

Södertörns högskola

Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap C | Hötterminen 2009

Läraprogrammet med interkulturell profil

Påverkad av skolans värdegrund?

– Elevers uppfattning av skolans värdegrund

Av: Fredrik Lindvall

Handledare: Håkan Forsberg

Abstract

This paper examines pupils' conception of the Swedish schools constitutive values expressed in the Swedish curriculum. The main question was, at to what extent the schools constitutive values have influenced the pupils conception of their own values. That question problematizes the relation between values, constructed and carried by central administration, and their interpretation at local level by pupils. The study was conducted with qualitative analysis which included qualitative interviews with seven pupils in the last year of the Swedish school system. Phenomenology, hermeneutics, and phenomenographics have influenced the study. The qualitative interviews were abstracted into categories, related to this papers theoretical framework. The categories were taken from a taxonomy that breaks up the constitutive values into smaller pieces. The categories are presented here: *questions about conception of life, moral education, values education, civics education and citizenship education*. As well as categories the taxonomy shows a variable that goes from private to public and *questions about conception of life*, is the most private area and *citizenship education* is the most public. What each category resulted in was that pupils' conception of the schools constitutive values could relate to the theoretical framework. Although many of the informants' quotations pointed out standpoints that were related to the theoretical framework, some weren't. Those included mostly the categories of public questions, such as *civic education* and *citizenship education*. In question of the pupils conception of moral education and values education the quotations showed that schools tend to focus on a rule based philosophy when fostering the pupils in to good moral and values. Also, pupils tend to focus on private good and see the schools constitutive values as a way to gain private good. This papers result brings up questions about; if the schools constitutive values are not well understood by pupils or if the constitutive values only are to be understood as private good. It also shows that the values constructed at a central level have a long way to travel to be acknowledged by the pupils. And along that travel several actors, such as teachers, interpret the constitutive values.

Keywords: Curriculum, the schools constitutive values, pupils' conceptions, taxonomy, qualitative analysis.

Nyckelord: Läroplan, skolans värdegrund, elevers uppfattningar, taxonomi, kvalitativ analys

1. Introduktionskapitel	4
1.1 Inledning och syfte	4
1.2 Bakgrund och forskningsläge	7
1.3 Teori	12
1.4 Metod.....	17
1.4.1 Val av metod.....	17
1.4.2 Urval och genomförande.....	19
2. Resultatredovisning och analys.....	24
2.1 Livsåskådningsfrågor.....	24
2.2 Moralisk normpåverkan.....	26
2.3 Värderingspåverkan.....	29
2.4 Medborgarfostran.....	31
2.5 Demokratifostran.....	33
2.6 Sammanfattande diskussion.....	35
3. Avslutning.....	38
3.1 Metodkritik	39
Referenser	42
Bilagor.....	44
Bilaga 1: Intervjuguide	44
Bilaga 2: Utdrag ur Lpf 94	46

1. Introduktionskapitel

I detta inledande kapitel ger jag först en beskrivning av mitt problemområde utifrån ett personligt perspektiv. Jag försöker beskriva min relation till ämnet för uppsatsen och vad som fångat mitt intresse med det valda området. Därefter följer en beskrivning av syftet med uppsatsen och de forskningsfrågor som operationaliserats ur syftet. I kapitlets senare del beskriver jag den teori som ligger till grund för uppsatsen och avslutningsvis redogör jag för den metod som använts.

1.1 Inledning och syfte

Skolan är en stor och viktig del av vårt samhälle och speglar på många sätt den tid och kultur samhället i stort vilar på. De senaste åren har begrepp som värdegrund, valfrihet och demokrati varit viktiga slagord såväl inom politiken som inom en hel del offentlig verksamhet. Få är de statliga myndigheter och statliga företag som inte har en värdegrund framarbetad. Skolans verksamhet bygger på Läroplanen och skolans värdegrund ligger som en grund för hela verksamheten. Begreppet värdegrund är intressant att bryta ner. Vad betyder egentligen de enskilda orden? Värden avslöjar att det rör sig om något som är viktigt och som kopplas till värderingar. Man pratar i vissa sammanhang om sanna och objektiva värden. Grund som är den andra delen av ordet vittnar om att det är ett viktigt fundamentalt begrepp. Man kan ju inte bygga en verksamhet utan en stadig och stabil grund. Skolans värdegrund ska alltså genomsyra hela skolans verksamhet och vara grunden för densamma, men på vilket sätt ska de värdeladdade formuleringarna i läroplanen tolkas?

Under mina år på lärarutbildningen har vi vid olika tillfällen och i olika sammanhang kommit i kontakt med begreppet värdegrund. Det har stötts och blötts, diskuterats och analyserats men efter en lång utbildning kan jag inte säga att jag är på det klara med vad skolans värdegrund egentligen är. Min egen syn på skolans värdegrund har förändrats över tid, vilket har att göra med att jag fått större erfarenhet av både dess teoretiska och praktiska del. Det är, har jag upptäckt, ett både väl beforskat och tvetydigt begrepp som inte är helt lätt att förstå eller ta till sig. Det som framkommit av min teoretiska kunskap om skolans värdegrund är att den kan ses som ett politiskt dokument och att den måste sättas i en relation till politik och rådande politiska förutsättningar vid den tid dokumentet togs fram.¹ Tvetydigheten och svårigheten att förstå och annektera skolans värdegrund skulle alltså

¹ Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik 2002 s. 34

kunna ligga i själva arbetet kring hur den togs fram. En annan svårighet som kan lyftas fram är att professionella inom skolan inte har ett gemensamt språk kring företeelser som berör skolan.²

Jag har personligen en ambivalent inställning till skolans värdegrund så som den är formulerad i Läroplanen 94 (Lpf 94). Det som står i Lpf 94 är både viktigt och oviktigt på en och samma gång och lämnar mig som läsare med fler frågor än svar. Grundprinciperna i skolans värdegrund vilar på en västerländsk humanism och kristna värderingar, i likhet med till exempel FN:s konvention om mänskliga rättigheter. Den har alltså en stark bärkraft i ett västerländskt kristet land. Det kan dock innebära problem när man har elever som inte har en bakgrund i västerländsk humanism eller kristna värderingar.

Jag har under senare delen av min utbildning närt ett intresse för demokrati och medborgarskap i skolan och hur den i sig fostrar morgondagens demokratiska medborgare. Jag har skrivit uppsats på både grundläggande och avancerad nivå i ämnet, men har i uppsatserna framförallt studerat lärare och policydokument.³ Turen i denna uppsats har kommit till skolans huvudpersoner, eleverna. Jag har funderat mycket på hur elever uppfattat undervisning, begrepp, fostran och annat viktigt som lärare försöker påtvinga dem, mer eller mindre frivilligt. När jag dessutom kom i kontakt med en mycket intressant artikel på ämnet värdegrund kändes ämnet för uppsatsen mer eller mindre klart. Jag ville undersöka hur elever som läser sista året på gymnasiet ser på skolans värdegrund och de delar av denna som de själva har blivit en viktig del av under sina tolv år i skolan. Hur tolkar de begreppen och hur uppfattar de att skolan har försökt påverka dem i viktiga värdegrundsfrågor?

Forskningen har inget entydigt svar på hur skolans värdegrund ska förstås eller tydas. Tolkningen är fortfarande relativt öppen för vad skolans värdegrund egentligen är vilket kan få direkta konsekvenser för verksamheten i skolan. Lärare och de andra vuxna i skolan kan ha stort inflytande på de normer och värden som elever gör till sina, eller som de tar avstånd ifrån.⁴ Forskningen har framförallt fokuserat på de professionella inom skolan, alltså lärare och annan pedagogisk personal och deras tolkning av skolans värdegrund. De intellektuella erfarenheter som eleverna får i skolan, sätter spår i deras utveckling som moraliska och demokratiska individer vilket i förlängningen får direkta konsekvenser för vårt samhälle.⁵ Skolans värdegrund riskerar att bli ett urholkat begrepp om det ska samla alla religiösa, sociala och moraliska problem som skolan anses, eller anser, sig ha.

² Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik 2002 s. 34

³ Lindvall, Fredrik, 2008 och 2009

⁴ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 95

⁵ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 95

Det övergripande syftet med denna uppsats är att undersöka hur elever som läser sista året på gymnasiet förstår och uppfattar skolans värdegrund, som den är formulerad i Lpf 94, i en lokal kontext. Detta innebär att studera ett nationellt styrdokuments förankring på lokal nivå hos en gymnasieskolas elever. Genom operationalisering av syftet har ett antal frågeställningar framkommit. Ur frågeställningarna har ytterligare operationalisering gjorts i de kategorier jag beskriver senare i uppsatsen. Jag vill undersöka kategorierna, som presenteras i teoriavsnittet, giltighet utifrån ett elevperspektiv. De forskningsfrågor jag ställt är följande:

Hur förstås skolans värdegrund av elever i år tre på gymnasiet?

Hur har skolan försökt påverka eleverna genom skolans värdegrund?

Hur har eleverna blivit påverkade av skolans värdegrund?

1.2 Bakgrund och forskningsläge

Värdegrunden som begrepp infördes i skolan under 1990-talet i och med Läroplanskommittén och dess utredning som kom att heta *Skola för bildning*.⁶ Begreppet värdegrund kom relativt omedelbart att bli problematiskt. Det blev ett begrepp som lämnade ett stort utrymme för egen tolkning och både professionella och lekmän hade svårt att definiera vad skolans värdegrund egentligen var eller stod för. Som ett svar på denna begreppsförvirring som rådde i slutet av 1990-talet tillsattes en offentlig utredning av staten och man gjorde år 2000 till det stora värdegrundsåret. Skolverket gick i bräschen för detta projekt och släppte en mängd handböcker och stödmaterial till de verksamma i skolan.⁷ Nu skulle det äntligen bli ordning och reda kring värdegrundsbegreppet. Tyvärr motsvarade inte resultatet ambitionerna. Nästan tio år senare står värdegrundsbegreppet fortfarande öppet för tolkning, och personal och elever på skolorna använder värdegrundsbegreppet efter eget tycke och smak. Där det passar och där det verkar lämpligt.⁸

Utifrån detta lämnar Robert Thornberg, lektor vid Linköpings universitet, i artikeln *Värdepedagogik*, ett bidrag till den svenska forskningen om skolans värdegrund. Thornberg menar att arbete med värdegrundsfrågor är ett problematiskt begrepp som inte definierar vilken typ av värdegrund som är central. Lärare använder sig både av den värdegrund som slagits fast i läroplanen och någon form av egenkonstruerad värdegrund som utgår från egna erfarenheter och värderingar. Det blir då väldigt svårt att tala om skolans värdegrund. I stället lanserar Thornberg begreppet värdepedagogik. Med värdepedagogik kan påverkan, mediering och lärande utifrån moraliska eller politiska värden och normer analyseras. Thornberg gör också en distinktion mellan formell och informell värdepedagogik där den förra är skolbaserad och den senare sker i hemmet, med kompisar eller i andra sociala sammanhang utanför skolan. En ytterligare distinktion är den mellan explicit och implicit värdepedagogik. Explicit är den värdepedagogik som exempelvis utgörs av klassråd eller gemensamma diskussioner kring vad en bra kompis är. Implicit värdepedagogik är de värden och normer som kommuniceras i den löpande verksamheten i skolan men som inte blivit begreppsliggjord eller förklarad för eleverna.⁹

Ingen enskild läroplan kan studeras och förstås, utan sitt historiska sammanhang. I en svensk läroplanskontext har den västerländska kulturens utveckling format en uppfattning om vad

⁶ Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik, 2002 s. 34

⁷ Här finns flera stödmaterial och material utgivna av statens skolverk. Bland annat: *Värdegrundsbooken, Ung i demokratin, Samtal om demokratin, Med demokrati som uppdrag.*

⁸ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 81

⁹ Thornberg, Robert, 2004 s. 99-114

utbildning är och vad som är viktigt i utbildning. Läroplansteorier kan hjälpa oss att förstå hur en värdegrund kommer till stånd och vad som kännetecknar det arbete som ligger bakom en läroplan i allmänhet, och skolans värdegrund i synnerhet.¹⁰ Ulf P Lundgren, professor i pedagogik vid Uppsala universitet, beskriver i sin bok, *Att organisera omvärlden*, fyra stycken så kallade läroplanskoder. Kodernas innehåll beskrivs som klassiska, realistiska, moraliska och rationella och dessa koder har vuxit fram och vävts in i varandra under historiens lopp.¹¹

Senare forskning kring skolans värdegrund har resulterat i ett större intresse för hur man relaterar och använder begreppen utomlands, företrädesvis inom Europa. Många blickar har riktats mot Storbritannien som har, som det verkar, en något mer nyanserad syn på värdegrund och som därför delat upp den i flera delar. Svenska forskare¹² har också velat omformulera och omtolka forskningen kring skolans värdegrund. Gunnel Colnerud, professor i pedagogik vid Linköpings universitet, lämnar ett mycket intressant bidrag då hon vill att vi istället för en värdegrund ska prata om flera värdegrunder. Begreppet värdegrund förutsätter att vi pratar om en sak och en grund som på något sätt är statisk och fast. Detta är givetvis problematiskt då politiska begrepp som exempelvis värdegrunden i skolan är utsatt för en hel del mode och trender, vad det gäller begrepp och filosofisk grund.¹³ Som exempel har demokratibegreppet i läroplanen varierat i omfattning genom åren.¹⁴ Alltså kan skolans värdegrund inte vara något fast eller statiskt som ska gälla för all evinnerlig framtid utan ett begrepp som influerats av den rådande tidsstämningen och kulturen. Värdegrundsbegreppet är alltså delvis omformulerat i forskningssammanhang och är ett begrepp som kan ses som flera begrepp.

Tomas Englund, professor vid Örebro universitet, gör i sin text *Demokratien och skolan* uppdelning mellan private och public good där han menar att skolan har gått från att vara public good till att bli private good.¹⁵ Skolan har alltså mer och mer kommit att bli en privat angelägenhet för eleven och elevens föräldrar och har inte en lika utpräglad samhällsnyttig prägel. Vad det får för konsekvenser på längre sikt utreder inte Englund vidare. Han konstaterar dock att det kan uppstå konflikt mellan skolans demokratifostrande uppdrag och det individualistiska utbildningssystem som finns idag.

¹⁰ Ulf P. Lundgren, 1983 s. 24

¹¹ Lundgren, Ulf P, 1983 s. 233

¹² Colnerud Gunnel, 2004, Thornberg, Robert, 2004

¹³ Colnerud, Gunnel, 2004 sid 82

¹⁴ Englund, Tomas, 1999 s. 13

¹⁵ Englund, Tomas, 1999 s. 29-34

Detta för att private good fokuserar på den lilla demokratin, i mindre slutna system, medan public good fokuserar den stora demokratin på nationell nivå.¹⁶

För att läsare av denna uppsats ska förstå och kunna förhålla sig till den del av läroplanen jag syftar på, lämnar jag de delar av skolans värdegrund som berörs som bilaga. Det kan ändå vara viktigt för den som är bevandrad i läroplanen (Lpf94) att veta vilket konkret avsnitt jag relaterar till när jag pratar om värdegrund och varför det är just det avsnittet. Här vill jag också göra ett förtydligande. Jag har inte gjort någon egen textanalys av Lpf 94 vilket innebär att dokumentet i sig inte är analyserat av mig. Jag har istället använt mig av andras textanalyser av dokumentet och utgått från deras tolkningar av texten.¹⁷ Det finns många olika tolkningar, beroende på vilket perspektiv man väljer att anlägga på texten. Jag har försökt välja ut de textanalyser och tolkningar av läroplanen som jag funnit relevanta för och som fyller ett syfte i uppsatsens senare analyserande del.

Ett viktigt bidrag till att förstå läroplanen lämnar professor Göran Linde med sin antologi *Värdegrund och svensk etnicitet*. Där slår han fast att skolans värdegrund är en text som befinner sig i etikens fält. Etiken är en del av värdefilosofin som undersöker värdefrågor; om det goda, det rätta och det sköna. I stor utsträckning kan man säga att värdefilosofi handlar om livsåskådning. Inom värdefilosofins etiska fält behandlas moralfilosofiska frågor om vad som är rätt och vad som är gott. Värdegrundstexten kan utläsas som en normativ etik. Grovt kan man säga att texten handlar om etiska frågor som hur skolans elever ska lära sig att förhålla sig till varandra och vilka värderingar som ska förmedlas i undervisningen.¹⁸

Ola Sigurdsson, professor vid Göteborgs universitet, ger också ett moralfilosofiskt bidrag i *Den goda skolan – Om etik, läroplaner och värdegrund*. Sigurdsson delar in moralfilosofin i en tredelad terminologisk praxis som behandlar moral som innefattar våra konkreta handlingar, etik som våra övertygelser och moralfilosofi som sättet att reflektera över moralen och etiken.¹⁹ Det Sigurdsson kommer fram till i sin moralfilosofiska analys av läroplanen är att den kan läsas både normativt etiskt och värdeteoretiskt. Fokus i analysen ligger inte på att diskutera den normativa etiken utan på att utifrån olika moralfilosofiska perspektiv analysera läroplanens innehåll.

¹⁶ Englund, Tomas, 1999 s. 29-34

¹⁷ Framförallt Göran Lindes. Se Linde, Göran, 2001

¹⁸ Linde, Göran, 2001 s. 20

¹⁹ Sigurdsson, Ola, 2002 s. 15-20

Pia Nykänen ger i sin avhandling, *Värdegrund, demokrati och tolerans – om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*, en definition på vad skolans värdegrund är. Hon definierar denna mot värdegrund i mer allmänna termer och skriver att det utmärkande för skolans är ”den partikulära uppsättning normer, värderingar, dygder och målsättningar som i Lpo 94 hålls för att vara grundläggande”.²⁰ Definitionen är gällande även för denna uppsats. Däremot ger Nykänen en delvis annorlunda syn på hur värdegrunder kan förstås. Spänningar inom skolans värdegrund kan ses som olika nivåer av värden. Den första nivån förstås som samverkansvärden som reglerar hur vi som individer ska bete oss mot varandra. Den andra nivån kallar Nykänen diskursiva värden som reglerar vad den samhälleliga organisationen bör präglas av och vad detta kräver av individen.²¹

Den tidigare forskningen om skolans värdegrund fokuserar i första hand på hur läroplanen kan tolkas utifrån ett professionellt perspektiv. Man har ansett att läroplanens huvudsakliga läsare och uttolkare är professionella inom skolans värld.²² Den viktigaste teoretiska ramen för denna uppsats syfte är den taxonomi som Colnerud tagit fram som verktyg för att kunna analysera delar av skolans värdegrund.²³ Osäkerheten och den förvirring som råder kring skolans värdegrund relaterar Colnerud till den sekulariserade skolans försök att återknyta en moralisk läroplanskod som är gemensam för hela skolan. De värden som läroplanen beskriver tolkar Colnerud som oförytterliga och ständiga, vilket också annan forskning kommit fram till.²⁴

Katarina Norberg, lektor vid Umeå universitet, beskriver i, *The school as a moral arena*, att ett problem med skolans värdegrund är att den konstrueras och förvaltas av en central organisation och att det sedan ska tolkas och implementeras på lokal nivå i skolan. Norberg menar att skolans värdegrund är abstrakt och att den måste tolkas och sättas i en lokal kontext. Bristen på det gör att lärare, som ibland inte har tid att diskutera och reflektera värdegrundsfrågor, lämnas att göra en egen subjektiv tolkning av innehållet i skolans värdegrund.²⁵

Då skolans värdegrund ska omfatta både privata och offentliga värden kan problem uppstå. Det sker genom att sådant som eventuellt skulle tillhöra den privata sfären ska vara föremål för något så offentligt som skolans värdegrund. Skolans värdegrund försöker kommunicera offentliga värden som alla verksamma inom skolan ska skriva under på. Men relevanta delar av skolans värdegrund tillhör

²⁰ Nykänen, Pia, 2008 s. 37

²¹ Nykänen, Pia, 2008 s. 45

²² Linde, Göran 2001 s. 21f

²³ Presenteras längre ned i detta teoriavsnitt

²⁴ Colnerud, Gunnel, 2004 s.81 och Lahdenperä, Pirjo 2001 s. 133

²⁵ Norberg, Katarina, 2004 s. 18f

sådant som bland människor anses vara privata angelägenheter. Jag har inte tänkt göra någon historisk bakgrund till synen på läroplanen men man kan konstatera att begreppet värdegrund inte existerar i någon av de läroplaner som funnits före Lpf 94.²⁶

Om jag ska nämna kort hur man kan se läroplanens utveckling under 1900-talet och början av 2000-talet så beskrivs dagens värdegrund i ljuset av läroplanens historiska perspektiv. Här menar Kennert Orlenius att det skett ett paradigmskifte där skolan gått från att vara moraliskt uppfostrande till demokratiskt fostrande, från auktoriteter till friheter, från enhetskultur till mångkultur, från nationell till global tillhörighet samt från historia till framtid.²⁷ Hur den förskjutningen och paradigmskiftet gick till har jag inte utrymme för att beskriva här och det är heller inte relevant för uppsatsens syfte. Orlenius idé om paradigmskifte fungerar mer som en fingervisning om vad läroplanen har gått igenom för förändring och vad som kan ligga bakom politikerns vilja att åter knyta an till ett starkt moraliskt, normativt ideal

²⁶ Torstensson, Tullie, 2003 s. 21f

²⁷ Orlenius, Kennert, 2003 s. 25f

1.3 Teori

Jag har inte funnit någon enhetlig teori om hur man ska tolka och förstå innehållet i skolans värdegrund. Allt beror givetvis på vilken del av skolans värdegrund man vill undersöka. För de etiska och moraliska frågorna tjänar en normativ filosofi syftet väl. Men demokrati- och medborgarfrågor har traditionellt sett en mer politiskt filosofisk inriktning och då framförallt demokratiteori.²⁸ Därför har jag anslutit mig till en teoretisk ram som består av en taxonomi där skolans värdegrund är uppdelad i kategorier. Därför är Colneruds bidrag den teoribildning jag använder och också den teori som empirin prövas mot. Nedan följer en kort beskrivning av de, för den här uppsatsen, relevanta delarna ur Colneruds taxonomi.

Det största problemet är, enligt Colnerud, att skolans värdegrund blivit ett samlingsbegrepp för en rad olika frågor som är relaterade till varandra på flera sätt och som täcker ett stort antal olika områden. Begreppen rör allt från moral-, etik-, norm-, demokrati-, och livsåskådningsfrågor. Som jag nämnt tidigare är begreppen berörda av varandra och många har en inbördes relation, men också stora skillnader kan skönjas. Colnerud delar upp skolans värdegrund i en taxonomi för att förenkla och förtydliga för de olika praktiker inom värdegrunden som kan bli aktuell. Skolans värdegrund kan alltså ses som flera värdegrunder. Hur förhåller sig då detta sätt att dela upp begreppet mot elevernas erfarenheter och uppfattningar av värdegrunderna?

Enligt Colneruds taxonomi kan skolans värdegrund delas in i följande ordning och begrepp: Livsåskådningsfrågor, moralisk normpåverkan, värderingspåverkan, medborgarfostran och demokratifostran.²⁹ Colnerud gör också en intressant förskjutning mellan begreppen där de förra står för privata interindividuelle frågor och de senare för offentliga interaktiva värdefrågor, och begreppen förskjuts från privat till offentlig ju längre man kommer i taxonomin.³⁰ Den huvudsakliga anledningen till detta är att exempelvis livsåskådningsfrågor kan betecknas som privata i Sverige. Vi delar inte med oss av våra religiösa föreställningar i offentliga sammanhang i samma utsträckning som man gjorde förr eller som man gör i andra länder i världen. På samma sätt har demokrati- och medborgarfrågor lyfts fram som offentliga dygder och är något som skolan har en skyldighet att fostra eleverna i.³¹ Colneruds taxonomi med kategorier visas i figur 1:

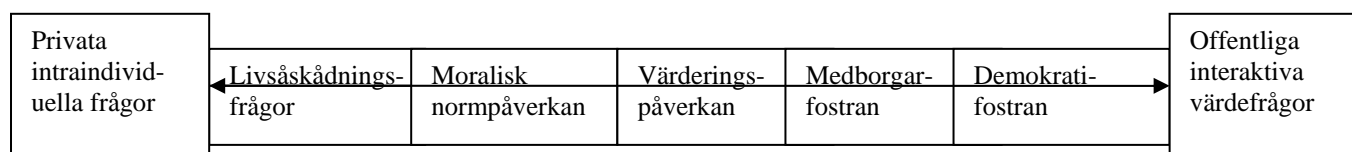
²⁸ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 91

²⁹ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 85

³⁰ Ibid

³¹ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 85f

Figur 1



Den första delen i Colneruds taxonomi, som berör livsåskådningsfrågor, är framförallt sådan undervisning som är förlagd till religionsämnet. Colnerud antyder att det verkar som att läraren låter eleverna diskutera livsåskådningsfrågor på ett mer allmänt plan men att privata åsikter och övertygelser lämnas till eleven själv att konservera. Det hävdas också att religionsundervisningen har gått från offentlig till privat angelägenhet och i samma utsträckning gått från konfessionell till pluralistisk. Alla förväntas delta i religionsundervisningen men alla behöver inte ställa upp på de frågor eller livsåskådningar som presenteras.³² Denna syn delas av flera forskare som menar att religion och livsåskådningsfrågor gått från den offentliga till den privata sfären och att det kan vara ett resultat av att skolan och samhället är mer pluralistiskt.³³ Ett ytterligare problem med skolans värdegrunds syn på religion och livsåskådningsfrågor är att det är svårt att avgöra om det är fråga om normativa eller deskriptiva uttryck i läroplanen. Egentligen kan frågan om läroplanen är normativ eller deskriptiv vara ett ämne för en avhandling men frågan är intressant utifrån taxonomins innehåll. Läroplanens textpassage om västerländsk humanism och kristna värderingar verkar ändå vara av deskriptiv karaktär.³⁴ Att elever i skolan är intresserade av religion och livsåskådningsfrågor verkar de flesta forskare vara överens om men hur skolan ska förhålla sig till frågor som rör religion och livsåskådningsfrågor är inte lika självklart. Frågan aktualiseras ytterligare i det mångkulturella, sekulariserade samhälle vi lever i idag.³⁵

Den andra delen i taxonomin berör moral och kallas moralisk normpåverkan. Här handlar det främst om hur individen behandlar andra i privat interaktion. Det är en fråga som är av intresse både i nuet och i framtida relationer.³⁶ Begreppet är inte helt lätt att reda ut då det är en direkt översättning av engelskans 'moral education'. Dessutom är det även svårt då det har så nära kopplingar till nästa begrepp i taxonomin. Det gör att den är svår att definiera enskilt och alltså då inte heller ett helt lyckat analytiskt begrepp. Moralisk normpåverkan sker i den del av undervisningen som förr kallades

³² Hartman, Sten 2000

³³ Birkedahl, 2000, Tamminen, 1991, Hartman, 1986 i Torstensson, Tullie, 2003

³⁴ Linde, Göran och Lahdenperä, Pirjo 2005 s. 10

³⁵ Torstensson, Tullie, 2003 s. 37ff

³⁶ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 86

fostran, påverkan eller förmedling.³⁷ Det finns olika sätt att angripa elevers moraliska norm och dess pedagogiska praktik kan delas in i olika underkategorier. Den regelfokuserade ansatsen bygger på att individen lär sig ett beteende som är moraliskt korrekt och att de lär sig ett visst beteendemönster. Innehållet i reglerna tenderar att vara oproblematiskt och många regler antas vara. Skolan arbetar enligt denna ansats med direkt påverkan genom förmaningar och positiv och negativ förstärkning. En annan inriktning fokuserar på att utveckla individens kritiska tänkande kring moraliska frågor. Tanken med denna ansats är att eleverna ska reflektera och intellektualisera moraliska frågor. Det kan göras genom ett ifrågasättande av de moraliska regler som tas för givna. En tredje inriktning fokuserar på inläring av klassiska dygder enligt en Aristotelisk princip. Eleverna förväntas här lära sig dygder stegvis genom att utsättas för situationer där de får känna det positiva med att uppträda rätt. Omsorgsetiken är en fjärde ansats som bygger på att om individen får sina psykologiska behov tillfredsställda blir den en moralisk person. Lärare och andra vuxna i skolan förväntas bära på den moraliska normen och det är i samspelet med dessa som eleven kan tillgodogöra sig rätt moral. Den sista ansatsen bygger på Rousseaus princip om att andra inte ska lägga sig i barnets utveckling utan att denna måste få ha sin egen gång. Denna tanke medför att ansvaret på den moraliska utvecklingen läggs i naturen och barnets naturliga utveckling.³⁸

Den tredje delen i taxonomin kallar Colnerud värderingspåverkan. Till skillnad mot moralisk normpåverkan är detta en typ av påverkan som är mer offentlig och mer socialt signifikant. Det rör sig om värden och värderingar som är socialt accepterade i den kultur de är en del av. De värderingar som är accepterade och hyllade i en kultur är de som också är en accepterad värderingspåverkan. En viktig aspekt av denna del är att det har ett intellektuellt och diskussionsvänligt tema. Frågorna kan diskuteras i grupp och intellektualiseras. De värden som hyllas i lpf 94 anses ha humanistiska drag och är i mångt och mycket kopplat till FN:s konvention om mänskliga rättigheter och barnkonventionen.³⁹ I dagens skolor utmärks värderingspåverkan av skolors arbete med jämställdhet mellan könen, tolerans mot människor med annan etnisk eller kulturell bakgrund och alla människors lika värde och lika rättigheter. Många skolor har egna värderingar som de kommunicerar öppet genom policydokument och gemensamma regler som anslås i skolans lokaler. Skolor kan ha temadagar om sådana frågor och arbetar aktivt och explicit med detta. Det pedagogiska arbetet består av överenskomna värden och värderingar som eleverna antas införliva genom bland annat skolans påverkan.⁴⁰ Det handlar alltså om att begreppsliggöra ett handlingsmönster som är socialt

³⁷ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 87

³⁸ Colnerud Gunnel, 2004 s. 88

³⁹ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 89-90

⁴⁰ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 89-90

och kulturellt accepterat. Även här kan man använda de olika ansatserna; regelfokusering, individfokusering, dygdefokusering, omsorgsetik och naturlig utveckling.

Fjärde delen består av skolans medborgarfostran. Nu har variabeln privat – offentligt, definitivt pendlat över till offentligt. Svenska skolan har tidigare inte haft någon uttalad medborgarfostran, eller civic education som det kallas i anglosaxiska länder. Det är inte helt klart eller oproblematiskt att särskilja medborgarfostran från den tidigare kategorin som kallades värderingspåverkan. Både medborgarfostran och värderingspåverkan delar värden som är av allmän humanistisk karaktär. Det denna del adderar är en medborgaridentitet på värderingspåverkan som är av mer allmän mellanmänsklig karaktär. Medborgarfostrans värden är kopplat till offentliga värden som kommuniceras via symboladdad interaktion mellan människor och genom media. Den samhälleliga tillhörigheten betonas i denna kategori genom att medborgare förväntas dela vissa grundläggande värden och att dessa värden kan kommuniceras offentligt. Påverkan sker i medborgarfostran genom att betona kunskap om det samhälle vi lever i och som kan kopplas till en nationell identitet. Medborgarskapsbegreppet kan också relateras till passivitet och aktivitet. Den aktiva medborgaren är det eftersträvarvärda idealet men skolan ger inte alltid elever möjlighet att utöva ett aktivt medborgarskap.⁴¹ Vad är då medborgarskap? Medborgarskap är, enligt Habermas, kopplat till tillhörighet i en historisk och politisk gemenskap. Denna gemenskap blir avgörande för vem jag är bland alla andra och vad jag förväntas bidra med för mitt och andras bästa.⁴² Vidare kan medborgarskapet innebära *”viljan och förmågan till kritisk reflektion och reflexiv livsplanering samt förmågan att kommunicera och förhandla kring mening och handling”*.⁴³ Habermas tolkning av medborgarskapet går tillbaka på Deweys idéer om utbildning, demokrati och medborgarskap. Det nya i Habermas perspektiv av medborgarskapet är förmågan att forma självständiga åsikter och att tillvarata möjligheter till intellektuell autonomi. Översatt till skolans värld borde detta vara möjligt inom ramen för läroplanen. Ändå står det klart att medborgarskap är ett begrepp som inte låter sig definieras entydigt. Det kan innebära många olika saker för många olika människor och det är i det spänningsfältet skolan ska försöka omtolka till ett reellt innehåll.

Längst ut i variabeln privat – offentligt, befinner sig den del som kallas demokratifostran. Till skillnad mot medborgarfostran står demokratiska värden som huvudspår för att forma en medborgerlig kompetens. Eleven ska kunna utveckla en politisk delaktighet så att den kan utnyttja sitt inflytande för sin egen och andras del. Undervisningen i att delta och ha inflytande sker i klassrummet och på

⁴¹ Carlsson, Lena, 2006 s. 138f

⁴² Habermas, Jürgen, 1995 s. 129

⁴³ Carlsson, Lena 2006 s. 34

skolnivå, genom klassråd och elevråd. Kritiker menar att eleverna genom detta lär sig en form av skendemokrati eftersom eleverna sällan får eller har möjlighet att påverka. De områden de faktiskt kan påverka är väldigt få eller endast triviala saker.⁴⁴ Vissa forskare vill också hävda att skolan aldrig kan vara demokratisk eftersom ett av de viktigaste kriterierna för en demokrati är en relativt stabil population över tid. Skolan kan aldrig uppnå detta eftersom elever endast går i skolan under en begränsad tid.⁴⁵ Demokratifostran karaktäriseras av att undervisningen handlar om demokratiska värden som kan ligga till grund för individens politiska delaktighet. Medborgarskapet förknippas med samhälleligt deltagande och gemensamma angelägenheter vilket innebär att de demokratiska värdena inte är möjliga att välja bort för den enskilde individen.⁴⁶ Demokratifostran är alltså den del i taxonomin som är av mest offentlig karaktär.

Syftet med att göra en sådan här uppdelning är att bringa klarhet kring vad man pratar om rent konkret när man pratar om skolans värdegrund. Eftersom begreppet delvis är urholkat och svårtolkat kan en uppdelning i kategorier förenkla analyser av skolans värdegrundsfrågor. På ett teoretiskt plan skulle man kunna undersöka de olika kategoriernas innehåll utifrån olika värdefilosofiska utgångspunkter och då kan kategorierna fungera som en uppdelning i mer allmänna kategorier hos eleverna också. Jag prövar alltså kategoriernas giltighet i empirin genom att undersöka hur elever relaterar och förstår de olika kategoriernas innehåll.

⁴⁴ Colnerud, Gunnel, 2004, 91f

⁴⁵ Lundström, Mats, 1999 s. 67-71

⁴⁶ Colnerud Gunnel, 2004 s. 91

1.4 Metod

Forskning syftar ofta till att försöka beskriva verkligheten genom att ställa frågor till den. Ibland syftar forskning till att beskriva verkligheten och ibland syftar den till att undersöka hur andra människor uppfattar verkligheten. En första distinktion är ofta den mellan kvalitativ och kvantitativ forskning och de för- respektive nackdelar som finns med respektive perspektiv. Kvalitativ metod syftar till att beskriva egenskaper hos någonting. För att beskriva egenskaper måste man också karaktärisera egenskaperna på något sätt. Kvalitativ analys har som målsättning att identifiera och bestämma okända företeelser eller fenomen. Det man hoppas finna med kvalitativ analys är variationer och strukturer hos företeelser eller egenskaper och innebörder hos de samma. Analysen presenteras i ordningen att helheten presenteras först och att man därifrån går till delarna.⁴⁷

1.4.1 Val av metod

Att välja metod är både svårt och tidskrävande för en ovan forskare. Det är många ställningstaganden som ska tas i beaktande och det är inte förrän ett bra och konkret problem har uppmärksamats som metoden kan börja diskuteras. Då syftet med denna undersökning är att ta reda på gymnasieelevers uppfattning om delar av skolans värdegrund kan man fråga sig hur jag ska få reda på det. Jag är i första hand intresserad av att undersöka gymnasieelevers uppfattningar av vad begreppen som skolans värdegrund baseras på innebär och tolkas. Det innebär inte att jag söker efter någon sann kunskap om skolans värdegrund som jag tror kan finnas hos eleverna, utan om att försöka förstå hur elever tolkar och förstår delar av denna. Hur detta praktiskt ska göras kan man ha många åsikter om och det kan baseras på många olika saker. Ett första kriterium för att välja metod handlar om vad jag vill undersöka och vilka frågeställningar jag har. Då jag är intresserad av hur elever uppfattar skolans värdegrund och hur dess delar kan relateras och förstås till varandra behöver jag tillgång till ett kvalitativt material. Den metod som då passar bäst är kvalitativa intervjuer.

Fenomenologi kallas den inriktning som syftar till att beskriva människors upplevelser av fenomen. Den fenomenologiska analysen försöker beskriva fenomenets innersta, renaste väsen, det vi uppfattar utan reflektion och fördomar. Därigenom försöker fenomenologin finna det som förenar ett antal sätt att uppfatta omvärlden. Detta kan göras genom att fenomen inte tolkas som objekt i sig själva

⁴⁷ Larsson Stefan, 1986 s. 7-9

utan att de är tolkade av någon⁴⁸ Ett fenomenologiskt förhållningssätt har varit dominerande inom kvalitativ forskning i en ickefilosofisk mening.⁴⁹ Edmund Husserl var den fenomenologiska filosofins fader och han menade att den existerande vetenskapen hade tagit den tillvaro vi lever i för given. Hans lösning på problemet stavas livsvärlden.⁵⁰

Ett centralt begrepp för att förstå hur andra tolkar sin omvärld och hur man kan förstå hur andra tolkar sin omvärld är begreppet livsvärld. Livsvärlden är det forskningsbegrepp som är mest användbart när man ska se bakom strukturer och personligheter och se vad eller hur respondenter uppfattar fenomen. Den traditionella bilden av fenomenologin och livsvärlden är förändrad och modifierad i stor utsträckning. Detta har framförallt skett genom Husserls lärjunge Alfred Schutz och vidareutvecklades av Martin Heidegger till en mer hermeneutiskt orienterad fenomenologi.⁵¹ Man talar idag om att tolkningen inte kan vara helt objektiv utan att den är mer av hermeneutisk karaktär. I fallet med metod i denna uppsats skulle jag säga att insamlingen av empirin, det vill säga intervjuerna, är av fenomenologisk karaktär. Analysen av de nedskrivna intervjuerna är mer av hermeneutisk karaktär eftersom jag använder intervjuutsagorna som en tolkning av delen mot en helhet.⁵²

Min erfarenhet säger att kvalitativa intervjuer är ett bra sätt att förstå och ta del av en individs livsvärld. Livsvärlden är i grunden ett fenomenologiskt begrepp som kan förklaras som den del av en individs personlighet som han delar med sig av till andra och som andra kan förstå.⁵³ Det gäller både det utsagda och det utsagda där det utsagda kan förstås genom intervjuer och det utsagda genom intervjuer och observationer. För att förstå livsvärlden måste man kunna objektivera sig själv och subjektivera den person man intervjuar. Detta kan göras genom att man är medveten och tar hänsyn till sin egen förförståelse och sina egna fördomar. Det viktiga är att fånga in det essentiella i respondenters utsagor och att kunna tränga bakom subjektiva tolkningar. När man intervjuar handlar det om att förstå att det som respondenten säger är sant oavsett om det är ett faktiskt förhållande eller inte. Det är alltså inte intressant att undersöka om det respondenten stämmer med det vi kallar verkligheten utan att förstå att det som sägs upplevs som sant där och då. Förförståelse,

⁴⁸ Molander Joakim, 2003 s. 122f

⁴⁹ Kvale, Steinar, 1997 s. 54

⁵⁰ Lindgren, Gerd, 1994 s.93

⁵¹ Molander Joakim, 2003 s. 156

⁵² Kvale, Steinar, 1997 s.49-56

⁵³ Lindgren, Gerd, 1994 s. 94

förkunskaper och fördomar måste alltså medvetandegöras för forskaren själv för att han ska kunna angripa det fenomen han undersöker så förutsättningslöst som möjligt.⁵⁴

En forskningsansats som inspirerat min analys och tolkning av data är den fenomenografiska. Arbetsgång och tolkning av det empiriska materialet är för en ovan forskare en fråga som kan röra till det. Jag har följt delar av den fenomenografiska ansatsens arbetsgång när det gäller bearbetande och tolkning av empirin. I tolkandet av empirin kan man i stor utsträckning se hermeneutiska inslag.

Upfattningsbegreppet är centralt i denna uppsats och kan i stor utsträckning relateras till hur jag tolkat intervjuerna. En viktig distinktion i uppfattning är begreppen vara och är. Första ordningens perspektiv beskriver hur något är och den andra ordningens perspektiv hur något uppfattas vara. Denna distinktion kan förstås i relation till livsvärlden där det centrala är att undersöka hur något uppfattas vara. Hur något är, är i det här fallet ointressant. Även åsikter bedöms vara ointressanta då de ofta kan sägas vara ologiska.⁵⁵

1.4.2 Urval och genomförande

Jag har valt att genomföra min undersökning i flera steg. Det första steget har handlat om att skaffa en egen förståelse kring problemområdet. Detta uppstod då jag läste artikeln av Colnerud som behandlade skolans värdegrund utifrån olika kategorier. I och med detta urskiljde jag ett fenomen som kallas skolans värdegrund och som kan förstås och tolkas på många olika sätt beroende på hur och vem du frågar. Det andra steget bestod av att intervjua personer om deras uppfattningar av de kategorier skolans värdegrund representerar i taxonomin. I det tredje steget bearbetade jag intervjuerna för att utreda om den teoretiska ramen stämmer överens med det empiriska resultatet

Jag har inte strävat efter att finna några generaliserbara data utan fokuserat på att finna variationer av uppfattningar i en av mig bestämd population. I variationen av uppfattningar kan variationen i en större population identifieras men det är inte huvudsyftet med denna uppsats. Med variation av uppfattningar i åtanke sökte jag elever som representerar olika delar av skolans stora elevfält. Det är mycket svårt att finna en elevtyp som kan sägas representera merparten av eleverna som går i gymnasieskolan. Jag var alltså tvungen att göra ett urval och fundera över vilka typer av elever som skulle kunna representera en så stor del av variationen i population som möjligt.

⁵⁴ Barbosa da Silva, Antonio och Wahlgren, Vivian, 1994 s. 60-62

⁵⁵ Alexandersson, Mikael, 1994 s. 111-136

De elever jag intervjuade går alla i tredje och sista året på gymnasiet och läser på ett teoretiskt studieförberedande program. Alla elever går på en och samma gymnasieskola men läser på olika program med olika inriktningar. Skolan är en kommunal skola som ligger i en kranskommun till Stockholm med ett stort och varierat demografiskt område. Med det menar jag att skolans huvudsakliga upptagningsområde är sociokulturellt variationsrikt. Gymnasieskolan har haft låga intagningspoäng, vilket anses bero på att skolan inte har rykte om sig att vara den bästa skolan i kommunen. Samtliga program på skolan är teoretiskt inriktade och eleverna kommer från varierande bakgrunder med avseende på etnicitet, klass, kultur och genus. Jag har försökt att fokusera på att ge variation och bredd i det insamlade materialet genom att intervjua personer med olika etnisk, kulturell och könstillhörighet. På så sätt hoppas jag fånga in den bredd och variation som finns bland eleverna på skolan. Det är kategorier som är relativt enkla att fastslå utan att göra en enkätundersökning om elevers sociala och kulturella bakgrund innan.

Jag intervjuade fyra kvinnliga och fyra manliga elever som jag kom i kontakt med genom att jag besökte olika klasser och berättade om att jag skrev en uppsats och behövde intervjuobjekt. Jag var väldigt noggrann med att poängtera att det var frivilligt och anonymt samt att det inte fanns några egentliga fördelar med att ställa upp. Här kan man tänka att de elever som valde att ställa upp hade ett relativt stort socialt kapital och att de var intresserade av att få göra sin röst hörd. Detta kan inte på något sätt sägas representera den stora populationen av elever som läser sista året på gymnasiet. Men med begränsad tid och resurs måste man söka lösa problem med urvalsförfarande på ett smidigt sätt.

De flesta av de elever jag intervjuade hade jag ingen relation till tidigare. Tre av de intervjuade eleverna har jag undervisat inom ramen för den verksamhetsförlagda utbildningen på lärarutbildningen. Jag tror att det finns både för- och nackdelar med att ha en relation till intervjupersonerna. Fördelen kan vara att själva intervjusituationen blir tryggare om respondent och intervjuare är bekväma med varandra. Nackdelen kan vara att en del svar kanske skulle ha sett annorlunda ut beroende på att man inte vågar säga saker om skolan som kan verka dumt eller ogenomtänkt. Jag försökte förhindra att detta skedde genom att påpeka tydligt att intervjuerna var helt anonyma och att inga namn på vare sig personer eller skolor skulle figurera i den färdiga uppsatsen.

Intervjuerna föregicks av att jag gjorde en intervjuguide⁵⁶ som fungerade som mall för mina intervjuer. I en semistrukturerad intervju bör inte intervjufrågorna styra innehållet i intervjun allt för mycket men det är mycket användbart att ha en färdig struktur att utgå ifrån.⁵⁷ Jag försökte, i intervjusituationen, lämna ett stort utrymme för att frågor kunde leda till svar som krävde frågor som inte stod med i intervjuguiden. Detta skedde också vid flera tillfällen då jag ställde följdfrågor om svar som jag bedömde som intressanta. Jag försökte också konstruera frågorna med hänsyn till att de både skulle vara tematiska och dynamiska. Tematiska för att hänsyn skulle tas till frågornas relevans i förhållande till forskningsämnet och dynamiska för att ta hänsyn till det mellanmännliga förhållandet i intervjun.⁵⁸ Därför genomförde jag min första intervju som en provintervju där jag prövade mina intervjufrågors relevans och djup. Denna intervju är inte med i min resultatredovisning utan lämnas utan analys och tolkning.

Intervjuerna genomfördes under en vecka och transkriberades sedan. Jag har försökt att ta hänsyn till intervjusituationen i så stor utsträckning som möjligt vilket har inneburit att nästan allt som sagts under intervjuerna skrivits ned. Dock så har längre pauser eller utläggningar som inte är av intresse för uppsatsens ämne tagits bort. Det samlade antalet intervjuer resulterade i cirka 40 sidor text som analyserats som en helhet. Det kräver många genomläsningar av intervjuerna, men en stor fördel med detta är att jag som intervjuare och skribent har fullständig kontroll på mitt empiriska material. I citaten från intervjuerna har jag inte försökt korrigera ofullständiga meningar eller felaktiga ordval utan jag beskriver ordagrant det som sades i intervjuerna i citaten. Jag gjorde etiska överväganden innan jag genomförde intervjuerna som handlade om konfidentialitet och anonymitet.⁵⁹ Jag upplever att dessa forskningsetiska kriterier har uppfyllts väl i detta arbete. Inga intervjupersoner nämns vid namn och intervjupersonernas utsagor är delvis abstraherade i kategorier vilket gör att avidentifieringen är i det närmaste total. Att intervjuerna är nedskrivna på papper och att det är det som analysen utgår ifrån är problematiskt eftersom intervjusituationen är så dynamisk och levande. Denna dynamik kan aldrig fångas på ett papper hur mycket man än anstränger sig för att anteckna sinnesuttryck och stämningar i protokollet.⁶⁰ Alltså måste de transkriberade intervjuerna ses som en beskrivning av en verklig situation och att de inte gör den verkliga situationen rättvisa

Analysarbetet har bestått av olika faser. Jag har försökt följa en relativt strikt arbetsgång som jag hämtat från fenomenografisk ansats. Det innebär att jag i ett första steg etablerar ett helhetsintryck

⁵⁶ Se bifogad intervjuguide

⁵⁷ Kvale, Steinar, 1997 s 19f

⁵⁸ Kvale, Steinar, 1997 s. 91

⁵⁹ Kvale, Steinar, 1997 s. 142

⁶⁰ Kvale, Steinar, 1997 s. 152

och gör mig bekant med data. Det andra steget består av att uppmärksamma likheter och skillnader i utsagorna. Det tredje steget kännetecknas av kategorisering av utsagorna och det sista steget av att studera den underliggande strukturen i kategorierna. Intervjupersonernas utsagor blir då först abstraherade för att sedan sättas in i en kategori för att sedan utgöra en del av ett nytt system som kan analyseras.

1. Denna fas innebär att man läser igenom intervjuutskriften ett flertal gånger för att få en förtrogenhet med hela intervjumaterialet. Genomläsningen av texten syftar till att hitta svar som visar på kvalitativa skillnader i hur respondenterna har uppfattat det fenomen som undersöks.
2. I den här fasen kan man hitta början till kategorier och undersöka vad som överensstämmer och skiljer utsagorna åt. Materialet struktureras och omvärderas i omgångar så att mönster träder fram och blir tydligare. Efter ett antal genomläsningar förstår man också helheten på ett bättre sätt, vilket gör att man kan ta bort utsagor som inte är relevanta. När en helhetsbild av materialet framträtt börjar man utifrån denna helhetsbild försöka förstå enskilda svar och deras förhållande till helheten. Svar väljs ut som bäst exemplifierar helhetens olika delar.
3. I den tredje fasen börjar respondenternas uppfattningar delas in i kategorier. Här är det viktigt att skilja kategorierna kvalitativt från varandra, vilket innebär att kategorierna inte får överlappa varandra och dessutom vara relevanta i förhållande till det fenomen som diskuteras. Ett krav på de kategoriseringar man gjort är att de ska kunna beläggas direkt i data.⁶¹ Anledningen till att man abstraherar utsagorna från individen har att göra med att kategorierna i sig är mer stabila än individens uppfattningar. Uppfattningar kan variera i tid, vilket kategorierna som abstraherats fram inte gör.⁶²
4. I den fjärde och sista fasen ordnas kategorierna i ett utfallsrum som utgör slutresultatet för den fenomenografiska undersökningen. Beskrivningskategorier kan organiseras i horisontala, vertikala och hierarkiska kategorisystem. Det hierarkiska systemet ordnar kategorier efter vilka uppfattningar som är mer utvecklade eller mer omfattande. Det innebär att forskaren bedömer en eller flera uppfattningar som mer utvecklade än andra. Det vertikala systemet innebär att kategorier ordnas efter förändringar i uppfattningar. Detta system är vanligast

⁶¹ Alexandersson, Mikael, 1994 s. 127

⁶² Alexandersson, Mikael, 1994 s. 129

om man vill undersöka förändringar i uppfattningar över tid. I det horisontala systemet, slutligen, är alla uppfattningar bedömda som lika utvecklade och riktiga.⁶³

De kategorier jag funnit i intervjumaterialet ger en bild av hur elevers uppfattningar förhåller sig till kategorierna i Colneruds taxonomi på olika sätt. Jag har använt ett horisontellt system där alla uppfattningar bedöms vara lika utvecklade och riktiga. Detta eftersom jag inte kan ha någon åsikt om hur respondenter tolkar och beskriver sin livsvärld. I resultatredovisningen ska jag visa hur olika utsagor stämde överens eller inte stämde överens med Colneruds beskrivning av respektive kategori.

⁶³ Alexandersson, Mikael, 1994 s. 127f

2. Resultatredovisning och analys

I detta kapitel beskriver jag innehållet i de utsagor som hör till respektive kategori. Jag gör också en löpande analys av utsagorna i kategorin, kopplat till kategorierna i taxonomin och annan relevant forskning. Avslutningsvis gör jag en sammanfattande diskussion av resultatet och sammanställer resultatet av min undersökning.

Utsagorna i kategorierna ger svar på hur man ser på skolans värdegrund och hur den påverkat eller påverkar individen. De olika kategorierna är kvalitativt skilda från varandra vilket också beläggs i beskrivningar och citat av respektive kategori.

2.1 Livsåskådningsfrågor

Samtliga respondenter upplever att skolan inte har påverkat dem i någon större utsträckning vad det gäller livsåskådningsfrågor. En del utsagor pekade på att undervisningen i religionskunskap och naturkunskap erbjöd frågeställningar om religion och livsåskådning men att inget av ämnena hade någon ambition av att försöka påverka eleverna i en speciell riktning. Följande citat, på frågan om skolan försökt påverka deras livsåskådning på något sätt, får exemplifiera utsagorna i kategorin livsåskådningsfrågor:

”Nej det tror jag inte. Man har ju sin egen religion eller sin tro på Gud så påverkar jag eller jag har inte blivit påverkad av elever eller lärare hur jag ska tro på Gud. De kanske har berättat mer om det och hur de tycker och så där men inte att de påverkat mig vad de tycker eller så där.” Respondent 1

”Den har ju inte försökt påverka mig mot något speciellt. Den undervisar ju inte i något så här religiöst eller så utan det är väl mer att man får en överblick i hur religioner och så fungerar. Men jag tror inte skolan har påverkat mig så på det sättet utan det är väl mest egna erfarenheter och tankar som har fått en att tänka på det sättet. Jag tycker inte skolan har försökt påverka mig så mycket. Det religiösa tänket, eller så om jag hade haft ett sånt hade jag nog inte fått det från skolan eller så tror jag... utan den ger väl mer överblick hur det fungerar. Men det är väl opartiskt så inte riktat åt nåt håll, vilket jag tycker är rätt viktigt också.” Respondent 5

Respondent 5 menar att livsåskådningar borde vara tämligen fritt från skolans egna värderingar. En del upplever också att livsåskådningsfrågor och religionsfrågor gärna får var helt utanför skolan. Det finns enligt en del utsagor känsliga frågor som kan göra att man inte vill dela med sig av

livsåskådningsfrågor för att man riskerar repressalier från andra elever. Följande utdrag får representera den här uppfattningen:

"Det är en bra fråga för att jag har tänkt på det jättemycket för jag kommer ju från ett samhälle jag är född som muslim och det finns jättemånga muslimer där jag bor i XXX och jag måste vara ärlig. Det är inte lätt att prata, inte skolan heller, om typ jag vill äta griskött eller jag tror inte på det här eller jag ber inte. Det är inte alltid lätt men jag..."

I: "Varför är det inte lätt då?"

"För att de kritiserar en så snabbt."

I: "Vilka är de?"

"De som är de här religiösa eleverna alltså. Sen är jag en sån som säger vad jag tycker, alltså jag är ärlig men jag måste erkänna att ibland är det stopp. Det finns grejer som jag inte vill säga för att då kan det bli så här och så här." Respondent 2

En del utsagor pekade på att skolan överhuvudtaget inte skulle ägna sig åt frågor om livsåskådning. Det ansågs vara för privat eller något som man borde hålla för sig själv och inte dela med sig av till andra. Citatet nedan pekar ut problemet:

I: "Tycker du att det borde finnas mer utrymme i skolan, på lektioner och så att prata om sånt här?"

"Nej det vet jag inte. Men jag vet inte heller hur mycket man skulle säga om man fick chansen. Jag vet inte ens om vi har religionskunskap på vårt program på gymnasiet. Man kanske får prata om det då men som till exempel i nian när jag hade det senast så skulle inte jag prata så öppet om det i alla fall vad jag tänkte och tyckte." Respondent 6

I: "Skulle du vilja prata om såna saker mer i skolan?"

"Nej"

I: "Varför inte?"

"Alltså, jag själv tror inte utan jag tycker bara att det är onödigt. Om man tror något så får man gärna göra det men ingen annan behöver veta eller försöka påverka någon annan med sina tankar. Alla tänker ju själva eller har något som de själva tror på så jag tycker inte att det är rätt att försöka övertala någon annan vad som är rätt och fel för det blir ofta så i såna här religionslektioner. Så det tycker jag inte är okej." Respondent 7

Utsagorna i kategorin ger uttryck för flera åsikter och tankar om livsåskådningsfrågor i skolan. Gemensamt tycks ändå vara att alla respondenter är överens om att livsåskådningsfrågor tillhör den

privata intraindividuelle sfären som skolan inte skulle försöka påverka i någon större utsträckning. När det gäller utrymmet för att prata om frågor som rör livsåskådningsfrågor gav få utsagor uttryck för ett större behov för att diskutera eller prata om det. En respondent tyckte snarare att det blev problematiskt att diskutera privata intraindividuelle frågor eftersom ämnen där man gjorde det alltid skulle betygsättas. Citatet anges nedan:

”Det är ju saker som man kanske hellre håller för sig själv tror jag. Det är många som vill hålla de här frågorna för sig själv för jag tror ändå att det skulle kännas ganska påtvingat. Men samtidigt om det är en frivillig grej, men jag tror inte riktigt att det är något som skolan kan påtvinga för det kommer man alltid känna att det är typ betyg och så.” Respondent 5

Det finns alltså flera anledningar till att skolan inte bör ägna sig åt undervisning i livsåskådningsfrågor eller religiösa frågor, enligt utsagorna. Intervjuszvaren ger inget tydligt svar på om elever upplever att de behöver prata om livsåskådningsfrågor i skolan. Flera olika anledningar fanns till att man inte gärna delade med sig av sina tankar och åsikter inom denna kategori. Exempel på hinder var: betygssättning, andra elevers påverkan, lärares påverkan, vikten av en ickekonfessionell skola och så vidare. Det huvudsakliga innehållet i kategorin stämmer överens med innehållet i Colneruds taxonomi⁶⁴. Livsåskådningsfrågor är av privat intraindividuell karaktär och behandlas i skolan enbart genom religionsundervisning av ickekonfessionell karaktär. Utsagorna i kategorin pekade, precis som bland annat Hartman påpekat, på att eleverna upplever att de blir påverkade i livsåskådningsfrågor på olika håll.⁶⁵ I hemmet, bland kompisar eller från klasskamrater sker påverkan som kan vara både negativ och positiv. Samtliga respondenter uttryckte ändå att det fanns ett intresse för den här typen av frågor men att skolan inte är en bra arena för att diskutera frågor av mer privat karaktär.

2.2 Moralisk normpåverkan

Under denna kategori uppstod det ett antal angenäma problem. Det första problemet var att flera respondenter hade svårt att beskriva vad moral egentligen är. Jag upplever att en del respondenter inte förstod även när vi tillsammans försökte definiera ordet. Det gör att innehållet i kategorin inte kan täckas med så stor variation i utsagorna. De respondenter som ändå hade en uppfattning om vad moral betyder gav en bild av skolans moraliska normpåverkan som var relativt spridd. Följande citat får exemplifiera:

⁶⁴ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 85

⁶⁵ Hartman, 1986. I Torstensson, Tullie, 2003

"Ja, såklart. Jag berättade ju tidigare att de berättar vad som är rätt och fel, både här i skolan och i samhället." Respondent 3

"Jag tror att det beror väldigt mycket på hur individen uppfattar ordet moral. Sen så är det såklart att det finns vissa saker som man inte får göra som de flesta känner till. Så här ramar som man ska hålla sig till. Det tror jag att moral är i alla fall. Liksom döda. Det finns ju så här två sidor av moral till exempel det här med dödsstraff. Alltså vad man får ut av att döda den.. det blir ju liksom samma sak att man dödar den bara för att den har dödat någon. Det är ju inte rätt egentligen, för att om man typ vill känna så här hämnd eller nåt och det tror inte jag är så bra egentligen." Respondent 5

"Ja, på ett bra sätt det är ju här man lär sig vad som är rätt och fel och hur man ska göra så ja, det är på ett positivt sätt." Respondent 6

"Jag vet inte, eller alltså säkert för skolan är ju ändå så ett andra hem. Man spenderar ju nästan mer tid i skolan än hemma så det är klart att den påverkar en. Men riktigt hur vet jag inte. Det kan ju vara småsaker som man pratar om som man håller med om eller inte. Typ det här och det här det är inte rätt. Då får man ju ändå en åsikt eller så." Respondent 7

Utsagorna kan sägas representera olika typer av moralisk normpåverkan. Även i denna kategori ansågs inte skolan vara det ställe där mest moralisk normpåverkan sker. Hemmet och kompisar var lika viktiga eller viktigare än skolan. På så sätt är den informella värdepedagogiken viktigare än den formella i elevernas moraliska utveckling.

"Ja, och sen som sagt det här med att inte mobba och så det kommer ju från familjen. Det ska ju komma därifrån från början för det är där en människa får lära sig att bete sig som en människa. Det är där man ger basen och grundgrejerna och skolan ger mer de här påminnelserna. Hemma får vi grunderna och sen kanske man halkar utanför men då finns skolan där och putt in en på banan igen. Påminnelser och säga till att det där är barnsligt." Respondent 3

"Jag har nog blivit påverkad mer av min uppväxt, av saker man gått igenom och saker som hänt och så, det tror jag." Respondent 7

"Jag har valt kompisar som är bra uppfostrade så jag tycker jag har lärt mig mycket av dem. De har också lärt sig av mig men jag har lärt mycket av dem också." Respondent 1

Det fanns också utsagor i kategorin som menade att moralisk normpåverkan kan ha haft betydelse för det sociala livet i skolan. Att man lärde sig att arbeta i grupp och komma överens med sina kamrater ansågs kunna förbättra kvaliteten i livet både nu och i framtiden.

"Man måste ju va med andra människor här och man kan ju inte bete sig hur som helst utan man vill ju ha kompisar. Man vill ju inte va den utstötte då måste man ju vara snäll och bete sig rätt och så."

Respondent 6

"Skolans roll är ju lite mer att man ska lära sig saker. I det ingår ju i och för sig att inte bråka, att komma i tid, att ha med sig sina saker, att arbeta i grupp men inte något mer utöver det."

Respondent 7

Många utsagor pekade på att den vanligast förekommande moraliskt normpåverkande ansatsen var regelfokusering. Det innebär att eleven lär sig moraliska normer okritiskt och att påverkan sker genom positiv och negativ förstärkning och förmaningar⁶⁶. Jag ger ett par exempel bland utsagorna för att visa exempel:

"Mest är det när det är något dåligt." Respondent 1

"Det är dåligt får man oftare höra. Vi blir omedvetet påverkade av samhället exempelvis med det här att vi lär oss att behandla människor såsom vi vill bli behandlade tillbaka och det tänker vi inte på fast det händer så. Om du är dum mot mig varför ska jag vara snäll tillbaka och tvärtom. Det här som skolan påverkar det är självklara grejer i alla fall det omedvetna påverkan men när man gör fel då får man höra det." Respondent 3

Den del av skolans värdegrund, som i taxonomin kallas moralisk normpåverkan, var ett svårdefinierat område för flera av respondenterna. Det som är intressant att konstatera i denna kategori är att moralisk normpåverkan verkar ske i skolan men att det inte i första hand handlar om att reflektera eller diskutera moraliska frågor. Taxonomin beskriver att moralisk normpåverkan kan ske med olika ansatser. Den regelfokuserade ansatsen verkade vara dominerande, enligt utsagorna i kategorin. Jag ska här inte göra någon värdering av den regelfokuserade ansatsen men kan konstatera att det är en förlegad syn på undervisning som ligger bakom en regelfokuserad moralfostran. Regler och förmaningar var den vanligast förekommande konsekvensen av moraliskt normbrytande beteende. Men det var inte alltid respondenternas egen moral stämde överens med skolans eller lärarnas. Enlig

⁶⁶ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 87

taxonomin är den regelfokuserade ansatsens huvudfokus att inpränta ett socialt accepterat ideal hos eleverna.⁶⁷ Detta ideal preciseras inte närmare men i förhållande till kategorins utsagor handlade det i stor utsträckning om den moral som skolan och dess vuxna aktörer representerade. Risker med detta är att det kan bli fråga om en social indoktrinering. Om innehållet i normerna är statiskt och reproducerande, som Colnerud antyder, riskerar elevernas moraliska utveckling vara beroende av enskilda vuxnas moral.⁶⁸ Detta borde inte vara förenligt med skolans värdegrund.

2.3 Värderingspåverkan

Även i denna kategori hade en del av respondenterna svårt för att definiera och förstå begreppet värdering. Skolan arbetar relativt öppet med att påverka elevernas värderingar, enligt min mening. Det finns i varje klassrum skyltar som berättar om de mest grundläggande värderingarna som skolan står för. Trots detta upplevde ett flertal respondenter att de inte kände till om skolan hade några värderingar eller inte.

I: "Tror du att det finns vissa värderingar i skolan?"

"Nej inte direkt som jag kan komma på nu. Nej jag har faktiskt inte stött på det alls tror jag. Det måste bero på att vi har en så bra klass där alla kan umgås med alla och ja det är en bra stämning och så." Respondent 4

"Jag vet inte kanske att det ska gå bra för alla. Jag vet att jag hört nåt men jag kommer inte på nåt." Respondent 7

De respondenter som ändå tyckte att skolan hade påverkat deras värderingar tog upp viktiga frågor som mobbning och hur man skulle behandla andra på ett sätt som man själv ville bli behandlad. Inga utsagor pekade på att det skulle vara vanligt att man i skolan pratade mycket om värderingsfrågor eller värderingar. Det verkar som att värderingar framförallt behandlade skolans sociala aspekter, vilket citatet nedan får exemplifiera:

"Ja, att man lär sig i skolan hur man ska vara mot andra. Att man ska vara på ett visst sätt mot andra, på ett bra sätt. Om man lär sig det i skolan så får man väl de värderingarna senare i livet också antar jag." Respondent 6

⁶⁷ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 87

⁶⁸ Ibid

Några utsagor visade att kategorin kan innehålla värderingar om vad skolan är bra för. Skolans värderingar kan här förstås som hur man är en bra elev och vad som förväntas av en för att vara en bra elev. Utsagorna handlade både om det som är viktigt för att prestera bra i skolan men också vilken typ av värderingar man bör ha med sig i ett framtida arbetsliv. Utsagorna hade ett individfokus som är intressant i förhållande till Englands uppdelning mellan public och private good. Skolans värderingspåverkan har i första hand varit private good.

”Ja, absolut alltså de valen jag gör idag har påverkats av skolan jättemycket. Till exempel att skolan att det är viktigt att lära sig nånting. Att lära sig hur samhället fungerar exempelvis. Som nu när vi har läst samhälle och jag har fått reda på hur jag kan påverka det betyder jättemycket. Jag börjar få värderingar om varför vissa saker är så här och så. Du vet varför har de inte byggt en fritidsgård där och varför har politikerna gjort så där. Du vet jag börjar få såna där värderingar om sånt här. Så skolan påverkar mina värderingar jättemycket. Valen jag gör och hur jag tänker där har de också visat att det är viktigt att läsa, att det är viktigt med utbildning och då blir också mina val att det blir viktigt.” Respondent 3

”Mmm, det är samma sak där. Mina värderingar om skolan om läxor och sånt då har man påverkats. De har försökt visa vad som är bra och dåligt och så. Och så har man tagit upp den bra sidan av det hela så att man följer en bra väg. Annars så tycker jag inte det. Inte när det gäller privata eller personliga saker i alla fall.” Respondent 1

Värderingspåverkan är precis som moralisk normpåverkan en kategori där utsagorna pekar på olika aspekter av ordet värdering. Beroende på vad respektive respondent uppfattade att ordet betydde, påverkade hur de tyckte att skolan försökt påverka värderingarna. Att skolans värderingspåverkan skulle handla om begreppsliggjorda handlingsdispositioner som Colnerud hävdar är svårt att påvisa i intervjuutsagorna. Med det menar jag att ingen av respondenterna kunde ge ett konkret svar på skolans värderingspåverkan eller hade en adekvat begreppsapparat för att tala om värderingar. Hur eleverna sedan konkret handlar inom ramen för skolan kan jag inte göra något uttalande om här. Utsagorna svarar egentligen bara mot hur eleverna uppfattar begreppet och vilket innehåll de sätter i ordet. Utmärkande för respondenternas utsagor var ändå värderingspåverkans sociala karaktär.

Taxonomins kategori beskriver värderingspåverkan som det handlande som är socialt signifikant och accepterat.⁶⁹ Inom ramen för detta är skolan en bra arena för att träna detta, enligt utsagorna. Den

⁶⁹ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 89

sociala träningen sker genom grupparbete och att skolan till stor del består av social interaktion med andra. Även denna kategoris utsagor pekar på att de värderingar skolan försöker påverka är av statisk karaktär. De värderingar skolan försöker kommunicera blir på så sätt också oreflekterade i skolans praktik. Temadagar och diskussioner kring värderingar handlar i mångt och mycket om ett bestämt innehåll, som skolans värdegrund delvis definierar. Skolan ska, enligt taxonomin, erbjuda ett språk för värderingsfrågor som möjliggjorde ett ställningstagande.⁷⁰ Detta finner jag inte styrkt i de utsagor som finns i kategorin värderingspåverkan. Däremot visar utsagorna att skolor inte arbetar så explicit som man kan tro i värderingspåverkan. Åtminstone pekar utsagorna på detta. Det verkar som att kategorins utsagor om skolans värderingspåverkan främst syftar till att lyfta fram goda ting för individen. Om eleven ställer upp på skolans värderingar så stärks möjligheterna till ett bra liv för individen.

2.4 Medborgarfostran

Denna kategori behandlar sådana aspekter av agerandet som kan sägas innehålla medborgerliga dygder. Själva definitionen av vad en medborgare är tycks vara relativt klar för respondenterna. Det handlade framförallt om i vilken utsträckning man var en del av samhället i stort och delade värderingar och moral om viktiga frågor med andra människor. Detta står i kontrast mot Colneruds beskrivning av kategorin. Där menar Colnerud att medborgarskapsbegreppet inte är så utvecklat inom ramen för den svenska skolan.⁷¹ En viktig del av medborgarfostran handlar, enligt nedanstående citat, om känslan att vara delaktig och att kunna påverka.

”Ja, man känner sig inflyttad i samhället, man känner sig välkommen. Man känner sig inte utanför utan man känner sig inne. Man kan påverka. Tänk att det är så häftigt att man kan flytta från ett land och kunna påverka förslag och sånt och kunna säga jag. Demokratiska frågor att man kan påverka, det är stort.” Respondent 3

Skolans medborgarfostran beskrivs i termer som liknar kategorin värderingspåverkan. Det handlar då främst om formell värdepedagogik där grupparbeten och samarbete betonas i följande citat.

”Ja, för att man ska fungera i samhället, jo det tycker jag. När man börjar skolan så hamnar man ju i en grupp och det är ju en viktig del att vara medborgare att fungera liksom med andra och det är en

⁷⁰ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 89

⁷¹ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 91

så viktig del av skolan också. Grupparbeten och så. Man lär sig att lyssna på andra och ta in andras åsikter.” Respondent 6

Ett annat citat menade att man inte tvunget måste engagera sig i alla frågor och att medborgare var man ändå.

”En medborgare... ja du det är väl en individ i ett samhälle som. Jag tycker ändå inte man behöver vara så engagerad för att vara en medborgare. Alltså även om man inte är så engagerad så påverkas man ju av alla beslut som fattas och så och då är man väl ändå medborgare. Det finns ju bra medborgare och lite mindre bra medborgare.” Respondent 5

Samhällskunskapsämnet togs upp i flera utsagor som det ämne där man diskuterade frågor om medborgarskap och vad det innebär.

”Nu är vi tillbaka till samhällslektionerna där man tar upp alla lagar och regler. Men det är väldigt mycket retorik också. Så här typ man ska inte vara så som människa utan man ska vara så och så. Det får man också lära sig i alla skolor jag har gått.” Respondent 2

Utsagorna om medborgarfostran pekar på att delaktighet i samhället är viktigt. Kunskaperna om vad medborgarskapsbegreppet innebär verkar vara kommunicerat av skolan på olika sätt men framförallt på lektionerna i samhällskunskap. Enligt taxonomin skulle medborgarfostran syfta till att ge individen kunskap om samhället och värderingar som bygger på en gemensam identitet.⁷² Vissa respondenter hade svårt att se den kopplingen och menade istället att en känsla av att inte vara medborgare kan bero på att man inte delar de gemensamma värderingar som medborgarskapet förväntas bygga på.

”Det känns som att samhället påverkas av att invandrarna har bosatt sig för sig själva och svenskarna har bosatt sig för sig själva. Alltså invandrarna har ju mindre kunskap eller inte mindre bra men de har inte lika bra flyt i språket och allt det där och de känner sig utanför på nåt sätt. Det är det som leder till att ungdomar för de känner sig hopplösa de har inte lika många möjligheter som svenskar har. Det är därför vissa inte känner sig som medborgare för att samhället är uppdelat.” Respondent 3

Medborgarfostran var enligt taxonomins kategori den del av fostran som syftade till att kommunicera gemensamma värdeingar kopplat till en gemensam nationell identitet. Utsagorna visade att

⁷² Colnerud, Gunnel, 2004 s. 90 f

respondenternas uppfattning av medborgarskap var kopplat till aktivitet och passivitet och att det var det som i stor utsträckning möjliggjorde känslan av att vara medborgare. Känslan av nationell tillhörighet var inte det som avgjorde medborgarskap utan känslan av delaktighet utifrån ett deltagardemokratiskt ideal. Betonandet av det mångkulturella Sverige och de konsekvenser segregation och utanförskap kan få för medborgarfostran kommer också till uttryck i en av utsagorna. Ett skolämne, samhällskunskapen, beskrevs som det ställe i skolan där mest medborgarfostran kommer till uttryck. Detta borde ligga i linje med ämnets ambition att ge kunskap i om samhället. Innehållet i Colneruds taxonomi stämmer relativt väl överens med utsagorna i kategorin. Det kan också konstateras att utsagorna i kategorin pekade på att medborgarfostran i skolan främst sker i formella sammanhang. Det handlade då om att kunna samarbeta och komma överens i exempelvis grupparbeten.

2.5 Demokratifostran

Demokratifostran var den kategori som stod längst ut i variabeln offentligt – privat och som beskrevs i Colneruds taxonomi som den kategori som var svårast att ifrågasätta och kritisera. I utsagorna ger de flesta respondenter en bild av demokrati som är närmast skolbokslik. Det är också minst variation i utsagorna i denna kategori. Respondenternas bild av vad demokrati är beskrevs i citat som dessa:

”Ja, det är väl typ det att man kan säga vad man vill och ta in och lyssna på det andra säger. Att alla friheter finns.” Respondent 6

”Ja du. Demokrati är... När man har rätt att säga vad man tycker, när man har frihet att säga vad man vill och göra vad man vill inom vissa ramar då. Inte omoraliska saker då.. och alltså man lever ju typ om man lever i ett demokratiskt samhälle så ska man väl ha rätt att läsa tidningar man ska ha rätt att hämta information från olika saker och man ska ha rätt att uttrycka sig.” Respondent 5

I dessa utsagor uttrycks en syn på demokrati som är individfokuserad. De värden som uttrycks i skolans demokratifostran fokuserar mest på individens rättigheter och nyttan man som individ har av en demokratisk förståelse. Det liknar innehållet i Englunds resonemang om skolan som private good, där individen står i fokus.⁷³ Den lilla demokratin är utgångspunkten i resonemangen ovan.

⁷³ Englund, Tomas, 1999 s. 29-34

Respondent 1 hade en annan bild av demokrati som mer fokuserade den stora demokratin och demokratin som public good. Utsagan får ändå sägas representera en minoritet bland kategorins utsagor.

”Demokrati är då samhället eller människor som bor i samhället påverkar samhället. Då blir det demokrati. Och eftersom de röstar på partier och så, så är de en del av samhället och då blir det som demokrati. Eftersom vi människor deltar.” Respondent 1

Demokrati beskrivs i kategorin som något odelat positivt, eller som respondent 5 uttryckte att, *”det är ordet bra i en annan form känns det som.”*

Den erfarenhet respondenterna hade av demokrati har de fått genom skolan. Det vanligast förekommande svaret var att klassrådet ger en möjlighet att påverka och rösta demokratiskt om viktiga frågor. Klassrådet är ett typexempel på det som Thornberg benämner som formell och explicit värdepedagogik.⁷⁴

”Ja, för skolan är ju en typ av demokrati. Vi har ju klassråd och vi har elevråd så vi är ju en del av ett demokratiskt samhälle så ja det tycker jag.” Respondent 6

”Ja, det tycker jag alltså man har ju ofta klassråd och så med småomröstningar. Men det är mer så här. Samtidigt har de alltid sagt att på klassrådet har du verkligen chans att säga vad du tycker. Men då tycker jag att det blir väldigt lite engagemang bland eleverna ändå.” Respondent 5

En viktig del i flera utsagor var att ha möjlighet att påverka och veta om hur man gör för att påverka. Även i denna kategori fås den kunskapen inom ramen för undervisningen i samhällskunskap.

”Förut tänkte jag mer så här att vad ska min röst göra men nu tänker jag att när jag läser om så viktiga saker så gör en röst mycket. Jag ska börja rösta i stället för att sitta hemma och ta det lugnt. Det är inte så jobbigt liksom.” Respondent 1

”Samhällslektionerna. Ja men alltså det är allt. Du har rätt att säga vad du vill du ska bry dig om andra. Alla är olika de har alltid respekterat hur du är. Ditt ursprung där du kommer ifrån. Och det är det som skolan har kämpat mest för tror jag. Att man ska få vara det.” Respondent 2

⁷⁴ Thornberg, Robert, 2004 s. 104-108

Denna kategori kännetecknas i både taxonomin och intervjuutsagor om sådana kunskaper om samhällets beskaffenhet som krävs för att vara en god medborgare.⁷⁵ Denna demokratiska medborgerliga kompetens skulle stärka individen själv och dennes förhållande till andra och resultera i att elevens demokratiska kompetens stärks. Detta kunde ske i olika sammanhang vilket både taxonomin och intervjuutsagorna bekräftar. Klassråd och elevråd står som de mest tydliga formella arenorna för elevernas demokrati.⁷⁶ Men som Mats Lundström skriver och utsagorna visar är skolans formella elevinflytande knappast elevdemokrati.⁷⁷ Däremot kan man tala att elever har inflytande. Här visade utsagorna att eleverna känner till att de har inflytande men att detta inflytande sällan eller aldrig utnyttjas. Vad det beror på ger kategorin inget entydigt svar på. Det som kan konstateras är att de elever som kände till hur systemet fungerade och hur man enklast kan påverka också gjorde det i störst utsträckning. Det mesta av påverkan i denna kategori sker explicit och inom ramen för skolans formella värdepedagogik. Utsagorna i kategorin pekar på att skolans demokratifostrande påverkan också tenderar att fokusera värden inom ramen för det som Englund kallar private good. Den lilla demokratin i skolan eller klassrummet samt den som sker bland kompisar var den uppfattning som var vanligast inom kategorin.

2.6 Sammanfattande diskussion

Det denna undersökning kommit fram till är kopplingen mellan uppsatsens teoretiska ramverk och dess empiriska resultat. Jag har kopplat de kategorier Colnerud presenterar i sin taxonomi och operationaliserat mitt syfte med att undersöka gymnasieelevers uppfattning av skolans värdegrund. I förhållande till taxonomin står flera av utsagor i kontrast till det som uttrycks i teorin. På samma sätt är flera utsagor också en bekräftelse på det som kategorin beskriver i teorin. Att teori och empiri sällan stämmer överens är väl egentligen inte någon större överraskning men på det sätt som kategorierna i teorin inte stämmer överens med utsagorna i empirin, ställer en hel del intressanta frågor som kan vara intressanta att diskutera. För det första kan jag konstatera att den teoretiska kategorin livsåskådningsfrågor stämmer väl överens med utsagorna i empirin. Livsåskådningsfrågor har en privat intraindividuell karaktär som innebär att elever inte vill diskutera sådana frågor inom ramen för skolans verksamhet. Det utsagorna kompletterar med är tänkbara orsaker till denna ovilja. Kategorin moralisk normpåverkan visade att den framförallt sker inom ramen för det informella. Kompisar och hemmet står för den största delen av den moraliska normpåverkan som eleverna anser

⁷⁵ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 91f

⁷⁶ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 92

⁷⁷ Lundström, Mats, 1999 s. 67-71

sig fått. Värderingspåverkan sker främst inom ramen för hur individen ska lyckas i livet. Individfouseringen kan ses som ett tecken på att skolan i stor utsträckning ses som private good. Medborgarfostran har ett deltagardemokratiskt ideal. Att vara aktiv i samhället för att på så sätt kunna förverkliga individens potential var viktigt. Även det får ses som ett uttryck för skolan som private good. Demokratifostran var både formell och explicit men tenderade att fokusera den lilla demokratin. Det kan också ses som skolan som private good.

Kategorierna kan inte ses som fasta eller stabila på något sätt. De skiljer sig kvalitativt från varandra i innehåll men har också flera beröringspunkter.⁷⁸ På samma sätt som demokratifostran har en hel del moral- och värderingsfrågor på agendan kan moralfrågor kopplas till livsåskådning och religion. Poängen med att analysera skolans värdegrund kategoriskt är att uppdelningen i kategorier möjliggör en fördjupad förståelse kring de frågor skolans värdegrund tar upp. Jag tycker mig också se att variabeln privat - offentligt kan gälla i flera sammanhang och delvis överlappar varandra i empirin.

De olika sätt som skolans värdegrund kan tolkas och förstås kommer fram på ett tydligt sätt i respondenternas utsagor i kategorierna. Jag tycker att man kan göra ytterligare distinktioner i taxonomin för att förtydliga vilken typ av livsåskådningsfrågor man talar om eller vilken typ av moralisk normpåverkan man utgår från. Behovet av att förtydliga kategorierna framstår som än viktigare i skenet av respondenternas utsagor. Jag tycker exempelvis att det framkommer tydligt att moralisk normpåverkan i skolan framförallt sker med en regelfokuserad ansats. Vidare kan jag konstatera att Norbergs resonemang om att skolans värdegrund presenteras genom lärares tolkning av ett centralt, abstrakt dokument kan bidra till att eleverna inte ser skolans värdegrund utifrån en helhetssyn. Det betyder att resultatet av undersökningen måste sättas i relation till den implementering som genomförts från det nationella styrdokumentet, Lpf 94, till hur elever uppfattar innehållet i detta styrdokument.

⁷⁸ Colnerud, Gunnel, 2004 s. 95

Jag har gjort följande tabell för att förtydliga innehållet i kategorierna i förhållande till min undersökning. Tabellen kan läsas som en sammanfattning av resultatet och den analys som genomförts. Tabellen visar också förslag på vad vidare forskning skulle kunna ägna sig åt. I kategorins teoretiska innehåll återges Colneruds kategorier. I kategorins empiriska innehåll sätts teorin i relation till empirin. Resultatet sammanfattas med några korta meningar i tabellen. I konsekvenskolumnen ger jag en möjlig konsekvens utifrån resultatet och egna reflektioner.

Kategorins teoretiska innehåll	Kategorins empiriska innehåll	Konsekvens
Livsåskådningsfrågor	Livsåskådningsfrågor med fokus på religion av privat intraindividuell karaktär	Behovet av samtal om livsåskådningsfrågor finns men är komplicerat inom ramen för skolan.
Moralisk normpåverkan	Regelfokuserad moralisk normpåverkan.	Moralisk normpåverkan genom informell värdepedagogik. Social träning
Värderingspåverkan	Regelfokuserad, normrelaterad. Fokus på att passa in i ett socialt sammanhang.	Skolan som möjlighet att utveckla sociala färdigheter. Skolan som private good.
Medborgarfostran	Medborgarfostran till aktivitet. Känsla av tillhörighet.	Nationell identitet och aktiva medborgare. Skolan som private good
Demokratifostran	Kunskap om demokratins innehåll. Individens rättigheter i fokus.	Kunskap om den lilla demokratin. Formellt och explicit innehåll. Skolan som private good.

3. Avslutning

Här är undersökningen egentligen avslutad men jag ska försöka dra några slutsatser av det resultat jag kommit fram till. Forskningen om skolans värdegrund står inför ett flertal utmaningar och flera frågor som ännu inte är besvarade. Det finns all anledning att intressera sig för frågor om skolans värdegrund som blivande lärare eftersom den ter sig så problematisk i både teori och praktik. Resultatet av min undersökning var att kategorierna kunde preciseras och definieras i en elevkontext. Elevernas egna utsagor är grunden till hela min resultatredovisning och utan detta hade jag inte haft något att relatera teorin till. Har jag då uppfyllt syftet med denna uppsats? Det övergripande syftet var att undersöka hur elever som läser sista året på gymnasiet förstår och uppfattar skolans värdegrund. Detta syfte operationaliserades sedan i tre forskningsfrågor. Jag kan med säkerhet säga att jag uppfyllt det övergripande syftet. Däremot operationaliserades syftet ytterligare i och med den taxonomi jag använde mig av.

Uppsatsens resultat bidrar egentligen inte med något nytt till forskningsfältet. Snarare har resultatet bidragit till ytterligare förvirring. Det som är intressant är ändå att se att elevernas uppfattning av skolans värdegrund inte varit ett prioriterat område i forskningen om skolans värdegrund. På så sätt har denna uppsats bidragit med ett nytt perspektiv i frågan. Vad resultatet sedan kan användas till är en annan fråga. För egen del har min kunskap, eller åtminstone förståelse, om skolans värdegrund ökat. Dessutom har jag ökat min förståelse för hur elever uppfattar och tolkar en central del av skolans verksamhet. Jag hoppas att de som läser denna uppsats också lär sig en del och frågar sig själva på vilket sätt de bär med sig skolans värdegrund i sin dagliga verksamhet.

Förslag på hur man kan bedriva fortsatta studier på området bör också nämnas. Då examensarbetet är under begränsad tid måste man ta ställning till denna avgörande ramfaktor. Det hade, för att få en så heltäckande bild av mitt problemområde, varit intressant att genomföra observationer av elevers agerande i klassrummet som en ytterligare aspekt av skolans värdegrunds dimension. Man hade på så sätt kunnat sätta elevernas uppfattning av skolans värdegrund i ytterligare en kontext och relaterat den till undervisningens innehåll. Vidare kan det vara intressant att göra studier av varje enskild kategori. Detta kräver att den teoretiska förståelsen av kategorierna utvecklas och ges ett mer konkret och klart innehåll.

3.1 Metodkritik

En viktig del av analys och tolkning av intervjuerna är min egen reflexivitet. Reflexiviteten förstås här som min egen uppfattning till de fenomen jag avser beskriva uppfattningar av. Detta innebär att min egen syn på skolans värdegrund givetvis har färgat hur jag sedan analyserat och tolkat mitt material. Eftersom stora delar av den teoretiska bakgrunden är inhämtad innan jag genomförde mina intervjuer är analysen och tolkningen av materialet färgat av en teoretisk grund. Jag kan säga att jag uppriktigt har försökt att inte låta mina slutsatser färgas för mycket av min teoretiska förförståelse men det är, enligt min mening, en omöjlighet. Det känns ändå viktigt att poängtera detta för att den som läser uppsatsen ska förstå mot vilken bakgrund analys och tolkning är genomförda. Eftersom jag inte kan redovisa hela mitt empiriska material i denna uppsats är mitt val av citat och teori präglad av min subjektiva förståelse av problemområdet. Det är alltså fråga om subjektiva värderingar av ett kvalitativt material. Jag har, som ni sett tidigare i metodavsnittet, använt en bestämd arbetsgång. Men det innebär inte att det jag väljer ut i mitt material är bestämt av en fast ram. Det är i stor utsträckning präglad av min egen förförståelse och förkunskap.

Det är analysen av det insamlade materialet som står i fokus i denna uppsats och just därför kan man ställa frågor om trovärdighet och noggrannhet i hur väl de abstraherade kategorierna stämmer överens med respondenternas uppfattningar av fenomenet. Citat som verifierar beskrivningskategoriernas giltighet är ett sätt att hantera kravet om trovärdighet.⁷⁹ Det viktiga är att hela undersökningen är föremål för kritisk granskning och att resonemanget kring min tolkning och analys av svaren är tydligt och utförligt beskrivna. Därför kan min beskrivning av arbetsgång och tankar kring denna verka väl detaljerat beskrivna. Men detta beror på att det är en viktig del i att göra undersökningen, och resultatet av denna, tydlig.

Att hantera hinder mitt i den korta tid man har för uppsatsarbete är svårt, tycker jag. Det rör sig om att vara medveten om hela den process man genomgår och att förhålla sig till ett vetenskapligt förhållningssätt som ibland kan kännas mycket avlägset och svårtillgängligt. En stor fördel men också nackdel i hur jag använt mig av den fenomenografiska ansatsens begrepp och arbetsgång har varit litteraturens noggranna anvisningar för hur processen ska gå till. Under de förutsättningar jag har haft för denna uppsats kan det vara svårt att kritiskt granska tillvägagångssättet eftersom alla erfarenheter jag gör, både bra och dåliga, inte hinner bearbetas i tillräckligt stor utsträckning. Litteraturen och då framförallt Alexanderssons text är mycket användbar för att snabbt få en inblick i hur man kan tillämpa och använda metodologiska begrepp, rent praktiskt. Detta betyder inte att man

⁷⁹ Alexandersson, Mikael, 1994 s. 111-136

inte ska försöka hitta egna vägar, allt för att uppnå sitt syfte. I mitt genomförande av intervjuerna uppstod ett antal intressanta problem som hanterades på olika sätt. Det första handlade om relationen till intervjupersonerna. Det finns både fördelar och nackdelar med att ha en tidigare relation till intervjupersonerna. En fördel är att det skapar en trygghet med själva intervjusituationen som inte funnits på samma sätt vid intervjuer med främmande personer. En nackdel är dock att både jag som intervjuar och den som intervjuas har ett antal föreställningar om personen i fråga. Jag hade föreställningar om mina intervjupersoner men i och med att jag var medveten om dessa innan kunde jag på något sätt förhålla mig till dem. I de fall jag inte hade någon relation till intervjupersonerna tog det längre tid att tränga bakom personernas yta. Jag upplevde i vissa fall att respondenten gav svar som mer var hämtade från läroböcker än egen uppfattning. Det kan givetvis vara så att uppfattningen överensstämmer med lärobokens definition av en företeelse, men flera gånger märkte jag att ju längre intervjun led desto mer kom jag in på djupet i intervjupersonens livsvärld.

Validitet innebär, i sin vanligaste definition, att man lyckas mäta det man avsett att mäta. Inom kvalitativ forskning är validitetsproblemet vanligt förekommande. Detta för att i en kvalitativ studie handlar validitet om tolkningen av insamlad data från det som undersöks. Här handlar det inte, som i kvantitativ forskning, om hypotesprövning utan om att öka förståelsen av det man undersöker. Därför gäller validiteten hur väl kategorierna motsvarar de olika uppfattningarna hämtade ur intervjuerna och reliabiliteten handlar om den gjorda kategoriseringen kan förmedla innebörden i uppfattningarna.⁸⁰ Kritiken handlar ofta om att den som genomför undersökningen inte tillräckligt tydligt redogör för den egna positionen i analysarbetet. Alltså, att forskarens reflexivitet är ifrågasatt. Dessutom handlar kritiken om att forskaren inte tillräckligt tydligt visar hur processen har gått till. Det finns dock ett antal sätt för att bemöta kritiken och lösa dessa problem på. Det första sättet är givetvis att redogöra för den egna positionen i sammanhanget. I retoriken pratar man om att tydliggöra sitt ethos, vem är jag och varför skriver jag det här. Det är dessutom viktigt att ange vilket förhållande man har till ämnet. Jag tycker att jag på ett tydligt sätt har visat både vem jag är och vilket förhållande jag hade, har och eventuellt kommer att få till ämnet för studien. Det andra sättet handlar om att tydliggöra sina resultat på ett tydligt sätt. I denna studie är resultatdelen översvämmad av citat med stycken som är utskrivna i sin helhet. Detta kan påverka läsbarheten på uppsatsen men avsaknad av citat skulle kunna innebära att resultatet av min undersökning ifrågasätts mer än nödvändigt. Att jag använder mig av många och ibland väldigt långa citat beror på att jag med empirin vill visa innehållet i kategorier. Detta för att när undersökningen granskas ska undersökningensresultaten vara trovärdiga, noggranna och giltiga och detta kan bara göras om

⁸⁰ Alexandersson, Mikael 1994 s. 129

kategorierna är rimliga i förhållande till min empiri.⁸¹ Bedömningen av validitet och reliabilitet handlar i kvalitativ forskning om att bedöma resultatet utifrån om tolkningen är logisk, rimlig och kan rättfärdigas.⁸²

Det sätt jag redovisat arbetsgången för denna metodologiska utgångspunkt samt mina val i anslutning till tolkningen av materialet gör att jag anser att det finns förutsättningar för att bedöma resultatet av studien. Det finns inga genvägar för att nå denna insikt och det krävs en hel del brottande med empiri och teori. I empirin har den största utmaningen varit att se strukturer och underliggande, icke-uttalade meningar. Att sedan abstrahera dessa underliggande meningar i kategorier var kanske ännu svårare. Det som ändå blev tydligt efterhand och som jag anser är min metods starkaste tillgång är att min närhet och kontroll av det empiriska materialet möjliggjorde en granskning av materialet många gånger. Under en veckas tid levde jag med mina utskrivna intervjuer dag som natt vilket gjorde att förhastade slutsatser och resonemang eliminerades i möjligaste mån. I den bästa av världar hade jag haft en andra part som också granskade det empiriska materialet. Detta var dock inte möjligt inom ramen för denna studie.

Som svaghet kan jag se att min egen förståelse påverkar resultatet i stor utsträckning. Den eftersträvansvärda arbetsgången är att empirin hämtas direkt från verkligheten utan att vara infekterad av teori. Detta var inte möjligt och heller inte något jag strävade efter. Jag menar istället att detta kan avhjälpas genom att jag tydligt redogör för de utgångspunkter studien hade. Viss inläsning av teori krävdes för att jag överhuvudtaget skulle kunna formulera ett forskningsproblem. Och utan forskningsproblem kan jag inte välja metod vilket gör att argumenten tar ut varandra. Självklart påverkade och påverkas jag av det som händer runt omkring mig i tolkningsprocessen av den insamlade empirin.

⁸¹ Alexandersson, Mikael 1994: s. 129

⁸² Ibid

Referenser

- Alexandersson, Mikael, 1994. *Den fenomenografiska forskningens fokus*. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s.111 – 136). Lund: Studentlitteratur
- Barbosa da Silva, Antonio & Wahlberg, Vivian, 1994. *Vetenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod*. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Carlsson, Lena, 2006. *Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan*. Doktorsavhandling vid Växjö universitet. Göteborg: Intellecta Docusys
- Colnerud, Gunnel, 2004. *Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs*. I *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2004 årg 9 nr 2 s 81–98.
- Englund, Tomas, 1999. *Den svenska skolan och demokratin*. I SOU 1999:93 *Det unga folkstyret*. I *Demokratiutredningens forskarvolym VI*. Stockholm: Elanders Gotab
- Habermas, Jürgen, 1995. *Citizenship and national identity: some reflections on the future of Europe*. I Beiner, R (Red.) *Theorizing citizenship*. New York: State University of New York Press.
- Hartman, Sven, 2000. *Hur religionsämnet formades*. I E. Almén, R. Furenhed, S.G. Hartman & B. Skogar (red): *Livstolkning och värdegrund. Att undervisa om religion, livsfrågor och etik*. (Skapande vetande nr 37) Linköping: Linköpings Universitet.
- Kvale, Steinar, 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lahdenperä, Pirjo, 2001. *Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs*. I Linde, Göran (Red.) *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, Stefan, 1986. *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur
- Linde, Göran, 2001. *Om texter i etikens fält – Läroplaner i en svenska skolan*. I Linde, Göran (Red.) *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur

Lindgren, Gerd, 1994. *Fenomenologi i praktiken*. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur

Lindvall, Fredrik, 2008. *Konstruktionen av elevinflytande – en studie av en av diskursens medkonstruktör, skolverket*. B-uppsats på institutionen för utbildningsvetenskap. Mittuniversitetet.

Lindvall, Fredrik, 2009. *Morgondagens demokratiska medborgare - en studie av samhällskunskapslärares uppfattningar av demokrati- och medborgarfostran*. D-uppsats på institutionen för utbildningsvetenskap. Mittuniversitetet.

Lundström, Mats, 1999. *Demokrati i skolan? I Demokratiutredningens forskarvolym VI*. Stockholm: Elanders Gotab

Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Molander, Joakim, 2003. *Vetenskapsteoretiska grunder – Historia och begrepp*. Lund: Studentlitteratur

Norberg, Katarina, 2004. *The school as a moral arena – Constitutive values and deliberation in Swedish curriculum practice*. Umeå : Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Nykänen, Pia, 2008. *Värdegrund, demokrati och tolerans – Om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*. Doktorsavhandling vid Göteborgs universitet. Göteborg: Filosofiska meddelanden röda serien 41

Orlenius, Kennert, 2001. *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa förlag

Thornberg, Robert, 2004. *Värdepedagogik*. I *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2004 årg 9 nr 2 s 99–114.

Torstensson, Tullie, 2003. *Ungas livstolkning och skolans värdegrund*. Myndigheten för skolutveckling. Kalmar: Leanders Grafiska

Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik, 2002. *Värdegrundsboken*. Skolverket. Ödeshög: Danagårds Grafiska

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

Vad är fostran?

Hur ser du på den fostran du fått i skolan?

-är det skillnad på den fostran man får i hemmet och den man får i skolan?

-vad är skillnaden?

Vad skulle du säga att en livsåskådning är?

-Vad är skillnaden mellan den livsåskådningsfostran som du fått i skolan mot den du fått i hemmet?

-Hur ser du på skolans roll i livsåskådningsfrågor?

Vad är moral?

-Har skolan försökt påverka din moral?

-Hur och varför?

-På vilket sätt har lärare och annan skolpersonal försökt forma din moral?

-Finns det ett elevideal? Finns den perfekta eleven?

-Har skolan påverkat din moral, tror du?

Vad är en värdering?

-Har skolan försökt påverka dina värderingar?

-Om ja, hur?

-Vilka värderingar tycker du att skolan står för? (jämsällldhet, tolerans, acceptans, etniska, kulturella,

-Hur kommer dessa värderingar till uttryck?

-Har de påverkat dig och dina värderingar, tror du?

Vad är en medborgare?

-Har skolan försökt påverka dig som medborgare?

-Finns det en gemensam svensk medborgaridentitet? (värden som är gemensamma för alla som är svenska medborgare)

-Tror du att alla elever på den här skolan skulle hålla med dig?

-Har skolan försökt påverka dig att tänka att det finns en medborgaranda i Sverige?

Vad är demokrati?

-Har skolan försökt påverka din syn på demokrati?

-Om ja, hur?

-Finns det utrymme i skolan att ifrågasätta demokrati?

-På vilket sätt får elever praktiskt utöva demokrati i skolan?

-Har skolan förberett dig för att aktivt delta i politik och demokratiska överväganden?

-Har undervisningen i demokrati och demokratisk kompetens påverkat din syn på demokrati och politiskt inflytande?

Bilaga 2: Utdrag ur Lpf 94

1. Skolans värdegrund och uppgifter

1.1 GRUNDLÄGGANDE VÄRDEN

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2 och 9 §§). Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. Undervisningen i skolan skall vara icke-konfessionell. Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.

Förståelse och medmänsklighet

Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Ingen skall i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder eller för annan kränkande behandling. Tendenser till trakasserier och annan kränkande behandling skall aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser. Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både möjlighet och skyldighet att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. Förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket skall befästas genom undervisningen i många av skolans ämnen. En trygg identitet och medvetenhet om det egna kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Skolan skall bidra till att människor får en identitet som kan relateras till och innefatta inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala. Internationella kontakter, utbildningsutbyte med utlandet och praktik i andra länder skall främjas.

Saklighet och allsidighet

Skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de framförs. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana. Undervisningen skall vara saklig och allsidig. Då värderingar redovisas, skall det alltid klart framgå vem det är som står för dem. Alla som verkar i skolan skall dock alltid hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem.

En likvärdig utbildning

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform skall vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas (1 kap. 2 och 9 §§). Normerna för likvärdigheten anges genom de riksgiltiga målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Det finns också olika vägar att nå målen. Särskild uppmärksamhet måste ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla. Skolan har ett särskilt ansvar för elever med olika funktionshinder. Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Eleverna skall uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt.

Rättigheter och skyldigheter

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt deltaga i samhällslivet. Elevernas möjligheter att utöva inflytande på undervisningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål, innehåll och arbetsformer, liksom vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har.