



Samhälle, kultur och identitet

**Examensarbete i fördjupningsämnet samhällsorientering  
15 högskolepoäng, grundnivå**

***En komparativ studie om etikundervisning  
utifrån Finland och Sveriges läroplaner***

*A comparative study of ethics education  
based on the curricula of Finland and Sweden*

Anja Bisztron Ramneskog

Sanna Björke

Grundlärarexamen, 240 högskolepoäng  
Datum: 2024-03-22

Examinator: Robert Nilsson  
Mohammadi  
Handledare: Erik Alvstad

# FÖRORD

Vi vill inleda med att tacka vår handledare Erik Alvstad som har bidragit med värdefulla tips och intressanta diskussioner. Vi vill även tacka våra opponenter samt vår examinator Robert Nilsson Mohammadi för kommentarer och omdöme. Våra familjer och vänner som har stöttat oss under arbetets gång riktar vi ytterligare ett tack till. Arbetet har skrivits av Anja Bisztron Ramneskog och Sanna Björke, vissa delar tillsammans och andra separata. Sanna Björke har skrivit metod, teoretiska perspektiv och mestadels av tidigare forskning. Anja Bisztron Ramneskog har skrivit bakgrund, inledning och lite av tidigare forskning. Syfte och frågeställningar, resultat och analys samt slutdiskussion har skrivits gemensamt.

# Sammanfattning

Alla elever har rätt till en trygg skolmiljö och studiero som främjar inläring. Trots det vittnar både elever och personal om en skolmiljö med hög konfliktnivå där allt fler känner otrygghet. Att skolans uppdrag och värdegrund har ett tydligt etiskt perspektiv framkommer av de inledande delarna av läroplanen. Etik manifesteras även i läroplanen inom ämnet religionskunskap. Forskning om etikundervisning visar på en diskrepans mellan den etik som lärs ut i dagens skola och den etikundervisning elever önskar. Syftet med det här arbetet är att undersöka hur etik implementeras och manifesteras i Sveriges respektive Finlands läroplan för grundskolan, med fokus på mellanstadiet. Vi undersöker om den sekulära etikundervisning som finns i Finland kan låna oss idéer för hur den svenska etikundervisning kan utvecklas. Med internationell jämförande pedagogik och en hermeneutisk ansats tolkar vi läroplanerna utifrån olika teoretisk infallsvinklar. Genom att belysa styrdokumentet utifrån klassiska etikteorier, olika förhållningssätt till etikundervisning och mångdimensionell etik, synlig- och medvetandegörs en annan möjlig väg för svensk etikundervisning. Resultatet visar att Finlands etikundervisning vilar på en filosofisk grund där idén om det goda livet är centralt. Svensk etikundervisning har större fokus på argumentation kring moraliska frågor. Sammantager ger Finlands etikundervisning, utifrån styrdokumentet, förutsättningar för en mer holistisk etikundervisning. Den ger elever etisk handlingskompetens och ökar elevens möjligheter att kunna hantera vardagliga konflikter. En sekulär etikundervisning som vilar på en filosofisk grund ger också bättre förutsättning för elever att få en etisk kompass med sig inför framtidens etisk utmaningar, både på ett individuellt plan samt i förhållande till globala etiska frågor.

*Nyckelord: Etikundervisning, mellanstadiet, Finland, Sverige, läroplan, mångdimensionell, livsåskådningskunskap, sekulär etik.*

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1. INLEDNING.....</b>	<b>5</b>
<b>2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....</b>	<b>7</b>
2.1 PROBLEMFÖRMULERING UR ETT NORMATIVT KONTEXT .....	7
2.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR .....	7
<b>3. BAKGRUND.....</b>	<b>8</b>
3.1 SVERIGES SKOLSYSTEM OCH LÄROPLAN .....	8
3.2 FINLANDS SKOLSYSTEM OCH LÄROPLAN .....	9
<b>4. TIDIGARE FORSKNING.....</b>	<b>10</b>
4.1 ETIKUNDERVISNING ENLIGT LÄROPLANER .....	10
4.2 ETIKUNDERVISNING ENLIGT LÄRARE .....	12
4.3 DEN FINSKA KONFESSIONELLA OCH SEKULÄR ETIKUNDERVISNING .....	14
4.4 FLERDIMENSIONELL ETIKUNDERVISNING .....	15
<b>5. METOD OCH MATERIAL.....</b>	<b>17</b>
5.1 METOD .....	17
5.2 MATERIAL OCH AVGRÄNSNING .....	18
<b>6. TEORETISKA PERSPEKTIV .....</b>	<b>20</b>
6.1 KLASSISK ETIKTEORI, DYGDETIK OCH DESS RENÄSSANS .....	20
6.2 ETIKUNDERVISNING GENOM BESKRIVNING, FOSTRAN ELLER FILOSOFI?.....	22
6.3 MÅNGDIMENSIONELL ETISK KOMPETENS .....	25
<b>7. RESULTAT OCH ANALYS .....</b>	<b>27</b>
7.1 DEN SVENSKA LÄROPLANENS ETISKA PERSPEKTIV .....	27
7.2 DEN FINSKA LÄROPLANENS ETISKA PERSPEKTIV .....	28
7.3 DET ETISKA PERSPEKTIVET I STYRDOKUMENTENS INLEDANDE DELAR .....	29
7.4 STYRDOKUMENTENS KURSPLANER FÖR RELIGION OCH ETIK .....	31
<b>8. AVSLUTANDE DISKUSSION.....</b>	<b>35</b>
8.1 FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING .....	37
<b>REFERENSER .....</b>	<b>38</b>

# 1. INLEDNING

Ett återkommande diskussionsämne bland oss lärarstudenter är den höga konfliktnivå som finns på många skolor idag. Förutom otrygghet och dåliga arbetsmiljö som direkt påverkar både elever och lärare har vi även fått erfara att stor del av undervisningstid går åt till att reda ut olika konfliktrelaterade händelseförlopp. Lärare får i allt större utsträckning dessutom använda sin planeringstid till att skriva incidentrapporter, kontakta vårdnadshavare och styra upp möten med skolledning och elevhälsan.

Diskussioner om ohälsa bland elever och skolpersonal märks också i media. Organisationen Friends (2023) skriver att Sverige gått från att vara ett föregångsland till att i högre grad på senare år misslyckas med att skapa trygga utbildningsmiljöer. Skolan är i särklass den vanligaste brottsplatsen enligt Brottsförebyggande rådet (2021). Detta trots att skolans styrdokument tydligt deklarerar att alla elever har rätt till en trygg skolmiljö och en utbildning präglad av studiero. Enligt Arbetsmiljöverket (2023) har även antalet anmälningar om hot och våld mot lärare fördubblats under en tioårsperiod.

Våld, trakasserier, hot, kränkningar och mobbning relaterar till frågor kring etik och moral. Skolan har ett demokrati- och fostrande uppdrag där etikundervisning är en viktig faktor och är tänkt att genomsyra all undervisning i samtliga årskurser. Sammantaget går skolans värdegrundsuppdrag ut på att ge elever en moralisk kompass, vilket anses gynnsamt för såväl samhället i stort som för den enskilde individen i hans livsval (Regeringskansliet, 2023). Etikundervisning kan bidra till att stärka elevers framtidsutsikter och minska risken för att hamna i utanförskap, kriminalitet och ohälsa. Etikundervisning är därför inte bara viktigt i skolan, utan kan till och med vara avgörande för att elever lyckas i sina framtida val.

Forskning där lärare tillfrågas om sin praktik menar att de saknar konkreta och handfasta verktyg för att undervisa om etik. Många lärare upplever också att det är svårt att arbeta med etiskt kontroversiella frågor, vilket leder till att kvantitet och kvalitet i etikundervisning skiljer sig åt, beroende av lärarens etiska kompetens. Etik kopplat till ämnet religion kan dessutom vara begränsande och svårt för elever med en sekulariserad världsbild att sätta i relation till sin egen livsvärld.

Christina Osbeck, Olof Franck, Annika Lilja och Karin Sporre (2018), vars forskning har betydelse för denna studies syfte, menar att det finns en diskrepans mellan de inledande delarna av läroplanen och ämnet religion, gällande etik och vad som förväntas att elever ska kunna i ämnet. Deras kritik kan sammanfattas med att den nuvarande endimensionella etikundervisningen behöver ersättas med en mångdimensionell etisk kompetens, för att lärandet

ska ske på djupet. Vidare kritiseras etikundervisning för att vara alltför marginaliserad och otydlig i skolpraktiken till förmån för ämnet religion. Kritik riktas också mot att moral och etik alltför ofta lärs ut reaktivt vid tillrättavisningar och inte proaktivt, samt har fokus på etisk argumenterande- snarare än handlingsförmågor inom religionskunskapen. (ibid, s. 196–197).

Etikundervisning som vilar på en filosofisk grund har förmåga att utveckla elevers kritiska tänkande och ökar elevers socialisation genom fokus på grundläggande etiska värden i ett demokratiskt samhälle. Denna typ av undervisning ger elever bättre förutsättningar och verktyg att genom handling hantera olika etiska dilemman som uppstår i vardagen (Lilja & Osbeck 2023, s. 43). Utifrån ovan beskrivning ser vi att det kan finnas ett behov av en reformerad etikundervisning.

Att Finland är ett föregångsland i skolsammanhang och dessutom erbjuder sekulär etikundervisning på en filosofisk grund, gör landet intressant som jämförelseland. Fram till för 30 år sedan var det svenska och finska skolsystemen relativt lika, därefter har länderna valt olika vägar. En skillnad är struktur och innehåll i religions- och etikundervisningen. Finland har ämnet religionskunskap för elever som tillhör en viss religion men de har också en sekulär etikundervisning som heter Livsåskådningskunskap. Ämnets främsta uppdrag är att främja elevers förmåga att sträva efter det goda livet. En förutsättning för det goda livet är att kunna fatta etiska beslut och ha en moralisk övertygelse.

Läroplaner ger svar på vad elever ska kunna, ämnets innehåll och varför elever ska läsa ett ämne. Att jämföra ländernas två läroplaner kan därmed också ge oss kunskap och underlag som kan bidra till svensk läroplansutveckling i ämnet etik och eventuellt ge svar på hur den etiska kompetensen kan och bör bli mångdimensionell. Vi utmanar idén om traditionell ämnesuppdelning i skolan, då vi menar att det finns stora fördelar med mångvetenskapliga ämne för att ge elever större förståelse för komplexa fenomen såsom exempelvis globala orättvisor, miljöförstöring, sociala medier brott och straff etcetera. Etik som separat undervisningsämne ger utrymme för etiska frågor utifrån både filosofi, kultur- och naturvetenskapliga samt samhällsorienterande ämnen, i såväl ett elevnära som globalt kontext.

## 2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

### 2.1 Problemformulering ur ett normativt kontext

I boken *Teori i examensarbetet – en vägledning för lärarstudenter* (2022) skriver Claes Nilholm att väl fungerande studiemiljöer och goda exempel är speciellt lämpliga vid en normativ frågeställning i ett examensarbete (ibid s. 92). Samma argument finns inom Internationell jämförande pedagogik vars huvudsyfte är just att utforska och lära av hur andra länder har gått till väga för att nå framgång i utbildningssammanhang, för att hitta svar på hur landets egen utbildning bör förändras (Schulte & Wermke, 2019 s. 13–14). Att vi väljer Finland som jämförelseland kräver dock ett självkritiskt förhållningssätt och försiktighet i det fortsatta arbetet, när vi inledningsvis för ett resonemang kring huruvida sekulär etikundervisning innebär ökad ämneskvalité och fördjupad förståelse i ett mer elevnära kontext. Att vi till viss del låter oss bländas av det finska skolundret avhåller oss inte från att ställa kritiska frågor och objektiv reflektion, när vi tar oss an en analys av den svenska respektive finska läroplanen.

### 2.2 Syfte och frågeställningar

I det här examensarbetet kommer vi att undersöka hur etik implementeras och manifesteras i Sveriges respektive Finlands läroplan för grundskolan, med fokus på mellanstadiet. Vårt syfte är att beskriva likheter och skillnader mellan de delar i de två ländernas läroplaner som är kopplade till etik. Vår målsättning är att erbjuda handlingsmöjligheter och argument som kan bidra till en mer holistisk etikundervisning för mellanstadiet i den svenska skolan. Vi vill synlig- och medvetandegöra en annan möjlig väg för svensk etikundervisning (Schulte & Wermke, 2019 s.72–73). Studien har både en deskriptiv och normativ hermeneutisk ansats. Vi avser att inte bara jämföra Finland och Sveriges läroplaner, utan också försöker hitta svar på hur den svenska etikundervisningen bör utvecklas. De frågor vi avser att besvara i vår studie är:

- *Hur skiljer sig den svenska och finska läroplanen sig åt gällande etikundervisning på mellanstadiet?*
- *Vilka specifika områden eller ämnen inom etik och moral inkluderas?*
- *Hur kan etikundervisning bli mer mångdimensionell för mellanstadiet i svensk grundskola?*

## 3. BAKGRUND

I vår studie analyserar vi hur den svenska respektive finska läroplanerna skriver fram sin etikundervisning. För att få en förståelse för ländernas likheter och olikheter ges nedan en översiktlig beskrivning av ländernas skolsystem och styrdokument.

### 3.1 Sveriges skolsystem och läroplan

Skolan är obligatorisk från 6 års ålder. Sverige har 10 årig skolplikt och grundskolan är fördelad på tre stadier med tre årskurser i varje stadie från årskurs 1–9. För att vara verksam som behörig lärare krävs 4 års studier på lärarutbildning för årskurs 1–9 respektive, 5 års utbildning för gymnasiet. 70 procent av yrkesverksamma lärare innehar lärarlegitimation (Mollay, 2020).

Sveriges riksdag och regering bestämmer vad som ska läras ut i skolan medan huvudmannen (kommun eller friskola) och rektor ansvarar för att eleverna når målen. Skollagen och förordningar reglerar skolans styrning. Tre förvaltningsmyndigheter ansvarar för implementering och efterlevnad av gällande skollagar. Skolverkets övergripande mål är att styra, informera och förbättra utbildningen samt att ta fram olika nationella styrdokument. Dessa innefattar bland annat läroplaner, program mål, kursplaner, betygskriterier samt föreskrifter och allmänna råd. Skolinspektionen ser till att skolor följer gällande lagar och regler. Myndigheten har också fokus på att skolor skapar trygghet, studiero, ger likvärdiga betyg och bedömningar (Skolverket, u.å). Specialpedagogiska skolmyndigheten arbetar för att alla elever, oavsett funktionsnedsättning, ska få förutsättningar att nå skolans mål. I Sverige är cirka var fjärde skola fristående skolor (Friskolornas riksförbund, u.å). Den svenska läroplanen består i övergripande mål och riktlinjer där bland annat normer, värden, ansvarsfördelning mellan skola, elev och hem anges. Läroplanen har även separata delar för fritidshem och förskoleklass. (Skolverket, u.å). Kursplaner i varje ämne är uppdelat i syftesdel, centralt innehåll och kunskapskrav. Läroplanen kompletteras med Kommentarmaterial för att ge en fördjupad och bredare förståelse för läroplanens olika delar. Läroplanen slår inledningsvis fast att syftet med utbildning är att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden, främja livslångt lärande och förmedla samt förankra demokratiska värderingar och respekt för mänskliga rättigheter (Skolverket, 2022 s. 5) läroplanen har gedigen och omfattande kursplansbeskrivning i alla ämnen. Ett viktigt mål i den grundläggande utbildningen är att eleverna ska fostras till att bli den bästa versionen av sig själv och utveckla de positiva egenskaper som eleven redan besitter.



## 3.2 Finlands skolsystem och läroplan

I Finland har alla barn läroplikt istället för skolplikt. Läroplikten startar det år barnet fyller 7 och fortsätter till 18 års ålder. Precis som i Sverige finns en obligatorisk förskola från 6 års ålder, men beroende på barnets utvecklingsnivå kan skolstarten tidigare eller senareläggas med ett år. Läroplikt, till skillnad från skolplikt innebär att föräldrarna kan välja att hemskola sina barn, förutsatt att de mål och det centrala innehåll som ingår i den grundläggande utbildningen uppnås. Grundskolan är uppdelad i tre olika delar där lågstadiet sträcker sig från årskurs 1–2, mellanstadiet 3–6 och högstadiet 7–9.

I boken *Lärdomar från den finska skolan*, utgiven av Pasi Sahlberg (2012), utbildningsexpert och politisk utvecklare i Finland, pekas flera av landets framgångsfaktorer ut. Lärarprofessionens status och autonomi, färre prov och tester, tidiga insatser inom specialpedagogik och färre undervisningstimmar är några. Även om PISA-resultaten har försämrats i Finland de senaste åren ligger landet högre än andra nordiska länder (Europaportalen, 2023). Lärarutbildningen är forskarbasera och har exempelvis högre antagningskrav än läkarutbildningen. 5 års universitetsstudier, ett eller två ämnesspecialiseringar, ett års praktik och en Master of education leder till en lärarbehörighet. År 2020 var 94 procent av alla yrkesverksamma lärare behöriga (Lipiäinen & Poulter 2022, s. 295; Molloy, 2020). Utbildningsstyrelsen, Finlands motsvarighet till Skolverket, är ett centralt sakkunnigt ämbetsverk i Finland som är organiserat under undervisnings- och kulturministeriet. Utbildningsstyrelsens huvudsakliga mål är att utveckla utbildningsväsendet, småbarnspedagogik och det livslånga lärandet samt främja internationalisering.

Den finska läroplanen har precis som den svenska läroplanen inledande delar där de övergripande målen och riktlinjer för skolväsende och utbildning anges. 13 uppdragsmål anger allt ifrån ansvarsfördelning, demokrati och fostransuppdrag, elevvård, principer för undervisning etcetera. Den finska läroplanen har gedigen och omfattande kursplansbeskrivning i alla ämnen. Ett viktigt mål i den grundläggande utbildningen är att eleverna ska fostras till att bli den bästa versionen av sig själv och utveckla de positiva egenskaper som eleven redan besitter.

En stor skillnad mellan Finland och Sverige är att förutom en nationell läroplan formulerar och formar varje kommun sitt eget styrdokument. Den lokala läroplanen utgår ifrån det nationella innehållet men kan regleras och modifieras efter lokala behov och kontext. Helsingfors har två olika läroplaner beroende på om det är en finskspråkig eller svenskspråkig skola.

## 4. TIDIGARE FORSKNING

I det forskningsunderlag vi har granskat har i huvudsak fyra olika infallsvinklar hittats. Den ena handlar om etikundervisning kopplat till läroplanerna. Den andra infallsvinkeln är hur lärare förhåller sig till sin etikundervisning. Det tredje området handlar om religionsundervisning och den sekulär etikundervisning i Finland och den fjärde handlar om hur etikundervisning görs mångdimensionell genom skönlitteratur. Läroplanerna är det centrala i vår analys men forskningen hjälper oss att besvara uppsatsens frågeställningar.

### 4.1 Etikundervisning enligt läroplaner

Forskningsartikeln “Possible competences to be aimed at in ethics education – Ethical competences highlighted in educational research journals” (Osbeck m.fl. 2018), syftar till att lyfta fram olika varianter av etisk kompetens. Författarna menar att en mer allmän kritisk medvetenhet kan ligga till grund för läroplansutveckling och ökad professionalitet bland lärare som undervisar i etik (ibid. s. 205). Genom att studera 1940 pedagogiska forskningsartiklar relaterade till etikundervisning, kunde forskarna härleda och dela upp etiska kompetenser och förståelse av moraliskt agerande i fyra kategorier: *Känslighet, omdöme, motivation och genomförande* (ibid. S. 200–204). Mer konkret pekar forskningsresultatet på det centrala i att utveckla moralisk känslighet. Det innebär att öva förmågan att identifiera etiskt problematiska fenomen och att öva en förmåga att se, lyssna och känna empati med sina medmänniskor. För det andra visar resultaten att en bredare förståelse av moraliskt omdöme/resonemang behövs. Moraliska bedömningar och moraliska värderingar är beroende av varandra, och även av verifierbar kunskap. Ett ”välutvecklat och välinformerat resonemang”, som det står i den svenska läroplanen, förutsätter kunskap. Det är därför rimligt att etikutbildningen övar en kompetens att söka efter relevanta fakta och att använda dem i moraliska resonemang för att göra det välinformerat. Slutsatsen leder bland annat fram till att det både är möjligt och önskvärt med en etikutbildning som syftar till en vidare uppfattning och bredare förståelse om etisk kompetens och dess innebörd. Studien, skriver författarna, pekar på en generell avsaknad av undervisning som främjar etiska ställningstaganden som leder till handling (ibid s 204–205).

I en jämförelse av den danska, svenska, norska läroplanerna i artikeln ”The ethical dimensions of curriculum leadership in Scandinavian countries” (Norberg & Johansson, 2009) uttrycks gemensamma värden kring det demokratiska medborgarskapet, socialisation och mångfald. Även om den finska läroplanen inte finns med i studien ger den en bra bild av det

som förenar de skandinaviska länderna. Främjandet av en medborgerlig identitet anses bli problematisk i alltmer sekulariserade livsvärldar och samhällen. ”Det goda livet” har flera definitioner och det går att ifrågasätta i vilken grad gemensamma värderingar finns i samhället. Mångfald ställer därmed nya krav på hur läroplanens värderingar ska tolkas. Studien framhäver spänningar och dilemman som kan uppstå mellan retorik och praktik när det gäller att implementera dessa värden i utbildningssystemet.

I en studie från Luleås tekniska högskola, ”Why philosophical ethics in school: implications for education in technology and in general” (2014) har en grupp forskare undersökt hur etikundervisning ser ut, relaterat till moraliska dilemman och etiska aspekter som dyker upp vid användning av informationsteknologi och datorer. Den snabba utveckling som skett inom teknikens område exempelvis inom nanoteknik och AI innebär också en mängd etiska frågeställningar. Den nya tekniken får även sociala konsekvenser som elever behöver bli medvetna om och kunna ha ett kritiskt förhållningssätt till utifrån olika infallsvinklar, exempelvis utifrån etiska och moraliska aspekter (Gardelli m.fl. 2014, s. 16–18). Även om artikeln syftar till att diskutera etikens roll i relation till teknik är studien viktig även för etikens roll i skolan i allmänhet. Genom att identifiera tre olika typer av etikundervisning, beroende av olika mål, kommer studien fram till att filosofisk etikundervisning är mest framgångsrik. Filosofisk etikundervisning, till skillnad från vad de kallar beskrivande etikundervisning och moralisk fostran som metod, ger elever bättre förutsättningar att klara sig både i andra ämnen och i sin vardag och framtid. Denna metod är bland annat mer fördelaktig för att utveckla empati, främja aktivt medborgarskap och har potential att stärka elever i andra ämnen eftersom det logiska och kritiska tänkandet tränas (ibid, s. 19–25).

Sammanfattningsvis indikerar forskningen att det är nödvändigt att prioritera utvecklingen av moralisk känslighet och en bredare förståelse för moraliskt omdöme. Det konstateras också att det finns en brist på undervisning som främjar etiska ställningstaganden som leder till handling generellt inom etikundervisning. Något som också talar för att sekulär etikundervisning är att samhällets gemensamma värden, såsom demokratiskt medborgarskap, socialisation och mångfald, skapar spänningar och dilemman när de implementeras i ämnet religionskunskap. Detta med hänsyn till den ökande mångfalden och sekulariseringen i samhället. Filosofisk etikundervisning som metod är också den undervisning som har visat sig mest framgångsrik för att främja elevers empati, kritiska tänkande och aktiva medborgarskap.

## 4.2 Etikundervisning enligt lärare

I “Understanding, acting, verbalizing and persevering – Swedish teachers' perspectives on important ethical competences for students” (Lilja & Osbeck, 2020), intervjuas lärare för att ta reda på vilka etiska kompetenser de önskar att deras elever ska ha efter årskurs sex respektive nio. Studien pekar ut den diskrepans som finns mellan den första delen av läroplanen som betonar värdespecifika kompetenser och etikundervisningen i religionskunskapen, samt att elever behöver forma egna ställningstaganden.

Studien resulterade i fyra huvudkategorier av etiska kompetenser som lärarna vill att deras elever ska kunna: *att förstå, att handla, att verbalisera och att uthärda*. De olika kompetenserna beskrivs utifrån huruvida de riktas mot individen själv, medmänniskor eller större sociala sammanhang (Lilja & Osbeck s. 512). När kompetenserna riktas mot eleven själv handlar det om att individen genom empati och reflektion förstår vad som är rätt och fel samt kunna förstå konsekvensen av sina egna handlingar. Ytterligare en önskvärd kompetens som lärarna lyfter fram är vikten av att kunna motivera sina ståndpunkter och förmåga att hålla fast eller ompröva ståndpunkter (ibid s. 519–520).

När kompetenserna riktas mot medmänniskor är ledord som empati, inlyssning, lyhördhet och reflektion av olik tänkande centralt. Men utöver det lyfts även vikten av att uthärda, dvs. förmåga att följa sin egen etiska kompass och kunna göra rätt i förhållande till andra (ibid. s. 520–521). Lärares etiska kompetenser riktas slutligen in sig på ett större socialt sammanhang, hur individen är i förhållande till människor som de ej känner eller träffar. Här betonas förståelsen av att vi alla är beroende varandra och kompetens genom reflektion och empati för människor, oavsett vem de är (ibid, s. 521–522).

Precis som tidigare studier visat menar forskarna att lärare generellt har breda kompetenser i etikundervisning och att deras intentioner med sin etikutbildning överträffar läroplanens förväntningar. De understryker också vikten av att förstå hur etiska kompetenser kan förstås i förhållande till vem det riktas mot och att det individualistiska lyfts fram i större utsträckning än ett sociocentriskt perspektiv (ibid, 524–526).

Lärares syn på etikundervisning lyfts även fram i artikeln “Secular ethics education as an alternative to religious education – Finnish teachers' views” (Zilliacus & Kallioniemi, 2016). Precis som i föregående artikel pekas ett tillåtande och öppet klassrumsklimat ut som en förutsättning för en kvalitativ etikundervisning. Denna studie handlar dock om sekulär etikundervisning i finska skolor som ett alternativ till religionsundervisningen. Studien redovisar för vad de anser karakteriserar etikundervisningen och vad som skiljer den från

religionsundervisning. År 2015 gavs sekulär etikundervisning till cirka 50 procent av Finlands elever. 91 procent deltog i den evangelisk-lutherska religionsundervisningen medan 4 procent tillhörde andra religioner och fick därmed annan undervisning. Den sekulära undervisningens främsta mål enligt lärarna är att stärka eleverns personliga identitet och tillväxt som människor (ibid. s 140). Undervisningen tar aktivt upp frågor om olikhet och jämlikhet och rör sig från att vara en god vän i de lägre årskurserna till att vara en god människa, en bra medborgare, gott och ont och ett gott liv i ett större perspektiv. Ämnet är mindre faktaorienterat och har fokus på att bli och vara en människa. Lärarna ser som sin uppgift att utbilda eleverna till att bli goda människor genom att lära dem tänkande, att kunna uttrycka sig nyanserat, argumentera, lära sig av andra världsbilder samt att få toleranta attityder (ibid. s 142).

”Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school” (Hanhimäki & Tirri, 2009) är en artikel som handlar om att identifiera och undersöka kritiska incidenter i skolan där det krävs etisk känslig undervisning. Det är en viktig kunskap för lärarstudenter inför deras framtida yrke (ibid. s. 2). De kritiska händelser som framkom i lärarintervjuerna identifierades och kategoriserades efter teman och hur pass känsliga uttrycken var. Lärarna betonar att rektorns roll och egenskaper är centrala för att kunna hantera kritiska incidenter. Att rektorn behöll kontroll och kunde anpassa sig till utmaningarna och sammanfatta händelser var väsentligt (ibid. s. 6). Lärarna behöver agera professionellt i många svåra situationer och inte låta sina känslor ta över. I konflikterna behöver också lärare inkludera föräldrar och kollegor. Det kan vara svårt för lärare att skilja sitt professionella jag från sin egen moraliska karaktär, på grund av känslomässigt engagemang i sina elever. Detta engagemang kan dock hjälpa dem med de känslomässiga uttrycken som uppkommer i svåra situationer. Svåra konflikter kan lösas positivt med samarbete och omtanke (ibid. s. 12). Tonvikten lades på lärarnas moraliska känslor där fokuset var ens färdigheter att läsa och uttrycka känslorna. Det var många kritiska incidenter där känslomässiga uttryck involverades i intervjuerna. De händelser som uppfattades som mest utmanande i skolan stöttades av rektorn där ansvaret som ledarroll togs och där rektorn gett föredömen för de andra. Det blev bekräftat i studien att rollen som rektor blir avgörande för skolans etos (ibid. s. 13).

Sammanfattningsvis kan konstateras att när lärares syn på etikundervisning har stått i centrum för etikundervisningen betonas vikten av att eleverna förstår konsekvenserna av sina handlingar, kan motivera sina ståndpunkter och utveckla empati, reflektion och förmåga att uthärda i förhållande till både sig själva och andra. Den sekulära undervisningens huvudsakliga mål är att stärka elevernas personliga identitet och tillväxt som människor i den finska skolan. Det motsvarar också de mål som svenska lärare anser är de viktigaste målsättningarna med sin

undervisningspraktik i etik. Den sekulära etikundervisning fokuserar i högre grad på frågor om olikhet, jämlikhet och att bli och vara en god människa. Resultaten av lärarintervjuer betonar också vikten av att skolan kan hantera etiska dilemman och känsliga situationer. Etikundervisning kräver också att lärarstudenter utbildas och får de verktyg som behövs för att hantera kritiska situationer och etiskt känsliga frågor i skolan.

### 4.3 Den finska konfessionella och sekulär etikundervisning

Forskningsartikeln ”Addressing religious plurality – a teacher perspective on minority religion and secular ethics education” (Zilliacus, 2013) undersöker hur lärare i minoritetsreligion och sekulär etik ser på uppgiften att stödja och inkludera mångfald i klassrummet. (ibid. s. 5). Mångfald i det finländska utbildningsystemet innebär att elever får utbildning i sin egen religion eller sekulär etikundervisning. Elevers kulturella och religiösa bakgrund används som en tillgång för undervisning och elevintegrering. Många lärare hade uppfattningen att de var så kallade brobyggare, man ska tolka och förklara olika traditioner och främja tolerans såväl i klassrum som i samhället. Lärarna upplevde också kulturell mångfald i som utmanande. Det fanns svårigheter med att uppnå läroplanens mål i stora åldersblandade klasser. Det uppstod också konflikter bland elever mellan olika religionsklasser men också i samma religionsklass eftersom eleverna förvisso delar samma religion men inte samma traditioner (ibid. s.12–13). Det fanns också olika grader av religiositet bland eleverna och därmed också olika förväntningar på undervisningen, både från elever och föräldrar. Resultaten visar på ett behov av att stärka den finska religionsundervisningens icke-konfessionella karaktär så att både modern och traditionell pluralitet bland eleverna intar en jämställd ställning i klassrummet (ibid. s.12–13).

Även artikeln ”Human rights and children’s rights in worldview education in Finland (Salmenkivi, Tuija, Putkonen & Kallioniemi,” (2022) riktar kritik mot det nuvarande finska systemet. Studien belyser hur mänskliga rättigheter och barns rättigheter profileras i den nationella finska läroplanen för grundskolan. Fokuset är på religionsundervisningen och dess sekulära alternativ, relaterat till etiska och juridiska frågor kring barns frihet att tänka, tro och uttrycka sig. Artikeln problematiserar föräldrarnas rätt att välja barnets religiösa och moraliska uppfostran. Författarna konstaterar att den finska läroplanen förvisso har ett stort engagemang för barns rättigheter samt de mänskliga rättigheterna, vilket också är dem övergripande etiska ramen för religionsundervisningen. Dock anser författarna att det finska systemet har brister när det kommer till att respektera och främja barns frihet att tänka, tro och uttrycka sig. Därför

anser författarna att det finns ett behov att utveckla och skapa en mer inkluderande och dialogisk pedagogik för just religionskunskapsundervisningen. De föreslår, precis som i tidigare artikel att undervisningen behöver göras mer icke-konfessionell och att man i de högra klasserna bör tas hänsyn till barns rättigheter, intressen och åsikter.

Hittills har forskningen visat att den sekulära etikundervisning bättre svarar till de etiska utmaningar dagens elever står inför. Det saknas dock inte kritik mot det finska skolsystemet med en separerad konfessionell och icke-konfessionell religionsundervisning. En sådan kritik är att denna uppdelning inte tar hänsyn till barns rättigheter, särskilt deras frihet att tänka, tro och ha en religion. Att etikundervisningen bara kommer ett litet antal elever till del kan kritiseras. Denna problematik är inte direkt kopplad till frågan om Sverige bör införa sekulär etikundervisning. Det speglar dock ett problem som kan finnas även i svensk etikundervisning, när den är integrerad i religionskunskap, nämligen hur etikundervisning bäst hanterar religiös och kulturell mångfald i den svenska skolan.

## 4.4 Flerdimensionell etikundervisning

”Conditions for development of a multidimensional ethical competence through group discussions in fiction-based ethics education” (Lilja, Lifmark, Osbeck, Sporre, Franck & Lyngfelt, 2023) beskriver en undervisningsmetod för att utveckla elevernas flerdimensionella etiska kompetens (ibid. s. 3). Att etikundervisning behöver baseras på en mer filosofisk grund finns det mycket forskning som stödjer men i denna artikel ges verktyg för hur det kan gå till genom att använda skönlitteratur. Elevers förmågor kring moralisk identifikation, omdöme, motivation och genomförande utvecklas på olika sätt vid gruppdiskussioner. Genom ett tydligt ramverk för hur skönlitterära verk kan användas i etikundervisning får elever möjlighet att vara aktiva och kreativa i diskussioner. Flerdimensionell etisk kompetens kan utvecklas genom fyra olika moment. Att ha ett fokus på textens innebörd och uppgiften att diskutera etiska frågeställningar som finns i boken. Att vissa intresse för varandras bidrag i diskussionen genom att argumentera, ställa frågor och lyssna. Att ha kunskap om ämnet som diskuteras så att argumenten blir baserade på fakta och inte tyckande. Att ges möjlighet att utforska människors komplexitet och mångfald innebär förståelsen för att en viss handling kan ha olika orsaker. Därför behövs förmåga att analysera etiska dilemman utifrån olika perspektiv. I gruppdiskussioner får eleverna utrymme att vara aktiva och bidra på ett kreativt sätt, detta manifesteras när eleverna uttrycker och prövar olika etiska ståndpunkter, vilket är en förutsättning för bred mångdimensionell etisk kompetens (ibid. s. 12–13).

Forsknings- och utvecklingsprojektet, Refining the Ethical Eye and Ethical Voice – The Possibilities and Challenges of a Fiction-based Approach to Ethics Education (EthiCo II), redogörs för i artikeln “Teachers’ perspectives on ethics education – expressed as opportunities and challenges” (Lilja m.fl. 2023). Projektet går ut på att genom skönlitteratur hitta möjligheter och utmaningar för en breddad förståelse av etikundervisning. Genom sociokulturell och narrativ moralisk utvecklingsteori kopplas etik och moral med språklig förmåga att diskutera utifrån tankar, känslor och handlingar (ibid. 240–241). Resultatet visar att de ämnen som behandlats i de båda grupperna inte skiljer sig nämnvärt åt. Däremot pekar forskarna ut fem aspekter som visade sig vara viktigt i etikundervisning. Att det avsätts tillräckligt för (1) *tid* eftersom ämnet behöver diskuteras och för att alla låta elever kunna komma till tals. (2) *Elevers bakgrund* spelar också roll. Elever som tar med sig icke-demokratiska åsikter hemifrån, omognad och begränsad erfarenhet av samhället kan vara en utmaning. God kommunikation bygger även på (3) *trygga relationer* såväl mellan lärare och elev som elever emellan. Detta menar många lärare är avgörande för att ha meningsfulla diskussioner där eleverna kan uttrycka tankar och känslor som engagerar dem och där olika röster hörs. Mycket av etikundervisningen i skolan sker reaktivt i samband med att något har hänt. Det finns dock en risk med den typen av etikdiskussioner eftersom de blir oreflekterade och inte ger samma möjlighet till utvärdering. Vid konflikthantering finns även risk att eleven säger det hen tror att läraren vill höra. Att (4) *lektionsplanera* ger därför etikundervisningen en gemensam grund och engagemang. Slutligen undersöks aspekten (5) *berättelse och skönlitteratur* där lärarna konstaterar att det ger möjlighet att resa i tid och rum och i sagans värld samtidigt som ”verkliga frågor” som engagerar eleverna blir aktuella. Alla lärare ser skönlitteratur som en möjlighet samtidigt som det kan vara en utmaning att hitta bra berättelser (ibid. 245–247). Studien bidrar till en breddad förståelse av etikundervisning utifrån lärarnas perspektiv. Etikundervisning har en särställning, eftersom den ger eleverna en utbildning som pekar på världen och ger möjligheter att möta och utforska viktiga situationer, med andra ord en utbildning som utvecklar en mångdimensionell etisk kompetens (ibid. 248–249).

Hitintills har forskningen visat att den finska etikundervisning tycks ge en fördjupad och mer kvalitativ etisk förmåga hos elever. Det sista artiklarna visar att det finns andra sätt att utveckla elevens etiska kompetenser. Genom att använda skönlitterära verk främjas elevens förmågor kring moralisk identifikation, omdöme, motivation och genomförande. Det går att dra paralleller med de etiska reflektioner och förståelse som uppkommer när skönlitteratur används till de diskussioner som främjas i sekulära etikundervisning i Finland.



# 5. METOD OCH MATERIAL

## 5.1 Metod

Den metodologiska utgångspunkten i denna analys är hämtad från boken *Internationell jämförande pedagogik - en introduktion*, författad av Barbara Schulte och Wieland Wermke (2019). Forskning inom Internationell jämförande pedagogik (IJP) handlar om att förstå hur globala processer inom en rad olika områden exempelvis ekonomi, migration och politik påverkar praktiker och idéer relaterade till utbildning och pedagogik. Internationella jämförelser skapar medvetenhet kring vårt eget lands val och utbildningstraditioner (ibid s. 10). Historiskt finns många exempel på pedagogisk inlåning och utlåning (educational borrowing/lending) då det ansågs positivt att lära sig av andra länders erfarenheter av undervisning, utbildning och didaktik. Idag initierar och förmedlar exempelvis nationella och internationella aktörer såsom universitet, beslutsfattare, UNESCO, OECD, konsulter, tankesmedjor, förändringar inom utbildning världen över. Länder lånar idéer, praktiker och skapar globala trender samt underlag för strukturella reformer, i syfte att förbättra landets utbildningsstandard och elevprestationer (ibid s. 10, 13). Sammanfattningsvis syftar IJP till att, genom analys av utbildnings- och inlärningsfenomen, nå fram till en djupare förståelse i olika kulturer och samhällen utifrån ett holistiskt perspektiv på utbildning, lärande och undervisning.

Genom en komparativ dokumentanalys vill vi hitta likheter och skillnader i Sveriges respektive Finlands läroplaner gällande etikundervisning. Vi vill nå en fördjupad förståelse genom en konstruktiv ansats som möjliggör en utforskning av varierande metoder och strategier som används inom etikundervisning i Finland, för att nå insikter som kan stärka och förbättra undervisningspraktiken i Sverige (Denk 2002, s. 20).

Enligt Schulte och Wermke (2019, s. 49) kan en diskurs- eller dokumentanalys vara av smalare eller bredare karaktär. I vår studie väljer vi ett bredare, vilken också tar hänsyn till den omgivning som de undersökta texterna tillhör. Enligt författarna kan en diskursanalys ur ett IJP-perspektiv vara mycket produktiv då man kan visa på hur en utbildningspolicy legitimeras i olika kontexter och på olika sätt i samband med olika kollektiva minnen och kulturella narrativ (ibid s. 49–50). Ur ett relativistiskt synsätt behövs förståelse för att varje skolsystem befinner sig i en unik kontext. Michael Sadler, en framstående pedagog och historiker menar därför att idéer och utbildningssystem inte kan lånas in och kopieras mekaniskt utan en kontextualiserad förståelse (ibid s.17). Enligt Schulte och Wermke är aspekter att beakta vid en bredare diskursanalys exempelvis påverkande agenter, fält för agerande, tid- och rum, diskursiva

gemenskaper, konsekvenser, modeller etcetera. I vår studie är det framförallt påverkande agenter, lärare, elever, läroplan och diskursiva gemenskaper, dvs studiet av olika positioner, skilda gemenskaper och fält som blir centrala (ibid. s. 50). Med en internationell jämförande och hermeneutisk ansats har ländernas läroplaner analyserats växelvis utifrån teoretiska kategoriseringar, för att förstå och tolka hur etikundervisning manifesteras och implementeras.

Genom klassiska teorier, dygd- konsekvens- och pliktetik får vi förståelse för läroplanerna som diskursiva gemenskaper och vad de manifesterar. Vi analyserar även styrdokumentet med hjälp av tre olika förhållningssätt till etikundervisning: den beskrivande, den moraliskt främjande och filosofisk etik. Dessa tre begreppsdefinitioner är hämtade från en studie av Viktor Gardelli, Eva Alerby och Anders Persson, *Why philosophical ethics in school: implications for education in technology and in general* (2014). Gardellis m.fl. olika undervisningsmetoder används för att få en förståelse för hur läroplanerna implementeras utifrån ett aktörsperspektiv, det vill säga lärarna. Osbecks och Liljas mångdimensionella etiska kompetens används för att belysa elever som mottagande agenter och för att undersöka vilken typ av etisk kompetens som förväntas av elever utifrån läroplanerna. Genom vår metodologiska tillvägagångssätt får vi djupare insikter om skillnader i tolkning och värderingar kring utbildning som finns mellan Finland och Sverige, samt hur läroplanernas framskrivning av etik påverkar elevernas lärande och utveckling.

## 5.2 Material och avgränsning

Vi började vårt arbete med artikelsökningar i Educational Resources Information Center (ERIC), Educational Research complete (ERC) och Libsearch. Utifrån forskningsartiklar och litteratur om etikundervisning, etikdidaktik, religionsundervisning samt litteratursökningar relaterat till ländernas skolsystem har vi fått en bra översikt av valt ämnesområde. Läroplanerna är analysmaterialet i vår studie och de är nedladdningsbara från respektive myndigheters hemsida, Utbildningsstyrelsen och Skolverket. Den finska nationella läroplanen är översatt till svenska och det saknas indikationer på att översättningen inte skulle vara adekvat med den finskspråkiga utgåvans innehåll. (Skolverket, 2022; Utbildningsstyrelsen, 2014).

Av utrymmesskäl analyseras bara Finlands nationella läroplan. Finland har lokala läroplaner för varje kommun och det hade varit spännande att undersöka hur några av dessa skiljer sig åt beroende av dess lokala kontext. Den nationella läroplanen är dock otroligt omfattande i förhållande till den svenska läroplanen och därmed har vi valt bort den lokala aspekten. Detta kan påverka studiens kvalitet men vi menar att tillvägagångssättet är möjligt då vi inte är ute

efter att studera en mer micro-orienterad analys där textens struktur, egenhet, tonen, textens identitet och ideologiska inramning blir relevant (Schulte och Wermke 2019 s. 49). Vi vill istället förstå läroplanens syn på etikundervisning och skolans värdegrundsuppdrag utifrån ett mer övergripande och holistiskt perspektiv.

Etiska och moraliska aspekter finns både generellt i skolan och i specifika ämnen och är tänkt att genomsyra all undervisning. Etik kan relateras till en mängd olika kunskapsområden såsom exempelvis miljö-, sexual- och ekonomisk etik. Inledningsvis har vi redogjort för den konfliktproblematik som finns i skolor idag och dess konsekvenser. En naturlig avgränsning är därför att utgå från de delar i läroplanerna som främst handlar om skolans värdegrunds-, fostrande och demokratiuppdrag.

## 6. Teoretiska perspektiv

I följande avsnitt presenteras det teoretiska ramverk som bygger upp vår analys. Vi har valt att använda oss av tre olika infallsvinklar för att bättre kunna förstå och tolka läroplanernas etikundervisning. Det teoretiska ramverket består i klassisk etikteori, tre teoretiska förhållningssätt till etikundervisningens mål samt mångdimensionell etisk kompetens.

### 6.1 Klassisk etikteori, dygdetik och dess renässans

Etiska teorier har mer än 2000 år gamla anor. Att vi människor i alla tider har intresserat oss för etiska frågor, små som stora, är inte konstigt. Att ha gemensamma utgångspunkter för vad som är rätt och fel, både som individer och som kollektiv, är en förutsättning för ett gott liv och god samlevnad (Sporre 2015, s. 23). Sokrates (cirka 469–399 f.v.t) didaktiska arv att som lärare försöka förlösa elevers tankar och reflektioner genom ledande följdfrågor lever kvar i modern samtalsmetodik och i lärares klassrumspraktik. Sokrates lärjunge Platon (427–347 f.v.t) kom att utveckla dygdetiken och även hans syn på etik kan avspeglas i moderna tankesätt, nämligen att människor som strävar efter att handla gott även har större förutsättningar att nå själslig harmoni (Franck & Löfstedt 2015, s.106). En central tanke hos Aristoteles (384–322 f.v.t) som har kommit att betyda mest för dygdetik är tron på att människor vill leva ett så lyckligt och rikt liv som möjligt i gemenskap med andra. Hans teori går ut på att människan kan och strävar efter att förvärva och träna på en dygd, dvs högt värderat karaktärsdrag som gör att vi agerar på ett klokt sätt som främjar det goda (ibid, s. 108–110).

Av ytterligare stora filosofer som satt sin prägel på vårt moderna förhållningssätt i etik bör även nämnas Immanuel Kants pliktetik. Den handlar om människans inneboende vilja att göra rätt för sig själv och andra. Inom pliktetiken ryms rättighetsetiken som företräds av John Locke (1632–1704) samt sentida Robert Nozick och John Rawls, vars budskap är att alla människor har rättigheter. Människan har därmed också en plikt att handla så att man inte kränker egna eller andras rättigheter (Franck & Löfstedt 2015, s. 90–93). Inom Jeremy Bentham (1748–1832) konsekvensetik däremot är det inte intentionen som är avgörande, utan i stället bedöms en handling som rätt eller fel beroende av vilken påverkan den får på dess omgivning. Det handlingsalternativ som får de bästa följderna vid ett etiskt beslut är den mest gynnsamma lösningen. John Stuart Mills (1806–1873) utilitarism är den mest kända konsekvensetiken och

huvudbudskapet handlar om nyttomaximerade beslut, dvs handlingar och beslut som kommer störst möjliga antal till godo (Franck & Löfstedt 2015, s. 82–85).

Även om olika etikdidaktiska skolor har olika utgångspunkter och ideologiska hemvister är en gemensam nämnare vikten av att ta till sig de värden som är för andra människors bästa (Osbeck m.fl., 2018 s. 205). Det som skiljer dygdetiken åt från plikt- och konsekvensetik är att fokus ligger på att teorin behandlar frågor om vad som är ett gott liv (Sporre 2023, s. 27). Franck och Löfstedt (2015) skriver att plikt- och konsekvensetik är handlingsinriktade och kan vara till hjälp i undervisningssammanhang där moraliska dilemman diskuteras. Dygdetiken ger däremot en holistisk bild av etik då teorin fokuserar på mer livsomfattande moraliska frågor, såsom vad ett gott samhälle är och vad som definierar en god människa (ibid, s. 124).

I boken *Den nikomachiska etiken* finns en samling av Aristoteles reflektioner och föreläsningar kring etik. Boken är uppdelad i tio kapitel och tros vara nedskrivna av Aristoteles son Nikomachos. De tankegångar boken ger uttryck för lever vidare än i våra dagar, inte minst i synen på etikundervisning. Aristoteles undervisade inte bara om vad det goda livet innebär utan även hur det kan läras ut. Essensen i hans verk är att vi människor bör lära oss att handla så ändamålsenligt som möjligt med strävan efter ett väl levt liv. Med detta menas att människans dygd (virtue) alltid strävar efter det goda men vi behöver ges utrymme att reflektera över och träna på att bli bättre människor (Franck & Löfstedt 2015, s. 107–109).

Dygd handlar om att genom träning och praktiska erfarenheter odla en karaktär med handlingsberedskap utifrån gott omdöme. Dygdetik framhäver en idealmänniska och Aristoteles menade att alla bör tränas i goda vanor från tidig ålder. Samtidigt går hans filosofi ut på att det bara är individen själv som kan och behöver göra ett aktivt val i att bli dygdig och staka ut sin väg och på så sätt hitta en balans i livet. För att uppnå det goda i livet behöver vi faktakunskaper som vi får i skolans teoretiska ämnen (episteme) och fysiska färdigheter som tränas i skolans estetiskt-praktiska ämnen (techne), samt moralisk klokskap (fronesis). Den sistnämnda tillskansar vi oss att genom att träna upp vår empatiska förmåga och livserfarenhet som lär oss att fatta kloka beslut. Dygd är inget genetiskt eller medfött karaktärsdrag, utan precis som vi kan bli bättre på att spela ett instrument kan vi också bli bättre på att bli snälla mot varandra genom upprepning av snälla handlingar (Franck & Löfstedt 2015, s. 110–111). Enligt författarna bör skolan ge förutsättningar för att utveckla etisk kompetens likande Aristoteles begrepp moralisk klokskap i etik- och moralundervisning. Ett steg mot ett gott samhälle innebär att låta elever utveckla en känsla för empati för sina medmänniskor, genom att gå på djupet och belysa saker och ting från olika infallsvinklar (ibid, s. 8).

Dygdetik har genom tre kvinnliga filosofer fått en renässans från 1900-talets mitt och framåt, efter att ha fått stå tillbaka på grund av kristendomens vurm för plikt- och konsekvensetik. G.E.M Anscombe motsatte sig att plikt- och konsekvensetik med utilitarismen i spetsen baseras på en moralfilosofi. Vad som är moraliskt rätt och fel för oss till tankar om tvång och nödvändighet. Detta synsätt förutsätter dessutom en gudomlig lagstiftare, men trots sin egen katolska tro, menade Anscombe att moralfilosofi inte hör hemma i ett allt mer sekulärt samhälle. Anscombes student Filippa Foot argumenterade för att människans godhet är en förutsättning för hennes överlevnad och drog paralleller med evolutionistiska argument från djurens och naturens värld (Franck & Löfstedt 2015, s. 115–118).

Precis som tidigare filosofer och forskare inom dygdetik resonerar Martha Nussbaum att etik måste handla om individens hela livshållning, i stället för att begränsas till enskilda handlingar och enstaka etiska dilemman. Ur etikdidaktiskt perspektiv är Nussbaum intressant då hon menar att vi hanterar moraliska frågor såväl utifrån känslor som förnuft, samt att förmåga att känna empati är en del av moralen. Nussbaum (precis som Aristoteles), förespråkar att etisk kompetens kan nås genom att träna vår förmåga att känna empati genom skönlitteratur. Skönlitteratur ger oss möjlighet att resa i tid och rum men till skillnad från nyhetsinslag eller faktatexter ger läsaren även möjlighet att genom fiktiva handlingar, ta del av karaktärernas livsöden, känsloregister och tankar. Detta ökar vår inlevelseförmåga och empatiska förmåga (Franck & Löfstedt 2015, s. 119–122).

Franck och Löfstedt argumenterar också för att *Den nikomachiska etiken* med fördel kan användas i etikundervisning, precis som valda stycken och källtexter ur religiösa urkunder används som diskussionsunderlag i klassrummet. Frågan om vad en god människa är relaterar till vad som definierar ett gott samhälle i en symbios, och frågan äger samma aktualitet i vårt samhälle vilket även populärvetenskaplig forskning av dygdetik lyfter fram (Franck & Löfstedt, 2015).

## 6.2 Etikundervisning genom beskrivning, fostran eller filosofi?

Syftet med etikundervisning i skolan kan se olika ut beroende av vilka mål som manifesteras i läroplanen. I vår studie kommer även Gardelli m.fl. (2014) begreppsverktyg som en del av det teoretiska ramverket ramverk att användas. Det hjälper oss att undersöka och identifiera vilken typ av undervisningsmetoder som främjas, utifrån läroplanernas framskrivning av ämnet etik. Studien identifierar tre olika metoder för att lära ut etik: *deskriptiv etik* som metod (DE), *moralisk fostran* som metod (ME) och *filosofisk etik* som metod (FE) (ibid s.16–19).

Dessa metoder sätts sedan i relation till argument som ligger till grund för införlivandet av etik i skolan. Socialiseringsargumentet innebär att etik i skolan gynnar skolans fostransuppdrag av elever till goda, välfungerande samhällsmedborgare. Enligt DE skulle elever kunna lära sig om vad andra människor tycker i en moralisk fråga exempelvis det tidigare apartheidsystemet i Sydafrika eller olika länders förhållningssätt till dödsstraff kontra livstids fängelse. Kritik mot DE är att det kan vara svårt för elever att förhålla sig till moraliska problem som ligger långt ifrån deras egen livsvärld. Att känna till andra moraliska värderingar eller hur samhället förhåller sig till olika etiska dilemman gör inte heller nödvändigtvis individen till en bättre medborgare. Användning av MF-metoden innebär att överföra betydande värden som skolan och samhället står för och förvänta sig att elever kommer att dela denna värdegrund. Att utbildas till att ha vissa värderingar kan vara framgångsrikt så länge dessa inte problematiseras eller tillåts ifrågasättas. Moralisk fostran kan fungera att socialisera in elever i samhället, men utvecklar inte ett kritiskt tänkande eller förmåga till självständiga slutsatser i etiska och moraliska frågor (ibid 2014, s. 20–22).

Livskvalitetsargumentet syftar till skolans skyldighet att fostra elever till att bli ansvarstagande individer som agerar utifrån moralisk korrekthet. Argumentet syftar har alltså likheter med socialiseringsargumentet men dess mål är individbaserat. Medan socialiseringsargumentets mål har fokus på kollektivets bästa och att främja samhällets demokratiska värden, handlar etikundervisning som gynnar livskvalité att kunna hjälpa elever till ett bättre liv. Att undervisa etik i skolan får anses i sig okontroversiellt men den grundläggande frågan är om etik faktiskt gynnar moralisk korrekthet i ord och handling som en förberedelse till ett givande liv. Enligt DE-metoden premiss går det att ifrågasätta om elevers förutsättningar till ett bättre liv gynnas, genom att de lär sig om andra människors attityder och övertygelser relaterade till moraliskt beteende. Även om medvetenhet kring vad andra människor värdesätter till viss del kan hjälpa eleven att klara sig i livet, är det främst förmågan att själv kunna komma fram till sina egna mål och vad som definierar ett gott liv för just mig (Gardelli m.fl. 2014 s. 22–24).

Moralisk fostran i skolan har syfte att göra elever till välfungerande människor i moralisk mening. Att MF-metoden utövas i skolan kan till viss del också främja en förståelse för att rätt handlande leder till ökad livskvalitet (ibid, s. 23). Den moraliska fostran är dock vanlig i reaktivt agerande, när konflikter inträffar och eleven får förklarat för sig att ”så här gör vi inte”. Detta är ett så kallat uppifrån och ned perspektiv på etik och moral. Det kan lära elever att sluta agera på ett sätt som anses vara emot skolans värdegrund och som inte heller är gynnsamt på individnivå. Att utbilda elever i vad som är rätt och fel, utan att eleverna accepterar värderingen

i sig, men ändå väljer att anpassa sig till given premiss kan vara framgångsrikt till viss del (ibid). Gardelli m.fl. refererar till Dewey när författarna förklarar filosofisk etik som metod. Värderingar i sig är inte givna, utan är experimentella resultat av undersökningar (Dewey refererad i Gardelli 2014, s. 22). Med det menas att grundläggande värderingar inte är statiska utan kräver kontinuerligt ifrågasättande. För att värderingar ska kunna förankras på djupet, och inte bara efterlevas utan förståelse för varför, krävs förmåga till reflektion, kritiskt granskande och omdefiniering. Genom dialog och kommunikation får elever pröva sina argument och ståndpunkter främjar autonomi, som i sin tur på sikt ger elever möjlighet att bilda sig en egen uppfattning om det goda. Enligt artikeln finns flera forskningsrön som stödjer idén om att tänkandets autonomi leder till ökad livskvalitet. FE kan bland annat ha en terapeutisk effekt genom att lära barn att hantera svåra problem. Metoden har också visat sig främja ökad känslomässig tillväxt, och ökad självkänsla samt uppfyllande av egna potentialer. Allt detta sammantaget ökar också elevers förutsättningar för att göra kloka livsval som också ger dem ökad livskvalitet (ibid, s. 23–24).

Verktysargumentet går ut på att elevers prestationer i andra ämnen skulle bli bättre om elever lär sig etik i skolan. Enligt DE kan elever stärkas i samhällsorienterande ämnen genom att lära sig fakta om andra människors beteende. Exempel på sådan undervisning är kunskap om människorättsaktivister, etiska aspekter inom religioner eller historiska ojämlikheter mellan olika grupper. Enligt MF handlar verktysargumentet om att motivera elever till att arbeta hårt och göra sitt bästa för framtida positiva konsekvenser. Samma kritik som fördes fram gällande MF som metod i syfte att socialisera gäller även här. Rent didaktiskt når MF-metoden bara vad och hur frågor i undervisningssammanhang. Varför blir obesvarat och därmed riskerar kunskapen inte heller överförbara till andra ämnen. Elever bör istället lära sig kritiskt förhållningssätt, argumentation, logiskt tänkande och utvärderande förmågor, som de kan ha nytta av i andra ämnen. Filosofisk dialog i tidig ålder har också visat sig gynnsamt för problem- och resonemangsförmåga i matematik. (Trickey and Topping 2004, refererad i Gardelli m.fl. 2014, s. 24).

Sammanfattningsvis kommer Gardelli m.fl. fram till att filosofisk etik som metod är ett kraftfullt verktyg för att främja aktiva medborgare när diskussioner om mer eller mindre kontroversiella frågor, av etisk och moralisk karaktär, tillåts i klassrummet. Detta förutsatt att elevers tidigare perspektiv och erfarenheter beaktas i en dialog som bygger på resonemang, ömsesidig respekt och yttrandefrihet. Diskussioner på filosofisk grund där elever med hjälp av läraren dekonstruerar och samkonstruerar kunskap genom att belysa olika perspektiv, förmåga



att inta en kritisk position och självreflektion är exempel på framgångsrik etikundervisning, som främjar både individen och kollektivet (2014 s. 25).

### 6.3 Mångdimensionell etisk kompetens

Ett annat spørsmål att begrunda är vilken typ av kompetens elever behöver för att kunna förhålla sig till samtidens etiska utmaningar (Sporre 2015, s. 361). Begreppet mångdimensionell etisk kompetens kan sägas ha kommit som kritik på att elever och lärares olika perspektiv på hur etik skiljer sig åt. I huvudsak kan skillnaden beskrivas med att elever har en annan åsikt om vad som anses vara angelägen etisk kompetens. Lärare hanterar ofta etiska dilemman reaktivt när något har hänt eller i relation till större samhällsliga fenomen. Lärare har också ett större fokus på etik i förhållande till fenomen, som inte vanligtvis är i elevers direkta vardag som exempelvis djurförsök och dödsstraff (Lilja och Osbeck, 2023, s. 46–49). Elever å andra sidan önskar utveckla sin kompetens i vardagsnära situationer för att vara etiskt handlingskraftiga och fatta rätt beslut i olika konfliktsituationer. Elever önskar också att få redskap och en etisk kompass inför framtiden och dess utmaningar, både på ett individuellt plan samt i förhållande till globala frågor som klimat och migration (ibid, s. 45–46, 49).

Osbeck och Lilja (2023) skriver att traditionellt har etisk kompetens lärts ut endimensionellt där fokus har legat på analys och argumentation (ibid, s.49). Denna typ av kompetens riskerar att bli statisk och ger inte eleverna en reell förståelse för etiska dilemman och situationer. Eleven lär sig att förhålla sig till vad som är objektivt rätt eller fel men inte subjektivt förstå en djupare innebörd.

För att komma till rätta med den diskrepans som finns mellan elevers önskan och lärares och förväntan på vad etikundervisning ska generera, bör etikundervisning främja och stimulera fem olika förmågor. Dessa bildar enligt forskarna en mångdimensionell etisk kompetens, som i sin tur har stora likheter med James Rest Four step model för moralisk utveckling och etiskt beslutsfattande (Osbeck m.fl. 2018, s. 200–204; Osbeck & Lilja 2023, s. 49–51).

*Etisk känslighet* handlar om förmåga att identifiera moralisk och etiska dilemman och kunna avgöra vad som är rätt och fel. Det är en grundläggande förmåga och en förutsättning för andra etiska förmågor. Kompetensen uppnås genom att träna empati, identifiera etiska utmaningar samt att kunna se och lyssna både inåt mot sig själv och utåt på andra människor. (Osbeck m.fl. 2018, s. 201; Osbeck & Lilja 2023, s. 50). Ojämlighet och diskriminering av olika grupper kan stå i fokus i undervisningssammanhang. *Etisk bedömning* handlar om att resonera och belysa ett etiskt dilemma ur olika infallsvinklar, för att kunna komma fram till vad som är det mest

etiskt- och moraliskt riktiga i en given situation. Kompetensen kan tränas i att kunna vara reflexiv och ta ställning utifrån olika tänkbara utfall och konsekvenser. (ibid 2018, s. 202; ibid 2023, s. 50). I etikundervisning kan det handla om att elever resonerar sig fram till det minst omoraliska alternativet av två eller flera att välja på. *Etisk motivering* ligger nära Aristoteles dygdetik och innefattar både omdöme och handlingar. Att motiveras till att handla gott är förknippat med viljan att eftersträva godhet. Att verka för andra individers eller kollektivets bästa genom altruistiska handlingar är exempel där etisk motivering som kompetens kommer till uttryck (ibid 2018, s. 202; ibid 2023, s. 51). I undervisningssammanhang behöver elever få möjlighet att utveckla sådan kompetens genom exempelvis låta starka elever hjälpa svaga elever för den andra elevens och det gemensamma bästa. *Etisk handling* är kanske det som eleverna uttrycker att det önskar mest ha ut av etikundervisningen. Att kunna stå emot gruppträck, kunna genomdriva egna ställningstagande och medvetenhet kring hur moraliska handlingar ska utföras är exempel på etisk handlingskompetens (ibid 2018, s. 202; ibid 2023, s. 51). Situationer i elevers vardag som kränkningar på sociala medier, mobbning på skolgården etcetera, behöver aktualiseras genom olika infallsvinklar och övningar i undervisningssammanhang, och inte bara adresseras reaktivt eller deskriptivt. Slutligen ingår vad Osbeck och Lilja (2023) kallar att ha kunskap om kontexten, det saken gäller och att kunna kommunicera, i mångdimensionell etisk kompetens. Det innebär att för att kunna utöva och utveckla nämnda kompetenser behövs fakta- och ämneskunskaper. Att kunna tänka kritiskt, analysera och göra iakttagelser baseras på ett kunnande om det specifika kontext som rör det etiska dilemman. För att kunna komma fram till olika etiska ställningstaganden behöver eleverna ha faktakunskaper i de frågor som avses att behandlas, exempelvis genus, klimat, brottslighet, religion etcetera.

Sammanfattningsvis innebär mångdimensionell etisk kompetens att låta elever träna sin empatiska förmåga genom att resonera sig fram till olika ställningstaganden och agera därefter. I grunden handlar det om att låta elever få uppleva hur olika etiska perspektiv kan påverka deras känslor och tankar. Att sätta ord på sina känslor och tankar och kanalisera slutsatser till handlingar är också en del av den mångdimensionella kompetensen. Slutligen kräver mångdimensionell etisk kompetens att eleverna besitter faktakunskaper för att kunna identifiera, resonera och agera utifrån de olika kompetenserna (Osbeck & Lilja, 2013).

De olika teoretiska begreppen ger oss möjlighet att belysa styrdokumentet utifrån både ett lärarperspektiv, genom Gardellis olika förhållningssätt till etikundervisning, och ett elevperspektiv genom den mångdimensionella etiska kompetensen. Genom de klassiska teorierna har vi också redskap att belysa läroplanerna utifrån ett individualistiskt kontra kollektivistiskt perspektiv.

## 7. Resultat och analys

Följande kapitel inleds med en jämförelse av hur det etiska perspektivet manifesteras i respektive läroplan. Därefter görs en analys av hur etik implementeras i styrdokumentens inledande delar samt respektive kursplan, religionskunskap och livsåskådningskunskap.

### 7.1 Den svenska läroplanens etiska perspektiv

I skolans läroplan (2022) första kapitel uttrycks *skolans värdegrund och uppdrag*. Skolans verksamhet ska präglas av ett etiskt perspektiv av kristen tradition och västerländsk humanism. Skolan har ett ansvar att ge elever en moralisk grund och fostran. Det innebär bland annat att ge elever förmåga att agera ansvarsfullt mot sig själva och andra samt att ge elever verktyg för att kunna göra moraliska ställningstaganden. Utbildningen ska dessutom också vila på en demokratisk grund, förmedla respekt för mänskliga rättigheter och ta hänsyn till alla människors lika värde. Var och en som verkar i skolan ska främja aktning för varje människas egenvärde. Ytterligare honnörsord i läroplanens inledande delar som kan relateras till etik är jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet. Genom utbildning ska också lika rättigheter aktivt och medvetet främjas oberoende av könstillhörighet. All form av diskriminering, rasism och kränkningar ska dessutom stävjas. För att dessa ord ska få innehåll och mening åligger det skolan att arbeta med individens fostran till toleranta, generösa, ansvarstagande medborgare, med ett starkt rättspatos (Skolverket, 2022 s. 5–6). Värdespecifika normativa värden framhålls och ställer framförallt krav på etisk känslighet och bedömning.

I kapitel två beskrivs skolans *övergripande mål och riktlinjer*. Där framgår det vilka värden, normer och kunskaper som eleven bör ha med sig när de lämnar grundskolan. Ord som solidaritet, fostran, egenansvar, respekt, kritisk tänkande och etiska ställningstagande definierar kapitlets innehåll. Förutom uppsatta mål och riktlinjer anges även lärarens roll att implementera undervisning om etiska värden (Skolverket 2022, s. 10–16).

Av de inledande delarna av läroplanen framgår att etik ska genomsyra all undervisning. Några tydliga exempel är att utbildningen ska främja elevernas respekt för de mänskliga rättigheterna och ge dem kunskap kring de grundläggande demokratiska värderingar som samhället vilar på. Eleverna ska få kunskaper om de värden och rättigheter som framkommer i barnkonventionen. Etikrelaterad undervisning sker också i andra ämnen exempelvis miljöetik, globala levnadsförhållanden, minoritetskunskap, sexualundervisning och historia. I

kursplanerna är etikundervisning dock enbart specificerad i ämnet religionskunskap. Etikundervisning har en lång tradition av att vara inkluderad i religionskunskap, som tidigare hette kristendomskunskap. Moralisk fostran hade en tydlig koppling till den konfessionella undervisningen och dess fokus på rätt och fel (Franck & Löfstedt 2015, s. 21) Det framkommer inte av ämnesrubriceringen att religionskunskap även innefattar etik, utan i syftesdelen och i det centrala innehållet Etik och livsfrågor, vilken deklarerar:

- *Samtal om och reflektion över vardagliga moraliska frågor utifrån elevernas egna argument och olika religiösa tolkningar. Sådana frågor kan till exempel handla om ansvar, utanförskap, kränkningar, jämställdhet och sexualitet.*
- *Samtal om och reflektion över livsfrågor utifrån elevernas egna tankar och olika religiösa tolkningar. Sådana frågor kan till exempel handla om vad som är viktigt i livet och olika föreställningar om vad som händer efter döden (Skolverket 2022, s.191).*

Samtal och reflektion kräver framförallt verbala och konceptuella kompetenser och ger också möjlighet till handlingskompetens i form av eget ansvar, om än i ett vagt ordalag. (Lilja & Osbeck, 2023 s. 50–51). Det faktum att etikundervisningen inte ges en framträdande roll i kursplanen ger dock möjlighet till alltför olika tolkningar av vilka etiska kompetenser som bör eftersträvas i undervisningen.

## 7.2 Den finska läroplanens etiska perspektiv

För att förklara Finlands etikundervisning behövs en beskrivning av religionsundervisningen som skiljer sig åt från Sveriges. Religionsundervisning i Finland sker genom en separat utbildningsmodell och ges efter elevens religionstillhörighet eller för att beakta en icke-religiös världsbild. De elever som inte tillhör ett religiöst samfund eller vars föräldrar önskar, får delta i sekulär etikundervisning i ämnet Livsåskådningskunskap. Religionsundervisning sker alltså uppdelat i grupper där den absoluta majoriteten av elever tillhör luthersk-evangeliska kristendom. Övriga grupper går i antingen minoritetsreligionsklass eller i sekulär etikundervisning. Det krävs minst tre elever för att skolan ska bevilja minoritetsreligionskunskap eller Livsåskådningskunskap (Zilliacus & Kallioniemi, 2016 s.140–142; Utbildningsstyrelsen 2014, s. 606–607).

Livsåskådningskunskap har funnits i tre decennier i sin befintliga form men idén om sekulär undervisning kan sökas tillbaka till 1920-talet då det fastställdes att elever som inte var anslutna till kyrkan ändå skulle ha rätt till religionshistoria och etik (Lipiäinen & Poulter 2022, s. 293–295; 140–142; Molloy, 2020).

Minoritetsreligionskunskap kan ges i 12 olika religioner enligt den nationella läroplanen. För att säkerställa att en religionsutbildning kan ges i alla angivna minoritetsreligioner kan en registrerad sammanslutning eller tillstånd beviljas tillstånd att ordna grundläggande utbildning (Utbildningsstyrelsen, u.å.). Finsk religionsundervisning beskrivs som icke-konfessionell även om den är kopplad till elevens religionstillhörighet. Även om ritualer och böner kan läras ut får de inte praktiseras. Syftet är att lära sig om sin religion och inte i utövandet av den. Precis som i sekulär undervisning ska även undervisning om andra religioner ingå (Zilliacus 2013, s. 508–509).

Det finska styrdokumentens motsvarighet till centralt innehåll och kunskapskrav kallas uppdrag och mål. Förutom fakta om och förståelse för religioner har såväl religionsundervisningen som den sekulära etiken till syfte att ge eleverna insikt i etiskt tänkande. I den sekulära religionsundervisningen är tematiserad i fyra områden: mänskliga relationer och etisk utveckling, självkänedom och kulturell identitet, samhälle och mänskliga rättigheter samt människan och världen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.606–618).

### 7.3 Det etiska perspektivet i styrdokumentens inledande delar

Vi har kunnat konstatera att det finns både likheter och skillnader i såväl Sveriges och Finlands skolsystem som läroplaner. Rent strukturellt är den finska läroplanen betydligt mer omfattande och detaljerad i alla delar, vilket försvårar adekvata jämförelser. Den finska nationella läroplanen *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (2014) är på drygt 450 sidor, varav de inledande delarna består av cirka 50 sidor. Därtill kommer även lokala läroplaner för respektive kommun som kompletterar och utvecklar innehållet i den nationella. Detta är att jämföra med Skolverkets *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr22), på sammanlagt 266 sidor, varav de inledande delarna är på 20 sidor.

Att ett tydligt etiskt perspektiv ska genomsyra hela utbildningen, såväl generellt som specifikt, framträder dock i båda läroplanerna. Sammanfattningsvis tar de svenska och finska läroplanerna utgångspunkt i de grundläggande demokratiska värderingar som de nordiska länderna vilar på. Universella etiska värden baserat på mänskliga rättigheter och alla människor lika värden uttrycks tydligt. En åtskillnad som kan skönjas är ett kollektivistiskt kontra ett individualistiskt synsätt på målsättningen för elevers lärande i etik och moral.

Den svenska läroplanen framhåller att utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv där värden och traditioner överförs till nästa generation (Skolverket 2023 s. 7). Detta ger stöd åt att använda sig av moralisk fostran som metod, där överförandet av samhällets betydande värden blir det centrala. Socialiseringsargumentet med kollektivets bästa framhävs exempelvis i formuleringen att elever ska fostras till att bli en samhällsmedborgare som förstår sin omvärld (Liljefors Persson 2023, s.76).

Vidare är skolans uppdrag att förmedla mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver (Skolverket 2023, s 7). I skolans mål och riktlinjer för varje elev är det kollektivistiska synsätt än mer påfallande där den främjandet av etiska och moraliska synsätt, åsikter och handlingar främst ska gynna andra individer, snarare än för elevens egna skull (ibid, s.11). Förenklat skulle man kunna hävda att med hjälp av etikundervisningen kommer eleven förstå hur samhället är uppbyggt och kan sedan anpassa sig till samhället genom att anamma dess värdegrund. Underförstått finns en antydning att individen tjänar på att överta samhällets normer och värderingar för att slippa konsekvenser och för att det är för samhällets bästa.

Värdegrunden för den grundläggande utbildningen i den finska läroplanen inleds med att deklarerar att alla elever är unika och har rätt till god utbildning (Utbildningsstyrelsen 2014, s. 7). Genomgående skrivs värdegrunden fram ur främst ett individualistiskt perspektiv där tonvikten läggs på elevens rätt till ett gott liv. Exempelvis ska utbildningen stödja elevernas utveckling till humana ansvarstagande individer, vilket förutsätter etik på en filosofisk grund, där människor som strävar efter sanning, godhet och skönhet samt rättvisa och fred (ibid). Fostransuppdraget syftar i större utsträckning till att främja elevens möjlighet att utveckla sin kompetens på ett mångsidigt sätt. De nationella målen för undervisning och fostran inleds enligt följande:

I 2 § i statsrådets förordning framhålls betydelsen av undervisning och fostran. Det centrala målet är att stödja elevernas utveckling till humana och etiskt ansvarfulla samhällsmedlemmar. Undervisningen och fostran ska också stödja att eleverna utvecklas till harmoniska människor med god självkänsla (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 7).

Andemeningen i ovan citat genomsyrar de inledande delarna av Finlands läroplan. I avsnitt 3.3 Mångsidig kompetens som mål, deklarerar att skolans uppdrag är att ge eleven en helhet av

kunskaper, attityder och vilja samt förmågan att använda färdigheter och kompetens när situationen kräver (ibid, s. 20). Speciellt intressant är avsnittet om vardagskompetens som uppger delmål för att ge eleven förutsättningar till ett gott liv. Här nämns, bland mycket annat, förmåga att hantera känslor, öva sig i sitt agerande, förutse och klara risksituationer på ett ändamålsenligt sätt, spurras att öva färdigheter som är viktigt för elevens eget liv och vardag samt leva i enlighet med en hållbar livsstil. Vardagskompetens förutsätter filosofisk etik som metod snarare än moralisk fostran eller deskriptiv metod.

Den mångsidiga kompetensen uttrycker ett holistisk synsätt där det går att göra paralleller till Aristoteles dygder för att uppnå ett gott liv. Ett etiskt perspektiv där intellektuella dygder som relaterar till förnuft och reflektion samt kardinaldygder där exempelvis vishet, måttfullhet och rättvisa ingår (Franck & Löfstedt, 2015 s. 110–111). Det som talar för sekulär etikundervisning är att undervisningen upplevs som öppnare och ger elever större utrymme att uttrycka sig. Det kan dock ha med att göra att klasserna inte sällan är mindre då majoriteten av de finska eleverna deltar i religionsundervisningen (Zilliacus & Kallioniemi, 2016 s.144).

Sammanfattningsvis finns ett starkt individfokus likt livskvalitetsargumentet. Fokus ligger på det mångsidiga lärandet där bland annat allmänbildning och kunskapsfokus är centralt, men även förmågor som elevers vardags- och kulturkompetens samt framtida arbetslivskompetens ska främjas. I styrdokumentet går det även att läsa att det är särskilt viktigt att eleverna uppmuntras att lära känna sig själva och sin personlighet, sina styrkor och utvecklingsmöjligheter och att värdesätta sig själva (Utbildningsstyrelsen 2014, s. 18–24), vilket förutsätter etik på filosofisk grund.

## 7.4 Styrdokumentens kursplaner för religion och etik

I Finland lärs etik ut inom ramen för någon av de olika religionerna och inriktningar eller inom ämnet Livåskådningskunskap. I den nationella finska läroplanen finns kursplaner för 5 olika religioner där Evangelisk-luthersk tro är majoritetsreligionen men även separata klasser för ortodox och katolsk kristendom samt islam och judendom. De lokala läroplanerna kan komplettera och ge separata undervisningsklasser i adventistism, Bahái-religion, Buddhism, Krishna- hinduism och i pingströrelsens lära, beroende av det lokala behovet. Kursplanen för religion består av sammanlagt 6 sidor och kursplanen för livåskådningskunskap av 3 sidor. I jämförelse består Sveriges kursplan i religion av 7 sidor men inkluderar även ämnet etik och livåskådningskunskap. I det här avsnittet är det kursplanen för Livåskådningskunskap

i den finska läroplanen, samt syftet och det centrala innehållet gällande etik i den svenska läroplanen, som är av primärt intresse.

I kursplan för religionskunskap i läroplan 2022 framgår att:

Undervisningen ska stimulera eleverna att reflektera över olika livsfrågor och etiska förhållningssätt samt ge eleverna verktyg för att kunna analysera och ta ställning i etiska och moraliska frågor. På så sätt ska undervisningen bidra till elevernas möjligheter att utveckla en personlig livshållning och beredskap att handla ansvarsfullt i förhållande till sig själva och sin omgivning (Skolverket 2022, s. 188).

Ämnet religion är indelat i tre delområden: Religioner och andra livsåskådningar, Religion och samhälle samt Identitets- och livsfrågor varav etik framförallt undervisas i det sistnämnda. Att det inte framgår av ordet religionskunskap att ämnet etik också ingår kan vara problematiskt. Etikundervisningen riskerar att marginaliseras och bli otydlig. Det finns en risk att lärare med vag ämneskunskaper i etik underordnar etik till förmån för religionskunskap (Osbeck m. fl 2018, s. 196–197).

Av förmågor och färdigheter är det framförallt att kunna resonera, samtala och reflektera som lyfts fram. Etiska dilemman, vardagliga moraliska frågor och livsfrågor skall belysas elevernas egna tankar, argument och olika religiösa tolkningar. Det centrala innehållet anger inte specifikt vilka frågor som ska behandlas men nämner vad som är viktigt i livet och vad som händer efter döden som exempel (Skolverket, 2022 s. 188, 191). Analytisk, verbal och begreppsmässig kompetens blir det centrala. Enligt Osbeck och Lilja (2023) relaterar dessa kompetenser i första hand till att lära ut vad som är rätt och fel, vilket för tankarna till klassisk plikt och konsekvensetik. Bilden av att den svenska läroplanens etikundervisning kan betraktas som endimensionell får också stöd i en jämförelse av läroplan 2011 och den nuvarande läroplanen. Av formuleringen ”vad som är viktigt i livet” finns en antydning till ett dygdetiskt perspektiv i läroplan 2022 men i år 2011s upplaga syns ett dygdetiskt perspektiv mer tydligt, exempelvis i formuleringen, ”om vad ett bra liv kan vara och vad det kan innebära att göra gott” (Skolverket 2011, s. 218). Detta resonemang förs även fram i nedan citat.

I Lgr22 har det explicita omnämnandet av dygetik tagits bort som en av flera modeller att tillämpa för etisk reflektion, varför i Lgr22 endast pliktetik och konsekvensetik finns som exempel på olika etiska teorier att arbeta med i svensk grundskola (Sporre 2023, s. 34).



Kursplanen i Livsåskådningskunskap i den finska läroplanen inleds med tydligt dygdetiskt perspektiv. Den sekulära undervisningens syfte är att främja elevernas förmåga att sträva efter det goda livet. Vidare ska ämnet betona människans förmåga att aktivt påverka sina egna tankar och handlingar samt vikten av att undervisningen anpassas efter elevers tanke – och upplevelsevärld (Utbildningsstyrelsen 2014, s. 253). Elevernas egna tankar och reflektioner anses vara centrala, och att stödja elevernas förmåga till självständigt tänkande och integritet ser lärarna som den viktigaste förmågan i sekulär etikundervisning. Utveckling av argumentationsförmåga och kritiskt tänkande utvecklas med hjälp av den sekulära etikundervisningen, redan från tidig ålder (Zilliacus & Kallioniemi, 2016 s. 144).

Av den 20-sidor långa kursplanen är ett holistiskt synsätt utmärkande på flera sätt. Mål för Livsåskådningskunskap anges i 13 delmål för årskurs 3–6 varav ett är att växa till ett gott liv. I detta mål anges frihet och ansvar, generellt och specifikt i tanke-, religions- och livsåskådningsfrihet. Fördjupning i norm och värde samt reflektion kring jämlikhet, lycka och ett bra liv samt träning i att kunna förklara och motivera sin synpunkt i förhållande till andras (Utbildningsstyrelsen 2014, s 606–608).

Livsaskådningskunskapen ska stödja utvecklingen av mångsidig kompetens, i synnerhet förmågan att tänka och lära sig, kulturell och kommunikativ kompetens, vardagskompetens och förmågan att delta, påverka och ta ansvar (ibid, s. 607)

Att öva på att respektera andra människor leder tankarna till Aristoteles idé om att dygd är någonting vi tränar oss till (Franck och Löfstedt 2015, s. 110). Den filosofiska etiken som metod blir också tydlig då samtal kring vad som är gott liv och hur man når dit är ständigt närvarande i de olika delmålen. Sekulär etikundervisning kan vara särskilt lämplig för elever i förpuberteten. Det är en ålder då det är viktigt att (få) ifrågasätta. Normer och identitetsskapande är centralt och etikundervisningen ger i större utsträckning utrymme för personlig utveckling (Zilliacus & Kallioniemi, 2016 s. 144). Ämnet är mångvetenskapligt och har stor räckvidd och behandlar bland annat filosofi, kultur- och samhällsvetenskaper, vilket gör att lärarna har stor handlingsfrihet (ibid).

Då frågan om fostran eller utvecklandet av självständiga individer står i centrum för etikundervisningen i de olika läroplanerna är svaret inte svart på vitt, som vår analys kan tyckas ge sken av. Det finns utrymme för att filosofisk etik som metod och dygdetik kan tränas även inom ramen för den svenska läroplanen. På samma sätt kan plikt och konsekvensetik skönjas i de finska styrdokumentet och målet för Livsåskådningskunskap är att fostra eleverna till goda

samhällsmedborgare utifrån ett kollektivistiskt socialiseringsargument även i Finland. Sveriges mål är att fostra sina elever till ansvarstagande medborgare för deras egen skull i enlighet med livskvalitetargumentet och inte enbart utifrån kollektivets bästa.

Läroplanerna skiljer sig dock åt på väsentliga punkter vilket vår analys visar. Martha Nussbaum betonar i en nytolkning av Aristoteles att frågan om vad som är en god människa sammanfaller med frågan om hur ett gott liv är beskaffat (Franck och Löfstedt 2015, s. 109). Sett till mångdimensionell etisk kompetens innehåller såväl de inledande delarna och kursplanerna förutsättning för att främja etisk känslighet (identifiera etiska och moraliska dilemman), etisk bedömning (resonera kring etiska och moraliska dilemman) och etisk motivering (motiveras att handla gott). Det etiska handlandet och etisk kunskap som kompetens är inte lika lätt att läsa av utifrån text i styrdokument men utifrån intervjuer verkar rollspel och projekt för att stärka sociala färdigheter och grupptillhörigheter vara mer frekvent i den sekulära etikundervisningen (Zilliacus & Kallioniemi, 2016 s. 144). Etikens kärna är det faktiska handlandet enligt Franck och Löfstedt (2021, s. 75) och det är också den etiska kompetens som efterfrågas i den svenska etikundervisningen. (Osbeck m.fl. 2018, s. 196–197)

## 8. Avslutande diskussion

Den offentliga skolan genomlider en kris i många delar av världen. Ökad psykisk ohälsa bland elever, försämrade resultat och parallellt ökande andel obehöriga elever i kärnämnen är några exempel. Ett generellt allt hårdare samhällsklimat avspeglar sig i våra skolor. Det finns naturligtvis många orsaksförklaringar och flera potentiella lösningar som kräver ett ökat samhällsengagemang från många olika aktörer. Men vi menar att om elever lär sig att förebygga och hantera konfliktsituationer, respektera andra samt får ökad självkänedom leder detta till ökad trygghet, förbättrad psykisk hälsa och studiero i skolan. Det i sin tur är en viktig förutsättning för bättre studieresultat. Vår utgångspunkt i det här arbetet har därför varit att bidra med kunskap om hur svensk etikundervisning kan göras mer elevnära och kvalitativ. Vår målsättning har varit att erbjuda handlingsmöjligheter och argument som kan bidra till en mer holistisk etikundervisning för mellanstadiet i den svenska skolan. Att vi valde Finland som jämförelseland har bland annat med landets status i skolans värld att göra, vilket gjorde oss nyfikna. Ytterligare en viktig aspekt var att Finland erbjuder separata utbildningsmodeller där både religiösa och icke-religiösa världsbilder beaktas. Av tidigare forskning framgick det att svenska forskare eftersträvar en etikundervisning som främjar en mer mångdimensionell etisk kompetens hos elever. Lärare i Finland upplever livsåskådningskunskap som elevnära och att den ger elever en djupare förståelse och bredd, vilket i sin tur ökar deras etiska förmåga. Genom en bredare diskursanalys och internationellt jämförande pedagogik har vi försökt att tolka Sverige och Finlands styrdokument utifrån en hermeneutisk ansats.

I vårt arbete har vi visat att den hur den svenska och finska läroplanen skiljer sig åt gällande etikundervisning på mellanstadiet. Förutom strukturella skillnader i ländernas styrdokument rörande omfattning och ämnesspecifika beskrivningar finns även likheter. Både den svenska och finska läroplanen betonar vikten av ett tydligt etiskt perspektiv i utbildningen, vilket genomsyrar skolsystemen. Universella etiska värden baserade på mänskliga rättigheter och lika värde för alla människor framhävs i båda läroplaner. Länderna har också som mål att fostra eleverna till ansvarsfulla medborgare, men skiljer sig åt i tillvägagångssätt och till viss del i innehåll. Vi besvarade också vår andra frågeställning genom att specificera områden och ämnen som inkluderar etik och moral i styrdokumentet, genom att koppla dessa till våra teoretiska begreppsverktyg. Frågeställningen besvaras med att Finlands sekulära etikundervisning lägger större tonvikten på individens rätt till ett gott liv. Det synliggörs bland annat genom att Finland betonar elevernas förmåga till självständigt tänkande och integritet samt stödjer utvecklingen av argumentationsförmåga och kritiskt tänkande. Den finska kursplanen i

livsåskådningskunskap fokuserar på utvecklingen av mångsidig kompetens, inklusive tänkande och lärande, kulturell och kommunikativ kompetens samt förmågan att delta, påverka och ta ansvar. Båda länder har ett starkt individfokus men enligt forskning upplevs den sekulära etikundervisning öppnare och ger eleverna större utrymme att uttrycka sig.

Den sista frågeställningen som arbetet har velat besvara är hur etikundervisning kan bli mer mångdimensionell för mellanstadieelever i Sverige. Här finns anledning till självkritik i val av empiriskt material. Att värdera etikundervisning utifrån styrdokumentet kan bara till viss del ge oss värdefull information men inte en helhetsbild. Vad som står på papper behöver inte nödvändigtvis överensstämma med verkligheten. Av styrdokumentet framgår förvisso att den finska läroplanen har större fokus på elevnära och vardagliga dilemman och ges också större utrymme till kritiskt tänkande och etiskt handlande. Den finska läroplanen ger uttryck för en mer holistisk etikundervisning där en mångdimensionell etisk kompetens framhävs tydligt. Ländernas utbildningstraditioner, styrdokumentets strukturella uppbyggnad och kulturella kontexter skiljer sig dock så pass mycket åt att en adekvat jämförelse av läroplanerna blir problematisk. Det har också visat sig att svensk etikundervisning kan bli mer mångdimensionell och sekulär genom andra tillvägagångssätt, exempelvis genom etiska diskussioner kring skönlitteratur. Med det sagt menar vi fortfarande att svensk etikundervisning bör reformeras. Forskning där lärare tillfrågas om sin praktik menar att de saknar konkreta och handfasta verktyg för att undervisa om etik. Elever upplever inte heller att de kan relatera till etiska dilemman när de undervisas inom religionskunskap. Därmed menar vi också att ämnet äger relevans.

Det finns också många punkter som gör den sekulära undervisningsmodellen intressant, för svensk del. Inte minst är den finska läroplanens ämnesbeskrivning imponerande, med dess allsidiga och djupgående perspektiv på etik. Deras styrdokument ger tydliga kvalitativa mål och riktlinjer för etikundervisning med individens välbefinnande som central utgångspunkt. Den slutsats vi kan dra av vårt arbete är att filosofisk dygdetik främjar mångdimensionella etiska kompetenser, och sett utifrån styrdokumentet verkar den finska läroplanen ge uttryck för en mer elevnära och kvalitativ etikundervisning, som bättre främjar elevers kritiska tänkande och etiska handlande. Vi anser därför att Finlands sekulära etikundervisning kan tjäna som inspirationskälla för en reformerad svensk etikundervisning.

## 8.1 Förslag på vidare forskning

Det finns mycket forskning att göra på inom etikundervisning. Att låta sig inspireras av andra länder och utforska hur sekulär undervisning gestaltas i klassrumspraktiken är en intressant utgångspunkt. Genom observationer och intervjuer kan lärares samlade beprövade erfarenheter tillföra viktig information om vad som är problematiskt och vad som är framgångsrikt i etikundervisningen. I Sverige finns det många studentuppsatser där lärare intervjuas om deras etikundervisning, medan utbudet av forskningsartiklar inom samma område är betydligt mindre. På pappret ser ämnet livsåskådningskunskap ut att ge en mer kvalitativ etikundervisning men om elever upplever att de får ett bättre verktyg för att hantera samtida etiska och moraliska utmaningar är ytterligare en viktig frågeställning vid vidare forskning.

# REFERENSER

Arbetsmiljöverket (4 maj 2023) Skolans förebyggande arbete mot hot och våld ska granskas [nedladdad 12 januari 2024] <https://www.av.se/press/skolans-forebyggande-arbete-mot-hot-och-vald-ska-granskas/>

Brottsförebyggande rådet, (20 december 2023) Skolundersökning om brott [nedladdad 25 januari] <https://bra.se/statistik/statistiska-undersokningar/skolundersokningen-om-brott.html>

Denk, T (2002). *Komparativ metod: förståelse genom jämförelse*. Lund: Studentlitteratur

Europaportalen (2023) Pisa-resultatet för EU-ländernas skolor: Så gick det [Nerladdad den 7 februari 2024] <https://www.europaportalen.se/2023/12/pisa-resultatet-eu-landerna-sa-gick-det>

Franck, O. and Löfstedt, M. (2015) *Etikdidaktik : grundbok om etikundervisning i teori och praktik*. 1. uppl. Studentlitteratur.

Friends, (2023) Friendsrapporten 2023 Mobbning och psykisk ohälsa [Nerladdad den 6 februari 2024] [https://friends.se/uploads/2023/07/Friendsrapporten\\_2023\\_WEBB.pdf](https://friends.se/uploads/2023/07/Friendsrapporten_2023_WEBB.pdf)

Gardelli, V., Alerby, E. and Persson, A. (2014) ‘Why Philosophical Ethics in School: Implications for Education in Technology and in General’, *Ethics and Education*, 9(1), pp. 16–28. doi:10.1080/17449642.2014.890277.

Hanhimaki, E. och Tirri, K. (2009) ‘Education for Ethically Sensitive Teaching in Critical Incidents at School’, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 35(2), s. 107–121. doi:10.1080/02607470902770880.

Lilja, A. *et al.* (2023) ‘Conditions for development of a multidimensional ethical competence through group discussions in fiction-based ethics education’, *“Refining the Ethical Eye and Ethical Voice – The Possibilities and Challenges of a Fiction-based Approach to Ethics Education (EthiCo II) Education* [Preprint]. doi:10.1080/03004279.2023.2205428.

Lilja, A. et al. (2023) 'Teachers perspectives on ethics education - expressions as opportunities and challenges', *British Journal of Religious Education*, 45 (3), pp. 240–250. DOI: 10.1080/01416200.2023.2201661

Lilja, A. and Osbeck, C (2023) Etikundervisning och en mångdimensionell etisk kompetens. I Franck, O. & Lilja, A (red.). *Etik, berättelser och samtal – Att använda skönlitteratur i etikundervisning*. Gleerups, s. 41-54.

Lilja, A. and Osbeck, C. (2020) 'Understanding, Acting, Verbalizing and Persevering -- Swedish Teachers' Perspectives on Important Ethical Competences for Students', *Journal of Moral Education*, 49(4), pp. 512–528. doi:10.1080/03057240.2019.1678462.

Lipiäinen, T. and Poulter, S. (2022) 'Finnish Teachers Approaches to Personal Worldview Expressions: A Question of Professional Autonomy and Ethics', *British Journal of Religious Education*, 44(3), pp. 293–303. doi:10.1080/01416200.2021.1973372.

Norberg, K. and Johansson, O. (2010) 'The Ethical Dimensions of Curriculum Leadership in Scandinavian Countries', *Journal of Educational Administration*, 48(3), pp. 327–336. doi:10.1108/09578231011041044.

Osbeck, C. et al. (2018) 'Possible competences to be aimed at in ethics education: ethical competences highlighted in educational research journals', *Journal of Beliefs and Values*, 39(2), pp. 195–208. doi:10.1080/13617672.2018.1450807.

Regeringskansliet, Artikel från Utbildningsdepartementet *En bra skolgång förebygger brott* Publicerad 25 oktober 2023 <https://www.regeringen.se/artiklar/2023/10/en-bra-skolgang-forebygger-brott/>

Sahlberg, P. (2011) *Lärdomar från den finska skolan*. 1. uppl. Studentlitteratur.

Salmenkivi, E. et al. (2022) 'Human Rights and Children's Rights in Worldview Education in Finland', *Human Rights Education Review*, 5(1), pp. 47–69. doi:10.7577/hrer.4456.

Schulte, B & Wermke, W 2019, *Internationellt jämförande pedagogik - en introduktion*. Liber.

Skolverket, (u.å) Utbildningsguiden

<https://utbildningsguiden.skolverket.se/languages/svenska/det-har-ar-den-svenska-skolan>

(Hämtad 2024-01-2)

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet: Lgr*

22 <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718> (Hämtad 2024-01-28).

Skolverket (2023) '70 procent av lärarna i grundskolan är behöriga'

[Nerladdad den 4 februari 2024] [https://www.skolverket.se/om-](https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2023-04-04-70-procent-av-lararna-i-grundskolan-ar-behoriga)

[oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2023-04-04-70-procent-av-lararna-i-grundskolan-ar-behoriga](https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2023-04-04-70-procent-av-lararna-i-grundskolan-ar-behoriga)

Sporre, K (2023) Etiska teorier. I Franck, O. & Lilja, A (red.). *I Etik, berättelser och samtal – Att använda skönlitteratur i etikundervisning*. Gleerups, s. 23-38.

Utbildningsstyrelsen, (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*, utbildningsstyrelsen. [Nerladdad den 15 februari

2024] <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv/perusopetus/419550/tiedot>

Van Stekelenburg, L.H., De Ruyter, D. and Sanderse, W. (2021) 'Equipping students with an ethical compass.' What Does It Mean, and What Does It Imply?', *Ethics and Education*, 16(1), pp. 91–107. doi:10.1080/17449642.2020.1860315

Zilliacus, H. (2013) 'Addressing Religious Plurality--A Teacher Perspective on Minority Religion and Secular Ethics Education', *Intercultural Education*, 24(6), pp. 507–520. doi:10.1080/14675986.2013.867761.

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