väldigt tydligt både för dem att sätta sig in i att okej men om jag faktiskt bor i Indien, om jag hade fötts i Indien då hade det här kunnat vart mitt liv. Jag hade inte kunnat läsa. Jag hade inte kunnat skriva. Hade kanske blivit bortgift om nåt år. Och då blir det ju att när man, när jag sen läser det deras brev så blir det ju väldigt tydligt dom som kanske kan... inte förstå för det är ju fortfarande abstrakt, men kanske ett litet sätt att närma sig nån typ av förståelse. (Lärare 8)

För att kunna sätta sig in i andras situation behövs alltså kunskap om hur olika levnadsvillkor kan se ut för olika människor. Om eleven inte har denna kunskap kan det påverka förmågan till att sätta sig in i en annan människas situation och då också känna empati för andra människor.

### 6.1.2 Respekt och människors lika värde

Att respektera att alla människor är lika mycket värda och då i förlängningen att alla andra är värda lika mycket som varje enskild elev är något som många lärare vill att deras elever ska förstå och implementera. Lärarna menar att elever som förstår att alla är lika mycket värda förstår att de måste ta hänsyn till andra, eftersom alla andra är lika mycket värda som de själva är. De kan alltså inte bara tänka på sig själva, utan måste ta hänsyn till sammanhanget. Lärare 7 menar att etiskt kompetenta elever är elever som:

...har hänsyn och respekt och förmåga att visa empati och behandlar varandra respektfullt... (Lärare 7)

En annan lärare tar ett exempel på hur en elevs etiska kompetens tog sig uttryck i ett visst sammanhang. Det var när de gjorde en uppgift kopplad till Livets lotteri som beskrivs ovan. Eleverna fick i uppgift att skriva ett brev till sig själva om de hade levt i ett specifikt land. Läraren berättar om en elev som blev så engagerad att hen ville starta en insamling till förmån för barn som har det sämre ställt. Detta sammanfattar kopplingen mellan etiskt kompetenta elever och elever som förstår att alla människors lika värde i praktiken innebär att andra människor är lika mycket värda som den enskilda eleven själv. Även lärare 1 är inne på människors lika värde och kopplar ihop det med att förstå människors olika förutsättningar och behov:

Just det där att man förstår människors lika värde, att det spelar ingen roll om du kommer från Zimbabwe eller om du kommer från Sverige eller Norge, att alla liksom ska ha samma förutsättningar, och att ska man få det så måste man också få förståelsen för vilken typ av problem personen kan ha, och hur man kan hjälpa till. (Lärare 1)

Även här verkar kunskap om människors olika levnadsförhållanden vara viktigt och att eleverna respekterar att människor är olika, men att människor är lika mycket värda oavsett vem de är eller var de kommer ifrån. Några lärare poängterar vikten av att eleverna respekterar att andra kan ha en annan åsikt eller välja att göra på ett annat sätt än vad de själva gör.

Man kan respektera att man tycker olika och att man har en åsikt som man kanske inte alltid delar med någon annan men att det är okej liksom. (Lärare 8)

Respekt lyfts här fram som ett nyckelord och hänger samman med att förstå andra människors värde.

### 6.1.3 Analys av tema 1

Detta första tema innehåller den del av etisk kompetens som handlar om att se bortom sig själv. I denna studie inbegriper det att ha empati för andra, samt att förstå och agera efter att alla är lika mycket värda. Respekt för att människor är olika betonas också i detta tema. Det lärarna pekar på vad gäller att se bortom sig själv kan kopplas till *etisk känslighet*, som bland annat

innebär att se och visa empati för andra människor (Osbeck m.fl., 2018, s. 201). Resultatet i detta tema visar att en etiskt kompetent elev kan sätta sig in i andras situation och lyssna på andra, vilket kräver förmågan att identifiera och förstå hur en annan människa har det och vilka svårigheter och dilemman som andra ställs inför. Etisk känslighet kräver utbildning och kunskap (Osbeck m.fl., 2018, s. 201) vilket också framkommer i temat. Majoriteten av lärarna pekar på att eleverna behöver lära sig om andra levnadsförhållanden för att kunna sätta sig in i andras situation.

Resultatet visar också att en etiskt kompetent elev visar respekt för alla människors lika värde och förstår att det innebär att andra är värda lika mycket som eleven själv. Detta hör ihop med *etisk motivation* och värdesättandet av andras välmående (Osbeck m.fl., 2018, s. 202). Den etiska motivationen behandlar motivet för att handla på ett etiskt riktigt sätt och detta motiv kan antas komma ifrån en övertygelse om att alla människor är lika mycket värda, vilket vi ser i detta tema.

## 6.2 Tema 2: Ansvarsfulla handlingar

Det andra temat belyser den del av etisk kompetens som handlar om hur man agerar. Sju av de åtta intervjuade lärarna lyfter fram detta i sina intervjuer. Att handla etiskt rätt, med hänsyn till andra och att ta ansvar för sina handlingar poängteras i detta tema. Tre lärare lyfter även fram svårigheten som många elever verkar ha med att handla enligt vad eleverna själva tycker att man bör. Konflikthantering är en förmåga som poängteras. Den berör både handlingar och relationer, som nästkommande tema (3) behandlar, men har placerats i detta tema då lärarna benämner konflikthantering som en handlingskompetens.

### 6.2.1 Handla med hänsyn till andra

Att vara etiskt kompetent handlar inte bara om att ha empati för andra människor, utan en del av den etiska kompetensen som de intervjuade lärarna pekar på är *rätta handlingar*. I intervju-materialet tas vissa exempel upp på vad det innebär att göra rätt i olika situationer, men för det mesta handlar det om huruvida eleven ser till sitt eget bästa, eller om eleven även försöker handla med hänsyn till andra människor. Etiskt kompetenta elever handlar med hänsyn till andra och försöker hjälpa andra när det behövs. Lärare 3 beskriver att *handla rätt* som kunskapen att hantera situationer så att det inte går ut över någon annan.

Mycket går tillbaka till att lära sig att handla rätt och lära sig att när någonting går fel eller någonting går överstyr att man själv lär sig strategier i, så att inte det blir illa för någon annan. (Lärare 3)

En annan lärare ger exempel på hur man kan hjälpa eleverna att visa hänsyn till andra, genom att visa på vinsten med att vara hjälpsam och kunna påverka sina klasskamrater i en positiv riktning. Detta görs genom att eleverna får insikt i att olika människor har olika styrkor och att alla vinner på att hjälpas åt. Majoriteten av lärarna säger i intervjuerna att det går att se vilka elever som har detta med sig hemifrån och vilka som behöver träna mer. Lärarna tar då exempel

på hur de arbetar med sina elever för att lära dem att handla med hänsyn till andra. Lärare 5 berättar att förutom samtal är praktiska övningar viktigt för att eleverna ska få träna på detta:

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. (Lärare 5)

Även lärare 6 tar exempel på hur man kan arbeta med elevernas beteende gentemot varandra. Här poängteras vikten av att ta upp det som är aktuellt eleverna, så att de förstår bättre och får rätt sammanhang. Något som läraren också tar upp är att barn inte alltid har kunskap om vad som är okej och inte, därför är det i vissa lägen lärarens jobb att ge den kunskapen, som exempelvis när något rasistiskt kommer upp:

Vad som är okej att säga och inte okej att säga. Det kan ju komma upp rasistiska saker och det är inte alltid barn är medvetna om det. Man måste alltid fånga upp det som rör sig i gruppen. (Lärare 6)

Tre av de intervjuade lärarna vittnar om att eleverna har svårare att handla *rätt* än att tycka *rätt*. Att tycka rätt kan i den här bemärkelsen både betyda det som den enskilde eleven själv tycker är rätt och det som läraren i fråga tycker är rätt. Lärarna berättar att eleverna resonerar klokt och kan ge bra svar när de väl har diskussioner och övningar i klassen, men att det är viktigt att kunna stå fast vid det man sagt när det väl gäller. Nedan följer ett exempel där lärare 7 pekar på svårigheten i att handla som man har sagt:

Man vet så väldigt väl hur det ska va. Men sen att kunna leva upp till det är väl den stora svårigheten. Dom resonerar väldigt klokt (...) Men sen... funkar inte det. (Lärare 7)

Att handla rätt för andra och inte bara sig själv är svårt, men flera lärare är överens om att de elever som får träna mer, blir bättre på det. En del av att handla med hänsyn till andra är att förstå hur ens handlingar påverkar andra. Det handlar nästa undertema om.

## 6.2.2 Ta ansvar för sina handlingar

Att förstå att en individ påverkar andra och att den individen behöver ta ansvar för det är något som majoriteten av de intervjuade lärarna pekar på är en del av etisk kompetens. Lärarna menar att många elever har svårt att se sin egen del och behöver lära sig att tänka på hur ens handlingar påverkar andra, såväl positivt som negativt. Flera lärare menar att om eleverna själva är involverade i en situation, exempelvis en konflikt, så är det viktigt att de kan se sitt eget ansvar, något som kan vara svårt:

Alltså, de har ju lätt att ... inse vad som är rätt och vad som är fel och allt detta. Det är oftast väldigt enkla, alltså ... man brukar få bra svar. Så. Men sen är svårigheten att, om man nu ska försöka praktisera det då, att sätta in sitt jag-perspektiv i det. (Lärare 2)

Citatet ovan pekar på att elever ofta är sig själv närmast. Det är lättare att se fel hos andra än hos sig själv, men tre av lärarna pekar på att om läraren jobbar aktivt med eleverna kring hur de påverkar varandra, både positivt och negativt, så tränar eleverna på att se sitt eget ansvar. Två lärare lyfter att de brukar passa på att träna på detta med eleverna när konfliktsituationer uppstår. Elever behöver alltså hjälp med att fundera kring hur ens handlingar påverkar andra.

Lärare 7 tar ett exempel på hur man kan hjälpa en elev att tänka på hur ens agerande påverkar andra, i detta fall i relation till elevens klasskamrater:

Att säga (...) du är en artondel i klassen så du får ju dela det här utrymmet med dina kamrater. (Lärare 7)

Flera av lärarna lyfter alltså fram att eleverna behöver bli uppmärksammade på hur de påverkar varandra i specifika situationer. En av lärarna påpekar att skolans ansvar här är stort, eftersom många barn inte får med sig detta hemifrån. Men hälften av lärarna tar även ett större perspektiv och berättar att de i sin undervisning också fokuserar på samhället. De lyfter fram kunskap kring hur en enskild individ påverkar och påverkas av samhället och att vi alla har ansvar för samhället och resten av världen tillsammans. Flera lärare menar alltså att detta är en viktig del i att vara etiskt kompetent, att kunna se att vi alla är en del av ett samhälle.

Det är ju också intressant att ta in samhället i det förstås att försöka se någon omvärld kring sig och försöka påverka det och hur det påverkar dem. (Lärare 6)

En lärare berättar om ett exempel där eleverna blev varse hur deras handlingar, som att köpa ett par jeans, kan påverka andra i världen. Läraren berättar att de tittade på ett klipp om hur processen att tillverka ett par jeans såg ut, vilket fick till följd att eleverna fick kunskap som eventuellt kan ha påverkat hur de sedan väljer att handla. I detta exempel blir det tydligt att det behövs kunskap för att kunna ta ansvar för sina handlingar och handla rätt. En annan lärare lyfter fram vikten av att återkoppla när det hänt något och eleverna inte har lyckats handla på ett bra sätt. Då kopplas handling ihop med ansvar och kan på det sättet hjälpa eleven att förstå hur ett ansvarsfullt handlande kan se ut.

### 6.2.3 Konfliktantering

Hantering av konfliktsituationer lyfts av fem lärare fram som en viktig kunskap som de vill att deras elever ska lära sig. Förmågan kopplas ihop med socialt samspel och social kompetens, men är även en handlingskompetens som innebär att ha strategier och verktyg för att hantera olika situationer. Lärarna pekar på att en god konfliktanteringsförmåga utmärker elever som är etiskt kompetenta, som i citatet nedan:

(man ser det) I samspel med andra. ... Att även om man hamnar i clinch eller bråk eller att det uppstår situationer, att man vet, liksom, hur man faktiskt ska kunna lösa det också. (Lärare 2)

Flera lärare lyfter också att eleverna behöver strategier för att veta hur de ska göra i en konflikt. Något som lyfts är att eleverna dels behöver kunna se och förstå när det blir fel, de behöver kunna be om ursäkt och se att det finns olika åsikter om vad som är rätt och fel. Om det finns förståelse för att olika åsikter inte behöver vara något fel eller hotfullt i sig behöver inte det leda till någon konflikt. Lärarna menar också att alla gör fel ibland och alla människor hamnar i konfliktsituationer i livet. Detta är inget konstigt, utan bara något som alla hamnar i och därför behöver eleverna verktyg för att kunna hantera sådana situationer när de uppstår.



## 6.2.4 Analys av tema 2

Detta andra tema handlar om att *handla* etiskt rätt och inte bara tycka, säga eller känna. Resultatet visar några centrala delar av etisk kompetens som de intervjuade lärarna lyfter fram, nämligen att handla med hänsyn till andra och att kunna ta ansvar för sina handlingar, samt konflikthantering. Problematiken med att det är svårare att handla rätt än att tycka och säga rätt lyfts också fram i temat. Kopplingen till *etisk implementering* blir här tydlig. Etisk implementering är förmågan att handla på det sätt som man tycker är moraliskt riktigt (Osbeck m.fl., 2018, s. 203). Att kunna handla på ett sätt som inte endast gynnar en själv, utan även med andras bästa för ögonen, samt ta ansvar för sina handlingar kan anses vara att handla på ett moraliskt riktigt sätt. Resultatet i tema visar även på svårigheten i att handla etiskt rätt i svåra situationer, exempelvis i konfliktsituationer. Detta överensstämmer med det som Osbeck m.fl. (2018, s. 203) pekar på, nämligen att det krävs uthållighet och självkänsla för att bibehålla denna förmåga. Resultatet i detta tema pekar också på vikten av att ta upp de saker som är aktuella för eleverna och prata om det som händer, inte minst för att de ska kunna ta ansvar för sina handlingar. På ett liknande sätt beskriver Osbeck m.fl. (2018, s. 203) att det behövs koppling till verkligheten för att träna på etisk implementering. Det innebär att de moraliska dilemman som diskuteras i undervisningen är möjliga för eleverna att relatera till.

## 6.3 Tema 3: Social kompetens

Det tredje temat lyfter fram de delar av den etiska kompetensen som berör relationer. Sex av de åtta intervjuade lärarna pekar på detta i sina intervjuer. Lärarna lyfter dels att eleverna ska kunna fungera socialt med olika människor i samhället, dels att de ska kunna ha privata relationer för att själva må bra. Konflikthantering skulle kunna ha placerats i detta tema, men då lärarna talar om konflikthantering som strategier som eleverna ska bemästra så har det planerats under temat som berör handlingar.

### 6.3.1 Fungera socialt i samhället

Att kunna fungera socialt i samhället är något som förekommer i sex av lärarintervjuerna. Flera av lärarna anser att eleverna ska lära sig detta i skolan. Det inkluderas i etisk kompetens eftersom det innebär att kunna hantera andra människor, vilket kopplas ihop med etikundervisning. Två lärare beskriver etikundervisning så här:

Man har ett etiskt arbete (...) med eleverna som handlar om bemötande med andra och liksom social kompetens som man arbetar med kontinuerligt hela tiden. (Lärare 5)

Det handlar om hur man beter sig med och mot varandra, hur jag beter mig. (Lärare 6)

Etik kan alltså handla om relationen till andra människor och att kunna klara av ett socialt samspel. De intervjuade lärarna pekar på att eleverna ska kunna fungera utanför skolan och senare i livet, där inte lärarna finns för att stötta dem. Flera av lärarna menar att det är deras jobb att förbereda eleverna för livet som kommer efter skolan, där vissa krav ställs. Lärare 7 beskriver målet med etikundervisning i skolan på följande sätt:

Man vill att dem ska bli bra människor, som fungerar socialt med andra (...och som kan) samarbeta med alla slags människor. (Lärare 7)

Att kunna samarbeta med olika människor är ett krav som läraren menar att samhället ställer på den enskilde. Samhället förväntar alltså sig en viss mån av social kompetens från individen. Något annat som lyfts fram som viktigt för att kunna fungera i samhället är kunskap om vilka spelregler som gäller. Detta gäller dels formella lagar och regler, då vissa lärare lyfter fram lag och rätt som en del av etikundervisningen. Men det handlar också om sociala koder och normer, att eleverna vet hur de förväntas bete sig i samhället så att de kan ”klara sig socialt i livet” (lärare 8). Lärare 8 pekar också på att eleverna behöver veta vilka oskrivna regler som gäller när vid en konflikt, exempelvis när det förväntas en ursäkt.

### 6.3.2. Vänskapsrelationer och välmående

Något som tre av lärarna lyfter är att det är viktigt att eleverna blir etiskt kompetenta för deras eget välmåendes skull. Här pekas sociala relationer särskilt ut som en nyckel. Eleverna behöver lära sig att vara socialt kompetenta för att förstå samspelet med andra och då kunna skapa vänskapsrelationer. Lärare 2 berättar att det inte bara gäller ett längre perspektiv, utan också om att eleverna ska må bra i skolan.

Alltså, den (tanken om att fostra demokratiska medborgare) finns väl också med men jag tänker mera kortare perspektiv, att man ska kunna, liksom ... kunna ha kompisar, vara tillsammans med dem, förstå sakerna runtomkring, de här grejerna. (Lärare 2)

Andra lärare tar ett mer långsiktigt perspektiv och belyser bland annat hur viktigt det är att välja rätt kompisar och att det också är något som eleverna behöver lära sig. Att kunna välja att omge sig med bra människor och förebilder istället för att välja ett umgänge som är mindre gynnsamt är därför en viktig del. Hur man får kompisar och kan skapa bra relationer med dem är rentav viktigt för elevernas hälsa och påverkar vilka val de gör i livet. Eftersom samhället kräver att alla kan fungera i samspel med andra är det en viktig kunskap för att bli inkluderad och må bra, något som lärare 5 poängterar:

Det är viktigt för deras egna skull (...). Alltså samhället ställer ju krav på att man ska kunna liksom fungera med andra och för att man ska må bra. Alltså det är ju för den egna hälsans skull. (Lärare 5)

En annan lärare tar också upp att en människas välmående inte endast är betydelsefullt för den enskilde, utan även för dem runtomkring. Läraren menar att hur en människa beter sig ofta speglar hur den mår, vare sig det är positivt eller negativt. Att ha den sociala förmågan som krävs för att skapa bra vänskapsrelationer lyfts alltså fram som en viktig kunskap för elevernas egen skull, för att de ska må bra och vara inkluderade i samhället. Vissa lärare menar också att en människa som mår bra påverkar andra positivt och det är därför även ett allmänintresse att eleverna ska kunna ha vänskapsrelationer.

### 6.3.3 Analys av tema 3

Detta tredje tema handlar om social kompetens, att kunna hantera sociala situationer med alla typer av människor, samt att kunna ha privata relationer för det egna välmåendets skull. Det kopplas till etisk kompetens genom att lärarna menar på att elever behöver kunna hantera samspelen med andra människor, vilket lärarna kopplar till etikundervisning. Den *kontextuella aspekten* av etisk kompetens behandlar just den sociala delen av etik. Denna aspekt behandlar vikten av att förstå att den andre, samt att förstå att allt sker i ett sammanhang och i en social kontext (Osbeck m.fl., 2018, s. 203). Den kontextuella aspekten har alltså med social kompetens att göra, eftersom det inkluderar att möta människor i olika situationer och kunna förstå sammanhanget. Att förstå ett sammanhang och de olika spelregler som gäller där är något som flera lärare pekar på i detta tema.

Även *etisk motivation* kan kopplas till detta tema. Den etiska motivationen berör motivet för att handla rätt, vilket i detta tema kan kopplas till välmående (Osbeck m.fl., 2018, s. 202). Resultatet visar att en social kompetens gör att eleverna mår bättre, samt att de behandlar andra bättre. Resultatet visar även att en social kompetens behövs för att kunna fungera i samhället, vilket kan kopplas till etisk motivation, då motivet för det egna och andras välmående inte bara gäller individen utan också samhället (Osbeck m.fl., 2018, s. 202). Den del av *etisk känslighet* som berör andra människor kan också kopplas till detta tema, eftersom det där ingår att lyssna på och se andra människor (Osbeck m.fl., 2018, s. 201), vilket är nödvändigt för att vara socialt kompetent.

## 6.4 Tema 4: Reflektion

Det fjärde temat innehåller de delar av etisk kompetens som kan kopplas till att reflektera, vilket alla åtta lärare tar upp intervjuerna. En viktig del som lärarna lyfter innebär att delta i samtal kring etiska frågor, där olika värderingar och åsikter lyfts fram och provas. Här tränar eleverna på att lyssna på och ta del av andras resonemang. En annan del handlar om att eleverna själva kan ta ställning i etiska frågor och även uttrycka det och argumentera för sitt ställningstagande. Hälften av lärarna lyfter begreppen *rätt* och *fel* och att eleverna ska reflektera kring det. Lärarna pekar på vikten av att eleverna kan orientera sig i vad de själva tycker.

### 6.4.1 Lyssna och resonera

Att få kunskap om flera olika åsikter och höra andra resonera kring etiska frågor är något som lyfts för att eleverna ska utveckla den reflekterande delen av etisk kompetens. Samtal och diskussioner kring svåra frågor, så kallade dilemman, nämns av sex lärare som en frekvent del i etikundervisningen. Lärarna beskriver ett kontinuerligt arbete med värdegrundsfrågor, värderingsövningar och dilemmafrågor. Eleverna uppmanas att prova olika ställningstaganden, att testa och fundera, i syfte att få erfarenhet av flera åsikter, samt för att kunna komma fram till vad man själv tycker. Flera lärare betonar gemensamma samtal, för att eleverna ska få användning av varandra:

Samtal är jätteviktigt för mig, så att jag har en stor grön matta som alla sitter på och så kan jag slänga ut till exempel en dilemmafråga, och så ... får man diskutera, antingen rakt över eller så har vi en sten som går runt, och man får säga vad man tycker och hur man tycker man ska hanteras med det, och de som då inte riktigt har någon erfarenhet, eller vad man ska säga, hör ju på de andra hur andra tycker att man ska agera, och lär sig utifrån det. (Lärare 1)

Och det är väl där vi försöker att vidga världen litet genom att de får ... ja – hur skulle du gjort, och hur skulle någon annan gjort och så får man olika svar och då får de kanske upp ögonen litet för att det finns olika världar. (Lärare 4)

Att få upp ögonen för att det finns flera olika åsikter och att det inte finns givna rätt och fel betonas i denna del av etisk kompetens. En lärare pratar om att diskussion kring dilemmafrågor inte bedöms utifrån om eleven tycker rätt eller fel, utan att syftet är att eleven ska kunna säga något och förklara. Detta kräver träning och flera lärare beskriver hur det märks tydlig skillnad på de elever som aldrig har brottats med liknande frågor och de elever som är mer vana och har med sig det hemifrån till viss del.

Man märker ganska tydligt att den här eleven har diskuterat dessa frågor och ställs också frågor och lyssnats på. Medan andra elever kanske inte har det, dem är ganska vilsna och då gör man som de andra tänker ofta. Man kan inte stå emot man har liksom ingen egen åsikt. (Lärare 6)

Eleverna behöver därför delta i gemensamma samtal för att förberedas för att bilda sig en egen åsikt. Även att formulera sig är något som behöver tränas på och som inte kommer naturligt, bara för att man har en åsikt. Just att få prova på olika åsikter och få erfarenhet av hur man kan tänka är en viktig del i att kunna bilda sig en egen uppfattning. En lärare berättar om hur hen hanterar när elever uttrycker åsikter som läraren inte tycker är okej. Läraren menar att det är viktigt att eleverna får prova att tänka på olika sätt och fullfölja den tanken och även säga det högt. När läraren då ställer fler frågor och låter eleven utveckla leder det ofta till att eleven själv inser att det nog inte var okej. Ett tillåtande klimat där elever får prova olika åsikter och få möjlighet att ändra sig beskrivs av två lärare som särskilt viktigt. Lärarna menar att elever utvecklar sina tankar och åsikter med hjälp av gemensamma samtal kring olika sätt att tänka:

Och det berikar väldigt mycket, när man hör att de har tänkt en runda till, för då har de ju kanske gått från att tycka nånting till att tycka nånting annat för att man har fått mer fakta med sig... eller åsikter. (Lärare 3)

Denna process, att få möjlighet att reflektera över etiska frågor i tillåtande samtal, är en del i det som många lärare beskriver som målet med samtalen, nämligen att elever ska bilda sig egna uppfattningar och åsikter, som nästa del handlar om.

#### 6.4.2 Ta ställning och argumentera

Att bilda sig en egen uppfattning om rätt och fel, samt att uttrycka sin åsikt lyfts fram i denna del. Eleverna ska få redskap att kunna bilda sig egna uppfattningar i samhällsfrågor och etiska frågor. Hälften av lärarna uttrycker att eleverna ska kunna ta ställning och för att göra det behöver de ha bestämt sig för vad de tycker i olika frågor. Några lärare beskriver att eleverna ska kunna:

ta ställning (...) för och emot olika saker. (Lärare 4)

uttrycka vad man själv tycker, stå upp för saker. (Lärare 5)

Begreppen rätt och fel återkommer många gånger i lärarintervjuerna. Hälften av lärarna vill att deras etikundervisning ska leda till att eleverna utvecklar kompetensen att avgöra vad som är rätt och fel i olika situationer. Men det betonas också av flera lärare att vad som är rätt och fel inte är något förutbestämt, utan att etisk kompetens innebär att varje elev kan avgöra vad den tycker är rätt och fel i olika situationer. Detta beskrivs på följande sätt av lärare 8:

De ska lära sig vad som är rätt och fel, det härliga med det är ju egentligen också att det inte finns nåt rätt och fel. Det är ju i slutändan typ vad tycker jag och varför tycker jag så. (Lärare 8)

Vad som är rätt och fel kan alltså vara olika saker för olika människor. Det betonas dock att eleverna ska kunna motivera och argumentera för sina åsikter och ställningstaganden, samt stå upp för dem i svåra situationer. Det kan exempelvis vara att de säger ifrån när någon annan gör något som de inte håller med om. I liknande situationer är det viktigt att elever kan motivera vad de tycker och flera av lärarna lyfter att de vill att eleverna tränar på att argumentera för sina ställningstaganden. Det är viktigt att eleverna har tänkt igenom och reflekterat över svåra frågor och själva tagit ställning. Att endast tycka är alltså inte målet, utan att kunna motivera åsikten så att den är genomtänkt och inte bara något som låter bra. Lärare 7 menar bland annat att eleverna behöver detta för att förberedas inför situationer som de kommer att ställas inför i framtiden. Om de inte har tränat på att reflektera själva är risken att de bara följer med på vad andra tycker eller säger. Läraren vill att eleverna:

Reflekterar och tänker själva och inte bara blir ett offer för omständigheterna. (Lärare 7)

Kunskap om de situationer som man ska ta ställning i är nödvändigt för att kunna argumentera för sina ställningstaganden. En lärare beskriver en uppgift kring budget i samhällskunskapen som blev en etisk diskussion. Eleverna fick i grupper förhandla en budget och då komma överens om vad de skulle prioritera att lägga pengar på. Det blev argumentationer och upprörda känslor, eftersom vissa tyckte att det var viktigare att lägga pengar på miljön och vissa tyckte att sjukvården var viktigare. Men för att kunna ha en sådan diskussion överhuvudtaget behövdes kunskap om vad en budget är och hur den fungerar. Något annat som lyfts fram av en lärare är begrepp som kan användas för att diskutera etiska frågor. Att ha ord och uttryck för att kunna motivera och beskriva vad man tycker är nödvändigt för att kunna ingå i ett samtal.

Till slut menar alla de intervjuade lärarna att det är bra att ha samtal kring frågor som är aktuella för eleverna. Det är lättare att väcka engagemang och det är även en mindre tröskel på grund av att eleverna ofta har kunskap kring det som rör sig i deras verklighet. Lärare 2 menar också att verkliga händelser väcker mer engagemang från eleverna än exempelvis påhittade dilemmafrågor.

För det märks tydligt på dem att det är skillnad på ... en ... händelse som faktiskt sker i nuet, mot en händelse som är en påhittad händelse. (Lärare 2)

Sammanfattningsvis lyfter lärarna att en viktig del av etisk kompetens är att eleverna ska kunna ta ställning och argumentera för sitt ställningstagande. För det behövs kunskap, många möjligheter till samtal om aktuella frågor, samt begrepp för att kunna beskriva vad man tycker och tänker.

### 6.4.3 Analys av tema 4

Detta fjärde tema handlar om den del av etisk kompetens som här benämns som reflektion. Det innebär dels att delta i samtal om etiska frågor och samhällsfrågor, där olika värderingar och åsikter lyfts. Eleverna ska då kunna lyssna och lära av varandra. En annan del av temat innebär att eleverna själva ska kunna ta ställning, stå upp för sina åsikter och argumentera för dem. Många lärare betonar att eleverna ska kunna motivera sina ställningstaganden. För detta behövs kunskap om saker som resoneras kring och ett språk för att kunna formulera sina tankar och åsikter. Resultatet i temat kan dels kopplas till *etisk bedömning*, dels till den *kommunikativa förmågan*. För att utveckla etisk bedömning behövs gruppdiskussioner där man får reflektera tillsammans (Osbeck m.fl., 2018, s. 202), vilket överensstämmer med temats resultat. Den kommunikativa förmågan är nödvändig för att kunna delta i samtal om etiska frågor. Begrepp och kunskap om olika sätt att resonera behövs för att man ska kunna komma fram till en handling (Osbeck m.fl., 2018, s. 203). Resultatet i temat visar att eleverna tillägnar sig denna kunskap genom att delta i samtal och lyssna på andras resonemang.

### 6.5 Resultatsammanfattning

Sammanfattningsvis visar studiens resultat efter genomförd analys att elever behöver lära sig följande för att bli etiskt kompetenta: att se bortom sig själva, att handla ansvarsfullt, social kompetens och att reflektera. Resultatet kopplas till det teoretiska perspektivet etisk mångdimensionell kompetens (Osbeck m.fl., 2018) och visar på följande kopplingar:

- Tema 1, *Se bortom sig själv*, kopplas till etisk känslighet och etisk motivation.
- Tema 2: *Ansvarsfulla handlingar*, kopplas till etisk implementering.
- Tema 3: *Social kompetens*, kopplas till den kontextuella aspekten, etisk motivation och etisk känslighet.
- Tema 4: *Reflektion*, kopplas till etisk bedömning och den kommunikativa förmågan.

I följande avsnitt diskuteras resultatet i förhållande till studiens syfte och tidigare forskning.

## 7. Diskussion

### 7.1 Resultatdiskussion

Studiens resultat visar att det lärare framhåller för att elever ska utveckla etisk kompetens är att *Se bortom sig själv*, *Ansvarsfulla handlingar*, *Social kompetens* och *Reflektion*. Genom en tematisk analys av detta resultat framkommer kopplingar till det teoretiska perspektiv som enligt Osbeck m.fl. (2018) benämns som *etisk mångdimensionell kompetens*. Resultatet visar att det lärarna lyfter fram som viktigt innehåll i etikundervisningen är just etisk mångdimensionell kompetens. Syftet med studien är att undersöka vilken powerful knowledge som några intervjuade lärare på mellanstadiet framhåller som avgörande för att eleverna ska utveckla en etisk kompetens. I följande del diskuteras begreppet powerful knowledge i relation till studiens syfte och resultat.

Definitionen av powerful knowledge är omdiskuterad. Young (2013, s. 108) begränsar powerful knowledge till akademisk kunskap, vilket skulle utesluta resultatet i denna studie, då mycket av det lärarna framhåller som viktigt är förmågor som exempelvis empati och social kompetens. Däremot uppfyller studiens resultat det som Young (2013, s. 107) menar är konsekvensen av powerful knowledge. Alla de intervjuade lärarna menar att eleverna behöver bli etiskt kompetenta för att kunna bli rustade för framtiden på olika sätt; för att fungera i samhället och för att förstå andra människor och olika perspektiv på världen. Detta överensstämmer med hur Young (2013, s. 107) beskriver powerful knowledge. Tidigare forskning (Deng, 2021; Gericke m.fl., 2018) belyser också att förmågor är en viktig och kraftfull kunskap i en föränderlig och globaliserad värld och bör tas i beaktning när lärare planerar undervisning. Flera forskare argumenterar därför för att begreppet powerful knowledge även ska inbegripa annat än akademisk innehållskunskap (Deng, 2021; Gericke m.fl., 2018; Osbeck 2020; Franck 2021; & Bladh m.fl., 2018).

När Young (2013) beskriver powerful knowledge är han endast intresserad av vilket innehåll som ska fokuseras i läroplanen och alltså ligga till grund för lärares planering av undervisning. Hur innehållet ska förmedlas till eleverna lämnas därhän, vilket flera forskare menar är problematiskt (se bl.a. Bladh m.fl., 2018, Gericke m.fl., 2018). Gericke m.fl. (2018, s. 429) menar att en separation av de didaktiska frågorna *Vad* som ska undervisas och *Hur* det ska undervisas inte är möjlig och att transformationen från innehåll i läroplanen till faktiskt innehåll som lärs ut i klassrummet måste iakttas. Detta innebär att läraren är medskapare till powerful knowledge, eftersom det är läraren som väljer vilket innehåll som ska prioriteras. Föreliggande studie bygger på denna tanke om transformation, nämligen att läraren är med och definierar vad som är powerful knowledge, i detta fall kring etisk kompetens. Här ingår att så länge kriterierna om vad kunskapen kan göra för den som lär sig den är uppfyllda, kan innehållet räknas som powerful knowledge.

Kriterier för powerful knowledge är att den ger elever möjlighet att se bortom sin egen erfarenhetsvärld, samt att generalisera och dra slutsatser om världen (Young, 2013, s. 108). Kunskap

som uppfyller kriterierna för powerful knowledge ser också olika ut på olika skolnivåer, exempelvis är det stor skillnad på innehåll i undervisningen mellan stadiet och på universitetet, vilket inte tas hänsyn till när powerful knowledge begränsas till akademisk kunskap. Tidigare forskning ger förslag på hur ett innehåll kan avgöras vara powerful knowledge eller ej. Franck (2021, s. 166) föreslår kriterierna för tröskelfenomen. Kriterierna innebär att kunskapen ska ge nya perspektiv och möjlighet att kopplas samman med tidigare kunskap och då ge en ny och mer komplett bild av verkligheten, vilket överensstämmer väl med definitionen ovan (Young, 2013, s. 108). Kunskap som möter dessa kriterier kan alltså anses vara powerful knowledge, vilket denna studies resultat gör. Alla teman kan anses hjälpa eleverna att se bortom sin egen erfarenhet, få nya perspektiv på världen, sätta in sig själv i ett större sammanhang och då få en mer komplett bild av hur verkligheten ser ut.

Studiens resultat visar att det lärarna framhåller som powerful knowledge väl överensstämmer med etisk mångdimensionell kompetens. Tidigare forskning av Lilja och Osbeck (2020, s. 525) har i enlighet med denna studie visat att lärare har en bredare syn på etisk kompetens än vad som innefattas i Lgr11 (2019). Resultatet visar också, i enlighet med Lilja och Osbeck (2020, s. 524), att etikundervisning sker både implicit och explicit. Lärarna pekar särskilt på vikten av att fånga upp det som är aktuellt för eleverna och sätta det i ett sammanhang. Etikundervisning kan alltså med fördel vara implicit och inkluderad i annan undervisning. Studiens resultat visar att eleverna behöver diskutera etiska frågor i ett sammanhang och i förhållande till den kunskap som de har om andra saker, exempelvis andra människors levnadsförhållanden och samhällsfrågor. De behöver alltså ha viss kunskap för att kunna utveckla etisk mångdimensionell kompetens. Detta överensstämmer med den kunskapsbas och know-how-aspekt som Franck (2021, s. 172) föreslår för religionsundervisning, där faktakunskap integreras med att utveckla förståelse för olika större fenomen.

Studiens resultat bekräftar alltså teorin etisk mångdimensionell kompetens och en fråga som då väcks är huruvida den är representerad i Lgr11 (2019). Stämmer lärarnas föreställning om viktigt innehåll överens med vad som framgår av gällande styrdokument? Detta har undersökts av Osbeck m.fl. (2018, s. 204) som visar att etisk bedömning är den enda del av etisk mångdimensionell kompetens som är representerad i kunskapskraven, dock bara den del av etisk bedömning som handlar om att resonera (Lgr11, 2019, s. 220).

Etisk bedömning är alltså den enda del av etisk kompetens som eleverna förväntas kunna och bli bedömda inom. Synen i Lgr11 (2019) på vad elever ska kunna inom etikundervisning visar sig vara betydligt snävare än vad lärare i denna och andra studier säger. Detta kan tänkas vara ett uttryck för liberal värdeförmedling. Den verkar dock inte vara heltäckande för det som lärarna vill att deras elever ska lära sig. Studiens resultat överensstämmer dock inte heller med en konservativ värdeförmedling. Lärarna i studien beskriver att eleverna måste få prova sina egna åsikter, få prata till punkt, bli utmanade och själva få utforska, vilket överensstämmer med den kritiska och utforskande metod som föreslås hos Osbeck m.fl. (2018, s. 205). Detta kan tolkas som att eleverna får vara med och utveckla kunskap, inte bara verka som mottagare av den, vilket överensstämmer med tanken om att powerful knowledge både ska ge eleverna



möjlighet att tillägna sig den kunskap som redan är känd, *samt* att bygga på den och skapa ny kunskap (Young, 2013, s. 101–102).

Etisk mångdimensionell kompetens lyfts alltså fram som *powerful knowledge* hos de lärare som medverkar i denna studie. Detta resultat kan vara till hjälp för såväl lärare som ska välja innehåll för etikundervisning som för läroplansteoretiker. Något som lyfts fram i tidigare forskning är att innehållet i de samhällsorienterande ämnena i allmänhet är så brett att det är svårt att hinna med allt och någon fördjupning är svår att få till (Bladh m.fl., 2018, s. 400). Detta medför att läraren till viss del måste göra urval ur innehållet i läroplanen, åtminstone vad gäller var det ska spenderas mycket tid och fokus. För att hjälpa lärare med nyss nämnda urval är det än viktigare att mer forskning görs med målet att förstå vad som är *powerful knowledge* i de olika delarna av de samhällsorienterande ämnena – för att alla elever ska få tillgång till den kunskap som öppnar dörrar och som anses viktigare än annan kunskap.

## 7.2 Metoddiskussion

Materialet i denna studie är insamlat via kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Eftersom syftet med studien är att undersöka lärares föreställningar om etisk kompetens är metoden lämplig, då det är den intervjuades åsikter och funderingar som är i fokus i en kvalitativ intervju (Bryman, 2018, s. 561). Kvalitativa intervjuer tillhandahåller ett djupgående och utvecklat material och semistrukturerade intervjuer tillför en flexibilitet samtidigt som det finns ett stöd för intervjuaren i form av en intervjuguide. Det märks i materialet för denna studie, då det har ställts många följdfrågor och därmed blivit mer utvecklade svar. Eftersom författaren till denna studie inte själv genomförde intervjuerna begränsade det en möjlighet som annars finns med semistrukturerade intervjuer, nämligen att intervjuaren kan styra frågorna så att det innehåll man är intresserad av framkommer. Materialet är dock rikt, så det har inte varit svårt att hitta intressant empiri.

En faktor att ta hänsyn till är att tolkning av lärarnas utsagor har gjorts av författaren till denna studie, utan att möjligheten har funnits att ställa följdfrågor till lärarna. Om intervjuerna hade genomförts av författaren hade träffsäkerheten i tolkningen möjligen varit större, då tolkningen nu endast är baserad på skrivna transkriptioner. Att närvara vid intervjun och höra svaren i första hand är dock ingen garanti för ”rätt” tolkning. En möjlig styrka med att använda redan insamlat material är att författaren till denna studie inte är påverkad av någon relation till intervjupersonerna, vilket stärker studiens objektivitet.

Med tanke på hur syfte och frågeställningar är formulerade, nämligen med fokus på lärares utsagor, hade denna studie troligen varit svår att genomföra med någon annan metod. En enkätundersökning hade varit möjlig för att ta reda på lärares föreställningar, men svårigheter med definitioner av begrepp och träffsäkra frågor hade säkerligen uppkommit.

### **7.3 Vidare forskning**

Vad gäller vidare forskning kan denna studie möjligtvis fungera som underlag vid utformande av enkäter kring vad lärare tycker är viktigt för att eleverna ska utveckla etisk kompetens. Empirin i denna studie skulle då kunna jämföras med ett större urval lärare. Det vore intressant att se om studiens resultat kan generaliseras på en större grupp.

Vidare vore det intressant att komplettera föreliggande studie med observationer av lärares etikundervisning. Denna studie har endast tagit reda på vad lärare tycker är viktigt, men det hade varit intressant att undersöka kopplingen mellan vad lärare beskriver är viktigt och hur de undervisar i praktiken. Ett undersökningsområde skulle då kunna vara vilket innehåll som lärarna lägger mest fokus på i sin etikundervisning.

Ytterligare ett område som hade varit intressant för vidare forskning är hur eleverna uppfattar etikundervisning. Undersökningsområden skulle kunna vara vad elever tycker är viktigt, roligt eller svårt. Kvalitativa intervjuer med elever eller enkätundersökningar är metoder som hade lämpat sig väl för detta ändamål.

### **7.4 Sammanfattande slutsatser**

Avslutningsvis kan det konstateras att studiens syfte har uppfyllts genom att de två frågeställningarna har besvarats. Gällande den första frågeställningen lyfter de intervjuade lärarna fram flera komponenter som elever behöver lära sig för att bli etiskt kompetenta. De sammanfattas i rubrikerna på de fyra huvudteman som presenterats i resultatet, nämligen att se bortom sig själva, ansvarsfulla handlingar, social kompetens och reflektion. Dessa resultat bekräftar teorin om etisk mångdimensionell kompetens och visar att lärares beskrivning av vad som är viktigt inom etikundervisning kan kopplas till begreppen inom denna teori. Gällande den andra frågeställningen dras slutsatsen att det innehåll som lärarna lyfter fram kan betraktas som powerful knowledge. Trots att innehållet inte kan betraktas som akademisk kunskap, kan kriterierna för vad kunskapen kan göra för den som besitter den anses vara uppfyllda och alltså räknas som powerful knowledge.

## Referenser

- Bladh, G., Stolare, M., & Kristiansson, M. (2018). Curriculum principles, didactic practice and social issues: Thinking through teachers' knowledge practices in collaborative work. *London Review of Education*, 16(3), 398–413.  
<https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.04>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Deng, Z. (2021). Powerful knowledge, transformations and Didaktik/curriculum thinking. *British Educational Research Journal*, 47(6), 1652-1674.  
<https://doi.org/10.1002/berj.3748>
- Franck, O. (2021). Gateways to accessing powerful RE knowledge: a critical constructive analysis. *Journal of Religious Education*, 69(1), 161–174.  
<https://doi.org/10.1007/s40839-021-00133-x>
- Gericke, N., Hudson, B., Olin-Scheller, C., & Stolare, M. (2018). Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects. *London Review of Education*, 16(3): 428–444.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, (25), 1, 16-35.
- 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>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019. (2019). Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206>
- Muller, J., & Young, M. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge re-visited. *The curriculum journal*, 30(2), 196-214. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1570292>
- 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 and Values*, 39(2): 195-208.  
<https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1450807>
- Osbeck, C. (2020). Powerful knowledge? A multidimensional ethical competence through a multitude of narratives. *HTS Teologiese Studies/ Theological Studies*, 76(1), a5830.  
<https://doi.org/10.4102/hts.v76i1.5830>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer: inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Wheelahan, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637-651. <https://doi.org/10.1080/01425690701505540>
- Young, M. (2009). Education, globalisation and the 'voice of knowledge'. *Journal of Education and Work*, 22(3), 193-204. <https://doi.org/10.1080/13639080902957848>
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *J. curriculum studies*, 45(2), 101–118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>

## Bilaga 1: Intervjuguide

- Etisk förmåga eller etisk kompetens skrivs i läroplanen fram på lite olika sätt, vad menar du att etisk kompetens är?
- Vad för slags etisk kompetens menar du är viktigt att elever utvecklar i grundskolan?
  - Vad vill du att de ska ha med sig när de lämnar årskurs sex?
  - Hur visar sig en sådan etisk kompetens?
- Varför är en sådan etisk kompetens viktig?
- Vad är viktiga förutsättningar för att detta ska kunna uppnås?
- Hur jobbar du med etik?
  - Hur lägger du upp din undervisning?
- Vilka hinder eller svårigheter ser du för utvecklande av etisk kompetens?
- Vad menar du att elever har lätt respektive svårt för när det gäller etisk kompetens i era åldersgrupper?
- Hur upplever du elevernas intresse av att arbeta med etik i skolan?