

## Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs

GUNNEL COLNERUD

Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet

**Sammanfattning:** *Begreppet värdegrund har blivit ett samlingsbegrepp för en mängd normativa frågor, problem och fenomen i skolans praktik liksom i forskningen kring denna praktik. Den här artikeln avser att bidra till en ökad differentiering inom området. Det sker genom konstruktion av en taxonomi för olika pedagogiska ansatser utifrån om objektet för undervisning är inriktat mot privata eller offentliga värdefrågor. Klassificering av forskningsdiskurser sker utifrån samma variabel med tillägg av om forskningen är inriktad på teoretiska forskningsfrågor eller om den är av empirisk natur.*

Begreppet värdegrund lanserades i läroplansarbetet inför den läroplan som kom att benämnas Lpo 94. Begreppet kan ses som ett uttryck för den sekulariserade skolans försök att återknyta till en moralisk läroplanskod, vilket knappast hade varit möjligt tidigare. Genom pluralitetens ofrånkomliga påminnelse om olika världens varierande giltighet riktas uppmärksamheten under 1990-talet mot frågan om vilka värden som kan betraktas som gemensamma. De värden som i de skolpolitiska dokumenten sägs utgöra värdegrunden beskrivs som oförbytliga och ständiga och är främst av moralisk och demokratisk karaktär, som exempelvis respekten för människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet och alla människors lika värde.

Problemet är att begreppet värdegrund blivit ett samlingsbegrepp för de flesta värdefrågor, moral- och etikfrågor, normfrågor, demokratifrågor, relationsfrågor och livsåskådningsfrågor. Som en följd härav uppstår problem rörande de olika begreppens och fenomenens innebörd och inneboende relationer<sup>1</sup>. Skolans praktiker, lärarna, definierar ofta begreppen operationellt och pragmatiskt. Med detta menar jag, att sådana moraliska och sociala problem som väcker uppmärksamhet kallas värdegrundsfrågor. Det innebär att bestämningarna ofta utgörs av gränsen för moraliska och etiska övertramp såsom rasism, intolerans, kränkningar, mobbning och bristande demokrati. I fokusgrupper med lärare kring deras fostrande och värdeförmedlande roll framkommer att deras tankefigurer kretsar kring övertramp, när de

diskuterar värdegrundsfrågor (Colnerud 2001). Någon lärare uttrycker att eleverna har »värdelösa värdegrunder», när hon kritiserar deras handlingar mot varandra.

De i skolan verksamma använder således begreppet värdegrund fritt och otvunget för att fylla ett språkligt tomrum. Det moraliska språket har, i skolans värld liksom i övriga samhället, kommit att förbli outvecklat (Bergem 1993, Colnerud 1995) och det enorma genomslag som begreppet värdegrund fått bekräftar behovet av adekvata språkliga uttryck för fenomen inom den moraliska domänen.

Vid vetenskaplig behandling av dessa fenomen ökar emellertid kraven på begreppslig och teoretisk klarhet. För de verksamma praktikerna bestäms begreppens värdemässiga innebörd av den riktning dessa ger handlingarna i interaktion med eleverna. Inom akademien, där handlingarna utgörs av forskning, återstår ett arbete att utreda de använda begreppens tänkbara innebörd och relationer. Oklarheterna gäller såväl benämningar av de pedagogiska praktiker som sorteras in under värdegrundens område, som de forskningsdiskurser som gäller studier av dessa praktiker. Föreliggande text är avsedd att ge ett bidrag till detta arbete.

Syftet med denna artikel är att urskilja variationen av och göra distinktioner mellan objekt för de praktiker som kommit att omfattas av begreppet värdegrund samt de olika forskningsdiskurser som utgör så kallad värdegrundsforskning.

Winner (1986) kritiserar användningen av begreppet *values* för att ha blivit urholkat och diffust på ett liknande sätt som det svenska begreppet värdegrund blivit. Han visar hur begreppets dominerande innebörd förskjutits till att beskriva allt mer subjektiva fenomen. Värden är något man har och som blivit till generella dispositioner som finns inom oss. Att prata om värden betyder, enligt Winner, inte längre att överväga kvaliteter hos ting och företeelser utanför oss. Det betyder snarare att undersöka sina känslor.

Previously people saw themselves pursuing certain kinds of activities because these activities had value. Now we are more apt to conclude that persons have values that lead them to behave in certain ways.  
(Winner 1986 s 158)

Winner (1986) beskriver hur tidigare språkbruk gav möjlighet till distinktioner som nu förlorats. När man tidigare kunde prata om vad som var »good», »worthy», »virtuous» or »desirable» pratar man nu om »values». När det tidigare var vettigt att prata om rättigheter och hur dessa kan berättigas pratar man idag om »values». Detta sammanförande av många företeelser och innebörder under ett begrepp medför att det är svårare att göra åtskillnader mellan kvaliteter.

If there are any distinctions between an opinion and a principle, bias and belief, desire and need, one's individual interest and what one wishes for the community at large, people are less and less able to make them. (Winner 1986 s 159)

Den allvarligaste konsekvensen av att värden betraktas som subjektiva är emellertid att uppmärksamheten mot de gemensamma skälen för att handla på ett visst sätt minskar. Det förefaller meningslöst att fråga någon om bevekelsegrunder bakom handlingar, när svaret troligen blir att det beror på att man har de värden (eller som i det svenska fallet: värdegrund) man har, enligt Winner. Winners kritik mot value-begreppets förflackning liknar den kritik som här riktas mot värdegrundsbegreppets utspädning. Den gäller såväl betoningen av värdegrundens subjektiva innebörd som bristen på distinktioner.

## VÄRDEPEDAGOGISKA BEGREPP

I den engelskspråkiga utbildningsforskningen förekommer flera begrepp för de pedagogiska insatser som inriktas mot att påverka elevernas moraliska handlingsnormer och demokratiska värderingar. Begrepp som förekommer är bland annat *value education* (även *values education*), *moral education*, *character education*, *civic education* och *citizenship education*. Dessa används på ett ofta överlappande sätt och utgör i den här refererade litteraturen inte några entydiga kategorier, vilket Thornberg (2004; se nästa artikel i detta tidskriftsnummer) tar fasta på. Hans ärende är att föreslå ett samlande svenskt begrepp, *värdepedagogik*, för de värde- och normfrågor som kommit att sorteras under begreppet *värdegrund*. I föreliggande text är ärendet att i stället urskilja de olika pedagogiska syften som kan hänföras till detta värdepedagogiska område. De åtskillnader som kan utläsas kommer att utgöra underlag för en kategorisering som skapas för artikelns syfte. De engelska begreppen utgör utgångspunkt för analys, eftersom de bidrar till att göra det möjligt att urskilja olika pedagogiska syften och olika ansatser för vad som benämns med hjälp av värdegrundsbegreppet.

Ett sätt att undersöka olikheter mellan olika värdepedagogiska ansatser är att gå till deras disciplinära ursprung. Medan *moral education* och *value education* har sitt upphov inom etiken och pedagogiken (*educational philosophy*), har *civic education* och *citizenship education* sina huvudsakliga rötter i den politiska filosofin och i statsvetenskapen. Beskrivningar i den här refererade engelska litteraturen visar att det går att göra andra och kanske intressantare åtskillnader utifrån vad som är objektet för undervisning. Lärare har många olika objekt för sina pedagogiska handlingar inom det som benämns som värdegrundsområdet. Ibland är undervisningen inriktad mot livsåskådningsfrågor. Ibland är syftet att påverka elevens moraliska handlande i relation till andra individer, såväl i nuet som i framtiden, vilket kan beskrivas som att eleven skall utvecklas till en moralisk person. Ibland är objektet för påverkan elevens värderingar i olika avseenden. Det kan exempelvis gälla synen på andra individer och deras värde liksom deras rättigheter. Ibland är objektet för lärarens pedagogiska insatser att bidra till elevens utveckling som svensk samhällsmedborgare med kunskap om det svenska samhällets historia, dess symboler, idéer och institutioner. Och, ytterligare, ibland är objektet för undervisningen att möjliggöra elevernas utveckling till aktivt handlande demokratiska medborgare. Eftersom vi saknar en etablerad svensk åtskiljande begreppsapparat används här preliminära begrepp som bygger på det huvud-

sakliga innehållet i de ovan nämnda engelska, för att försöka göra de distinktioner som är syftet med denna artikel.

De olika undervisningsansatser som räknas till värdegrundsområdet kan klassificeras efter olika principer. Här sker det utifrån en variabel för innehållet och objektet för påverkan av individen och om detta objekt kan anses vara av privat eller offentlig karaktär. Variabeln privat-offentligt avser i hur stor grad frågorna ges insyn för andra och involverar andra. Privata frågor rör den egna personen och kan vara subjektiva och känslomässiga. De är att betrakta som enskilda angelägenheter. De är intraindividella och berör oftast endast individen själv. Exempel på detta är trosföreställningar. Offentliga frågor rör individen som samhällsmedborgare och utgår från delade värden och gemensamma angelägenheter. De offentliga värdefrågorna är interaktiva och andra människor, ibland många, är involverade, vilket gäller exempelvis demokratisk delaktighet.

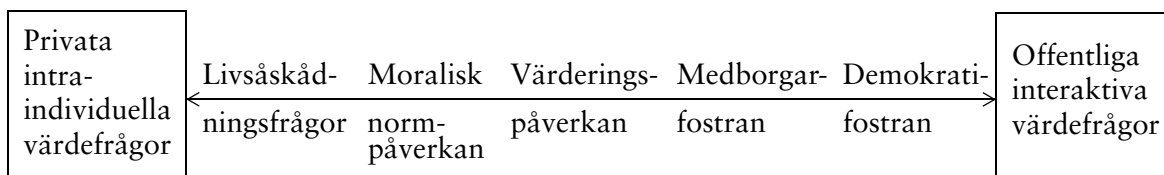
McLaughlin (1995) liksom Beck (1998) tillämpar åtskillnaden mellan offentliga värden (public values) och privata värden på skolans uppdrag. De offentliga värdena är bindande genom sin grundläggande och ofrånkomliga karaktär. De är inbäddade i lagar och demokratiska principer som till exempel yttrandefrihet. De privata värdena har att göra med frågor som många inte är överens om, även de som i övrigt liknar varandra. Hit räknas religiösa värderingar, liksom frågor rörande sexualitet och politiska uppfattningar.

Avsikten här är att beskriva variationen av de praktiker som kommit att omfattas av begreppet skolans värdegrund. Privata värden som personliga religiösa och existentiella övertygelser utgör en variant. Offentliga värden som demokratiska värden och kompetens att delta i det politiska samhällslivet en annan. Däremellan finns ytterligare varianter av pedagogiska insatser som här ordnas efter den tidigare nämnda variabeln privat-offentligt.

Det kan finnas anledning att påpeka att klassificeringen avser objekt för pedagogiska insatser. Det innebär att för en individ kan alla värdefrågor från trosuppfattning till demokratisyn mycket väl hänga ihop i ett välintegrerat värdesystem. Pedagogiska insatser kan däremot ha olika objekt, även när de sker i en integrerad pedagogisk praktik. Detta betyder att alla värdefrågor kan anses hänga ihop, men att uppmärksamheten kan skifta mellan vad som är figur och vad som är bakgrund i de olika objekten för undervisning och påverkan. Värdegrunden behandlas således här som en pedagogisk fråga.

Den här föreslagna klassificeringen innebär således inte något antagande om att de olika pedagogiska ansatserna skulle vila på olika värdesystem. Moraliska värden ligger till grund för såväl moraliskt handlande som demokratisk delaktighet. Kymlicka (1995) undersöker relationen mellan moralfilosofi och politisk filosofi och finner att moralfilosofin bestämmer bakgrunden och gränserna för den politiska filosofin. Innehållet i såväl offentligt som privat ansvar bestäms av djupare moraliska värden. Den fortsatta framställningen gör inga anspråk på att utreda detta förhållande närmare. Den här genomförda analysen av relationerna mellan olika praktiker och diskurser vilar på antagandet att alla berörda varianter av värdefrågor, utom vissa livs-åskådningsfrågor, vilar på moraliska premisser.

Klassificeringen utifrån det huvudsakliga objektet för undervisning innebär att de olika värdepedagogiska formerna ibland är nära besläktade med varandra och i vissa avseenden överlappande. Poängen med att systematisera olika tänkbara innebörder i det som ryms inom »värdegrundsarbetet» och »värdegrundsforskningen» är emellertid inte främst att finna uteslutande kategorier, utan i stället att kunna göra, åtminstone temporära, åtskillnader mellan pedagogiska idéer, objekt och modeller.



**Figur 1. Klassificering av värdefrågor utifrån objekt för undervisning.**

Värdegrunden riskerar att bli ett urholkat begrepp, om det utan distinktioner samlar alla sociala, religiösa och moraliska frågor som skolan har, eller anses ha, problem med. Man kan bland annat luras tro att olika värdepedagogiska insatser kan ersätta varandra, som om exempelvis ett projekt mot mobbning automatiskt skulle utveckla demokratiska värden. Lika illa är det när forskning kring olika värdepedagogiska frågor och därtill utifrån olika teoretiska eller empiriska ansatser behandlas under beteckningen värdegrundsforskning som om de hade samma forskningsintresse och forskningsobjekt<sup>2</sup>. Av detta skäl förefaller det angeläget att urskilja likheter och skillnader mellan de olika pedagogiska företeelser som ingår i värdegrundsbegreppet. Den fortsatta texten utgörs i huvudsak av beskrivningar av innehållet i de i taxonomin (se Figur 1) benämnda positionerna. Dessa beskrivningar är kortfattade och endast delvis problematiserande, eftersom ärendet är begränsat till att urskilja dem i förhållande till varandra.

### LIVSÅSKÅDNINGSFRÅGOR

Klassificeringen i denna text avser som tidigare nämnts objekt för undervisningens intresse. I taxonomins ena ytterposition placeras här livsåskådningsfrågor, vilka oftast hanteras inom religionsundervisningen. Vissa undervisningsansatser, till exempel diskussion av existentiella frågor, livsåskådning och religiösa övertygelser, rör elevernas personliga sfär<sup>3</sup>. Vad eleverna tror på, tvivlar på eller grubblar över tillhör de värdefrågor som kan räknas till det personliga och privata:

Beliefs relate to the psychological and subjective elements in our grasp of reality and the ways in which we interpret what we take to be our world. (Aspin 2000)

Frågorna är betydelsefulla och innefattar ofta ett känslomässigt engagemang, men behöver inte kommuniceras, även om undervisningen erbjuder sådana möjligheter. Religiösa och existentiella upplevelser involverar inte nödvändigtvis andra individer, även om de personliga reflektionerna med fördel kan kommuniceras med andra. Som undervisningsobjekt tycks livsåskådningsfrågorna ha kommit att bli elevens ensak, vilken läraren lämnar ifred om eleven inte antar inbjudan till diskussion.

Utvecklingen av religionsundervisningen har visat en gradvis minskande konfessionell prägel och en ökande pluralitet (Hartman 2000). Den har gått från att ha varit undervisning i kristendom till kristendomskunskap med krav på objektivitet i undervisningen (Lgr 62) och vidare till religionskunskap med utgångspunkt i elevernas egna livsfrågor (Lgr 69 och Lgr 80). I Lpo 94 används begreppen livsfrågor och livstolkning samtidigt som den kristna traditionens betydelse framhålls. Förskjutningen från offentligt till privat beträffande tros- och livsåskådningsfrågor hänger ihop med förskjutningen från konfession till pluralism.

Sammanfattningsvis betraktas i föreliggande text elevernas tros- och livsåskådningsfrågor som privata angelägenheter även om de också i religionsundervisningen får möta religiösa och existentiella frågor som allmänna fenomen. Som objekt för undervisning utgör de en kategori av värdefrågor som skiljer sig från exempelvis demokratiska värden, vilka alla förväntas omfatta.

## MORALISK NORMPÅVERKAN

Moralisk normpåverkan, på engelska »moral education», kommer närmast i förhållande till den privata positionen. Dess objekt är främst hur individen handlar mot och bemöter andra i personlig interaktion och kommunikation i såväl nuet som i framtida relationer.

Moralisk normpåverkan kan sägas tidigare ha delvis motsvarats av fostransbegreppet, men även av karaktärsdanning och utveckling av dygder och goda sociala egenskaper. De etablerade svenska begrepp som står till buds är problematiska att använda. Fostransbegreppet leder tankarna till en auktoritär och indoktrinär form av påverkan. Påverkan liksom förmedling är också begrepp som är svår använda när man har en interaktionistisk syn på lärandet. Fostran, påverkan och förmedling existerar emellertid i svenska skolor, men de fenomen som betraktas som förlegade, är ofta svåra att tala om med tidigare använda termer, som om man vore anhängare av allt man benämner. Begreppet värdegrund maskerar troligen sådana fenomen. För den fortsatta framställningen används, i brist på bättre, moralisk normpåverkan som översättning av det engelska moral education.

Olika moraliskt inriktade pedagogiska ansatser vilar på olika antaganden om hur man blir en moralisk person och hur moraliska föreställningar och handlingsmönster konstitueras och utvecklas hos individen. De grundläggande antagandena kan antas ha betydelse för lärarens pedagogiska insatser. I den följande texten presenteras kortfattat några olika ansatser för moralisk normpåverkan för att illustrera den stora variationen av pedagogiska praktiker med sådan påverkan som syfte. Denna utvidgade analys av en av taxono-

mins kategorier får utgöra exempel på de ytterligare nyanseringar som är möjliga att genomföra i samtliga kategorier, som emellertid inte genomförs här.

En regelfokuserad ansats bygger på antagandet att eleverna utvecklas som moraliska individer om de lär sig specifika beteenden och internaliserar vissa normer. Denna ansats utgår oftast från ett okomplicerat förhållande till reglernas innehåll, varför dessa betraktas som förgivettagna. Moralisk normpåverkan enligt denna modell begränsar sig till regelföljande och kan närma sig indoktrinering. Tillvägagångssättet för lärare när det gäller regelfokusering är direkt påverkan genom förmaningar, positiv och negativ förstärkning, såsom utskällning (Sigsgaard 2002) samt imitationer av modeller. Inom denna ansats finns det som på engelska benämns »character education», en påverkan av individen att tillägna sig vissa kulturellt bestämda och önskvärda sociala handlingsmönster utan att de bakomliggande värdena uttalas eller granskas. Avsikten är att inpränta socialt önskvärda drag hos eleverna. Som pedagogisk ansats är modellen statisk och reproducerande, vad beträffar normernas innehåll.

Ett annat sätt att förhålla sig till hur eleverna utvecklas som moraliska individer innefattar deras utveckling av ett kritiskt tänkande kring moraliska regler och även deras prövande av huruvida reglerna är rimliga. Eleverna ska i enlighet med detta ges möjlighet att utveckla moralisk autonomi, vilket innebär ett självständigt förhållningssätt och en förmåga att reflektera över de moraliska normer, som de möter genom skolan och i andra sammanhang. Moralen görs tillgänglig för intellektuell reflektion. Den filosofiska varianten eller formalistvarianten menar att det är angeläget att barn lär sig formerna för för hur man resonerar i moraliska frågor för att bli moraliskt autonoma och få förmåga att identifiera och tillämpa rationellt acceptabla moraliska principer (Curren 2001). En annan, välkänd, intellektuell variant är den kognitiva utvecklingsmodellen utvecklad av Kohlberg (1969) som utgick från antagandet att alla individer genomgår samma steg av moralisk utveckling. Genom att låta eleverna diskutera moraliska dilemman och möta utmaningar på en nivå strax över deras egen ges de möjlighet att gå vidare i sin moraliska utveckling.

Ett tredje förhållningssätt betonar i stället de önskvärda egenskapernas, dygdernas, utveckling. Moralisk normpåverkan enligt denna modell fokuserar på att eleven skall tillägna sig klassiska, Aristoteliska dygder. Eleverna lär sig gradvis att handla på önskat sätt och känner tillfredsställelse när de är till exempel modiga eller hänsynsfulla. De avses lära sig på ett djupare plan att uppnå självkontroll, generositet och andra dygder. Det är, enligt O'Hear (1998), varken inkonsistent eller paradoxalt att först fastslå sådant som förväntas bli accepterat av barnen och senare inbjuda eleverna till att granska och värdera skälen för det de blivit anvisade, vilket utvecklar dygderna.

Som ett bidrag i den svenska diskussionen om skolans värdegrund har Hedin (2001) aktualiserat Montaignes dygdbegrepp. Montaignes dygder utgörs av etiska ideal, som ingår i individens karaktärsutveckling. Självkännedom, ärlighet och mod är exempel på sådana ideal. Montaigne menade för övrigt att undervisning måste ha etiska syften för att betraktas som undervisning (Hedin 2001).

En fjärde ansats är omsorgsetiken («ethics of care»; Noddings 1984, 1999) som bygger på antagandet att barn tillägnar sig normer burna av individer eller grupper som visar omsorg om dem eller tillfredsställer deras grundläggande psykologiska behov. Den pedagogiska konsekvensen blir att eleven utvecklas som moralisk person i samspel med de sociala erfarenheter som erbjuds. Eleven antas införliva sådana moraliska normer som bärs av de lärare och andra vuxna som ger eleven stöd, bekräftelse och uppskattning. De pedagogiska konsekvenserna av dessa antaganden blir motstridiga den först nämnda regelfokuserade ansatsen, när denna utövas med hjälp av exempelvis utskällning och bestraffning.

Till skillnad från de tidigare beskrivna ansatserna finns också idén att skolan och lärare inte skall lägga sig i, eller avsiktligt påverka, elevernas moraliska utveckling. Curren (2001) benämner en sådan ansats som den romantiska modellen eller barnfrihetsmodellen. Enligt denna syn förlitar man sig på barnets spontana utveckling av sina moraliska åtaganden i en Rousseauansk anda. Tron på barns naturliga visdom dominerar tankemönstren. Den pedagogiska konsekvensen blir att skolan kan störa individens moraliska utveckling, men inte bidra positivt till den.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att denna genomgång av olika moraliskt normpåverkande insatser visar två saker; dels att det existerar ett antal olika antaganden om hur individer blir moraliska personer, varför deras praktiska tillämpningar ser olika ut, dels att det gemensamma objektet för dessa ansatser är att påverka elevens moraliska föreställningar, normer och handlingsdispositioner. I diskussionen om skolans värdegrund och när den görs till praktik, saknas ofta en diskussion om denna typ av underliggande antaganden, trots att de har avgörande konsekvenser för hur man närmar sig frågorna och för det pedagogiska handlandet.

## IMPLICIT MORALISK NORMPÅVERKAN

Inom den dominerande diskursen kring moralisk normpåverkan berörs, i likhet med ovan, olika intentionella modeller för moralisk påverkan. Erkännandet av lärares och skolans implicita påverkan, som sker utan medveten intention, kan anas i exempelvis omsorgsetiken, men utan betoning. Forskning som berör exempelvis det moraliska klimatets betydelse eller lärares förhållningssätt finns att söka inom en annan tradition, nämligen den som studerar skolans moraliska praktik (Jackson, Boostrom & Hansen 1993; Hansen 1996, 2001) och inom traditionen lärares yrkesetik och lärares moraliska handlande (Campbell 2000, 2003; Colnerud 1995, 2003). Dewey hävdade tidigt betydelsen av den indirekta moraliska påverkan som sker i skolan:

It may be laid down that the influence of direct moral instruction, even at its very best, is comparatively small in amount and slight in influence, when the whole field of moral growth through education is taken into account. This larger field of indirect and vital moral education, is the development of character through all the agencies, instrumentalities and materials of school life. (Dewey 1975 s 4)



Hansen har formulerat samma idé med fokus på lärarens moraliska handlande. »Any action a teacher undertakes in the classroom is capable of expressing moral meaning that, in turn, can influence students.» (Hansen 2001 s 826). Moralisk normpåverkan pågår enligt detta synsätt hela tiden, inte endast och kanske inte ens mest verkningsfullt, när läraren medvetet uttalar sina moraliska budskap.

Den moraliska praktikens påverkan skall inte underskattas, men betraktas i detta sammanhang, när vi har praktikens manifesta insatser inom värdegrundsområdet som objekt, inte som en särskild kategori. Implicit moralpåverkan sker hela tiden inom all interaktion i skolans vardag. De moraliska normernas gestaltning i det vardagliga klassrumslivet sätter spår hos eleverna. Vi återkommer till dessa frågor i samband med diskussionen av olika forskningsdiskurser.

## VÄRDERINGSPÅVERKAN

Den kategori som här betecknas som värderingspåverkan motsvaras av det engelska »value education» eller »values education». Denna påverkan har en högre grad av offentlig karkatär än den tidigare beskrivna moraliska normpåverkan, genom att de värden och värderingar som fokuseras i värderingspåverkan är socialt signifikanta och offentligt hyllade. De handlar om hur andra individer och grupper betraktas och de konsekvenser för handlandet som olika synsätt kan ha. Viktiga frågor är hur man uppfattar och legitimerar sitt förhållningssätt mot andra.

De värderingar som hyllas i en kultur avgör vad som är att betrakta som ett gott sätt att vara som individ.

The presence, function and direction of values and regulative principles lie at the heart of the norms and conventions of the various institutions into which human beings in all our various communities and cultures are progressively initiated and of which we become bearers and beneficiaries. (Aspin 2000 s 23)

Genom att initieras i de värden och de värderingar, som råder i den kultur i vilken vi växer upp får vi också klart för oss vilka skyldigheter vi anses ha. Värderingar som hanteras inom denna undervisning kan sägas vara intersubjektiva, de delas och formuleras.

Värderingspåverkan är inriktad mot språkliggjorda, framförallt humanistiska, värden som kan hanteras intellektuellt. I svensk skola i början av 2000-talet är värderingspåverkan ofta inriktad mot tolerans för människor med annan etnisk bakgrund, andra religioner eller andra kulturella normer. Den kan också vara inriktad mot jämställdhet mellan könen eller andra uttryck för principen om alla människors lika värde och lika rättigheter. Pluralism och kulturell mångfald är aktuella teman som givit värderingspåverkan en ökad betydelse. I ett pluralistiskt samhälle blir värderingspåverkan allt viktigare (Aspin 2000). Språkliggörandet av olika värderingar, en del gemensamma, andra kulturspecifika, gör reflektion och kommunikation möjlig. Skolan kan

erbjuda ett språk för värdefrågor och därmed ge förutsättningar för ett intellektuellt prövande av olika ståndpunkter.

Frågor kring mänskliga rättigheter, liksom barnkonventionen, kan sägas utgöra en normativ variant av värderingspåverkan. Roth (2002) påpekar att användningen av de mänskliga rättigheterna som begrepp har blivit högfrekvent. Han menar att de mänskliga rättigheterna har ersatt den tidigare vänsterideologiska diskursen kring social och ekonomisk jämlikhet som en följd av att tidigare socialistisk och kollektivistisk argumentation blivit inopportun. En anmärkning som riktar uppmärksamheten mot sökande efter ett användbart normativt språk.

Olika projekt och temadagar kring »Förintelsen»<sup>4</sup> utgör också exempel på värderingspåverkan, eftersom avsikten är att eleverna inte bara skall få historiska kunskaper utan också omfatta värdet respekt för människolivets okränkbarhet. Tidigare under grundskolans historia har den svenska skolans värderingspåverkan haft andra foci, exempelvis fredsundervisning och internationell solidaritet.

Sammanfattningsvis karaktäriseras värderingspåverkan av att socialt signifikanta värden språkliggörs och hanteras intellektuellt i, av skolan arrangerad, konversation och uppmärksamhet kring värderingar. Det pedagogiska objektet utgörs av överenskomna värden och värderingar, vilka eleverna antas införliva genom bl a skolans påverkan.

## MEDBORGARFOSTRAN

Gränsen mellan värderingspåverkan och medborgarfostran, engelska »civic education», är inte helt tydlig i den konstruerade taxonomin. De värden som kan inrymmas i värderingspåverkan är liksom i medborgarfostran delade och av allmänt humanistisk karaktär. En skillnad är att medborgarfostran adderar en medborgaridentitet till de allmänt medmänskliga värden som betonas i värderingspåverkan; en förskjutning från medmänniska till medborgare. Medborgarfostran har därför en position i denna taxonomi som bestäms av att den omfattar värden som delas av en stor grupp, exempelvis medborgarna i en nation, och bygger på delad kunskap om det egna samhället. Värdena är offentliga och kommuniceras i öppen mellanmänsklig och medial, ofta symbolburen, interaktion.

Civic i »civic education» kan översättas med meborgare och »civic virtues» är således medborgardygder. Även »citizen» översätts med medborgare. Det tycks emellertid som om civic och citizenship syftar på två delvis olika, men inte väsensskilda, kvaliteter hos medborgare:

Civic virtues are those dispositions a people should strive to exhibit as citizens, with the primacy of the patria in mind, and with an aim toward being moral or excellent in a public political sense. Civic virtues can be distinguished from the moral or religious virtues of the private individual, although they are not necessary antithetical to them. (Dietz 2001 s 233)

Det som betonas i medborgarskapet i denna variant är knutet till en samhälls- tillhörighet som skiljer sig från religiösa värden, vilka hör till den privata sfären. Dessa behöver emellertid inte vara motstridiga, vilket Dietz påpekar. Den medborgerliga identiteten är emellertid en viktig aspekt av den samhälls- tillhörigheten.

Mc Laughlin och Juceviciene (1997) skiljer, i en diskussion om demokrati och nationell identitet i Litauen, på medborgerlig (civic) nationalism och etnisk. Den medborgerliga är liberal och bygger på demokratiska värden, medan den etniska botten i det partikulära och exkluderande. Båda erbjuder en nationell identitet, men grundad på olika värden. Kontrasten mellan en medborgelig och en etnisk nationalism har i Sverige givits aktuella uttryck när fascister använder svenska flaggan som symbol för sin exkluderande svenskhet medan folkrörelser och andra organisationer samlas i egna manifestationer för att återta svenska flaggan som symbol för ett öppet och demokratiskt svenskt samhälle. När nya nationer skall forma såväl demokrati som nationell identitet väcks nya frågor för skolans pedagogiska uppgifter. Att utbilda för medborgerlig nationalism efter många år i en totalitärt styrd skola är en utmaning. Att göra samma sak i en tidigare huvudsakligen homogen kultur som Sveriges, är också en utmaning.

Traditionellt har medborgarskap varit knutet till nationalitet, men numera hävdar, särskilt marginaliserade grupper, rätten att integreras inte bara som individer utan också som grupper. Uppmärksammandet av olikheter i exempelvis etniska gruppers identitet kan ses som ett uttryck för ett differentierat medborgarskap. Ytterligare andra grupper, t ex ursprungsbefolkning, hävdar rätten till autonomi inom ramen för det nationella medborgarskapet (Kymlicka 1998). Ett annat problem uppstår inför frågan om överstatliga medborgarbegrepp som till exempel EU-medborgare eller världsmedborgare. Medborgarbegreppet som identitetsskapande tycks möta en del utmaningar och den svenska skolans hållning kan i nuläget beskrivas som famlande. Sammanfattningsvis karaktäriseras medborgarfostran av en påverkan som bygger på kunskap om det egna samhället och på värden förknippade med en gemensam, ibland nationell, identitet.

## DEMOKRATIFOSTRAN

Som en position i störst kontrast till privata värdefrågor placeras i denna taxonomi skolans undervisningsinsatser riktade mot sådan medborgarfostran, som avser demokratifostran och som i engelskspråkig litteratur närmast motsvaras av »citizenship education». Objektet för denna undervisning kan beskrivas som elevens utveckling av demokratisk medborgerlig kompetens. Det innebär att eleven skall kunna utveckla politisk delaktighet och använda sina möjligheter till inflytande för sin egen, såväl som för andras, del. Den pedagogiska idén är att skolan kan lära eleven att vissa värden är offentliga, delade och gemensamma angelägenheter. Det politiska handlandet involverar inte bara individen utan många andra, oftast alla medborgare.

Medborgarbegreppets demokratiska innebörd går tillbaka på demokrati-teori, men medan demokratiteorier fokuserar på politiska institutioner och

procedurer riktar medborgarteorier fokus mot de individuella medlemmarnas egenskaper och attribut. Det handlar såväl om medborgarens lagliga status som särskilda rättigheter och skyldigheter. Att vara medborgare innebär fullt och jämlikt medlemskap i samhället med rätt att delta i den politiska processen och skolans pedagogiska insatser som avses bidra till detta har således demokratiska medborgarideal som sitt objekt.

Undervisning som ger demokratiska erfarenheter kan ske enligt olika modeller beroende på bakomliggande samhällsfilosofiska eller pedagogiska antaganden. En modell för demokratisk medborgarfostran är den formella beslutsmodell som regleras i skolförordningen och som avser klassråd och elevråd. Denna variant kan innefatta kvalificerade diskussioner och hantering av komplexa beslutsprocesser, men kritiserar oftare för att i stället vänja eleverna vid skendemokrati och att ge dem inflytande över endast triviala frågor.

Försöksverksamhet med styrelser med elevmajoritet på gymnasiet är ett exempel på hur man försöker uppnå realistisk demokratisk träning. Utbildning som demokrati sker samtidigt med utbildning för demokrati (Darling-Hammond 1996). Kohlbergs experiment med rättvisa skolsamhällen, *Just Community Schools* (Kohlberg 1985, Colnerud & Thornberg 2003), innehåller också demokratiska beslutsformer såsom stormöten förberedda i smågruppsdiskussioner. I stormötet hade alla deltagare en röst, vilket innebar att lärarna var i minoritet. De kunde få argumentera i flera år för sina förslag innan eleverna ansåg att förslaget var bra. Det gällde bl a straffsatsen för stöld på skolan, där eleverna var strängare än lärarna. Kohlbergs idé var emellertid inte främst att utbilda för ett demokratiskt medborgarskap, utan snarare att använda de sociala processerna för att höja individens moraliska utvecklingsnivå.

Under senare år har intresset för samtalets betydelse i den demokratiska processen ökat. Det deliberativa samtalet, efter Habermas idé, har lanserats som en form för arbetet med skolans demokratiska värdegrund (Englund 2000, Roth 2000). Deliberation innebär att man överväger olika alternativ och därmed att man undersöker om enighet eller oenighet råder. Ett deliberativt samtal kvalificerar beslut, även sådana som är fattade genom omröstning, genom att alla alternativa förslag genomlysas och behandlas som likvärdiga, tills det bästa framträder. Skilda synsätt ställs mot varandra, man lyssnar på andras argument i en strävan att komma överens. Den demokratiska kompetensen förutsätter ömsesidigt samspel med andra i gemensamma beslutsprocesser (Gerrevall 2003).

Ett problem uppstår när idén om det deliberativa samtalet tillämpas på skolans demokratifostran, eftersom samtalet där förs under institutionens tvång. Carleheden (2002) öppnar för en diskussion om det paradoxala i att fostra till frihet. Skolan skall fostra till ett medborgarideal som innefattar individens autonomi, men gör det genom att påtvinga eleverna inte bara kunskaper om demokratiska procedurer, utan också en acceptans av dessa procedurers överlägsna giltighet.

Sammanfattningsvis karaktäriseras demokratifostran av att undervisningens objekt är de demokratiska värden som ligger till grund för individens

politiska delaktighet och ansvar för andra. Medborgarskapet förknippas med samhälleligt deltagande och gemensamma angelägenheter. De demokratiska värdena är inte möjliga att välja bort för den enskilde individen.

## KLASSIFICERING AV VETENSKAPLIGA DISKURSER

Analysen av de olika pedagogiska ansatserna utifrån vad som är deras pedagogiska objekt visar att de inte utesluter varandra, men att de inte heller kan ersätta varandra. Skolan har således ett flertal syften för påverkan inom ett moraliskt värde- och värderingsområde, varav denna artikel identifierar några. Så här långt har intresset varit riktat mot olika praktiker i skolan. Den vetenskapliga diskurs som benämns värdegrundsforskning, kan kategoriseras utifrån samma systematik, men med vissa tillägg. Det kan i varje fall vara värt ett försök, eftersom den, i detta sammanhang avsedda pedagogiska forskningen, har de ovan behandlade praktikerna och deras bakomliggande teorier som vetenskapligt intresse. Undervisningsobjektens innehåll upprepas inte här, de följer tidigare beskrivningar av praktiker, det vill säga livsåskådningsfrågor, moralisk normpåverkan, värderingspåverkan, medborgarfostran och demokratifostran.

För att kunna genomföra en liknande analys avseende forskning kring de olika värde- och värderingspåverkande praktikerna krävs emellertid att man tillför ytterligare distinktioner, nämligen om det vetenskapliga intresset för ett projekt är av främst teoretisk eller empirisk natur. Teoretisk forskning kan röra metafrågor som exempelvis huruvida det går att berättiga att skolan överhuvudtaget påverkar eleverna till att omfatta vissa moraliska normer och värden. En annan metafråga är huruvida det går att hävda att det finns gemensamma värden och om dessa i så fall kan ges universella anspråk. Teoretiska projekt kan också röra normativa frågor angående vilka värden som kan anses legitima att mediera i skolan.

När forskningen är empirisk och praxisnära kan man skilja på sådan forskning som studerar intentionella interventioner, som till exempel effekter av ett jämställdhetsprojekt, och sådana som studerar praktikens implicita värdebudskap. Den senare typen av forskningsprojekt kan exempelvis studera vilka moraliska eller demokratiska värden som gestaltas i en skolpraktik. En hybrid mellan praxisnära studier och filosofisk undersökning är exempelvis studier av hur rättvisa gestaltas i skolans praktik och hur denna gestaltning kan analyseras i moralfilosofiska termer.

Fältet för det som kallas värdegrundsforskning skulle därmed kunna beskrivas med hjälp av en matris som i detta fall omfattar tjugo positioner (se Tabell 1). Trots det finmaskiga nätet skulle många ha svårt att placera sitt projekt i en av dessa positioner utan att göra ytterligare nyanseringar. Värdegrundsforskning är således inriktad mot en stor variation av forskningsobjekt som studeras med en stor variation av ansatser. Idén med att göra denna typ av klassificering, trots svårigheten att finna för alla projekt adekvata kategorier, är att undersöka möjligheten att finna likheter och skillnader mellan olika slags forskningsprojekt, på en mera nyanserad nivå än att beteckna alla som »värdegrundsprojekt».

**Tabell 1. Forskningsdiskurser gällande olika värdepedagogiska undervisningsobjekt och ansatser**

Forskningsintresse	Värdepedagogiska ansatser				
	Livsåskådningsfrågor	Moralisk normpåverkan	Värderingspåverkan	Medborgarfostran	Demokrati-fostran
<i>Teoretiskt forskningsintresse</i>					
Metafrågor			Ex 1 Hartman		
Normativa frågor					
<i>Empiriskt forskningsintresse</i>					
Intentionella fenomen	Ex 2 Naeslund		Ex 3 Jonsson		
Implicita fenomen		Ex 4 Colnerud			Ex 5 Roth

För att ytterligare göra tydligt olikheterna mellan forskningsprojekt, som i exempelvis ansökningssammanhang behandlats som om de utgjorde de en gemensam kategori forskning, ges här exempel på olika frågeställningar hämtade från pågående projekt. Beskrivningarna, som bygger på min kännedom om några projekts studieobjekt, gör inte anspråk på någon fullständig bild av dagens svenska pedagogiska forskning. De utgör ett begränsat urval och är med nödvändighet kortfattade.

Ett exempel på metafrågor inom värderingspåverkan är forskning kring frågan om det finns några gemensamma värden eller ej. Sven Hartman leder ett projekt på Lärarhögskolan i Stockholm som studerar denna fråga utifrån nationell utbildning i relation till globala förändringar (Ex 1). När det gäller studier av intentionella insatser inom livsåskådningsområdet kan dessa exempelvis undersöka hur existentiella frågor hanteras i undervisning. Lars Naeslund leder ett projekt vid Linköpings Universitet som studerar på vilket sätt skönlitteratur kan användas när man behandlar existentiella frågor i religions- och svenskundervisning (Ex 2).

Forskning av värdepedagogiska interventioner som berör värderingspåverkan kan exemplifieras med studier av huruvida lärarkandidater förbereds för att undervisa om etiska dilemman inom olika ämnen. Ett projekt lett av Britta Jonsson vid Lärarhögskolan i Stockholm fokuserar etiska och moraliska dilemman i skolans värdegrundssocialisation. Det sker genom studier av hur

dilemman inom olika områden uppmärksammas i den nya lärarutbildningen (Ex 3).

Ett exempel (Ex 4) på studier av implicita fenomen inom moralisk normpåverkan är mina studier av vilka rättviseidéer som eleverna får möjlighet att erfara i skolans moraliska praktik (Colnerud 2003).

Forskning av implicita fenomen inom demokratifostran kan exemplifieras med Klas Roths (2002) studier av huruvida lärare använder spontana tillfällen till deliberativa samtal (Ex 5).

Frågeställningarna i Tabell 1 ger antydning om den tänkbara variationen av olika forskningsobjekt inom det så kallade värdegrundsområdet. Genom att sortera in dem i en matris skapad av kategorierna för olika undervisningsobjekt korsad med olika typer av forskningsproblem blir åtskilliga varianter möjliga. Det framstår som nödvändigt att göra åtskillnader av detta slag, eller efter någon annan rimlig princip, för att tydliggöra variationen inom den forskning som kommit att benämnas värdegrundsforskning. Det går säkert att genomföra andra klassificeringar som i sin tur gör andra skillnader tydliga. Det viktiga är att undvika begreppsligt urholkande förenklingar, likt de Winner (1986) identifierar i bruket av value-begreppet. Lika lite som didaktisk forskning kring svenskdidaktik för År 1 kan ersättas av forskning kring naturvetenskaplig didaktik för gymnasiet, kan forskning kring elevers existentiella funderingar och hur lärare bemöter dessa ersättas av forskning kring elevers inflytande eller hur rättvisa visar sig i klassrummets vardag.

## AVSLUTANDE REFLEKTION

Ärendet för denna artikel har varit att peka på nödvändigheten av och möjligheten till distinktioner inom pedagogikforskningens stora fält, det klassiska didaktiska fält som utgörs av skolans normativa uppdrag och som tycks vara på väg mot en renässans. Lärare och andra vuxna i skolan kan ha ett avgörande inflytande på de normer och värden som elever gör till sina, eller som de tar avstånd ifrån. De intellektuella såväl som medvetna och omedvetna sociala och psykologiska erfarenheter, som eleverna får i skolan, sätter spår i deras utveckling som moraliska och demokratiska individer. Förvisso förekommer andra starka influenser i de ungas erfarenhetsvärld, men det ursäktar inte en intellektuell oreda i begreppsvärlden kring de normativa pedagogiska frågorna. Vi har här, utifrån en analys av vad som är fokus för undervisning, visat att variationen av värde- och normfrågor är betydande. Vidare kan vi se, att de olika undervisningsobjekten, trots att de kan existera samtidigt i en integrerad skolpraktik, bör kunna urskiljas från varandra, för att undvika ytlighet i arbetet med och forskning kring värde- och normfrågor. Det motsägs inte av att exempelvis demokratifostran kan omfatta såväl moralisk normpåverkan som värderingspåverkan och medborgarfostran.

Eftersom analysen har utgått från undervisningsobjektets innehåll, kan tanken föras till skolans uppdelning i undervisningsämnen. Skolämnenas differentiering av värde- och värderingsinnehåll i religionskunskap och samhällskunskap var för några år sedan på väg att åtföljas av ett särskilt etikämne som skulle handha undervisning i moraliska frågor och ge så kallad social

kompetens. Den åtskillnad mellan olika undervisningsobjekt, som åstadkommes genom en uppdelning i skolämnen, riskerar emellertid att förstärka föreställningen att värdefrågor kan skiljas från de erfarenheter som all samvaro och undervisning i skolan ger. Som om moraliska frågor kan klaras av under den lektion där klassen genomför övningar enligt projekt »Charlie» eller »EQ»<sup>5</sup> eller andra standardiserade sociala träningsmaterial, eller som om demokratifrågor kan klaras av under samhällskunskapen och därutöver ignoreras.

Skolverket har försökt motverka en sådan separering genom att i kursplanerna för samtliga ämnen ha värdefrågor i åtanke. I kontrast till denna strävan att integrera värdefrågor och normfrågor i alla ämnen visar en studie av tidsanvändning i skolor med slopad timplan (Alm 2003) att den sociala utvecklingstiden ökar. På schemat förekommer allt fler varianter av aktiviteter inriktade på sociala färdigheter och delaktighet, vilket tyder på ett åtskiljande mellan akademiskt innehåll och sociala erfarenheter. Många lärare tycks använda det lokala frirummet, som uppstår när timplanen slopas, till att skapa sina egna varianter av ett slags etikämne. Uppmärksamheten kring den så kallade värdegrunden tycks i sådana fall ha medfört att man separerar moral- och demokratifrågor från skolans övriga innehåll.

Att i stället betrakta de normativa frågorna som integrerade i skolans hela verksamhet oavsett akademiskt innehåll, medför emellertid en annan risk, nämligen den som här uppmärksammas, att dessa blir diffusa och deras olika objekt sammanförs i en enda oklar kategori, för närvarande kallad värdegrund. Att urskilja fenomen som uppträder integrerade i en praktik, kräver faktiskt större begreppslig klarhet än vad separerade fenomen gör.

## NOTER

1. På Värdegrundscentrums i Umeå hemsida ([www.vgc.umu.se](http://www.vgc.umu.se)) finns till exempel projekt inriktade mot demokratifrågor, integration, mobbning, jämställdhet och rasism. Bland forskningsprojekten som betraktas höra till värdegrundsforskning behandlas en stor variation av ämnen som till exempel psykiatrisk tvångsvård, dödandets etik, nationalism, politisk konsumtion och Schengensamarbetet.
2. Fransson och Lundgren (2003) återger Utbildningsvetenskapliga kommitténs kategorisering av forskningsprojekt utifrån problemområden. En kategori benämns »bildningssyn, värdegrund» (Fransson & Lundgren 2003 Tabell 5) vilken således är ännu vidare än den nog så diffusa »värdegrundsforskning».
3. I svensk skola idag har valet av religiös trosuppfattning blivit en privatsak. I andra tider var – i andra kulturer är – religionen en offentlig fråga och långt ifrån en enskild angelägenhet.
4. Projektet »Facing History and Ourselves», på svenska »Levande historia», syftar till att med hjälp av historisk fallstudie främja perspektivtagande och utveckling till humanistiska medborgare.
5. De nämnda materialen, projekten Charlie och EQ karaktäriseras av att de tillhandahåller särskilda övningar vilka eleverna får genomgå. Fokus ligger på sociala färdigheter.



## LITTERATUR

- Alm, F. 2003: *Skolämnen och alternativten. Schemat som indikator på vad som händer i skolor utan timplan.* (LIU-PEK-R 236) Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Aspin, D. 2000: A clarification of some key terms in values discussions. I M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (red): *Moral education and pluralism. Education, culture and values. Vol IV.* London: Falmer Press.
- Beck, J. 1998: *Morality and citizenship in education.* London: Cassell.
- Bergem, T. 1993: *Tjener – aldri herre: Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger.* Stavanger: NLA-forlaget.
- Campbell, E. 2000: *Ethical bases of moral agency in teaching.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April, 2000.
- Campbell, E. 2003: *The ethical teacher.* Maidenhead: Open University Press.
- Carleheden, M. 2002: Fostran till frihet: Skolans värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv. *Utbildning och Demokrati*, 11(3), 43–73.
- Colnerud, G. 1995: *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan.* Stockholm: HLS Förlag.
- Colnerud, G. 2001: Regler och relationer: Lärarröster om värdegrunden. I *Vad har värde i praktiken: Perspektiv på värdegrunden i skola, vård och barnsomsorg. Konferensrapport: 18–19 maj 2001.* Stockholm: Barnpedagogiskt forum, Stockholms Universitet; Svenska Korczaksällskapet, Lärarhögskolan Stockholm; Pediatriska kliniken, Karolinska institutet.
- Colnerud, G. 2003: *The mystery of justice.* Paper presented at the ECER conference, Hamburg, september, 2003.
- Colnerud, G. & Thornberg, R. 2003: *Värdepedagogik i internationell belysning.* Stockholm: Skolverket.
- Curren, R. 2001: Moral education. I L.C. Becker & C.B. Becker (red): *Encyclopedia of ethics. Vol II.* London: Routledge.
- Darling-Hammond, L. 1996: The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25(6), 5–17.
- Dewey, J. 1975: *Moral principles in education.* Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dietz, M.G. 2001: Civic, good and virtue. I L.C. Becker & C.B. Becker (red): *Encyclopedia of Ethics. Vol I.* London: Routledge.
- Englund, T. 2000: *Deliberativa samtal som värdegrund: Historiska perspektiv och aktuella förutsättningar.* Stockholm: Skolverket.
- Fransson, K. & Lundgren, U.P. 2003: *Utbildningsvetenskap: Ett begrepp och dess sammanhang.* Uppsala: Ord och Form.
- Gerrevall, P. 2003: Bedömning av demokratisk kompetens: En pedagogisk utmaning. *Utbildning och demokrati*, 12(3), 41–66.
- Hansen, D. 1996: Teaching and the moral life of classrooms. *Journal for Just and Caring Education*, 2(1), 59–74.
- Hansen D. 2001: Teaching as a moral activity. I V. Richardsson (red): *Handbook of research on teaching.* Washington: American Educational Research Association.
- Hartman, S. 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.

- Hedin, C. 2001: *Education to ethical evolution. The challenge of Montaigne's opinions about virtue and maturity.* Paper presented at ISATT conference in Faro, Portugal, 2001.
- Herbart, J.H. 1917: *Konturer till föreläsningar i pedagogik.* Stockholm: Albert Bonniers.
- Jackson, P.W., Boostrom, R.E. & Hansen, D.T. 1993: *The moral life of schools.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohlberg, L. 1969: Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. I D. Goslin (red): *Handbook of socialization theory and research.* Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. 1985: The Just Community approach to moral education in theory and practice. I M. Berkowitz & F. Oser (red): *Moral education.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Kymlicka, W. 1995: *Modern politisk filosofi: en introduktion.* Nora: Nya Doxa.
- Kymlicka, W. 1998: Citizenship. I *Routledge Encyclopedia of Philosophy, Vol 2.* London: Routledge.
- McLaughlin, T.H. 1995: Public values, private values and educational responsibility. I E. Pybus & T.H. McLaughlin (red): *Values, education and responsibility.* St Andrews: University of St Andrews, Centre for Philosophy and Public Affairs.
- McLaughlin, T. & Juceviciene, P. 1997: Education, democracy and the formation of national identity. I D. Bridges (red): *Education, autonomy and democratic citizenship: Philosophy in a changing world.* London: Routledge.
- Noddings, N. 1984: *Caring: A feminine approach to ethics and moral education.* Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. 1999: Care, justice and equity. I M.S. Katz, N. Noddings & K.A. Strike (red): *Justice and caring: The search for common ground in education.* New York: Teachers College Press.
- O'Hear, A. 1998: Moral education. I P.H. Hirst & P. White (red): *Philosophy of education: Major themes and the analytic tradition. Volume IV. Problems of educational content and practices.* London: Routledge.
- Roth, H-I. 2002: Mänskliga rättigheter vänsterns nya religion. *Tvärsnitt*, 24(4), 2–17.
- Roth, K. 2000: *Democracy, education and citizenship: Towards a theory on the education of deliberative democratic citizens.* (Studies in Educational Sciences 32) Stockholm: HLS Förlag.
- Roth, K. 2002: *Deliberativa samtal: Om barns rättigheter och möjligheter i undervisning.* Stockholm: Skolverket.
- Sigsgaard, E. 2002: *Skældud.* Köpenhamn: Hans Rietzel.
- Solomon, D., Watson, M.S. & Battistich, V.A. 2001: Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. I V. Richardson (red): *Handbook of research on teaching.* Washington: American Educational Research Association.
- Thornberg, R. 2004: Värdepedagogik? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(2), 99–114.
- Warner, D. 1998: Citizenship. I *Encyclopedia of applied ethics. Vol 1.* London: Academic Press.
- White, J. 1998: Moral education. I *Routledge Encyclopedia of Philosophy.* London: Routledge.
- Winner, L. 1986: *The whale and the reactor. A search for limits in an age of high technology.* Chicago: The University of Chicago Press.