



Malmö högskola
Lärarytbildningen
Individ och samhälle

Examensarbete
15 högskolepoäng

Om godhet

Religion, moralutveckling och värdegrund

About goodness

Religion, moral development and fundamental values

Patrik Bengtsson
Amela Orascanin

Lärarexamen 270hp
Religionsvetenskap och lärande
2010-01-14

Examinator: Torsten Janson

Handledare: Bodil Liljefors
Persson

Sammanfattning

Uppsatsens syfte är att undersöka förhållandet mellan skolans värdegrund och den bild av skolan som ungdomarna har. Nio elever med en religiös identitet och som identifierade sig som antingen ”muslimer” eller ”kristna” intervjuades för att se hur de resonerar kring moraliska frågor, med utgångspunkt från begreppet ”godhet”. Syftet var även att analysera de eventuella likheter och skillnader som fanns i deras sätt att resonera. Bland annat Kohlbergs moralutvecklingsteori användes för att strukturera empirin.

Resultatet visade på de svårigheter som finns för skolan när det kommer till att arbeta med värdegrundsfrågor. Eleverna tenderar att befinna sig på en prekonventionell nivå när de resonerar om moraliska dilemman, men visar ansats till att tänka utifrån en konventionell nivå när det kommer till övergripande frågor om skolans värdegrund. Detta kan tolkas som att skolans värdegrund är medvetandegjord men inte levande. Uppsatsen samtalar även om behovet att diskutera godhet, för att främja den moraliska processen.

Nyckelord: moralutveckling, Kohlberg, värdegrund, godhet, etik, religiös identitet, kvalitativ intervju

Innehåll

<i>About goodness</i>	1
1. Inledning	7
1.2 Syfte	9
1.2.1 Frågeställningar	9
2. Tidigare forskning	10
2.1 Ungdomarnas moralutveckling: en enkätstudie	10
2.1.1 Gustafssons frågeställningar	11
2.1.2 Gustafssons undersökning	11
2.1.3 Gustafssons resultat	12
2.2 Skolverkets undersökning	13
3. Bakgrund	15
3.1 Moralfilosofisk tillbakablick	15
3.2 Skolans läroplaner	17
3.3 Den goda skolan	19
4. Teori	22
4.1 Tidigare teorier om moralutveckling	22
4.2 Beskrivning av Kohlbergs stadier	23
4.3 Diskussion om Kohlbergs teori - kritik och förtydliganden	24
4.3.1 Universalism vs. relativism – kan vi säga att något är bättre eller sämre?	26
4.4.2 Carol Gilligans kritik	26
4.4.3 Är stadierna universella?	27
4.4.4 Skillnaden mellan att resonera moraliskt och att agera moraliskt.....	27
4.5 Definition av godhet	28
4.5.1 Den religiösa synen	30
4.5.1.1 Kristendom	31
4.5.1.2 Islam	32
5. Metod	34
5.1 Kvalitativ metod	34
5.1.1 Kvalitativ intervju.....	34
5.1.2 Forskningsetik och urval.....	35
5.1.3 Teknisk utrustning	36
5.1.4 Plats och närhet i tid	36
5.1.5 Parintervju	37
6. Resultat	38
6.1 Om godhet	38
6.2 Religion, tro och godhet	39
6.3 Skolan och godhet	41
6.4 Etiska dilemman	43
6.4.1 Banken	43
6.4.2 Tågbiljett.....	44
6.4.3 Växel	44
7. Analys	49

7.1 Kohlbergs moralutvecklingsteori	49
7.1.1 Analys utifrån Kohlbergs moralutvecklingsteori	49
7.1.2 Analys av etiska dilemman	50
7.2 Analys av kategorierna; om godhet, religion, tro och godhet samt skolan och godhet	52
8. Diskussion och slutord	55
Källförteckning	59
<i>BILAGA 1</i>	
<i>BILAGA 2</i>	
<i>BILAGA 3</i>	

1. Inledning

Vad tjänar godhet till när de goda genast blir ihjälslagna, eller när man slår ihjäl dem de varit goda mot? Vad tjänar frihet till när de fria måste leva ibland ofria? Vartill förnuft när bara oförnuftet skaffar fram den föda var och en behöver?

I stället för att bara vara goda, sträva efter att frambringa ett tillstånd som gör godhet möjlig, eller ännu hellre gör den överflödigt! I stället för att bara vara fria, sträva efter att frambringa ett tillstånd som befriar alla och gör frihets kärlek överflödigt! I stället för att bara bli förnuftiga, sträva efter att frambringa ett tillstånd som gör oförnuft hos enskilda personer olönsamt!¹

Dikten ovan är ett uttryck för Bertolt Brechts upplevelser då han på nära håll fick erfara båda världskrigens konsekvenser. Han var bland annat sjukvårdare under första världskriget och upplevde soldaternas lidande vilket påverkade honom att bli pacifist och samhällskritiker. Han avskydde allt vad auktoritet hette och gjorde uppror mot nazismen genom sin prosa.² Kanske är det inte överraskande att Bertolt Brecht skrev om godhet i en tid då ondskan upplevdes som mycket stark. Idag tycks godhet vara ett självklart mål. Det är klart vi ska vara goda människor. Frågan är om vi idag i lika stor utsträckning reflekterar över vad godhet egentligen innebär och hur vi på bästa sätt kan eftersträva att leva upp till våra ideal. Ungdomar idag tycks ha ett överflöd av valmöjligheter. I en individualiserad värld kan detta leda till att valen blir antingen egoistiska och/eller svåra att göra. Ann Heberlein, teologie doktor i etik, funderar kring dessa frågor:

En sådan [etisk] reflektion är särskilt viktig när det inte längre är självklart vad som är rätt och gott. Kanske har det aldrig varit självklart vad som är rätt och gott, men idag tycks det vara mindre självklart än någonsin tidigare. Det hänger ihop med sådant som sekularisering och det mångkulturella samhället, men det handlar också om nya traditioner, nya upptäckter och den biomedicinska utvecklingen. Vi ställs idag inför frågor som våra förfäder inte behövde ta ställning till: kloning, genmodifierad föda, homoäktenskap, könsbyte, djurs värde med mera.³

¹ Bertolt Brecht, *Jag behöver ingen gravsten: dikter 1917-1956*, 1998, Eslöv: Symposium

² <http://www.ne.se/lang/bertolt-bert-brecht,091116>

³ Ann Heberlein, *Det var inte mitt fel! Om konsten att ta ansvar*, 2008, Smedjebacken: Ica bokförlag, s. 103

Visst finns det en uppsjö av problem och konflikter i dagens globaliserade värld, men dessa förmedlas ofta via våra medier och ses mer på avstånd. Svenska ungdomar lever till exempel inte under ett konstant hot om krig och förstörelse. De unga i dagens samhälle kan ses som ”kulturellt friställda”, en friställning från traditionens trygghet och makt. Ungdomarna är inte lika bundna till traditioner, regler och tvång som förr, därför kan de ibland själva skapa det stöd och trygghet som traditionerna gav. Själva problemet idag är att individer känner ”jag uppnår för lite”, att man inte lever och är den personen som man skulle kunna vara. Det inre spelrummet växer men de yttre realiseringsmöjligheterna håller inte jämna steg. Ungdomsgäng kan fungera som kollektiva ideal-jag som erbjuder skydd mot krav och skydd mot omvärlden. Detta kan ses som ett uttryck för behov av autonomi och en vilja för att få göra erfarenheter på egna villkor.⁴ Själva läroplanerna återspeglar de trender och mönster som finns i samhället. Den postmoderna synen på moralen är att det är något som individen skapar. Det ligger inte utanför människan utan det är personen själv som avgör sitt ställningstagande. Man väljer det man själv anser är rätt.⁵

Somliga skulle nog hävda att vi visst har blivit godare människor och verkligen lärt av historien; se bara på alla de hjälporganisationer som vi engagerar oss i. Tänk på Rosa bandet galan och Rädda barnen där vi osjälviskt skänker miljonbelopp till behövande. Men samtidigt tycks vi i vår vardag inte vara lika goda. Inte alla ställer sig i upp i bussen när en äldre stiger på och inte alla hjälper en elev som blir mobbad på skolgården, inte ens de vuxna! Detta är på ett vis en paradox. Vilken sorts ”godhet” är det vi pratar om här? Är vi goda i teorin men handlingsförlamade i praktiken?

Även skolan verkar lida av att i teorin ha klart för sig vilka värderingar som gäller men desto svårare att förkroppsliga och förmedla dessa till eleverna. Skolverkets Nationella Utvärdering (NU03) bekräftar detta då eleverna ansåg att undervisningen inte gav tillräckligt med utrymme att utveckla demokratiska färdigheter.⁶ Frågan vi ställer oss i detta arbete är hur elever med olika religiös bakgrund själva tolkar begreppet ”godhet” men även hur de upplever att skolan agerar. Alltså, hur eleverna själva tolkar skolans uppdrag och värdegrund samt om de upplever att skolan lever upp till värdena. Här är det rimligt att ifrågasätta vilka värderingar

⁴ Kennert Orlenius, *Värdegrunden – finns den?* 2003, Stockholm: Runa förlag, s. 85-86

⁵ Orlenius, (2003), s. 90

⁶ Skolverket (2003) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Sammanfattande huvudrapport*. Skolverket rapport nr 250

det är som vi i skolan vill förmedla till eleverna. Vilken är egentligen den underliggande idén om godhet, hur en god människa ska vara? Det finns inga självklara svar men vi vill med det här arbetet undersöka dessa aspekter.

1.2 Syfte

Vi vill undersöka sambandet mellan skolans värdegrund och den bild av skolan som ungdomarna har. Tanken är att intervjua elever med en religiös identitet för att se hur de resonerar kring moraliska frågor, med utgångspunkt från begreppet ”godhet”. Med hjälp av Kohlbergs teori om moraliskutveckling kommer vi att analysera resultatet. Vi kommer även att undersöka skillnader och likheter mellan hur elever med kristen och muslimsk identitet ser på begreppet godhet. Med detta arbete hoppas vi kunna bidra till att visa det behov som finns att diskutera och konkretisera skolans värdegrund. Samtidigt vill vi försöka visa den komplexitet som ryms inom moraldiskussionen och vilka utmaningar vi som lärare står inför.

1.2.1 Frågeställningar

- Hur uppfattar eleverna skolans värdegrund?
- Vad är moraliskt eftersträvansvärt med fokus på godhet enligt nio elever med två olika religiösa identiteter?
- Vilka skillnader finns det mellan de olika intervjupersonerna i relation till den moraliska utvecklingsprocessen?

2. Tidigare forskning

En hel del forskning har gjorts om skolans värdegrund. Följaktligen även om moralutveckling i skolan. Däremot är forskning med fokus på begreppet godhet, och på det sätt vi har valt att angripa problematiken, inte lika vanligt förekommande. Vi presenterar här en kort överblick från den forskning som gjorts inom dessa områden.

2.1 Ungdomarnas moralutveckling: en enkätstudie

Lars Gustafsson är forskare på Karlstads universitet. Han gjorde en forskning där han studerade hur barn i åldern 10 till 16 år fungerar när det gäller moraliskt ställningstagande och demokratiska processer.⁷ Den teoretiska utgångspunkten i Gustafssons avhandling är baserad på fyra forskare, Dewey, Durkheim, Piaget och Kohlberg. Gustafsson skriver att Dewey ”ser skolan som ett medel för samhället att forma sina samhällsmedlemmar att intellektuellt och emotionellt möta sin omvärld.” Därför måste skolan ta upp frågor om vad som är ont, vad är gott och vad kunskap är. I och med detta blir skolans roll att inte bara förmedla kunskaper till eleverna utan även överföra samhällets grundläggande värderingar. Eftersom vårt samhälle förändras måste även målen för utbildningen förändras, den nuvarande läroplanen, Lpo94, har tydliga drag av Deweys pedagogik.⁸ Durkheim däremot ifrågasatte kyrkans roll som moralisk normbildare. Eftersom samhället förändrades mot att vara mer förnuftsmässigt och logiskt, enligt Durkheim, måste även våra moraliska normsystem utvecklas i samma riktning. Våra moraliska regler och normer ska vara motiverade utifrån logiska och förnuftiga argument. Tar vi bort kyrkans moral och inte ersätter det med något annat kan det ge upphov till stort moraliskt tomrum och förfall.⁹ Den tredje forskare som Gustafsson baserar sin forskning på är Piaget. Piaget studerade barnets moraliska och själsliga utveckling som en del av barnets totala utveckling. Han presenterade en modell för barnets kognitiva utveckling och en för dess moraliska utveckling, eftersom Piaget ansåg att det inte går att diskutera moralisk utveckling utan att samtidigt ta hänsyn till barnets kognitiva utveckling. Den moraliska utvecklingen har två faser, den ena är heteronoma som innebär att man huvudsakligen litar på auktoritet och den andra är autonoma som innebär att man bedömer den enskilda situationen utifrån ett

⁷ Lars Gustafsson, *Ungdomarnas moraliska utveckling - en enkätstudie*, 2000, Karlstad: Karlstad University studies, s. 11

⁸Gustafsson, (2000), s. 12-14

⁹Gustafsson, (2000), s. 14

socialt sammanhang. Även Piagets tankar om strukturalistisk utveckling är relevant för avhandlingen skriver Gustafsson.¹⁰

Enligt ett strukturalistiskt synsätt lever individen i en pågående obalans med omvärlden och strävar efter att utjämna denna obalans. Detta sker genom att organismen ständigt assimilerar eller ackommoderar.¹¹

Assimilera innebär att nya begrepp inkorporeras i individens redan skapade begreppssystem medan ackommodera innebär att reorganisera begreppssystemet på ett sätt att även tidigare säregna begrepp får en meningsfull plats i helheten.¹² Piagets efterföljare är Kohlberg och en utförligare redogörelse av Kohlbergs forskning kan ni finna i avsnittet: *Teori*.¹³

2.1.1 Gustafssons frågeställningar

Det Gustafsson forskning försöker besvara är hur den sociala utvecklingen har sett ut över tid, han vill se om det finns ett samband mellan ökad moralisk utveckling och stigande ålder. Han har även ett genus perspektiv för att se om det påverkar den moraliska utvecklingen och om flickor och pojkar resonerar olika när det gäller moraliska bedömningar. Andra samband han vill undersöka är; samband mellan kognitiv förmåga och social utveckling samt samband mellan graden av självförtroende och social utveckling. Den frågeställningen som är mest relevant för vår forskning är: ”Påverkas den moraliska utvecklingen av skolans miljö?”¹⁴

2.1.2 Gustafssons undersökning

På samma sätt som Kohlberg utgår Gustafsson att det finns ett samband mellan kognitiv utvecklingsnivå och den moraliska utvecklingsnivån. Själva grundtanken är att moral är en fråga om sociala relationer människor emellan. En god moral innebär att man förstår och uppträder i enlighet med de regler som styr hur vi bör vara mot varandra. Dessa regler svarar mot de rättigheter som varje enskild människa tillerkänts genom nationella och internationella konventioner som uttrycks i förordningar och lagar. Själva utvecklingen av moralen börjar när vi föds och pågår livet ut. Moralen kan beskrivas som en process av tre

¹⁰ Gustafsson, (2000), s. 14-15

¹¹ Gustafsson, (2000), s. 15

¹² Gustafsson, (2000), s. 15

¹³ Se “Teori”, s. 21

¹⁴ Gustafsson, (2000), s. 19-20

faser eller stadier, där det i varje fas finns två nivåer.¹⁵ De tre faserna eller stadierna är prekonventionell, konventionell och postkonventionell. I det första stadiet finner vi nivå ett och nivå två som har en egocentrisk orientering. I det andra stadiet är perspektivet sociocentriskt och nivå tre och fyra fokuserar i huvudsak på att den egna gruppens förutsättningar tas i beaktning. Slutligen har nivå fem och sex i den postkonventionella nivån en universell prägel. Hänsyn tas till alla människor och universella principer eftersöks som är giltiga för alla oavsett till exempel etnicitet, klass och kön.¹⁶ För att övergå från en fas till en annan måste individen genom ackommodation ändra sitt synsätt och sin omvärldsbild. Enkäter som Gustafsson konstruerade hade syfte att beskriva och mäta den sociala och moraliska utvecklingen hos ungdomar i åldern 10-16 år. Svaren angavs skriftligt och hade formen av öppna svar. Utöver denna ingick även åtta flervalsfrågor i enkäten. Total omfattande undersökningen 439 ungdomar från årskurs 5, 7 och 9. Frågorna som behandlade skolans atmosfär handlade om eleverna får vara med och bestämma, planera, samarbeta och ta hänsyn till andra¹⁷.

2.1.3 Gustafssons resultat

De sex första frågorna i enkäten mätte elevernas uppfattning om skolmiljön, ett högt medelvärde på dessa frågor innebar att eleverna uppfattade att deras skolarbete sker i linje med de intentioner som anges i läroplanen. Eleverna tyckte inte att de får vara med och planera undervisningen. De tyckte att skolan var noga med att alla skall lära sig skriva, räkna och läsa och om man behövde hjälp så fick man det. Eleverna hade en mycket positiv bild av sina skolor i sin helhet. Gustafssons undersökning på dessa frågor visade att det inte finns några större skillnader mellan flickors och pojkars sätt att uppfatta sin skola, men däremot kunde man se ett tydligt mönster mellan klasserna. De som är mest positiva till skolan är i klass fem och minst positiva i klass nio.¹⁸ Sammanfattningsvis skriver Gustafsson:

Den samlade slutsatsen för dessa sex frågor är att från elevernas synvinkel så lever skolan ganska väl upp till läroplanernas intentioner, även om man anser, att man har ganska lite att säga till om, när det gäller skötsel av skolan och planeringen av undervisningen.¹⁹

¹⁵ Gustafsson, (2000), s. 91-92

¹⁶ Kurt Bergling, *Moralutveckling: Bedömning av rätt och orätt från barndom till vuxen ålder*, 1982, s. 33-38

¹⁷ Gustafsson, (2000), s. 102

¹⁸ Gustafsson, (2000), s. 113,115

¹⁹ Gustafsson, (2000), s. 116

När det kommer till elevernas ställningstagande i sociala dilemma visade sig i Gustafsson forskning att svaren på samtliga frågor koncentrerade sig runt kategorierna tre och fyra, detta innebär att svaren tillhör den sociocentriska fasen. I denna fas innebär det att den konkreta gruppen och den formella gruppen utgör basen. Resultatet som Gustafsson fick fram stämmer bra överens med Kohlbergs teori, som anger att de flesta barn har passerat den egocentriska fasen vid nio års ålder och att den principiella fasen uppnår först efter tjugofemårsålder och då endast av ett fåtal individer.²⁰ Om det finns ett samband mellan ställningstagande i sociala dilemmafrågor och elevernas uppfattning om skolans anda kom Gustafsson fram till:

De, som är mer positiva till sin skolmiljö, har en mer utvecklad grund för sina ställningstaganden i sociala dilemman än de som är mindre positiva till sin skolmiljö.²¹

Skulle man använda denna undersökning rent mekaniskt skulle det ske en negativ social utveckling med stigande ålder. De yngre ungdomarna förfaller ha sneplat på vad deras auktoritet tänker och tycker och svarat efter det, medan ungdomarna i de högre åldrarna frigör sig från föräldrarna och klarar ut sina egna bevekelsegrunder för ställningstagande. Enligt Kohlbergs teori ska man inte kunna återgå till tidigare steg att tänka, när man nått ett visst steg. Gustafsson förklarar detta att vi kan exempelvis vid olika former av stress eller som hör i en viss utvecklingsfas regrediera, vi återfaller således tillfälligt till några av våra tidigare moraliska bedömningsnivåer.²²

2.2 Skolverkets undersökning

Orlenius skriver i sin bok om en utvärdering som Skolverket gjorde 1998, där man ville undersöka ungas privatmoral. De använder sig av ett etiskt dilemma²³; Den handlar om att en person beställer mat att äta och får för mycket växel tillbaka. Den här personen väljer att behålla pengarna. Frågorna som bland annat ställdes till eleverna i Skolverket undersökning var om de hade gjort samma sak, som personen i exemplet. Sedan fick eleverna fler olika situationer att ta ställning till, exempel om de hade behållit pengarna om expediten var bror till en kompis, om expediten var sur och ovänlig, om man var på genomresa. Frågorna ställdes till elever i årskurs ni. Resultatet blev att två av tre elever skulle ha behållit pengarna, men

²⁰ Gustafsson, (2000), s. 122

²¹ Gustafsson, (2000), s. 136

²² Gustafsson, (2000), s. 141

²³ Se bilaga 2, "Växel"

deras handlade beroende på situationen och vilken relation de har till den som står i kassan. Om expediten var sur eller man är på genomresa är det fyra av fem elever som hade behållit pengarna, men om den som arbetade i kassan var en bekant är det hälften som hade behållit pengarna. Elever motiverade sitt ställningstagande att behålla pengarna eftersom de ansåg att det inte var deras fel, utan det är någon annan som gör ett misstag. Oftast försöker eleverna rättfärdiga sitt beslut genom argument: de flesta gör så, expediten är sur med mera. Eftersom det är en riskfri och snabb vinning handlar eleverna egocentrisk och inte efter det som är demokratisk rätt. Det var bara 15 % som hade lämnat pengar oavsett vilket situation, rätt ska vara rätt.²⁴

²⁴ Orlenius, (2003), s. 45

3. Bakgrund

3.1 Moralfilosofisk tillbakablick

Det finns inget enkelt sätt att definiera vad godhet innebär. Går vi tillbaka i tiden redan till Platon så skrev han angående moral att ”Vi diskuterar ingen liten sak, utan hur vi bör leva.”. För att svara på frågan om vad godhet innebär så kommer vi oftast in på en rad andra frågor som till exempel; vad som gör ett liv värt att levas, har liv ett egenvärde och hur vi kan avgöra vad som är rätt och orätt. Moralfilosofin har som uppgift att försöka besvara eller diskutera kring de här frågorna.²⁵

Folke Tersman tar i sin bok, *Moralfilosofi från då till nu*, upp olika moralfilosofier genom tiderna. Thomas Hobbes diskuterade på 1600-talet tanken på ett samhällskontrakt, där härskaren och medborgaren gör ett kontrakt som innebär att härskaren lovar att garantera medborgarnas säkerhet. Att medborgarna skulle lova att lyda var en självklarhet för Hobbes. Idag frågar vi oss varifrån denna plikt kommer och om det inte är väl naivt att tro på ett sådant samhällskontrakt. Men Hobbes har en poäng i sitt resonemang kring hur vi löser problem som är större än oss själva. Han menar då att staten har som uppgift att ”rädda oss från oss själva” (tänk klimatkrisen idag).²⁶ Ur Hobbes lära strömmar senare en *etisk egoism*. Denna innebär att alla handlingar, som på ytan kanske framstår som oegennyttig, egentligen är egoistiska i botten. Som exempel är en god, osjälvisk, handling egentligen inget annat än min strävan efter att känna mig duktig. Tersman hävdar att man då kan invända och säga att bara för att jag känner mig nöjd efter att ha gjort en god handling så är det inte samma sak som att min känsla av att vara nöjd var själva *målet* med min handling.²⁷

Immanuel Kant (1724-1804) är också en av de stora filosoferna som är omöjlig att förbise om vi vill prata om etik och moral. Hans *kategoriska imperativ*, eller normer, är kända och två av dem lyder som följer ”Handla enbart i enlighet med den maxim som du skulle vilja se upphöjd till allmän lag” och ”Handla så att du alltid behandlar personer som självändamål och inte enbart som medel”.²⁸ Kant står alltså för en sorts *pliktetik* där det finns handlingar som är förbjudna oavsett konsekvenserna. Gamla testamentets Tio Guds bud är ett exempel.²⁹ Om vi

²⁵ Folke Tersman, *Moralfilosofi från då till nu*, 2004, Smedjebacken: Scandbook s. 12

²⁶ Tersman, (2004), s. 17-20, 26

²⁷ Tersman, (2004), s. 28-30

²⁸ Tersman, (2004), s. 51

²⁹ Tersman, (2004), s. 50

följer Kants resonemang så innebär det i praktiken att vi ska vara beredda att handla på ett sätt som innebär att maximen, alltså principen, är allmängiltig ungefär som Bibelns gyllene regel med andra ord. Problemet är att olika människor har olika åsikter om vad som är viktigt och gott i livet och alltså blir det otillräckligt att följa Kants kategoriska imperativ om man inte fyller hans motto med innehåll. Tersman tar som exempel om vi upphöjer mottot att ”du ska inte ljuga” till en maxim, är det då okej att ljuga för förövaren om vart offret har gömt sig? Eller finns det något som heter vita lögnar?³⁰ Till exempel kan det vara fullt möjligt att svara något undflyende och försöka parera frågan. Detta skulle, ur ett perspektiv, inte vara att direkt ljuga samtidigt som ens vilja att upprätthålla maximen är intakt.

Jeremy Bentham och John Stuart Mill levde båda två under 1800-talet och blev goda vänner. Grunden till utilitarismen bildades av Bentham, men Mill propagerade starkast för den. Utilitarismen kan sägas bestå av tanken på att ge största möjliga lycka till största möjliga antal människor. Således har vi att göra med en *konsekvensetik*, det är konsekvenserna av en handling som avgör huruvida något är gott eller ej, goda konsekvenser innebär större nytta. Ett problem här blir naturligtvis hur vi definierar ordet ”nytta”, ofta används ordet ”välfärd” för att definiera vad som anses vara av nytta, men även det ordet har sina begränsningar.³¹

Den individ som kopplats starkast till tankar om ”anti-moral” och *nihilism* är utan tvekan Nietzsche. Hans berömda ”Gud är död” uttalande innebär att tron på kristendomens icke-världsliga Gud är borta och därmed är skaparkraften och självövertagelsen borta. ”Flockmoralen” måste enligt Nietzsche övervinnas, med det menar han människors rädsla och besatthet att minska lidande och risker medan godmodighet, eftergivenhet och konformitet hyllas. Vi borde sträva efter att bli en ”övermänniska”, en som står bortom ont och gott och själv är en värdegivare.³² Nihilismen är ganska radikal och hävdar att alla värderingar utgörs av känslomässiga inställningar och därmed kan vi inte finna något objektiva rättesnöre för vad moralen innebär.³³

³⁰ Tersman, (2004), s. 52-53

³¹ Tersman, (2004), s. 82-83,86

³² Tersman, (2004), s. 120-122

³³ Tersman, (2004), s. 139

3.2 Skolans läroplaner

Det är viktigt att fundera över vilka normer som ska förankras i/ till eleverna. Det finns två steg till detta, dessa är; normen bör vara allmän formulerad för att kunna fungera på en grundläggande nivå och den måste placera den enskilda människan i centrum, hennes välbefinnande och integritet. Det är svårt att tala om hur normer ska överföras till eleverna, i det tidigare traditionella samhällen har det varit att de vuxna har talat om för eleverna vad som är rätt och orätt och tvingat barnen att följa påbud och förbud, efter förmåga.³⁴ Situationen idag är mer komplicerad:

Skolan tvingas idag att förhålla sig till en ökad kulturell mångfald och en växande ekonomisk och etnisk polarisering. Ständigt ställs pedagoger inför frågan om vems värden som ska gälla i en vardag där olikartade värden bryts mot varandra. I motsats till utbildningspolitiker och forskare står läraren dessutom under tvång att handla, omedelbart, utan betänketid. Något händer i klassrummet; vuxenvärldens värden ställs mot ungdomsvärlden, skolan mot hemmens och konfrontationen blir till en konflikt.³⁵

Själva skolväsendet vilar på demokratis grund och verksamheten skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Dessa handlar om individens frihet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan män och kvinnor samt solidaritet. Den etiken som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism, detta når vi genom att fostra individen till tolerans, ansvarstagande, generositet och rättskänsla. Att undervisningen förmedlar kunskap om grundläggande demokratiska värderingar är inte tillräckligt. Undervisningen skall istället bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt vara delaktiga i samhällslivet.³⁶

Detta innebär att ingen i skolan skall utsättas för diskriminering på grund av religion, sexuell läggning, kön eller funktionshinder. Eftersom skolan är en social och kulturell mötesplats skapar den möjligheter och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där.

De normer och värderingar skolan strävar efter är bland annat att varje elev; utvecklar sin förmåga att göra och uttrycka medvetna etiska ställningstagande, respektera andra människors

³⁴Edgar Almén et al., *Livstolkning och värdegrund – att undervisa om religion, livsfrågor och etik*, 2000, Linköping: Skapande vetande, s. 50-51

³⁵ Almén, (2000), s. 15

³⁶ Lpo94 tillgängligt som pdf; www.skolverket.se

egenvärde, ta avstånd från att människor utsätts för kränkande behandling men även bistå andra människor. Alla som arbetar i skolan ska se till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar även för människor utanför den egna gruppen men även att motverka förtryck och trakasserier. Som lärare är det vårt ansvar att diskutera med eleverna om det svenska samhällets värdegrund och tillsammans utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen.³⁷

Att organisera värdegrunden som eget ämne skapar utrymme för samtal om etiska, moraliska och demokratiska frågor. Syftet med själva ämnet blir att öka elevernas självkänsla, självkänedom och förståelse för andra människor. Genom kommunikation ge ungdomarna emotionell och social kompetens. Men värdegrunden som ett eget ämne går emot tanken att värdegrunden ska genomsyra all verksamhet. Alla vuxna har ansvar för värdegrunden hela tiden. Detta kan leda till att frågan om värdegrunden bara är aktuell för vissa lärare och att majoriteten av de andra vuxna inte känner ansvar för värdegrunden i sin verksamhet men även att värdegrunden blir tidsbegränsad och schemalagd. När det kommer till värdegrunden är det inget som kan undervisas på några utvalda timmar. Det handlar istället om³⁸

[...]arbetsätten, relationerna och skolans klimat som helhet. Det handlar om hur man organiserar skolans verksamhet, om vilka möjligheter som ges till samtal och möten mellan människor, vilka möjligheter barn och unga ges att träffa och prata med vuxna människor och på sätt bygga fungerande sociala relationer.³⁹

Skolan ses som en förutsättning för att bygga ett demokratiskt samhälle, därför blir det viktigt att tala om demokrati och ge eleverna möjlighet till medinflytande.⁴⁰

³⁷ Lpo94 tillgängligt som pdf; www.skolverket.se

³⁸ Gunilla Zackari & Fredrik Modigh, *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan*, 2002, Skolverket, s. 90-91

³⁹ Zackari & Modigh, (2002), s. 91

⁴⁰ Zackari & Modigh, (2002), s. 6

3.3 Den goda skolan

Normer är föreskrifter för hur människor bör eller inte bör handla, dessa varierar mycket från person till person. I skolans värld ställs lärarnas normer mot elevernas, lärarnas mot föräldrarnas, en skolas normer mot en annan skolas och så vidare. När en person uttrycker att något är moraliskt eftersträvansvärt (=gott) eller avskyvärt (=ont) är det ett uttryck för värderingar. Människor värderar om något är gott eller ont, vackert eller fult. Det är normer och värderingar som tillsammans utgör grunden för individens moral. När det talas om värdegrunden eller skolans värdegrund ska två punkter belysas, det ena är att det finns obestridliga värden som inte är förhandlingsbara, det kan exempelvis vara människors lika värde. Det andra är att vissa värden utgör en gemensam nämnare som alla bör eller ska vara överens om. För vissa personer kan det vara i uppfattningen att Gud utgör den yttersta garantin för allt gott, för andra att det goda finns inlagd i människan och världen av naturen.⁴¹ Läroplanens värdegrund kan betraktas som ett ideal, något som är eftersträvansvärt. Den utgör en vision vad som är rätt, rättvist och vad som kännetecknar den goda skolan. De formulerade värdena kan ha en funktion som; instrument- för tolkning, orientering och trovärdighet. De grundläggande begreppen i läroplanen kan fungera som tolkningsinstrument i förståelse och utveckling som ger oss begrepp att använda i en komplex verklighet.⁴²

Ola Sigurdson, professor i tros- och livsåskådningsvetenskap, tolkar värdegrunden som att den handlar om demokrati och antas vara gemensam för många olika traditioner, inte bara de som förvaltats av västerländsk humanism och kristen etik. Demokratien är med andra ord en sorts ”överideologi” vars värden och normer är primära gentemot alla traditioner. Vi får heller inte glömma att läroplanen alltid återspeglar olika politiska intressen, vad som utgör värdefull kunskap och vilka värderingar som skall eftersträvas. Demokratins värden skall både omfattas och gestaltas. Skolan skall alltså förmedla en demokratisk kompetens till eleverna där de lär sig respektera andra åsikter än deras egna, på så vis är demokratien en färdighet och inte bara en form. Sigurdson poängterar dock att det inte finns bara *en* korrekt och slutgiltig tolkning av läroplanen.⁴³

⁴¹ Orlenius, (2003), s. 15-16

⁴² Orlenius, (2003), s. 30-31

⁴³ Ola Sigurdson, *Den goda skolan – om etik, läroplaner och skolans värdegrund*, 2002, Lund: Studentlitteratur, s. 13-15, 17

Det är problematiskt med vissa begrepp i läroplanen som till exempel ”frihet” och ”integritet”. Vad är det individen antas vara fri att göra? Sigurdson menar att en liberal kanske skulle säga att en individ är fri att göra vad hon eller han vill så länge det inte inskränker andra människors integritet. En kommunitarist skulle däremot trycka på betydelsen av att människan är fri att realisera sitt mål som människa. Den kommunitaristiska skolsynen innebär att vissa moraliska principer måste läras ut (jämför med Heberleins resonemang om dygder). Hela skolan måste då vara en miljö som främjar de moraliska dygderna. De värden som framhålls av läroplanen är dock främst liberala värden, enligt Sigurdson. Individen skall fostras till en moralisk agent.⁴⁴

I Lpo94 står det att skolan skall påverka, aktivt och medvetet, så att eleverna omfattar samhällets gemensamma värderingar. Dessa gemensamma värderingar tolkar Sigurdson som de individualistiska värdena som står i början av Lpo94. Och i det här sammanhanget blir också då ”samhället” majoritetskulturens Sverige. Vidare menar Sigurdson att detta egentligen är ett krav på *assimilation*. Han ifrågasätter också om det egentligen är fruktbart att prata om en gemensam ”svensk” identitet som ska tjäna som en slags grund för skolans etik.⁴⁵ Vi verkar alltså hamna i motsatser och paradoxer ganska fort. Är läroplanerna i grund och botten kanske inget annat än nationalstatens försök att disciplinera sina medborgare? Kanske finns det ingen teoretisk lösning på dilemmat. Sigurdson förordar en pragmatisk och situationskänslig förhandling mellan olika perspektiv.⁴⁶

När vi diskuterar etiken i läroplanerna så tvingas vi reflektera över frågor som har mer långsiktig betydelse, till exempel varför vi har en skola överhuvudtaget och vart vi är på väg. Svaren är på intet sätt självklara. Slutsatsen som Sigurdson kommer fram till är att visionen om den goda skolan är just det, en vision. Det blir ingen konkret verklighet hur gärna vi än vill det men det är något som kan ge riktning och något att sträva mot i det pågående skolarbetet. Att fråga sig hur en god skola bör se ut är en central demokratisk fråga. Sigurdson menar, inspirerad av filosofen Charles Taylor och kulturforskaren Neil Postman, att skolan behöver en berättelse eller en vision. Utan en gemensam berättelse förlorar livet sin mening. Då blir kunskapstillägnet utan syfte. Sigurdson skriver:

⁴⁴ Sigurdson, (2002), s. 110, 124

⁴⁵ Sigurdson, (2002), s. 129

⁴⁶ Sigurdson, (2002), s. 135

[...] skolan [får] aldrig reduceras till en anstalt för effektivast möjlig kunskapsinhämtning eller till en förvaringsplats för unga människor som annars inte skulle ha någonstans att vara. Utan visionen om vad skolan fyller för större syfte kommer dess klocka obönhörligen att klämta.⁴⁷

Etik i skolan handlar alltså inte bara om vad en elev får säga eller inte säga, göra eller inte göra, utan också om vad eleven anser att skolan är, vad samhället är och vad tillvaron går ut på. Eftersom vi i Sverige ofta reducerar frågor om livets mening till den privata sfären så har skolan som anses tillhöra den offentliga sfären hamnat i skymundan ibland när det gäller frågor om livets mening. Men Sigurdson menar att det inte går att frikoppla etik, moral och meningsfullhet på detta vis. Skolan måste bäras av en meningsfull vision om de demokratiska värdena. Olika religioner kan bära på olika visioner av vad den goda skolan innebär. Samtidigt står det att läsa i Lpo94 att undervisningen ska vara icke-konfessionell, vilket kan tolkas som att undervisningen står i ständig dialog med andra traditioner och det övriga samhället i fråga om hur man ska leva och vad som är sann kunskap. Frågan är om det verkligen finns något gemensamt i alla olika traditioner som håller ihop dem. Sigurdson tror absolut inte att vi kan förvänta oss en samstämmighet mellan olika traditioner när det gäller de etiska värdena. Detta kan innebära mer konflikt än konsensus vilket det svenska samhället kanske inte riktigt är vant vid, vilket i sig inte behöver vara negativt utan tvärtom. Således borde ett krav som kan ställas på olika traditioner vara att de strävar efter demokrati och inte en moralisk enhetlighet.⁴⁸

⁴⁷ Sigurdson, (2002), s. 140

⁴⁸ Sigurdson, (2002), s. 141-142, 146-147

4. Teori

Vi har valt att arbeta med Lawrence Kohlbergs teori om moralutveckling som ett analysverktyg. På detta sätt hoppas vi kunna ge lite mer struktur och en djupare förståelse för de resultat vi har kommit fram till genom våra intervjuer. Vi vill dock påpeka att vi inte ser Kohlbergs teori som den enda giltiga teorin för att analysera vårt resultat. Andra perspektiv ger naturligtvis andra viktiga insikter varför vi har valt att även inkludera Stefan Einhorn, Ann Heberlein, Christer Hedin och Kennert Orlenius.

Kohlbergs moralutvecklingsteori handlar i princip om *hur* människan gör bedömningar om vad som är rätt eller fel, gott eller ont.⁴⁹ Kurt Bergling, teologie doktor i religionspedagogik, poängterar i boken *Moralutveckling – bedömning av rätt och orätt från barndom till vuxen ålder* att med ett kognitivt utvecklingspsykologiskt perspektiv så är det inte handlingen i sig som betraktas som ond eller god utan det är själva tänkandet som ligger bakom handlingen som bedöms som mer rätt eller mindre rätt (relativt i förhållande till de andra stadierna).⁵⁰ Teorin har alltså en begränsad innebörd och i vår forskning fokuserar vi i synnerhet på begreppet ”godhet” men strukturerar empirin till viss del med hjälp av Kohlbergs teori.

4.1 Tidigare teorier om moralutveckling

Pionjäreerna inom moralutvecklingen får anses vara Earl Barnes och Margaret E Schallenger som var verksamma vid Stanford universitetet i Kalifornien. Redan 1894 publicerade de två omfattande studier av barns moralutveckling. Barnes metod var att låta barnen skriva uppsatser om rätt och orättvis bestraffning. Schallengers metod var istället att låta barnen lösa problem som givits i små berättelser, så kallade moraliska dilemman (vilket kom att bli den allmänt accepterade metoden vid senare forskning). Schallenger var alltså den första att försöka beskriva barnens tänkande i olika nivåer. Hon kom fram till endast tre nivåer i sin forskning.⁵¹ Psykologen Jean Piaget var dock den person som gav utvecklingstänkandet en rejäl grund att stå på. Hans bok *The moral judgment of the child* kom 1932 och spikade fast många av de teoretiska grundpremisserna som senare teoretiker har använt. Piaget studerade exempelvis barn i leksituationer hellre än att ge moraliska dilemman, ett mer praktiskt tillvägagångssätt alltså. Mycket forskning har gjorts för att försöka säkerställa

⁴⁹ Bergling, (1982), s. 9

⁵⁰ Bergling, (1982), s. 10

⁵¹ Bergling, (1982), s. 12-13

Piagets forskning och det finns idag tunga bevis för att hans teorier står sig bra. En del av Piagets slutsatser har dock fått förkastats och revideras då han hade ett alldeles för stort fokus på individen och inte tog kulturens, religionens eller mentala sjukdomars påverkan på tillräckligt stort allvar. Dessa faktorer kan till stor del påverka individens utveckling.⁵²

Det är dock först när Lawrence Kohlberg avger sin doktorsavhandling 1958 som det verkligt stora genombrottet sker. Hans forskning har praktiskt taget dominerat det moralpedagogiska forsknings- och utvecklingsarbetet under lång tid. Kohlberg hävdade att individers utvecklingssekvens sker genom sex stadier och att denna sekvens är densamma i alla länder både för pojkar och för flickor. Han hävdade vidare att stadierna är strukturella helheter som representerar kvalitativt olika förmåga till rolltagande och sociala perspektiv, samt att Piagets stadier i det logiska tänkandets utveckling är nödvändiga men inte tillräckliga för att utveckling inom det moraliska tänkandet ska kunna ske.⁵³

4.2 Beskrivning av Kohlbergs stadier

På grund av utrymmesskäl presenteras här endast en sammanfattande överblick över de tre nivåerna och de sex stadierna⁵⁴. Följande är taget fritt från Bergling (1982):

Prekonventionell nivå: Är i grunden egocentrisk. Moralbedömningar görs uteslutande med avseende på deras konsekvenser för individen själv. Barnet lär sig att bedöma rätt/fel, gott/ont allteftersom det upplever beröm eller klander, eller erfar obehag eller njutning och tillfredsställelse. På stadium ett är individens förmåga att ta andras perspektiv begränsad och hänsyn tas främst till vad auktoriteter säger, ”blind lydnad”. Stadium två skiljer sig så till vida att individen är mer medveten om andras perspektiv och därmed av den relativism som följer av detta. Fokus är dock fortfarande egocentriskt. ”Njutningsfilosofi”.

Konventionell nivå: Domineras av ett sociocentriskt perspektiv. I moraliska bedömningar vägs nu in konsekvenser för såväl individen själv som för medlemmarna av gruppen, familjen, nationen, och så vidare. Gruppens förväntningar upplevs som i sig värdefulla utan omedelbar hänsyn till dem som inte ingår i gruppen. Honnörsord är ”konformitet” och ”upprätthålla god ordning”. Individens roll inom gruppen

⁵² Bergling, (1982), s. 16-17, 26

⁵³ Bergling, (1982), s. 29

⁵⁴ För en mer komplett redogörelse och de sex stadierna se bilaga 3

bestämmer vad som är rätt/fel. Det gäller att leva upp till omgivningens förväntningar och trygga social ordning och stabilitet för såväl familj, som grupp och nation. Stadium tre lägger vikt vid *intentionen* bakom en handling. Det är viktigt att vara snäll och mena väl. Det majoriteten tycker är rätt är oftast rätt. Stadium fyra betonar plikten och att lagar bör följas. De individuella relationerna är underordnade samhällssystemet. Att bidra till samhället är viktigt för att upprätthålla den sociala ordningen.

Principiell/postkonventionell nivå: Det som är rätt/fel betraktas som rätt eller fel oavsett vad någon annan anser. Individens har själv valt principerna som används som grund för sina bedömningar om rätt och fel. Vad han anser vara rätt styr hans bedömningar oavsett den sociala eller politiska situationen. De etiska principer han accepterar, t.ex. demokratiska principer, allas lika värde, anses riktiga oavsett om omgivningen accepterar eller klandrar dem. Samvetet, styrt av universellt giltiga principer, är ledstjärna för alla bedömningar om rätt/fel, gott/ont. Stadium fem har ett principiellt perspektiv. Rätt handling syftar till största möjliga nytta för största möjliga antal individer (utilitaristisk inriktning). Lag och ordning inte lika statiskt, kan ändras efter rationella övervägande. Ett par värderingar kan inte ändras, individens fri- och rättigheter samt livets okränkbarhet. Individens känner ett socialt och politiskt ansvar. Stadium sex tror på sanningen om universella moraliska principer. Den rätta handlingen bygger på en frivilligt och självständigt vald universell etisk princip som samvetet känner sig bundet av.⁵⁵

4.3 Diskussion om Kohlbergs teori - kritik och förtydliganden

En del av kritiken mot Kohlbergs teori får anses ha passerat bäst före datumet då teorin har utvecklats och reviderats under flera årtionden. Stadierna har omdefinierats och justerats för att bättre överensstämma med den empiri som finns. En vanlig missuppfattning är att ”innehållet” i de olika stadierna (såsom erfarenheter, attityder och motiv) är det som teorin på något sätt mäter. Men teorin är, eller ska vara, oberoende av innehållet. Det handlar istället om en underliggande struktur eller logik. Just att skilja på innehåll och struktur för att ha en fungerande arbetshypotes och definition har varit ett stort problem under utvecklingsarbetet bland annat därför att det krävs en analys av innehållet för att finna strukturerna (det går alltså

⁵⁵ Bergling, (1982), s. 33

inte att helt skilja dessa två åt!). Det är till stor del en tydligare distinktion mellan innehåll och struktur som har inneburit att arbetet har gått framåt och att teorin har blivit starkare.⁵⁶

En stor del av kritiken verkar även baseras på att det inte går att ha en neutral teori om utveckling, utan att den med nödvändighet kommer att reflektera upphovsmannens kulturella eller etnocentriska fördomar.⁵⁷ Teologen Mary Wilcox försvarar Kohlberg på denna punkt:

I would emphasize [...] that many such criticisms fail to distinguish between Kohlberg's empirical data and his philosophical assumptions, and go on to reject his entire model on the basis of criteria which are appropriate only for the evaluation of his philosophy. They also tend to reveal a lack of understanding of the complexity of scientific method. The realization [...] that there is no "neutral or objective theory" in social science (nor, may I add, in physical science) does not negate the validity of all research.⁵⁸

Wilcox menar alltså att även om vissa av Kohlbergs filosofiska antaganden kan ifrågasättas så måste dessa skiljas från den empiriska data som finns. Vidare påpekar hon att det naturligtvis inte finns någon fullständigt "objektiv" eller "neutral" teori inom någon vetenskap men att detta inte alls leder till att forskningen är ogiltig. Den vetenskapliga metoden må vara felbar men den är trots detta oundgänglig för vår kunskapsproduktion.

Det är inte lätt att kritisera teorin då den har förändrats under flera årtionden. Kohlbergs uttalanden har även dem förändrats över åren. Från början försökte han förklara hela den moraliska domänen men kom efterhand att inse att det inte var möjligt med bara en kognitiv-utvecklingsmodell om rättvisa:

The research programme of myself and my Harvard colleagues has moved from restricting the study of morality to the study of moral development to restricting it to the study of moral judgment (and its correspondence with action) to restricting it to the form or cognitive-structural stage of moral judgment as embodied in

⁵⁶ Robert Kegan "Kohlberg and the psychology of ego development: A predominantly positive evaluation" i Sohan & Celia Modgil (red). *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*, 1986, Great Britain: Taylor & Francis, s. 167

⁵⁷ Kohlberg är exempelvis uppväxt i en liberal demokrati i väst där fokus är på individens autonomi och där begrepp som frihet och rättvisa är centrala. Lägg därtill att Kohlberg använder sig av John Rawls idéer för att beskriva hur ett stadie 6 tänkande kan se ut, då empirin är svag gällande stadie 6.

⁵⁸ Wilcox & Joy "Wilcox replies to Joy" i Sohan & Celia Modgil (red). (1986), s. 414

judgments of justice. Obviously these successive restrictions on the moral domain do not mean that this is the only way to define and psychologically research the moral domain.⁵⁹

Kohlberg hävdar alltså inte att hans forskningsmetod på något sätt är det enda sättet att angripa moralens domän på. Gång på gång har han sökt klargöranden och tvingats omdefiniera och dra nya gränser kring det fenomen som han faktiskt undersökt. Vi, författarna, instämmer med det Kohlberg framför och tror samtidigt att hans forskning bidrar med en central komponent för att förstå moraliskt resonerande.

4.3.1 Universalism vs. relativism – kan vi säga att något är bättre eller sämre?

Kohlberg tar sin utgångspunkt i att vi kan rangordna och värdera saker som bättre eller sämre. Motsatsen till denna syn, *epistemologisk relativism*, innebär att alla moraliska utsagor är lika sanna eller giltiga. Problemet med denna position är att om vi accepterar *alla* värden som relativa så kan vi logiskt sett inte göra anspråk på att till exempel lära ut någonting alls i våra skolor. Istället gör alla sin egen sak och borde fortsätta med det. En annan form av relativism är *kulturell relativism* som innebär att du tar seden dit du kommer. Det som gäller i ett land (eller geografiskt område) är korrekt och giltigt för den platsen och det folket som bor just där. En tredje form är en *personlig relativism*. Då är slutsatsen den att det som är moraliskt bättre och riktigt, är det endast för *dig*. Detta skulle till exempel kunna innebära att om vi är starkare så tar vi oss rätten att utöva våld mot andra. Kohlberg, med inspiration ända från Platon, är en stark motståndare till dessa relativistiska perspektiv (men främst den epistemologiska relativismen då den är en självmotsägelse) då dessa gör en moralisk diskurs och ett beslutsfattande i praktiken omöjligt.⁶⁰

4.4.2 Carol Gilligans kritik

Kohlberg accepterar Gilligans kritik att det är möjligt att män och kvinnor utvecklas olika och att det kan vara av vikt att ta hänsyn till andra variabler än hans eget fokus på just rättvisebegreppet, i Gilligans fall är fokus mer på omtanke, relationer och ömsesidig respekt. Dock hävdar han att rättvisa går före de andra variablerna.⁶¹ En vanlig missuppfattning är att

⁵⁹ Lawrence Kohlberg "A current statement on some theoretical issues" i Sohan & Celia Modgil (red). (1986), s. 499

⁶⁰ Robert Carter "Does Kohlberg avoid relativism?" I Sohan & Celia Modgil (red). (1986), s. 11

⁶¹ Carter & Locke "Carter replies to Locke" I Sohan & Celia Modgil (red). (1986), s. 42

Gilligan skulle vara motståndare till Kohlberg då hon poängterat att Kohlberg, i hans ursprungsmaterial, endast intervjuade unga män vilket skulle ha medfört att analysinstrumenten skulle ha en vinkling till fördel för männen och därmed innebära att kvinnor i genomsnitt får lägre värden i undersökningarna. För det första kommer även Gilligan fram till stadier i utvecklingen som korrelerar med Kohlbergs stadier. För det andra har mycket forskning genomförts efter Gilligans undersökning och en metastudie visade att det i 20 utav 22 fall inte hade kunnat påvisas några skillnader i svar mellan män och kvinnor med avseende på kön.⁶² Om dessutom variabler som utbildningsnivå och socioekonomiska faktorer tas i beaktning så försvinner mätbara skillnader mellan könen helt.⁶³

4.4.3 Är stadierna universella?

Mycket kritik har riktats mot Kohlbergs uttalande att hans stadier är universellt giltiga i alla kulturer. Efterhand har dock ett flertal krosskulturella studier gjorts där en imponerande majoritet av dem visar på att alla stadier till och med stadie fyra har giltighet. De två högsta stadierna är dock inte lika ”hårda” eller säkra då de varierar en del, speciellt i icke-västliga länder där invånarna inte tillhör en del av medelklassbefolkningen.⁶⁴ Även viss problematik har uppkommit i länder med starkt ”kollektivistiska” kulturer, där hela livet orienteras kring kollektivistiska lösningar. Det spekuleras i om Kohlbergs moraldilemman är för individualistiskt orienterade för att ge en tillräckligt nyanserad bild av utvecklingen.⁶⁵

4.4.4 Skillnaden mellan att resonera moraliskt och att agera moraliskt

De flesta av oss kan nog erkänna, om vi är ärliga, att det är ofta vi tänker goda tankar men inte lika ofta som vi faktiskt omvandlar dessa goda tankar i handlingar. Hur ser relationen ut mellan Kohlbergs stadier (som ju explicit mäter *hur* en individ *resonerar* i ett visst dilemma) och hur människor faktiskt agerar? Viss forskning har gjorts på detta område som pekar på att förhållandet ser ut som en pyramid där de lägre stadierna har ganska låg korrespondens mellan tänkande/resonemang och agerande/handling. Desto högre upp vi kommer i pyramiden, desto större korrespondens finner vi. En människa som resonerar på stadie fem eller sex kommer i mycket större utsträckning att agera därefter. Alla testade individer i

⁶² Wilcox & Joy “Wilcox replies to Joy” i Sohan & Celia Modgil (red). (1986), s. 414

⁶³ Lawrence Kohlberg “A current statement on some theoretical issues” i Sohan & Celia Modgil (red). (1986), s. 511

⁶⁴ Dwight R. Boyd ”The oughts of is: Kohlberg at the Interface between Moral philosophy and Developmental psychology” i Sohan & Celia Modgil (red). (1986), s. 44, 48

⁶⁵ Bergling, (1982), s. 53

undersökningarna hävdade dock att de skulle agera moraliskt ”rätt” (i ett exempel innebar det att alla hävdade att de skulle ingripa för att hjälpa en som hade ett drogberoende), men individer på de lägre nivåerna handlade sällan eller inte alls. Det bör tilläggas dock att vissa kritiker inte anser dessa undersökningar vara tillräckligt oberoende genomförda samt att i en del av studierna så gjordes många intervjuer lång tid efter att handlingarna hade utförts, varför risken för rationella tillrättalägganden är stor. Flera intressanta studier har även visat att när elever utmanas med moraliska dilemman som de måste reflektera över och försöka lösa så avancerar de igenomsnitt 1/3 till 1/2 stadie under en termin. Detta överförs dock inte till några mätbara förändringar i elevers beteende. Hypotesen är att det krävs reflektion *och* erfarenhet för att stadieförändringen ska ”fastna”.⁶⁶

4.5 Definition av godhet

Stefan Einhorn är professor och ordförande i etikrådet. Han har skrivit ett flertal böcker, två av dessa är *Medmänniskor* och *Konsten att vara snäll*. Einhorn beskriver i sina böcker att människan både är god och ond, men huvudsakligen god. Människor har onda sidor som under vissa omständigheter kan framträda i all sin kraft. I världen finns det människor där det onda dominerar.⁶⁷ En vanlig åsikt kan vara att goda människor bara ska tänka goda tankar, det är ett orimligt krav att aldrig tänka elaka och onda tankar. Människor ska istället försöka avlasta det dåliga samvetet för att de tänker onda tankar och genom denna avlastning kanske de minskar behovet att omsätta dem i handling. Individer har större kontroll över sina handlingar än sina tankar.⁶⁸ Möjligheter att göra gott mot andra har ökat i och med att dagens samhälle präglas av mänskliga rättigheter, jämställdhet, respekt för mångfald och demokrati. Det är helt enkelt lättare att vara bättre människor i ett samhälle där människor inte behöver vara rädda eller kämpa för att tillfredställa de grundläggande behoven.⁶⁹

Ann Heberleins bok *Det var inte mitt fel! Om konsten att ta ansvar* har som syfte att väcka vår inre förmåga att vilja och göra gott. Heberlein talar om hur alla verkar skrika efter mer etik och moral, på jobbet, i skolan, och i politiken utan att reflektera djupare över vad det egentligen betyder. Pratar vi ens om samma sak?⁷⁰ Heberlein konstaterar snabbt att begrepp

⁶⁶ Peter Kutnick ”The relationship of moral judgment and moral action: Kohlberg’s theory, criticism and revision” i Sohan & Celia Modgil (red). (1986), s. 132, 135, 140-142

⁶⁷ Stefan Einhorn, *Medmänniskor*, 2007, Stockholm: Forum, s. 52

⁶⁸ Stefan Einhorn, *Konsten att vara snäll*, 2005, Stockholm: Forum, s. 52-53

⁶⁹ Einhorn, (2007), s. 211

⁷⁰ Heberlein, *Det var inte mitt fel! Om konsten att ta ansvar*, 2008, Smedjebacken: Ica bokförlag, s. 100

som ”etik” och ”moral” egentligen är tomma på innehåll. Begreppen säger just inget om vad som betraktas som gott eller vilka värden som bör främjas. Även nazister har en moral, säger hon, men vi kan så klart diskutera om den är god. Hon lägger även till att alla mänskliga val i princip är etiska val, det finns ingen neutral mark vi kan stå på och hävda att vi inte har någon påverkan. Som exempel ger hon en mamma som ska köpa kaffe i affären. Ska hon köpa ett dyrare ”rättvisemärkt” kaffe eller ett billigare kaffe. Hon har fem hungriga barn därhemma och pengarna på kontot är lågt. Heberlein förespråkar då att hon ska köpa det billigare kaffet eftersom hon har ett större ansvar för sina egna barn som hon faktiskt själv har satt till världen.⁷¹ Nu är Heberleins etik inget vi måste hålla med om. Kanske tycker någon att mamman borde lägga pengarna på det dyrare kaffet eftersom odlarna har det sämre ställt, eller att hon inte borde köpa kaffe alls.

Heberlein identifierar fyra grundläggande frågor som hon anser etik och moral handlar om: Vad är moraliskt gott och ont, rätt och orätt? Vad är en god handling? Hur är en god människa beskaffad? Hur ser ett gott samhälle ut? Ingen är 100 procent överens angående de här frågorna. Heberlein: ”Just därför måste vi reflektera kring etiska frågeställningar. Således behöver vi inte mer etik och moral. Det vi behöver är mer etisk reflektion, en bredare diskussion kring normer och värden [...]”⁷² Men Heberlein menar att det inte är önskvärt att försöka finna en etik som kan samla alla människor. Etikens frågor spänner över så många områden att det torde vara en omöjlighet. Trots detta menar hon att det är nödvändigt att enas om några grundläggande normer och principer. Även om vardagen inte går att detaljstyra, vilket knappast många skulle önska eller må bra av, så är ett minimum av gemensamma principer, normer och värderingar nästan ett måste för att få en gemenskap att fungera.⁷³

Den princip som hon tycker sig se styra västvärlden är *nyttoprincipen*. Den fråga som tycks diskuteras mest inom den moderna filosofins område är om vilken handling som är den rätta. Det som utmärker en god människa diskuteras däremot mer sällan. Att göra ”rätt” sak innebär inte att vi automatiskt lever ett gott liv. Dygdetiken har dock kommit att få ett litet uppsving under senare tid. Dygdetiken utmärks av en helhetssyn på människan, alltså både hennes handlingar och hennes sammanhang. Både det lokala och det globala är relevant. Och som Heberlein säger, vad tjänar det till att jag köper ekologiska bananer om grannfrun blir

⁷¹ Heberlein, (2008), s. 102

⁷² Heberlein, (2008), s. 102-103

⁷³ Heberlein, (2008), s. 104

misshandlad? Dygdetik handlar alltså om hur vi blir en god människa och vad som utmärker en sådan. Då följer den ”rätta” handlingen lättare genom att vi är goda medborgare. Dygder är vanligtvis begrepp som barmhärtighet, rättvisa, tålamod, generositet och tolerans, egenskaper som hjälper oss att leva goda liv och att vara goda människor. Dygdetiken innebär att varje individ har möjlighet till egna val (även om utrymmet till frihet och valmöjlighet ser olika ut hos olika individer) och de valen formar vem vi blir och vilket liv vi lever.⁷⁴

Men vad är då en god människa? Att vara ett moraliskt helgon, en som i varje situation väljer att göra det som är mest rätt och gott skulle kanske till exempel behöva välja bort att läsa sagor för sina egna barn då det rimligtvis finns viktigare och mer orättvisa saker att ägna sig åt i världen. Enligt Heberlein är det därför inte önskvärt att handla så moraliskt gott som möjligt i alla situationer, då saker och aktiviteter kan ha ett värde i sig självt. Eller som hon själv säger: ”Människan är inte en helt igenom moralisk varelse. Det är sant att alla val och handlingar i någon mening har en moralisk dimension, men det finns trots allt andra dimensioner i det mänskliga livet som är oundgängliga.” Heberlein sympatiserar mycket med Stefan Einhorn's tankar om hur en god människa kan vara. En snäll människa är inte ”dum”. Tvärtom har denne individ förstått vad livet handlar om, det du gör för andra gör du också för dig själv. Snällheten som en eftersträvansvärd dygd är något Heberlein vill se upprättad utan att vi behöver uppoffra oss själva på köpet. För mycket prat om altruism och martyrskap hjälper ingen. Alla människor drivs, åtminstone delvis, av sin egen egoism och en moral som i praktiken är nästan omöjlig att praktisera blir värdelös. Det är dessutom inte altruismen som håller samman ett samhälle menar Heberlein, utan reciprocitet. Samarbete är långt viktigare än osjälviskhet, uppoffringar och oegennyttia.⁷⁵

4.5.1 Den religiösa synen

Rubriken kan i ett viss mån vara missvisande, då det inte går att tala om en specifik religiös syn. I varje religion förekommer det flertal tolkningar av vad som är ”rätt”. Här under redovisas kortfattat Einhorn's, Hedins och Orlenius tolkning av kristendomen och islam.

Det finns aspekter i religionerna som är likartade, ett exempel på detta är etiken. Religioner erbjuder oss lagar, regler anvisningar om hur människor bör leva sina liv. Enligt religionerna tillhör det till människans huvuduppgift att välja det goda och avstå från det onda. Etik kan

⁷⁴ Heberlein, (2008), s. 105-107

⁷⁵ Heberlein, (2008), s. 110-112, 121

ses som något utanför människans själv, vissa människor blir inspirerade av en högre makt, Gud. Idealen ses då som ett uttryck för en högre makts visdom. Människorna ses inte som egen herre och skapare utan det finns något som är större än människan. Själva människovärdet är knutet till Gud och att hon är hans skapelse. I det mångkulturella samhället utgör inte den så kallade kristna etiken något större bekymmer för andra religionsutövare. Det största bekymret blir istället de icke religiösa, det sekulariserade samhället vars normer inte är lika tydligt förankrade.⁷⁶ De flesta religioner lär att det finns ett straff och belöningsystem kopplat till hur vi bemöter människor, goda handlingar har en positiv effekt och de onda en negativ.⁷⁷ Alla världsreligioner har sin variant av gyllene regel, inom kristendomen kan ett exempel vara ”Allt vad ni vill att människor skall göra för er, det skall ni också göra för dem.” Inom islam är det ” Ingen av er är en troende förrän han önskar sin broder det som han önskar för sig själv.” Einhorn menar förvisso att en förbättring av dessa regler behövs, att den istället ska vara ”Du ska sträva efter att bemöta andra människor som de vill/ behöver bli bemöta.” Detta eftersom alla människor har olika önskemål och behov. Själva betoningen i dessa regler ligger på människornas omsorg om varandra. Konsekvensen blir att människor visar solidaritet och respekt för andra människors värde. Detta är något som även läroplanerna anger.⁷⁸

4.5.1.1 Kristendom

De fem Moseböckerna är fyllda med regler och lagar hur människor ska bemöta sina medmänniskor och även i Nya testamentets skrifter lyfter man fram den etiska normen. Huvudtema inom kristendom är kärlek till nästan, vi ska inte bara göra gott för våra medmänniskor utan även sträva efter att älska dem.⁷⁹ Inom kristendomen slåss det goda, representerat av Gud mot det onda som leds av djävulen. Människor väljer själva mellan det goda eller det onda, kristendomen uppmanar att välja det som är gott.⁸⁰ Enligt tre av dem fyra evangelisterna talar Jesus mycket om människans goda gärningar, det är barmhärtighet som belönas. Guds nåd och förlåtelse har en dominerande plats i Paulus brev och där talas det inte om helvetet. I det Nya testamentet återkommer det på många ställen att Gud är kärlek och denna kärlek gör att han vill rädda människor från undergång. Guds nåd och förlåtelse har en dominerande plats, människor kan få förlåtelse om hon litar på Guds godhet. Innebär detta att

⁷⁶ Orlenius, (2003), s. 41-43

⁷⁷ Einhorn, (2005), s. 122

⁷⁸ Einhorn, (2005), s. 121-122

⁷⁹ Einhorn, (2005), s. 120

⁸⁰ Einhorn, (2005), s. 125

människor kan synda och bli förlåtna för vad som helst? Paulus anser att det kan gå illa för människor även om Gud är barmhärtig, eftersom människor inte kan uppfylla alla bud och på så sätt vara Gud till lags, att denna självgodhet kan leda till förbannelse.⁸¹

Att skilja på det som är ont och gott för människor närmare Gud, eftersom människor har fått frihet att välja innebär det risker. Människor har även frihet att välja det som är ont.⁸² Människosynen i Bibeln kan vara ganska dyster och mörk, men det finns stöd där människosynen är ljusare. Gud hade inte överlåtit sin skapelse till någon som saknar förmåga att ta hand om den. Människor kan göra fel men har fått stora förutsättningar att klara sina uppgifter. Syndafall ledde till att människor fick kunskap om gott och ont och på så sätt även moraliskt myndiga.⁸³

4.5.1.2 Islam

Lagboken i islam är Koranen, muslimernas heliga bok som enligt tradition givits till Muhammed av ängeln Jibril (Gabriel).⁸⁴ Den islamiska lagen den så kallade *sharia*, är även baserad på *sunna*, som är tillämpningen av profeten Muhammeds lära, samt andra skrifter.⁸⁵ Enligt islam har Gud skapat människan med ett speciellt förnuft, *fitrah*, men människan är även begåvat med ett ego, *nafs*. Onda gärningar gör egot starkt och hjärtat svagt, goda gärningar gör egot svagt och hjärtat starkt. Det är människornas plikt att se till att de goda krafterna vinner. Goda gärningar ska göras genom att hjälpa lidande, fattiga samt vara generös och avstå från det onda. Det räcker inte att vara gudfruktig och be regelbundet, om man inte handlar moraliskt rätt. Islam understryker att våra handlingar får eviga konsekvenser och ett gott liv ger människor fördelar i detta och nästa liv.⁸⁶ Människor får förlåtelse för sina synder om hon vill ha den, människor som ångrar sig och vill gå över till den goda sidan, kan göra det. Straff drabbar inte den som ångrar sig utan den som anser sig inte har gjort något fel.⁸⁷ Att människan väljer ett annat liv än det Gud hade tänkt sig, då avviker hon från sitt livs möjligheter, hon sviker inte bara Gud utan även sig själv.⁸⁸ De levnadsregler som finns i Koranen är en vägledning till ett värdigare liv. Djävulen lockar människor att göra det onda,

⁸¹ Christer Hedin, *Bibeln och Koranen*, 2002, Stockholm: Verbum Förlag, s. 65, 67

⁸² Hedin, (2002), s. 85

⁸³ Hedin, (2002), s. 92

⁸⁴ www.ne.se sökord: Koranen, hämtat 20100120

⁸⁵ Einhorn, (2005), s. 120-121

⁸⁶ Einhorn, (2005), s. 126

⁸⁷ Hedin, (2002), s. 79-80

⁸⁸ Hedin, (2002), s. 15

men Djävulen har ingen makt över människor utan kan fördärva människors liv därför att de själva medverkar.⁸⁹

Muslimerna skall företa bönen, vällfärda till Mecka, ge allmosor, fasta men det viktigaste är inte ritualerna. Med detta menas inte att man sluta eller inte utföra dessa ritualer, men det är bara en tjugonedel av Koranens verser som ger regler för muslimernas liv. Utan kärnan är istället att dela med sig till sina medmänniskor av det man äger.⁹⁰ Hedin skriver: ” Att inte dela med sig av det man fått genom Guds godhet utan att behålla det för sig själv, innebär att ’bestrida Guds nåd’. På så sätt är skapelsen överflödande gåvor knutna till kravet på solidaritet med de sämre lottade.”⁹¹

⁸⁹ Hedin, (2002), s. 86

⁹⁰ Hedin, (2002), s. 103-104

⁹¹ Hedin, (2002), s. 75

5. Metod

5.1 Kvalitativ metod

En kvalitativ metod innebär att man fokuserar mer på innehållet snarare än formen. Det handlar om egenskaper och framträdande drag hos ett fenomen.⁹² Till skillnad från en kvantitativ metod, som fokuserar på tal och siffror, så fokuserar en kvalitativ metod på att förstå eller hitta mönster. På samma sätt är det med en intervju, man vill försöka förstå *hur* snarare än *varför*.⁹³ Ett kännetecken på en kvalitativ metod är dess flexibilitet. Om en intervju eller undersökning kräver andra frågor eller nya idéer så är det ingen synd att ändra under forskningsprocessens gång.⁹⁴ En presentation av intervjupersonerna finns som bilaga⁹⁵.

5.1.1 Kvalitativ intervju

Vid en intervju försöker forskaren komma under huden på intervjupersonerna. Istället för att svara på frågan ”Vad är det jag ser dem göra?” söker forskaren svaret genom att fråga ”Vad anser de själva att de gör?” Det är det tysta och det underförstådda som är man vill åt, eller individens subjektiva upplevelsevärld. Människosynen blir därmed mer positiv, hon är friare, mer kreativ och medveten.⁹⁶

Repstad varnar för att vi kan komma *för* nära eller djupt i intervjuer. Vi får inte glömma att människor i stort är mycket omedvetna om de drivkrafter som finns i psyket eller i miljön. Människor gör rationella efterkonstruktioner och förtränger, medvetet eller omedvetet, vissa saker. Därtill finns risken för feltolkningar av både intervjupersonen och intervjuaren.⁹⁷ Intervjumetoden har alltså kritiserats för att vara för idealistisk och då missa sociala och materiella strukturer. Detta behöver inte vara ett allvarligt problem dock, vi får naturligtvis inte glömma att det finns risker eller snarare begränsningar som vi måste vara medvetna om när vi redovisar vårt forskningsresultat.⁹⁸ I vår egen uppsats är vi medvetna om dessa begränsningar då vi bara har intervjuat nio elever. Om man vill ha en generaliserbar bild krävs det naturligtvis ytterligare intervjuer av exempelvis personer med olika religiösa identiteter.

⁹² Pål Repstad, *Närhet och distans – Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*, 1999, Lund: Studentlitteratur, s. 9-10

⁹³ Jan Trost, *Kvalitativa intervjuer*, 1993, Lund: Studentlitteratur, s. 13, 19

⁹⁴ Repstad, (1999), s. 11

⁹⁵ Se bilaga 1

⁹⁶ Repstad, (1999), s. 12, 13

⁹⁷ Repstad, (1999), s. 20

⁹⁸ Repstad, (1999), s. 62

Vi vill ändå hävda vårt resultat kan bidra med förståelse och kunskap om dessa personers moraliska orientering.

Repstad menar att intervjuaren bör vara flexibel, då vi alla vet hur frustrerande det kan vara att inte få svara som man vill. En mall att följa är att rekommendera så länge den inte följs till punkt och pricka, den ska mer fungera som en minneslista. Vidare menar Repstad att i förväg formulerade frågor som haglar över intervjupersonen kan fungera passiviserande.⁹⁹ Vi har i vår intervjuprocess tagit fasta på dessa råd. Under vissa intervjuer har det varit nödvändigt med följdfrågor för att förtydliga vad intervjupersoner har menat (vi har alltså haft en ganska låg grad av standardisering¹⁰⁰ när vi gjort våra intervjuer). Detta har gett oss en viss variation i de olika intervjusituationerna. De gånger vi har märkt att intervjupersoner har varit passionerad för ett visst ämne har vi låtit de uttrycka sin åsikt till fullo. Enligt Repstad¹⁰¹ är detta heller inget problem, tvärtom är det att rekommendera om man upptäcker låsningar eller bättre frågor. Innan vi genomförde intervjuerna såg vi till att informera intervjupersonerna om vad intervjun skulle handla om. Vi såg även till att själva vara väl pålästa på ämnet innan vi formulerade våra frågor och påbörjade intervjuarbetet. Båda dessa punkter är viktiga enligt Jan Trost¹⁰².

5.1.2 Forskningsetik och urval

Att samtycke råder är oerhört viktigt. Intervjupersonen ska vara väl införstådd med syftet av intervjun, alltså få rätt *information*. Uppgifterna om en person som deltar ska behandlas med största möjliga *konfidentialitet*. Till sist råder regeln för *nyttjande*, som innebär att de uppgifter som samlas in om enskilda personer endast användas för forskningsändamålet.¹⁰³ I vårt fall betyder detta att vi i vår forskning har ändrat intervjupersonernas namn.

Vi valde att göra färre intervjuer och istället fokusera på djupet. Det är oftast effektivare att göra färre men längre intervjuer menar Repstad¹⁰⁴. De vi har valt att intervjua har passat in i vår formulerade målgrupp. Vi sökte elever som var i 14-15 års ålder och som hade en religiös identitet som muslim eller kristen. Vi kom i kontakt med eleverna genom lärare, som i sin tur

⁹⁹ Repstad, (1999), s. 64

¹⁰⁰ Med standardisering menas i hur hög grad frågorna och situationen är densamma för alla intervjuade, se t.ex. Trost, (1993), s. 15

¹⁰¹ Repstad, (1999), s. 65

¹⁰² Trost, (1993), s. 26, 35

¹⁰³ Repstad, (1999), s. 68

¹⁰⁴ Repstad, (1999), s. 66-67

hjälpte oss med att organisera parintervjuerna. Beträffande *vem* som bör intervjuas handlar det, enligt Repstad¹⁰⁵, om forskaren tror att personen har relevanta kunskaper eller erfarenheter utifrån de uppställda frågeställningar eller problemformuleringen. Urvalet är alltså ganska godtyckligt, men vi är samtidigt inte ute efter någon statistisk representativitet med en kvalitativ metod.

5.1.3 Teknisk utrustning

Vi valde att använda en diktafon för att genomföra våra intervjuer. På detta sätt fick vi en mer fullödig bild över hur svaren gavs, då ett nedtecknande ofta blir ganska känslolöst när det läses i efterhand. Det är även lättare att koncentrera sig på vad intervjupersonen säger. Repstad hävdar¹⁰⁶ att det särskilt i analysfasen är bra att ha spelat in intervjun då anteckningar och ens eget minne innehåller fullt av filtreringar. Vi upplevde inte att några av våra intervjupersoner kände sig obekväma med att vi använde en diktafon. Även om situationen kan kännas en aning konstlad, menar både Repstad¹⁰⁷ och Trost¹⁰⁸ att detta går över när intervjupersonen till sist glömmer bort bandspelaren. Dessutom är en intervjusituation alltid i någon mån konstlad. Intervjuerna som gjordes valde vi att transkribera, alla svaren finns transkriberade och sparade på ett dokument.

5.1.4 Plats och närhet i tid

En sak som torde gälla i alla intervjusituationer är att välja en plats där samtalet kan fortgå ostört. Repstad rekommenderar en neutral plats eller en plats där respondenten känner sig hemma.¹⁰⁹ Trost menar att det är viktigt att ta hänsyn till maktförhållandena. En intervjusituation ska helst undvika att den ena parten känner sig väldigt underlägsen den andre.¹¹⁰ Alla våra intervjuer genomfördes således i en tyst och lugn atmosfär i skolmiljöer, vilket fungerade mycket tillfredställande.

Vi får inte glömma att en intervju bara speglar det en person tänker och känner vid en specifik tidpunkt och i ett bestämt sammanhang. Individer kan ju minnas fel när de tänker tillbaka på något som har hänt. Eller kanske de förtränger, överdriver eller medvetet ljuger om vissa

¹⁰⁵ Repstad, (1999), s. 66-67

¹⁰⁶ Repstad, (1999), s. 70-71

¹⁰⁷ Repstad, (1999), s. 70-71

¹⁰⁸ Trost, (1993), s. 29

¹⁰⁹ Repstad, (1999), s. 72

¹¹⁰ Trost, (1993), s. 22

saker. En vanlig tendens är att lägga saker och ting i bättre och mer logisk ordning, för att uppnå en bättre estetisk historia.¹¹¹ För att komma förbi vissa av dessa metodologiska svagheter, är det att rekommendera flera intervjuer över tid för att på så vis lättare se strukturerna. Då detta inte var möjligt i vårt fall fick vi helt enkelt försöka att i intervjusituationerna vara lyhörda för dessa tendenser och eventuellt ställa följdfrågor.

5.1.5 Parintervju

Repstad nämner inte specifikt parintervjuer utan pratar mer allmänt om gruppintervjuer. Han skriver att intervjua i grupp har, precis som allt annat, både fördelar och nackdelar. Nackdelarna kan vara att de åsikter som kommer fram bara är sådant som är acceptabelt i den gruppen. En förutsättning för en bra gruppintervju är att deltagarna är trygga inför varandra. Ett annat problem kan vara att åsikter och attityder överdrivs genom att medlemmarna förstärker varandras utsagor. En fördel kan däremot vara tvärtom att åsikter kommer fram i gruppen som annars skulle varit osynliga. Gruppen kan också sporra varandra och hjälpa varandra i tankarna och samtalet blir öppnare och lättare. Det är naturligtvis även tidsbesparande. Det viktiga är att medlemmarna i gruppen har en någotsånär gemensam referensram och de bör inte vara i konflikt med varandra.¹¹² Utifrån vissa tidsramar samt vår önskan att ungdomarna ska hjälpa varandra i deras etiska resonemang kom vi fram till att en parintervju är en bra kompromiss mellan de olika alternativen. Vi har båda två varit närvarande vid alla intervjuer. Även om detta är mer resurskrävande har vi känt en viss trygghet då vi har kunnat prata med varandra och jämföra våra olika tolkningar av situationerna. Vi intervjuade nio elever, vilket innebär att en av eleverna intervjuades själv. Anledningen till att vi valde att göra nio intervjuer var för att en av eleverna hade en kristen och muslims bakgrund, vilket gjorde honom intressant eftersom han kunde ge oss perspektiv från båda religionerna.

¹¹¹ Repstad, (1999), s. 80-82

¹¹² Repstad, (1999), s. 83-84

6. Resultat

Vårt resultat har vi delat in i fyra kategorier: om godhet; religion, tro och godhet; skolan och godhet; och etiska dilemman. På grund av utrymme och läsbarhet har vi valt att inte inkludera hela intervjumaterialet. Istället har vi fokuserat på att lyfta fram kärnan i budskapet. Själva analysen kommer under en egen rubrik efter resultatet för att underlätta läsningen.

6.1 Om godhet

Alla eleverna som vi intervjuade svarade först och främst att vara snäll är tecken på godhet. Alma och Ajsa betonar ordet respekt som någonting gott, medan Gabriel, Rebecka, Ali och Jamal betonar mer att hjälpa och uppmuntra någon annan. Gabriel utvecklar sitt svar och säger att han främst tror att godhet är en handling, något man gör. En av intervjupersonerna kopplar till sin bakgrund och säger: ”Min bakgrund i Tanzania det var inte så kul och man fick tänka mycket på sig själv här får man tänka på alla eftersom det är bra liv man får tänka på sin familj.”

Vi frågade ungdomarna vad en god handling är enligt dem själva. Alma ger exemplet att: om någon rånar en gammal tant, är det en god handling att ta tillbaka väskan. Hon nämner även att ge pengar och Ajsa håller med och tillägger att människor ska hjälpa fattiga och stödja cancerfonder med mera. Även Lina resonerar i samma bana och nämner Rosa bandet, en organisation som man bör stödja. Rebecka menar att en god handling är när man gör något som får andra att känna sig glada, man hjälper till på ett positivt sätt. Gabriel ger ett exempel på detta: du kan hälsa på en nykomling, hälsa så att den känner sig välkommen. Även Sara och Ali påpekar vikten av att finnas där för varandra. Endari däremot anser att godhet är någonting som är intimt sammankopplat med handling och måste visas samt att man lär sig av sina misstag.

Vi var nyfikna på hur eleverna själva definierade och förklarade vad det innebär att vara människa och om dem kanske tolkade människan främst som en existentiell, biologisk, psykisk eller social varelse. Så här svarar Gabriel: ”En person är med brister och godhet i sig, det finns båda delarna. Det finns inte en perfekt människa som gör allting rätt.” Rebecka håller med och fyller ut ” Ja det finns ingen, vad ska man säga, bättre än någon annan om man tänker i Guds ögon, då är alla lika värdefulla.” Det är ingen som är hel fel fri utan alla har

någon sorts ondska. Alma resonerar och uppfattar människan som en biologisk varelse, uppbyggd av celler och säger att vi är unika och kan förstå varandra bättre än djur. Endari anser att det finns både goda och onda människor, de goda har ett gott hjärta medan de andra är bara gör massa skit. I slutändan är det de goda som belönas. Sara har positiv syn på människan och säger att människor använder sin hjärna för att göra jorden bättre.

”Som en god människa är det viktigt att hjälpa andra”, säger Ajsa. ”Var mot andra som du vill att de ska vara mot dig och visa respekt” tycker Alma. De övriga intervjupersonerna svarar mycket likartat. Till exempel svarar Ali: ”Man ska försöka vara så snäll man kan mot alla andra och hålla sig undan från problem. Man ska bry sig om sitt liv. Försöka göra det man vill och klara av det. Sköta sitt men sen om någon annan behöver något så ska man vara där och försöka hjälpa till.” Vi vill se om dem själva anser sig vara goda människor. Många tyckte det var svårt att svara på denna fråga. Både Gabriel och Jamal menar att det är upp till andra att bedöma det. Rebecka och Gabriel säger att de försöker vara så goda som möjligt, men att man inte kan vara helt perfekt. När vi frågade samma sak till Alma och Ajsa, instämmer båda direkt med att svara ett klart och tydligt JA, men att man alltid kan bli bättre eftersom alla gör misstag. Vi ställde en följdfråga till Alma och Ajsa och frågade: ”Varför anser du dig vara en god människa?” Alma tycker detta eftersom hon är snäll, hon svär inte, dricker inte och lyssnar på sina föräldrar. Ajsa svarar att hon försöker att ställa upp för sina vänner när de behöver en, här fyller Alma ut att man alltid är där för dem och att det finns alltid en axel att gråta ut på. Endari säger: ”I vissa fall, när jag snackat med äldre genom året, har de sagt att jag har ett gott hjärta att jag visar hjärta på lektioner och så till mina kompisar och mina klasskamrater. Det är mest temperament och så, mitt temperament är lite dåligt.” Den som tydligast erkände både en positiv och negativ sida av sig själv var Ali: ”Både och. Jag kan vara ond! Mina kompisar säger nog att jag är god. Men dem kommer ju inte säga något dåligt. Det är upp till var och en.”

6.2 Religion, tro och godhet

Först var vi nyfikna på hur viktig tron var i deras liv. Alma och Ajsa svarar båda två att den är jätteviktig. Alma berättar att hon har gått i Koranskolan i 12 år ”Varje lördag och söndag så läser man ur Koranen och ser om går på sommarlov, så känns det som en bit av dig själv saknas. Det känns som man är helt förvirrad utan Koranen. Man går runt och gör dumheter, det går inte att beskriva.” För Ali är religionen viktigt, men han ser sig själv som en modern

muslim. Han vet vad som är rätt och fel men anser att han inte kan följa allt. Jamal instämmer till stor del med Alis resonemang. Rebecka instämmer med Alma och Ajsa att tron är jätte viktig att det är något hon använder varje dag, hela tiden. Gabriel betonar att man aldrig känner sig ensam om man har tron, du har alltid någon du kan vända dig till. Båda är uppvuxna med sin tro, men de betonar det egna valet att döpa sig och tro på Gud.

Därefter ville vi veta vad dem själva anser är gott enligt deras tro. ”Behandla alla med respekt, inte ha några fördomar, för det kanske bara kommer tillbaka till dig och man ska inte vara avundsjuk eller svartsjuk på andra.” säger Alma. ”Om någon är taskigt ska man försöka förlåta dem, man ska förlåta alla och vara glad för andra” svarar Ajsa. Alma resonerar vidare att man ska försöka göra som profeten Muhammad gjorde, följa hans råd. ”Man ska vara god från själen, om du har bett, hur mycket du tror och dyrkar Gud. Allt kommer på domedagen.” Ajsa tillägger att alla står för sina handlingar. Alma fortsätter ”att man ska följa de reglerna som finns, inget sex före äktenskapet, ingen alkohol. Det är små saker som leder till större godhet.” Även Ali betonar vikten av att ej dricka alkohol, han säger även att man nästan måste vara perfekt göra så lite fel som möjligt och hjälpa människor. Jamal tar upp de fem pelarna inom Islam som exempel på vad som är gott enligt islam. Rebecka säger att det man ska göra är det Gud har sagt, eftersom Gud är helt god. ”Han hade inte sagt åt en att göra något som är ont eller dåligt.” Gabriel pratar om Guds tio budord ”Inte stjäla inte döda liksom så.” Han säger att alla någon gång får en tanke att man blir så arg att man vill döda men kanske inte gör det.” Lyckas man hålla sig undan från dem [tankarna] då är man riktigt duktig, nästan alla får en sån tanke att man blir så arg att man blir irriterad man vill liksom verkligen, den här personen skulle jag vilja döda för han är så irriterande och så störig.” Rebecka: ” Gud har gett oss alla samvete, så vi känner alla av vad som är gott och ont.[-] Man har ett samvete så man känner sig inte jätteglad när man gör något ont, det tror jag inte någon gör.” Även Sara betonar att man ska göra det Gud har sagt, be varje dag, be om förlåtelse och tacka Gud för det man har fått. Endari som är uppväxt med både islam och kristendom har ett komplicerat förhållande till religionerna, islam ser han som att man måste akta sig för vissa saker, följa vissa regler. Kristendomen ser han som mer fri religion med där det viktigaste är att vara ärlig och inte ljuga.

Eftersom vi intervjuar elever som identifierar sig som kristna och muslimer frågar vi vad dem tror skiljer islam och kristendom åt när det kommer till godhet. Varken Gabriel eller Rebecka tror att religionerna skiljer så mycket åt när det kommer till godhet. Gabriel förklarar att islam

vill också ha fred på jorden och att det inte ska vara förtryck av någon tro. Rebecka fortsätter ”kvalitén på godhet är ungefär samma, alla har ju ett samvete. [-] Skillnaden är kanske att i islam har du större chans att komma till paradiset desto mer goda saker du gör. Men i kristendomen så förlåter Gud en även om man har gjort onda saker. [-] Alla som tror på Honom kommer in i paradiset. Så det är ju en skillnad om man tänker på liksom himlen.” Ajsas svar skiljer sig inte mycket från Gabriels, hon svarar att alla religioner säger att man ska vara god, ingen säger att man ska gå och döda. Alma däremot anser att kristna tror att Jesus har förlåtit deras synder och att de får göra vad dem vill, men att de flesta kristna inte är troende. Sara, Lina och Jamal menar att skillnaden mellan kristna och muslimer mest handlar om levnadsätt, deras exempel var att muslimerna inte får äta griskött eller visa håret, men det var ingen skillnad när det gällde godhet. Enligt Endari är islam hårdare när det gäller regler men annars är det ingen större skillnad. Ali säger att han inte vet men: ”Egentligen borde det inte vara så stor skillnad. Alla kan vara dåliga och alla kan vara bra. Bara för man är muslim och troende och religiös så betyder inte det att man inte gör misstag. Alla kan göra misstag. Jag vet inte. Det spelar nog inte så stor roll. Godhet är godhet.”

Vi ställde en följdfråga till Ajsa och Alma: Kan man vara god utan religion? ”Ja han är god Dalai Lama.” enligt Alma. ”Vissa kändisar är goda, de som donerar pengar.” säger Ajsa. Både Ajsa och Alma har vänner som inte är religiösa och tycker att de är snälla och inte behandlar dem annorlunda för att de är religiösa. Men Alma tillägger ”De gör misstag och kommer till mig, jag ger de råd, de blir glada och alla blir lyckliga.” Vi ställer frågan om de själva hade varit goda utan religion? Alma är den enda som svarar ” Nej, de som inte har någon religion gör fler misstag, asså de har inget mål med livet, lever för pengar, gå[r] ut och ät[er] och dö[r]... Vi [som är religiösa] har något att kämpa för, en röst i hjärnan som säger det är fel, för Koranen säger du får inte göra så eller så.”

6.3 Skolan och godhet

Eftersom vår forskning bland annat syftar till att se sambandet mellan skolans värdegrund och den bild av skolan som ungdomarna har, valde vi att ställa frågor som; ”vad är godhet enligt skolan?”, ”pratar ni om godhet?” och ”vad anser ni om de demokratiska värdena?” På den första frågan svarar Ajsa att: ”De snackar väldigt mycket om respekt”. Alma påpekar att skolan pratar om att inte mobba andra, visa hänsyn. Gabriel uttrycker sig sympatisk gentemot lärarnas uppgift att se till att alla i klassen trivs och ingen känner sig utanför. ”Det är nog den

jobbigaste delen för lärarna.” Alma berättar att de har livskunskap i skolan och de tar de upp frågor som: inte mobba, inte dricka. Fokus ligger på vad man inte ska göra. Ajsa håller inte med utan säger att på hennes skola pratar dem om vad man bör göra, en bra förebild bland lärarna är svenskläraren som varje lektion pratar om att eleverna måste vara snälla mot varandra. Rebecka tycker inte heller att de pratar om godhet så mycket och anser att skolan bör prata mer om det, men hon tror att: ”de flesta vet hur man ska vara, man har sett och lärt sig, men visst det kan vara bra att påminna sig om det.” Gabriel håller med: ” Man påminner folk med jämna mellanrum så att man inte bara tar upp det så fort det händer något dumt, så att de dumma sakerna inte händer utan att man liksom försöker hålla en bra stämning i klassen hela tiden så att det inte blir bråk.” Både Ali och Jamal tror att det skolan anser är gott är att lära ut kunskap och hur man ska bete sig mot varandra. Sara och Lina svarar på liknande sätt att även om skolan är tråkig ibland, så är dess syfte att man ska få en bra utbildning som leder till ett bra jobb och ett bra liv. Endari jämför med skolan i Tanzania och menar att skolan i Sverige är god. Som exempel hade han aldrig hört talas om raster och vad det innebar innan han kom till Sverige. Bara det att man får mat i skolan är gott säger han.

Vår nästa fråga var om de pratar om godhet i skolan. Jamal säger: ”Ja det brukar vi göra. På samlingar innan lektionen i klassen, vi brukar prata om det. Hur man ska göra och vara. Hur vi ska förbättra skolan.” Endari är inne på samma spår då de brukar diskutera olika länder och religioner på SO-lektionerna. Det är främst då som tankar om godhet kommer upp. Ali, Sara och Lina tycker däremot inte att de pratar om det alls eller mycket litet.

I skolans läroplan står det skrivet att de demokratiska värdena skall genomsyra hela verksamheten och därför tyckte vi att det var viktigt att ställa en fråga om vad eleverna själva anser om de demokratiska värdena. Alma svarar ”Det är min skola bra på för vi har många invandrare och lärarna är också typ invandrare. I vår skola är det faktiskt sämre emot svenskarna, vet inte varför. Svenskarna är i minoritet.” Men Alma anser inte att någon diskrimineras för sin tro. Ajsa tycker att de demokratiska värdena fungerar ganska bra på hennes skola. När det kommer till frihet och jämlikhet frågorna var det varken Ajsa eller Alma som reflekterade över det eller ansåg att det var viktigt. Ali tror inte att skolan pratar om det så mycket, det är för övrigt inget han tänker på särskilt mycket. Kanske beror det på att det är självklarheter, spekulerar han. Jamal svarar snarligt men menar att demokratibegreppet är det som diskuterats mest under SO-lektionerna. Även Endari ser att demokratibegreppet diskuteras en hel del på SO-lektionerna och det är även något som han själv funderar över då

han kommer från ett land där diktaturen härskade. Oavsett etnisk tillhörighet är vi jämlika och lika mycket värda, säger Endari men lägger till att skolan drar alla över en kam och dömer invandrarelever hårdare än svenskarna. Han menar att invandrare många gånger behöver extra hjälp men att lärarna inte uppmärksammar det utan tror att de bara är busiga.

6.4 Etiska dilemman

För att lättare göra en analys med hjälp av Kohlbergs teori, valde vi att presentera tre olika etiska dilemman för eleverna att ta ställning till. Alla svar har analyserats men i resultatet redovisar vi bara en del av dessa svar och lyfter fram skillnader i elevernas resonemang.

6.4.1 Banken

Tänk dig att Du går in till banken för att ta ut 5000kr. När du sedan kommit utanför banklokalen och ska sätta dig på bussen upptäcker du att du har fått 6000kr. Du kollar kvittot som du undertecknat, där står det 5000 kr.

Går du tillbaka till banken och rättar till felet?

Av de nio eleverna som vi intervjuade svarade tre av dem att de inte hade lämnat tillbaka pengarna. Ali resonerade exempelvis så här:

Nej det gör jag inte. Jag tar 1000 lappen och glömmer det bara. De har väl tillräckligt med pengar, det skadar inte. De är ändå rika de som har banken, de har pengar. Det kommer inte skada någon. Om det hade varit min kompis hade det varit skillnad. Det beror ju på. En affär... om det är någon snäll. Man kan se på människan... ja då får han tillbaka det. Men hälsar han inte så är det mina pengar...
(skratt)

Rebecka, som var en av de som hade lämnat tillbaka pengarna, svarade istället så här:

Man får skuld känslor, för hur kul är det nu har jag 6000, en hel tusenlapp extra, det är roligt men det är inte så kul asså man kan använda den, som Gabriel sa man kanske får konsekvenser i framtiden. De kanske kommer på en sen, det känns inte bra när man ska gå shoppa för tusenlappen, det är inte lika roligt som om man verkligen hade tjänat ihop pengarna på ett bra sätt. Så jag hade också lämnat tillbaka.

6.4.2 Tågbiljett

Du åker tåg från Malmö till Köpenhamn. Det var stressigt på morgonen och du hann inte köpa biljett. Du tänkte fixa det på tåget istället. Men även tågmästaren är lite morgontrött och när han kommer passerar han förbi dig. Han tror nämligen att du steg på tåget i Lund och att du redan har visat din biljett.

Ber du honom om att få köpa en biljett nästa gång han kommer?

Svara Ja eller Nej på frågorna och motivera dina svar.

Fem av nio elever svarar att de inte säger till tågmästaren att köpa biljett nästa gång han kommer. De argumenterar för sitt ställningstagande på följande vis; ”varför ska jag slösa pengar”, ”en gång skit samma”, ”jag glömde köpa biljett”. Jamal var en dem som inte hade stoppat tågmästaren:

Nej. Nej, verkligen inte. Nej jag hade inte det. Det är samma svar som förra frågan.

Jag vet inte varför. Men om han hade stannat då hade jag varit ärlig. Men om han går förbi så... nej.

De som svarar att de skulle köpa biljett resonerar på följande vis: ”man vill inte bli tagen”, ”det är som att stjäla”. Gabriel svarar så här:

Jag vet inte. Det är jätteklurigt tycker jag. Jag skulle åka Malmö- Lund och blev aldrig kollad men ändå hade jag biljetten. Då kan man säga så här: Vad hade hänt om jag inte hade haft biljetten, hade han kommit och kollat då? Vad hade hänt då? Jag hade nog sagt till honom för att vara på den säkra sidan. Man vet aldrig, han kanske märker sen att jag inte köpt någon biljett. Då kanske jag blir utslängd från tåget.

6.4.3 Växel

Hanna har beställt hamburgare med pommes frites och läsk och betalat med en hundralapp. Det kostade 40 kr. Istället för 60 kr får han/hon tillbaka 80kr. Hon ser direkt att det är fyra tjugor som expediten räcker fram istället för tre. Hanna låtsas som ingenting och tar emot pengarna.

- *Hade du gjort som Hanna?*
- *Varför? Försök förklara så noga du kan*

Av de nio eleverna svarade en att hon var osäker på hur hon hade gjort, det var bara Ali som hade gjort som Hanna och tagit pengarna med viss tvekan. Så här resonerade han:

Kanske det beror på. Ifall det hade varit att jag ser pengarna och tittar på den jag köpte, så kanske de hade litat på mig mer. Skit samma det är bara en 20 lapp.

Tre elever som inte hade gjort som Hanna, resonerar så här:

Rebecka: Det är samma sak som med banken. Man hade nog gått tillbaka och lämnat tjugan. Även om det inte är så mycket. Alla gör ju fel, jag hade själv inte velat stå i kassan och sen när chefen kommer och ska kolla igenom och så har man gjort något fel. Jag hade blivit jätteglad om någon kommit tillbaka. Om man tänker sig att man är den i kassan så om någon kommer tillbaka och säger ”förlåt du gjorde ett fel men här är pengarna tillbaka” då blir man själv jätteglad. Så genom att lämna tillbaka pengarna gör man ju någon annan glad också. Jag tycker det att om man inte lämnar tillbaka pengarna så skulle det följa med mycket längre att man tänker på det, jag vet att jag liksom hade tänkt; gjorde jag rätt, jag borde inte tagit 20 lappen. Så om man gör någon glad så blir man glad, man tänker inte så mycket på det, men man är ändå lättare än om man inte hade lämnat tillbaka det.

Endari: Nej då hade jag lämnat, för han gör mat till mig, han som jobbar i kiosken han gör mat till mig, Jag har varit i såna situationer många gånger och det är klart man lämnar tillbaka pengarna. Man får visa att man är snäll och då kanske han säger till en, ta den då för du förtjänar den, någon annan hade tagit den.

Alma: Nej inte man kan bli ”catchad” och då blir det en pinsam situation, att du har gjort det. Att de kommer inte tro att du inte visste. Hon kommer fatta hon är inte dum och sen... Jaa men när man lämnar tillbaka, du gör människan glad för att... Om du gör ett misstag, om en annan rättar till det åt dig och hjälper dig på vägen då blir man glad, sen han kanske får skit för de 20 kr...

Hade du gjort likadant om:

- *Expediten hade lämnat 460 kr istället för 60kr?*

Sju av eleverna som vi ställde frågan till svarade att de inte hade tagit pengarna. Mest för att summan var så stor, man får skuld känslor, det är som att stjäla något för den summan. Alma och Sara säger så här:

Alma: Samma sak lämna tillbaka det, man måste. Mamma har tvingat mig att göra det så många gånger...

Sara: Då hade jag lämnat tillbaka! Det är ganska mycket pengar, det känns inte rätt att ha pengar som inte är ens egna

Ali och Jamal hade tagit pengarna med motiveringen:

Ali: Nej. Haha... Jag hade tagit det, 400 kr extra, varför inte?

Jamal: Jag hade nog funderat på det... men det hinner jag kanske inte. Haha... Usch... jag har inte varit med om det. Kanske bara några kronor. Då har jag lämnat tillbaka det. Men ibland märker man det inte. Märker jag det senare så går jag inte tillbaka. Jag vet inte vad jag svarat på det. Det lutar nog mest åt att jag hade tagit pengarna.

- *Expediten var bror till din kompis?*

Två av intervjupersonerna var tveksam på vad han hade gjort, resten hade lämnat pengarna nu med en större övertygelse eftersom expediten ingår i vänskapskretsen. Så här svarade tre av de som hade lämnat tillbaka pengarna.

Endari: Då hade jag så klart lämnat tillbaka dem, ingen tvekan där.

Alma: Det hade försämrat saken, att du snor, han kan sprida rykten för de 20 kr och hela ditt liv är förstört.

Sara: Jag hade lämnat tillbaka tänk om de får reda på det då hade det inte varit så kul

- *Expediten var sur och ovänlig?*

Svaren varierar på denna fråga också, en var osäker över vad hon hade gjort. Tre hade tagit pengarna och de fem andra väljer att lämna tillbaka. Endari som tidigare har svarat att han lämnar tillbaka pengarna, ändrar sig nu när expediten är otrevlig:

Då hade jag tagit det, för att hon förtjänar det om hon inte är snäll och så, man ska vara god. Såna situationer har hänt några gånger vissa gånger har jag lämnat tillbaka andra gånger har jag tagit det. Det beror på personen.

Jamal hade också tagit pengarna:

Då hade jag slängt dem i huvudet... (skratt) Det finns vissa otrevliga busschaufförer eller tågvärdinnor som är riktigt otrevliga. Nej då hade jag inte lämnat tillbaka.

Två av de som inte hade tagit pengarna är Rebecka och Alma, de resonerar så här:

Rebecka: Det hade varit kul att se minen av personen när man gör något snällt tillbaka, vänd andra kinden till.

Alma: Då lämnar man pengarna och springer därifrån. Man måste lämna, man busar med henne, här jag fick 20 kr extra! Sen springer man iväg, sen innan hon slutar lämnar man pengarna. Nästa gång gör du inte om det!

- *Du hade varit på genomresa och troligen aldrig skulle handla där igen?*

Sju av nio hade lämnat tillbaka pengarna. Ali och Jamal är de som inte hade lämnat pengarna:

Ali: Nej det spelar inte så stor roll. De kommer aldrig få reda på det och om dem får reda på det är det deras fel, inte mitt.

Jamal: Nja, då hade jag tagit pengarna.

Rebecka hade verkligen ansträngt sig att lämna tillbaka pengarna:

Det beror på när man märker att man har fått för mycket pengar, om det är direkt då går man tillbaka och lämnar. Om liksom ska till ett tåg om man går tillbaka och missar tåget och det inte är så mycket pengar, då tror jag att jag hade åkt vidare.

Om det var en stor summa 400 kr kanske skickat det tillbaka och sen om man åker bil och hunnit några km och hunnit bråttom då hade jag inte vänt om.

Lina säger ja med en viss tveksamhet:

Det beror på, 400 lämnar jag tillbaka.

- *Du brukar köpa hamburgare där varje vecka*

De eleverna som återigen hade tagit pengarna är Ali och Jamal, här är Alis svar:

Ali: Jag tror inte jag gör det då. Kanske jag behåller dem... haha... beror på.
Behöver jag pengar så gör jag det, annars skiter jag i det.

Övriga sju hade inte tagit pengarna, här är fyra olika motiveringar till varför de lämnar tillbaka pengarna.

Gabriel: Då hade jag nog definitivt gått tillbaka för att där äter jag ju, jag är som en stammis och hjälper dem och så. Då vill jag inte sabotera för dem och sno deras pengar.

Sara: Om de kommer på en, kul det blir att komma tillbaka nästa gång.

Lina: Då hade jag lämnat tillbaka även 20.

Alma: Nej. Det är bara plus, då vet de att du är en god människa, om du lämnar tillbaka, du kanske får en paj någon gång.

7. Analys

Vi kommer först att analysera resultatet utifrån Kohlbergs moralutvecklingsteori för att se dem underliggande tankemönstren. Därefter analyserar vi de olika kategorierna i resultatet utifrån deras innehåll med hjälp av Kohlberg, Heberlein, Einhorn, Hedin och Orlenius.

7.1 Kohlbergs moralutvecklingsteori

Det vi ser när vi gör vår analys utifrån Kohlbergs teori är att nivå ett (premoralisk/prekonventionell) och nivå två (konventionell) är dem enda som förekommer. Den postkonventionella nivån förekommer inte alls och om vi granskar de olika stadierna så finner vi det till och med osannolikt att någon elev har svarat utifrån ett stadie fyra tänkande, även om vi med viss försiktighet vill hävda att en del svar möjligen är på god väg mot ett stadie fyra tänkande. Detta stämmer ganska väl överens med Kohlbergs forskning och det resultat som Lars Gustafsson kom fram till i sin studie¹¹³. När vi först analyserade de tre första kategorierna; om godhet, religion, tro och godhet samt skolan och godhet, så fann vi att många svar kunde tolkas vara nivå två och ganska ofta stadie tre.

7.1.1 Analys utifrån Kohlbergs moralutvecklingsteori

Eftersom alla elever svarar att ett tecken på godhet är att vara snäll, att hjälpa andra, att respekt är viktigt samt att det är viktigt att andra känner sig glada så kan det tolkas som ett typiskt stadie tre resonemang. Ytterligare tecken på detta stadie finner vi med tanke på att både Gabriel och Jamal har svårt att uttala sig om dem är goda eller ej, och att det beror på hur andra ser på dem. Endari säger till exempel att andra har sagt att han har ett gott hjärta och visar det på lektionerna. Ajsa svarade ”Om någon är taskig ska man försöka förlåta dem, man ska förlåta alla och vara glad för andra”. Alma svarar däremot att hon är god för att hon är snäll, inte dricker eller svär och att hon lyssnar på sina föräldrar vilket påminner om ett stadie ett tänkande. Alma resonerar vidare om hur viktigt det är att göra som profeten Muhammad gjorde. Det handlar om hur mycket du ber, hur mycket du tror och om du dyrkar Gud eftersom allt kommer på domedagen. Hon säger även att hon ”går runt och gör dumheter” utan Koranen. Hon behöver Koranskolan för att det inte ska ”kännas som en bit av dig själv saknas”. Tendensen att tolka islam som en religion som främst handlar om lydnad är vanlig bland de muslimska eleverna i vår intervju. Endari, som har växt upp med båda religionerna,

¹¹³ Gustafsson, (2000), s. 122

ser att islam främst handlar om att följa regler medan kristendomen är en mer fri religion som handlar om att vara ärlig. Rebecka och Gabriel som är kristna ser inte någon större skillnad mellan religionerna när det gäller godhet. I princip alla eleverna tolkar skolan som att det den vill är att eleverna ska vara snälla mot varandra och visa respekt, vilket är typiskt för det tredje stadiet i Kohlbergs teori. En anmärkning skall dock göras här. Eftersom det sällan framkommer *hur* en elev resonerat så är det mycket osäkert om det som sägs verkligen på djupet representerar ett riktigt stadie enligt Kohlbergs teori. En mycket troligare förklaring till de relativt höga stadierna är sannolikt att eleverna säger det de tror och tycker utan någon större reflektion, kanske det som man ”vet” är rätt eftersom man hört andra säga det. (Skillnaden mot de moraliska dilemman är att då tvingas eleverna i mycket större utsträckning ta ställning och redogöra för hur och varför dem skulle agera på ett visst sätt.)

7.1.2 Analys av etiska dilemman

I det första etiska dilemman, *banken*, så svarar alla från nivå ett (prekonventionell), främst stadie två. Oavsett om någon elev lämnar tillbaka pengarna eller ej så är resonemanget snarlikt. Ali säger till exempel ”Jag tar 1000 lappen och glömmer det bara. De har väl tillräckligt med pengar, det skadar inte.” och Jamal säger ”Jag hade nog tänkt vilken tur jag hade, ska köpa en lott nästa dag.” Rebecka som hade lämnat tillbaka pengarna sa bland annat ”[...] som Gabriel sa man kanske får konsekvenser i framtiden. De kanske kommer på en sen.” Elevernas bedömningar görs främst med avseende för vilka konsekvenser det får för dem själva.

Det andra dilemman, *tågbiljetten*, är ungefär som i första exemplet. Nivå ett är dominerande. Ali resonerar från en prekonventionell nivå när han säger ”Jag sitter tyst, varför inte. Varför ska jag slösa pengar?”. Andra vanliga kommentarer är att ”en gång är ingen gång” men om tågmästaren kommer på en så ”får man väl betala då”. Nivå två, den konventionella nivån, kan möjligen sägas representeras av Rebeckas svar ”Om man vet att de kommer tillbaka... man vill inte bli tagen då [...] de kommer inte tro på en”. Hon är visserligen bekymrad över konsekvenserna för sig själv (prekonventionell) men även att hon inte kommer att bli betrod i andras ögon då hon vill framstå som en snäll person, vilket kan tolkas som stadie tre.

Det tredje dilemman, *växel*, är mer varierat. Jamal tänker på konsekvenserna för sig själv i första hand (stadie två) när han säger ”Hon kanske provar mig, se om jag märker något.”

Alma tänker likartat: ”Nej man kan bli ’catchad’ och då blir det en pinsam situation, att du har gjort det.” Däremot tänker Gabriel på vad som hade hänt med hamburgerstället om alla hade gjort så, ”Till slut skulle det inte finnas något hamburgerställe och då skulle man ju inte kunna kaka någonstans.” Även Rebecka resonerar annorlunda: ”Alla gör ju fel, jag hade själv inte velat stå i kassan och sen när chefen kommer och ska kolla igenom och så har man gjort något fel. Jag hade blivit jätteglad om någon kommit tillbaka.” Dessa svar är mer representativa för ett stadie tre tänkande och ett konventionellt tänkande i allmänhet då hänsyn tas, inte bara till sig själv, utan även till dem i sin närhet. På dem resterande följdfrågorna är det främst Rebecka som visar tecken på ett stadie tre tänkande ”Den som står i kassan får ju verkligen konsekvenser i fall om man inte lämnar tillbaka dem.”, ”Det hade varit kul att se minen av personen när man gör något snällt tillbaka, vänd andra kinden till”. Men även Gabriel ”[...] jag är som en stammis och hjälper dem och så. Då vill jag inte sabotera för dem och sno deras pengar”, tar viss hänsyn till andra människors perspektiv. Den dominerande nivån är dock nivå ett, den prekonventionella nivån, med en blandning mellan stadie ett och två: ”Jag hade tagit det, 400 kr extra, varför inte?”, ”Samma sak lämna tillbaka det, man måste. Mamma har tvingat mig att göra det så många gånger.”, ”Då är det ännu mer pengar, då får man ännu större skuld känsla [...]”, ”Om de kommer på en, kul det blir att komma tillbaka nästa gång.”, ”[...] om du lämnar tillbaka, kanske du får en paj nästa gång”, ”Behöver jag pengar så gör jag det, annars skiter jag i det.”. Enligt Skolverkets undersökning var det bara 15 % som hade lämnat tillbaka pengarna oavsett vilket situation det var. Bland eleverna som vi intervjuade var det ungefär 56 % som alltid hade lämnat tillbaka pengarna. I övrigt fann vi få likheter mellan Skolverkets och vår undersökning. Exempelvis hade flera behållit pengarna om expediten var otrevlig, precis som Skolverket kom fram till. Utöver detta visade våra resultat inte alls samma förändringar i svar när förutsättningar i situationerna ändrades.

7.2 Analys av kategorierna; om godhet, religion, tro och godhet samt skolan och godhet

Heberlein lägger mycket vikt vid att vi bör prata om dygder. Hennes fyra grundläggande frågor; Vad är moraliskt gott och ont, rätt och orätt? Vad är en god handling? Hur är en god människa beskaffad? Hur ser ett gott samhälle ut?¹¹⁴ är frågor som till viss del inte verkar diskuteras särskilt mycket i skolans värld. När det väl diskuteras är det oftast under vissa lektioner och oftast SO-lektionerna vilket Jamal och Endari är inne på. Även livskunskap finns på schemat i vissa skolor, och Alma berättar att det brukar tas upp då men att fokus är på vad man *inte* ska göra. Undantag finns, Ajsa säger ju att hennes svensklärare är en bra förebild. Men trots allt tycker Ali, Sara och Lina inte att det pratas om alls eller mycket litet. Rebecka efterlyser mer diskussion om godhet men tror samtidigt att ”de flesta vet hur man ska vara, man har sett och lärt sig, men det kan vara bra att påminna sig om det”. Det är tveksamt om det överhuvudtaget är lämpligt med att lyfta frågor om etik och moral endas på några få utvalda lektioner eftersom värdegrunden skall genomsyra all verksamhet. Alla som jobbar inom skolan måste känna ett ansvar¹¹⁵.

De flesta elever är dock medvetna om att skolan vill väl. Den lär ut kunskap så att man kan få ett bra jobb, men den lär även ungdomar att kunna respektera och fungera tillsammans. Endari visar dock oro över att invandrades behov inte tas på allvar då lärarna tror att de bara busar. På liknande vis, fast det motsatta förhållandet, är Alma orolig över att svenskarna inte behandlas på samma sätt som invandrareleverna på hennes skola. Då det står i Lpo94 att skolan är en social och kulturell mötesplats där eleverna ska utveckla och starka sin förmåga att göra etiskt ställningstagande och ta avstånd från att andra utsätts för kränkande behandling¹¹⁶, så kan man konstatera att dessa skolor inte fullt ut har lyckats med detta. Naturligtvis gäller det inte bara eleverna utan även alla som arbetar där.

Vårt resultat visar dock att även om eleverna är medvetna och säger det som förväntas med tanken på skolans värdegrund så är risken stor, om vi tittar på Kohlbergs teori, att deras tänkande och agerande inte är högre än en prekonventionell nivå i de flesta fallen. Detta är på intet sätt överraskande, att det vi säger och det vi egentligen tänker eller gör inte alltid går ihop, men det är likväl oroande och ett problem att ta på allvar. Är det möjligtvis så att vi är

¹¹⁴ Heberlein, (2008), s. 102, 103

¹¹⁵ Zackari & Modigh, (2002), s. 90-91

¹¹⁶ Lpo94 tillgängligt som pdf fil på www.skolverket.se

naiva och tror att eleverna har förstått och sen blir upprörda när de senare verkar visa att de inte har förstått? Det är en svår fråga att svara på och det är tveksamt om vår studie har kapacitet att svara på frågan. Dessutom innebär det *inte* att en elev inte bryr sig om andra människor om den är på en prekonventionell nivå och att individen inte skulle ingripa mot orättvisor. Att tolka Kohlbergs teori på detta vis vore att göra våld mot teorin. Snarare är det så att människor på en prekonventionell nivå visst kan göra det vi i allmänhet skulle kalla ”goda” saker men att motivationen och tänkandet, själva intentionen, är mer fokuserad på vad det innebär för mig själv. Vi får heller inte tro att en elev som resonerar på en prekonventionell nivå rent moraliskt inte har en kognitiv kapacitet att sätta sig in i andra människors perspektiv, om vi tror det så skulle det ju innebära att denne elev aldrig hade en möjlighet att utvecklas, lära sig något nytt och att empatiskt känna med andra människor!

En uppmuntrande sida är att eleverna verkar mycket medvetna om att människor, oavsett religiös tillhörighet, är kapabla till både goda och onda handlingar. Det goda och det onda finns i alla människor. Precis som Einhorn säger¹¹⁷ så är det ohållbart att en god människa bara ska tänka goda tankar.

Einhorn påpekar att det finns aspekter i alla religioner som är likartade så svarar även eleverna med samstämmighet att saker som respekt och att vara snäll är tecken på godhet. Denna godhet anser de i stort vara likadan i dessa två religioner, men det finns vissa skillnader. Sara, Lina och Jamal betonar tillexempel skillnader i levnadssätt, vad man får äta och hur man ska klär sig. Rebecka och Alma tror att det finns vissa skillnader när det kommer till himlen och helvetet. Det religioner bland annat ger oss är lagar eller anvisningar om hur vi bör leva våra liv. Alla världsreligioner har sin variant av gyllene regeln och flera av de vi intervjuade nämnde vikten av att leva efter den gyllene regeln, där det betonar människornas omsorg om varandra. Därför är det inte alltid mest konflikt mellan religioner utan mellan religionen och det sekulariserade samhället då dess normer inte är lika tydligt förankrade. Att denna konflikt finns bekräftades av Alma när hon svarade: ”Nej, de som inte har någon religion gör fler misstag, asså de har inget mål med livet”.

Både kristna och muslimska elever betonar vikten av att följa uppsatta lagar och regler i respektive religion. Detta är inte konstigt då det inom kristendomen lyfts fram lagar och regler från de fem Moseböckerna och det inom islam finns den islamiska lagen, *sharia*. Hedin

¹¹⁷ Einhorn, (2005), s. 52-53

påpekar dock att det är all för lätt att ha för stort fokus på ritualerna. Dessa utgör trots allt bara en tjugondel av Koranens verser, kärnan inom islam är istället att dela med sig med sina medmänniskor av det man äger. På samma sätt är huvudtemat inom kristendomen kärleken till våra medmänniskor.

Människosynen i Bibeln kan uppfattas som ganska dyster och mörk, men kan tolkas på ett betydligt positivare sätt. Även om människor kan göra fel så har vi fått förutsättningar att kunna göra gott. Gabriel och Rebecka nämner flera gånger att ingen människa är perfekt men att alla människor har ett samvete, givet av Gud, som kan vägleda oss. I Koranen kan vi läsa att Gud har skapat människan med ett speciellt förnuft, *fitrah* men vi har även ett ego, *nafs*. Genom att göra goda gärningar blir egot svagt och hjärtat starkt. Eleverna vi intervjuade svarade inte helt överensstämmande, Alma uppfattade människan som en biologisk varelse i första hand.

8. Diskussion och slutord

Vad är godhet egentligen? Hur mäter man vad som är moraliskt rätt, fel, gott eller ont? Vad krävs egentligen av en människa för att göra en moralisk bedömning? Detta är precis som Tersman tar upp frågor som har följt mänskligheten sen dess ursprung och det finns inget enkelt och givet svar. Kanske krävs det en kombination av förnuft och känsla. Om bara känslor får styra hamnar vi i subjektivitet och osaklighet. Om bara förnuftet får styra blir etiken omänsklig. Dessutom är det tveksamt om vi ens kan skilja de två sakerna åt, i verkliga situationer torde det vara en integrerad och komplex individ som tar besluten.¹¹⁸

I all forskning påverkas resultatet av vilken vald teori och metod som tillämpas. Vi tror inte att detta betyder att resultatet är helt godtyckligt, snarare ger det ett perspektiv av många. Som forskare måste man dock alltid välja ett perspektiv och sätta fokus på vissa aspekter. Det viktiga är att man är medveten om de andra möjligheterna och att det valda perspektivet med nödvändighet döljer andra infallsvinklar.

Syftet med den här uppsatsen var att undersöka sambandet mellan skolans värdegrund och den bild av skolan och skolans värdegrund som ungdomarna har. Tanken var även att intervjua elever med en religiös identitet för att se hur de resonerar kring moraliska frågor. För att göra detta fokuserade vi främst på begreppet ”godhet” och analyserade resultatet med hjälp av bland annat Kohlbergs moralutvecklingsteori. Till sist ville vi undersöka de eventuella skillnader och likheter som fanns mellan hur elever med kristen och muslimsk identitet ser på begreppet godhet. För att nå fram till vårt syfte använde vi oss av en kvalitativ intervjumetod med frågor av typen: Hur ska en god människa vara? Vad är en god handling? Vad är godhet enligt skolan? Hur skiljer sig det Ni tycker är gott från skolans synsätt? För att ta reda på hur kristna och muslimska elever ser på sin religiösa identitet, ställde vi frågor av typen: Hur viktig är din tro för dig? Vad är gott enligt Bibeln/Koranen? Vad är skillnaden mellan islam och kristendomen när det kommer till godhet? De svar vi fick analyserade vi med hjälp av Kohlberg, Hedin, Heberlein, Orlenius och Einhorn. Vi upplever att vi nått vårt syfte med de förutsättningar vi hade. I en ideal situation, där tid inte är en faktor, hade vi önskat att vi hade fler intervjupersoner då vårt resultat hade blivit mer tillförlitligt och ägt

¹¹⁸ Heberlein, (2008), s. 137-138

större giltighet. I nuläget är det svårt att dra några större slutsatser utifrån vårt material men självklart äger resultatet giltighet i det här specifika sammanhanget.

Vårt resultat visar både likheter och skillnader jämfört med Gustafssons¹¹⁹ och Skolverkets¹²⁰ studier. Enligt Gustafsson svarade en majoritet av eleverna utifrån Kohlbergs nivå 2, stadie 3 och 4. Vårt resultat visade emellertid en större spridning kring nivå 1 och främst stadie 2, även om stadie 3 var förekommande. Här måste vi naturligtvis ifrågasätta antalet vi har intervjuat. En större grupp hade eventuellt fått ett annorlunda utslag. Vår urvalsgrupp, elever med en religiös identitet, kan också ha påverkat resultatet starkare i någon riktning. Många av eleverna tolkade sin religion i termer av vad man bör eller inte bör göra vilket påminner om de lägre stadierna i Kohlbergs teori. Val av metod bör också diskuteras. Gustafsson använde sig av en kvantitativ metod och vi använde oss av en kvalitativ metod vilket kan påverka hur intervjupersonen svarar. Vidare intervjuade Gustafsson elever ur ett större åldersspann, 10-16 år. Det han såg var en tendens till att elever regredierar när de blir äldre och att de yngre eleverna således är på ett högre stadie. Detta kan bero på att de yngre eleverna anpassar sina svar efter de vad de äldre auktoriteterna säger, som föräldrar och lärare. I själva verket är kanske dessa elever inte alls högre än stadie 1 eller 2. Om detta är fallet så kan det förklara varför vårt resultat pekar på en lägre genomsnittsnivå än i Gustafssons studie.

I vårt etiska dilemma ”Växel” kom vi fram till att 56 % av elever som vi intervjuade hade lämnat tillbaka pengarna oavsett vilka omständigheterna var. Detta skiljde sig från Skolverkets undersökning där det bara var 15 % som hade lämnat tillbaka pengarna. Återigen kan denna skillnad bero på att vårt urvals grupp är liten till antal. Andra faktorer som spelar roll kan vara, religion (du ska inte stjäla, gyllene regeln och så vidare) och tidspann mellan Skolverkets och vår undersökning.

Om det är någonting vi har lärt oss så är det, genom arbetets gång, att en diskussion om godhet inte har något slut. Oavsett om man ser moralens domän genom Kohlbergs ”glasögon” eller ej så ryms inte alla mänskliga djup och nyanser, människan är för komplex. Det vi tror är att skolan borde ta hänsyn till elevernas olika individuella utvecklingsprocess och försöka stimulera till ett ”högre” mer komplext tänkande. Samtidigt bör detta göras i alla ämnen, inte bara i livskunskap. Hela skolmiljön, i synnerhet lärarna, måste förkroppsliga detta faktum.

¹¹⁹ Se ”Tidigare forskning” s. 10

¹²⁰ Se ”Tidigare forskning” s. 10

Det borde vara naturligt att fråga sig ”hur är en god människa?” eller ”vad är en god handling?”. Dessa frågor är inte barnsliga eller omöjliga att svara på, även om ett definitivt svar aldrig kan ges. Eftersom vi ingår i ett sammanhang innebär det att vi konstant måste förhandla, reflektera, omvärdera och kompromissa i våra ställningstaganden. Men poängen är att vi trots allt alltid gör ett ställningstagande. Att inte göra något får också praktiska konsekvenser, varför en filosofi som säger att ”det som är gott för dig är gott endast för dig” är ohållbar. Det behövs en diskurs som tar hänsyn till många olika perspektiv.

Att reflektera över etik och moral får inte endast innebära att diskussionen handlar om *bara* eleverna och deras beteende, ”nu har du varit dum, man slår inte andra” eller ”bra gjort, du har gjort läxan bra”. När skolan pratar om moral och etik är det naturligtvis bra och önskvärt, men det får heller inte bli ett ovanifrån perspektiv där det viktiga är att bara följa vissa regler för att läraren säger så. Genom att istället skifta fokus till att prata om godhet, i alla dess variationer och i alla våra olika mänskliga dimensioner tror vi att detta lyfter diskussionen och möjliggör en större öppenhet i diskussionen mellan lärare och elever, här stöder vi oss på Heberleins resonemang.¹²¹ Alla inbjuds till att säga sin mening om vad som är en god handling eller hur en god människa ska vara. Även skolans syfte; vad är gott enligt skolan, vad är dess vision? kommer in i diskussionen. Om vi tolkar värdegrunden som att den handlar om demokrati och att den är en sorts ”overrideologi” som är primär gentemot alla traditioner, för att tala med Sigurdson,¹²² så innebär det att skolans syfte och vision redan är utformad. Även denna slutsats hos Sigurdson kan te sig problematisk. Var inte de demokratiska värdena sekulära, moderna, liberala och individualistiska värden? Kan vi ha mångkultur, ett pluralistiskt samhälle med många olika syner på till exempel moral och etik samtidigt som de demokratiska värdena är de högsta principerna? Det är svåra frågor och det är någonstans här som vi trots allt måste göra ett ställningstagande och aktivt välja vår väg framåt, och som Sigurdson pekar på, inte vara rädda för att hamna i en paradoxal situation eller bli trängda i ett hörn. Det är öppenheten och diskussionen som trots allt möjliggör vägen framåt. Moraldiskussionen bör inte ha något tak utan konstant utmana och söka sig bortom de saker vi tar för givet. Detta kan vara problematiskt och mycket krävande i synnerhet för lärarna, då de måste vara flexibla och öppna i sitt tänkande samtidigt som de befinner sig i en svår och utsatt situation många gånger. Med detta i tanken är ändå ett mål inom religionskunskapsämnet, om

¹²¹ Heberlein, (2008), s. 102-103

¹²² Sigurdson (2002), s. 13-15,17

vi utgår från det, att varje elev ska kunna göra etiska resonemang och se konsekvenser av olika ställningstagandet.¹²³

¹²³ NU03

Källförteckning

Almén Edgar et al., *Livstolkning och värdegrund – att undervisa om religion, livsfrågor och etik*, 2000, Linköping: Skapande vetande

Bergling, Kurt, *Moralutveckling: Bedömning av rätt och orätt från barndom till vuxen ålder*, 1982, Stockholm: Liber förlag

Brecht, Bertolt, *Jag behöver ingen gravsten: dikter 1917-1956*, 1998, Eslöv: Symposium

Einhorn, Stefan, *Konsten att vara snäll*, 2005, Stockholm: Forum

Einhorn, Stefan, *Medmänniskor*, 2007, Stockholm: Forum

Gustafsson, Lars, *Ungdomarnas moraliska utveckling - en enkätstudie*, 2000, Karlstad: Karlstad University studies

Heberlein, Ann, *Det var inte mitt fel! Om konsten att ta ansvar*, 2008, Smedjebacken: Ica bokförlag

Hedin Christer, *Bibeln och Koranen*, 2002, Stockholm: Verbum Förlag

Orlenius Kennert, *Värdegrunden - finns den?* 2003, Stockholm: Runa förlag

Repstad, Pål, *Närhet och distans – Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*, 1999, Lund: Studentlitteratur

Sigurdson, Ola, *Den goda skolan – om etik, läroplaner och skolans värdegrund*, 2002, Lund: Studentlitteratur

Skolverket (2003) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Sammanfattande huvudrapport*. Skolverket rapport nr 250

Sohan & Celia Modgil (red). *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*, 1986, Great Britain: Taylor & Francis

Tersman, Folke, *Moralfilosofi från då till nu*, 2004, Smedjebacken: Scandbook

Trost, Jan, *Kvalitativa intervjuer*, 1993, Lund: Studentlitteratur

Zackari Gunilla & Modigh Fredrik, *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan*, 2002, Skolverket

Internet

www.skolverket.se, sökord: Lpo94

www.ne.se, sökord: Bertolt Brecht, Koranen

BILAGA 1

Presentation av intervjupersoner

Alma är 15 år och bor i en storstad i Skåne och går på en mångkulturell skola . Hennes bakgrund är bosnisk men hon är född i Sverige. På fritiden spelar hon tennis, men hennes stora passion är mode. På helgerna besöker hon moskén. På gymnasiet planerar hon att gå samhällsprogrammet och hennes favorit ämnen är bild, slöjd och engelska. Religiös identitet: muslim.

Ajsa är 14 år bor i samma storstad som Alma. Även Ajsa går på en mångkulturell skola, dock ej samma som Alma. Hennes föräldrar kommer från Sandzak, (en region som delas mellan Serbien och Montenegro). På fritiden nu mera spelar hon fiol, tidigare tränade hon karate men fick sluta på grund av knä problem. Hennes favorit ämne är svenska och engelska och hon hoppas bli tandläkare i framtiden. Religiös identitet: muslim.

Ali är 15 år och född i Sverige, föräldrarna kommer från Irak och de flyttade till Sverige på grund av krig i landet. Ali bor på en mindre ort i Skåne där han går på en skola där majoriteten har en svensk bakgrund. Ali tycker om att styrketräna och vara med kompisar. På gymnasiet vill han läsa samhällsprogrammet och hans favorit ämnen är SO ämnen. Religiös identitet: muslim.

Jamal är 14 år och född i Sverige, föräldrar kommer från Libanon. Hans stora intresse är fotboll vilket tar upp mycket av hans tid. Han vill även läsa samhällsprogrammet med inriktning fotboll. Hans favoritämne är naturligtvis idrott. Jamal går på samma skola som Ali, Sara, Lina och Endari. Religiös identitet: muslim.

Sara är 14 år och har svensk bakgrund. På fritiden tränar hon gymnastik och umgås med vänner. Favorit ämnen är SO ämnen. Religiös identitet: kristen.

Lina är 14 år och har också svensk bakgrund, hon bor i en mindre ort i Skåne. På fritiden rider hon och spelar fotboll. Hon planerar gå hotell och restaurang linje på gymnasiet. Favorit ämnen är idrott och SO. Religiös identitet: kristen.

Endari är 15 år född i Tanzania och har bott i Sverige i fem år, innan dess bodde han i England. Egentligen borde Endari gå i nionde klass, men när han kom till Sverige gick han förberedelseklass och flyttades ner en årskurs. Favorit ämne är idrott och på fritiden tränar han mycket. Han vill gå samhällsprogrammet med inriktning ekonomi för att förhoppningsvis få ett jobb på kontor. Religiös identitet: muslim och kristen.

Gabriel är 15 år och har svensk bakgrund, för ett halvår sen flytta han ner från Småland till Skåne. Gabriel stora intresse är innebandy och att åka vattenskidor. Han har två yngre bröder. Han funderar på att söka till IT eller Media programmet. Hans favoritämne är idrott. Religiös identitet: kristen.

Rebecka är 15 år och har bott i Sverige i sju år men är född i England. När hon var lite fick hon flytta då hennes föräldrar missionerade i Marocko under sexårsperiod. En dag i vecka är hon ledare för en ungdomsgrupp i kyrkan. Hennes favorit ämnen är musik och drama och i framtiden vill hon syssla med musik, drama och dans. Både Rebecka och Gabriel går på en religiös friskola. Religiös identitet: kristen.

BILAGA 2

Intervjufrågor

- Namn, ålder och bakgrund
- Fritidsintressen
- Vad gör du en vanlig dag?
- Vilka är dina framtidsplaner?
- Favoritämne i skolan?
- Vad är godhet för dig?
- Vad är en god handling?
- Vad är en människa?
- Hur ska en god människa vara?
- Ser du dig som en god människa?
- Vad är gott enligt Bibeln/Koranen?
- Hur viktig är din tro för dig?
- Var är skillnaden mellan islam och kristendomen när det kommer till godhet?
- Vad upplever du är godhet enligt skolan?
- Är skolan god? Syftet/ visionen?
- Är lärarna bra förebilder?
- Pratar ni om godhet i skolan?
- Hur löser skolan mobbning?
- Gör skolan god insats mot mobbning?
- Demokratiska värden
 - Individens frihet
 - Lika värden
 - Jämställdhet mellan man och kvinna
 - Ej diskriminering/ förtryck
- Hur skiljer sig det Ni tycker är gott från skolans synsätt?

Att göra det rätta

Tänk dig att Du går in till banken för att ta ut 5000kr. När du sedan kommit utanför banklokalen och ska sätta dig på bussen upptäcker du att du har fått 6000kr. Du kollar kvittot som du undertecknat, där står det 5000 kr.

Går du tillbaka till banken och rättar till felet?

Du åker tåg från Malmö till Köpenhamn. Det var stressigt på morgonen och du hann inte köpa biljett. Du tänkte fixa det på tåget istället. Men även tågmästaren är lite morgontrött och när

han kommer passerar han förbi dig. Han tror nämligen att du steg på tåget i Lund och att du redan har visat din biljett.

Ber du honom om att få köpa en biljett nästa gång han kommer?

Svara Ja eller Nej på frågorna och motivera dina svar.

Ahmed/Hanna har beställt hamburgare med pommes frites och läsk och betalat med en hundralapp. Det kostade 40 kr. Istället för 60 kr får han/hon tillbaka 80kr. Han/hon ser direkt att det är fyra tjugor som expediten räcker fram istället för tre. Ahmed/ Hanna låtsas som ingenting och tar emot pengarna.

- Hade du gjort som Ahmed/ Hanna?
- Varför? Försök förklara så noga du kan

Hade du gjort likadant om:

- Expediten hade lämnat 460 kr istället för 60kr?
- Expediten var bror till din kompis?
- Expediten var sur och ovänlig?
- Du hade varit på genomresa och troligen aldrig skulle handla där igen?
- Du brukar köpa hamburgare där varje vecka

BILAGA 3¹²⁴

<p>Nivå 1:</p> <p>Premoralisk/prekonventionell nivå</p> <p>Beskrivning: Är i grunden egocentrisk. Moralbedömningar görs uteslutande med avseende på deras konsekvenser för individen själv. Barnet lär sig att bedöma rätt/fel, gott/ont allteftersom det upplever beröm eller klander, eller erfar obehag eller njutning och tillfredsställelse.</p>	<p>Stadie 1: Lydnads- och strafforientering</p> <p>Förhållandet mellan överordnads makt och underordnads lydnad är dominerande. Lydnad är ett självändamål, ett sätt att undvika obehag eller bestraffning. Bara det upptäckta beteendet bedöms som ont. Stor skada alltid värre än liten, oavsett intention. Det som är rätt är att undvika att bryta mot regler som man vet kan leda till bestraffning. Lyder för att slippa obehag. Det sociala perspektivet är egocentriskt, förmår inte ta i betraktande andras intressen eller ens inse att de kan ha andra synpunkter än han själv. Blandar samman auktoritetens perspektiv med sitt eget.</p>
	<p>Stadie 2: Naiv egoistisk orientering</p> <p>I grunden hedonistisk, njutningsfilosofi. Alltjämt egocentriskt tänkande, dock inte lika starkt knutet till straff och belöning. Strävan att tillfredsställa egnas, och i någon mån, andras behov. ”Öga för öga, tand för tand”. Det som är rätt är att välja den handling som är till ens eget omedelbara bästa, med insikt om att andra också har behov. Det sociala perspektivet är individualistiskt med en medvetenhet om en relativism till följd av att andra även har syften, som kan stå i konflikt med varandra.</p>

¹²⁴ Kurt Bergling, *Moralutveckling: Bedömning av rätt och orätt från barndom till vuxen ålder*, 1982, s. 33-38

<p>Nivå 2: Konventionell nivå</p> <p>Beskrivning: Domineras av ett sociocentriskt perspektiv. I moraliska bedömningar vägs nu in konsekvenser för såväl individen själv som för medlemmarna av gruppen, familjen, nationen, och så vidare. Gruppens förväntningar upplevs som i sig värdefulla utan omedelbar hänsyn till dem som inte ingår i gruppen. Honnørsord är ”konformitet” och ”upprätthålla god ordning”. Individens roll inom gruppen bestämmer vad som är rätt/fel. Det gäller att leva upp till omgivningens förväntningar och trygga social ordning och stabilitet för såväl familj, som grupp och nation.</p>	<p>Stadie 3: Snäll-pojke-orientering</p> <p>Intentionen bakom handlingen viktig. Att ”mena väl” och att sträva efter att ”vara snäll”. Vill leva upp till de förväntningar omgivningen har. Visa omtanke, men också ömsesidiga överenskommelser, vara pålitlig, lojal, visa respekt och tacksamhet. Det som är rätt är det majoriteten tycker. ”Tycker andra att jag är snäll så är det så.” Det sociala perspektivet ser individen i dess relation till andra individer. Egna intressen får ibland stå tillbaka för andras känslor, överenskommelser och förväntningar.</p> <hr/> <p>Stadie 4: Lag-och-ordning-orientering</p> <p>Inriktning på att ”göra sin plikt”, för att därigenom upprätthålla den sociala ordningen. Det som är rätt definieras av fasta regler som ska följas. Ett undantag finns, om regler kommer i konflikt med andra sociala plikter (exempelvis anses ofta regler som rör människolivet stå över dem som rör egendom). Visa respekt för auktoritet och bidra till samhället. Det sociala perspektivet vidgas ytterligare. De individuella relationerna ses som underordnade delar av ett större system (samhällsystemets utgångspunkter).</p>
---	---

<p>Nivå 3:</p> <p>Principiell/postkonventionell nivå</p> <p>Beskrivning: Det som är rätt/fel betraktas som rätt eller fel oavsett vad någon anser är rätt eller fel. Moralen på denna nivå kännetecknas av att individen själv har valt de principer han själv vill acceptera att använda som grund för sina bedömningar om rätt och fel. Vad han anser vara rätt styr hans bedömningar oavsett den sociala eller politiska situationen. De etiska principer han accepterar, t.ex. demokratiska principer, allas lika värde, anses riktiga oavsett om omgivningen accepterar eller klandrar dem. Samvetet, styrt av universellt giltiga principer är ledstjärna för alla bedömningar om rätt/fel, gott/ont.</p>	<p>Stadie 5: Inriktning mot legalistisk kontraktsbundenhet</p> <p>Ett principiellt perspektiv. Rätt handling syftar till största möjliga nytta för största möjliga antal individer (utilitaristisk inriktning). Medvetenhet om relativismen, varför människor behöver metoder att komma fram till gemensamma överenskommelser, en för alla accepterad och gällande lagstiftning. Lag och ordning inte lika statiskt, kan ändras efter rationella övervägande. Ett par värderingar kan inte ändras, individens fri- och rättigheter samt livets okränkbarhet. Dessa måste vidmakthållas oavsett varje majoritetsbeslut. En rätt handling är att leva efter den lag som stiftats till allas bästa och till skydd för medborgerliga rättigheter. Att fullgöra frivilliga engagemang (familj, vänner) samt skyldigheter i affärs- och arbetsliv. Det sociala perspektivet innebär att individen känner en social och politisk delaktighet, en personlig angelägenhet. Kan uppleva en konflikt mellan moraliska och legala synpunkter och ha svårt att integrera dem med varandra.</p> <p>Stadie 6: Universella etiska principer</p> <p>Den rätta handlingen bygger på en frivilligt och självständigt vald universell etisk princip som samvetet känner sig bundet av. Principerna (framför lagstiftning) är det som binder människors samveten, principen om rättvisa, om ömsesidighet och jämlikhet människor emellan och respekt för varje individ. Tror på sanningen om universella moraliska principer. Det sociala perspektivet ser på sociala förhållanden och ansvar för medmänniskor utifrån ett abstrakt principiellt perspektiv.</p>
--	---