



# Examensarbete 1

Grundlärarutbildning åk. 4-6 + 240 hp

## Lärares resonemang kring värdegrundsarbete

21 februari 2021 Halmstad  
Chitra Abel & Amalia Parmlöv

## Sammanfattning

Med vår litteraturöversikt ämnar vi skapa en övergripande bild över lärares resonemang kring värdegrundsarbete. Och belysa religionskunskapsämnets roll för detta arbete. Skolan ska förmedla demokratiska värden och fostra goda samhällsmedborgare. Hur och när detta ska göras framgår, för lärarna, inte lika tydligt. Det är främst i kursplanen för religionskunskapsämnet som det går att återfinna en tydlig koppling mellan det centrala innehållet, etik, och värdegrundsarbete.

I denna litteraturöversikt är syftet att sammanställa och analysera forskning som är gjord om värdegrundsarbete i skolan med fokus på lärarnas resonemang och ställa detta i relation till

religionskunskapsämnet. Frågeställningarna som vi syftar att besvara är:

- 1) Hur resonerar lärare kring värdegrundgrundsarbete?*
- 2) Hur resonerar religionskunskapslärare kring värdegrundsarbete i relation till ämneskompetens?*

Studierna från resultatet visar att lärare arbetar reaktivt och oplanerat när det kommer till värdegrundsarbete. Det framkommer även att lärarna i studierna inte gör kopplingar till vare sig teorier eller forskning utan ser till egna erfarenheter från exempelvis barndomen. Lärarna refererar inte till styrdokumentet när de resonerar kring värdegrundsarbete. Däremot framkommer det att religionskunskapslärarna i studierna från resultatet gör kopplingar till styrdokumentet. Didaktiska implikationer av resultatet är främst kopplat till behovet av mer ämneskompetens för såväl religionskunskapslärare som andra lärare för att ge samtliga lärare förutsättningarna till en professionell värdegrund.

### **Nyckelord:**

Values Education, Teacher, Views, Experiences, Religious Education, Ethics

## Förord

Föreliggande litteraturöversikt är skriven av Amalia Parmlöv och Chitra Abel. Den största delen av uppsatsskrivandet har gjorts tillsammans på Halmstad Högskola. Det har skett en kombination av individuellt arbete och gemensamt. Artikelsökningar och resultatframställan har delats upp mellan oss. Amalia hade huvudansvaret för inledningen medan Chitra hade ansvar för diskussionen. Resterande arbete har vi gjort tillsammans.

## Tack

Vi önskar att rikta ett tack till varandra för ett fint samarbete under resans gång. Vi är tacksamma för att ha kunnat lyfta varandra och komplettera varandra genom hela arbetet. Ett stort tack önskar vi även att rikta till Chitras syster Jessica, som med sin akademiska erfarenhet och kompetens velat läsa igenom vårt arbete och dela med sig av sin kunskap.

Tack till vår handledare Elena för stöd med struktur och att se samband när vi själva tvivlat, samt till Heike för hennes ämnesdidaktiska kunskaper. Och sist men inte minst tack till våra kursare, Annie Ros, Axel och Leo, som har varit ett stort stöd i processen.

# Innehållsförteckning

<b>SAMMANFATTNING .....</b>	<b>2</b>
<b>FÖRORD .....</b>	<b>3</b>
TACK.....	3
<b>1. INLEDNING.....</b>	<b>6</b>
1.1 RELIGIONSKUNSKAPSÄMNETS BETYDELSE FÖR VÄRDEGRUNDSARBETE.....	6
1.2 SKOLANS BETYDELSE FÖR VÄRDEGRUNDSARBETE .....	8
<b>2. BAKGRUND.....</b>	<b>9</b>
2.1 RELIGIONSKUNSKAP: HISTORISKT PERSPEKTIV .....	9
2.2 VÄRDEGRUND: HISTORISKT PERSPEKTIV I SVERIGE .....	9
2.3 CENTRALA BEGREPP.....	11
2.3.1 <i>Värdegrundsarbete</i> .....	11
2.3.2 <i>Etik</i> .....	11
<b>3 SYFTE .....</b>	<b>12</b>
3.1 FRÅGESTÄLLNINGAR .....	12
<b>4 METOD .....</b>	<b>13</b>
4.1 VAL AV SÖKORD.....	13
4.2 INKLUDERINGS- OCH EXKLUDERINGSKRITERIER.....	13
4.3 SÖKSTRÄNGAR.....	15
4.4 SYSTEMATISK SÖKNING I DATABASER .....	16
4.4.1 <i>Krav på artiklar</i> .....	16
4.5 DATAINSAMLING.....	17
<b>5. RESULTAT .....</b>	<b>18</b>
<b>6. ANALYS.....</b>	<b>20</b>
6.1 HUR RESONERAR RELIGIONSKUNSKAPSLÄRARE KRING VÄRDEGRUNDSARBETE? .....	20
6.1.1 <i>Religionskunskapslärare resonemang om läroplanen</i> .....	20
6.1.2 <i>Religionskunskapslärare resonemang om etiska kompetenser</i> .....	20
6.2 HUR RESONERAR LÄRARE KRING VÄRDEGRUNDSARBETE? .....	21
6.2.1 <i>Lärares resonemang om värdegrundsarbete kopplat till teori, forskning eller styrdokument</i> .....	21
6.2.2 <i>Lärares resonemang om värdegrundsarbete utan koppling till teori, forskning eller styrdokument</i> .....	23
6.3 SAMMANFATTNING AV ANALYS .....	25
<b>7 DISKUSSION .....</b>	<b>26</b>
7.1 HUR RESONERAR RELIGIONSKUNSKAPSLÄRARE KRING VÄRDEGRUNDSARBETE? .....	26
7.1.1 <i>Religionskunskapslärares resonemang om läroplanen</i> .....	26
7.1.3 <i>Religionskunskapslärares resonemang om etiska kompetenser, i förhållande till läroplanen</i> .....	27
7.2 HUR RESONERAR LÄRARE KRING VÄRDEGRUNDSARBETE? .....	27
7.3 SLUTSATS .....	29
<b>8 METODDISKUSSION .....</b>	<b>30</b>

8.1 VAL AV SÖKORD.....	30
8.2 INKLUDERINGSKRITERIER.....	30
8.2.1 Kvalitativa studier.....	30
8.2.2 Svensk, norsk eller engelsk text.....	30
8.3 EXKLUDERINGSKRITERIER.....	31
8.3.1 Studier om lärare i religionsundervisning i andra länder än Sverige.....	31
8.4 SYSTEMATISK SÖKNING I DATABASER.....	31
8.4.1 Krav på artiklar.....	31
<b>9 IMPLIKATIONER.....</b>	<b>34</b>
<b>10 REFERENSER.....</b>	<b>28</b>

# 1. Inledning

Lärare är representanter för ett samhällsuppdrag, där de får i uppgift att förmedla och förankra demokratiska värderingar (Lindström & Pennlert 2016, ss. 11). Som en ingång till värdegrund i skolan skriver Olivestam och Thorsén (2020, ss. 7–8) att man som professionell yrkesutövare och anställd behöver ha en åsiktsförankring som skiljer sig från den man kan nöja sig med som enskild person. De menar att det krävs en medveten värdegrund för pedagoger och övrig personal inom skolan, för att vi ska kunna samexistera i ett samhälle med olika kulturbakgrunder och religiösa identiteter och att elever med olika bakgrunder ska kunna gå i en gemensam skola. Dock är det inte helt utan problematik att upprätthålla en gräns mellan den privata och den professionella värdegrunden. Det professionella förhållningssättet uppnås när pedagogen ser möjligheten i att utföra ett samhällsuppdrag. Med detta uppdrag menar författarna att det innebär att förmedla, förankra och gestalta vissa grundläggande värden.

Utifrån våra egna erfarenheter från verksamhetsförlagd utbildning och möten med olika lärare har vi sett att de har olika förhållningssätt till värdegrundsarbete. Vissa lärare har värdegrundsarbetet som sin prioritet och menar att värdegrundsarbete är fundamentet för en fungerande undervisning, medan andra lärare inte har det. Då lärarna inom skolan har olika utbildningsbakgrunder resulterar det i att lärare arbetar och tänker olika. Det här kan vara positivt i vissa fall, men i andra fall är det inte eftersträvänsvärt. Lärares olikheter riskerar att påverka deras tolkningar av skolans uppdrag samt leda till skilda prioriteringar (Lindström & Pennlert, 2016, s. 43).

## 1.1 Religionskunskapsämnets betydelse för värdegrundsarbete

I syftestexten för religionskunskapsämnet står följande;

[Undervisningen ska stimulera eleverna att reflektera över olika livsfrågor, sin identitet och sitt etiska förhållningssätt. På så sätt ska undervisningen skapa förutsättningar för eleverna att utveckla en personlig livshållning och förståelse för sitt eget och andra människors sätt att tänka och leva. (Skolverket, 2019, s. 215).]

Vidare går det att läsa i kunskapskraven för religionskunskapsämnet att eleverna ska kunna föra resonemang om vardagliga moraliska frågor och vad det kan innebära att göra gott. Dessutom ska eleven kunna föra reflektioner och använda några etiska begrepp på ett fungerande sätt. Utöver syftestexten och kunskapskraven går det under centralt innehåll att finna att eleverna ska känna till etiska begrepp såsom "rätt" och "orätt", samt beröra frågor om vad ett bra liv kan vara och vad det kan innebära att göra gott (Skolverket, 2019, ss. 218 & 220). I Bergmarks (2009, ss. 55–56) avhandling undersöker han

skolan som arena för etisk praktik. Skolan och lärare har ett viktigt uppdrag i elevers kunskapsutveckling såväl personliga utveckling. I skolan får eleverna möjlighet att träna på etisk medvetenhet. Här får eleverna möjlighet i mötet med lärare att utforska etiska dilemman. Etisk medvetenhet är inte bara att kunna separera rätt från fel, utan att visa på reflektion och avvägningar. I Bergmarks studier intervjuas elever och studierna visar på att eleverna upplever sig ha en etisk kompass som ger riktning i deras tal, tankar och handlingar. Trots det upplever eleverna att det är svårt att alltid kunna se vad som är rätt och fel i situationer.

Enligt Franck och Löfstedt (2015, s. 9) är det religionskunskapsämnet som har ett speciellt ansvar för etikundervisningen. Därtill kommer Frank, Osbeck och von Brömsen (2016, s. 11) som menar att religionskunskapsämnet är ett brett ämne som ger stora möjligheter för lärare att prata med eleverna om bland annat meningsskapande och rätt och fel. Innehållet i kursplanen för religionskunskap har förutsättningar för att arbeta med värdegrundsarbete, utifrån frågor om etik. I alla kursplaner för de samhällsorienterade ämnena<sup>1</sup> går det att finna skrivningar om etik (Anderström 2017, s. 12). I Anderströms (2017, s. 99) licentiatuppsats intervjuas SO-lärare. De tillfrågade lärarna har inga svårigheter med att se kopplingar mellan religionskunskapsundervisning och etikundervisning.

Trots religionskunskapsämnets betydelse för värdegrundsarbete som lyfts ovan bör det även tas hänsyn till vad Thornberg (2006, s. 64) kom fram till i sin avhandling. Han kom fram till att den värdepedagogik som används i skolan oftast får stå i skymundan för ämnesundervisning. Även om man skulle kunna koppla ämnesinnehåll till värdegrundsarbete framgår inte detta lika tydligt som det värdegrundsarbete som sker i det vardagliga samspelet mellan lärare och elever. Thornberg drar således slutsatsen att för de som vill forska kring värdegrundsarbete inte bara ska titta på värdegrundsarbetet kopplat till ämnesinnehåll utan ha ett mer öppet förhållningssätt till att se på det vardagliga, den interaktion som även sker innan eller efter lektionerna.

---

<sup>1</sup> Samlingsbegrepp för ämnena geografi, historia, samhällskunskap och religionskunskap. Hädanefter kommer vi skriv SO när vi menar de samhällsorienterade ämnena.

## 1.2 Skolans betydelse för värdegrundsarbete

I läroplanen för grundskola och fritidshem 2011, reviderad 2019 står det: "Skolan har i uppdrag att förmedla och förankra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället" (Skolverket, 2019, s. 7). Eleverna ska också få med sig demokratiska värderingar som grundar sig i empati och omsorg till andra människor; "Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse" (Skolverket, 2019, s. 5). Det är således inte enbart ämnesundervisning som ska bedrivas i skolan utan även värdegrund ska förmedlas till eleverna. Bergmark (2009, s. 56) menar att de mål som går att finna i läroplanen och kursplanerna uttrycker vikten av att utveckla elevernas lärande i ämnen och uppmuntrar dem att bli självständiga och omtänksamma människor.

Vi menar att värdegrundsarbetet ska genomsyra hela skolans verksamhet, både i och utanför undervisningen. Som blivande lärare är vi intresserade av att undersöka hur lärare resonerar kring värdegrundsarbetet utanför ämnesundervisning, men också hur värdegrundsarbete skulle kunna se ut i ämnesinnehållet. Blir värdegrundsarbetet annorlunda när det bedrivs i undervisningen? Kan ämneskompetens bidra till en professionell värdegrund? Vi har tagit del av forskning där lärare beskriver värdegrundsarbetet utanför undervisning såväl som forskning där lärare resonerar kring värdegrundsarbete kopplat till undervisning. För att den här litteraturöversikten inte skulle bli för omfattande har vi valt att precisera oss mot religionskunskapsundervisningen.



## 2. Bakgrund

### 2.1 Religionskunskap: historiskt perspektiv

I läroplanen 1962 bestämdes det att kristendomskunskapen skulle undervisa om kristendom och andra trosuppfattningar. I lgr 69 ändrades fokus för ämnesinnehållet och gick från stoff till en mer elevcentrerad undervisning. Livsfrågor fick en mer framträdande roll och läraren fick mer frihet i hur man vill lägga upp undervisningen. I lgr 80 skrivs följande formulering in ”Människans frågor inför livet och tillvaron; religionskunskap” och etik som begrepps skrivs in. Religioner och deras historia hade inte samma fokus utan fokus på religionens betydelse för den enskilde människan blev centrerat (Gunnarsson, Grönlien Zetterqvist & Hartman, 2009, ss. 90–93). Ämnet har således gått från att vara konfessionell, inom ramen för Svenska kyrkan till att få en mer global framtoning där andra religioner än kristendom tas i beaktning. Det blev även ett större fokus på individens placering i religioner och livsåskådningar. Dessutom flyttades stoffcentreringen till att bli mer elevcentrerad. Undervisningens innehåll var faktakunskaper med fasta frågor som hade förutbestämda svar (Gunnarsson et al. 2009, s. 98).

### 2.2 Värdegrund: historiskt perspektiv i Sverige

Under de två decennier som begreppet värdegrund funnits med som ett centralt begrepp i de svenska läroplanerna, samt andra auktoritativa utbildningspolitiska dokument, har dess innebörd och prioriteringar ändrat sig (Englund & Englund, 2012, s. 7). Det är i värdegrunden som förväntningarna på skolan klargörs i förhållande till det samhällsuppdrag som skolan förväntas att utföra. Eftersom Sverige är ett demokratiskt samhälle förutsätts ett engagemang i utvecklandet av skolans värdegrund från alla som medverkar i skolans verksamhet. Precis som Englund & Englund (2012, s. 10) menar så leder det i sin tur till en ständigt pågående förändring av värdegrunden (Olivestam & Thorsén, 2020, s.16). Nedan kommer en historisk återblick om hur värdegrund blivit ett alltmer framträdande begrepp inom skolan och i läroplanen.

Sedan efterkrigstidens början har svensk skola vilat på demokratins grund. Demokratin som samhällsform skulle vara ett givet ideal och byggas på allas samverkan. Det fanns en tro på att undervisningen skulle vila på ”objektivt och vetenskaplig grundval” och denna tro ligger till grund för undervisningsinnehållet i de två första läroplanerna för den gemensamma och sammanhållna grundskolan, Lgr 62 och Lgr 69. I framför allt Lgr62 betonas skolan som en mötesplats för gemenskapande och värdegrundskapande samtal (Englund & Englund, 2012, ss. 8–9). I den samhälls- och skoldebatt som fördes på 1970-talet kom insikten om att vetenskapssamhället inte alltid

kunde hålla en enhetlig linje när det kom till kontroversiella frågor. Utifrån detta skedde en utveckling som stärkte insikten om att fostran till demokrati handlar om att vi har rätt till att vara oense, och rätten till våra olika värderingar, åsikter och ståndpunkter. Olikheterna kunde mötas i ömsesidig respekt och tolerans, vilket blev uttryck för skolans ”övergripande mål”. Även om demokrati har funnits med sedan efterkrigstidens början, skrevs inte demokrati in som ett övergripande mål förrän i Lgr80. Därifrån utvecklades synsättet och värdena för det som sedan kom att kallas för skolans demokratiska ”värdegrund” (Englund & Englund, 2012, ss. 9–10). Först med läroplanen som kom 1994 blev värdegrundsbegreppet introducerat, trots det saknades en tydlig precisering av begreppet och det blev inte framlyft i utbildningspolitiken. Olika positioner har intagits om begreppet ”värdegrund”, vilket i sin tur har givit begreppet olika innebörder och sammanhang (Englund & Englund, 2012, s. 10). Några år senare, 1999, började en etablering av värdegrundsbegreppet växa fram allt starkare. Det här året kom att kallas för *värdegrundsåret* och begreppet fick en viktig roll för skolans demokratiuppdrag. Det kunde även ses som en motvikt till det fokus som hade legat på kunskapsuppdraget. I samband med året fördes samtal med demokrati och pluralism som huvudfokus. (Englund & Englund, 2012, s. 11). Det som sker därefter, mellan 2003–2009, är en begränsning av värdegrundsbegreppet inom skolarbetet där det reducerades till att främst beröra områden som mobbning, kränkande behandling, etcetera. Samtal om demokrati, som uttryck för värdegrundsarbetet, kom att bli allt ovanligare (Englund & Englund, 2012, s. 11). Som tidigare nämnts har skolan intagit olika värdegrunder under 1900-talet och 2000-talet. Det har varit kristen värdegrund med grundvärden som *trygghet* och *samhällsbevarande*. Under denna period som varade mellan år 1919–1962 var kristendomsämnet det ämne som bar värdegrunden. Därefter, mellan år 1962–1994, framträdde en humanistisk värdegrund med *samhällsspeglande* och *frihet* som grundvärden. Senare var det såväl en kristen värdegrund som en humanistisk värdegrund där grundvärdena var meningsskapande och samhällsutvecklande. Detta varade mellan åren 1994–2011. Kristendomsämnet ersattes nu av samhällskunskapen som bärare av värdegrunden. Under denna tid utvärderade Skolverket huruvida skolan uppnådde fastställda mål eller inte. Det visade sig i resultatet att värdegrunden diskuterades men praktiserades desto mindre. Idag är det inte något ämne som specifikt ansvarar för värdegrundsämnet, utan ligger i allas intresse att arbeta med. Efter år 2011 har visionen varit antingen en kunskapskola eller en värdegrundad skola. Beroende på rådande regeringsskikt har det påverkat den värdegrund som har varit gällande samt vilka reformer som har genomförts (Olivestam & Thorsén (2012, ss. 18–23).

## 2.3 Centrala begrepp

### 2.3.1 Värdegrundsarbete

Värdegrundsarbetet går att tolka som ett tvådelat uppdrag; dels få eleven att ta efter de värden som det rådande samhället anser vara viktiga, dels skapa förutsättningar för eleven att själv kunna navigera sig i samhället, där den egna personen ställs i relation till samhällets (Skolverket, 2019, s. 10).

### 2.3.2 Etik

Härrör från grekiskans ethos. Etik och moral kan förstås som synonymer då båda har sina rötter i ord som betyder sed, bruk eller sedelära. Dock är det vanligt att man skiljer mellan dessa och etik kopplas då till en filosofisk analys av moraliska uppfattningar om bland annat rätt och orätt (Franck & Löfstedt, 2015, s. 19). Det kan liknas med vad Olivestam och Thorsén (2016, s. 10) uttrycker angående vad etik är. De indikerar att etik är den bearbetning som görs med sitt förnuft, av olika alternativ, för att handla medvetet.

## 3 Syfte

Syftet med denna litteraturöversikt är att se hur religionskunskapslärare, med sin ämneskompetens, resonerar kring värdegrundsarbete, och om detta skiljer sig från hur lärare i övrigt resonerar kring värdegrundsarbete.

### 3.1 Frågeställningar

*Hur resonerar religionskunskapslärare kring värdegrundsarbete?*

*Hur resonerar lärare kring värdegrundgrundsarbete?*

## 4 Metod

I detta avsnitt presenterar vi hur vi har gått tillväga för att få resultat som svarar på våra forskningsfrågor. Hur våra sökord och söksträngar skapades och hur vi gick tillväga när vi fick fram relevanta artiklar. Avsnittet ämnar framförallt att svara på hur och vad vi har gjort. Det svarar även till viss del på varför, vilket utvecklas mer i metoddiskussionen (se rubrik 9).

### 4.1 Val av sökord

Vi utgick från vår frågeställning för att välja ut vilka sökord vi skulle använda oss av för att finna relevant forskning. Utgångspunkten utgjordes av begreppet *värdegrund*, utifrån vilket vi utformade sökorden *värdegrundspedagogik* och *värdegrundsarbete*. Vidare kompletterades dessa med både *lärare*, *erfarenheter* och *synsätt*, då vi i vår studie har lärares erfarenheter av värdegrundsarbetet som fokusområde.

Utgångspunkten för vår sökning var sökorden på svenska, men för att få in även internationell forskning i vår kunskapsöversikt skapade vi söksträngar med engelska översättningar av de svenska sökorden (se tabell 1).

**Tabell 1**

Sökord

Sökord (svenska)	Sökord (engelska)
Värdegrundspedagogik	Values Education
Lärare	Teacher
Upplevelser	Experience
Synsätt	View
Etik	Etichs
Religionsundervisning	Religious Education

### 4.2 Inkluderings- och exkluderingskriterier

Inkluderings- och exkluderingskriterierna har tagits fram utifrån syftet och frågeställningen för att säkerställa att de artiklarna som tas med i litteraturöversikten är av relevans (se tabell 2 och 3).

De studier som vi har använt som underlag för vår litteraturöversikt behövde alla uppfylla vissa kriterier för att säkerställa att de var av relevans för vårt syfte och våra frågeställningar. Studierna behövde vara utförda med kvalitativa metoder, då vi hade för syfte att ta reda på lärares resonemang kring värdegrundsarbetet och de vid kvantitativa studier inte hade haft samma möjligheter att svara utförligt på frågor kring hur de förhåller sig till ämnet. Eftersom vi är intresserade av hur den aktuella situationen i skolorna ser ut rörande värdegrundsarbetet var vi endast intresserade av studier utförda med aktiva lärare på grundskolan. Vårt fokus exkluderade därmed

studier utförda med ett elevperspektiv samt studier utförda med lärarstudenter. Den litteraturöversikt vi utför har religionsundervisningen som fokusområde, varför artiklar som studerar värdegrundsarbetet i relation till något annat specificerat ämne, såsom matematik eller svenska, har exkluderats från vårt urval. Härutöver har vi endast valt att inkludera studier med lärare i religionskunskapsämnet i Sverige, då vi har funnit att det föreligger skillnader i hur religionsundervisningen bedrivs i olika länder. För att få en tydligare bild av hur situationen är i Sverige har vi därför exkluderat studier om värdegrundsarbetet i relation till religionsundervisningen i länder utanför Sverige. Slutligen har våra språkliga begränsningar gjort det tvunget för oss att exkludera studier som är skrivna på språk vi inte behärskar, varför vi endast har inkluderat studier skrivna på svenska, norska och engelska.

Utöver detta skulle vårt underlag utgöras av vetenskapliga artiklar som blivit *peer-reviewed*, då detta säkerställer kvaliteten hos de aktuella studierna, och för att endast inkludera det aktuella forskningsläget valde vi att inte inkludera studier äldre än tio år. Studierna skulle vara publicerade mellan 2011 och 2021, och alla studier äldre än det exkluderades från vårt urval.

## Tabell 2

### Inkluderingskriterier

Inkludering	Motivering
<b>Kvalitativa studier</b>	Ta del av lärares resonemang kring ämnet, där de får möjlighet att ge ett utvecklat svar.
<b>Verksamma lärare i grundskolan</b>	För att vi ska få svar på vår forskningsfråga behöver vi ta del av lärare som har erfarenhet av att arbeta på grundskolan.
<b>Svensk, norsk eller engelsk text</b>	Dessa språk behärskar vi som skriver denna litteraturöversikt.

**Tabell 3**

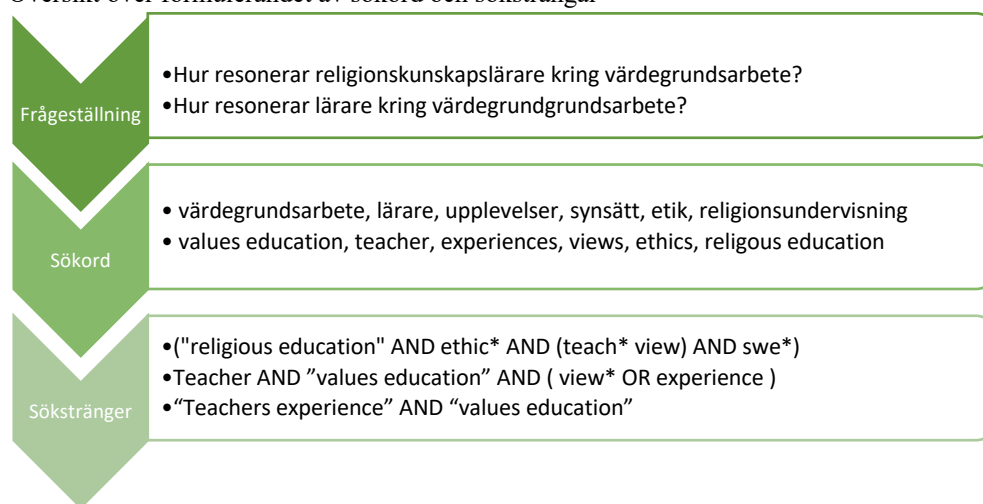
Exkluderingskriterier

Exkludering	Motivering
Elevperspektiv	I denna litteraturöversikt ämnar vi se på lärarnas perspektiv.
Lärarstudenter	Med motiveringen att ta del av verksamma lärare.
Studier om lärare i religionsundervisning i andra länder än Sverige	Vi uppfattar att det finns skillnader i vad och hur religionsundervisningen bedrivs från land till land och därmed har vi valt att endast titta på studier om lärare i religionsundervisning som är verksamma i Sverige.

### 4.3 Söksträngar

**Figur 1**

Översikt över formulerandet av sökord och söksträngar



Figuren ovan visar hur vi gick tillväga när vi utifrån frågeställningen skapade sökord och sedan söksträngar som har använts i respektive databas.

Den Booleska operatören AND har vi använt för att kombinera sökorden *religious education*, *ethic*, *swe* och *teach\* view*, detta är för att få artiklar som inkluderar alla dessa sökord. Det samma gällde *teacher*, *values education*, *view/experience*. Operation OR användes för att bredda sökningen med artiklar som antingen innehöll *view* eller *experience*. Trunkering (\*) användes när vi inte ville begränsa sökordet till en specifik ändelse, till exempel *teach\**, *teacher*, *teachers*, *teaching*.

#### 4.4 Systematisk sökning i databaser

Databaserna vi använt oss av är Eric Proquest och Academic Search Elite som erbjuds av Högskolan i Halmstad. Vi motiverar för varför vi använt oss av dessa databaser i tabellen nedan (tabell 4).

I ett försök att bredda vår sökning har vi, med hjälp av våra söksträngar, använt andra databaser, till exempel Swepub och andra databaser som erbjuds av Halmstad Högskola. Dessa har emellertid inte gett oss relevanta träffar.

##### Tabell 4

Databaser

Databaser	Motivering
Eric ProQuest	Världens största källa inom utbildning, användes för att nå internationell forskning
Academic Search Elite	En databas med över 13000 artiklar som är peer reviewed och fulltext, användes för att även nå internationell forskning

##### 4.4.1 Krav på artiklar

För att artiklarna i vår litteraturöversikt ska ingå behöver de vara

- peer reviewed
- artiklar i fulltext
- publicerade mellan år 2011-2021

##### 4.4.2 Sökning på ERIC ProQuest

På denna databas har alla tre söksträngar använts men det var endast två av dem som gav relevanta träffar (se tabell 5).

##### 4.4.3 Sökning på Academic Search Elite

Även i denna databas gjordes det sökningar med alla tre söksträngarna men det var endast en av de som gav relevanta träffar (se tabell 5).



**Tabell 5**

Översikt sökning i databaser

Databas	Söksträngar	Träffar	Urval
<b>Academic Search Elite</b>	Teacher AND "values education" AND ( view* OR experience )	20	4
<b>ERIC (ProQuest)</b>	"Teachers experience" AND "values education"	1	1
<b>ERIC (ProQuest)</b>	("religious education" AND ethic* AND (teach* view) AND swe*)	4	2

#### 4.5 Datainsamling

I tabellen ovan (tabell 5) redovisas antal träffar i de olika databaserna samt vilket urval som har gjorts. Genom att använda söksträngarna i respektive databaserna fick vi 25 artiklar inom ramen för våra avgränsningar. För att bestämma vilka artiklar som var relevanta för att besvara forskningsfrågorna gjordes urvalet utifrån våra inkluderings- och exkluderingskriterier. Det gjordes genom att titta på artiklarnas abstract och nyckelord för att se om de stämde överens med varandra. Det gav oss 7 artiklar.

Därefter startade vi en kodning med hjälp av en mind map där artiklarnas innehåll kategoriserades utifrån olika rubriker. På så sätt fick vi överblick och såg att dessa svarade på våra frågeställningar och analys kunde inledas.

## 5. Resultat

Här följer en presentation av det empiriska material som har använts i litteraturoversikten. Det består av 7 artiklar. I tabellen nedan (se tabell 6) ges en kort sammanfattning av artiklarna; titel, årtal, författare, studiens syfte, urval av deltagare och slutsatser. Efter tabellen, under rubriken analys, kommer en utförligare presentation av det resultat som vi har tagit del av utifrån de olika artiklarna. I analysen har vi utgått från syftet och frågeställningarna och presenterat det med relevans utifrån dessa.

**Tabell 6**

Sammanställning av empiriskt material

Titel	Författare	Syfte	Urval	Slutsatser
<b>Ethical Competence--A Comparison between the Swedish and the Icelandic Curricula and Some Teachers' Views (2018)</b>	Annica Lilja, Christina Osbeck, Karin Sporre	Analysera olika föreställningar om etisk kompetens och jämföra svenska styrdokument med isländska	Antal: 7 lärare Land: Sverige	Lärare uppfattar religionskunskap ska uppmuntra elever till etisk handlingskraft medan styrdokumentet trycker på teoretisk etikkunskap
<b>Understanding, acting, verbalizing and perseviering - Swedish teachers perspicitve on important ethical competenses (2019)</b>	Annica Lilja, Christina Osbeck	Undersöka vilka etiska kompetenser tycker lärarna att eleverna ska ha med sig	Antal: 46 lärare Land: Sverige	Lärare ser etisk kompetens som en kombination av specifika kompetenser
<b>Teachers view on values education: a qualitative study in Sweden and Turkey (2013)</b>	Robert Thornberg, E Oğuz	Utforska svenska och turkiska lärares perspektiv på värdegrundsarbete	Antal: 52 lärare, 26 svenska och 26 turkiska Land: Sverige och Turkiet	Relationellt värdegrundsarbete är viktigt, lära ut elevens eget ansvar, lärare hänvisar inte till teori, forskning i deras värdegrundsarbete
<b>Understanding, acting, verbalizing and perseviering - Swedish teachers perspicitve on important ethical competenses (2019)</b>	Annica Lilja, Christina Osbeck	Undersöka vilka etiska kompetenser tycker lärarna att eleverna ska ha med sig	Antal: 46 lärare Land: Sverige	Lärare ser etisk kompetens som en kombination av specifika kompetenser
<b>Critical values education in the early years: Alignment of teachers' personal epistemologies and practices for active citizenship (2016)</b>	Joanne M. Lunn Brownlee, Laura Scholes, Sue Walker	Utforska värdegrundsarbete som förberedande för eleverna att bli aktiva medborgare	Antal: 29 lärare Land: Australien	Fyra mönster kunde urskiljas och en komplex relation mellan lärares praktik och deras kunskapsstro och att de utgår från sin personliga epistemologi i utövandet av värdegrundsarbete

<b>Views on Values Education: from Teacher candidates to Experienced Teachers (2015)</b>	Canay Iscan	Undersöka hur klasslärare och lärarstudenter ser på sina erfarenheter gällande värdegrundsarbete	Antal: 9 lärare och 8 lärarstudenter Land: Turkiet	Ärlighet var viktigast, behövs ett samarbete mellan skola och föräldrar, lärare som förbilder, värdegrundsarbetet går inte bara att prata om utan eleverna behöver uppleva det
<b>Teachers' Experience of the Implementation of Values in Education in Schools: "Mind the Gap" (2014)</b>	Schulze, S Ferreira, C	Utforska lärarnas upplevelser av implementerandet av värde i undervisningen i skolan	Antal: 14 lärare Land: Sydafrika	Ett stort gap mellan beslutsfattande som gör läroplanen och det som realiserar i undervisning, lärare saknar kompetens i hur man jobbar med värden

## 6. Analys

Under detta avsnitt kommer vi att presentera vår analys utifrån de resultat som vi har tagit del av. Vi har valt att strukturera upp det så att vi först analyserar resultaten utifrån artiklarna som är kopplade till vår första frågeställning, under rubrik 6.1, och därefter resultaten utifrån artiklarna kopplade till vår andra frågeställning, under rubrik 6.2. Slutligen, under rubrik 6.3, har vi gjort en sammanställning av analysen för att sedan presentera vår diskussion och våra slutsatser.

### 6.1 Hur resonerar religionskunskapslärare kring värdegrundsarbete?

#### 6.1.1 Religionskunskapslärare resonemang om läroplanen

Vi börjar med att presentera resultatet från Lilja, Frank, Osbeck och Sporres (2018) forskning. Lärarna som intervjuades menade att de måste följa kursplanen för religionskunskap. Grunden i den såg de utgöras av teoretiska och analytiska färdigheter, vilket gick att tolka som att undervisningen bara skulle bedrivas för att eleverna skulle nå kunskapskraven (Lilja et al., 2018, s. 514). Lärarna tolkade det som stod i kursplanen om etik som ett teoretiskt ämne. En lärare menade att det var för teoretiskt framlagt och inte stämde överens med hans upplevelser över vad eleverna uppskattade. Läraren menade att eleverna uppskattade att arbeta med etiska frågor och dilemman men att enligt kursplanen fanns det inte utrymme för det, då kursplanen ställde krav på den analytiska förmågan (Lilja et al., 2018, s. 509)

#### 6.1.2 Religionskunskapslärare resonemang om etiska kompetenser

Det som blev framträdande av resultaten var att lärarna ansåg att det var viktigt att eleverna fick en uppfattning om hur man ska leva på ett bra sätt, utifrån ett etiskt och ansvarsfullt sätt, och att de lär sig hur de ska behandla andra människor respektfullt. Lärarna menade att eleverna behövde få handlingskompetens, så att de kom ut i samhället med en förmåga att agera på ett ansvarsfullt sätt. Lärarna berättade också att deras undervisning genomfördes med avsikten att eleverna skulle få möjligheter att reflektera över vad det innebar att vara en god medmänniska (Lilja et al., 2018, s. 514). En viktig etisk kompetens, enligt lärarna, låg i att ha ett öppet sinne, ha verktyg för att tänka samt att veta hur man ska agera mot medmänniskor på ett rätt och bra sätt och därmed främja andras välmående (Lilja et al., 2018, s. 510).

I en annan studie utförd av Lilja och Osbeck (2019, s. 252) framkom fyra viktiga etiska kompetenser som lärarna i studien tyckte att eleverna behövde få med sig. Dessa är 1. att förstå 2. att handla, 3. att verbalisera och 4. Att hålla ut. Den första kompetensen, att förstå, innebar att eleverna skulle kunna förstå skillnaden mellan ont och gott. Att förstå var också att kunna skifta perspektiv och att därmed utveckla den empatiska förmågan. Den andra kompetensen, att handla, menade lärarna innebar att eleverna skulle se koppling mellan ord och handling i förhållande till hur de betedde sig i klassrummet och utanför. Här blev *gott uppförande* centralt där lärarna menade att eleverna behövde utveckla en etisk kompass som styrde deras handlingar. Den tredje kompetensen, att verbalisera, berörde betydelsen av att eleverna kunde argumentera och reflektera på ett nyanserat sätt för sina tankar och åsikter. Den fjärde och sista kompetensen, att hålla ut, står i likhet med att stå fast vid sin övertygelse. Att eleverna kunde stå fast i vad de själva tyckte som rätt i mötet med andra, att de även hade med sig detta förhållningssätt utanför skolan. Det är genom att eleverna behärskar dessa fyra etiska kompetenser som de uppnår etisk utveckling (Lilja & Osbeck, 2019, ss. 519–521).

## 6.2 Hur resonerar lärare kring värdegrundsarbete?

I den kodning som gjordes kunde vi urskilja ett mönster i hur lärarna resonerade kring värdegrundsarbete. Nämligen att samtliga lärare resonerade kring värdegrundsarbete men att det däremot skiljde sig åt i huruvida de kopplade eller inte kopplade till teori, forskning och styrdokument. För att tydliggöra detta mönster har vi delat upp den andra frågeställningen i två delar där den första delen berör lärarresonemang kopplat till teori, forskning och styrdokument medan den andra delen innehåller resonemang utan det.

### 6.2.1 Lärares resonemang om värdegrundsarbete kopplat till teori, forskning eller styrdokument

Studien, utförd i Sydafrika av Schulze och Ferrieras (2014) visade på ett ”gap” mellan de som gör läroplanen och deras intention kring värdegrundsarbete och lärares faktiska praktik. Lärarna hade, enligt de själva, en dålig uppfattning om hur man skulle jobba med värdegrundsarbetet och hade fått för lite träning i det. Lärarna hade också svårt att förstå sin egen roll i förmedlandet av värden till eleverna (Schulze & Ferriera, 2014, s. 1).

Liknande resonemang går att finna i den australienska studien, utförd av Brownlee, Scholes och Johansson (2016). Där fick lärarna också möjlighet att resonera om deras moraliska undervisning. Författarna delade in lärarnas svar i fyra kategorier, som var kunskapsteorier: *evualism, towards evualuism, practical reflection och practical implementation*. En ren förenklad förklaring är att se det utefter en skala där den moraliska undervisningen går från evidensbaserad undervisning till praktisk undervisning med lite eller ingen evidens alls. I det här går det att urskilja att lärarna som har en evaluastisk epistemologiforskning, utgår lärarna från sin egen ståndpunkt men söker grund för det i form av forskning, styrdokument och så vidare. Medan lärare som hade ett praktiskt förhållningssätt undersökte hur andra lärare gjorde och vad eleverna uppskattade för att sedan ta efter i sitt klassrum. Det fanns även de lärare som hade ett varierat förhållningssätt. Det som blev framträdande i den här studien är att de allra flesta lärarna ingick i gruppen *towards evaluation*. Häri betonades vikten av en evidensbaserad undervisning men också ett välkomnande av både praktisk reflektion och subjektivitet. Lärarna påtalade att även om det kan förekomma delade meningar och diskussionerna kan bli hetlevrade ska det alltid ske i respekt till andra och deras åsikter. Det var också viktigt att förstå att visa metoder fungerade för vissa och för andra inte, men att så länge det gjorde folk glada i slutändan spelade det inte så stor roll. Men de berättade också att de sökte kunskap i läroböcker, undersöka vad andra tyckte om saken, och att de till viss del sökte kunskap från högre instanser (Brownlee et al., 2016, ss. 268–269). Dessutom menade lärarna att allt inte är svart eller vitt, att det är viktigt att se saker ur olika synvinklar, att även om det står i policydokument att det ska vara på ett visst sätt ska man kunna se den ur olika vinklar. Vissa lärare resonerade som så att vissa åsikter var bättre än andra och var byggda på konsensus. Lärarna påtalade att det kan förekomma att eleverna har olika synvinklar och att samtalen kan bli hetlevrade men att det alltid handlar om att respektera andra. Samma lärare menade att det var viktigt att eleverna skulle kunna rättfärdiga sina åsikter och tankar. Det lades även stort fokus på att ställa frågor till eleverna som får dem att gå djupare i sin tankegång, till exempel genom att fråga ”varför tror du det” eller ”tycker du att det är rättvist?” eller frågor för att stärka den empatiska förmågan, till exempel ”hur tror du att den här personen känner sig?” (Brownlee et al., 2016, ss. 268–269).

### 6.2.2 Lärares resonemang om värdegrundsarbete utan koppling till teori, forskning eller styrdokument

Något som blev framträdande i Schulze och Ferrieras studie (2014) var att lärarna inte riktigt visste vad värden var för något trots att de i sin profession ändå arbetade med värdegrundsarbete i det vardagliga arbetet, detta skedde emellertid omedvetet. Däremot var det ett värdeord som blev speciellt framträdande för lärarna och det var *disciplin*. De menade att när man väl etablerat disciplin skulle allt falla på plats (Schulze & Ferriera, 2014, ss. 5–6). Sammantaget menade alla lärarna att respekt var ett viktigt nyckelbegrepp och att detta skulle vara något som skulle bakas in i all undervisning och lärsituationer. Lärarna pratade också om vikten av *ubuntu*<sup>2</sup> som handlar om en ömsesidig förståelse och kärlek till människors olikheter. Lärarna såg *ubuntu* som ett paraplybegrepp för flera värden såsom kärlek, tolerans, fred och medkänsla. Det var däremot inte alla lärare som pratade om vikten av *ubuntu*, det blev således tydligt att det saknades dialog och reflektion kring hur värdegrundsarbetet skulle se ut i undervisningen. Lärarna kunde se att de behövde få mer träning i hur man arbetar kring dessa frågor och menade att de hade fått för lite av den karaktären och att utbildningen de fått inte har varit anpassad för dem. Lärarna menade att de hade för få verktyg för att kunna bedriva denna typ av undervisning (Schulze & Ferreira, 2014, s. 7).

Även i den turkiska studien, utförd av Iscan (2015), resonerade lärarna kring värdeord. De ansåg tolerans, omsorg och respekt som viktiga. Ärlighet stod som viktigast att implementera hos eleverna. Lärarna pratade också om värdet att följa regler och att eleverna själva kunde förhålla sig till sina egna mål, samt visa respekt för sin familj och äldre (Iscan, 2015, ss. 195–196). Vidare berättade en lärare om hur hen använde sig av olika spel för att lära eleverna om värdegrund. Spelen gav en pragmatisk möjlighet och uppmuntrade eleverna till att prata om känslor. Läraren diskuterade även hur hen arbetar med dagboksskrivande för att skapa andra möjligheter för eleverna att resonera kring värden och känslor. Hen menade också att man inte bara kunde prata om värdegrund, utan att eleverna behövde få uppleva det också, att själva se värdet av det. En annan lärare pratade om att värdegrundsarbetet behövde ske både i och utanför klassrummet och att olika dramaövningar fungerade för ändamålet. Vissa lärare pratade om vikten av att leva som man säger och att ömsesidig respekt var essentiellt och slutligen att straff inte var eftersträvänsvärt. Lärarna ansåg även att det var viktigt att vara goda förebilder när de bedrev värdegrundsarbetet genom att referera till personliga händelser och hur de handlade i olika situationer. (Iscan, 2015, ss. 201–202).

---

<sup>2</sup> En afrikansk humanistisk filosofi

På samma sätt resonerade lärarna i Thornberg och Oğuz (2013) studie om vikten av att vara en god förebild. De tyckte även att det beteende som de själva uppvisade var något som eleverna tog efter. Här var det viktigt att vara en stark ledare och bra förebild för att uppnå ett effektivt värdegrundsarbete. Både de svenska och turkiska lärarna menade att relationella värden var viktiga, till exempel hur man ska behandla andra, visa människor respekt, vara snäll och god mot andra och inte trakassera eller skada andra. Det var också viktigt att eleverna lärde sig att ta eget ansvar för sina handlingar, vara ärlig och göra sitt bästa, vara självmedveten och följa regler. För lärarna var värdegrundsarbetet viktigt för att få eleverna att ta efter passande beteende och få eleverna att internalisera sociala värden och normer. Det var också betydelsefullt att eleverna tog efter önskat beteende för att skapa fred och harmoni i samhället. För framför allt de svenska lärarna var det dessutom viktigt att ge eleverna verktyg och stöd för att förbättra sin självkänsla och ökat självförtroende. Även demokratiska värderingar var viktigt, i det låg värdeord såsom yttrandefrihet och etablera demokratiska former i klassrummet. De turkiska lärarna framhävde att det också var viktigt att prata om nationalism, att älska sitt hemland och bli ett med nationens sammanhållning. Vidare menade lärarna att mycket av värdegrundsarbetet låg inbäddat i det vardagliga i skolan och att de utgick från en informell läroplan som var verksam hela tiden. En del lärare upplevde att värdegrundsarbetet oftast skedde reaktivt eller omedvetet. Värdegrundsarbetet bakades även in när lärarna behövde gå in och avstyra bråk eller medla i konflikter. De olika situationerna blev föremål för samtal kring hur man beter sig och vad man kunde ha gjort i stället. Det lyfte också proaktivt värdegrundsarbete och det kunde handla om att till exempel sätta upp normer och regler i klassen vid terminsstart. När lärarna fick frågan om var de hämtat de värden som förmedlas till eleverna från, svarade de att det är hämtat från till exempel barndom, vad vuxna och lärare har förmedlat till dem. De hämtade också värden från deras egen personliga världssyn, känslor och sunt förnuft. Sunt förnuft var för lärarna till exempel att följa sociala normer, som till exempel att respektera andra, inte skada andra och behandla andra som man själv vill bli behandlad, samt att följa sin inre etiska kompass. Slutligen pekade vissa av lärarna på brister i deras egen lärarutbildning, att de inte hade blivit förberedda på att arbeta med värdegrund (Thornberg & Oğuz, 2013, ss. 51–54).



### 6.3 Sammanfattning av analys

I analysen framgår det att religionskunskapslärare utgick från styrdokumentet men inte tyckte att dessa gick i linje med vad de själva tyckte var viktigt i ämnet. De ansåg att styrdokumentet fokuserade för mycket på det teoretiska medan de ville fokusera mer på handlingskraft. Lärarna ansåg att det var viktigt att eleverna fick med sig en uppfattning om hur de ska leva på ett bra sätt utifrån etik och ansvarsfullhet samt hur de ska behandla andra människor respektfullt. Vidare i analysen framträder fyra etiska kompetenser, att förstå, att handla, att verbalisera och att hålla ut. Lärarna som pratade om dessa menade att om eleverna kan förstå dessa kan de uppnå en etisk utveckling. Det framgår även att lärare utgick från personliga erfarenheter när det kom till värdegrundsarbete. Det kommer också fram att lärarna ofta jobbade oplanerat, reaktivt och omedvetet. Många lärare påtalade att de som vuxna i elevernas närvaro behövde agera som goda förebilder. Det de däremot saknade var pedagogiska verktyg i hur de ska ta sig an arbetet med värdegrund samt att de har svårt att förhålla sig till läroplanen när det kom till värdegrund. Flera lärare menade att de har fått med sig för lite kompetens från lärarutbildningen.

## 7 Diskussion

I det här avsnittet kommer vi diskutera hur vårt resultat svarar på de forskningsfrågorna vi har. Vi kommer börja med att diskutera religionskunskapslärares resonemang kring värdegrundsarbete. Därefter diskuteras övriga lärares resonemang. Under rubriken ”slutsats”, 7.3, presenterar vi de slutsatser vi har kommit fram till.

### 7.1 Hur resonerar religionskunskapslärare kring värdegrundsarbete?

#### 7.1.2 Religionskunskapslärares resonemang om läroplanen

I analysen blir det framträdande att lärarna inte helt håller med de som står i kursplanen för religionskunskapsämnet. Att det läggs stort fokus på de analytiska förmågorna i förhållande till handlingsberedskap. Det här håller Frank och Löfstedt (2015, s. 13) med om och menar att formuleringarna i styrdokumentens centrala innehåll om etik, samt de kunskapskrav som är knutna till ämnet kan ses som distanserade från ett konkret och praktiskt moraliskt liv. Något som framhävs i analysen är elevperspektivet, de gillar att resonera kring etiska dilemman. Lärarna uttrycker en vilja att tillgodose elevernas önskemål kring undervisningens innehåll. Här kan man dra en koppling till det vi skrev fram i inledningen om att religionskunskapsämnet har gått från stoffcentrerad till elevcentrerad, där elevernas föreställningsvärld står i centrum. Däremot uppstår det en svårighet för lärarna när de å ena sidan ska följa styrdokumentens direktiv för att å andra sidan möta elevernas behov. Det kan ifrågasättas eftersom att oavsett om lärarna håller med om det som står i kursplanen eller har svårt att integrera elevernas önskemål kring undervisningen, så ligger det i läraruppdraget att förmedla och begripliggöra det som står i styrdokumentet. Bronäs och Runebou (2010, ss, 98–99) tar upp begreppet *transformering*. Det innebär att göra skolämnet begripligt för eleverna, då de inte har förmågan att förstå ämnets kärna. Det finns en förväntan att lärarna ska klara av att hålla religionskunskapsämnet elevcentrerat men det går att tolka att lärarna tycker att styrdokumentet är för teoretiskt framlagda. Sålunda blir frågan huruvida religionskunskapslärare har ämneskompetensen att transformera ämnet. Här kommer man osökt in på de didaktiska frågorna *vad*, *hur* och *varför*. Anderström (2017, s. 26) menar att lärare behöver fundera på dessa frågor och hur ämnesdidaktiken används för att ge liv till en god etikundervisning. Att fundera på dessa frågor kan vara en möjlig ingång för religionskunskapslärare till att transformera ämnet.

### 7.1.3 Religionskunskapslärares resonemang om etiska kompetenser, i förhållande till läroplanen

Lärare i analysen ville att eleverna skulle visa på de etiska kompetenserna; förståelse och förmåga att verbalisera. Det går i linje med det som står i den aktuella kursplanen för religionskunskap, i synnerhet i kunskapskraven (Skolverket, 2019, s. 220). De två andra etiska kompetenserna som framhävs, *handla* och *hålla ut* finns emellertid inte med i kunskapskraven utan kan ses som dolda förväntningar på ett önskvärt beteende. Lärarna i båda studierna menar att det är viktigt att visa på etisk handlingskraft. Det stämmer med vad som skrivs i syftestexten för religionskunskap där det står att undervisningen ska ”bidra till att eleverna utvecklar beredskap att handla ansvarsfullt i förhållande till sig själva och sin omgivning”<sup>3</sup> (Skolverket, 2019, s. 215). Frank och Löfstedt (2015, s. 169) menar att en elev skulle kunna uppnå kunskapskraven för ett högt betyg, gällande etik i religionskunskapsämnet och samtidigt visa på ett handlande utanför klassrummet som står i motsättning till vad som kan anses som etiskt försvarbart. Utifrån detta skulle det kunna gå att rikta kritik mot dessa relevanta kunskapskrav. Det ena kunskapskravet är kopplat till elevens förmåga till resonemang och det andra till elevens förmåga till reflektion. Faktum är att eleverna kan uppnå kunskapskraven utan att uttrycka sina egna värderingar (Jönsson & Odenstad, 2014, s. 140) och det skulle därmed kunna bli som i ovanstående exempel. Sammanfattningsvis så resonerar religionskunskapslärare kring värdegrundsarbete men att styrningen från läroplanen begränsar lärarna från att bedriva undervisning som de anser viktig för ett utvecklande värdegrundsarbete.

## 7.2 Hur resonerar lärare kring värdegrundsarbete?

En fråga Frank och Löfstedt (2015, s. 25) ställer är hur det kommer sig att hela skolan har ett ansvar i fostrandet av eleverna och förmedlandet av demokratiska värden, men att det endast är religionskunskapsläraren som ska undervisa frågor om etik. De funderar på om det är så att religionskunskapsläraren har ett ansvar i att på ett teoretiskt plan prata etik med eleverna medan hela skolan ansvarar för det etiska *förhållningssättet*. Det som går att tolka från artiklarna som svarar på lärares resonemang är att det finns ett intresse för lärarna att arbeta med värdegrundsarbete och således det etiska förhållningssättet. Däremot så skiljer det sig hur de arbetar med värdegrund och vilken grad av evidensbaserade metoder de använder sig av. I analysen framkommer det att lärarna inte hänvisar till vare sig forskning, teorier eller styrdokument i sitt värdegrundsarbete. En konsekvens av detta skulle rimligtvis kunna vara att lärarna lämnas åt sin personliga värdegrund i

---

<sup>3</sup> Ordet handlingskraft dyker även upp i tidigare läroplaner

stället för att inta en professionell. För det första om lärarna utgår från sin egen barndom eller andra personliga erfarenheter, kan det finnas en risk att vad de själva har fått lära sig som viktiga normer och värderingar blir utgångspunkt för värdegrundsarbetet. När lärarna använder sig av sin personliga värdegrund kan det ses som, vad Thornberg (2006), beskriver, en *traditionalistisk* syn på värdegrund. I denna syn betonas vikten av att överföra normer och värderingar, vilket gör att elevernas egna tolkningar och förhållningssätt inte ses som viktigt (Durkheim, 1969, refererad i Thornberg, 2006, s. 3). Det här står i motsättning till läroplanen där det står följande: ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa ansvarig frihet” (Skolverket, 2019, s. 5). Därför räcker det inte enbart att överföra normer och värderingar utan eleverna behöver få verktyg till att skapa sin egen etiska kompass, där de själva får reflektera över etiska frågor. Det som går att ta med sig från analysen är att lärarna har en tydlig *önskan* att deras värdegrundsarbete ska skapa förutsättningar för eleverna att utveckla ett etiskt förhållningssätt. Det kan man se ur ett *progressivt* synsätt. Synen handlar om att ge eleverna stöttning och förståelse för hur de själva kan skapa mening i de moraliska frågorna och se hur moraliska handlingar, regler och värden hänger ihop (Thornberg, 2006, s. 4). Lärarna söker information, till exempel i läroböcker, om hur de ska bedriva värdegrundsarbetet. Genom att de gör det går det att förstå att de inte bara utgår från egna föreställningar. Det här är en möjlig väg för att nå en reflekterad värdegrund. Olivestam och Thorsén (2020, s. 7) menar att lärare behöver förhålla sin privata värdegrund, med den professionella. Det innebär därmed inte att lärarna måste avsäga sina personliga värderingar i sin yrkesutövning men Colnerud (2017, s. 34) anser att de egna värderingarna och tolkningarna behöver sättas i relation till praktiken. Dessutom ska undervisning, enligt lag, vila på vetenskaplig grund och beprövad vetenskap (SFS 2010:800: 1 kap, 5§).

### 7.3 Slutsats

I vår litteraturöversikt ville vi undersöka hur religionskunskapslärare och andra lärare resonerade kring värdegrundsarbete. Det har legat i vårt intresse att se om det fanns signifikanta skillnader mellan dessa resonemang.

Vi menar att religionskunskapslärare bör ha den ämneskompetens som skulle kunna bidra till en professionell värdegrund. Det var emellertid inte några religionskunskapslärare som hänvisade till sin ämneskompetens i samtal kring värdegrundsarbete och vi kan således inte heller dra slutsatsen att religionskunskapslärare kopplar till sin ämneskompetens. Däremot blir det tydligt att det som står i kursplanen inte stämmer överens med den föreställning som religionskunskapslärarna har kring ämnet. Vi kan även se att alla lärarna i analysen resonerar kring värdegrundsarbete. Oavsett om det är förankrat i ämneskompetens eller inte så finns det en god intention att arbeta med det.

Summa summarum, vi menar att det behövs mer ämneskompetens för att bedriva den här typen av undervisning. Om lärare har fått för lite med sig från exempelvis sin lärarutbildning, då kanske det är upp till varje lärare, med stöd av exempelvis rektor eller huvudman att skapa förutsättningar att förkovra sig och tillgodose de kompetenser som behövs. Det är allas uppdrag inom skolverksamheten att säkerhetsställa att eleverna får de bästa möjliga förutsättningarna med sig.

## 8 Metoddiskussion

I det här avsnittet kommer vi att diskutera och problematisera valda delar från vår metod. Vi kommer också att begrunda litteraturöversiktens validitet och reliabilitet.

### 8.1 Val av sökord

Vi har motiverat för hur sökorden valdes ut utifrån våra forskningsfrågor. Det som däremot behöver klargöras är hur sökorden ”experience” och ”view” skapades. Vi bedömde att det fanns en risk med att översätta ordet ”resonera” som fanns med i våra frågeställningar, till engelska eftersom att översättningen eventuellt skulle bli för missvisande till det vi ämnade undersöka. Däremot menar vi att ”experience” och ”view” som betyder ”upplevelse” och ”synsätt” möjliggör för att ta del av lärares resonemang. Det är möjligt att det kan finnas mer adekvata sökord på engelska som hade givit oss ett annat resultat.

### 8.2 Inkluderingskriterier

#### 8.2.1 Kvalitativa studier

I vår sökning började vi med att inkludera även kvantitativa studier, men även om de lyfte fram lärarperspektivet gav dessa inte svar på *hur* lärare resonerade kring det. Det enda vi fick veta var *att* de arbetade med värdegrundsarbetet och korta svar om hur de uppfattade det, vilket ledde till att vi läste flera artiklar som inte gav oss svar på det vi ville veta. När vi till sist insåg att det var genom de kvalitativa studierna som lärares resonemang framträdde hade vi förlorat dyrbar tid i vår sökprocess.

#### 8.2.2 Svensk, norsk eller engelsk text

Dessa språk är vad vi behärskar. Vi är emellertid medvetna om att det kan ha gjorts studier, på andra språk, som kanske skulle svara på våra forskningsfrågor och att det å ena sidan hade kunnat ge ett annat resultat. Å andra sidan hade det varit problematiskt med att ta in artiklar på språk som vi inte förstår eftersom vi hade kunnat missförstå artiklarnas resultat och det i sin tur skulle påverka litteraturöversiktens reliabilitet. Det resulterade i en avvägning, antingen riskera att gå miste om relevant forskning eller att missförstå innehållet och landade i beslutet att inte ta del av forskning skrivet på andra språk än de vi behärskar.

## 8.3 Exkluderingskriterier

### 8.3.1 Studier om lärare i religionsundervisning i andra länder än Sverige

Vi uppfattar att det finns skillnader i vad och hur religionsundervisningen bedrivs från land till land och därmed har vi valt att endast titta på studier om lärare i religionsundervisning som är verksamma i Sverige. Så om vi hade använt oss av forskning som explicit tog upp religionskunskapsämnet i olika länders koppling till värdegrundsarbetet hade vår undersökning kunnat bli normativ och förutsatt att religionskunskapsämnet i alla länder ska arbeta på samma sätt som i Sverige och det här hade kunnat orsaka att vår litteraturöversikt skulle sakna validitet. Däremot kan man ifrågasätta varför vi inte undersökte andra länders religionsundervisning, kanske hade det kunnat gå att se att andra länders kursplaner för religionsundervisning visst hade samma kopplingar till värdegrund och etik och i så fall hade dessa varit tillämpbara för vår översikt. Vi gjorde bedömningen att den här typ av undersökning inte passade för vårt syfte och att vår tid var begränsad och därmed avstod vi från att undersöka detta närmare.

## 8.4 Systematisk sökning i databaser

### 8.4.1 Krav på artiklar

I samtliga sökningar som har gjorts i de olika databaserna har följande avgränsningar gjorts och vi har endast velat ha forskning som är; tillgänglig i fulltext, artikel, publicerad mellan år 2011 och 2021 samt peer-reviewed.

Att välja endast studier som är peer-reviewed är ett sätt att kvalitetssäkra sin insamlade data (Bildtgård & Tielman-Lindberg, 2017, s. 20). Det kan tilläggas att det kan ha medfört att vi kan ha missat relevanta lärarresonemang i andra artiklar som kunnat svarat på våra forskningsfrågor.

För att komma åt forskning som ger en översiktlig bild av den aktuella forskningen diskuterar Bildtgård och Tielman-Lindberg (2017, s. 19) att avgränsa tidsperioden till en period på tio år. Det har varit viktigt för oss att få en överblick på det aktuella forskningsläget, däremot innebär det här att vi kan ha missat artiklar som innehåller lärares resonemang kring värdegrundsarbeten som gjorts tidigare än så och hade vi valt att inkludera dessa så hade eventuellt resultatet gett andra svar.

Avgränsningen gällande artiklar beror på att vi i denna litteraturöversikt endast vill ta del av primärforskning för att kunna göra vår egna tolkning av resultatet och att gå till primärkällan ger oss en trovärdigare uppfattning än vad exempelvis en sekundärkälla hade gjort. För att bilda oss en reell uppfattning av forskningen har vi använt oss av avgränsningen ”fulltext” eftersom att dessa har möjliggjort för oss att ta del av hela studien, men återigen hade kanske resultatet blivit annorlunda om vi undersökt artiklar utan fulltext också, kanske hade de innehållit resonemang som tillfört vår översikt.

## 8.5 Begränsningar

Vi har i denna litteraturöversikt försökt att ge en bild på hur religionskunskapslärare resonerar kring värdegrundsarbete. En begränsning är att vi enbart har två studier som svarar på vår första forskningsfråga. Det här gör att vi inte kan se de tillfrågade lärarna i dessa två studier som en homogen grupp, som skulle svara för alla religionskunskapslärare i Sverige. Detta påverkar i sin tur litteraturöversiktens reliabilitet. Vi har sökt tills vi ansåg att vi nått mättnad, det innebär emellertid inte att vi helt kan garantera mättnad, det är möjligt att vi hade kunnat få fler träffar med andra sökord, söksträngar eller databaser. Men utifrån vår sökning har vi identifierat en kunskapslucka och det är att det saknas forskning om religionskunskapsämnet och religionskunskapslärare med koppling till etik och värdegrund.

Ytterligare en begränsning vi vill diskutera är relaterat till att vi har valt att titta på internationell forskning för att svara på vår andra forskningsfråga som inte är kopplad till religionskunskapslärare. Vi har inte tillräcklig kännedom om andra länders kursplaner, etiska förhållningssätt och värdegrundsarbete. Detta kan ses som en begränsning i förhållande till att validiteten på litteraturöversikten kan ha försvagats, detta i förhållande till att lärarnas resonemang skulle kunna vara påverkat av exempelvis deras styrdokument. Trots det menar vi att det ändå är av relevans att höra lärarnas resonemang kring detta eftersom att alla samhällen vilar på en värdegrund.



Ännu en begränsning är att vi bara valde artiklar utefter de språk som vi behärskade, alltså engelska, svenska och norska. Vi är medvetna om att det här valet kan ha gjort att vi missat artiklar, skrivna på andra språk, som hade kunnat svara på våra forskningsfrågor. Däremot om vi hade inkluderat artiklar skrivna på andra språk hade det kunnat leda till att översiktens reliabilitet kunnat ifrågasättas, då vi inte helt säkert hade kunnat välja ut och välja bort relevanta delar, eller att vi skulle missförstå. Det ska också tilläggas att eftersom engelska inte är vårt modersmål så finns det en risk att vi kan ha missat relevanta faktorer som försvunnit i vår översättning vilket har kunnat påverkat resultatet.

## 9 Implikationer

Kanske hade resultatet kunnat bli annorlunda om vi hade gjort en empirisk studie där vi enbart tillfrågade religionskunskapslärare och hur de arbetar med värdegrundsarbetet. Vi har medvetet valt i denna uppsats att ha med alla lärares resonemang och inte enbart religionskunskapslärare eftersom vi har förståelse att till exempel en lärare som undervisar matematik visst kan motivera för att arbeta med värdegrund, men nödvändigtvis inte kopplar detta till religionskunskapsämnet. I vår litteraturoversikt var det inte möjligt för oss att kunna dra slutsatsen om religionskunskapslärare kopplar eller inte kopplar sin ämneskompetens till värdegrundsarbetet. För att kunna se tendenser till det här skulle det behövas mer kvalitativ forskning med specifikt religionskunskapslärare som urval. Därför ämnar vi att, i examensarbete 2, intervjua religionskunskapslärare för att ta del av deras resonemang. Vi kommer även att göra observationer i religionskunskapslärarens klassrum för att se hur undervisningen kopplat till etik faktiskt tar sig till uttryck i praktiken. Säljö (2015, s. 75) menar att utifrån pragmatismens lära behöver det finnas en kontinuitet mellan det vardagliga erfarenheterna och skolans innehåll vilket leder till förståelse, bildning och personlig utveckling. I vårt fall blir det att undersök om den ämneskompetensen och därmed undervisningsinnehållet om etik har en nära förankring till elevers vardagliga erfarenheter. Lyckas religionskunskapslärare göra den transformering som behövs för att göra ämnet begripligt för eleverna? Vi tänker oss att intervjuerna och observationerna analyseras genom grundad teori där initial och fokuserad kodning används. Grundad teori handlar om att få fram teorier baserat på data från praktiken (Lindqvist & Nordäng, 2008, s. 87).

### **Möjlig frågeställning;**

Hur konkretisar religionskunskapslärare delarna om etik i kursplanen för religionskunskapsämnet i undervisningspraktiken?

## 10 Referenser

- Anderström, H. (2018). *Lärares samtal om etik: Sociala representationer av etikundervisningen på mellanstadiet inom ramen för dem för de samhällsorinterade ämnen. [Licentiatuppsats, Karlstad universitet].*
- Bergmark, U (2008). *Bulidin an etchical learning community in schools. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet].*
- Bildtgård, T., & Tielman-Lindberg, S. (2008). *Hur man gör litteraturöversikter.* Stockholms universitet: Institutionen för socialt arbete.
- Bronäs, A. & Runebou, N. (2010). *Ämnesdidaktik: en undervisningskonst.* Stockholm: Norstedt.
- Brownlee, J. L., Scholes, L., Walker, S., & Johansson, E. (2016). Critical values education in the early years: Alignment of teachers' personal epistemologies and practices for active citizenship. *Teaching and Teacher Education, 59*, 261-273.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.009>
- Colnerud, G. (2017). *Lärarkets etik och värdepedagogiska praktik.* Liber.
- Englund, A., & Englund, T. (2012). *Hur realisera värdegrunden? Historia, olika uttolkningar: 'vad är värdegrundsstärkande'?* (Rapporter i pedagogik 17). Örebro universitet.  
<https://www.oru.se/contentassets/a9223a988167438cb1dd78e959ba2aca/hur-realisera-vardegrunden.pdf>
- Franck, O., & Löfstedt, M. (2015). *Etikdidaktik: grundbok om etikundervisning i teori och praktik.* Studentlitteratur.
- Franck, O., Osbeck, C. & Brömssen, K.V. (red.) (2016). *Religioner, livsåskådningar och etik: för lärare årskurs 4-6.* Gleerups.
- Gunnarsson, G. J., Grönlien Zetterqvist, K., & Hartman, S.G. (2009). *Livet tillfrågas: teoretiska förutsättningar för en livsfrågeorienterad religionsundervisning* (GEM rapport nr 7). Stockholms universitet.  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:332091/FULLTEXT01.pdf>

Iscan, C. D. (2015). Views on Values Education: From Teacher Candidates to Experienced Teachers. *Education*, 136(2), 192-210.

Jönsson, A., Odenstad C. (2014). *Bedömning i SO: för grundskolan*. Malmö: Gleerups.

Lilja, A., Franck, O., Osbeck, C., & Sporre, K. (2018). Ethical Competence - A Comparison between the Swedish and the Icelandic Curricula and Some Teachers' Views. *Education 3-13*, 46(5), 506-516.  
<http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2017.1284249>

Lilja, A., & Osbeck, C. (2019). Understanding, Acting, Verbalizing and Persevering -- Swedish Teachers' Perspectives on Important Ethical Competences for Students. *Journal of Moral Education*, 49(4), 512-528. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2019.1678462>

Lindqvist, P., & Noränger, U. (2008). Att studera lärararbetets "insida" - grundad teori som vetenskapligt redskap. I C. Aili, U. Blossing & U.

Lindström, G., & Pennlert, L. (2016). *Undervisning i teori och praktik: en introduktion i didaktik* (6. uppl.). Fundo Förlag.

Olivestam, C. E., & Thorsén, H. (2020). *Värdegrund i förskola och skola: om värdegrund, yrkesidentitet och praktik*. (4. uppl.) Göteborg: Remus.

*Skollag* (SFS 2010:800). Sveriges riksdag.  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

Ferreira, C., & Schulze, S. (2014). Teachers' experience of the implementation of values in education in schools: "Mind the gap." *South African Journal of Education*, 34(1), 1-13.  
<https://doi.org/10.15700/201412120939>

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019* (6. uppl.). Skolverket.

Säljö, R. (2015). *Lärande – en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.

Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag: interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].

Thornberg, R., & Oğuz, E. (2013). Teachers' Views on Values Education: A Qualitative Study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005>

Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande - en forskningsöversikt*. Statens skolverk.