

EXAMENSARBETE

Våren 2008

Lärarytbildningen

Om etikundervisning

En kvalitativ undersökning om hur pedagoger arbetar
med etik i grundskolan

Författare

Maria Emdefur Schéle

Marie Hansson

Handledare

Per-Ola Holmquist

www.hkr.se

Etikundervisning

Abstract

Syftet med detta arbete var att ta reda på hur pedagoger i grundskolan arbetar med och tänker kring etikundervisning. Arbetet utgår från läroplanens mål och hur pedagoger i skolan bedriver sin undervisning i etik.

I litteraturgenomgången behandlas styrdokument, grundläggande gemensamma värden, teoretiska utgångspunkter för kunskap och lärande, perspektiv på barns etik och etikundervisning i skolan.

Den empiriska undersökningen bygger på kvalitativa forskningsintervjuer som genomförts med tio pedagoger verksamma i olika skolår.

Resultatet av undersökningen visar att etikundervisning är viktigt för pedagoger i skolan. Utifrån intervjuerna har vi sett att en sådan undervisning bedrivs om än i olika former. En del pedagoger säger sig ha etik på schemat, medan andra låter det integreras i alla ämnen. Centralt är att skolan är viktig för barns lärande och etikutveckling och det viktigaste är att diskussioner kring etik och moral får utrymme i skolan. Detta eftersom både intervjuade pedagoger och författare och forskare som presenteras i litteraturdelen, lyfter fram samtalet som det mest betydelsefulla i etikundervisningen.

Ämnesord:

Etik, moral, värdepedagogik, värdegrund, moralutveckling, etikundervisning

Innehåll

1 Inledning.....	8
1.1 Bakgrund	8
1.2 Syfte	10
1.3 Problemformulering	10
1.4 Disposition	10
1.5 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter	11
2 Litteraturgenomgång	12
2.1 Etik & moral	12
2.2 Styrdokument kopplade till etikundervisning i skolan	12
2.3 Grundläggande gemensamma värden	14
2.4 Teoretiska utgångspunkter gällande synen på kunskap för lärandet av och kring etik	16
2.4.1 Sociokulturellt perspektiv	16
2.4.2 Kognitivism – Konstruktivism.....	20
2.5 Perspektiv på barns etik	23
2.5.1 Sociokulturellt perspektiv på barns etik.....	23
2.5.2 Kognitivt perspektiv på barns etik	25
2.5.3 Barns moralutveckling	26
2.5.4 Kohlbergs kognitiva stadieteori om barns och ungas moraliska utveckling.....	26
2.5.5 Kritik mot Kohlbergs teorier	28
2.6 Etikundervisning i skolan	29
2.6.1. Etik som skolämne?	29
2.6.2 Skolans ansvar för fostran?	31
2.6.3 Empati och etik.....	32
2.6.4 Skolans roll i etikundervisningen.....	33
2.6.5 Etik i praktiken	36
3 Problemprecisering.....	39
4 Empiri.....	40
4.1 Metod	40
4.1.1 Fenomenografi	40
4.1.2 Val av metod för undersökning.....	41
4.1.3 Etiska principer	42
4.1.4 Urval.....	42
4.1.5 Genomförande av intervjuer.....	43
4.1.6 Bearbetning av material	43
4.1.7 Metoddiskussion.....	44
5 Resultat.....	46
5.1 Intervjufrågor och svar	46
5.2 Sammanfattning av resultat	52
6 Diskussion och slutsats.....	53
6.1 Diskussion	53
6.2 Slutsats	61
7 Sammanfattning	64
8 Referenser.....	66
Bilaga A	69

Tack till:

Vi vill rikta ett stort tack till alla pedagoger, som har ställt upp och hjälpt oss i vårt arbete genom att besvara våra intervjufrågor. Ni har delat med er av ovärderliga erfarenheter och kunskaper.

Vi riktar också ett tack till våra respektive familjer, som har stöttat oss och stundtals "tjatat" på oss under arbetets gång.

Slutligen vill vi rikta vårt varmaste tack till vår handledare Per-Ola Holmquist, som verkligen visat prov på stort tålamod och delat med sig av sin expertis och gett oss konstruktiv kritik under arbetets gång. Tack för att du tog dig an oss!

Kristianstad Maj 2008

Maria & Marie

1 Inledning

Det här examensarbetet handlar om hur pedagoger arbetar med etik i skolan, för att elever skall lära sig visa respekt och empati för andra människor. Detta för att skapa en trygg miljö i skolan där alla elever får möjlighet att växa och utvecklas till starka och ansvarstagande individer.

Vi som har skrivit examensarbetet är två kvinnliga studenter vid Högskolan Kristianstad. Vi har båda läst samma utbildning, med inriktning mot svenska och samhällsvetenskapliga ämnen för elever i åldern 6-12 år. Vårt examensarbete är skrivet med utgångspunkt i skolans praktik, med syftet att vi skall få viktiga erfarenheter inför vår kommande yrkesroll och på så vis utvecklas som pedagoger.

1.1 Bakgrund

Intresset för det ämne vi valt, väcktes då vi spenderade några veckor i en fjärdeklass. Vi fick erfara att mycket tid gick åt till att lösa konflikter och diskutera bristande respekt och hänsyn gentemot kamrater. De ständiga etiska dilemman som uppstod väckte vårt intresse för hur man arbetar med etik och moral i skolan. Främst bottnade sig dessa dilemman i bristande respekt hos elever gentemot kamrater och lärare. På den aktuella skolan, en medelstor F-9 skola hade man i samtliga klasser ämnet "livskunskap" en gång i veckan. I den klass som vi arbetade med, avsattes 40 minuters schemalagd tid åt att arbeta med etik och moral efter ett färdigt material. Vi kunde klart se hur såväl läraren som eleverna kunde använda sina kunskaper och erfarenheter från dessa lektioner även i andra sammanhang. Det blev också mycket tydligt för oss att arbetet med etiska frågor, kräver väldigt mycket tid och utrymme i skolan och att det är helt avgörande för hur den sociala miljön är och hur skolarbetet fungerar.

Undervisning i organiserad form fanns redan på medeltiden, och genom hela vårt utbildningsväsendes historia har moral och fostran haft en viktig roll. Genom historien har kyrkans betydelse för skolan varit stor. På 1800-talet hade lärarna som uppdrag att lära elever de regler som gällde i vuxenvärlden. De skulle lära sig lyda och fostras till gudstro och kristet liv. Vid sekelskiftet började kristendomen vackla. Kristendomsundervisningen halverades och vetenskapen blev den nya religionen. Efter andra världskriget väcktes en vilja att

demokratisera skolväsendet (Richardsson, 2004). 1946 års skolkommision lade fram ett huvudbetänkande (SOU1948:27) som tog avstånd från den traditionalistiska och auktoritära undervisningen. ”Istället fördes det fram att ’skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor’” (SOU1948:27 sid. 3). I den nuvarande läroplanen i kapitlet skolans värdegrund står det att ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på” (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994:3).

Under vår tid på lärarutbildningen, har vi insett vikten av en trygg miljö, för att främja inläring. Vi har också uppmärksammats på hur omdaningar i vårt samhälle, lett till förändringar i skolan som också inneburit en förändring i lärarens uppdrag. Vi upplever att lärare i dag förväntas ägna mycket mer tid åt fostran än tidigare. I lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63) om det nya läraruppdraget, slår man fast att lärare förväntas lära barn hur de skall förhålla sig till värdegrunden. I takt med att samhället förändrats har också relationerna mellan barn och vuxna ändrat karaktär. Detta har lett till en genomgripande förändring för barns och ungdomars identitetsskapande. Då relationerna med närstående vuxna inom familjen minskar, sker barns socialisation i allt större utsträckning i exempelvis förskola och skola. Detta innebär att skolan får ta ett allt större ansvar för barn och ungdomars moraliska utveckling, såväl som deras kunskapsutveckling (SOU 1999:63). Genom att undersöka hur olika pedagoger arbetar med etikundervisning, hoppas vi att vi ska få med oss värdefulla kunskaper om hur vi ska kunna förmedla goda värderingar till våra elever inför vårt kommande arbete som pedagoger.

Långt ifrån alla skolor har schemalagd tid för etikundervisning. Det som är gemensamt för alla skolor, är att de omfattas av det som står skrivet i skolans styrdokument. I skolans värdegrund står det att skolan aktivt och medvetet skall påverka och stimulera eleverna att omfattas av vårt samhälles värderingar. Det innebär att respektera och visa förståelse för andra människors villkor och värderingar och utveckla sin förmåga att göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994:8).

I vårt arbete har vi valt att bland annat utgå från det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000) som vi anser ha relevans för vår studie. För att förstå hur barn och ungdomar utvecklar sitt moraliska tänkande utgår vi från såväl sociokulturella som kognitiva teorier om barns och ungas moraliska utveckling. Detta beskrivs vidare i vår litteraturgenomgång.

1.2 Syfte

Skolan skall fostra elever till att fungera socialt och i takt med att samhället förändras sker allt större del av barns socialisation i förskolan och skolan. I och med förändrade läraruppdraget förväntas pedagoger lära barn att förhålla sig till värdegrunden. Detta har skapat en diskussion i skolan kring etikundervisning och hur den kan bedrivas. Baserat på upplevelser från vår verksamhetsförlagda utbildning upptäckte vi vissa svårigheter med att bedriva etikundervisning i skolan.

Syftet med vårt arbete är att undersöka hur pedagoger tänker kring etikundervisning och arbetar med etik i skolan, för att till sina elever förmedla och förankra de grundläggande värden som skolans värdegrund vilar på.

1.3 Problemformulering

För att nå syftet har vi valt följande problemformulering:

- Hur bedriver pedagoger etikundervisning i skolan?
- Hur förmedlar pedagogen etiska värden till eleverna planerat/oplanerat?
- Hur väl stämmer dessa överens med läroplanen?

1.4 Disposition

I litteraturgenomgången i Kapitel två, kommer vi att redogöra för teoretiska utgångspunkter för lärande, moralutveckling och etik hos barn. I samma kapitel behandlas även skolans styrdokument, kopplade till värden och etikundervisning i skolan. Kapitel tre, utgörs av en problemprecisering. I Kapitel fyra som utgör den empiriska delen av examensarbetet, beskrivs valet av metod (intervjuer) samt den undersökning som genomförts. Dessutom redogörs det för etiska principer gällande forskning, undersökning och urval till studien. I Kapitel fem redovisas genomförande och resultat av undersökningen. I Kapitel sex diskuteras arbetet och den slutsats undersökningen lett fram till. I Kapitel sju finns en sammanfattning av arbetet.

1.5 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Syftet med vår studie är att ta reda på hur pedagoger tänker kring etikundervisning och arbetar med etik i skolan. Vi vill också undersöka hur väl pedagogernas arbete stämmer överens med de grundläggande värderingarna som står skrivna i läroplanen.

I vår undersökning har vi valt att främst utgå från ett sociokulturellt perspektiv, där det sociala samspelet står i fokus för lärande. Vi lyfter fram Säljös beskrivning av begreppet men tar också upp Vygotskij som är föregångare inom det sociokulturella perspektivet. Socialt samspel och kommunikation anses vara grundstenar för lärande och utveckling av etik och moral (Säljö, 2000). Vi tar också upp den konstruktivistiska synen på lärande och moralutveckling, som närmast företräds av Jean Piaget. Piaget förespråkar en aktivitetspedagogik (Piaget, 1968) som innebär att barn konstruerar sin förståelse för omvärlden genom att vara aktiv. Enligt Piagets induktiva syn på lärande, skaffar barns sig erfarenheter som leder till att de lär och utvecklas (Säljö, 2000).

Vi har valt att lyfta fram både det sociokulturella och det konstruktivistiska perspektivet. Detta eftersom vi ser att det finns beröringspunkter mellan de båda, som vi anser ha betydelse för vår undersökning. Utifrån det konstruktivistiska perspektivet lyfter vi också fram Kohlbergs modell om barn och ungas moralutveckling. Han utgår från Piagets teorier och är en av förgrundsgestalterna inom forskningen kring moralutveckling hos barn.

Vi har utgått från en fenomenografisk forskningsansats. Det är en ansats som framförallt inriktar sig på frågor som har relevans för lärande och fokuserar på att studera människors uppfattningar (Marton & Booth, 2000).

Inför val av metod, bestämde vi oss för att använda oss av kvalitativa forskningsintervjuer. En kvalitativ forskningsintervju har formen av ett samtal, men är professionellt. Syftet är att ta reda på den intervjuades erfarenheter och tankar. Det ställer stora krav på intervjuaren då tyngdpunkten skall ligga på den intervjuades upplevelser, samtidigt som intervjuaren skall kontrollera samtalet (Kvale, 1997).

2 Litteraturgenomgång

I litteraturdelen redogörs det för teoretiska utgångspunkter rörande lärande, moralutveckling och etik hos barn och unga, som vi anser vara viktiga för vårt arbete. Även skolans värdegrund och styrdokument och etikundervisning behandlas.

2.1 Etik & moral

Vi har valt att definiera begreppen etik och moral eftersom dessa är grundstenarna i uppsatsen. Många likställer de båda begreppen och i uppsatsen används de båda växelvis utan differentiering.

Begreppet etik härstammar från grekiskans *éthos* eller *êthos*. Det första begreppet *Éthos* handlar om oskrivna lagar, sedvänjor och hur man agerar i sociala sammanhang. Det andra begreppet *Êthos* handlar om en persons egna åsikter, värderingar och inställning till livet. Den latinska motsvarigheten till etik är moral (*mores*) som betyder sed, sedvänja, bruk. Inte sällan förväxlas dess båda begrepp men mycket kortfattat kan man säga att etiken utgör moralens teori. Moralen är det som styr våra praktiska handlingar och hur vi beter oss, medan etiken utgör grunden för de normer och värderingar som styr vårt handlande och tänkesätt (Orlenius, 2001:98). Etik betyder vetenskap om sedligt gott och ont, sedelära (SAOL).

2.2 Styrdokument kopplade till etikundervisning i skolan

Styrdokumentet för grundskolan är riktlinjer, för hur pedagoger ska arbeta med värdegrunden i skolan. Detta avsnitt handlar om skolans styrdokument kopplade till etik och värden.

I FN:s barnkonvention om barnets rättigheter står det att barn har rätt till en utbildning som utvecklar alla deras personliga förmågor, som utvecklar deras respekt för mänskliga rättigheter, för sin egen identitet sin kultur, språk och dess värden och även för kulturer som skiljer sig från den egna. Utbildningen skall dessutom förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle som bygger på förståelse, tolerans, fred, jämlikhet, vänskap och respekt (Barnkonventionen, artikel 29).

I skollagens inledande kapitel om utbildning för barn och ungdom kan man läsa att:

Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö (Skollagen, 1 kap, 2 §)

Dessutom betonas att den som arbetar inom skolan också skall främja jämställdhet och motverka kränkande behandling. I fjärde kapitlet står det vidare att utbildningen i grundskolan ”skall syfta till att ge eleverna de kunskaper och färdigheter som och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet” (Skollagen, 4 kap, 1 §).

Grundstenen gällande lagstiftning och riktlinjer för arbetet i skolan, bottnar i en humanistisk människosyn och det förhållningssätt vi har gentemot varandra (Green 2001). Den humanistiska människosynen värnar om varje individ och alla människors egenvärde (Orlenius 2001:45). Green (2001) menar att denna syn ligger till grund för hur värdegrundsarbetet bedrivs. I värdegrundsarbetet omfattas arbete med de grundläggande värderingar som ska präglade skolans verksamhet (Svaleryd 2003). Värden anses av Orlenius (2001) vara något som är eftersträvansvärt/gott. Värden som framhålls tydligt i läroplanen är exempelvis tolerans, förståelse och respekt (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994).

Sigurdsson (2002) beskriver läroplanernas utveckling. I läroplanerna från 1994 och 1998 har värdegrunden en mer central roll än tidigare. Detta beror på att utvecklingen av Lpo94 har lett till att läroplanen, gått från att vara regelstyrd till att bli mer målstyrd. De tidigare läroplanerna angav tydliga nationella riktlinjer för hur undervisning skulle genomföras. Dagens läroplan innehåller till skillnad från de tidigare, inte regler utan mål som kan tolkas och förverkligas på olika sätt i olika skolor. ”Den stora skillnaden mellan nu gällande läroplaner och de tidigare är således inte att Lpo 94 innehåller formuleringar om etiken i skolan, utan snarare det sätt som dessa framställs på som en övergripande värdegrund för hela skolarbetet” (Sigurdsson, 2002:12). Kursplanen genomsyras av demokrati, och värdegrundsarbetet bör integreras i samtliga ämnen i skolan. Linné (Linde, 2001).

I 1994 års läroplan är värdegrunden långt mer kortfattad än motsvarande avsnitt i grundskolans läroplaner från 1962, 1969 och 1980. I läroplanen från 1994 ligger demokratin som grund. Linné (Linde, 2001).

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2 §). Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994:3).

Förutom de grundläggande värden som citerats ovan innehåller läroplanen också avsnitt som tar upp förståelse och medmänsklighet, saklighet och allsidighet, en likvärdig utbildning och rättigheter och skyldigheter (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994:3-5). Den nutida läroplanen ställer stora krav på pedagogen genom att arbetet kring värdegrunden sker utefter pedagogens arbetssätt och förhållningssätt till elever, föräldrar och människor i största allmänhet. Det är pedagogen i skolan som har det övergripande ansvaret för att eleverna skall utveckla sitt etiska tänkande, eftersom hans/hennes ansvar är att följa de riktlinjer och lagar som anges i skolans styrdokument (Green 2001).

2.3 Grundläggande gemensamma värden

I uppsatsen talar vi ofta om de gemensamma värden som vårt samhälle vilar på och som vi som blivande lärare vill överföra till våra elever. För att förtydliga vill vi förklara vad som avses med dessa värden, var de kommer ifrån och deras betydelse.

Inom olika traditioner betonas olika begrepp som de viktigaste av våra grundläggande värden. Inom *den liberala traditionen* som härrör från 1700-talets upplysningstid är frihet, rätt och rättvisa centrala begrepp. Det är också ur denna tradition som begreppet värdegrund och betoningen av gemensamma värden har utvecklats. Skolans uppdrag skulle utifrån denna

tradition bli, att utöva sin egen frihet utan att till följd av det inskränka andra människors frihet. Denna uppfattning är allmänt etablerad i vårt samhälle och vi har lagar som hindrar att människors frihet och okränkbarhet hotas (Orlenius, 2001). Inom den liberala traditionen ligger fokus på individens rättigheter och det som kan hota dennes integritet. *Kommunitarismen* däremot fokuserar på individen som samhällsmedborgare. Enligt kommunitarismen skall skolan och staten inte enbart skydda individer från det onda, vilket är centralt inom den liberala traditionen. De har även till uppgift att ge människor rätten och friheten till det goda livet. Grundidén i kommunitarismen är att det bör finnas en universell och absolut värdegemenskap, som innebär att alla människor har rätt till ett gott liv. För skolan innebär detta ”att man aktivt måste arbeta för att skapa en god moralisk miljö, vilket anses vara avgörande för lärandet, och där lärarna för övrigt fungerar som moraliska förebilder” (Orlenius, 2001:37).

Postmodernismens företrädare säger i sin kritik mot kommunitarismen att drömmen om det homogena samhället är en illusion. Michel Foucault (Orlenius, 2001) en av de framträdande inom postmodernismen, menar att människan inte har någon frihet, att hon är fångad i ett samhällssystem i tron om att hon är en fri person. Foucault utesluter tanken på en gemensam värdegrund. Han anser att detta endast är politisk romantik, med avsikt att kuva människor. Zygmunt Bauman är en annan företrädare för postmodernismen. Han påstår att det inte finns objektiv moral eller några absoluta värden. De värden som finns enligt Bauman (2001) är sedvänjor som utvecklas genom mänskliga relationer. Bauman studerar postmodern etik och menar att berörande punkter inom etiken behöver uppdagas och på ett nytt sätt omstruktureras. Det handlar om sett ur en etisk synvinkel, hur man bortser från de typiska frågorna av moral, mer än att lösa de moraliska problemen. En moralisk utveckling och ett etiskt tänkande sker genom en moralkodex, som enligt Bauman är ett begrepp för hur människor tänker och handlar och vilken ställning de tar. Enligt Bauman har samhällets lagar gjort att moralen hamnade på dagordningen, eftersom människor har tvingats till och formats i rätt och orätt moraliskt uppförande. Människor fattar olika beslut och beroende av dessa gör man en värdering, som leder till att man gör olika val. Den utveckling som har skett och varför vi präglas av vår moral, är en effekt av den sekulariseringen. Detta har i sin tur påverkat människan att bli mer ”individuell, egoistisk och språkupptagen” (Bauman 2001:12).

2.4 Teoretiska utgångspunkter gällande synen på kunskap för lärandet av och kring etik

Vi har valt att här redogöra för två olika teorier om kunskap och lärande, som vi anser är relevant för vårt examensarbete. Vi delar båda uppfattningen om att den kunskapssyn man har som pedagog är av stor betydelse för hur man planerar, genomför och utvärderar sin undervisning, och vilket förhållningssätt man har gentemot sina elever. Vi menar att människor lär och utvecklas utifrån erfarenheter. Denna induktiva syn på lärande präglas dels av ett konstruktivistiskt och dels av ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000) och vi menar att en kombination av dessa båda utgör ultimata förutsättningar för att lärande skall äga rum. Med stöd av detta har vi därför valt att redogöra för dessa teorier och några av dem som forskat på ämnet.

Det finns såväl likheter som skillnader mellan de perspektiv som representeras av den konstruktivistiska tradition, som förespråkas av den schweiziske forskaren Jean Piaget och det sociokulturella perspektiv som framhålls av den ryske psykologen och pedagogen Lev Vygotskij (Säljö, 2000). Vi väljer att lyfta fram de drag, likheter och skillnader som vi anser har format vår syn på kunskap och lärande.

2.4.1 Sociokulturellt perspektiv

I följande avsnitt redogörs för synen på kunskap och lärande, sett ur ett sociokulturellt perspektiv. Forskare fokuserar på det sociala samspelet som den viktigaste aspekten för lärande. Detta synsätt har relevans för vårt arbete då lärande i samspel med andra också är av stor vikt för den moraliska utvecklingen (Säljö, 2000).

Säljö (2000) beskriver hur människan förvärvar kunskaper och utvecklar färdigheter ur ett sociokulturellt perspektiv. Han menar att omvärlden och den kultur vi lever i har stor betydelse för hur vi lär och utvecklas. Hans idéer bygger på Vygotskijs forskning och har en del likheter med konstruktivismen. Exempel på detta är att det inom båda teorierna läggs stor vikt vid elevens erfarenhet och aktivitet (Säljö, 2000). I det sociokulturella perspektivet fokuseras lärandet på samspelet mellan barnet och dess omgivning. Vygotskij (Bråten, 1998) talar särskilt om samspelet mellan elever och lärare, och intresserar sig främst för skillnaden mellan det som ett barn kan klara ensamt och det som det kan klara i samspel med en vuxen.

Det som ett barn till en början behövt hjälp att klara av kan de snart göra på egen hand. Dessa nyvunna sociala sätt att tänka överförs de senare på sin egen tankevärld (Bråten, 1998).

Every function in the child's cultural development appears twice: first on the social level, and later, on the individual level; first between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological) (Vygotskij, 1978:57).

Vygotskij skiljer på högre och lägre psykologiska processer hos människor. Till de högre processerna räknade han främst "kulturella redskap som språk, skrivande, berättande och teckning..." (Bråten, 1998:14) i andra hand kom "...traditionella kognitiva processer som logiskt minne, selektiv uppmärksamhet och begreppsbildning" (Bråten, 1998:14). Det som skiljer högre psykologiska processer från lägre är kvaliteten på processen. De högre psykologiska processerna ansåg Vygotskij vara, konsekvenser av sociala aktiviteter och således sociala till sin natur. Sociala aktiviteter förmedlar enligt Vygotskij högre psykologiska processer (Bråten, 1998).

Barnet är mycket beroende av vuxna, då lärande sker i socialt samspel med omgivningen (Säljö, 2000). I det fallet skiljer sig det sociokulturella perspektivet från konstruktivismen, som säger att barnet genom att studera och manipulera sin omgivning lär sig och drar slutsatser om sin omvärld (Säljö, 2000). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv betonas kommunikationens betydelse för lärandet. "Den sociala aspekten på mänsklig erfarenhet och mellanmänsklig kommunikation gör att individen kan tillägna sig och införliva det enorma förrådet av andras upplevelser" (Bråten, 1998:14). Bourdieu (1993) talar om det sociala rummet som utgångspunkt för utveckling. Ur människors agerande och mellanmänniska relationer uppstår situationer som leder till att människor som vistas där, utvecklas och lär sig nya saker. Vi tillägnar oss kunskaper och färdigheter om vårt samhälle i interaktion med andra människor. Den sociala miljön påverkar barnets handlande och lärandet är en aspekt av all mänsklig verksamhet och inte något som endast sker i skolan (Säljö, 2000). Dock spelar skolundervisningen en mycket stor roll i en individs kognitiva utveckling. Vygotskij (Bråten, 1998) menar att undervisningssituationer är sociala sammanhang där man inriktar sig på att omforma tänkandet hos människor. Samspelet mellan elev och lärare anser Vygotskij vara det centrala i undervisningen.

Som tidigare nämnts så ansåg Vygotskij att samspelet mellan elev och lärare är centralt för barns kognitiva utveckling. Skillnaden mellan vad ett barn ensamt kan prestera och vad det kan prestera med hjälp av en vuxen, berättar om barnets utvecklingspotential. För att förklara detta, skapade Vygotskij teorin om ”den närmaste utvecklingszonen”. Den närmaste utvecklingszonen, innebär alltså skillnaden mellan vad ett barn klarar själv och det som han/hon klarar tillsammans med en vuxen. Detta samspel ligger enligt Vygotskij sedan som grund för ett barns fortsatta utveckling. Trots att samspelet sågs som det centrala inom hans teori om den närmaste utvecklingszonen, betonas också vikten av dialog och det faktum att eleven själv är aktivt deltagande i den pedagogiska processen. Vygotskij vill inte på något sätt lyfta fram en part som viktigare än den andre. Det handlar om ett helt ömsesidigt samarbete, där alla deltar utifrån sina förutsättningar. Varje elev som deltar tillför sitt unika bidrag till processen. Vygotskij hyser inga tvivel om att det är eleven som spelar huvudrollen i samarbetet. Lärarens roll blir här istället att dra nytta av möjligheterna som situationen erbjuder och hjälpa och vägleda barnet på ett sätt som gynnar dess kognitiva utveckling. För att kunna göra det poängterar Vygotskij vikten av att läraren måste känna sina elever och vara bekant med varje individs sociala omgivning, dess erfarenheter, förutsättningar och färdigheter (Bråten, 1998). Dessutom måste läraren ”behärska pedagogiska verktygsmedel” (Bråten, 1998:24) som ger honom/henne förutsättningar att utmana den enskilde individen och föra elevens utveckling vidare till allt mer avancerade nivåer. I samarbetet mellan lärare och elev, betonar Vygotskij båda parternas bidrag till den sociala situationen, i form av aktivitet och kreativitet. Vygotskijs teori om lärande i samspel och den närmaste utvecklingszonen, är en pedagogik som hela tiden skall syfta till elevernas framtida utveckling. Han menar därför att undervisning har mycket stor betydelse för varje människas psykologiska utveckling (Bråten, 1998).

En tanke i Piagets utvecklingssystem är att det mänskliga intellektet kan nå ett stadium där det är fullt utvecklat. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv, är föreställningen om en sådan gräns för mänsklig utveckling helt orimlig (Säljö, 2000). Enligt Säljö kan inte människor undvika att lära och hennes intelligens gör att hon kan utveckla och använda sig av såväl fysiska som språkliga redskap, som gör att hon kan bemästra sina biologiska begränsningar. Med de fysiska redskapen, avser Säljö olika verktyg som finns i vår vardag, såsom; mätinstrument, informationsteknologi och transportmedel. Dessa fysiska redskap kallar Säljö för artefakter (Säljö, 2000:29). Vad beträffar de språkliga redskapen, så säger han att människor är överlägsna andra arter när det kommer till att kommunicera. Vi har förmågan att använda oss

av språk, teckensystem och symboliska begrepp för att kommunicera och samla erfarenheter som överträffar alla andra arter. Såväl de språkliga

...som de fysiska artefakterna är tecken på människans förmåga att samla erfarenheter och att använda dem för sina syften. I de fysiska redskapen vilar många av våra gemensamma kunskaper och insikter (Säljö, 2000:29-30)

Eftersom såväl de språkliga och de fysiska redskapen, det vill säga artefakterna, hela tiden förändras så utvecklas även människors kunskaper och erfarenheter i samma takt. Då människan handlar praktiskt med hjälp av artefakter, och hela tiden skapar nya redskap för att lösa fysiska och intellektuella problem, förflyttas därför hela tiden gränsen för hennes intellektuella och fysiska förmåga (Säljö, 2000). Bourdieu (1993) menar att människor med hjälp av artefakter kan skapa tydlighet och ordning i det sociala rummet.

Samspelet mellan människan och de redskap som nämnts här ovan är viktiga fysiska och intellektuella resurser i vår vardag. Dessa redskap är inte på något sätt en fysisk del av våra kroppar eller vårt tänkande. ”Men om vi försöker förstå tänkande, begreppsanvändning och lärande som *delar av mänskliga verksamheter...*” (Säljö, 2000:74) kan vi tydligt se att vårt handlande oftast är intimt sammanlänkat med olika former av redskap. När människor ställs inför olika problem och utmaningar samlar hon på sig nya erfarenheter genom att studera, diskutera och prova sig fram. På detta sätt skaffar sig människan nya intellektuella kunskaper som hon kan använda sig av, för att skapa nya fysiska redskap att dra nytta av (Säljö, 2000).

Grundläggande för ett sociokulturellt perspektiv är att såväl fysiska som intellektuella/språkliga redskap *medierar* verkligheten (Säljö, 2000:81). Som exempel tar författaren upp hur användandet av en käpp som redskap underlättar för den som är synskadad. ”Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap” (Säljö, 2000:81). Dock sker inte mediering enbart med hjälp av artefakter som till exempel tekniska hjälpmedel. Människans allra viktigaste medierande redskap är egentligen vårt språk (a.a.).

”... språket är den mest unika beståndsdel i mänsklig kunskapsbildning och, mer generellt, i vår förmåga att samla och kommunicera erfarenheter med varandra” (Säljö, 2000:82). Genom kommunikationen kan vi beskriva omvärlden och samspela med våra medmänniskor

på olika sätt. Språket kan användas för att samtala om företeelser som inte har någon fysisk existens men som ändå är viktiga för människor. Vi kan samtala om olika upplevelser och beskriva våra känslor. Dock menar Säljö (2000) att vi aldrig kan dela dessa med andra människor helt och hållet. För att andra skall förstå det allra innersta och privata behövs någon form av mediering. Det kan i detta fall vara gester och mimik som förstärker det som uttrycks genom det talade språket (a.a). Genom att tillägna sig ett språk, kan man inte enbart beskriva och samtala om omvärlden. Det är också ett redskap för att påverka andra människors världsuppfattning. ”Vi formar oss själva och andra, vår etik och moral, i och genom kommunikation” (Säljö, 2000:89). Språket gör det möjligt för oss att hantera vår omgivning på ett sofistikerat sätt. Men det är från de olika sammanhang och synsätt vi möter som vi hämtar våra främsta kunskapsresurser. Kulturella och etiska värden är därför nära sammanlänkade med kunskap i ett sociokulturellt perspektiv. När vi stöter på människor från andra kulturer som tänker och handlar annorlunda än vi är vana vid, betyder inte det att vårt synsätt är det korrekta. Vår uppfattning om dessa är inte objektiv, tvärtom blir vårt sätt att se på andra människor underordnat vår egen kultur och våra medierande redskap. Det innebär att vår syn på andra ofta säger mer om oss själva än om dem som vi har åsikter om. Alla olika former av kunskap och vetenskaper fyller en viktig funktion i vårt kunskapsberoende samhälle och bör göras tillgänglig för så många som möjligt. Detta menar Säljö (2000:97) är en viktig utbildningsfråga i vår tid. Vidare betonar han också vikten av att kritiskt granska de kunskapssystem och värderingar som vi ställs inför.

2.4.2 Kognitivism – Konstruktivism

Nedan redogörs kort för den gren inom kognitivismen som har kommit att kallas konstruktivism. Det finns många beröringspunkter mellan konstruktivismen och det sociokulturella perspektivet som vi vill lyfta fram som viktiga lärandeteorier med stor betydelse för barns moraliska utveckling.

Kognitivismen härstammar från rationalismen, som är en äldre klassisk filosofisk ståndpunkt som rör synen på kunskap och språk (Säljö, 2000:49). Ordet intellekt har sitt ursprung i latinets *ratio*, därav termen rationalism. Enligt Säljö (2000) svensk professor i pedagogik betonar kognitivismen människans tänkande som det huvudsakliga forskningsobjektet. Den gren inom kognitivismen som fått störst genomslagskraft vad gäller synen på lärande och

undervisning kallas *konstruktivism*. Detta perspektiv som återfinns inte minst hos Piaget innebär att en individ ”inte passivt kan ta emot information utan själv genom sin egen aktivitet konstruerar sin förståelse av omvärlden” (Säljö, 2000:56). Såväl den kognitiva synen på utveckling som den piagetanska företräder en *konstruktivistisk* syn på lärande och mänskligt tänkande.

Människan är således inte en passivt registrerande varelse som mottar sinnesintryck från omvärlden. Vi är istället aktiva och skapar meningsfulla helheter av det vi varseblir... När barnet studerar och manipulerar omvärlden fysiskt och begreppsligt, konstruerar det samtidigt en personligt meningsfull bild av världen (Säljö, 2000:59).

Piaget hade inte för avsikt med sina studier att komma med idéer om hur undervisning och uppfostran skulle bedrivas. Han intresserade sig för teoretiska frågor om hur kunskaper bildas och för att förstå detta var det lämpligt att studera barn och utvecklingen av deras tänkande. Men trots att inte Piaget såg sig själv som skolideolog eller pedagog, har läroplaner och liknande officiella dokument från 60-, 70-, 80 och 90-talen i många länder influerats av piagetanska idéer om kognitiv utveckling. Enligt Säljö (2000) företräder Piaget en induktiv syn på inläringen som innebär att man först gör erfarenheter och sedan lär och utvecklas.

Piaget (Säljö, 2000:62) menade att barn helst skulle göra egna erfarenheter, utan den vuxnes ingripande och förklarande. Piaget säger att det barnet ser i vuxenvärlden, försöker de kopiera och leva upp till. Vuxna ger order och föreskrifter och det är respekten för de vuxna som gör att barn lyder. Beteende är inte en mognadsprocess utan det består utav olika inslag av träning. Han nämner moralen som en uppkomst av normativa värderingar. Dessa värderingar bestäms inte av en yttre påverkan, utan uppkommer på grund av respekten som de medför, i form utav regler (Piaget, 1968). Säljö ifrågasätter emellertid detta synsätt och menar att ”...det knappast är rimligt att anta att barns egna aktiviteter leder till att de kan ’upptäcka’ de abstrakta kunskaper om världen som finns upplagrade i exempelvis vetenskaplig kunskap”. Enligt det sociokulturella perspektivet finns inte kunskapen hos de vetenskapliga objekten. Kunskapen uppstår genom våra diskussioner och analyser kring dem och är inte så lätta att upptäcka på egen hand (Säljö, 2000). Piaget ifrågasätter om barnet kan sätta sig in i andras tankesätt eller om de måste genomgå en ”inlärande socialiseringsprocedur för att verklig samverkan skall komma till stånd?” (Piaget, 1968:27).

En grundläggande tanke inom Piagets syn på utveckling handlar om intellektets anpassning eller *adaptation* till omgivningen (Säljö, 2000:60). Det innebär att människan strävar efter balans mellan de kunskaper hon bär med sig inom sig och det som sker runtomkring henne. När det sker en störning i denna balans uppstår en konflikt inom människan. Detta återställer människan genom det som Piaget benämner *adaptation* (Stensmo, 1994). Piaget menar ”att vi i vårt samspel med omvärlden ständigt regleras genom två samtidigt verkande processer; *assimilation* och *ackommodation*” (Säljö, 2000:60). Dessa två är i sin tur delar av *adaptationen*. Assimilation innebär att vi tar till oss information från omvärlden och anpassar den till de erfarenheter och den kunskap vi redan har. Den kunskap som utvecklas tillsammans med andra eller i vissa situationer skapas därigenom i nya situationer. Ibland får vi dock nya intryck som innebär att vi måste förändra vårt tankesätt genom ackommodation. Genom att ackommodera anpassar vi vårt gamla tankesätt och uppdaterar det gamla beteendet så att den nya kunskapen ryms i vårt medvetande som ny accepterad kunskap, vilken också anpassas till den nya situationen (Piaget, 1968).

Piaget var kritisk till skolans fixering vid det talade och skrivna ordet. ”Att bara läsa om och höra läraren tala om olika saker kan lätt bli ’tom verbalism’”. (Stensmo, 1994:133). Istället förespråkar Piaget en så kallad aktivitetspedagogik, vilket innebär att barn och unga lär genom aktivt handlande. Han menar att lärande är en aktiv process och att de lärande har en naturlig nyfikenhet, upptäckarlust och kreativitet som pedagoger bör ta fasta på (Stensmo, 1994).

Enligt Piaget ”är barnet i grunden egocentriskt och utveckling sker genom att barnet självt utvecklar en förståelse av sin omgivning” (Säljö, 2000:66). Genom att iaktta och manipulera sin omgivning drar barnet slutsatser om hur omvärlden fungerar. Omgivningen är här i huvudsak passiv och det är barnets egna aktiviteter som leder fram till nya upptäckter och ny förståelse. Piaget menar att känslorna är knutna till hur vi handlar och är beroende av hur vi själva handlar, det är alltså inte medvetandet som styr utan jaget som står i fokus när vi handlar. Vidare anser han att om man medvetandegör barn om det egna jaget kan det få konsekvenser i form av egocentrism (Piaget, 1968). Egocentrismen får dock inte missförstås för självupptagenhet. Barnet är endast egocentriskt i den mening att de uppfattar sin omgivning enbart utifrån sig själva och sina egna erfarenheter. När barn kommer upp i förskoleåldern lär sig barn att se saker och ting utifrån mer än sitt eget perspektiv (Säljö, 2000).

2.5 Perspektiv på barns etik

I forskning om barns etik finns tre huvudgrenar: en kognitiv, en sociokulturell och en emotionell. Dessa har studerat barns moraliska utveckling och hur barn lär sig att handla etiskt. Inom de olika grenarna presenteras olika syn på etik och de influenser som man anser vara av betydelse för barns etik (Johansson, 1999). Vår tyngdpunkt har hittills legat på det sociokulturella perspektivet men vi berör även det kognitiva perspektivet. Vi vill gärna ge läsaren en kort redogörelse för den sociokulturella och kognitiva etikforskningen, då vi anser att dessa är av relevans för vår studie.

2.5.1 Sociokulturellt perspektiv på barns etik

Vi har tidigare redogjort för Säljös sociokulturella perspektiv som bygger på Vygotskijs teorier om lärande. Inom det sociokulturella perspektivet lyfts betydelsen av kultur, omgivning, relationer och kommunikation fram som viktiga faktorer för att lärande skall ske. Vi vill här skildra det sociokulturella perspektivet på barns etiska och moraliska utveckling utifrån dessa faktorer.

Enligt det sociokulturella perspektivet som tidigare beskrivits med stöd av Säljös och Vygotskijs teorier, är det i relationer med andra människor och vår omgivning som vi tillägnar oss kunskaper om omvärlden. Gilligan (1993) framhåller rättvisa och omsorg som två delar i barns moralutveckling och menar att dessa utvecklas i mellanmännsliga relationer. I samspel med andra upptäcker barn mönster i mänskliga relationer som de tillägnar sig och så småningom själva tillämpar.

De sociala och kulturella kontexter som barn direkt eller indirekt ingår i anses vara betydelsefulla för barns etik. Den kultur som ett barn växer upp i förser dem med en praktisk moral. Från familjen och från andra personer i barnets omgivning överförs moral och värden i sociala sammanhang. Barnet tolkar de moraliska budskap som de möter och använder sedan dessa för att skapa sin egen moral. Barnet antas överta moralen i den kultur som han/hon växer upp i (Shweder med flera 1987).

Situationer, interaktion med familjen och andra barn och vuxna i omgivningen är betydelsefulla influenser för ett barns moralutveckling. I olika sociala sammanhang kan barn lära sig moral genom en social kommunikation men också genom att själv utsättas för moraliska överträdelser (Turiel med flera 1987).

Andra forskare som fokuserar på relationer som utgångspunkten i barns moraliska utveckling är Damon (1990) och Frønes (1995). De utgår från vänskapsrelationer mellan barn och den betydelse dessa har för barns etik. Damon (1990) anser att barns moral växer fram ur sociala erfarenheter som görs tillsammans med föräldrar och kamrater. Så snart ett barn kan kommunicera med andra, börjar de också ta till sig sin kulturs värderingar och moral. Damon (1990) påpekar att detta börjar mycket tidigt i livet och ur dessa möten med omgivningen växer barnets moral fram. Det är viktigt att vara medveten om att barns moral skiljer sig från vuxnas. Om man som vuxen vill förstå och vara med och utveckla barns etik genom att förmedla etiska värden är det viktigt att kunna sätta sig i barnens värld och förstå etiken utifrån deras villkor (a.a.).

Både Damon (1990) och Frønes (1995) framhåller vänskapsrelationer som viktiga för barns utvecklande av etik. Damon menar att barn upplever att de har samma status och makt och kan därför utveckla ett ömsesidigt förhållande där de reagerar på varandras handlande genom positivt och negativt agerande. När barn samspelar med varandra lär de sig utifrån gemensamma erfarenheter och upplevelser att se den andres perspektiv. Barnet kan sedan använda sina kunskaper om andras upplevelser i båda goda och onda syften och det är dessa val som ger uttryck åt barns etik och visar vilka värderingar de tagit till sig (Damon, 1990).

Frønes (1995) pekar på kommunikationens betydelse för utvecklandet av barns etik. I sociala sammanhang där barn interagerar med andra utvecklas deras kommunikativa kompetens och denna menar Frønes är central för att utveckla moral. Kommunikativ kompetens handlar om att kunna tolka och reflektera över situationer och handla utifrån det man ser och upplever. Kommunikativ kompetens och förmågan att sätta sig in i andras perspektiv är inte något som barn i första hand lär sig av vuxna genom undervisning. Dessa är istället förmågor som i första hand utmanas och utvecklas i relationer mellan barn. Barn utvecklar sin förståelse för andra människor och sin omvärld i sociala sammanhang där barnet själv är aktivt. Utveckling följer inte någon rak linje utan skapas och återskapas i situationer som barns ställs inför.

Kommunikation och språk är viktiga redskap i barns utvecklande av social kunskap (Corsaro, 1987).

2.5.2 Kognitivt perspektiv på barns etik

Piaget och Kohlberg är förgrundsgestalter inom kognitivismen. Utmärkande för kognitivismen är grundtanken att barns etik utgörs av deras kognitiva förmåga (Johansson, 1999).

Piaget har i sin bok *The moral judgement of the child* från 1932 lagt grunden till förståelsen av utvecklingsfaserna i barnets moralutveckling (Bergling, 1982). Piaget menar att moralutvecklingen omfattar tre faktorer. Den första är mognaden, den är arvsbetingad. Den andra är inflytandet från en fysisk miljö, vilket man får genom erfarenhet eller övning. Den tredje är den sociala trädningen. Den moraliska mognaden är inte något som människor kan påverka själva, utan detta sker och påverkas genom träning, socialiserande och erfarenhet. Däremot krävs en inre logik för att ett barn ska påvisa att det har tillägnat sig kunskaper som består (Piaget, 1968:163). Enligt forskarna inom kognitivismen hänger moral och logik ohjälpligt samman och utvecklas stegvis, tillsammans med den kognitiva förmågan (Johansson, 1999) ”Logic is the morality of thought just as morality is the logic of action” (Piaget, 1960:404). Fokus inom den kognitiva forskningen ligger inte på upplevelser, relationer, kontexter och sociala sammanhang, och dess betydelse för barns etik. Istället menar man att det är barns intellektuella förmåga som styr deras moraliska utveckling (Johansson, 1999). Piaget har studerat tre huvudteman i barns moralutveckling; barnets syn på regler, bedömningar av orätta handlingar och lögner samt barnets syn på straff. Han genomförde en rad tester där han studerade barns reaktioner. Utifrån resultaten av sina undersökningar kunde han påvisa att det fanns stora likheter i moralutvecklingen hos barn som tillhörde samma ålder och mognadsnivå. Utifrån sina många undersökningar utformade han senare en stadieteori om barns moralutveckling (Bergling, 1982). Piaget definierade två stadier; rättvisa och samarbete på lika villkor. Utifrån Piagets teori har Kohlberg utvecklat en teori om barns moralutveckling som delas in i sex steg och som liksom Piagets hänger ihop med ålder och mognad (Johansson, 1999).

2.5.3 Barns moralutveckling

Utifrån de många undersökningar och experiment som Piaget genomförde kring olika moralproblem utformade han en teori om två stadier i barns moralutveckling. Det första stadiet har flera olika namn, men det vanligaste är heteronom moralitet. Det tycks vara det namn som bäst förklarar dess funktionssätt. Barn som befinner sig i det heteronoma stadiet har respekt för vuxna och för sin omgivning, men denna respekt styrs helt av deras egna känslor. Moraliteten är egocentrisk och omogen och det gör det svårt för barnet att sätta sig in i andra människors känslor och se saker ur andra perspektiv än sitt eget. På det första stadiet ses lagar och regler som oföränderliga och absoluta istället för flexibla instrument för mänskliga syften och värderingar som de verkligen är. Även stadium två benämns med olika namn. Av dessa är *autonom moralitet* eller *moralitet i samverkan* de vanligaste (Bergling, 1982). Till skillnad från det heteronoma stadiet, kan barn som befinner sig i stadium två lättare förstå och leva sig in i hur andra människor tänker och känner. Respekten för de vuxna växer fram genom en ömsesidig ”social samverkan” (Bergling, 1982:21). Lagar och regler ses på detta stadium inte längre som oföränderliga utan som ett system som finns till för att uttrycka gemensamma rättigheter och skyldigheter och främja jämlikhet mellan människor för att den sociala gruppen skall fungera (Bergling, 1982).

Att kunna uppskatta, värdesätta och visa respekt är en form av moraliska känslor enligt Piaget. Rättskänsla för etik och moral hos vuxna människor växer snarare fram ”på den vuxnes bekostnad än som en följd av hans påtryckningar” (Piaget, 1970:71). Först när barn upplever orättvisa förstår de vad som är rätt och fel. Han påpekar också att i småbarnsåldern lyder barn utan att reflektera över rättviseaspekten.

2.5.4 Kohlbergs kognitiva stadieteori om barns och ungas moraliska utveckling

I svensk forskningstradition finns inte så mycket skrivet om moralutveckling. Det som finns är oftast knutet till Lawrence Kohlbergs teori (Orlenius, 2001). Under 1970- och 80-talet utvecklade Kohlberg en teori om barn och ungas moraliska utveckling (Colnerud och Thornberg, 2003). Hans teori utgår från Piagets forskningsresultat om mognad och utveckling. Både Piaget och Kohlberg menar att det förekommer en stegvis utveckling där det ena bygger vidare på det andra. Detta illustreras i en så kallad ”utvecklingstrappa”.

Kohlberg (Colnerud och Thornberg, 2003) har genom intervjuer med barn och unga kommit fram till tre olika nivåer i den moraliska utvecklingen. Den första är den premoraliska nivån, den andra är den konventionella och den tredje är den principiella nivån. Varje nivå inbegriper sedan två stadier, vilket gör det till totalt sex stadier (Bergling, 1982).

Det första stadiet handlar om *straff och lydnad*. Små barn gör vad de kan för att undvika obehagliga bestraffningar. Således är det de fysiska konsekvenserna som avgör om en handling är ond eller god. Barnet handlar i det här stadiet för att slippa bestraffningar och underordnar sig auktoriteter utan att ifrågasätta det bakomliggande moraliska resonemanget. I det andra stadiet har barnet en så kallad "*instrumentell-relativisk orientering*" (Colnerud och Thornberg, 2003:29). Man använder människor och sociala relationer som redskap för att nå egna fördelar. I såväl det första som det andra stadiet står egot i centrum. Även om känslor av rättvisa och ömsesidighet delvis förekommer i barnets tankevärld tolkas de alltid på ett jagcentrerat och resultatriktat sätt.

I det tredje stadiet sker en '*snäll-pojke-snäll-flicka*'-orientering' (Colnerud och Thornberg, 2003:29). Detta stadium innebär en orientering mot andra, vilket innebär att man uppfattar goda handlingar som sådant som gör andra till lags. Således försöker man göra sådant som behagar eller hjälper andra och man lär sig också att se avsikter med människors handlingar. Barnet lär sig nu att man uppskattas av andra om man är snäll, och försöker att vara en god person inför sig själv och andra. Det fjärde stadiet innebär en '*lag och ordning*'-orientering' som leder till att barnet utgår ifrån att lagar och regler ska följas för att upprätthålla den sociala ordningen. Det betyder att man underordnar sig majoritetens beslut om vad som anses vara rätt eller fel även om det är till nackdel för mig personligen eftersom man inser betydelsen av att lagar och regler följs för att inte samhället skall bryta samman.

I både stadium fem och sex förutsätts ett abstrakt tänkande. Individen tar personligt ansvar för sitt eget handlande. Man inser att auktoriteter får ifrågasättas och att lagar och regler inte är absoluta. En bedömning är tvungen att göras beroende på situation och sammanhang.

I det femte stadiet sker en *socialisering-kontraktlegitimerings-orientering*. Även om rätt och fel anses beslutas av majoriteten inser en individ som uppnått detta stadium att det som är rätt och gott också bestäms av människors personliga värden och åsikter. Den unge förstår att normer och värden är föränderliga och även om lag och ordning betonas så kan man se möjligheten att förändra lagar genom att förnuftigt överväga samhällsnyttan. Det sjätte stadiet

gäller en *orientering mot universella etiska principer*. En person som nått det sjätte stadiet har tillskansat sig egna etiska principer som styr definitionen av rätt och fel utifrån det egna samvetet. Dessa etiska principer är universella och bygger på sådant som rättvisa, ömsesidighet, mänskliga rättigheter, jämlikhet och människovärdets okränkbarhet (Colnerud och Thornberg, 2003).

2.5.5 Kritik mot Kohlbergs teorier

Kohlbergs utvecklingsteori har fått mycket kritik av olika forskare på området. Bergling nämner John C Gibbs (Bergling, 1982) som en av kritikerna mot Kohlbergs stadieteori. Gibbs anser att stadierna 1-4 skiljer sig från stadierna 5-6. Stadierna 1-4 kallar han för naturalistiska eftersom han menar att de handlar om människors moraliska utveckling och hur det mänskliga samspelet fungerar. Stadierna 5-6 anser han istället besvara frågor av existentiell karaktär, om livets och tillvarons mening (a.a).

Gilligans (Colnerud och Thornberg, 2003) "feministiska" perspektiv handlar om att Kohlbergs utvecklingsteori bara beskriver moralisk utveckling hos pojkar. Gilligan kritiserar forskningen om hur moralisk utveckling har begränsat sig till att fokusera på rättigheter och rättvisa och för lite på omsorg och känslighet, eftersom kvinnor har en större tendens att framhäva empati medan män tenderar att framhålla rättvisa. Gilligans slutsats är därför att kvinnor inte kan nå lika högt som män i Kohlbergs stadieteori. Flera andra forskare menar även de att Kohlberg definierar rättvisa och regler som de viktigaste moraliska principerna (a.a). Peters (Sigurdsson, 2002) är en av kritikerna. Han anser att Kohlbergs teori om att likställa moral med det som är rätt är felaktig. Kanske vill man inte främst av allt få barn att vara rättvisa, säger Peters. Han framhåller istället att det man borde uppmuntra barn till att bry sig om varandra och lära sig känna sympati och medkänsla. Peters har också som argument att Kohlberg felaktigt använder rättvisepincipen som moraliskt rättesnöre utan hänsyn till sammanhanget eller människorna som berörs (a.a). Här får han medhåll av bland andra Eva Johansson (1999) som menar att Kohlberg missar "de betydelser som upplevelser, relationer, kontexter och kulturella sammanhang har i barns värld och för barns etik" (sid. 45). Hon är av åsikten att Kohlberg i sin forskning utgår från sin egen etik istället för de ungas och inriktar sig alltför mycket på deras intellektuella mognad utan att ta hänsyn till sammanhanget.

2.6 Etikundervisning i skolan

Att få in etikundervisning på skolschemat förespråkas av både forskare och pedagoger och diskuteras i många skolor som ett betydelsefullt och viktigt ämne att aktualisera i dagens skola. Termen värdepedagogik som Colnerud och Thornberg pratar om, upplever vi relevant för ämnet eftersom det är ett begrepp som omfattar etikundervisning i skolan samt handlar om värden och normer

2.6.1. Etik som skolämne?

Hartman (2000) pratar om att fler och fler idag vill ha etik i skolan. Enligt Lindell (2007) har många skolor under de senaste åren börjat arbeta allt mer med värdegrundsfrågor. En del har infört det som ett eget skolämne medan andra har integrerat det i undervisningen och berört det i alla ämnen. Även Kohlberg (Bergling, 1982) stödjer införandet av moralundervisning i skolan eftersom han anser att ett förändrat moraliskt tänkande får konsekvenser för det moraliska handlandet. Han menar att det skulle förändra barn och ungdomars syn på hederlighet, kränkningar, kriminalitet och mänskliga rättigheter. Forskargruppen kring Kohlberg har utifrån detta utvecklat förslag till lektionsserier med målsättningen att stimulera moralutvecklingen. Kohlberg menar att läraren borde bli stimulerad och se det som en utmaning i sitt jobb att kunna medverka till elevernas moralutveckling genom att aktivt agera tillsammans med dem i det sociala samspelet (a.a.).

Hartman (2000) menar att läroplansutvecklingen och värdegrundsarbetet i skolan, har satt etik på skolschemat/dagordningen. ”I samband med skolans arbete med värdegrunden har det ibland framkommit åsikter som jämför etik med social kompetens eller rent av med etikett” (sid. 9). Colnerud & Thornberg (2003:16) skriver att skolans uppdrag är att förmedla grundläggande värden. De poängterar att detta lyfts fram i den senaste versionen av läroplanen, där det etiska perspektivet får stort utrymme. Vidare skriver författarna att skolan har som uppgift att se till att eleverna blir medvetna om sina egna åsikter men också andra människors. Att de lär sig ta ansvar och visar respekt för att hjälpa andra människor men tar avstånd från kränkningar och förtryck.

Vidare skall de kunna leva sig in i och förstå andra människors situation och utveckla en vilja att handla även med deras bästa för ögonen. Skolan har med andra

ord en skyldighet att bedriva en pedagogik som tar sikte på att stimulera, utveckla och höja elevernas moraliska eller etiska färdigheter, att förmedla, belysa, gestalta, diskutera och problematisera värden och normer (Colnerud och Thornberg, 2003:16).

Colnerud och Thornberg (2003) använder sig av termen värdepedagogik istället för etikundervisning och avser med den en term som inrymmer alla lärandesituationer som har med värden och normer att göra. Thornberg (2006) framhåller i sin avhandling att värdepedagogik också handlar om att ge elever erfarenhet att utveckla omsorg om andra och moraliskt önskvärda handlingar. Colnerud och Thornberg (2003) anser att andra begrepp än värdepedagogik som används här i Sverige som t.ex. socialisation, fostran och värdegrundsarbete inte är bra, eftersom de signalerar brist på dialog och ömsesidighet mellan vuxna och unga. I avsaknad av en passande svensk term inom pedagogiken har författarna inspirerats av begreppet "value education" som fritt översatt från engelska kallas för värdepedagogik. Värdepedagogiken omfattar såväl undervisningsmetoder som pedagogiska program, aktiviteter, interventioner och förhållningssätt som syftar till att arbeta med moraliskt och etiskt lärande.

Värdepedagogik kan definieras som den aspekt av den pedagogiska praktiken som resulterar i att moraliska eller politiska värden liksom normer och färdigheter som bygger på sådana värden förmedlas till eller utvecklas hos elever (Thornberg, PM nr 4:2006)

Goleman (1997) beskriver hur man har gjort en studie i en skola i USA där man tar upp självkunskap på schemat. Ämnet behandlar människors känslor, sett ur ett eget perspektiv men också utifrån andras perspektiv. Lärarna aktualiserar dagliga problem och hjälper eleverna att fylla sina ryggsäckar med nya emotionella kunskaper, genom undervisning i självkunskap. Detta gör man genom att förstå tankarna bakom handlingarna, eftersom människor alltid har en valmöjlighet och kan välja sina känslor. I en artikel i Lärarnas tidning skriver Johansson att lärare bör vara försiktiga med att sätta etik på schemat eftersom risken finns att man bara ägnar sig åt det då. Johansson är kritisk mot arbete med etik och livskunskap, där man samtalar med varandra i grupper. Hon menar att barn lär sig att presentera svaren på frågorna och ikläder sig en beskyddande roll gentemot sina kamrater, vilket kan leda till problematik bland annat kring förväntningar och uppmärksamhet från pedagogen (Johansson, Lärarnas tidning nr 8:2008). Även Colnerud och Thornberg (2003)

ifrågasätter om en värdepedagogisk undervisning är nödvändig. De ställer sig frågan om barn verkligen behöver lära sig att tränas i etik och moral. Detta eftersom barn tidigt tycks utveckla en känsla för moralitet samtidigt som barn studerar vuxna och gör likadant.

2.6.2 Skolans ansvar för fostran?

Goleman (1997) ifrågasätter att om dagens föräldrar inte kan fostra sina barn själva och lära och ge dem sunda värderingar, vart är vårt samhälle på väg då? Vidare skriver Goleman att problemet globaliseras eftersom ekonomin ligger till grund för att överhuvudtaget kunna överleva. Föräldrar lämnar sina barn på förskolor, skolor och fritids och arbetar länge om dagarna. Då läggs det emotionella arbetet över på skolorna. Författaren menar att samspelet mellan barn och förälder håller på att försvinna, även om föräldrarna gör så gott de kan. Skolan blir då den plats där social fostran får ske, eftersom föräldrarna inte har tid. Skolan kan dock inte göra arbetet självt, men skolan får en viktig roll och ett stort ansvar att ge barnen grundläggande kunskaper inom social och emotionell fostran. Bergstrand (1980) menar också att det skall ske en allmän fostran och värderingsrätt i skolan, då skolan har en yttre medveten påverkan från samhället. Han talar om att skolan bör tillhandahålla eleverna med generella kunskaper och värderingar som är till gagn för dem för att klara sig längre fram i livet. Goleman (1997) poängterar att undervisa i etik berikar oss människor samtidigt som det får oss att fundera vidare på om det verkligen åligger skolan att fostra barnen. Vidare kan man läsa i Lpo 94 om fostran för livet:

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver (Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet 1994:5).

Skolan innebär en moralisk påverkan och i lärares uppgifter ingår att fostra eller påverka elever i enlighet med vissa värden och normer, vilket inte minst skrivs i skolans läroplan (1994). Colnerud (1995) menar att lärare i dagens skola upplever en osäkerhet inför sin fostrande roll, de etiska överväganden de ställs inför och sina handlingar gentemot eleverna. Hon skriver att etiska frågor i dagens samhälle väcker ett påtagligt intresse och ger skolan ett gynnsamt tillfälle att föra diskussioner kring (Colnerud, 1995). I läroplanen (1994) kan man

läsa att ”skolan skall vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen” (sid. 5). Att undervisa i emotionell kompetens vilket Goleman (1997) menar berikar oss människor samtidigt som det får oss att fundera vidare på om detta verkligen åligger skolan att fostra barnen. Att besitta emotionell intelligens innebär att förstå och hantera sina egna och andras känslor (Kimber, 1999).

Goleman (1997) menar att man går tillbaka till att skolan blir en fostrande anstalt. Allteftersom skolan idag får fungera som ett redskap för samhället för att kunna ge barnen grundläggande viktiga kunskaper och färdigheter, även i social träning. Linné (2001) säger att skolan har som en viktig uppgift att förmedla de värden som anges i skolans styrdokument, ”etiska frågor hör hemma inom i stort sett alla ämnesområde i skolan och de hör hemma i skolans vardagsarbete och bör tas upp i sitt naturliga sammanhang i de situationer som där uppstår” Linné (Linde, 2001:48).

Fjellström (2004) definierar fostran som ”den omsorg i vid mening som syftar utöver tillgodoseendet av aktuella och påtagliga behov, intressen och önskningar, som avser att bidra till att finna barns och ungdomars karaktär och handlande till något som hålls för *önskvärt*” (2004:146). Goleman (1997) menar även att skolan skall socialisera barnen och lära dem att vara tillsammans med andra, en social fostran. Han poängterar dock att det är en tung men betydande roll skolan får men det viktigaste blir att läraren erfar sig en ny roll – inte bara ikläder sig lärarrollen. Vidare säger författaren att det också är viktigt att infiltrera andra människor i barnens arbete i skolan.

2.6.3 Empati och etik

Hoffman i (Goleman, 1997) anser att empatin är ursprunget till etiken ”empatin utgör grunden till många typer av etiska ställningstaganden och handlingar” (sid. 140). Thornberg (2006) betonar att regler är i sig en moralisk gestaltning som utvecklas i sociala relationer och genom att pedagoger appellerar till elevers empati i ett lärar-elev-interaktivt regelarbete uppmärksammas de till konsekvenser av handlingar som både följer och överträder dessa regler. Regler som kretsar kring att vara snäll och inte elak. Angelöw och Jonsson (2000) talar om att de handlingar människor gör utan att reflektera över sina normer är oftast självklara

och underförstådda av alla eftersom de bara finns där och utgör den del av det sociala livet. Weirsöe (2004) säger att barn som ständigt utsätts och tränas i konflikter ska bemötas med respekt och empati. Det är vuxnas ansvar och skyldighet att se vad barnen behöver hjälp med och vägleda dem. Vidare skriver Johansson (1999) att barn som kan ta emot och visa empati tillsammans med en vuxen utvecklar även ett empatiskt förhållningssätt till sina kompisar, detta sker tidigt redan när barnen är små. Bergstrand (1980) påtalar däremot att barn inte föds med samvete utan att föräldrarna påverkar barnen genom förbud och att tillrättavisande. Barns samvete växer fram med hjälp av föräldrarnas värderingar genom deras praktiska handlande och efterhand lär barnen sig att forma sina egna värderingar. Barnet ser sina föräldrar som idoler och är rädda för straff. De försöker därför ofta att vara sina föräldrar till lags.

2.6.4 Skolans roll i etikundervisningen

Skolan fungerar som en "komfortzon" där eleverna utvecklas och socialiseras genom ett livslångt lärande. Om lärandet sker medvetet får barnen en större förmåga att utforska sitt eget område och detta blir ett av många sätt att förbereda barnen inför samhällslivet (Jansson med flera, 1997). Bergström (Sträng, 2005) menar att barn behöver lära sig att sätta sig in i andra barns perspektiv och skaffa sig en egen referensram, innan de själva lär sig förstå sina beteenden. Detta är något som bör ske tidigt i barnens utveckling och skolgång. Vidare säger författaren att vuxna genom att se till sig själva och reflektera över det egna bemötande och ställningstagandet blir föredömen för våra barn.

Thornberg (2006) skriver att det är viktigt att ta reda på hur elever tänker och resonerar kring regler ur ett värdepedagogiskt perspektiv. Tidigare forskning visar att elever inte är passiva mottagare i skolan utan är aktiva deltagare och kan kritiskt granska skolregler och lärares beteende. Ett utav skolans uppdrag är att utbilda elever till demokratiska samhällsmedborgare. Därför är det av yttersta vikt att eleverna får vara med och diskutera värden utifrån ett pedagogiskt perspektiv. Värdepedagogikens insatser i skolan är väsentliga. Om barn i skolan enbart möter konkurrens och inte får känna gemenskap av kamrater och lärare, kan deras moraliska utveckling påverkas negativt. För att förhindra att detta sker krävs det att lärare är medvetna om de problem som kan uppstå och motverka och kan förmedla värden till eleverna som de kan förstå (Colnerud och Thornberg, 2003). Jansson med flera (1997) säger däremot att om ett barn skall bli medvetet och förstå sina handlingar själv, måste den få uppleva det.

Här är läraren ett viktigt redskap för elevens lärande eftersom etiska, empatiska och moraliska kunskaper genererar i färdigheter. Det är viktigt att lärare är neutrala och att föräldrar och samhället ska avgöra vilka värderingar som är viktiga. Handlar det om mer personliga värderingar och åsikter är det upp till var och en att avgöra vad som är lämpligt att diskutera. Föräldrarnas åsikter är värdefulla och präglas av en öppenhet mellan dem, eleverna och skolan (Bergstrand, 1980). Även Jansson med flera (1997) påpekar att ”som förälder, lärare och ledare är det din uppgift att hjälpa varje individ att finna sina inneboende kvaliteter” (sid. 56). Vidare säger Läroplanen att ”skolans och vårdnadshavarnas gemensamma ansvar för elevernas skolgång skall skapa de bästa möjliga förutsättningarna för barns och ungdomars utveckling och lärande” (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994:14).

Colnerud och Thornberg (2003) framhåller att lärares omedvetenhet om och underskattning av sin moraliska påverkan av eleverna kan rasera den sociala rangordningen mer än vad de medvetna insatserna kan göra. Om insatserna är medvetna, kan det resultera i att eleverna får andra sociala erfarenheter än de som sker spontant i den sociala ordningen. Därför anses det vara viktigt att lärares arbete sker spontant och integrerat i det ordinarie skolarbetet samt försöka att agera som ett medium av de värden de vill förmedla (2003:215). Goleman (1997) påpekar att människors känslor är omedvetna. Han menar att känslorna styr hur vi handlar och agerar. Om en människa förstår sig själv och sina handlingar, kan människan lättare sätta sig in i andra människors situationer och få en större förståelse för dem. Därför blir det viktigt för läraren att förmedla de grundläggande värdena. Vidare skriver författaren att om man börjar med emotionell kompetens tidigt i skolan och anpassar nivån efter åldern till barnen, samt samarbetar med hemmet, har man stor möjlighet att lyckas (Goleman 1997).

För att uppnå ett mer humant och rättvist samhälle kan lärarna bidra med sina reflektioner och kunskaper i skolan genom att lära sina elever att reflektera över sina handlingar. Zeichner (Brusling och Strömqvist, 2001). Genom att låta eleverna reflektera över sina handlingar, ger man dem förutsättningar för att göra medvetna etiska ställningstagande som baseras på kunskap och värderingar. Linné anser att de värden som anges i läroplanen skall respekteras av både lärare och elever. Målen är däremot något som skall uppnås eller eftersträvas Linné (Linde, 2001:48).

Som lärare är det svårt att påverka sina elever till att omfattas av rådande värden och kulturmönster i ett samhälle där ett enhetligt normsystem inte längre är självklart (Colnerud,

1995:135). Etiska reflektioner i vardagslivet är minst lika viktiga som andra ämnen i skolan. De etiska frågorna ställs på sin spets i vissa skeden och är därför lika aktuella även i vardagslivet (Colnerud, 1995).

Vi tror att den aktualitet som etiska frågor av olika skäl fått i dagens samhälle skulle kunna öppna vägen för en etisk diskussion även inom skolans värld. Denna diskussion bör behandla värden och normer såväl för skolan som samhällsinstitution som för lärarnas yrkesgrupp (Colnerud, 1995:139)

Att barn lär sig om etik menar Johansson (2003) är en ständig lärandeprocess där mötet mellan barn är en viktig utgångspunkt. Barn lär och upptäcker sitt eget handlingsmönster i samspel med andra och etiska konflikter är en viktig drivkraft för lärande om etik. Konflikter, förståelse, empati, andra barns reaktioner på hur man uppträder i etiska dilemman, kan leda till nya upptäckter hos barn som erövrar nya etiska upptäckter (sid. 209-211). Resultatet i Johanssons avhandling (2003) pekar på att barn upplever och beskyddar sina etiska värden och normer samt att barn känner en skyldighet gentemot varandra att uppträda korrekt, eftersom att de tänker efter före de handlar. Om lärare och elever påtalar och visar sina känslor och rörelser, kan det påverka människans beteende till att bli mer positivt. Har dessutom lärare och elever en god kontakt, genererar det i ett gott interaktivt arbete i skolan (Goleman, 1997).

Johansson (2003) riktar intresset mot etik i skolan, där fokus ligger på hur pedagoger bidrar för att skapa normer och arbetar med etiska värden hos barn i skolan. Författaren menar att det ställs stora krav på pedagogens kompetens, för att förmedla grundläggande värden. Om barn ska tillägna sig etik i en gemenskap är det viktigt att skolan fungerar som den mötesplats där normer och värden skapas och aktualiseras.

I skolan som är en viktig del av barns värld, skapas värden och normer för gemenskapen mellan barn och vuxna som kan antas vara viktiga för barns lärande om etik (Johansson, 2003:16)

2.6.5 Etik i praktiken

Bland dem som skriver om etikundervisning i skolan är det flera som framhåller vikten av en diskussion i klassen/gruppen om etiska frågor/moralproblem. Här följer några olika författares idéer om hur man kan arbeta praktiskt med etiska frågor i skolan.

Kohlberg anser att moraldiskussionen i klassrummet är viktig. Som grund för moraldiskussionen i klassrummet har han tre olika utgångspunkter i sin undervisningsplanering. (Bergling, 1982) Dessa är:

1. Diskussion kring hypotetiska problem
2. Diskussion kring verkliga moraliska problem som upplevts i den egna gruppen
3. Diskussion kring verkliga problem i samtiden (till exempel utifrån nyheter och aktuella händelser)

Kohlbergs teori kan ses som en teoretisk grund för de klassråd som finns i många skolor och som genom LGr80 blev en obligatorisk del av skolans verksamhet. Utbildningsdepartementets Normgrupp ansåg då klassrådet vara en viktig del av skolans arbete för planering av skolarbetet och som ett redskap för fostran och konflikthantering. (a.a.) I dagens läroplan som är långt mera målstyrd kan man istället läsa att ”Skolan skall sträva efter att varje elev befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska övervägande samt tillägna sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden, för att bilda sig och få beredskap inför livet” (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994:9).

Det är viktigt att man har ett kontinuerligt arbete med etik i skolan för att ge elever sociala och emotionella kompetenser som de kommer att behöva hela livet. Kimber (1999) talar om emotionell kompetens och delar in detta i fem områden; att hantera sina känslor, självkännedom, motivation, empati och social kompetens. Utifrån dessa områden föreslår hon hur man kan arbeta med olika färdigheter i olika åldersgrupper. Vidare tycker hon att det är bra att använda sig av samtalet som uttrycksmedel. För att skapa etiska diskurser i klassrummet kan man exempelvis utgå från, aktuella frågor, starka bilder, sagoberättelser eller rollspel. Kring dessa kan barnen i olika övningar få uttrycka sina åsikter och diskutera etiska dilemman i mindre grupper (a.a.).

Bergling (1982) skriver vidare om lärarens roll i moraldiskussionen i klassrådet. Tidigare i arbetet har vi nämnt Kohlbergs stadieteori om barns och ungas moralutveckling och undervisningsexperiment sägs ha visat att barn strävar mot det stadium som ligger närmast över det där de själva befinner sig. Som lärare bör man därför försöka tillföra lösningsförslag till elevernas diskussioner som ligger på stadiet ovanför det där barnen finns i sin utveckling. Det kan givetvis vara ett problem i en klass där eleverna befinner sig på olika stadier i sin utveckling. Då är det viktigt att man som lärare ser till att alla elever får komma i kontakt med lösningar som ligger ovanför deras egen nivå (a.a.). Kompissamtal kan användas för att lyfta fram etiska problem i en klass/grupp. Kompissamtal är ett redskap för att bygga upp eleverna självförtroende och vägleda dem i arbetet med att hantera konflikter. Samtalet är ett sätt att hjälpa eleverna att bli medvetna om sitt eget agerande i det sociala samspelet (Edling, 2002).

För att barns moraliska tänkande skall stimuleras så som Kohlberg talar om så krävs det att klassrumsklimatet och samtalet är sådant att alla elever är aktiva och känner att de andra lyssnar på deras synpunkter (Bergling, 1982). Wahlström (1996) menar att en av pedagogens främsta uppgifter är att arbeta med socialisering, vilket innebär att lära barn att fungera tillsammans med andra människor. Hon menar att det är lättare att hjälpa barnen att hitta sin egen identitet och stärka sitt självförtroende genom att skapa en trygghet i gruppen. Vid samtal i grupp framhåller författaren att det är viktigt att barn får lära sig att lyssna aktivt. Det är en förmåga som kräver mycket övning och är grundläggande för att visa respekt för varandra. Wahlström har också som regel att inga tråkningar är tillåtna. Hon påpekar att det är viktigt att man som pedagog markerar när någon uppträder felaktigt (a.a.). Under samtal i grupp är det viktigt att läraren försöker skapa en positiv och trygg stämning och att ge barnen mycket uppmuntran. Det är också betydelsefullt att man som pedagog undviker att moralisera över barnens handlingar. Det är lätt att man som vuxen försöker föra över sina egna värderingar på barnen, när målet istället bör vara att låta eleverna själv få komma fram till vad som är rätt och fel (Edling, 2002).

Kohlberg menar att det är lämpligt att utgå från konkreta konfliktsituationer för att senare gå vidare till andra mer generella exempel som inte nödvändigtvis är knutna till någon konkret händelse i klassen. Här nämns även rollspel som en metod för att låta barn leva sig in i andras situation och därigenom tydligare se andra synpunkter på ett visst problem (Bergling, 1982). Drama kan med fördel användas i undervisning om etik och moral. Dramalek kan användas som en slags kommunikation. I leken kan blyga elever glömma bort sin blyghet och i

intagandet av roller kan människor få lättare att öppna sig inför varandra. Forumteater nämns också som ett exempel för att medvetandegöra elever och ge exempel på handlingsalternativ i konfliktsituationer (Grünbaum och Lepp, 2005). En annan metod som föreslås som hjälp i arbetet med etik och moral är medling. Lind (2001) menar att eleverna lär sig empati och sätta ord på sina känslor genom att medla. Medling handlar om att lära sig att kommunicera och samarbeta samt att få bekräftelse för det man gör. Det blir ett demokratiskt redskap där alla är delaktiga och som får stor betydelse för det kommande livet (a.a.).

3 Problemprecisering

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur pedagoger tänker kring och arbetar med etik i skolan för att förmedla de grundläggande värden som skolans värdegrund vilar på. Utifrån det ursprungliga syftet och de kunskaper som förvärvats genom studier av litteratur och forskning har vi valt att precisera syftet med vår undersökning ytterligare. Genom att utföra kvalitativa forskningsintervjuer avser vi att ta reda på hur pedagogers olika syn på etik, skilda arbetssätt och förutsättningar formar etikundervisningen i skolan. Utifrån detta har vi formulerat följande problemprecisering:

- Hur arbetar pedagoger med etik utifrån de värden som anges i skolan styrdokument?

4 Empiri

I denna del av arbetet redogörs för val av metod för vår undersökning. Vidare redogörs och för etiska principer gällande forskning samt det urval som gjorts för att besvara problemformuleringen.

4.1 Metod

Inför valet av metod diskuterades olika alternativ. Thornberg (2006) ifrågasätter och problematiserar i sin avhandling att det är högst angeläget att fördjupa kunskapen om hur lärare definierar och resonerar kring sitt värdepedagogiska uppdrag till exempel genom kvalitativa intervjuer. Vi valde att genomföra kvalitativa forskningsintervjuer i vår undersökning.

4.1.1 Fenomenografi

Vi har valt att utgå ifrån en fenomenografisk forskningsansats, som utvecklats av den svenske pedagogen Ference Marton (Patel och Davidsson, 1991). Vi vill framhålla att vi endast inspirerats av metoden och därefter anpassat den efter vår egen uppsats. Fenomenografi är:

...en ansats för att identifiera, formulera och hantera vissa typer av forskningsfrågor, en specialisering som framförallt uppmärksammar frågor som är relevanta för lärande och förståelse i en pedagogisk miljö (Marton och Booth, 2000:147).

Fenomenografin är en kvalitativ forskningsansats som fokuserar på att studera människors uppfattningar (Patel och Davidsson, 1991). Enligt fenomenografin är människor bärare av olika sätt att erfara fenomen som leder till varje människa förstår saker på olika sätt (Marton och Booth, 2000). Syftet med en fenomenografisk undersökning är att ta reda på hur människor uppfattar fenomen i sin omvärld. Uppfattning är således ett centralt begrepp inom fenomenografin och det är våra uppfattningar som styr hur vi handlar och resonerar i olika situationer (Patel och Davidsson, 1991). Den vanligaste metoden för att få reda på och senare

kunna redogöra för människors uppfattningar av fenomen i sin omvärld, är att genomföra kvalitativa intervjuer (Marton och Booth, 2000).

4.1.2 Val av metod för undersökning

Vi valde att genomföra halvstrukturerade forskningsintervjuer (Kvale, 1997). Syftet med en halvstrukturerad forskningsintervju är att få en beskrivning av den intervjuades livsvärld och inblick i hans/hennes erfarenheter inom ett visst område för att sedan kunna tolka informationen som erhållits. En forskningsintervju bygger på vardagligt samtal men är professionellt. Det är en möjlighet för intervjuaren att få intervjupersonen att tala om sina innersta tankar och känslor men är inte på något sätt ett samtal mellan likställda. Forskaren är den som definierar och kontrollerar intervjun men tyngdpunkten skall ligga på intervjupersonens erfarenheter av ämnet (a.a.). Enligt Patel och Davidsson (2003) ger kvalitativa intervjuer utrymme för respondenten att svara med egna ord.

Intervjuer ses ofta som en attraktiv forskningsmetod att använda vid undersökningar. Det kan verka som ett enkelt sätt, som inte kräver så mycket förberedelse för intervjuaren. Dock skall man vara medveten om att en intervju är mycket mer än ett samtal. För att göra en intervju krävs det att man har mycket goda ämneskunskaper och kunskaper om hur man genomför en intervju (Denscombe, 1998). Enligt Bjurwill (2001) är det svårt för en ovan person att få en jämn kvalitet på intervjuer om de genomförs som samtal. Också Kvale (1997) tar upp problematik kring kvalitativa forskningsintervjuer. Han menar att det finns de som hävdar att dessa saknar objektivitet på grund av det mänskliga samtalet. Det krävs att intervjuaren har goda teoretiska kunskaper om det som skall undersökas och att metoden är väl anpassad till det som skall studeras. Det kan också tilläggas att den kvalitativa forskningsintervjun, enligt Kvale (1997) ofta bedöms som en mer objektiv metod inom samhällsvetenskaplig forskning än inom naturvetenskapen. ”Att intervju är ett hantverk. Det följer inte metodregler som gäller oberoende av innehåll och sammanhang utan vilar på en kvalificerad forskares omdöme” (Kvale, 1997:101). I en forskningsintervju är intervjuaren redskapet. Resultatet av en intervju beror på intervjuarens kunnande, känslighet och empati” (Kvale, 1997:101).

4.1.3 Etiska principer

En del etiska principer bör övervägas när man gör en intervjuundersökning. Kvale (1997) tar upp tre etiska riktlinjer för forskning om människor: informerat samtycke, konfidentialitet och konsekvenser. Dessa tre redogör vi närmare för i stycket nedan.

- Informerat samtycke

innebär att intervjupersonen informeras om undersökningens generella syfte. Informerat samtycke innebär även av intervjupersonerna deltar frivilligt och har rätt således rätt att dra sig ur om de skulle vilja.

- Konfidentialitet

innebär att intervjupersonen har rätt att vara anonym och inga privata data som kan identifiera intervjupersonen får redovisas. Vid redovisningen av en undersökning är det viktigt att skydda intervjupersonen genom att ändra namn och identifierande information.

- Konsekvenser

innebär att risken för att en intervjuperson lider skada skall göras så liten som möjligt. Konsekvenserna av en intervjuundersökning måste uppmärksammas både vad gäller den möjliga skadan för intervjupersonen och de förväntade fördelarna med att ställa upp i undersökningen. Detta innebär att den som skall genomföra en undersökning måste fundera över möjliga konsekvenser både för de som deltar och i undersökningen och de som de representerar (Kvale, 1997).

4.1.4 Urval

Vi valde att under år 2007 ta kontakt med nio olika skolor i tre olika kommuner för att berätta om vår undersökning och genomföra intervjuer med pedagoger. Urvalet av skolorna styrdes geografiskt eftersom vi skribenter bor på olika orter. Vi intervjuade tillsammans totalt tio olika pedagoger. Vi använde oss utav våra kontakter på en del skolor som vi har kommit i kontakt med genom den verksamhetsförlagda delen av vår lärarutbildning. En del av de

intervjuade pedagogerna kände vi personligen andra mer ytligt. De intervjuade personerna bestod av tio utbildade pedagoger, varav åtta var grundskolelärare i skolår 1-4, en lärare som arbetade med skolår 7-9 och en var förskolelärare i en förskoleklass. Under intervjuerna utgick vi utifrån ett frågeformulär som vi konstruerat (se bilaga A). Dessutom använde vi oss utav bandspelare under intervjuens gång, för att på så vis kunna få med allt som sades.

4.1.5 Genomförande av intervjuer

Under två veckor på vårterminen 2007 åkte vi runt till olika skolor för att genomföra intervjuerna. Vårt syfte med intervjufrågorna var att få svar på vår frågeställning. Vi valde att sprida våra intervjuer, både på olika skolor och genom att intervjua pedagoger med olika utbildningar. Detta eftersom vi ville ta reda på hur pedagoger överlag ser på etikundervisning.

Undersökningen bestod av intervjufrågor, som ställdes till alla samtliga intervjupersoner. Således valde vi att intervjua tio pedagoger, för att få inblick i hur de tänker kring och arbetar med etiska frågor. Vi förde anteckningar under intervjuerna och bandspelare användes för att senare kunna komplettera svaren. Detta för att minska arbetsbördan genom att slippa skriva ner intervjuerna under tiden och inte behöva registrera allt som sades. Detta rekommenderas av Bjurwill (2001) eftersom det tar lång tid att skriva ned intervjuer. När undersökningen genomförts får de berörda pedagogerna ta del av resultatet.

4.1.6 Bearbetning av material

I den fenomenografiska studien valde vi att lyfta fram pedagogernas erfarenade kring etik och etikundervisning. I resultatet i en fenomenografisk studie framträder inte enskilda personers uppfattningar. Där redovisas istället tendenser och olika variationer som träder fram i svaren (Marton och Booth, 2000).

Efter intervjuerna sammanställde vi vårt material genom transkribering med avlyssning av bandspelare. För att visa vad vi har kommit fram till genom vår undersökning, har vi i enighet med fenomenografin presenterat olika variationer i svaren. I de fall som pedagogerna gett liknande svar har dessa tolkats och sammanfattats av oss. För tydlighetens skull, presenteras jämte de sammanfattade svaren även en del citat ur intervjuerna. När resultatet skulle

sammanställas, utgick vi ifrån den fenomenografiska analysen i fyra steg. För att skapa oss ett helhetsintryck, läste vi igenom allt det insamlade materialet. För att sedan kunna se likheter och skillnader i pedagogernas svar, sammanställde vi intervjuvaren till respektive fråga. Enligt den fenomenografiska analysen bör man sedan kategorisera intervjuvaren i olika beskrivningskategorier. Eftersom svaren vi fick fram liknade varandra var det svårt för oss att kategorisera. Vi beskriver en del likheter och skillnader

4.1.7 Metoddiskussion

I efterhand hade det varit intressant att ha fler intervjuer än tio stycken, men eftersom tiden inte funnits valde vi att begränsa oss. Intervjuerna var öppna och eftersom vi kände några pedagoger gick de intervjuerna lätt att genomföra, men ibland kom vi in på sidospår. En del av de intervjuade pedagogerna förstod inte vad vi menade med begreppet etikundervisning. Men då vi nämnde "livskunskap" och förklarade arbetet kring etik och moral förstod de bättre. Eftersom etikundervisningen har blivit känt "livskunskap" som skolämne, var det uppenbarligen ett begrepp som pedagogerna kände bättre till. Vi valde etikundervisning som ett passande begrepp i vår undersökning, men hade med fördel kunnat använda oss av "livskunskap" för att undvika missförstånd och tydliggöra för våra intervjupersoner. En del av de intervjuade personerna svarade utförligt på frågorna medan andra gav mer kortfattade och direkta svar. De pedagoger som gav längre och mer detaljerade svar, öppnade upp för fler följdfrågor och gjorde hela intervjun till ett mer levande samtal. Andra var mer precisa i sina svar och delvis kritiska till någon fråga, vad detta berodde på vet vi inte. Fråga fyra, sex och sju har av de intervjuade tolkats olika, vilket går att utläsa i deras svar. På fråga fyra som handlar om elevers förmåga att visa respekt och ta ansvar för sina handlingar har de tillfrågade angivit lite olika svar. Det kan naturligtvis vara så att det skiljer sig mellan elevgrupperna av anledningar som vi inte känner till. Det är inte heller rätt att anta att elever i samma åldersgrupp har kommit lika långt i sin sociala och emotionella utveckling, om de inte fått samma träning. Fråga sex och sju påminner om varandra och har i princip samma innebörd, då man skulle kunna likställa respekt och empati med grundläggande värden. Dessa frågor kunde med fördel ha gjorts till en fråga, alternativt formulerats om. Vi har trots detta valt att publicera frågorna eftersom vi vill presentera allt insamlat material.

Eftersom vår fenomenografiska studie byggde på pedagogintervjuer ligger deras svar till grund för tolkning och resultat. Det kan således diskuteras huruvida vår tolkning av pedagogernas svar, kan ha påverkat utfallet av vår studie. En annan intervjuare hade kanske gjort helt andra tolkningar av svaren, sett fler variationer och sammanfattat dessa annorlunda än vad vi har gjort.

5 Resultat

Här redogörs för vad undersökningen har lett fram till. Utgångspunkten är intervjufrågorna och utifrån dessa presenteras pedagogernas svar. Fullständiga svar från alla intervjuade pedagoger presenteras inte, utan istället görs en sammanställning där presentation av likheter och skillnader i deras svar redovisas.

Utav de tio intervjuade pedagogerna följer här en kortare presentation, om vilka de är, vilken utbildning de har, vilket skolår de undervisar, samt hur länge de arbetat i skolan. Samtliga namn är fingerade.

Namn	Utbildning	Ålder	Skolår	Arb. i
Lisa	1-7 Ma/No	34 år	F-3	11 år
Mia	1-7 Ma/No	30 år	F-2	9 år
Pernilla	1-7 Sv/So	35 år	F-2	11 år
Annika	Mellanstadielärare	56 år	4	35 år
Sara	1-7 Ma/Na/Sv	25 år	1	2 år
Kattis	1-7 Sv/So	37 år	F-2	5 år
Klara	1-7 Ma/No	34 år	5	9 år
Per	1-7 Sv/So	37 år	4	10 år
Åsa	Förskollärare	52 år	F-klass	21 år
Björn	4-9 Ma/No	33 år	8-9	7 år

5.1 Intervjufrågor och svar

Fråga 1 - Hur tänker du kring begreppet etik?

De pedagoger vi har intervjuat svarar att etik är något som finns med hela tiden, varje dag, i mötet mellan människor. Flera pedagoger betonar att etik hänger ihop med hur man bemöter och behandlar varandra. Annika skiljer på etik och moral och menar att etik är moralens teori. Klara menar att vårt etiska handlande styrs av vilken grundsyn man har, för henne handlar det om att alla människor är lika men har olika förutsättningar. Åsa svarar att etik och moral hör

samman med regler och menar vad som är rätt och fel. Två pedagoger berättar om vett och etikett att det hör ihop med etik och moral, att man ska kunna uppföra sig väl i skolan.

Fråga 2 - Vad är etikundervisning för dig och vilka etiska värden anser du är de viktigaste att förmedla till dina elever? Varför?

En pedagog säger att först ska man lära känna jaget och sedan skapa sig en förståelse för andra. Det är viktigt att arbeta med hela gruppen/klassen. Något som poängteras av flera pedagoger är allas värde men att man har olika förutsättningar att det är viktigt att lära sig att tänka på andra. Björn är den enda som här betonar föräldrarnas roll. Han pratar om att föräldrarna lägger den etiska grunden som skolan sedan kan bygga vidare på. Per säger att han gärna vill "smitta av sig" med sitt sätt, att vara ett föredöme för eleverna eftersom eleverna inte gör som du säger utan gör som du gör. Han betonar att pedagogen gärna skall vara mänsklig och visa att alla människor kan göra fel. Två utav pedagogerna betonar exempel ur den gyllene regeln (Bibeln, Matt: 7:12) som handlar om att man bör behandla andra så som man själv vill bli behandlad.

Fråga 3 - Beskriv din etikundervisning

Samtliga intervjuade pedagoger har etikundervisning i någon form. Åtta av de tillfrågade har det på sitt schema. De andra två säger sig inte ha någon specifik etikundervisning, men betonar att det bör genomsyra allt arbete i skolan. Björn som undervisar i skolår åtta och nio, tar upp sex och samlevnadsundervisning och temadagar som viktiga tillfällen då etik belyses. De intervjuade pedagogerna nämner olika sätt att genomföra etikundervisning. Hälften av pedagogerna berättar om rollspel och drama som metoder att använda för att konkretisera och illustrera olika problem. Ibland är det personal som dramatiserar situationer för eleverna och ibland är det eleverna själva som får agera. Dramatiseringarna får sedan ligga till grund för diskussioner i gruppen. Per berättar om en fredsmusikal som han årligen sätter upp tillsammans med elever i skolår tre-fem. Endast två av de tillfrågade använder sig av läromedel i sin etikundervisning. Annika använder "Livskunskap" och Pernilla säger sig använda "Lions Quest" som material. Alla de tillfrågade pedagogerna hävdar att de tar tag i problem när de uppstår. Annika säger att materialet de har i livskunskapsämnet "är okej, men lite svårt att använda" och påpekar att det är i de konkreta situationerna som barnen lär sig mest.

Sara berättar att de har mycket samtal och diskussioner där hon genom ledande frågor, försöker hjälpa barnen att komma fram till olika lösningar på problem. Hon nämner också positiv förstärkning som handlar om att lyfta eleverna med hjälp av beröm och uppmuntra dem att berömma varandra. Tre av de intervjuade berättar om liknande sätt att prata kring etiska frågor. Per nämner morgonmys, Åsa talar om kompissamtal och hos Kattis sitter eleverna i ring en gång i veckan och samtalar. Gemensamt är att de alla diskuterar saker som skett under veckan, de reder ut problem och lär sig säga förlåt till varandra. Pedagogerna arbetar också med att stärka elevernas självförtroende, genom att hjälpa dem att berömma varandra och utmana dem att stå för sina åsikter genom olika värderingsövningar. Björn säger att ”man ska inte ställa sig över barnen och moralpredika, nyckeln är nog att våga vara personlig”.

Fråga 4 - Hur upplever du att dina elever tänker kring begreppet etik? Det vill säga tar ansvar för och reflekterar kring sina handlingar?

Majoriteten av de tillfrågade påstår att eleverna vet hur man ska vara mot varandra, men i handlingar försvinner den teoretiska kunskapen. Mia säger att hennes elever är måna om varandra. Likaså menar Pernilla att ”barn är förnuftiga och har många lösningar, men när det ska användas i praktiken är de inte så duktiga”. Hon påpekar också att föräldrarna uppskattar arbetet med etik. Sara berättar att hennes elever i skolår ett, är rättvisetänkande och har svårt att se sin egen roll och väljer därför ofta att skylla på andra. I hennes klass har man kill- och tjejprat, där alla får säga vad de tycker och tänker, ”ingen blir nedtryckt på grund av sin åsikt men vi diskuterar det som sägs och de får motfrågor”. Man omprövar ju inte sin åsikt förrän man ställs inför något nytt, alltså om man blir ifrågasatt eller ombedd att förklara”. Klara som är lärare i en F-2 klass, säger att hennes elever har svårt för att förstå andras agerande och ta ansvar för sina egna handlingar. Annika och Per som båda arbetar i skolår fyra, har olika upplevelser för hur elever tar ansvar och reflekterar över sina handlingar. Förmågan att göra detta tycker Annika är väldigt olika från elev till elev. En del reflekterar mer medan vissa förvånansvärt glömmer bort de mest grundläggande regler som finns i klassen, men påtalar att det beror på mognad. Per, säger att han märker en klar vilja hos eleverna att ta ansvar för sina handlingar.

Fråga 5 - Vilken uppgift anser du att du har när det gäller att skapa goda förutsättningar för etisk fostran i skolan till dina elever?

Alla de intervjuade pedagogerna, anser på något sätt att skolan skall förbereda eleverna inför det kommande vuxenlivet. Uppgiften är inte att uppfostra eleverna, men att fostra dem genom vägledning. Lisa anser att hon har som uppgift att förmedla det hemmet inte kan förmedla till eleverna i grupp. Att fostra i den bemärkelsen som man gör hemma som förälder åligger inte skolan menar Mia. Hon betonar dock att hon är mycket medveten om att hon som pedagog ska ta hand om sådant som berör skolan. Både Pernilla och Per menar att det är viktigt att man vågar ta itu med problemen när de uppkommer, för att markera vad som är rätt och fel. Per säger ”det är dock viktigt att vi i skolan och hemmet drar åt samma håll”.

Åsa som arbetar i förskoleklassen, menar att skolan tillsammans med föräldrarna har den viktigaste uppgiften för elevers fostran. Däremot är Björn, väldigt kritisk till skolans roll som fostrare och säger att ”Vi lärare ska syssla med utbildning! Vi ska INTE fostra! Däremot ska vi vara bra förebilder och lämna utrymme till dylika reflektioner och diskussioner”. Annika anser att hon som pedagog har ansvar för elevers fostran, även om hon tycker att huvudansvaret ligger på föräldrarna. Trots det säger hon att allt mer ansvar har trillat över på skolan. Och även om det är föräldrarnas uppgift så är skolan också viktig. Hon upplever att vissa familjer tar stort ansvar för barnens fostran och andra inte. Vidare säger hon ”Jag kan inte säga att det är generellt så att föräldrar inte tar ansvar för uppfostran. Men i vissa familjer frigör sig barnen och tar över mer hemma. Jag ser hur barn bestämmer mer hemma och föräldrar backar tillbaka. Men det kanske beror på samhället i helhet och inte bara på föräldrarna”. Även Sara upplever att föräldrarna känner sig osäkra i sin fostrande roll. Detta baserar hon på att hon ofta rådfrågas av föräldrarna, trots att hon är en ung pedagog och skulle kunna uppfattas som oerfaren.

Fråga 6 - På vilket sätt bidrar du och in undervisning till eleverna för att förankra och förmedla de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på?

Här skiljer sig de intervjuades svar åt lite mer än tidigare och flera hänvisar till svar de givit tidigare under intervjun. Björn är mycket tydlig, när han påpekar att han inte vill skilja på vad han bidrar med personligen och vad undervisning bidrar med. ”Mycket när det gäller etik sägs liksom mellan raderna... Jag bidrar med mycket genom att väga mina ord och uttrycka mig själv rätt. Att aldrig själv peka ut elever och att vara rättvis till exempel”.

Mia berättar att hon använder sig av dagstidningar och tittar på nyheter. Hon säger att: ”därigenom kan vi problematisera vad som händer och sker i vår värld och hur man skulle kunna förbättra den. Och varför det sker som sker, hur olika människor är och tänker”.

Lisa säger att hon fortsätter fostra där föräldrarna slutar. Både Mia, Kattis och Per betonar vikten av att vara en god förebild. Mia berättar att de brukar utgå från aktuella nyhetshändelser och utifrån dessa diskutera olika frågor ur ett värdeperspektiv. Hon framhåller att hon i det arbetet anstränger sig för att inte föra över sina egna värderingar till eleverna men att det är en svår uppgift. Pers intention är att eleverna skall bli ”bra medmänniskor i samhället” och säger att han gärna vill vara en person som lever som han lär och inte som han säger. Han lyfter också fram det tematiska arbete som de genomfört för att utvecklas elevers tolerans mot människor med exempelvis avvikande utseende eller funktionshinder. Även i arbetet med fredsmusikalen som tidigare nämnts, belyses grundläggande värderingar mycket.

Annika svarar att de tar upp allt vid alla tillfällen då det finns en anledning. Både hon och Sara säger att de visar väldigt tydligt vad de tycker är ok och inte ok. Annika säger att: ”Vuxna har ett ansvar och om ingen annan vuxen har talat om det innan så gör jag det. Jag tar alla tillfällen, jag blundar inte för något och backar inte för att ta en diskussion med eleverna. Jag är inte undfallande och har jag rätten på min sida så tar jag tag i det. Jag kan uppleva att det är ett problem ibland eftersom vi vuxna har olika syn på saker. Det kan bli jobbigt med elever från andra klasser. Om de regler som gäller på mellanstadiet inte följs av alla så ser vi som lärare olika på det. Vissa drar sig för att stöta sig med eleverna för att man vill ha en kompisrelation. Man ska såklart inte göra det på något otrevligt sätt för att visa att jag bestämmer och du ska lyda mig. Men man kan ju resonera med eleverna på ett trevligt sätt”.

Pernilla uppfattar frågan på ett lite annat sätt än några av de övriga intervjuade. Hon berättar att skolan där hon arbetar har en likabehandlingsplan, en krisplan och en mobbingplan och understryker att dessa planer bygger på de grundläggande värderingarna i skolans värdegrund.

Fråga 7 - På vilket sätt bidrar du till att eleverna lär sig visa respekt och empati för andra människor?

Alla utom två utav de tillfrågade pedagogerna besvarade fråga nummer sju med att hänvisa till föregående fråga. Detta eftersom frågorna påminner om varandra. Här redogörs dock för en kortare sammanställning utav svaren.

Två av pedagogerna hänvisar återigen till den gyllene regeln, att man skall behandla andra så som man själv vill bli behandlad. Pernilla och Sara kommer tillbaka till att de vill vara en god förebild för eleverna. Annika återkopplar till ämnet livskunskap och tar också upp hur man skall behandla varandra. Även Sara poängterar att hon pratar mycket om hur man skall behandla andra. Hon säger att hon själv lever efter den gyllene regeln ”allt vad du vill att andra människor ska göra mot dig, det ska du också göra mot dem”. Kattis betonar vikten av att ta upp problemen till ytan och diskutera dessa. Ett sätt att hjälpa eleverna att finna nya lösningar på problem är att bygga ut deras ordförråd och lära dem att sätta ord på sina känslor. ”Ju fler ord du kan förklara det med, desto färre fula ord och slag använder du” menar Kattis.

Fråga 8 - Hur handlar du som pedagog när etiska dilemman uppstår oförutsett i vardagliga situationer?

Alla tio pedagoger berättar att de tar itu med problemen när de uppstår. Dock betonar Pernilla att hon inte vill vara ensam om hon behöver ta tag i allvarliga problem och situationer. Hon menar att det kan vara bra att ta hjälp av en annan kollega. Det viktigaste är att alla elever behandlas lika, att samma regler gäller för alla. Både Pernilla och Sara tycker att det är viktigt att låta elever lära sig lösa problem själva. Naturligtvis beror det på situationen, men när pedagogen bedömer att det handlar om mindre bekymmer, såsom tjafs om leksaker eller liknande så är det bra om eleverna får prova att lösa det själva.

I den klass där Annika arbetar, tar man ibland upp problem med hela klassen och ibland enbart med de berörda. Vissa av eleverna menar hon behöver mer tillsägelser än andra och det är inte alltid så roligt att bli förmanad inför hela klassen. Likaså kan övriga elever kanske känna att hon hackar på dem fast de inte gjort något. Hon nämner att det oftast är på rasterna som problem uppstår. Oftast rör det sig om bråk som kommer av missförstånd eller tråkningar. Att ta upp problem i direkta situationer är det som ger mest enligt Annika.

Mia och Björn framhåller att etiska problem löses med sunt förnuft. Det krävs att man som pedagog är trygg i sig själv vågar lyfta och ta tag i problem säger Kattis. Hälften av de

tillfrågade, påpekar vikten av att diskutera problem tillsammans med både elever och kollegor. Björn avslutar intervjun med att säga: ”inte har jag något etiklexikon eller lagbok och läser ur i alla fall”.

5.2 Sammanfattning av resultat

Resultatet av intervjuerna visar att lärares värdepedagogiska praktik i skolvardagen, främst gestaltas som ett vardagligt lärar-elev-interaktivt arbete kring regler som bygger på skolans värdegrund. Pedagogernas etikundervisning innebär allt arbete som omfattar den etiska fostran som sker i skolan. Enligt pedagogerna handlar det huvudsakligen om att lära eleverna att behandla andra människor och sin omgivning med respekt, samt ha förmågan att sätta sig in i deras situation. Pedagogerna menar att deras uppgift är att bidra till att eleverna formar värderingar som de har nytta av hela livet. De mest framträdande dragen i pedagogernas sätt att arbeta med etik, kännetecknas av att reagera och agera när det uppstår konflikter eller när elever bryter mot skolans regler. Den etiska undervisning som pedagogerna bedriver i skolan karaktäriseras inte enbart utav livet i klassrummet utan även av relationella regler i elevernas värld och händelser i omvärlden. Enligt pedagogerna är de relationella reglerna de mest betydelsefulla reglerna i skolan, och därför är det viktigt att förmedla respekt och empati till sina elever. Samtidigt kan vi se att pedagogerna ofta använder sig utav en resonerande fostran i sin undervisning, för att undvika moralpredikningar. Istället förs i de flesta fall diskussioner kring etiska problem, där elever och pedagoger tillsammans löser dessa.

6 Diskussion och slutsats

6.1 Diskussion

Syftet med vår uppsats är att ta reda på hur pedagoger tänker kring och arbetar med etik i skolan. Efter att ha skrivit teoridelen, kom vi fram till följande problemprecisering:

- Hur arbetar pedagoger med etik utifrån de värden som anges i skolan styrdokument?

Vi inleder vår diskussion med att resonera kring de teoretiska utgångspunkterna för lärande och kunskap som vi valt. Därefter följer diskussioner där litteratur från olika delar av uppsatsen vävs samman med delar ur resultatet. Genomgående synliggörs också våra egna åsikter utifrån litteraturen och undersökningen.

Trots att vi valt det sociokulturella och konstruktivistiska perspektivet som utgångspunkt för vår undersökning, betyder inte det att vi instämmer med allt vad författarna säger. Samtidigt som vi delar Piagets induktiva syn på lärande, så håller vi inte med honom när han säger att vuxna inte skall vara delaktiga i barns lärande. Istället tror vi här mer på det sociokulturella perspektivet, som säger att socialt samspel är det viktigaste för lärande och betonar särskilt samspelet mellan lärare och elev. Vygotskij har särskilt intresserat sig för detta samspel och skillnaden mellan det som ett barn kan klara ensamt och det som det kan klara i samspel med en vuxen.

Vi ställer oss frågande till Piaget (1968) som anser att barns beteende inte är en mognadsprocess, utan något som utvecklas genom träning, där barnet är aktivt och omvärlden passiv. Vi sällar oss här till Säljö (2000) och menar att barn knappast kan ta till sig abstrakta kunskaper om omvärlden enbart genom egen aktivitet. Sådana kunskaper är inte så lätta att upptäcka på egen hand, utan uppstår med hjälp av vägledning, genom diskussioner och i samspel med andra (a.a.). Även om vi är ifrågasättande vad gäller delar av Piagets syn på lärande och kunskap så är vi positiva till hans ”aktivitetspedagogik” (Stensmo, 1994). Hans positiva syn på barns nyfikenhet, upptäckarlust och kreativitet tilltalar oss, och vi är eniga om att det är viktigt för pedagoger att arbeta utifrån detta.

Vi anser i likhet med det sociokulturella perspektivet att kommunikation är av stor betydelse för lärande. Genom språklig kommunikation kan människor dela med sig av sina erfarenheter och ta del av andras (Bråten 1998). Människor kan också i samtal berätta om sina upplevelser och beskriva sina känslor. Dock tror vi liksom Säljö (2000) inte att det är möjligt att förstå en annan människa helt och hållet. Störst vikt har vi lagt vid det sociokulturella perspektivet eftersom lärande i samspel med andra är betydelsefullt för den moraliska utvecklingen (Säljö, 2000). Med utgångspunkt i vår kunskapssyn har vi fördjupat oss vidare i hur pedagoger tänker kring och arbetar med etikundervisning i skolan. Utifrån ett sociokulturellt och konstruktivistiskt perspektiv på lärande, har vi gått vidare med att också redogöra för perspektivens syn på utvecklandet av barns etik.

Inom det sociokulturella perspektivet betonas betydelsen av kultur, omgivning, relationer och kommunikation som viktiga faktorer för att lärande skall ske. Vi har även kunnat se hur olika forskare lyfter fram dessa faktorer betydelse för barns etikutveckling. Shweder med flera. (1987) och Turiel med flera. (1987) framhåller båda att interaktionen med familjen och andra personer i barnets omgivning påverkar moralutvecklingen. Vi delar Shweder med fleras (1987) uppfattning om att moral och värden överförs inom familjen. Vi kan också relatera detta till oss själva och vi ser att många av de värderingar vi har, delar vi med våra föräldrar.

Familjen och föräldrarnas roll dyker upp i uppsatsen när vi talar om fostran. I bakgrunden skriver vi att vi upplever att lärare i dag förväntas ägna mycket mer tid åt fostran än tidigare. Detta finner vi stöd för i lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63) som säger att skolan förutom ansvaret för barns kunskapsutveckling också får ett större ansvar för deras moraliska utveckling. Goleman (1997) hävdar att föräldrar allt mer lämnar över ansvaret för sina barn till förskolor, skolor och fritids. Vilket leder till att skolan därför får bli den plats där social fostran sker, eftersom föräldrarna inte har tid. Vi kan se en samstämmighet mellan Goleman (1997), Colnerud (1995), Fjellström (2004) och Linné (Linde, 2001) som säger att fostran sker i skolan. Dock verkar det oklart i vilken utsträckning skolan skall fostra. Colnerud (1995) påpekar att lärare idag känner en osäkerhet inför sin fostrande roll. Detta är något som vi kan se i intervju svaren. De tillfrågade pedagogerna har olika syn på sin roll som fostrare. Annika menar att det är föräldrarna som skall uppfostra sina barn, men inser också att hon har ett ansvar som lärare. Mia menar att den typen av fostran som man gör hemma som förälder, inte åligger skolan. Björn är väldigt kritisk till skolans roll som fostrare överhuvudtaget och poängterar att skolan ansvarar för utbildning, inte fostran. Vår tolkning är

att det görs en åtskillnad på uppfostran och fostran och många lärare menar att det är föräldrarna som skall uppfostra sina barn och att skolan ansvarar för en demokratisk fostran. Vi överensstämmer med Goleman (1997) och Wahlström (1996) som säger att skolan skall socialisera barnen och lära dem att vara tillsammans med andra. Sara tillför en ny aspekt, när hon berättar att hon upplever att föräldrarna ofta frågar henne om råd i fostran. Det är uppenbarligen inte enbart lärarna som känner sig osäkra inför sin fostrande roll utan även föräldrarna. Johansson (2003) menar att lärares ökade ansvar för barns fostran ställer krav på pedagoger att ha kompetens att förmedla grundläggande värden. Vi instämmer med författaren men känner osäkerhet kring huruvida pedagogen skall bidra med detta. Bland intervjuvaren talas om sunt förnuft. Är det detta som avses? Och är det i så fall något som skall ingå i lärarutbildningen eller är det kompetenser som människor i största allmänhet ska besitta? Detta är frågor som dyker upp hos oss. Det enklaste torde vara att söka svaren i läroplanen, det är trots allt den som jämte Sveriges rikets lag som är skolans rättesnöre.

I läroplanen står det ”att skolan skall vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling” (1994:5). Läroplanen är målstyrd och beskriver således inte helt tydligt vad som är skolans och pedagogens specifika uppgift när det kommer till fostran. På frågan om vad pedagogerna tänker på när de hör etik, svarar många att det handlar om bemötande och hur man behandlar varandra. Att man inte skall utsätta någon för kränkningar. Dessa värden stöds av läroplanen som säger alla som verkar inom skolan skall arbeta för alla människors lika värde och motverka kränkningar. Värdegrunden sägs härstamma från kristen etik och västerländsk humanism. Det vi ser här är väldigt allmängiltiga värden och vi ifrågasätter därför, varför religionen i det här fallet kristendomen skall få ta åt sig äran. av att vara skapare av en uppsättning värden som ingen egentligen kan sätta sig emot. Vi kan med vårt resonemang dra paralleller till en postmodernistisk syn på värdegrunden. Foucault utesluter helt tanken på en gemensam värdegrund. Så långt vill vi inte gå utan anser liksom Bauman att de värden och sedvänjor som finns, har utvecklats genom mänskliga relationer och är därför inget som religionen bör kunna åberopa. För att tydligare se vad skolans värdegrundsarbete skall innebära efterlyser vi kursplaner som styrker förekomsten av etisk undervisning och tydligare redogör för innehållet.

Den kognitiva forskningen som företräds av bland andra Piaget skiljer sig från det sociokulturella perspektivet. Inom kognitivismen ligger inte fokus på upplevelser, relationer, kontexter och sociala sammanhang, och dess betydelse för barns etik. Istället menar man att

det är barns intellektuella förmåga som styr deras moraliska utveckling. Mognad och ålder anses också vara betydelsefulla för utvecklandet av etik och logiskt tänkande. Det logiska tänkandet ses som en förutsättning eftersom moral och logik sägs hänga samman. Vi känner att det är svårt att utesluta ett perspektiv till förmån för ett annat. Trots att vi lutar mest åt det sociokulturella perspektivet så inser vi att en avsaknad av en intellektuell förmåga omöjliggör utveckling. Vi vill inte tillskriva ålder och mognad samma betydelse som Piaget gör. Vi menar att det viktigt att ha i åtanke att barn i samma ålder kan befinna sig på helt olika nivåer i sin mognadsprocess. För att nämna ett exempel ser vi ofta att barn som börjar skolan inte alltid är skolmogna. Piaget och Kohlberg vidhåller att den moraliska utvecklingen sker stegvis i förhållande till barns logiska förmåga som antas ligga till grund för den kognitiva utvecklingen. Inom det sociokulturella perspektivet tillskrivs inte den intellektuella förmågan samma betydelse för moralutvecklingen. Man framhåller istället relationer och socialt samspel som betydelsefulla faktorer. Dock sägs inom båda perspektiven att barn som behandlas omoraliskt av andra lär sig rätt och fel. Detta kan vi se i våra intervjuer där många pedagoger, menar att de konkreta problemsituationerna är viktiga att lyfta fram och utnyttja eftersom dessa situationer blir tydliga för barnen och de kan lära sig och dra slutsatser utifrån dessa. Inom det kognitiva perspektivet fokuseras det mest på rätt och orätt och tyngdpunkten ligger mycket på rättvisa. Till skillnad från detta framhåller det sociokulturella perspektivet moraliska överträdelser överlag. Kohlbergs fokusering på rättvisa och regler har kritiserats av andra forskare. De menar att han glömmer bort den betydelse som relationer, upplevelse och omgivningen har på barns etik. Att utläsa av intervjusvaren är inte rättvisa och regler något speciellt betydelsefullt för pedagogerna. Det nämns av någon pedagog, men de flesta lyfter fram vikten av att ha förståelse för andra och bemötandet i sig, framför rättvisa och regler. Trots att Kohlbergs (Bergling, 1982, och Colnerud och Thornberg, 2003) teorier ligger till grund för mycket av det som skrivits om barns moralutveckling, är inte kategorisering av barns moralutveckling i olika stadier något som vi anser vara eftersträvänsvärt. Vi är kritiska till att dela in elever i fack då vi menar att det påverkar våra förväntningar på eleverna. Förväntningar som vi sedan ger uttryck för i vårt bemötande av barnen och som bidrar till att forma dem som människor. Vår uppfattning är att ett barn, sällan presterar mer än omvärlden förväntar sig.

Liksom Lindell (2007) och Hartman (2000) upplever vi också att många skolor under de senaste åren har börjat arbeta allt mer med etik och värdegrundsfrågor. Vi tror inte att etikundervisning egentligen är något nytt i skolsammanhang, men vi kan se, inte minst i

media hur värdegrundsarbete har fått ett uppsving. Vår uppfattning är att termen värdegrundsarbete har blivit något av ett ”inneuttryck”. Colnerud och Thornberg (2003:16) poängterar att idag får det etiska perspektivet stort utrymme i undervisningen, vilket vi också har kunnat utläsa av de intervjuade pedagogernas svar. Både Johansson (2008) och Colnerud och Thornberg (2003) tycker att man som pedagog, bör vara försiktig med införandet av etik på schemat. Vi håller delvis med författarna. Vi har i vår undersökning fått reda på hur pedagoger arbetar med etikundervisning. Samtliga kände till begreppet ”livskunskap” och några sa sig använda sig av något material och ytterligare någon hade schemalagd tid för etikundervisning i någon form. Samtidigt sade sig alla tillfrågade pedagoger ta tag i etiska problem då de uppstod. Annika berättar att hon arbetar med ”livskunskap” en gång i veckan, men påpekar ändå att de konkreta situationerna är de som ger barnen mest. Johansson (2003) menar att barn behöver möta etiska dilemman för att se hur andra barn reagerar och uppträder och utifrån detta utveckla sin förståelse och empati. Vi är inte motståndare till ”livskunskap” som ett skolämne, men efter genomförd undersökning, drar vi slutsatsen att etik är något som bör genomsyra all verksamhet i skolan och inte bara avhandlas under schemalagd tid en timme i veckan. Colnerud (1995) säger även hon att etiska reflektioner i vardagslivet är minst lika viktiga som andra ämnen i skolan. Kohlberg (Bergling, 1982) menar att läraren borde bli stimulerad och se det som en utmaning i sitt jobb att kunna medverka till elevernas moralutveckling genom att aktivt agera tillsammans med dem i det sociala samspelet. Men vilken roll har pedagogerna i skolan idag, undrar vi. Att utläsa av vad Orlenius (2001) säger, så måste alla arbeta för att främja en god inlärningsmiljö, dessutom skall pedagogerna vara förebilder. På samma sätt framhåller de intervjuade pedagogerna Mia, Kattis och Per, att de vill vara goda förebilder för sina elever.

Även om vi har uppfattningen om att värdegrundsarbete till viss del är ett ”inneuttryck” så menar vi ändå att ett kontinuerligt arbete med etik i skolan är viktigt. Bland de författare som skriver om etikundervisning i skolan är det flera som framhåller vikten av att diskussioner förs med eleverna kring etik. Kohlberg är en av dem som anser att moraldiskussionen i klassrummet är viktig. Han menar att man kan ha olika utgångspunkter för etiska diskussioner. Hans första punkt handlar om att diskutera kring hypotetiska problem. Vi kan knyta detta till de pedagoger som säger sig bedriva etikundervisning som ett eget skolämne. På dessa lektioner förs diskussioner utifrån ett läromedel och ämnet är ofta förutbestämt. Ett annat sätt att arbeta är att utgå från konkreta problem som upplevts i den egna gruppen. Här säger samtliga pedagoger att de uppmärksammar problem när de sker. Enligt Kohlbergs punkt

två handlar detta om diskussioner kring verkliga moraliska problem. Kohlberg har också en tredje utgångspunkt för moraliska diskussioner som innebär att utgå från verkliga problem i samtiden. Detta ser vi att Mia gör då hon säger sig använda dagstidningar i undervisningen för att diskutera etiska problem.

Kohlberg menar att barn som befinner sig på ett steg i moralutvecklingen, strävar efter att komma till nästa steg som ligger närmast i deras utveckling. För att detta skall ske är det viktigt att man som lärare ser till att alla elever får komma i kontakt med lösningar som ligger strax ovanför deras egen nivå (Bergling, 1982). Detta går att knyta till Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen som fokuserar på skillnaden mellan vad ett barn kan klara själv och vad det kan klarar tillsammans med en vuxen. Pedagogens roll blir här att samspela med och vägleda barnet för att nå utveckling (Bråten, 1998).

Flera av pedagogerna i vår undersökning berättar om olika sätt att samtala kring etik och moral. Exempel som lyfts fram kring detta är, att sitta i ring, ha morgonmys och att använda sig av kompissamtal. Kompissamtal är en metod som vi nämnt i teoridelen. Detta kan användas för att lyfta fram etiska problem i en klass, samt som ett redskap för att bygga upp elevernas självförtroende och hjälpa dem att hantera konflikter (Edling, 2002). Även om det bara är en pedagog som benämner kompissamtal i sin etikundervisning, så kan vi se att övriga pedagogers samtalsstrategier har samma funktion. Vi har själva positiva erfarenheter av att använda kompissamtal i undervisningen. Dessa samtal upplevdes som mycket konstruktiva och var väldigt uppskattade av barnen, som tog de på väldigt stort allvar. Vi vill poängtera att pedagogen har en viktig uppgift när det gäller att sätta ramarna för samtalet utan att för den skull gå in och ta över.

Kohlberg (Bergling, 1982) och Wahlström (1996) betonar båda vikten av ett tryggt klimat i klassen. Vi uppfattar att Kohlberg vill att klassrumsklimatet skall bidra med stimulans och öka lusten till aktivitet. Detta medan vi ser att Wahlström inriktar sig mer på trygghet, som en hjälp att stärka elevernas självförtroende. Andra metoder att använda sig utav är rollspel och drama (Grünbaum och Lepp, 2005). Genom rollspel får eleverna möjlighet att leva sig in i andra människors situationer och utifrån det utveckla sitt etiska tänkande. Dramatisering kan användas som ett kommunikationsmedel och för att åskådliggöra konfliktsituationer. Elever kan få lättare att öppna sig om de får inta en annan roll. Annika berättar att hennes elever tycker mycket om rollspel. Per säger att han arbetar med drama i musikalform. Ytterligare en

samtalsform som vi har presenterat i teorin för att exemplifiera arbete med etik är medling. Detta handlar om att som pedagog inta en medlande roll, där arbetet går ut på att eleverna får öva sig i att kommunicera och lära sig empati (Lind, 2001). I de samtalsstrategier som pedagogerna under intervjuerna har gett en bild av, tycker vi oss uppleva att pedagogen får en annan roll än vid medling. Med detta menar vi att de intervjuade ger oss en bild av pedagogen som samtalsledare och att den skiljer sig från rollen som medlare.

Vi tvivlar på Thornbergs (2003) uppfattning om att andra begrepp än värdepedagogik som socialisation, fostran och värdegrundsarbete inte är bra. Vi erfar att oavsett vilket begrepp man använder som är knutet till etikundervisning, finns det ett behov av arbetet och viktigaste av allt är att arbetet överhuvudtaget sker. Thornberg (2006) framhåller dock i sin avhandling att värdepedagogik också handlar om att ge elever erfarenhet att utveckla omsorg om andra och moraliskt önskvärda handlingar. Johansson (2003) upplever att barn känner en skyldighet att uppträda korrekt gentemot varandra. Pernilla säger i intervjun att ”barn är förnuftiga och har många lösningar, men när det ska användas i praktiken är de inte så duktiga”. Enligt vårt sätt att se på det, har läraren precis som Goleman (1997) säger, en viktig roll i det dagliga interaktiva arbetet med eleverna. Att elever handlar rätt av plikt är inte något som vi menar är eftersträvansvärt. Vår vision är att barn skall behandla varandra rätt för att de vill och för att de känner att de mår bra själva när kompisarna mår bra. Vygotskij (Bråten, 1998) säger att undervisningssituationer är sociala sammanhang där man inriktar sig på att omforma tänkandet hos människor. Samspelet mellan lärare och elev ses som mycket betydelsefullt. Vi förstår vad han menar, men vill poängtera att ett inövat korrekt beteende inte är vad vi vill uppnå. Vi inser värdet av undervisningssituationer där läraren tar initiativ och lyfter upp problem till ytan för att eleverna skall ges tillfälle att diskutera och komma fram till lösningar. Sara säger att hon ofta ställer ledande frågor till sina elever under samtal för att hjälpa dem att finna lösningar. Detta anser vi är positivt men det är viktigt att inte gå över gränsen och börja moralisera över barnens handlande. Dock måste man som lärare hitta en balans i hur man bemöter etiska problem. Vi tycker det är viktigt att sätta gränser och visa för barnen vad man anser är acceptabelt och inte.

Piaget har som utgångspunkt att all moral handlar om ett regelsystem som tillämpas av vuxna och att små barn handlar av plikt. Piaget menar att moralen är styrd av vanor och regler som påtvingas barn av vuxna. Det har överhuvudtaget talats mycket om hur vuxna påverkar barns etik och betydelsen av vuxnas vägledning för barns utveckling. För att vidga resonemanget

vill vi också ta upp hur barn fostrar varandra. Vi inser att det är lätt att man som vuxen pedagog tillskriver sig själv en alltför betydande roll för barns utveckling. Det är lätt att glömma bort det betydelsefulla samspelet mellan barnen. Frønes (1995) och Damon (1990) lyfter fram barns vänskaprelationer som viktiga för deras etik. Även Johansson (2003) säger att mötet mellan barn är utgångspunkten för deras etiska utveckling, som hon anser är en ständig lärandeprocess.

Frønes (1995) pekar på kommunikationens betydelse för utvecklandet av barns etik. Det är i relationer mellan barn som förmågan att kommunicera och sätta sig in i andras situation i första hand utmanas och utvecklas. Detta är inte något som barn främst lär sig av vuxna genom undervisning (a.a.). Vi tror att det är möjligt att barns relationer har större betydelse än vuxnas påverkan. Dock är det viktigt att vara medveten om att små barn i skolåldern i grunden är egocentriska. Detta stärks av Piaget och Kohlberg, och vi ser också prov på detta i intervjun med Sara som beskriver elevernas bristande förmåga att se sin egen roll, och säger att de ofta skyller på varandra. Här menar vi att vuxna har en viktig uppgift att gå in och vägleda barnen i deras utveckling. Dock vill vi påpeka i enighet med Damon (1990) att barns moral skiljer sig från vuxnas. Det krävs att man som vuxen kan sätta sig in i barnens värld för att kunna förmedla värden som de kan ta till sig. Att kunna lägga sig på barnens nivå anser vi, är en grundläggande kunskap som varje pedagog måste ha. Som tidigare diskuterats är språket en viktig beståndsdel för att kunna samspela med andra människor och dela med sig av sina erfarenheter (Säljö, 2000). Kattis säger att en av hennes strategier är att bygga ut elevernas ordförråd, för att de skall kunna sätta ord på sina känslor.

Valet av Kohlbergs metoder motiveras av att hans moralfilosofi, som är kopplad till frågan om moralisk utveckling, har betydelse för frågan om etik i skolan. Hans teorier ligger till grund för mycket forskning inom etik och moralutveckling. Även om vi inte vill kategorisera barn på det sätt som Kohlberg gör i sin moralutvecklingstrappa, så kan vi se hur barn skulle kunna placeras in på de olika stegen. Med hjälp av de beskrivningar som pedagogerna gett i intervjuerna beträffande elevernas förmåga att reflektera etiskt, visa empati och ta ansvar för sina handlingar, blir det möjligt att göra detta. Sara säger som vi tidigare nämnt att hennes elever är små och rättvisetänkande. De går i skolår ett och skulle kunna placeras in på andra steget i Kohlbergs moralutvecklingstrappa. Detta steg innebär att egot står i centrum och barn handlar moraliskt rätt om det genererar egna fördelar. Vi kan se att även Klaras elever som går i en F-2 klass skulle passa in på steg två. Hon säger att hennes elever har svårt för att

förstå andras agerande och ta ansvar för sina egna handlingar. Annika och Per som båda arbetar i skolår fyra, har olika upplevelser för hur elever tar ansvar och reflekterar över sina handlingar. Vi kan dock se att dessa elever som är något äldre också har kommit något längre i sin moralutveckling enligt Kohlberg. Utifrån det vi har fått reda på, skulle dessa barn kunna placeras på steg tre. Enligt Kohlberg försöker den som befinner sig på steg tre, vara en god person inför sig själv och andra och man börjar också kunna se avsikter med människors handlingar. Annika påpekar att det handlar om mognad och menar att en del av hennes elever har kommit ganska långt. Dessa skulle då eventuellt kunna placeras på steg fyra. Per säger att hans elever visar en klar vilja att handla moraliskt rätt och ansvara för sina handlingar. En mogen elev i skolår fyra, skulle eventuellt kunna placeras på steg fyra. Att nå hit innebär att man kan underordna sig majoritetsbeslut, även om det innebär nackdelar för en själv eftersom man kan se till allmännyttan.

Vad beträffar stadium fem och sex kan vi inte se hur några elever till våra intervjupersoner skulle kunna nå hit. Kritiken som riktas mot Kohlberg gäller bland annat dessa två stadier, som inte anses höra samman med de första fyra. Det som framförallt lyfts fram av kritikerna, är Kohlbergs fokusering på rättvisa och regler. Liksom vi nämnt tidigare, är det inte detta som pedagogerna i vår undersökning framhåller mest. Deras svar speglar istället det som kritikerna mot Kohlberg lyfter fram, nämligen att barn bör uppmuntras, att bry sig om varandra och bemöta varandra med empati och respekt.

6.2 Slutsats

Syftet med vårt arbete var att undersöka hur pedagoger tänker kring etikundervisning och arbetar med etik i skolan, för att till sina elever förmedla och förankra de grundläggande värden som skolans värdegrund vilar på. Genom litteraturstudier och den undersökning som genomförts har vi kunnat besvara de frågor som ställdes i problemformuleringen. Vi vill poängtera att det inte finns ett rätt svar på frågorna.

I analysen av vår fenomenografiska studie fann vi att samtliga pedagoger arbetade med etik i undervisningen på något sätt. Detta leder oss fram till slutsatsen att pedagoger i dagens skola liksom vi själva anser det viktigt att arbeta med etik. Pedagogerna som deltagit i vår undersökning arbetar delvis på olika sätt, men vi har också kunnat se likheter i deras sätt att

tänka och arbeta. De tycks ha samma intentioner, men når målen på olika sätt. Målen som pedagogerna sade sig ha för sin undervisning överensstämmer med vissa av de riktlinjer som anges i läroplanen.

Förmedlingen av etik i skolan står pedagogerna för tillsammans med eleverna. En del av pedagogerna som vi intervjuat följer ett läromedel och har etik på schemat. Andra låter arbetet med etik ske mer spontant och integrerat i andra ämnen. Den slutsats vi kan dra utifrån pedagogernas svar, är att arbetet med etik är något som finns med varje dag och pågår hela tiden. Det sker planerat på schemalagd tid i form av drama, rollspel, kompisamtal och värderingsövningar. När det blir konflikter i gruppen, uppstår spontant undervisningssituationer i form av en moraldiskussion. Vi kan se att vissa moraldiskussioner med fördel kan föras i helklass medan andra är med lämpade att endast omfatta de berörda. Utifrån pedagogernas svar och det vi kunnat tolka ur litteraturen, är att konkreta självupplevda situationer genererar de bästa moraldiskussionerna. Något som lyfts fram av pedagoger i vår undersökning och som också får stöd i teorin, är barnens förmåga att själva lära sig lösa konflikter. Utifrån de mål som anges i läroplanen om fostran för livet, drar vi slutsatsen att detta är en av de viktigaste aspekterna i barns utveckling av etik.

Vi ställde oss frågan i vår problemformulering om hur pedagoger förmedlar etiska värden planerat och oplanerat. Vi tycker oss se att många pedagoger säger sig vilja stå utanför barnens moraldiskussioner så långt det går. De intar rollen som samtalsledare, ställer ledande frågor och uppmuntrar till diskussion. Samtidigt poängterar flera vikten av att dra tydliga gränser för vad som är accepterat beteende gentemot kamrater och i skolan överhuvudtaget. Den slutsats som vi drar utifrån detta, är att pedagoger gärna vill undvika att moralisera över elevernas beteende, men att de med sin gränssättning ändå förmedlar sina egna eller möjligen skolans etiska värden till eleverna.

Redan i problemformuleringen och senare i problempreciseringen tog vi upp, hur väl lärarnas arbete stämmer överens med det som står skrivet i skolans styrdokument. Vi har sett att de värden som pedagogerna håller högst, stämmer väl överens med de värden som förespråkas i skolans värdegrund. Även om inte alla pedagoger betonar alla riktlinjer som nämns i styrdokumentet, så vågar vi påstå att de arbetar utefter läroplanen. Dock vill vi understryka, att de värden som anges i läroplanen, inte borde vara så svåra att följa och arbeta utefter, då dessa är tämligen diffusa och väldigt allmängiltiga.

Frågan om skolans ansvar för fostran, var den som väckte flest meningsskiljaktigheter och starkast reaktioner hos pedagogerna. På frågan om skolan skall fostra, väljer vi att svara ja men med vissa förbehåll. Efter genomfört arbete blir vår slutsats att det är föräldrarna som har ansvar för barnens uppfostran. Skolans och pedagogernas uppgift blir att driva en socialiseringsprocess och fostra eleverna att kunna samspela med andra. Slutligen menar vi att oavsett vilket ansvar pedagoger än anser sig ha som fostrare och förmedlare av etiska värden, så står det klart att skolan är viktig för barns lärande och utveckling. Från människor i barnens omgivning överförs moral och värden som barnen tolkar och använder sig av i skapandet av sin egen moral. Därför vill vi lyfta fram det sociala samspelet, som den mest betydelsefulla beståndsdel för barns utvecklande av etik och moral.

7 Sammanfattning

Vårt examensarbete handlar om hur pedagoger arbetar med etik i skolan och hur barn utvecklar sin moral och formar sina värderingar. Valet av uppsatsämne styrdes dels av egna erfarenheter och intresse och dels av det faktum att etiken har blivit en stor och omdiskuterad fråga både i skolan och i samhället.

Syftet med arbetet är att undersöka hur pedagoger tänker kring etikundervisning och arbetar med etik i skolan, för att förmedla och förankra de grundläggande värden som skolans värdegrund vilar på. Den problemprecisering som vi formulerade när vi skrivit litteraturdelen lyder följande: Hur arbetar pedagoger med etik utifrån de värden som anges i skolans styrdokument?

För att få svar på vår frågeställning genomförde vi en undersökning bestående av kvalitativa forskningsintervjuer. Vi intervjuade tio verksamma pedagoger i grundskolans olika skolår för att ta reda på mer om deras etikundervisning.

Resultatet av vår undersökning visar att samtliga pedagoger arbetar med etik i sin undervisning på något sätt. De säger också att etik är något som får genomsyra allt det vardagliga arbetet och återkommer hela tiden. En del pedagoger har dessutom schemalagd tid för etikundervisning, medan andra säger sig integrera det i alla ämnen. Samtal kring etiska frågor, benämns av pedagogerna som den främsta metoden för undervisning i etik. Några lyfter fram kompisamtal, drama och rollspel som olika tillvägagångssätt för att väcka diskussioner kring etiska dilemman.

I litteraturdelen behandlas skolans styrdokument kopplat till etikundervisning och grundläggande gemensamma värden. Här redogörs också för våra teoretiska utgångspunkter gällande lärande och undervisning och olika perspektiv på barns etik. Slutligen behandlas etikundervisning i skolan.

Efter genomförd undersökning och litteraturstudier vill vi påstå att vi uppnått syftet med vårt examensarbete. Naturligtvis kan inte tio pedagogers svar, sägas utgöra en helhetsbild för hur alla pedagoger i skolan tänker kring etikundervisning. Eftersom de intervjuade pedagogerna

arbetar i olika åldersgrupper, har de med fördel kunnat tillföra sina skilda inställningar till ansvaret för elevernas fostran. Med vår undersökning hoppas vi att vi har kunnat synliggöra pedagogers arbetssätt kring etik i skolan och på så sätt bidragit till att inspirera andra pedagoger, att nå etisk reflektion och moralisk medvetenhet.

8 Referenser

- Angelöw, B. & Jonsson, T. (2000) *Introduktion till socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur
- Bauman, Z. (2001) *Postmodern etik*. 2:a uppl. Göteborg: Bokförlaget Daidalos
- Bergling, K. (1982) *Moralutveckling - Bedömning av rätt och orätt från barndom till vuxen ålder*. Stockholm: Liber förlag
- Bergstrand, G. (1980) *Livsåskådningsfrågor och etiska problem*. Stockholm: Natur och Kultur
- Bibelkommissionen & Svenska Bibelsällskapet (1999) *Bibel 2000*. Stockholm: Verbum Förlag
- Bjurwill, C. (2001) *A B C och D vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur
- Bourdieu, P. (1993) *Kultur sociologiska texter*. 4:e uppl. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB
- Brusling, C. & Strömqvist, G. (2001) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur
- Bråten, I. (1998) *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Colnerud, G. (1995) *Etik och praktik i läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag
- Colnerud, G. & Thornberg, R. (2003) *Värdepedagogik i internationell belysning*. Stockholm: Skolverket Fritzes förlag
- Corsaro, W. A. (1997) *The Sociology of Childhood*. California, Pine Forge Press
- Denscombe, M. (1998) *Forskningshandboken*. Lund, Studentlitteratur
- Edling, L. (2002) *Kompissamtal*. 4 uppl. Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Fjällström, R. (2004) *Skolområdets etik : en studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur
- Frønes, I (1995) *Among Peers. OM the meaning of Peers in the process of Socialization*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gilligan, C (1993) *Med kvinnors röst*. Stockholm: Prisma
- Goleman, D. (1997) *Känslans intelligens*. 2:a tryckningen. Borgå, Finland: Wahlström & Widstrand
- Green, J. (2001) *Etik i pedagogens vardagsarbete*. Stockholm: Liber
- Grünbaum, A. & Lepp, M. (2005) *Dracon i skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Hartman, S. (2000) I Almén, E. (red) *Livstolkning och värdegrund*. Linköping: Universitet skapande lärande

- Jansson, T., Jansson, M-L. & Wågman, G. (1997) *Hur man får människor att växa*. Södertälje: Kommentus Förlag
- Johansson, E. (1999) *Etik i små barns värld - Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Acta Universitatis Gothoburgensis: Göteborg
- Johansson, E. & Johansson B. (2003) *Etiska möten i skolan*. Uppsala: Almqvist & Wiksell
- Kimber, B. (1999) *EQ – livsnödvändig kompetens*. Solna: Ekelunds förlag
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur
- Linné, A. (2001) *Moralfostran i svensk obligatorisk skola*. I Linde, G. (red) *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur
- Lindell, B (2007) *Slåss för det goda!* Uppsala fortbildning AB Förlag
- Marton, F & Booth, S (2000) *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, A. (2001) *Livskunskap: Det goda samspelet – går det att lära ut?* Sundbyberg: Stiftelsen Allmänna Barnhuset i samarbete med Folkhälsoinstitutet
- Orlenius, K. (2001) *Värdegrunden*. Stockholm: Runa Förlag
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder*. 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur
- Piaget, J. (1968) *Barnets själsliga utveckling* Gleerups Bokförlag Lund
- Richardsson, G. (2004) *Svensk utbildningshistoria*. 7:e reviderade upplagan. Lund: Studentlitteratur
- Sigurdsson, O. (2002) *Den goda skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Sträng H, M. (2005) *Samspel för lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Stensmo, C. (1994) *Pedagogisk filosofi: En introduktion*. Lund: Studentlitteratur
- SOU 1999:63
- SOU 1948:27
- Svenska akademien. (2005) *Svenska Akademiens ordlista*. 12:e uppl.
- Svaleryd, K. (2003) *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma
- Thornberg, R. (2006) *Värdepedagogik i skolans vardag - Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Linköping: Linköpings universitet
- Turiel, E., Shantz, C., & Emde, R. (2003) *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention* Cambridge University Press
- Wahlström O, G. (1996) *Gruppen som grogrund*. Stockholm: Liber

Weirsöe, B. (2004) *Empatisk kommunikation – Giraffspråket i pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Tidskrifter

Johansson, E. (2008) "Väv in etikfrågorna i vardagen" *Lärarnas Tidning*, Nr: 8/2008.
Chefsredaktör & ansvarig utgivare: Sten Svensson, Stockholm

Thornberg, R. (2006) "Lärarna bara ljuger för att vi inte ska få vara inne". *Pedagogiska Magasinet*, Nr: 4/2006

Elektroniska källor:

Unicef, *Barnkonventionen* <http://www.unicef.se/barnkonventionen/barnkonventionen-hela-texten#tjugonio> Hämtad:2008-05-07 kl 10.52

Intervjufrågor

1. Hur tänker du kring begreppet etik?
2. Vad är etikundervisning för dig och vilka etiska värden anser du är de viktigaste att förmedla till dina elever? Varför?
3. Beskriv din etikundervisning
4. Hur upplever du att dina elever tänker kring begreppet etik? Det vill säga tar ansvar för och reflekterar kring sina handlingar?
5. Vilken uppgift anser du att du har när det gäller att skapa goda förutsättningar för etisk fostran i skolan till dina elever?
6. På vilket sätt bidrar du och in undervisning till eleverna för att förankra och förmedla de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på?
7. På vilket sätt bidrar du till att eleverna lär sig visa respekt och empati för andra människor?
8. Hur handlar du som pedagog när etiska dilemman uppstår oförutsett i vardagliga situationer?