

”JAG ÄR INTE RIKTIGT EN SÅN PERSON ATT DELA MED SIG ”

Lärare och elever om rättvisa

Av: Dagny Åberg

Handledare: Henrik Bohlin

Södertörns högskola | Lärarutbildningen

Självständigt arbete (Examensarbete) 15 hp

Självständigt arbete 1 | VT 2019

Grundlärarutbildning med interkulturell profil med inriktning
mot förskoleklass och årskurs 1-3, 240 hp



Abstract

Title: “I’m not really one that shares”: Teacher and student perspective on justice

Author: Dagny Åberg

Supervisor: Henrik Bohlin

This paper investigates the understanding of the concept of justice. This study takes advantage of a phenomenographic research approach while also using questionnaire answers. The purpose of the thesis has been to explore young students understanding and experiences of “justice”. The data for the empirical part of the study has been gathered through questionnaires and the main information for the qualitative part of the study has been extracted from the results of interviewing students. The results show evidence that teachers in the study have not worked explicitly with the concept of justice. The results from the study shows that the primary education of “justice” happens through socialization.

Keywords: Interaction, Socialization, Civics, Justice, Education

Nyckelord: Interaktion, Socialisation, Samhällskunskap, Rättvisa, Undervisning

Innehållsförteckning

1	Introduktion	1
1.1	Inledning	1
1.2	Bakgrund	2
1.2.1	Rättvisa	3
1.3	Syfte & frågeställningar	4
1.4	Tidigare forskning	4
1.4.1	Skolelevs föreställningar om rättvisa	4
1.4.2	Interaktionsbaserad undervisning	5
1.4.3	Skolans fostransuppdrag	6
1.5	Teorianknytning	7
1.5.1	En teori om rättvisa	7
1.5.2	Rättvisa som egendomsrätt	9
1.5.3	Socialisation på skolan	10
2	Material & metod	12
2.1	Datainsamling	14
2.1.1	Lärarenkäter	14
2.1.2	Elevintervjuer	14
2.1.3	Forskningsetiska principer	15
2.1.4	Validitet och reliabilitet	15
2.1.5	Metoddiskussion	16
3	Resultat / Analys	17
3.1	Lärarenkäter	17
3.1.1	Vad ska läras ut?	18
3.1.2	Hur ska det läras ut?	20
3.1.3	Varför ska det läras ut?	21
3.1.4	Resultat av lärarenkäter	21
3.2	Elevintervjuer	22
3.2.1	Rättviseprovet	24
3.2.2	Fördelningsuppgift	25
3.2.3	Deltagandeuppgift	28
3.2.4	Resultat av elevintervjuer	29
4	Diskussion	30
4.1	Summering lärarenkäter & elevintervjuer	30
4.2	Kan man nyttja kunskapen om rättvisa på ett bättre sätt?	30
4.3	Elevers resonemangsförmåga	31
4.4	Kritiskt om forskningen	31
4.5	Didaktiska implikationer	32
4.6	Vidare forskning	33
5	Käll- och litteraturförteckning	34
Bilaga 1.	Intervjufrågor	36
Bilaga 2.	Enkät för Södertörns lärarutbildning	37
Bilaga 3.	Undersökning om rättvisa: samtyckesbrev (sid 1)	38
	Forskningsetiska principer (sid 2)	39

Bilaga 4.	Fullständigt elevsvar	40
-----------	-----------------------------	----

1 Introduktion

”Men den mest betydande enskilde tolstojanske konvertiten var otvivelaktigt Mahatma Gandhi. Gandhis prestation att väcka det indiska folket och leda det genom en nästan oblodig nationell revolution mot utländskt herravälde ligger endast i vårt ämnes periferi, men det är värt att hålla i minnet att Gandhi var påverkad av flera av de stora frihetliga tänkarna. Hans icke-våldsteknik växte till stor del fram under såväl Thoreaus som Tolstojs inflytande, och han uppmuntrades i sin idé om ett land av bysamhällen genom flitig läsning av Kropotkin.” (Woodcock, 1962:193)

1.1 Inledning

Inför valet av uppsatsämne fick vi rådet att välja ett ämne som man känner passionerat för. Uppsatsens ämnesinriktning är således något eget och personligt. Jag har valt att skriva om förståelsen för begreppet *rättvisa*. Uppsatsens avsikt är att utforska elevers förståelse av ”rättvisa” och elevers kunskaper samt erfarenheter av ”rättvisa”. Uppsatsen är ämnesdidaktiskt inom ämnet samhällskunskap och mer specifikt syftesdelen för förskoleklassen ”Livsfrågor med betydelse för eleven, till exempel kamratskap, rättvisa och könsroller” (Skolverket 2018a, s. 21) och årskurs 1-3 ”Livsfrågor med betydelse för eleven, till exempel gott och ont, rätt och orätt, kamratskap, könsroller, jämställdhet och relationer” (Skolverket 2018a, s. 225). För att lyckas med detta behöver vi dock fastställa vilken typ av rättvisa som blir uppsatsens utgångspunkt. *Rättvisa* är ett filosofiskt begrepp som kan tolkas olika beroende på vilken teori man utgår ifrån, uppsatsen kommer att utgå från Rawls (1999), Nozick (2013) och Vygotskij (Säljö 2010). Den senare teorin är relevant ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv medan de två första ur ett rättviseteoretiskt perspektiv.

Att det finns en forskningslucka i samhällsundervisningen mot de yngre skolbarnen eller F-3 får vi veta av samhällskunskapsdidaktikern Malin Tvärånas licentiatavhandling (2015) där hon uppmanar till mer forskning i samhällsämnet och till att undersöka yngre elevers resonemangsförmåga (2015, s. 127).

1.2 Bakgrund

Peter Gärdenfors är professor i kognitionsvetenskap och författare till boken ”*Lusten att förstå*”, (2013). Gärdenfors (2013) skriver om lärande och vad lärande är och förklarar att det finns ”fyra perspektiv på lärande”. Författaren förtydligar att det inte finns ett rätt sätt att undervisa på eftersom det finns olika sätt att lära på (2013, s. 108). Det första perspektivet ”*Eleven som gör- Hur man får färdighetskunskaper*”: utgår ifrån att människan får färdighetskunskaper genom *imitation* och handlar främst om yngre barns utveckling där de utvecklar grundläggande färdigheter genom att exempelvis härma sina föräldrar (Gärdenfors, 2013, s. 109, 113). Perspektiv två ”*Eleven som vet- Hur man får faktakunskaper*”: andra perspektivet handlar om att ”veta” och hur exempelvis fakta och teorier överförs till eleverna. I det andra perspektivet ses barnet som - *en tabula rasa* eller ett oskrivet blad (2013, s.115). Det tredje perspektivet som Gärdenfors presenterar handlar om att ”veta varför” och ser på lärande som något som sker genom interaktion ”*en social komponent*” där eleven inte bara arbetar med färdig kunskap utan lär sig genom att ”*diskutera, förhandla och samarbeta*” (2013, s.116). Författaren förklarar att det tredje perspektivet just nu är inaktuell som resultat av debatten kring kunskapsmålen (Gärdenfors 2013, s. 116).

Skolan har ett viktigt uppdrag där eleverna får lära sig genom både interaktion och ämnesdidaktiska inslag och om vi jämför med svenska ämnet och ämnets kunskapsmål hittar vi att det finns konkreta och mätbara kunskapsmål i svenska ämnet vilket kan resultera i att lärare fokuserar på det som är mätbart i undervisningen. En av anledningarna är de konstant debatterade nationella proven (Skolverket 2019). I ett samhälle som är inriktat på resultat är det nödvändigt att redogöra för samhällsämnets kunskapsmål och de delar av kunskapsmålen som specifikt efterfrågar en annan typ av undervisning än att räkna, läsa och skriva. Så som att samtala, reflektera, söka information genom intervjuer samt observationer.

” Eleven har grundläggande kunskaper om några mänskliga rättigheter och barnets rättigheter [...] Eleven kan samtala om normer och regler i vardagen [...] Eleven kan samtala om elevnära livsfrågor. [...]”

Eleven kan ta del av enkel information i olika medier och samtala om elevnära samhällsfrågor genom att framföra synpunkter, ge kommentarer och ställa frågor. [...]Eleven kan också söka information om samhället och naturen genom enkla intervjuer, observationer och mätningar och göra enkla

sammanställningar av resultaten så att innehållet klart framgår”(Skolverket 2018b).

Det är viktigt att ta till vara på elevers erfarenheter och förankra de värderingar som är grundläggande för vårt samhälle. Rawls skriver att rättvisa är samhällets främsta dygd (1999, s. 25). Långström & Virta (2016) skriver om hur synen på barndomen som en isolerad del har förändrats. Författarna förklarar att barn tidigare har isolerats från politiska sammanhang och hållits utanför samhällsdebatten. Att barn inte tidigare har hörts i politiska sammanhang och att deras åsikter och kunskaper inte har efterfrågats, (2016, s. 69). Författarna poängterar att det idag finns ett ökat intresse för barns kunskaper och intresse i samhällsfrågor.

Att undervisa om *rättvisa* i de yngre åldrarna kan tänkas vara abstrakt, till och med svårt men det är nödvändigt och i Läroplanen (Skolverket 2018a) en viktig del av värdegrundsarbetet samt det centrala innehållet i samhällskunskapsämnet. Undervisningen behöver inte leda fram till ett beslut om vad som är rättvisa, det kan räcka med att lyfta politiska frågor och att få dela och ta del av varandras erfarenheter. Under samhällskunskapsämnets *syftesdel* i Läroplanen hittar vi bland annat att eleven genom undervisningen ska ges förutsättningar att utveckla förmågor som: *uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv*, (Skolverket 2018b). För lärare har Läroplanens skrivningar om skolans värdegrund funktionen av en ledstjärna i hur lärare bör förhålla sig till frågor om exempelvis *rättvisa* i vårt samhälle (Skolverket 2018a).

1.2.1 Rättvisa

Nationalencyklopedin förklarar att begreppet *rättvisa* har stor betydelse inom politik, juridik, filosofi och statskunskap med andra samhällsvetenskaper (NE 2019a). Det framkommer även att det inte finns en generell accepterad definition av rättvisa men även att rättvisa delas sedan Aristoteles tid in *distributiv rättvisa* och *kompensatorisk rättvisa* eller kommutativ rättvisa (NE 2019a).

Distributiv rättvisa handlar om fördelning av resurser och förutsätter en situation där det finns motsättningar eller motstridande intressen. Rawls (1999) *En teori om rättvisa* finns med i NE:s beskrivning av begreppet och även att teorin är distributiv. Rawls (1999) teori kommer att vara en av de teorier som kommer att användas i uppsatsens teoridel och kopplas till elevernas

utveckling av "ett sinne för rättvisa" samt teorins kritiker Nozicks (2013) idéer om rättvisa som egendomsrätt.

1.3 Syfte & frågeställningar

Studien ämnar undersöka tre elevers kunskaper och erfarenheter av rättvisa samt fyra lärares erfarenheter av undervisning om rättvisa. Syftet med uppsatsen är att utforska elevers och lärares formella- och informella kunskaper samt erfarenheter av "rättvisa" i undervisningen.

Frågeställning:

- Vilka uppfattningar och erfarenheter har 3 elever i årskurs 2 och 3 om rättvisa?
- Hur arbetar respektive lärare med begreppet rättvisa?

1.4 Tidigare forskning

1.4.1 Skolelevers föreställningar om rättvisa

Licentiatavhandling *Rikare resonemang om rättvisa: vad kan kvalificera deltagande i samhällskunskapspraktiken* (Tväråna 2015) bygger på Tvärånas forskning om samhällsämnets innehåll. Avsikten med Tvärånas (2015) avhandling är att identifiera elevers praktiska deltagande i undervisningen och synliggöra vad som lärarna kvalificerar som deltagande. Det undervisningsstoff som används vid observationerna behandlar "rättvisa". Tväråna (2015) förklarar att skrivningarna i styrdokumentet kan ha funktionen av "samhällets avsiktsförklaringar" och vidare att samhällsundervisningen inte nödvändigtvis berör allt innehåll i skrivningarna. Det resultat som Tväråna (2015) presenterar i sin uppsats visar bland annat att lärarna på gymnasiet lägger högre värde på elevers kunskaper om rättvisa som "principiellt värde" (2015, s.122). Rättvisa av ett *principiellt värde* bygger på olika principer av rättvisa som "öga för öga", vända andra kinden till" och "behovsrättvisa" samt "likhetsrättvisa". Synen på rättvisa av ett *principiellt värde* utmärks genom att rättvisepprinciper "står för sig själva" de är i sig ett argument. Förtjänsträttvisa: det är mitt därför att jag har köpt det, man har gjort sig förtjänt av det. Behovsrättvisa: fördelning efter behov, (2015, s. 83). Annat Tväråna presenterar är att lärarna ansåg "kritisk granskning" som av ett högre kunskap (2015, s.123).

Tväråna ifrågasätter om det kan vara så att samhällskunskapslärare tar för givet att ett visst ämnesinnehåll har samma tolkning och värde hos de andra samhällsvetare (2015, s.125).

Författaren problematiserar ämnesinnehållets betydelse och poängterar att ämneslärarna har svårt att se om ”vardagserfarandet och ämneserfarandet” kan hållas isär i undervisningen och i innehållet (2015, s. 126). Tväråna skriver vidare att man inte bara behöver utveckla samhällskunskapens ämnesinnehåll utan även utföra ett ämnesdidaktisktanalys av samhällskunskapens syfte, (2015, s.126). Utifrån resultaten kommer Tväråna fram till att ett ämnesknutet språk kan verka som *medierande redskap* för ett erfارande av rättvisa som principiellt värde och för resonande i samhällskunskap som kritiskgranskning (2015, s. 124).

1.4.2 Interaktionsbaserad undervisning

Rapporten *Paths to 21st Century Competencies Through Civic Education Classrooms: An Analysis of Survey Results from Ninth-Graders* (Torney- Puerta & Wilkenfeld 2009) visar resultat från undersökningar gjorda på högstadieelevers kunskaper i samhällskunskap samt undervisningens påverkan på elevers kunskaper. Författarnas rapport redogör för 2, 545 elevers kunskaper i samhällskunskap och resultatet visar även vilken typ av undervisning som gav bäst resultat.

Interaktion genom diskussionsbaserad undervisning: elever som undervisas interaktivt lyckas enligt bäst i samhällsundervisningen. Undervisning som baserades på interaktion visar på goda resultat och ett exempel är studenternas kunskaper och positiva attityd för minoriteters rättigheter (2009, s.24). Det kan vara genom interaktion och diskussionsbaserad undervisning och vidare i kombination med föreläsningar. En blandad undervisningsform visade ge resultat genom att eleverna får ökad förståelse för andra, samarbetar bättre i grupp och intresserar för andra länder (2009, s. 22). Föreläsningsbaserad undervisning visar på en traditionell undervisningsform som med införandet av interaktion ger de bästa resultaten. Att endast undervisa genom föreläsningar visar på sämre resultat än i kombination av ett interaktivt arbetssätt. Det som visade sig ge sämst resultat var den undervisningsform där varken föreläsningar eller interaktion användes i undervisningen. Författarna skriver även att det är lönsamt för samhället att se över undervisningen då dessa elever även visade sig ogilla auktoriteter dvs ovilja att lyda lagen. Annat som är uppmärksammas är gruppens brist på fortsatta studieplaner (2009, s.22).

Figur 1 visar undervisningens olika nivåer på traditionell undervisning och en öppen klassrumsmiljö. En lyckad undervisningsform är föreläsning i kombination med interaktion.

		Öppen klassrumsmiljö	
		LÅG	HÖG
Traditionell Undervisnings Skala	LÅG	Inget	Interaktion
	HÖG	Föreläsning	Föreläsning och interaktion

Figur 1. Figur 1 Samhällskunskapsundervisningen: Min översättning av figur 1 i rapporten (Torney- Puerta & Wilkenfeld 2009, s. 7).

1.4.3 Skolans fostransuppdrag

Jag har valt att använda mig av Alexandra Smedbergs (2013) uppsats ”*Fostransuppdraget i Samhällskunskap: En studie i hur samhällskunskapsämnet kan uppfattas när det gäller fostran*”. Uppsatsen lyfter flera av de kritiska aspekterna med samhällsundervisningen och som författaren har skrivit så finns det inte så mycket forskning inom detta område. Smedberg (2013) skriver om skolans fostransuppdrag där hon har inriktat sig på intervjuer av tidigare gymnasieelever, gymnasiet och läromedel. Författaren har undersökt och sammanställt fostransuppdragets olika värden, (2013, s. 21). Smedberg (2013) skriver att fostransuppdraget är viktig i samhällskunskap vars huvudsakliga uppdrag är att främja aktiva medborgare. Med fostran menas den påverkan som den omgivande kulturen och institutioner som familjen och skolans har på individen. Smedbergs (2013) uppsats redogör för begreppet *värden* utifrån Anthony Giddens (Giddens, Sutton & Ekerwald 2014) filosofiska definition:

”Idéer som individer eller grupper har om vad som är önskvärt, passande, bra eller dåligt. Olika värden representerar viktiga aspekter av de variationer vi kan iaktta i mänskliga kulturer. Vad en viss individ värderar högt påverkas i hög grad av den speciella kultur individen råkar leva i.” (2014: s. 569).

De värden som Smedberg (2013) undersökt är rättskänsla, solidaritet, generositet och ansvarstagande, (2013, s. 20). Om rättskänsla skriver författaren utifrån styrdokumentet där det står det att skolan framföra demokratiska värden till eleverna. Eftersom dessa värden är viktiga

för demokratin vilket samhällskunskapen handlar om, skriver Smedberg. Författarens slutsats är att samhällskunskapens ämnesuppdrag är att utbilda och fostra demokratiska elever. Författaren återkopplar till Läroplanen för gymnasiet:

”står det att skolan ska utbilda aktiva demokratiska medborgare med en grundläggande demokratisk värdegrund. Denna värdegrund innehåller värden som rättskänsla, generositet, solidaritet, varje människas rätt till frihet m.m.” (Smedberg, 2013, s. 23).

Detta är skolans uppdrag, skriver författaren som ifrågasätter om dessa kunskaper når ut till eleverna. Författaren anser att det finns ”ett gap” i det Läroplanen ämnar lära ut och det som eleverna faktiskt ansåg att de hade lärt sig. Eleverna ansåg att undervisningen endast försett dem med grundläggande kunskaper i ämnet där eleverna saknade att utmanas och fördjupas i dessa värden. Aktiviteter som eleverna saknade under sin skolgång var att diskutera och analysera de värden som hör till fostransuppdraget. Smedberg (2013) drar slutsatsen att undervisningen ”kan ha fastnat” i socialisering av eleverna och undervisat om övergripande värden som *demokrati*, *mänskliga rättigheter* och *samhälles funktioner*. Undervisningen saknade fokus på individualisering och kritiskt tänkande förklarar Smedberg (2013).

1.5 Teoranknytning

1.5.1 En teori om rättvisa

A Theory of Justice (1971) har skrivits av den amerikanska samhällsfilosofen John Bordley Rawls (1921- 2002). Den svenska utgåvan *En teori om rättvisa* (Rawls, 1999) är den version av teorin som uppsatsen kommer att redogöra för. Teorin bygger på liberala värden som frihet och äganderätt: det är uppbyggt av rättvisepprinciper där den första är grundläggande för teorin: Alla deltagare i en *verksamhet* som påverkas av den, har samma rätt till den största möjliga frihet som kan liknas vid lika frihet för alla, (1999, s. 76,). Den andra principen innebär att regelbundna ojämlikheter endast är godtagbara om de är till fördel för alla, ”till allas fördel”. Den andra principen förutsätter att de positioner och befattningar som är knutna till verksamheten är offentligt erkända ”öppna för alla” (1999, s. 76-77).

Teorin har gjort sig mest känd för: att rättvisepprinciper väljs fram bakom *en slöja av okunnigheter* av personer i *ursprungspositionen*. Annat som kännetecknar teorin är differensprincipen som handlar om fördelning eller omfördelning. *Differensprincipen*: fördelning av samhällets tillgångar ska gynna de som har det sämst ställt i samhället: med det

menas att man inte kan motivera till ojämställdhet om resultatet inte gynnar de som har det sämre. ” Enligt differensprincipen kan ojämlikhet rättfärdigas endast om skillnaderna i förväntningarna är till fördel för den representativa människan som har det sämst, [..]” (Rawls 1999, s. 33, 96). Teorin beskriver hur individen i Rawls samhälle formas till en medborgare med ett utvecklat sinne för rättvisa, (1999, s.423). Rawls förklarar det i flera steg där den första är ett välordnat samhälle (1999, s. 422). Under §69 förklarar författaren att ett välordnat samhälle är nödvändigt för att en person ska utveckla ett sinne för rättvisa. Det som karakteriserar ett sådant samhälle är att det är gynnsamt för medborgarnas intressen och regleras effektivt av en offentlig rättviseuppfattning (Rawls 1999, s. 421). I ett sådant samhälle är institutioner rättvisa som bygger på ett välordnat samhälles beständighet och stabila rättviseuppfattning.

Att ”utveckla ett sinne för rättvisa” handlar delvis om de moralpsykologiska lagarnas påverkan på individen och individens vilja att följa samt handla därefter. Det finns enligt Rawls tre moralpsykologiska stadier som förklarar individens utveckling av ”ett sinne för rättvisa”. Under det första stadiet utvecklar barnet *auktoritetsmoral* som kan ses som den primitiva formen av moral. Auktoritetsmoralen är viktig och bevaras inför särskilda tillfällen senare i livet. Utgångspunkten är att barn med tiden införskaffar ett sinne för rättvisa där tidigare generationer förser barnet med moraliska attityder under dess uppväxt. Det första stadiet i ett barns moraliska utveckling sker i hemmets där familjen (i olika former) fostrar barnet med grundläggande rättviseuppfattningar. I det här stadiet ifrågasätter barnet inte familjen då begrepp så som berättigande lärs in senare i livet. Auktoritetsmoralen manifesteras i och med att barnet känner skuld när hen går emot föräldrarna. Man får dock inte blanda ihop skuld känslan inför föräldrarna med ångest och rädsla. Det första stadiet handlar om att familjetraditionen är rättvisa: att föräldrarna visar sin välvilja och kärlek till sitt barn genom att se till barnets bästa. Barnet utvecklar genom känslan av att vara älskad en känsla av ömsesidig kärlek gentemot föräldrarna och familjen, (Rawls, 1999, s. 431-435).

Det första stadiet är grundläggande för att nästa stadie ska gälla: skulle kunna förklaras som steg. När det första stadiet har förverkligats bygger personen upp känslomässiga/sociala band med personer i sin omgivning som byggs på rättvisa, rättvisa som offentligt erkänt. Andra stadiet är *Gruppmoral* och kännetecknas av att barnet bygger relationer baserade på tillit, förtroende och vänskapsband. Vänskapsbanden bygger i sin tur på gemensamma föreställningar om vad ens plikter och förpliktelser i samhället är. Stadiet handlar om gruppen eller

sammanslutningar: dvs vilken grupp eller nivå som sammanslutningen definieras. En sammanslutning kan vara av olika dimensioner i det här stadiet: från familjen till den nationella gemenskapen förklarar författaren. Sammanslutningen har hierarkiska funktioner där medlemmarna har bestämda skyldigheter och rättigheter. Under detta stadium har gruppen en viktig funktion i individens utveckling som en god kamrat och god elev. Barnet identifierar sig med de andra i de gemensamma sammanslutningarna så som grannskap och skola vilket individen kommer att härleda till att bli en god vuxen, (Rawls, 1999, s. 435-440).

Det tredje stadiet *Principmoral* förutsätter att det två föregående stadierna har förverkligats: att personen utöver familjära band även skapat vänskapsband som även de bygger på ömsesidighet. Samhörighetskänslan har med andra ord förverkligats genom de två första stadierna. Individernas välvilja och överenskommelse om vilka plikter och förpliktelser som gäller har fastställts. Tredje stadiet bygger vidare på de två första och förutsätter att rättvisa är en av samhällets institutioner som är offentligt erkända. Personen får genom att förvärva ett motsvarande sinne för rättvisa se att de är nyttiga för övriga i samhället/gruppen, ((Rawls 1999, s. 440-445). Rawls förklarar att vi får ett förtroende för institutioner och personer beroende på deras påverkan på sådant som vi anser vara värdefullt. Författaren poängterar vidare att personers sinne för rättvisa bygger på ömsesidig förståelse och tendens att svara på samma sätt som är grundläggande i människans sociala förmåga (Rawls 1999, s. 459).

1.5.2 Rättvisa som egendomsrätt

”Individuals have rights, and there are things no person or group may do to them (without violating their rights)” (Nozick, 2013, ix)

Naturtillståndsteorin är Robert Nozicks (2013) liberalpolitiska kontraktsteori. Teorins idealsamhälle är *en ultraminimal statsform* där individens frihet och rättigheter utgör grunden för samhället: individens frihet begränsas bara av andra individers rättigheter. Den *ultraminimala* statsformen har inga offentliga verksamheter: man betalar för en tjänst direkt till den står för tjänsten. Det finns inget som enligt Nozick rättfärdigar ett sådant system som välfärdsstaten innebär: individen är fri att äga och ha sina tillgångar för sig själv: förutsatt att de har införskaffats på ett rättmätigt sätt. Ett rättmätigt sätt innebär att man inte skadat någon eller orättmätigt kommit över andras tillgångar, (Nozick, 2013, s. 10 ,26, 149).

Nozicks (2013, s. 33) syn är att det är omöjligt att ha en moralisk balans i de handlingar som sker oss emellan: att det inte finns en moral i att någons liv är mer betydelsefullt än någon annans som rättfärdigas av kollektivets bästa. Det går inte att rättfärdiga att man offrar en av oss för andra. Det kan sammanfattas med att vi är olika människor som lever olika liv och att ingen ska behöva offras för någon annan. Författaren ställer sig kritisk till fördelningsprincipen i Rawls teori (Nozick 2013, ss. 184–189) och menar att individer i ursprungspositionen (okunnighetens slöja) kommer de att välja att öka välståndet hos de som har det sämre. Rawls och Nozick delar inte samma idé om hur fördelning av resurser ska gå till: ett exempel där Anders tjänar 50000kr i månaden och Börje tjänar 10000kr, det råder inget tvivel om att det är skilljer mellan personernas inkomster. Rawls menar att man behöver omfördela resurserna för att jämna ut inkomstskillnaderna, och att det kan komma att regleras genom en *mekanism*. Omfördelningen skulle resultera i att Anders får mindre medan person Börje får mer.

Nozick utreder vilka orsaksförklaringar som skulle kunna förklara att individernas inkomster är beroende av varandra: Börje har det sämre *därför* att Anders har det bra; Anders klarar sig sämre *så att* person Börje får det bättre; Börjes välstånd *leder till* att Anders har det sämre; Börje har det sämre *på grund av* att Anders har det bra; Börje har det inte bättre *på grund av* hur bra det går för Anders. I ett tredje alternativ får Börje ge sin lön till Anders som då har 50000kr + 10000kr det går nu att dra slutsatsen att Börje inte får det bättre i och med att Anders situation förbättras. Vidare skriver författaren att ett sådant system där en individs inkomst omfördelas för att jämna ut skillnaderna gör "Anders" till en slav under Börje där Anders välstånd skulle minska till fördel för att Börjes skulle öka. Nozick ifrågasätter varför Anders inte får ha sina ägodelar ifred; de är hans eftersom de har införskaffats på ett sätt som inte bryter mot "lagen", (min egna översättning av Nozicks problemformulering, 2013, ss. 190-191).

1.5.3 Socialisation på skolan

Nästa teori handlar om lärande och undervisning: Det sociokulturella perspektivet kommer att användas för att skapa förståelse för undervisningens olika delar. Grundaren av det sociokulturella teorin är den ryske pedagogen Lev Vygotskij (1896-1934) (NE 2019b). Perspektivet kommer att redogöras utifrån Roger Säljös bok "*Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*"(2010).

Ett sociokulturellt perspektiv bygger på att kunskap inte bara överförs utan är något som sker mellan individer genom interaktion, där kunskap *medieras genom artefakter*: ett exempel är

läraren som överför kunskap till eleven (mottagaren) där mediumet är det talet, (Säljö, 2010, s. 29). Artefakter syftar till olika verktyg eller fysiska redskap i vår omgivning som bidrar till att öka vår förståelse, (Säljö, 2010, s. 24). Dessutom förutsätter ett sociokulturellt perspektiv att läraren har elevens kunskaper som utgångspunkt för undervisningen och arbetar inom elevens proximala utvecklingszon, (Säljö, 2010, s.119). En av grundtankarna är att lärandet inte är begränsat till skolans värld och Säljö förklarar vidare att våra mest grundläggande kunskaper lärs in i exempelvis hemmet. Vi lär oss i situationer vars syfte inte är att undervisa utan utgör en del av vardagen. Den primära socialisationen sker i hemmet i genom interaktion med familjen, (Säljö, 2010, s. 12, 40).

Det sociokulturella perspektivet handlar om: människans förmåga att utnyttja fysiska och kognitiva resurser: människans kunskaper har främst utvecklats på grund av att hon har lärt sig att organisera och återanvända kunskap. Vi är biologiska varelser med begränsningar likt andra arter och skillnaden är att vi för vidare kunskap. Säljö påpekar att vår utveckling inte skiljer sig markant från våra föräldrar eller deras föräldrar: utvecklingen är inte märkbar om man undersöker våra hjärnor. Däremot är samhällets utveckling märkbar i alla dess aspekter: genom att människan har organiserat aktiviteter genom ”verksamheter” så som sjukvård, skolor och fabriker. Det sociokulturella barnet ska socialiseras in genom interaktion där den vuxna förklarar världen: kan liknas vid ett lärlingssystem som de vuxna bedriver. En av människans främsta egenskaper är att ta tillvara på tidigare generationers kunskaper. Människan särskiljer sig från andra arter eftersom hon föds in i en värld där tidigare generationer använt sina erfarenheter för att utveckla samhället: våra förutsättningar är helt andra på grund av tidigare generationers kunskapsutveckling, (Säljö, 2010, s. 18-19, 26, 66-67).

Enligt det sociokulturella perspektivet anses tänkande och kommunikation vara besläktade: människan utvecklas genom att interagera och utbyta erfarenheter. Den miljö som människan bäst utvecklar sina kunskaper är i vardags interaktionen och genom det naturliga samtalet och situerade praktiker där vi utvecklar sociala färdigheter som att tolka och förstå budskap. Kunskaper som används i vardagen samt är en resurs när problem uppstår: genom att använda våra erfarenheter för att urskilja problemet och lösa det. Kunskapsinhämtning är även beroende av att vi förstår det kontexten som det förvärvas i, inför och även våra förkunskaper: som kulturella företeelser och kommunikativa mönster, (Säljö, 2010, s. 16, 115, 125, 223).

2 Material & metod

De kvalitativa metoderna som har valts för att samla in data till uppsatsen är elevintervjuer och lärarenkäter. Metoden som har tillämpats är kvalitativmetod eftersom svaren kommer att värderas genom tolkning. Det insamlade materialet kommer att analyseras utifrån teorier och tidigare forskning och svaren kommer att väljas ut beroende av dess innehållsliga värde för undersökningen. Ett utförligare svar kan komma få företräde framför ett ja/nej svar i analys sammanhanget. Metoden är motsatsen till kvantitativ metod och skiljer sig eftersom det handlar om insamling av mjukdata som i sig inte säger något utan behöver analyseras (Ahrne & Svensson 2015). Den forskningsansats som kommer att användas är *fenomenografi*.

Den fenomenografiska forskningsansatsen utvecklades av pedagogikforskaren Ference Marton vid Göteborgs universitet på 70- talet (NE 2019c). Den insamlade empirin kommer att analyseras genom ett fenomenografisk analys som undersöker hur man ”erfar någonting[..], beskriva fenomen så som andra erfar dem, identifiera, formulera och hantera forskningsfrågor” (Booth & Marton, 2000). Marton & Booth (2000) skriver om lärande och hur man lär samt redogör viktiga aspekter av lärande. Författarna skriver även att fenomenografi har en empirisk inriktning där man intresserar sig för andras sätt att erfar något och att reflektera över kunskapsinhämtningen (Marton & Booth 2000, s. 146). Författarna skriver att syftet med en studie är att undersöka variationer som delas upp i kategorier där ett av kraven är att det finns kvalitativa skillnader i erfandet av fenomenet (2000, s. 162).

Erfarande är ett av ansatsens grundbegrepp och kan förklaras genom metaforen av ett rådjur i en mörk skog. När vi erfar något behöver vi urskilja vad detta något är: att vi ser ett rådjur och inget annat. Den som erfar behöver uppmärksamma rådjurets särskilda och karaktäristiska drag. När vi har faställt fenomenet: ett rådjur, uppmärksammar vi djurets hållning och miljön: är den medveten om vår närvaro eller varnad av ljud? Vi får en ökad förståelse för det vi erfar genom att observera det i sin miljö. Det kontext som vi erfar är relevant för vår förståelse av fenomenets, tillika våra tidigare erfarenheter som bidrar till att vi kan urskilja att det är ett rådjur (Marton & Booth, 2000, s. 117-120).

Tabell 1 redogör för korrelationen mellan ansatsen fenomenografi och ämnesdidaktik i uppsatsen.

	Fenomenografisk syn på vad eleven erfar som rättvisa: Direkt objekt för lärandet VAD?	Fenomenografisk syn på hur eleven lär sig om rättvisa: Akten -> Indirekt objekt: den typ av förmåga som den lärande strävar efter att utveckla HUR?
VAD? Ämnesdidaktiska frågan vad som ska undervisas?	Rättvisa	
HUR? Ämnesdidaktiska frågan hur man undervisar?		Undervisningen om rättvisa. När erfar eleven att man undervisar om rättvisa?

Marton & Booth (2000) menar att det är relevant att undersöka varför andra lär sig bättre och att det finns en koppling mellan lärarens sätt att "konstruera" ett ämnesinnehåll och det som barnet lär sig. Lärarna kan anta att undervisningen har ett visst innehåll än det barnet lär sig (Marton & Booth, 2000, s. 201, 227, 229). Undersökningens direkta objekt är rättvisa och elever förmåga att resonera som har delats upp i tre steg: från A- C. som redogör i tabell 2.

C) Elever resonerar om rättvisa som principer
B) Elever resonerar om rättvisa: undervisnings relaterat
A) Elever resonerar om rättvisa: vardagsrelaterat

Tabell 2 visar de kunskapsindelningarna som gäller för elevintervjussvaren.

2.1 Datainsamling

2.1.1 Lärarenkäter

Den empiri som har samlats in är en enkätundersökning där fyra lärare som arbetar med förskoleklassen och årskurserna 1-3 deltog som informanter. De fyra lärarna är från olika delar av landet och skiljer sig i både utbildning och arbetslivserfarenhet. De har besvarat utifrån deras erfarenheter om ämnesdidaktik, material och egna tankar om vad rättvisa är, se bilaga 2. Lärarna har kontaktats genom mejl och telefonsamtal. Lärarenkäternas huvudsyfte är att besvara den andra frågeställningen: hur arbetar respektive lärare med begreppet rättvisa? Men även som ett förtydligande i lärarnas rättvisesyn. Enkätsvaren har i resultatet kategoriserats in under de ämnesdidaktiska frågorna vad, hur och varför.

2.1.2 Elevintervjuer

Sedan har tre elevintervjuer genomförts på deras fritid, på ett bibliotek efter överenskommelse med föräldrarna och barnen. Barnen fick ett presentkort på 50kr som ett tecken på tacksamhet för att de ställer upp på sin ledighet. Elevintervjuerna var relativt svåra att få till och organiserades under helg och påsk ledigheten. Tre punkter som har varit avgörande i sökandet efter informanter som att ha all information utskrivet i pappersformat och till hands. Den andra punkten är att vara flexibel men organiserad och ha ett antal utvalda datum utsatta för intervjuer. För att få intervju barn är det även viktigt att föräldrarna har en ide om vem man är. Jag har personligen sökt upp föräldrar på skolan/ skolor (fritids vid hämtning) och frågat dem om de kan tänkas delta.

Inför intervjuerna har förberedelser skett genom att läsa kapitel fem i boken *Handbok i kvalitativa metoder* (Cater & Ahrne 2015, ss. 68–80). Kapitlet lyfter flera viktiga punkter där barns kunskaper är fokus och där barnen framställs som kompetenta och kunniga. Vidare att varje intervjusituation är unik vilket kan bekräftas av mina erfarenheter. Kapitlet förberedde mig väl inför de utmaningar som väntade. Man kan även påstå att transkriberingarna fick en avgörande roll i utvecklingen. Exempelvis tog den första intervjun ca 40 minuter och informanten hade massor att berätta och jag hade massor av frågor, vid transkriberingen uppfattade jag mig som ledande i samtalet vilket jag inte kände mig helt bekväm med. Vid andra intervjun var jag mer återhållsam och försiktig vilket återspeglades av informant nummer två som också blev reserverad. Intervjuerna tog plats 23 mars 13:00- 13:30, 30 mars 13:00-

13:15 och 16 april 13:00- 13:30. De frågor som ställdes vid intervjun finns på bilaga 1. Respondenterna som intervjuades är mellan 8- och 10 år: två elever går i trean och är nio- och tio år samt en elev som går i årskurs två som är åtta år.

2.1.3 Forskningsetiska principer

De forskningsetiska principerna har redogjorts som en del av samtyckesbrevet (bilaga 3) och även i mejlet till de medverkande lärarna. Lärarna har främst informerats om anonymitetsfrågan efter önskemål av en av lärarna. Principerna har hämtats från Vetenskapsrådet (2002) och sammanställts nedan:

Forskaren skall informera undersöknings deltagare om syftet med undersökningen och villkoren för deras deltagande. Deltagandet är frivilligt och deltagarna har rätt att avbryta sitt deltagande när så önskas. Undersökningsdeltagares samtycke behövs om informanten är under 15 år. Barn kan inte delta i undersökningen utan att målsman ger sitt samtycke då särskilda restriktioner gäller för att barn under 15 år ska kunna delta. Deltagande i undersökningen kan avbrytas när man önskar och undersökningen är frivillig (2002).

2.1.4 Validitet och reliabilitet

Thurén (2007, s. 26) skriver att man vid kvalitativa studier behöver vara särskilt uppmärksam på validitet och reliabilitet i arbetet. Vidare att validitet innebär att man har undersökt det som ska undersökas. Validitet avser att studien mäter det som är relevant och inget annat. Ett exempel på validitet är när man på 1800-talet mätte människoskallar i syfte att bedöma människors intelligens (2007, s. 26). Man delade då in folk i lång- och kortskallar och även om studiens mätningar utfördes på ett korrekt sätt och reliabiliteten i mätandet var högt så saknar den studien validitet på grund av att skallens längd inte visat sig påverka människans intelligens.

Under uppsatsskrivandet har jag fått reflektera över uppsatsens validitet och därefter omvärderat en del beslut. Ett exempel på processen bakom uppsatsen är tillförandet av en tredje elevintervju där jag började med att intervjua två elever. Elevintervju 1 och 2 visade att eleverna delade uppfattning om vad "rättvisa" är, att de hade inlärd idéer om rättvisa. Den ursprungliga tanke med undersökningen var att visa att barn kunde resonera och att undervisningen är bristfällig i just frågan om "rättvisa" och att unga elevers resonemang kunde kopplas till

rättviseteorier. Jag hade inte förväntat mig att elevsvaren så tydligt skulle visa på socialisation. Resultatet från de två första intervjuerna kunde vara en tillfällighet tänkte jag och bestämde mig för att kontrollera svaret med en tredje intervju. Under planeringen av uppsatsen hade jag även andra typer av frågor som jag testade på min son, frågorna visade sig ha fokus på annat än det som jag ville ha svar på och ändrades därefter..

Ett utkast på en fråga i mitt PM:

Under sommarlovet åker Erik på utlandssemester, Anna är hemma hos sin mormor eftersom hennes föräldrar jobbar och Elliot får stanna hemma. Skolan får en biljett till Gröna Lund, vem av eleverna ska få biljetten.

Motivera ditt svar, varför/varför inte?

Det svaret som gavs var att Erik skulle få Gröna Lund biljetten då han hade varit tvungen att åka utomlands på sin semester. Sedan fyllde han (min son) ut med att han helst är hos sin mormor eller med kompisarna när han är ledig. Jag skrev då om frågan och omformulerade frågorna så att de inte kan missförstås och där fokus ligger på fördelning och deltagande. De nya frågorna är fördelningsuppgiften och deltagaruppgiften, se bilaga 1. Thurén (2007, s. 26) skriver att reliabilitet syftar till metodens tillförlitlighet och om undersökningen har gjorts på ett korrekt sätt. En studie där man har eliminerat slumpfaktorn och där metoden kommer att ge samma resultat tyder på hög reliabilitet genom dess generaliseringsbarhet. Reliabiliteten och generaliseringsbarheten i studien är hög då de medverkade elever och lärare inte har påverkats under studiens gång och har även svarat på samma frågeställningar som gäller för sin grupp (bilagor 1 och 2). Frågor har formulerats för att ha rätt fokus och studien utgår ifrån både lärar- och elevsyn.

2.1.5 Metoddiskussion

Uppsatsen har skrivits under en begränsad tidsperiod på tio veckor vilket har påverkat metodval och säkerligen kvaliteten på arbetet. Nu i efterhand skulle jag ha använt mig av observationer istället för lärarenkäter. Lärarenkäterna visar den bild som lärarna vill förmedla och frågan om hur undervisningen går till förblir obesvarad. Men det kan även vara så att denna uppsats behöver skrivas utifrån enkäter. Det vill säga att man utifrån denna uppsats kan planera en uppsats som lyfter samma frågor men utgår ifrån observationer.

Vidare vill jag tilläga att intervjuerna är kärnan i uppsatsen och har varit den del av uppsatsen som har varit svårast och roligast att genomföra. Uppsatsen skulle ha gynnats av att genomföras i en större skala och under en längre period för att kunna ha fler intervjuer och observationer. En studie som genomförs under en längre period ger andra möjligheter som att exempelvis planera undervisning om rättvisa och följa unga elevers kunskapsutveckling samt resultat.

3 Resultat / Analys

3.1 Lärarenkäter

Uppsatsens resultatdel har två huvudindelningar som är lärarenkäter och elevintervjuer som besvarar uppsatsens två frågeställningar. Den första delen redogör för lärarnas syn på rättvisa och undervisningen samt vilka läromedel som används. Enkätsvaren har kategoriserats in i de ämnesdidaktiska frågorna vad, hur och varför.

I tabell tre presenteras lärarnas arbetslivserfarenhet, utbildning och yrkestitel.

Tabell 3 lärare

Titel	Utbildning	Erfarenhet
Förstelärare i fritidshem	Lärare grundskolan F-6 och fritidshem	7 år
Klasslärare åk 1	Lärare med behörighet i svenska, matte, bild och musik åk 1-6	1 år i skolans värld och 9 år i förskolan
Grundskollärare 1-3	Grundskolläraryt utbildning 3,5 år Göteborgs Universitet	15 år
Pensionerad grundskollärare (mellanstadielärare) med inriktning sv/so och fördjupning i engelska	Grundskollärare (mellanstadielärare) med inriktning sv/so och fördjupning i engelska	44 varav åren före 2001 huvudsakligen i grundskolans låg och mellanstadium år 3-6 därefter i särskola årskurs 1-9 samt viss del i träningsskola

3.1.1 Vad ska läras ut?

Lärarsvaren kommer att redogöras som ett förtydligande i vad lärarna ser som rättvisa.

Lärarna har fått svara på följande frågeställning:

Rättvisa är?

Lärrerespondenten L3 började med att fastställa att rättvisa är ett filosofiskt begrepp som det finns många svar på. Respondenten L4 förklarade att begreppet kunde ses från två olika perspektiv:

”I övrigt torde nog, när det gäller synen på rättvisa, människor kunna uppdelas i två (på en glidande skala) grupper:

- 1) de som har en mer humanistisk människo/rättvisesyn
- 2) de som har en mer egoistisk sådan. I den första gruppen är det mer av dela med sig, att varje människa har ett egenvärde oavsett prestation och rätt till en värdig tillvaro. I den andra gäller mer åsikten att var och en kan skapa och/eller förtjäna sin tillvaro/sina tillgångar.”

Det första perspektivet som L4 återger som rättvisa överensstämmer med Rawls (1999) teoretiska syn på rättvisa: nyttigheter ska fördelas för att förbättrar situationen för de som har det sämre ställt. Ojämsställdheter får endast förekomma om de resulterar i att förbättra situationen för de med sämre förutsättningar, (1999, s. 76- 77). Det andra perspektivet överensstämmer med Nozicks (2013) syn på rättvisa och att ha friheten att bestämma över sina tillgångar, (2013, s. 33). Båda teorierna har skrivningar om individens okränkbarhet och rätt till ett värdigt liv. Skillnaden mellan teorierna ligger främst i synen på individens kollektiva ansvar (Rawls, 1999) och individens rätt att avsäga sig ansvaret för sina med medmänniskor (Nozick, 2013).

” Det finns rättvisa/orättvisa som inte nämnvärt går att påverka (alltså det finns då egentligen ingen rättvisa). Dit hör till vilken miljö och föräldraomsorg man föds, med vilka arvsanlag för ex sjukdomar, fysisk och intellektuell förmåga”, (L4).

Rättvisesynt hos L4 är att man inte kan påverka allt och att livet inte är rättvist i alla sammanhang samt att det finns orättvisor som vi inte kan påverka. L4 tar även upp rättvisa ur

ett biologiskt och kulturellt perspektiv som ytterlig aspekt av rättvisebegreppet. Rawls (1999) teori har utgångspunkten att man ska förbättra situationen för de som har det sämst ställt i samhället och även om teorin konsekvent har skrivningar om arbetare och arbetarklassen kan vi härleda teorin till biologiska och kulturella ojämställdheter, förutsatt att de har de sämre ställt än andra i samhället (Rawls, 1999, s. 32, 102). Nozick (2013) menar att jämställdhet inte är möjlig och hans argument är således att det inte är eftersträvansvärt. Nozick (2013) menar att en av människans naturliga rättigheter är att planera sitt liv och bestämma över sin egendom. I teorin finns det inget behov av att utjämna ojämställdheter, varken biologiska eller kulturella. Den friska individen behöver således inte kompensera för den som är sjuk, den rika för den fattige eller den intelligenta för den med begränsad intelligens. Individerna är oberoende av varandra och varandras situationer, (160-164). I lärarsvaret ges en variation av olika förhållningssätt till begreppet rättvisa.

Rättvisa är ett filosofiskt begrepp som kan tolkas ur en humanistisk rättvisesyn:

Uppsatsen ämnar problematisera och lyfter Nozicks (2013) syn som i sin enklaste form innebär att människan är fri att bestämma över sig själv och att dennes frihet står över allt annat. Ingen individ ska behöva offras för en annan eller för kollektivet. Nozicks (2013) teori överensstämmer dock inte med förklaringen på begreppet som L4 ger på en humanistisk människo/ rättvisesyn: teorins utgångspunkt är att man har rätt att äga och vidare att våra prestationer och egenskaper är våra och inte ska begränsas. Enligt Nozick (2013) begränsas människan av att behöva ansvara för andras ekonomiska tillstånd: tillstånden är helt oberoende av varandra. Teoretikern skriver om individens rätt och att det är ”inhumant” och en överträdelse att offra individen för ”the common good”.

Lärrerespondent L1:s svar har tre punkter som går att härleda till Nozicks teoretiska utgångspunkt: L1 tar upp rättigheter och efterfrågar värden som gäller för alla: *människors lika värde* som är ett etiskt ställningstagande där rättvisa utgör en del av helheten. Nozick (2013) tar människors lika värde ur en liberalistisk syn och poängterar att vi alla är lika värdefulla: att en person inte kan offras för någon annans vinning. Detta skulle kunna tolkas som ”*människors lika värde*” men Nozick (2013) syftar till att en individ inte ska behöva ”betala” för någon annan. Andra punkten är ”regler och värden som gäller för alla ” och överensstämmer med Nozick (2013) som inte accepterar några undantagsfall: vi har alla olika förmågor och naturliga förutsättningar att nyttja som vi vill, och begränsas endast av andras rättigheter som vi inte får inskränka eller begränsa. Den tredje punkten är den som avviker eftersom individens ”behov”

finns representerat: alla resurser fördelas efter behov (och förtjänst) motsvaras inte av Nozicks teoretiska rättvisesyn. Förtjänst som självständig punkt kan tolkas med stjärnan Beyoncé Giselle Knowles- Carter för att aktualisera Wilt Chamberlain exemplet: stjärnan håller en konsert där 50 kr oavkortat går direkt till stjärnan; genom att åskådarna själva betalar summan till stjärnan genom exempelvis ”svisch”: efter att en miljon åskådare har stjärnan fått 50 miljoner kr. Har inte stjärnan således gjort sig förtjänt av pengarna? (Nozick, 2013, s. 160-164). De tre punkterna som angetts i L1:s svar redovisas nedan:

”människors lika värde”

”Vi vill ha regler och värden som gäller alla”.

”Att resurser fördelas utifrån behov och förtjänst”.

3.1.2 Hur ska det läras ut?

Lärrerespondenterna besvarade frågan om vilka läromedel som används i samhällsundervisning och hur man i undervisningen har arbetat med begreppet rättvisa. De var alla samstämmiga i att de inte hade arbetat med rättvisa som ett eget ämne eller lektionsinnehåll. Man har inte heller ett underlag för hur undervisningen ska gå till: L3 svarar i enkätundersökningen: ”Själv har jag inte arbetat med det som ett eget område”. Resultatet visar är att fyra av fyra lärare inte kan redogöra för något undervisningsunderlag som de har använt i sin undervisning om just ”rättvisa”. Lärarna beskriver en undervisningsform där eleverna informellt får lära sig om rättvisa genom interaktion med lärarna och andra kamrater. Lärarna beskriver undervisningen om rättvisa som något som är pågående inte är kopplat till ett särskilt undervisningsmoment eller läromedel och respondent L2 förklarar att:

”Denna del av samhällsundervisningen är något man behöver prata och diskutera med eleverna ofta och varje dag, [...] Livsfrågor pratar man om varje dag med eleverna, hur man är en bra kompis och hur man ska uppför sig.”.

Respondent L3 svarar att:

”Att elever har olika förutsättningar/hjälpmiddel/spec.kost osv gör också att man kan få tillfälle att lyfta frågan om rättvisa. Att vara rättvis innebär inte att alla elevers undervisning ser exakt likadan ut och detta lär sig eleverna. [...] I skolan tycker jag att det handlar om att ge alla det stöd som de behöver för att lära sig. Eleverna ska även känna att de får det stöd de

behöver. Alla ska känna sig lika värdefulla och viktiga. Pedagogerna försöker dela ordet rättvist (mellan flicka, pojke t.ex.”.

Samtliga fyra lärare beskriver undervisningen om rättvisa i enighet med Rawls moralpsykologiska stadie om grupp-moral (1999, s.435). Grupp-moral stadiet innebär att eleven informellt får lära sig hur man är en ”god kompis och god elev” i skolan och genom vänner. Skolan har i Rawls teori funktionen av en sammanslutning som på lokal- och nationellnivå kan ingå i en överenskommelse om vad undervisningen ska innehålla och vilka värderingar som skolan ska förmedla. En sådan överenskommelse kan liknas vid Lgr11 (Skolverket, 2011) och skolans värdegrundsuppdrag. I Nozicks ultraminimala statsform finns det inga offentliga verksamheter och det är svårt att föreställa sig hur utbildning organiseras och om alla får möjlighet till utbildning.

3.1.3 Varför ska det läras ut?

Ett av enkätsvaren besvarade frågan om varför det ska läras ut:

”Undervisningen utgår alltid från det som finns angivet i det centrala innehållet i läroplanen och som berör rättvisa i olika delämnena och sammanhang.” (L4). Uppsatsen har utgångspunkten i Lgr11 (Skolverket) och syftesdelen i samhällskunskaps ämnesinnehåll för förskoleklassen ” Livsfrågor med betydelse för eleven, till exempel kamratskap, rättvisa och könsroller (Skolverket 2018a, s. 21), samt för årskurserna 1-3: Livsfrågor med betydelse för eleven, till exempel gott och ont, rätt och orätt, kamratskap, könsroller, jämställdhet och relationer (Skolverket 2018a, s. 225).

3.1.4 Resultat av lärarenkäter

Resultatet av analysen visar att lärarnas rättvisesyn stämmer bäst överens med Rawls (1999) rättvisesyn. Dock finns det inte en definition av rättvisa utan som lärarrespondent L4 angav i sin definition finns det flera utgångspunkter och förhållningssätt. Analysen har redogjort för de två svar som skilde sig mest åt och problematiserats med Rawls (1999) och Nozicks (2013) teorier. Samtliga lärare tar upp kritiska aspekter och problematiserar om rättvisans relativitet. Individens okränkbarhet och människors lika värde är grundläggande begrepp i båda teorierna även om tolkningarna är olika. Vilken syn på *människors lika värde* ska vi förhålla oss till? Vi har redan redogjort för Nozick (2013) men är det den synen som önskar att förmedla?

Rawls menar att människor ska ha en så likvärdig och ”rättvis” tillvaro där rättvisa bestäms av personer i ursprungspositionen och där ojämställdheter endast får förekomma om de är till fördel för de som har det sämre ställt. Resultatet visar att lärarsvaren stämmer bättre överens med Rawls teoretiska syn (2013). Undervisningen överensstämmer även med det sociokulturella perspektivet som bygger på att individen lär sig genom sociala praktiker, (Säljö, 2010, s.151). Lärande handlar om de erfarenheter som formar oss i det vardagliga i skolan och i hemmet (bland annat) där kunskap sker mellan individen och omvärlden: genom sociala praktiker, (2010, s.151).

3.2 Elevintervjuer

Elevintervjuerna besvarar frågeställningen om elevers formella och informella erfarenheter och kunskaper om rättvisa. Totalt har tre elever intervjuats och utifrån samma frågeställning. Eleverna har besvarat totalt sex frågor och en uppgift om fördelning samt en om deltagande. Tabell 4 redogör för elevsvaren på fråga ett till sju, se bilaga 1.

Tabell 4 Intervjufrågor 1- 6 med svar.

	Intervjufrågor:	Elev 1	Elev 2	Elev 3
1)	Vet du vad rättvisa är?	Lite inte så mycket	Nej	Ja, jag vet vad rättvisa är
2)	Hur har du lärt dig vad rättvisa är?	Från föräldrar, skolan och massa andra.	X	Först från mamma och sen på skolan.
3)	Anser du att rättvisa är en viktig del av ditt liv?	Lite, när man blir större är det är kul att ha rättvisa i sig.	Tror det för att det gör det rättvist.	Ja, jättemånga tror att det inte är det men det är jätte-, jätteviktigt

4)	Hur är det på skolan? Pratar lärare eller någon annan vuxen på skolan om rättvisa?	Inte så många, fyra till fem stycken och några barn också.	Nej	Min lärare och specialläraren brukar prata om rättvisa.
5)	Känns det alltid rättvist?	Nu är det inte så mycket rättvisa i skolan! Och nu är det några som har det, jag är en av dem..	Det känns inte alltid rättvist, det finns några gånger när det känns orättvist[..]	Nej, det känns inte alltid rättvist.
6)	Vem bestämmer vad som är rättvist?	Den som vill att det ska vara rättvist, de som tycker att det ska vara rättvist.	Det finns ingen på skolan som bestämmer vad som är rättvist.	Jag, som när mamma vill pussa mig då säger jag stopp.

Sammanställningen av svaren i tabell fyra visade att eleverna tyckte sig veta vad rättvisa är, att rättvisa är viktigt i deras liv samt att de hade lärt sig vad rättvisa var på skolan och i hemmet. Elev 2 (E2) tyckte sig inte veta vad rättvisa var, och svarade inte på frågan om vart hen hade lärt sig vad rättvisa var. Däremot kan man i E2:s svar av andra frågor hitta bevis (se exempelsvar på fråga fem) för att hen har lärt sig på skolan och att hen faktiskt har lika mycket kunskaper som E1 och E3. Eleverna E1 och E3 kunde även åter ge specifika undervisningstillfällen där man undervisade om rättvisa: eller där de ansåg att undervisningen explicit berörde begreppet rättvisa.

Exempelsvar fråga fem:

”E2: -Mmmm Det känns inte alltid rättvist.. det finns några gånger när det känns orättvist, men det är okej..

Intervjuare: -När känns det orättvist? Kan du ge ett exempel på när det känns orättvist?

E2: -Ähh det känns typ orättvist om typ nån får göra något typ och vi andra får bara sitta där utan nått o göra... så där om någon får rita.. så där typ massa vuxna och ingen annan i klassen får göra det..

Intervjuare: -Så om en person i klassen får rita och ingen annan får göra det? Det känns orättvist?

E2: -Ja.. Alltså det är okej om de typ behöver det för att koncentrera sig men jag tycker inte att det är okej om det bara är så här nån som inte har nått sånt som får det... som alla oss andra..”

Elevsvaret på fråga fem visar att eleven förstår skillnaden mellan åsikt och princip: E2 tycker att det är orättvist när elever särbehandlas dock förstår eleven skillnaden när ett behov kan rättfärdiga ojämställdheter. Elevens resonemang kan härledas till Rawls (1999) teori där en av principerna innebär att ojämställdheter får förekomma om de är till fördel för de som har det sämre ställt (1999, s. 76-77).

3.2.1 Rättviseprovet

Under elevintervjun överrumplades jag av elevens (E1) svar på om vad man pratar om när man pratar om rättvisa på skolan. E1 började att återberättar om ett rättviseproov på skolan där klassens känsla för rättvisa testades under en lektion. E1 berättar om två sådana tillfällen, en i ettan och en i tvåan. Klassen fick dela på äpplen, bananer, glass och en tårta. Eleven berättar att de inte hade lyckats så bra och att ingen visste vad rättvisa var. Rättviseproven som eleven nämner är troligtvis en klassfest eller skolavslutning där de har fått dela på frukt och tårta.

”E1: - så säger dem... som att typ att de typ som att vi... fick i, vad var det i ettan fick vi ha ett rättvist prov, i ettan och då fick vi både ähh vi fick banan, ähh vi fick glass som vi skulle alltså dom och så fick vi äpple. .Å så fick vi också ähh så fick vi en. Vad var det vi fick då sen? Så fick vi ett äpple och det skulle man dela på till var och en. Och alla blev ju så här, och ingen fattade vad rättvisa var!

Intervjuare: - Mm.. Jag tänker ju på... ja visste inte om att man hade såna prov? Att ni skulle dela på banan, glass, äpple och ?

E: - Och en tårta också”

Säljö (2010) förklarar att kunskap är något som sker mellan individer genom interaktion, (2010, s. 24) med detta menas att eleven lär sig i interaktion med sina klasskamrater. Det sociokulturella perspektivet utgår från att kunskapsinhämtning inte begränsas till skolan, utan att vi lär oss i situationer vars huvudsyfte nödvändigtvis är att undervisa oss, (2010, s. 12, 40).

3.2.2 Fördelningsuppgift

Fördelningsuppgiften handlar om fördelning av ägodelar och hur man kan tänkas resonera kring ägande.

Du köper ett paket med kakor som du ska dela med din kompis. I paketet finns det fem kakor och ni är två kompisar:

- a) Du tar alla kakor, det är ju dina kakor.
- b) Du tar en fyra kakor och din kompis får en.
- c) Du tar tre kakor och din kompis får två.
- d) Du tar två kakor och din kompis får tre.
- e) Du tar en kaka och din kompis får fyra.
- f) Du tar ingen kaka och din kompis får alla kakor.

Tre av tre elever valde ett annat alternativ än svarsalternativen a-f: elevsvaren kan sammanfattas som ”att dela lika”. Att dela lika exemplifieras av Tväråna (2015, s. 78) som vidare skriver att rättvisa ofta antas betyda ”dela lika”.

Exempelsvar fördelningsuppgift

”E1: -Jag tänker att jag skulle dela mot C, tror jag.

Intervjuare: - C? Du tar tre kakor och din kompis får två kakor?

E1: - Japp

Intervjuare: - Japp...Och varför tycker du att det låter som ett rimligt svar? Liksom varför tycker du det?

E1: - För jag att det skulle finnas så här. Att min kompis, jag får två och så lägger vi kakan någon annanstans och så det vi den igen och så får att båda halva.

Intervjuare: - Mmm.. Så du tänker att man skulle kunna dela helt lika, och då får ni två och en halv var?

E1: - Ja, ja det tycker jag två och en halv var.”

Eleverna valde ett annat svar än de alternativen som hörde till uppgiften. Eleverna fick behålla det valda svaret dock förklarade jag anledningen till att det inte finns ett 2,5 svar: en har köpt kakorna och den andra får dem gratis vilket innebär att det inte blir en jämfördelning. Samtliga elever valde att ändra sitt svar. Rawls (1999) förespråkar en omfördelning om det är gynnsamt för den som har det sämre ställt, att dela lika är dock inte nödvändigt enligt teorin. Nozicks (2013) teoretiska syn kan tolkas genom exemplet med Anders och Börje; det finns inget behov av att dela med sig. Dock förespråka teorin även att individen är fri att göra vad den vill med sina tillgångar: som att dela med sig. E1:s fullständiga svar på fördelningsuppgiften har redogjorts i sin helhet som *Bilaga 4* för att visa på transparens eftersom transkriberingen emellanåt får intervjuaren att framstå som ledande. Det är upp till läsaren att bedöma om svaret är tillförlitligt. Svaret redogör endast utvalda delar av resoneraudet under intervjun.

Fortsättning elevsvar E1:

”E1: - Nä... jag tror jag kanske kan taaa.... Jag tar alla kakor!! Och så kan jag springa iväg med dem

Intervjuare: - [skrattar] Jaha okej.. Nej, men jag bara tänker.. hur skulle vi kunna.. ähhh göra för att det ska kännas rättvist för dig.. Hur skulle vi kunna tänka då?

E1: - Jag tror att jag tar, eftersom jag har betalat nästan alla kakor och så ska jag dela med en kompis... nääää.... Om om har har betalat bara lite då hade jag kanske gett han.. A kanske en halv! I alla fall men nääej jag tycker inte så egentligen! Jag tar alla kakor tycker jag är bättre för det är jag som har betalat för dem...

[.....]

Intervjuare: - Okej.. tror du att din kompis kommer tycka att du är en bra kompis då?

E1: - Nej, jag tror inte de... suckar.. nää jag tror inte det då.. inte så mycket.. För kolla här jag hade kanske bjudit på en halv kaka i alla fall hade jag bjudit. Så hade jag fått i alla fall resten och han fått lite kaka.. Okej om han ville ha mer då kanske han hade fått en till halva. Kanske han hade fått en hel då. Nää jag vet inte. Det var för svårt!!

[..]

Intervjuare: - Aaa.. Och då ska vi se vi kan fortsätta på dem andra alternativen.. vi kan tänka så här: Du får ingen kaka och din kompis får alla kakor?”

E1: - [skakar på huvudet i protest]

Intervjuare: - Det ju inte alls rättvist eller hur?

E1: Det är inte alls rättvist! Då kan jag sluta vara vän med den personen om han tar alla kakor och jag får ingen.. nej... nått konstigt svar tycker jag då.

E1: - Nej.. inte så bra [.....] Han kan få en kaka om han frågar.”

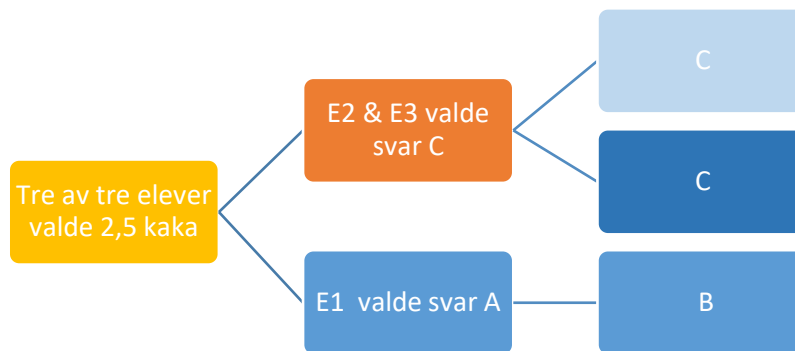
Elev 1 (E1) valde ursprungligen att ”dela lika” som hen sedan ändrade till ett svar som stämmer överens med Nozick (2013) som bygger på individens rätt att äga och individens rätt till friheten att bestämma över sina ägodelar. E1:s nya svar kan antas vara av ett *principiellt värde* eftersom eleven av princip inte ville dela om den andra inte bidrog till köpet. Eleven ville ha en anledning till att han skulle dela med sig av sina kakor. Samtliga elever ansåg sig ha rätt till att ta fler kakor eftersom de hade köpt dem: E2 och E3 svarade alternativ C men drog olika slutsatser.

Exempelsvar

”E2: - Jag tar tre och kompisen får två, det känns rättvisare än att ta alla själv.”

”E3: - C, kompisen får två och vill den ha mer säger jag nej.”

Figur 2 visar utvecklingen av elevsvaren som kan sammanfattas med att E1 valde svarsalternativ C, sedan A och tillslut B. E2 och E3 valde svarsalternativ C, *Du tar tre kakor och din kompis får två*.



Figur 2. Elevernas svarutveckling på fördelningsuppgiften.

3.2.3 Deltagandeuppgift

Deltagandeuppgiften handlar om hur man resonerar kring deltagande och vilka som eleverna tycker ska delta i exempelvis en talangtävling.

Det kommer att vara en talangtävling på skolan. Vilka ska vara med?

- De som har övat mycket.
- De som är duktiga.
- Alla som vill.

Tre av tre elever svarade c: nedan följer ett typexempel på ett sådant svar:

”E2: -Jag tycker faktiskt att c är bra, för tänk dig att halva klassen får va med sen för att dem kan bra musik... har talang och sånt.. men sen så kan man själv inte för att man inte kan och så får man inte va med... så jag tycker alla

Intervjuare: -Alla ska vara med..

E2: -Alla.. inte ska vara med utan att de får vara med..”

Samtliga elever valde svarsalternativ c, svarsalternativet kan problematiseras och överensstämmer delvis med Rawls (1999, s. 76-77): där svaret kräver en följdfråga om syftet med tävlingen och om det exempelvis finns en prissumma eller om vinsten är förknippad med status. Svarsalternativ b skulle kunna vara befogad om det ger positiva effekter för de andra på skolan. Det vill säga att en talangtävling där resultatet skulle kunna ha positiva effekter för skolan enligt Rawls (1999) kan påverka vilka som bör delta.

3.2.4 Resultat av elevintervjuer

Resultatet av analysen visar att tre av tre elever kom med ett eget svar på hur de ville dela på fem kakor, de valde att dela på hälften, 2,5 kakor var. Vidare att samtliga elever ansåg ”att alla ska få vara med” samt att eleverna redogjorde svar som kategoriseras in under ett högre ämneskunnande ”*principiell rättvisa*” (Tväråna, 2015). Samtliga eleverna resonerade även i enighet med de tre nivåerna i min fenomenografiska analys, tabell 5.

Att resonera om rättvisa:	E1	E2	E3
A) Eleven resonerar om rättvisa: vardagsrelaterat	Ja	Ja	Ja
B) Eleven resonerar om rättvisa: undervisningsrelaterat	Ja	Ja	Ja
C) Eleven resonerar om rättvisa: som princip	Ja	Ja	Ja

Tabell 5: Sammanställning av elevers resonemangs förmåga om rättvisa

Resultatet av analysen visar att eleverna lär sig genom socialisation som motsvaras av Säljö (2010, s 12) som skriver att kunskap överförs genom interaktion med våra medmänniskor. Förutom att resultatet visar att elever lär sig genom socialisation ger eleverna flera exempel på undervisningssammanhang där de får möjlighet att reflektera kring rättvisebegreppet. Även Rawls (1999, s. 431-435) moralpsykologiska stadie om gruppmedvetenhet stödjer denna idé om att sammanslutningen bidrar till individens utveckling av ett sinne för rättvisa och resultatet är entydigt om att eleverna socialiseras in genom skolan. Hur kan vi annars förklara att tre främmande elever från tre olika skolor svarar likadant på uppgifterna om fördelning och deltagande?

4 Diskussion

4.1 Summering lärarenkäter & elevintervjuer

Resultatet från lärarenkäterna visar att fyra av fyra lärare inte kan redogöra för ett undervisningstillfälle som ägnades explicit åt rättvisebegreppet eller ett särskilt läromedel som ägnades åt rättvisa. Lärarna svarade att undervisningen om rättvisa är något som sker i det dagliga mötet med eleverna. Tväråna (2015) skriver att man behöver undersöka det innehållsliga och syftet med samhällsämnet vilket vi kan se i lärarsvaren. En annan position till undervisningen om rättvisa är som "samhällets avsiktsförklaring" och att skrivningarna om rättvisa inte nödvändigtvis kommer att beröras. Rent ämnesdidaktiskt är resultatet av hur undervisningen går till oroväckande. Dock visar elevintervjuerna att eleverna lär sig att ha ett särskilt förhållningssätt i frågor om rättvisa. Jag skulle vilja påstå att det är i elevsvaren som vi kan besvara frågan om hur undervisningen om rättvisa går till; det är även där som vi kan börja undersöka hur man kan utveckla undervisningen.

En annan fråga som man kan ställa är kritiska frågan som Tväråna (2015) ställde i sin avhandling: tar lärarna för givet att innehållet tolkas på samma sätt av andra lärare? Vi kan i resultatet se att förhållningssätten inte skiljer sig markant men är det den synen på rättvisa som skolan ska stå för? Det har varit underförstått att vi genom uppsatsen inte skulle lösa eller besvara frågan om vad rättvisa är. Resultatet av lärarenkäterna visar att frågan om rättvisa inte kan begränsas till några rättviseprinciper: det finns mycket mer som är svårformulerat bakom begreppet som många har försökt att definiera. Annat som är viktigt är lärarnas rättvisesyn som yrkesgrupp, lärarnas rättvisesyn kan skilja sig från exempelvis banktjänstemäns rättvisesyn. Är även detta på grund av socialisation?

4.2 Kan man nyttja kunskapen om rättvisa på ett bättre sätt?

Undervisningen om rättvisa sker inte i lektionsform utan genom elevens möten med lärare och kamrater. Torney- Puerta & Wilkenfeld (2009) har undersökt undervisningens påverkan på elevers kunskapsinhämtning i relation till traditionell undervisning och interaktionsbaserad undervisning. Interaktionsbaserad undervisning visade ge bäst resultat, med eller utan att kombineras med föreläsning (lecture). Författarna skriver även att de elever som undervisades

genom ”*katederundervisning*” dvs utan föreläsning eller interaktionsbaserad undervisning uppnådde sämre resultat och saknade i övrigt planer för fortsatta studier samt var fientligt inställda till auktoriteter. Kan det finnas en koppling mellan undervisningen och individens inställningar till fortsatt utbildning? Rapporten hävdar det och att det är lönsamt för samhället att se över undervisningen.

4.3 Elevers resonangsförmåga

Smedberg (2013) skriver att fostransuppdraget är en väsentlig del av samhällskunskapens innehåll vars syfte är att främja aktiva demokratiska medborgare. Smedberg (2013) har undersökt gamla gymnasieelevers erfarenheter av undervisningen om värdefrågor: respondenterna ansåg att de inte hade fått fördjupa sig i värdefrågor. Författaren skriver vidare att undervisningen ”*kan ha fastnat*” i socialisering av eleverna och arbetet med de större samhällsfrågorna som demokrati och mänskliga rättigheter. Socialiserar eleverna in eller undervisas de, är det samma sak?

Analysen visar att de socialiserar in i samhället genom hem och skola. Man kan i resultat se att det blir samma som att undervisas då eleverna har lärt sig:

- 1) Att rättvisa är att dela lika.
- 2) Att alla ska vara med.

Men återigen är detta inte oproblemiskt rent ämnesdidaktiskt eller innehållsmässigt.

4.4 Kritiskt om forskningen

Forskningen som har används i denna studien är från studier gjorda på undervisning som rör äldre elever. Anledningen till valet av forskning är främst baserad i att det inte finns forskning om just undervisningen om rättvisa i förskoleklassen och årskurserna 1-3. Forskningen stödjer dock resultatet från lärarenkäterna och elevintervjuerna vilket är viktigt för validiteten. Man bör vara uppmärksam på att förskoleklassen och årskurserna 1-3 inte är det samma som årskurs 9 eller gymnasiet. Det finns vissa aspekter att beakta om forskningen som att den amerikanska rapporten *Paths to 21st Century Competencies Through Civic Education Classrooms: An Analysis of Survey Results From Ninth- Graders* (Torney- Puerta & Wilkenfeld, 2009) redogör för resultat från elever i USA som då gick i årskurs 9. Rapportens huvudsakliga relevans för min uppsats är undervisningens påverkan på högstadiееlevers resultat och vilken typ av undervisning som visar på bäst resultat (Torney- Puerta & Wilkenfeld, 2009). Under punkt 4.2

”Kan man nyttja kunskapen om rättvisa på ett bättre sätt?” redogör jag för Torney- Puertas och Wilkenfelds (2009) resultat om elevers inställning till fortsatt utbildning och myndigheter kopplat till undervisningen. Detta kan vara problematiskt eftersom studien bygger på resultat från ett annat land än Sverige och eleverna i studien går i årskurs nio. Skälet till att jag har valt att ta med det är att vi inte har forskning som visar på hur tidigt man bör börja undervisa interaktionsbaserat eller om detta är ett avgörande faktor.

Annat att ta ställning till är att Smedberg (2013) redogör för gamla gymnasieelevers erfarenheter från gymnasieutbildningen och hur de tycker att arbetet med värdefrågor var bristfällig. I Tvärånas (2015) forskning kan vi följa gymnasieelevers undervisning om rättvisa som är en värdefråga. Detta kan ses som motsägelsefullt dock stödjer resultatet i Smedbergs (2013) studie slutsatsen om socialisation. Tvärånas (2015) studie stödjer i sin tur de slutsatser om elevers kunskaper men även om avsaknaden av forskning i de yngre åldrarna.

4.5 Didaktiska implikationer

Elevintervjuerna visade att eleverna kunde resonera och det skulle vara intressant att se hur man kan utveckla undervisningen för att främja deras utveckling. Ett sätt att utveckla undervisningen är att undersöka vad kritiskt tänkande innebär i förskoleklassen och årskurserna 1-3. Smedberg (2013) anger att undervisningen saknade fokus på individualisering och kritiskt tänkande. Tväråna (2015) skriver även hon om kritiskt tänkande som en del av begreppet kritiskt granskande. Torney & Wilkenfeld (2009) redogör för att en lyckad undervisningsform i samhällsämnet är diskussions och interaktionsbaserad vilket kan härledas till vilka delar som kan utvecklas i undervisningen. Diskussion är även en viktig del av arbetet med kritisk tänkande.

Man bör fundera över betydelsen av begrepp och dess användning i undervisningen. Förhoppningen är att elever ska få utvecklas och att skolan ska ta tillvara på elevers åsikter och kunskaper genom att exempelvis ha studiecirkelar på skolan som lyfter aktuella samhällsfrågor. Så att även lärarkåren aktualiseras om elevnära frågor. Resultat visar att elever lär sig genom socialisation vilket borde utvecklas både didaktiskt och ämneskunskapsinnehållsligt.

4.6 Vidare forskning

Användningen av resultatet kan användas som underlag för att ytterligare undersöka elevers resonemangs förmåga. Det finns exempelvis forskning i matematik och svenska som visar på elevers tidiga förmåga att resonera och dessa rapporter har varit avgörande för dagens undervisning i ämnena. Det behövs mer forskning mot förskoleklassen och årskurserna 1-3 i samhällskunskapsämnet. Vidare hur undervisningen egentligen går till genom exempelvis observationer. Det finns även andra frågor som kan vara intressanta att undersöka som lärarkårens rättvisesyn i kontrast till andra yrkesgrupper.

5 Käll- och litteraturförteckning

Cater, Å. & Ahrne, G. (2015). Att intervjua barn. I: *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Giddens, A., Sutton, P. W. & Ekerwald, H. (2014). *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Gärdenfors, P. (2013). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. 1. utg., 5. tr. Stockholm: Natur & kultur.

Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

NE (2019a). *rättvisa* - Uppslagsverk - NE.se. NE.se.

<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/r%C3%A4ttvisa> [2019-03-06].

NE (2019b). *Lev Vygotskij* - Uppslagsverk - NE.se.

<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/lev-vygotskij> [2019-04-22].

NE (2019c). *Ference Marton* - Uppslagsverk - NE.se.

<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/ference-marton> [2019-04-22].

Nozick, R. (2013). *Anarchy, state, and utopia*. New York: Basic Books, a member of the Perseus Books Group.

Rawls, J. (1999). *En teori om rättvisa*. Göteborg: Daidalos.

Skolverket (2018a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 : reviderad 2018*. 5:e uppl. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018b). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (Grundskolan)* - Skolverket.

https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fcurriculum.htm%3Ftos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f#anchor_1 [2019-03-31].

Skolverket (2018c). *Kursplan - Samhällskunskap (Grundskolan)* - Skolverket.

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3Fsubject>

Code%3DGRGRSAM01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f#anchor4
[2019-03-31].

Skolverket (2019). *Nationella prov i grundskolan - Skolverket*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/nationella-prov-i-grundskolan>
[2019-04-21].

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.

Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. 2:a uppl. Stockholm: Liber.

Torney- Puerta & Wilkenfeld (2009). *CMS-ABA21stCentSkillsStudyFullFinal.pdf*.

Tväråna, M. (2015). Rikare resonemang om rättvisa i samhällskunskapsundervisningen: vad är det man kan när man kan resonera om rättvisa, och vad i undervisningen möjliggör detta? Presenterad vid Lärarnas forskningskonferens 2015, Stockholm, Sverige, oktober 27, 2015.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Woodcock, George (1962) *Anarkismen: Omstörtande nihilism eller fredlig idealism*. Prisma, Stockholm

Oregistreradkälla (2019) *Elevintervju E1 23/3-19 13:00- 13:30*, Stockholm

Oregistreradkälla (2019) *Elevintervju E2 30/3-19 13:00- 13:15*, Stockholm

Oregistreradkälla (2019) *Elevintervju E3 16/4-19 13:00- 13:30*, Stockholm

Bilaga 1. Intervjufrågor

Intervjuguide frågor till elevintervju med syfte att undersöka elevers kunskaper och erfarenheter av begreppet ”rättvisa”

Vad:
Elevintervju

Hur/ varför: eleven (föräldrarna) har kontaktats för att delta som ”informatör”. Syftet med intervjun är att undersöka om eleverna kan resonera om ”rättvisa”

- 1) Vet du vad rättvisa är?
- 2) Hur har du lärt dig vad rättvisa är?
- 3) Anser du att rättvisa är en viktig del av ditt liv?
- 4) Hur är det på skolan?
Pratar läraren eller någon annan vuxen på skolan om rättvisa?
När gör dem det?
- 5) Vem bestämmer vad som är rättvist?
- 6) Känns det alltid rättvist?

Fördelningsuppgift

Du köper ett paket med kakor som du ska dela med din kompis. I paketet finns det 5 kakor och ni är två kompisar:

- a. Du tar alla kakor, det är ju dina kakor.
- b. Du tar en fyra kakor och din kompis får en.
- c. Du tar tre kakor och din kompis får två. 2,5 var
- d. Du tar två kakor och din kompis får tre.
- e. Du tar en kaka och din kompis får fyra.
- f. Du tar ingen kaka och din kompis får alla kakor.

Uppgift om deltagande

Det kommer att vara en talangtävling på skolan. Vilka ska vara med:

- d. De som har övat mycket.
- e. De som är duktiga.
- f. Alla som vill.

Bilaga 2. Enkät för Södertörns lärarutbildning

Namn:

Tjänst:

År i tjänst:

Utbildning:

En grundläggande del av Lgr11 är demokratiuppdraget som ska genomsyra all undervisning på skolan och hittas även som en del av kursplanen i ämnet samhällskunskap. Min frågeställning berör undervisning om *rättvisa* och ämnesdidaktiken bakom.

Under ämnets syftesdel för förskoleklassen finns ”Livsfrågor med betydelse för eleven, till exempel kamratskap, rättvisa och könsroller” (Skolverket 2018a, s. 21). Årskurserna 1-3 har ”Livsfrågor med betydelse för eleven, till exempel gott och ont, rätt och orätt, kamratskap, könsroller, jämställdhet och relationer” (Skolverket 2018a, s. 225).

Samhällsundervisning berör frågor så som *rättvisa* genom att:

De/ det läromedel som används i samhällsundervisning i den årskurs som jag undervisar i är:

Rättvisa är:

Bilaga 3. Undersökning om rättvisa: samtyckesbrev (sid 1)

Mitt namn är Dagny Åberg och läser till lärare på Södertörns högskola, jag vill börja med att tacka er för er tid och deltagande i undersökningen.

Härmed ger jag/vi samtycke till att mitt/vårt barn deltar i lärarutbildningens undersökning om rättvisa i undervisningen.

Målsman 1)

Namn och datum:

Målsman 2)

Namn och datum

Dagny Åberg (shXXXXXX@suni.se)

Mobilnummer 07XXXXXXXX

Forskningsetiska principer (sid 2)

- 1) Forskaren skall informera undersöknings deltagaren om syftet med undersökningen och villkoren för deras deltagande. Deltagandet är frivilligt ni har rätt att avbryta er medverkan.
- 2) Undersökningsdeltagares samtycke: barnet kan inte delta i undersökningen utan ert samtycke på grund av att barnet är under 15 år gäller vissa restriktioner.
- 3) Ert deltagande i undersökningen kan avbrytas när ni önskar: avsatt tid för intervjun är 20-40min vid ett tillfälle.
- 4) Ni kan välja att delta eller avbryta er medverkan när som: undersökningen är frivillig.

Vetenskapsrådet: följ länk för mer information-

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.

Bilaga 4.

Fullständigt elevsvar

”E1: - Nä... jag tror jag kanske kan taaa.... Jag tar alla kakor!! Och så kan jag springa iväg med dem

Intervjuare: - [skrattar] Jaha okej.. Nej, men jag bara tänker.. hur skulle vi kunna.. ähhh göra för att det ska kännas rättvist för dig.. Hur skulle vi kunna tänka då?

E1: - Jag tror att jag tar, eftersom jag har betalat nästan alla kakor och så ska jag dela med en kompis... nääää.... Om om har har betalat bara lite då hade jag kanske gett han.. A kanske en halv! I alla fall men nääej jag tycker inte så egentligen! Jag tar alla kakor tycker jag är bättre för det är jag som har betalat för dem...

Intervjuare: - Så varför gör du inte det? Varför tar du inte bara alla kakor?

E1- Jag tar dem, jag tar dem bara...för det var jag som betalade och så kommer jag ut och så vill min kompis ha då kanske han också kunde betala då kanske han kunde ge mig några kronor då kanske..

Intervjuare: - Men din kompis kommer inte ge dig några pengar, han har inga pengar!!

E1: - Då tar jag dem bara och springer!! aaa

Intervjuare: - Okej.. tror du att din kompis kommer tycka att du är en bra kompis då?

E1: - Nej, jag tror inte de... suckar.. nää jag tror inte det då.. inte så mycket.. För kolla här jag hade kanske bjudit på en halv kaka i alla fall hade jag bjudit. Så hade jag fått i alla fall resten och han fått lite kaka.. Okej om han ville ha mer då kanske han hade fått en till halva. Kanske han hade fått en hel då. Nää jag vet inte. Det var för svårt!!

Intervjuare: Det var för svårt! Ja.. men jag tycker ditt svar att dela på hälften.. De är ett jättebra svar. Jag bara funderar mer på så här.. Jag ville bara ställa lite följdfrågor så du gav ju ett jättebra svar.

E1: - Ahh den frågan var ju jättesvår.. Det var den..

Intervjuare: - Aaa.. Och då ska vi se vi kan fortsätta på dem andra alternativen.. vi kan tänka så här: Du får ingen kaka och din kompis får alla kakor?

E1: - [skakar på huvudet i protest]

Intervjuare: - Det ju inte alls rättvist eller hur?

E1: Det är inte alls rättvist! Då kan jag sluta vara vän med den personen om han tar alla kakor och jag får ingen.. nej... nått konstigt svar tycker jag då

E1: - Nej.. inte så bra [.....] Han kan få en kaka om han frågar.”