

# Värdepedagogik

ROBERT THORNBERG

Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet

**Sammanfattning:** *Den pedagogiska forskningen behöver en adekvat term för att referera till den aspekt av pedagogiska praktiker som innebär att moraliska eller politiska värden och normer medieras och att olika kunskaper och färdigheter som bygger på och är uttryck för moraliska eller politiska värden och normer utvecklas eller tillägnas hos de lärande. I denna artikel problematiseras det svenska begreppet värdegrundsarbete. Begreppet värdepedagogik föreslås som ett mer fördelaktigt begrepp, framförallt ur vetenskaplig synpunkt. I anslutning till detta begrepp diskuteras formell och informell värdepedagogik, samt explicit och implicit värdepedagogik. Avslutningsvis diskuteras även avgränsning och legitimering av begreppet värdepedagogik samt några möjliga distinktioner och avgränsningar inom det värdepedagogiska forskningsområdet.*

Denna artikel försöker ta sig an följande frågeställning: Vad ska vi kalla den aspekt av pedagogiska praktiker som innebär att moraliska och politiska (t ex demokratiska) värden och normer gestaltas och medieras? Både forskare och lärare behöver en adekvat term som betecknar dessa processer och händelser. I den internationella pedagogiska diskursen förekommer ett antal olika termer för att beteckna dessa processer och händelser eller vissa aspekter av dessa.

## INTERNATIONELLA BENÄMNINGAR

I internationella sammanhang används ofta termerna »moral education», »values education» (eller »value education»), »character education», »civic education» och »citizenship education» för att beteckna pedagogiska praktiker och processer i vilka värden och normer på olika sätt ställs i centrum. Termen *character education* får ofta beteckna en traditionell förmedlingspedagogisk praktik där moraliska värden, regler eller dygder förs över från vuxna till de unga. Termerna *moral education* och *values education* relateras också till pedagogiska praktiker där moral eller värden sätts i förgrunden men används ofta, till skillnad från *character education*, med en vidare innebörd som inkluderar både traditionella ansatser och mer progressiva, demokratiska och resonerande ansatser där pedagogiken bygger på diskussioner, reflektio-

ner och aktivt deltagande (Halstead 1996, Tappan 1998, Bebeau, Rest & Narvaez 1999). Termerna *civic education* och *citizenship education* associeras i regel med pedagogiska praktiker som syftar till att stimulera eller hjälpa unga att utvecklas till goda medborgare i samhället (Cogan & Morris 2001) och ofta betonas betydelsen av att eleverna utvecklar en förståelse för mänskliga rättigheter eller de grundläggande värden som demokratin vilar på (Letwin 1991, Pereira 1991, Pecek 2000, Münnich & Csukonyi 2001).

Berkowitz (1997) menar emellertid att de olika begreppen *values education*, *moral education*, *character education*, *civic education* och *citizenship education* utgör en språklig förvirring och att det föreligger en viss grad av godtycklighet i dessa begrepp. Dessa begrepp tycks kunna fyllas med ett varierat innehåll beroende på författare, teoretiska antaganden och ideologi. Ibland flyter begreppen ihop och används synonymt eller överlappande (se t ex Berkowitz 1997; Edward & Fogelman 2000; Solomon, Watson & Battistich 2001). Andra gör distinktioner dem emellan (se t ex Beck 1998, Chelms 2001). Att formulera definitioner av och göra distinktioner mellan begreppen kan ses som en angelägen uppgift, vilket Colnerud (2004) tar sig an när hon skiljer mellan olika undervisningsobjekt i den norm- och värdepåverkande pedagogiska praktiken och forskningen kring densamma.

Samtidigt behövs en övergripande term som kan omfatta hela detta särskilda område eller denna särskilda aspekt av den pedagogiska praktiken. Taylor använder *values education* som ett slags paraplybegrepp som i sig inrymmer termer som *moral education*, *civic education* och *citizenship education*. Hon menar att:

Values education, in its various forms, encourages reflection on choices, exploration of opportunities and commitment to responsibilities, and, for the individual in society, to develop values preferences and an orientation to guide attitudes and behaviour. (Taylor 1994 s 3)

Begreppet är enligt Taylor komplext och innefattar ett antal teman varav flera är överlappande. Dessa olika teman är mer eller mindre eller inte alls framträdande i olika länders skolors *values education* på ett sätt som bland annat avspeglar ländernas historiska och ideologiska utveckling. Exempel på teman som *values education* kan inrymma är moral, religion, medborgarskap, demokrati, nationalitet samt det personliga och det sociala. Powney, Cullen, Schlapp, Johnstone och Munn (1995 s vii) definierar *values education* som: »All aspects of the process by which teachers (and other adults) transmit values to pupils.»

## VÄRDEGRUNDSARBETE

I Sverige har, mot bakgrund av värdegrundsbegreppet som lanserades i och med de läroplaner som kom i början av 1990-talet (Lpf 94, Lpo 94, se även SOU 1992:94<sup>1</sup>), begreppet värdegrundsarbete kommit att beteckna det som de internationella termerna ovan behandlar, det vill säga lärares förhållnings-sätt till, bemötande av och samtal med eleverna i syfte att påverka elevernas

värden, normer och attityder i överensstämmelse med skolans värdegrund; att stärka de demokratiska värdena hos eleverna, både som individer och som kollektiv (Skolverket 2000a, b; Zackari & Modigh 2000; Gilljam 2003).

Begreppet värdegrundsarbete är emellertid ett problematiskt begrepp i flera avseenden. För det första är begreppet värdegrund inte på något sätt problemfritt. I läroplanerna används formuleringar som »de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på» (Lpo 94 s 5, jfr Lpf 94 s 3) och »vårt samhälles gemensamma värderingar» (Lpf 94 s 12, Lpo 94 s 10). Enligt Boström (2000) handlar det snarare om önskemål eller normativa uttalanden än om beskrivningar av faktiska förhållanden, trots den beskrivande språkformen. Huruvida det i samhället råder konsensus om de värden och normer som läroplanerna beskriver och huruvida folk i det svenska samhällslivet de facto lever efter dessa eller åtminstone strävar efter att leva upp till dessa är en empirisk fråga.

Analogt kan konstateras att samhällslivet eventuellt vilar på de värden som man vill förankra hos eleverna, men det är ingalunda säkert att så är fallet. (Boström 2000 s 46)

För det andra står det i läroplanerna att skolan ska förmedla och hos eleverna förankra denna värdegrund. Lahdenperä (2001) menar att dessa verb antyder att värdegrunden är fast, färdig och odiskutabel. Ett sådant synsätt är långt ifrån invändningsfritt. Det skulle kunna ses som ett uttryck för etnocentrism och för en blind tro på att vi i vårt land eller att de som skriver statliga utredningar och styrdokument nått fram till den fulla sanningen om det goda och det rätta.

För det tredje tycks begreppet värdegrundsarbete utgå från att de mål och direktiv om värdegrundens normer och värden som läroplanen formulerar också leder till att lärare och annan skolpersonal i skolan förverkligar, eller åtminstone i skolvardagen agerar utifrån intentionen att förverkliga dessa mål och direktiv. Ett sådant linjärt och entydigt sambandstänkande mellan statliga styrdokument och reell skolverksamhet är orealistisk. Verksamheten i en skola påverkas av eller är avhängig en mängd olika faktorer och omständigheter. Som en följd av att komplexiteten i undervisningen är hög kan inte arbetet utan vidare anges i regler, riktlinjer eller instruktioner (Alexandersson 1999). Det tycks vara de egna personliga idéerna och värdena som har inflytande över lärares undervisning, vilka inte alltid är kongruenta med de värden som finns formulerade i de statliga styrdokumenten för undervisningen (Lawson & Edmunds 2001). Colnerud (2001) anordnade fokusgrupper där grundskollärare fick samtala i grupp om sin värdeförmedlande och fostrande uppgift. I dessa samtal framkommer det att läroplanen inte alls har någon särställning i lärarnas tänkande kring fostran och värdefrågor i skolan.

När jag lyssnade på lärarnas samtal undrade jag varifrån lärarna hämtar sina ideal som de tror på – de värden som de uppmärksammar. De själva anger normer och värden som de fått från sin egen barndom, sådant som de lärde sig av föräldrar och av skolan. Men skolan tillhandahöll också ovärden och anti-ideal, dvs. de hade

avskräckande erfarenheter som de kontrasterade sig emot – så skall jag aldrig göra.

Läroplanen då? På direkt fråga säger någon lärare att »den använder jag retroaktivt. Om jag tagit strid i en fråga går jag till läroplanen och ser om jag kan få stöd för min värdering – och det kan jag alltid» (Colnerud 2001 s 30).

Hur kan vi tala om värdegrundsarbete, om lärare kanske inte alls primärt styrs av intentionen att implementera läroplanens värdegrundstexter utan i stället hämtar sina värden och ideal från sin egen barndom, egna livserfarenheter eller andra källor? I en av de skolor som jag studerar har de formulerat sin egen värdegrund som bland annat innebär att på skolan »känner vi oss trygga», »hälsar vi på varandra», »mobbar vi inte varandra», »lyssnar alla på varandra», »är vi alla lika mycket värda», »använder vi ett vårdat språk», »tänker vi först och handlar sedan» och »kommer vi i tid och är förberedda för arbete».

Är det fråga om värdegrundsarbete eller inte när lärare på denna skola förmedlar ett budskap till eleverna om att det är fult eller ovårdat att svära och dessutom engagerar sig i att upprätta förbud mot svordomar? Utgår vi från läroplanens värdegrund förefaller svaret bli nekande så länge svordomarna inte används på ett kränkande sätt. Utgår vi från skolans egen lokala värdegrund blir svaret jakande. Å ena sidan tycks begreppet värdegrund utgöras av en bestämd uppsättning värden som exkluderar andra utanförhängande värden. Å andra sidan förefaller begreppet värdegrund kunna fungera som ett mycket tänjbart begrepp, vilket kan tillskrivas en mängd olika innebörder och samtidigt ge sken av att utgöra en bestämd uppsättning gemensamma och grundläggande värden. Slutligen saknar det svenska begreppet värdegrundsarbete förbindelse till den internationella diskursen. Varken värdegrund eller värdegrundsarbete används så vitt jag vet som termer utanför Sverige<sup>2</sup>.

## VÄRDEPEDAGOGIK

Mot bakgrund av ovan nämnda problematik föreslår jag i stället termen *värdepedagogik* som kan ses som en relativt fri översättning av »values education» i Taylors (1994) mening. Termen presenteras och lanseras bland annat i en kunskapsöversikt över internationell empirisk forskning inom detta område (Colnerud & Thornberg 2003). Värden handlar om sådant som vi tycker är gott, rätt eller eftersträvansvärt. Värden utgör kriterier för hur vi uppfattar människor, föremål, idéer, handlingar och situationer som goda, värdefulla, önskvärda, eller dåliga alternativt onda, värdelösa, avskryvbara (Halstead 1996). Inom värdefilosofin talas det bland annat om moraliska värden, politiska värden, estetiska värden och vetenskapsteoretiska värden (Bergström 1997). Värdepedagogik inbegriper moraliska värden och politiska värden men inte andra typer av värden så vida de inte hänger samman med, uppfattas som eller behandlas i relation till moraliska och politiska värden (jfr t ex Davies 2000). Moral används i denna artikel i en vid och pluralistisk betydelse för att inte låsa fast termen värdepedagogik till ett bestämt synsätt på moral och därmed utesluta andra. Det handlar om föreställningar om rätta

eller goda handlingar och föreställningar om det goda livet. Oavsett om den moral som pedagogen medierar uttrycker ett utilitaristiskt, dygdetiskt, plikt-etiskt, regeletiskt, omsorgsetiskt, kontraktsetiskt eller diskursetiskt synsätt, oavsett om läraren arbetar med att få eleverna att efterleva ordningsregler, att känna empati och omsorg för andra, att utveckla ett prosocialt beteende, en god karaktär, ett sinne för rättvisa eller en förmåga att tänka och resonera moraliskt, att lyda och respektera vuxna eller att aktivt delta i deliberativa samtal och vara delaktiga i demokratiska processer, så inryms allt detta under begreppet värdepedagogik.

I den här artikeln omnämns moraliska värden och politiska värden utan en närmare diskussion kring vad som skiljer dessa begrepp åt. Ett sätt att förhålla sig är att betrakta moraliska värden som en grundläggande förutsättning för politiska värden, det vill säga att politiska värden bygger på eller utgår från moraliska värden. Normativ politisk filosofi rör teorier om det rättvisa, fria eller goda samhället (Kymlicka 1995), vilket kan ses som uttryck för en rad olika moraliska värden som vi känner väl: t ex idéer om olika rättvisepprinciper, jämlikhet, det gemensamma goda, plikter, nytta, solidaritet, sociala kontrakt, rättigheter osv. Kymlicka anser att det råder en grundläggande kontinuitet mellan moralfilosofi och politisk filosofi, bland annat i det avseendet att moralfilosofin bestämmer bakgrunden till och gränserna för den politiska filosofin.

Vi har moraliska förpliktelser gentemot varandra. Vissa av dessa förpliktelser rör samhällets ansvar och förverkligas via offentliga institutioner; andra handlar om personligt ansvar och involverar regler för personligt handlande. Den politiska filosofin koncentrerar sig på de förpliktelser som rättfärdigar bruket av offentliga institutioner. Olika teorier drar gränsen mellan offentligt och privat ansvar på olika sätt, men ... innehållet i båda dessa typer av ansvar, liksom gränsen mellan dem, måste bestämmas med hänvisning till djupare moraliska principer. (Kymlicka 1995 s 14)

Värdepedagogik handlar om påverkan, mediering och lärande ifråga om moraliska eller politiska värden och normer. Normer är en term som bland annat används inom både sociologin och socialpsykologin (se t ex Hogg & Vaughan 1995, Giddens 1998, Therborn 2002) och utgör föreskrifter för medlemmarna i ett samhälle eller i en grupp om vilka handlingar som är önskvärda, passande eller rätta och vilka handlingar som är icke-önskvärda, opassande, eller förbjudna i samhället eller i gruppen. De är föreskrifter för hur man bör eller inte bör handla i olika situationer och de kan ta formen av explicita regler eller implicita förgivettagna normer (Hogg & Vaughan 1995), från juridiska lagar och formella föreskrifter till mer informella sociala och personliga normer (Therborn 2002). Normer baseras på eller härleds ur värden (Therborn 2002, Veugelers & Vedder 2003). Eftersom moraliska och politiska värden och normer dessutom kan diskuteras och problematiseras i termer av makt (jfr Therborn 2002) bör de naturligtvis alltid kunna vara öppna för kritisk granskning, både i värdepedagogisk forskning och i värdepe-

dagogisk praktik. I denna artikel skriver jag emellertid med forskningen i åtanke.

Till skillnad från begreppet värdegrundsarbete tar alltså inte begreppet värdepedagogik i sig självt parti för vissa moraliska eller politiska värden och normer. Värdepedagogik kan i skolans värld bedrivas utifrån en mängd olika tänkbara moraliska eller politiska värden och normer. Detta innebär också att forskaren och de begrepp som han eller hon använder sig av är i behov av att äga en öppenhet för denna potentiella mångfald när han eller hon bedriver empiriska studier i området. I kontrast mot värdegrundsarbete som begränsar sig till den svenska diskursen och till en viss uppsättning värden som formulerats i ett visst skolpolitiskt sammanhang, är termen värdepedagogik inte bunden eller begränsad till en bestämd värdegrund utan är i stället förbehållslös och öppen. En sådan term öppnar upp för forskning och teoriutveckling med eller utan läroplaner och andra styrdokument för ögonen. Termen värdepedagogik refererar till den aspekt av den pedagogiska praktiken som innebär att pedagoger, pedagogiskt material och pedagogiska arrangemang medierar moraliska eller politiska värden liksom normer och färdigheter som bygger på sådana värden till elever.

Det är viktigt att se att innebörden i termen värdepedagogik kan röra sig mellan två olika nivåer, nämligen att värdepedagogik refererar till (i) praktiken, det vill säga till de handlingar eller den påverkan som sker och som inryms i definitionen ovan, eller (ii) kunskap om praktiken, det vill säga teorier och forskning om det som inryms i definitionen ovan. Denna nivådistinktion gäller emellertid inte enbart termen värdepedagogik utan även andra termer så som specialpedagogik och förskolepedagogik. Det är naturligtvis inte helt invändningsfritt att till ett svenskt sammanhang översätta »values education» med »värdepedagogik». Tänkbara alternativ är »värdeutbildning» eller »värdeundervisning» ty ibland översätts till exempel »special education» även med specialundervisning. Termen pedagogik har emellertid en vidare innebörd än termerna undervisning och utbildning och kan dessutom både inrymma praktiken och kunskap om praktiken.<sup>3</sup> Dessutom har denna sorts översättningsförfarande redan gjorts tidigare, till exempel att låta termen »special education» motsvara termen *specialpedagogik* (se t ex Persson 2001) eller att översätta »peace education» med »fredspedagogik» (se t ex Berg-de Jong & Hettinga 1990). För mig är det naturligt att pedagogik som vetenskaplig disciplin också bör innefatta kunskapsområdet värdepedagogik.

### Formell och informell värdepedagogik

En första distinktion som kan göras inom begreppet *värdepedagogik* är mellan vad Taylor (1994) kallar formell värdepedagogik och informell värdepedagogik (»formal values education» och »informal values education»). Den formella värdepedagogiken avser den som bedrivs i skolan; den som är »skolbaserad». Den informella värdepedagogiken syftar på den värdepåverkan som sker i familjer, kamratgrupper, idrottsföreningar, kyrkor, från media etcetera. Enligt min uppfattning är dock inte gränsen mellan formell och informell värdepedagogik självklar. Ska till exempel den värdepåverkan som sker mellan klasskamrater i ett grupparbete betraktas som informell värdepedago-

gik trots att grupparbeten är något som initieras och arrangeras av lärare? Hur ska vi vidare beteckna den värdepåverkan som sker mellan eleverna i klassrummet i övrigt respektive på skolgården eller i skolkorridorerna? Inkluderar den formella värdepedagogiken den pedagogledda värdepåverkan som sker i förskola, förskoleklass och fritidshem? Var vi än väljer att dra gränsen mellan formell och informell värdepedagogik så uppmärksammar begreppen oss på att värdepåverkan och -lärande inte bara sker (i) i lärar-elev-interaktioner, (ii) under lektionerna, och (iii) i skolan.

### Explicit och implicit värdepedagogik

Utöver de formella målen och direktiven för skolans värdepedagogiska praktik, så som den formuleras i läroplan, kursplan och lokala styrdokument, sker även en outtalad värdepedagogisk praktik i skolan. Värden kommer till uttryck i de sätt som lärare organiserar lektioner (Jackson 1968; Jackson, Boostrom & Hansen 1993), presenterar, värderar och väljer ut lärostoff (Gudmundsdottir 1990, Jackson m fl, 1993, Ball & Wilson 1996, Pring 2001), i vad och på vilket sätt de väljer att tillåta och uppmuntra företeelser i klassrummet, i sitt förhållningssätt och i sina lärarstilar, attityder och relationer till eleverna etcetera (Jackson 1968, Jackson m fl 1993, Hansen 2001). En hel del moralisk påverkan tycks vara inbäddad i det dagliga livet i skolan och pågår utan att varken lärare eller elever tycks vara särskilt medvetna om det (Halstead & Taylor 2000). Allt detta kan beskrivas i termer av den s k »dolda läroplanen» (Jackson 1968, Purpel & Ryan 1983, Halstead 1996):

Many values, however, are left within the domain of the hidden curriculum. Where there is no systematic discussion of values and value issues in the classroom, children may be more likely to develop values haphazardly, and indeed it is not uncommon for the values which pupils develop in school to be different from those the school intends. (Halstead 1996 s 4)

Meighan och Siraj-Blatchford (1997 s 66) definierar den dolda läroplanen med »all the things that are learnt during schooling in addition to the official curriculum». Den dolda läroplanen associeras vanligen med negativa, socialt reproducerande eller förtryckande processer och effekter. Bottery (1990) vill dock nyansera begreppet och förfäktar att den dolda läroplanen i skolan inte enbart behöver inrymma de »dåliga» effekter som uppmärksammas. Det är till exempel rimligt att vissa undervisningsupplägg eller arbetsmetoder kan ha bieffekter som resulterar i positiv utveckling, till exempel ökad samarbetsförmåga eller ökad självkänsla, hos eleverna. Även Broady (1991) menar att allt det innehåll som den dolda läroplanen inrymmer inte alltid är av ondo. Problemet däremot är att den dolda läroplanen är dold, »att man som lärare så ofta tror sig lära ut svenska, matematik eller geografi, punkt slut, och inte undersöker vad eleverna lär sig därutöver» (Broady 1991 s 40).

Halstead (1996) väljer att göra en distinktion mellan explicit värdepedagogik och implicit värdepedagogik (»explicit values education» och »implicit values education»). Explicit värdepedagogik associeras med de olika metoder som lärare använder för att skapa lärtillfällen för elever när det gäller

värdefrågor. Detta är officiella eller uttalade pedagogiska praktiker. Den implicita värdepedagogiken däremot associeras med att lärare själva utgör rollmodeller samt med andra aspekter av den dolda läroplanen. Även Cox (1988) gör en liknande distinktion i termer av »explicit moral education» och »implicit moral education» och associerar också det implicita med den dolda läroplanen. »Implicit moral education» innebär, enligt Cox (1988), att skolan påverkar elever genom de implicita värden som kommer till uttryck genom skolans organisation och attityder.

Det finns således både explicita och implicita aspekter av den undervisning, utbildning eller fostran i värdefrågor som elever exponeras för i skolan. Mitt förslag till precisering av termen explicit värdepedagogik är att den refererar till de explicita värden och normer som de unga i förskolan, förskoleklass, fritidshem eller skolan, enligt pedagoger och officiella dokument, ska införliva eller efterleva samt de strategier eller metoder som pedagoger använder sig av för att försöka åstadkomma detta. Exempel på explicit värdepedagogik är:

- När lärare har veckovisa klassråd med ett uttalat syfte att hos eleverna stimulera och utveckla färdigheter såsom förmåga att kunna lyssna aktivt på andra, att ta andras perspektiv och att kunna delta aktivt i demokratiska samtal och beslutsfattanden, det vill säga som en del i en demokratifostran eller demokratiutbildning som går ut på att eleverna ska tillägna sig demokratiska värden och färdigheter som bygger på dessa.
- När lärare själva eller tillsammans med eleverna utarbetar »kompisregler» och till exempel har klassrumsdiskussioner och gruppövningar om hur man ska vara mot varandra och varför detta är viktigt, samt påminner, upprätthåller och förklarar betydelsen av dessa regler när elever bryter mot dem. Reglerna är uttalade och kan till exempel vara nertecknade i veckobrev eller skrivna på ett uppsatt papper i klassrummet. Läraren bedriver en värdepåverkan med det explicita syftet att mediera och hos eleverna förankra vissa explicita värden och normer om hur man bör vara mot varandra samt färdigheter som bygger på dessa.
- När lärare ingriper i en konflikt mellan elever med syftet att stimulera eller lära eleverna att utveckla ett förhållningssätt till sig själva och andra samt färdigheter att hantera konflikter på ett sätt som vilar på vissa explicita värden.

Termen implicit värdepedagogik refererar enligt mitt förslag till implicita värden och normer som medieras till de unga som en följd av pedagogers handlingar, aktiviteter eller arrangemang inklusive pedagogiskt material som de använder. Det handlar om värden och normer samt en handlingsrepertoar som bygger på dessa värden och normer, vilka de unga får lära sig i de olika skolformerna och som sker utöver dessa skolformers explicita värdepedagogiska praktik. Exempel på implicit värdepedagogik är:

- När lärare genom attityder och bemötanden medierar värden som de inte har explicitgjort, att till exempel systematiskt hantera konflikter mellan elever på ett sätt som innebär att vissa elever alltid skuldbeläggs och



missgynnas på grund av lärarens attityder till eller föreställningar om dessa elever. Genom detta medierar läraren bland annat att alla inte har rätt till samma prövning, att allas röst, intressen eller perspektiv inte är lika mycket värda och att det är helt i sin ordning om konflikthantering bygger på dessa värden.

- När lärare återkommande använder skoldemokratiska möten för att få eleverna att tro att de har ett medbestämmande när det ändå i princip är lärarens egna förslag och intressen som drivs igenom. Genom en sådan praktik är det rimligt att anta att dessa lärare riskerar att fostra eller utbilda eleverna till att utveckla en naiv respektive en cynisk attityd till demokrati beroende på grad av genomskådande hos eleverna.
- När lärare använder läromaterial där män och kvinnor systematiskt framställs på ett könsstereotypt sätt, till exempel återkommande textuppgifter i matematikboken där män ställs inför matematiska problem när de ska laga bilen eller bygga ett hus etcetera, medan kvinnor ställs inför matematiska problem när de ska städa, baka eller laga mat etcetera. Om läraren inte problematiserar detta för eleverna utan bara låter det passera medieras i hans eller hennes undervisning könsstereotypa normer och förväntningar för hur man ska vara som man respektive kvinna.

Under pågående undersökning har jag iakttagit exempel på hur lärare hyschar rakt ut i klassrummet i samband med att det pratas i klassrummet. Medan eleverna sitter vid sina bänkar och arbetar själva med något läromedel, till exempel med övningar i matematikboken, händer det ofta att samtal uppstår mellan elever. En del av de samtal som jag iakttagit handlar om teveprogram, handbollstävlingar de själva deltagit i, skvaller, händelser från rasten eller om vad man ska göra nästkommande rast etcetera. En del samtal består av skämt och fnitter. Vissa samtal innehåller frågor och förklaringar som rör de skoluppgifter som eleverna för närvarande håller på med. Utöver dessa samtal händer det även att elever utan någon direkt samtalspartner ger ifrån sig läten eller pratar lågt för sig själva där de så att säga »tänker högt» i samband med att de arbetar med en uppgift.

Då och då hyschar läraren åt eleverna eller säger åt dem att vara tysta alternativt sänka volymen. I och med att hyschandet oftast sker kollektivt, det vill säga läraren hyschar rakt ut i klassrummet utan någon tydligt angiven mottagare, så är det rimligt att anta att alla de elever som vid det ögonblicket pratar eller är involverade i ett samtal uppfattar att den hyschande tillsägelsen är riktad mot dem. Nedan följer ett exempel på samtal mellan elever i År 5 som pågår parallellt med andra samtal mellan elever i klassrummet i samband med att eleverna sitter vid sina bänkar och arbetar och i samband med att läraren hyschar.

Hampus: Alltså hur gjorde du den här uppställningen?

Rasmus: Vilken då?

Hampus: På fjorton?

Rasmus: Jag gjorde så här (visar i sitt uppslagna räknehäfte). Jag satte –

Läraren: Schhh! (Det tystnar i klassrummet.)

Rasmus: (Vänder sig framåt.)

I en del fall har jag kunnat iaktta att eleverna avbryter sitt samtal när läraren hyschar som excerptet ovan visar. I andra fall fortsätter eleverna att prata men då genom att sänka rösten. Eftersom ett antal olika parallella samtal mellan eleverna emellanåt förekommer medan de sitter vid bänkarna och arbetar, blir lärarens hyschanden ofta urskiljningslösa. Hyschanden och tillsägelser om tystnad gör då ingen skillnad mellan de olika typerna av samtal som eleverna för. Hyschandet drabbar alla som pratar. När det urskiljningslösa hyschandet drabbar de elever som hjälper en klasskamrat som bett om hjälp, medierar läraren samtidigt normen att vara tyst har en högre prioritet än att hjälpa någon som ber om hjälp. Detta är ett exempel på implicit värdepedagogik. Genom att påpeka att värdepedagogik både inrymmer explicita och implicita dimensioner framställs en bild av att detta är ett område som inte bara är svårt och komplext för lärarna, utan också för eleverna.

#### AVGRÄNSNING OCH LEGITIMERING AV BEGREPPET VÄRDEPEDAGOGIK

En fördel med att formulera ett begrepp för att beteckna ett visst fenomen är att ett sådant begrepp språkligt synliggör detta fenomen. En tänkbar invändning mot begreppet värdepedagogik är dock att det verkar kunna inrymma hur mycket som helst; att värden medieras överallt och hela tiden i förskolan eller skolan. Det som dock både avgränsar och legitimerar begreppet värdepedagogik är, enligt min mening, dess särskilda intresse för och fokus på just mediering och lärande av värden och normer, vilket gäller forskningens studieobjekt såväl som praktikens pedagogiska objekt. Detta är således en skillnad i relation till begreppet pedagogik vars vetenskapliga studieobjekt inrymmer mediering och lärande av alla möjliga slags kunskaper och färdigheter vid sidan av moraliska och politiska värden.

Vid en klassrumsobservation kan forskaren till exempel välja att fokusera på lärarens strategier för att undervisa i räknesättet division eller att fokusera på elevers tillägnan av färdigheter i att använda detta räknesätt. En forskare som har ett värdepedagogiskt intresse, kan i stället vid samma lektionstillfälle välja att studera situationer när läraren säger till elever som »stör», för att som forskare därigenom undersöka klassrumsregler och de explicita eller implicita värden dessa vilar på. Ett annat värdepedagogiskt intresse kan vara att undersöka vilka värden som medieras i de texter som läraren använder sig av under lektionen.

Ett tredje värdepedagogiskt intresse skulle kunna vara att studera den återkoppling som läraren muntligen eller skriftligen ger till eleverna under lektionen för att försöka utröna vilka värden som medieras till eleverna i sådana sammanhang. Ytterligare ett värdepedagogiskt intresse kan vara att studera om läraren bemöter eller behandlar elever eller elevgrupper på olika sätt under lektionen och vilka värden som läraren i så fall därigenom kan tänkas gestalta och förmedla till eleverna. Värdepedagogik som vetenskapligt

ämne och forskningsområde motiveras härvidlag utifrån detta ämnes kunskapsintresse kopplat till dess specifika studieobjekt.

Utifrån definitionen av värdepedagogik i denna artikel inrymmer begreppet dessutom inte alla möjliga värden. Värden avgränsas här till att referera till moraliska och politiska värden. Här kan emellertid föras en öppen diskussion, dels ifråga om vad som ska betraktas som moraliska och politiska värden, vilket naturligtvis sammanhänger med moralfilosofiska och politiskt filosofiska antaganden och ställningsstaganden, och dels om termen värdepedagogik även bör innefatta andra slags värden och i så fall vilka. Detta lämnar jag öppet. Det är dessutom angeläget att göra distinktioner och klassificeringar inom begreppet värdepedagogik för att göra detta område mer överskådligt och samtidigt fånga den variationsrikedom som området innefattar. En del sådana, visserligen mycket grova, distinktioner har redan uppmärksammats i denna artikel (formell-informell och explicit-implicit värdepedagogik).

Vidare är det tänkbart att göra distinktioner eller klassificeringar utifrån skillnader i till exempel moralfilosofiska, moralpsykologiska eller sociologiska antaganden som olika värdepedagogiska metoder vilar på (Chazan, 1995, White 1998, Solomon m fl 2001). Ett mer konkret sätt att klassificera är att helt enkelt bara beskriva olika värdepedagogiska metoder (Halstead & Taylor 2000, Colnerud & Thornberg 2003). Ytterligare ett exempel på klassificering är den som Colnerud (2004) föreslår genom att utgå från objektet för undervisningen och hon gör då en uppdelning i livsåskådningsfrågor, moralisk normpåverkan, värderingspåverkan, medborgarfostran och demokratifost- ran. Dessutom kan, så som jag ser det, en distinktion göras utifrån syftet eller målet för den värdepedagogiska praktiken i relation till samhället: (i) värdepedagogik med syfte att verka för att bibehålla status quo i samhället, (ii) värdepedagogik med syfte att verka för social förändring av det nuvarande samhället (jfr Veugelers & Vedder 2003).

Slutligen skulle vi kunna laborera med en maximal respektive en minimal tolkning av begreppet värdepedagogik. En maximal tolkning av begreppet värdepedagogik innebär att begreppet både inrymmer pedagogers explicita värdepedagogiska metoder, förhållningssätt och interventioner samt implicit värdepåverkan från pedagoger, pedagogiskt material och pedagogiska arrangemang, elevers värdepåverkan på varandra under lektioner och raster samt påverkan i och lärande av värden utanför skolan, till exempel i hemmet, kamratgruppen, från media med mera. Samtidigt som de internationella begreppen *values education* och *moral education* ibland används enligt en sådan maximal tolkning (t ex Santor 2000) används dock begreppen ofta för att specifikt beteckna pedagogers explicita värdepedagogik. Detta kan, enligt min mening, ses som en minimal tolkning av begreppet värdepedagogik.

Vidare borde det vara möjligt att teckna en tredje tolkning av begreppet värdepedagogik, en professionsorienterad. Denna tolkning innebär att begreppet värdepedagogik avgränsas till formella lärmiljöer (förskolor, fritidshem, skolor) och inom dessa till pedagogers explicita och implicita värdepedagogik. Denna tolkning skiljer sig således från den minimala tolkningen genom att den även inrymmer implicit värdepedagogik. Utifrån en sådan tolkning kan en distinktion således göras mellan värdepedagogik, i termer av

värdepåverkan från pedagoger, läromedel och pedagogiska arrangemang i formell lärmiljö, och övrig värdepåverkan från andra personer eller medier, t ex föräldrar, kamrater och massmedia. Poängen med den professionsorienterade tolkningen av begreppet värdepedagogik är att med begreppet ringa in ett forskningsområde och teoretiska ansatser som har relevans för professionella pedagoger i syfte att belysa, problematisera, utveckla kunskaper om och ge ett professionellt yrkesspråk för deras värdepåverkan eller värdemediering i den professionella praktiken.

## OLIKA SLAGS VÄRDEPEDAGOGISK FORSKNING

Studieobjektet för den värdepedagogiska forskningen är den värdepåverkan som sker i pedagogiska praktiker. Låt mig här ge några förslag på tänkbara distinktioner i det värdepedagogiska forskningsområdet utan att göra anspråk på att vara uttömmande. För det första kan den värdepedagogiska forskningen avgränsas i termer av kontext: t ex förskola, fritidshem, grundskola, lektioner, skolgård eller grupparbete. För det andra kan den avgränsas i termer av medierande aktörer eller faktorer; t ex förskollärare, fritidspedagoger, grundskollärare, läromedel, leksaker, kamratgrupper eller diskurser. Den värdepedagogiska forskningen kan för det tredje också avgränsas utifrån specifika fenomen som avses studeras: t ex demokratiutbildning och elevinflytande, mobbning och antimobbingsprogram, konflikter och konflikthantering i förskola/skola, fredspedagogik, deliberativa samtal, skolregler, ordningen i klassrummet, moralisk påverkan om mellanmänsklig samvaro etcetera.

Det är enligt min mening även tänkbart att klassificera värdepedagogisk forskning på grundval av forskningsansats. Värdepedagogisk interventionsforskning refererar till forskning där värdepedagogiska metoder eller program implementeras (exempelvis i en eller flera skolor eller klasser) för att därefter studera effekterna av denna intervention (se t ex Power, Higgins & Kohlberg 1989; Fine 1995; Watson, Battistich & Solomon 1997). Deskriptiv värdepedagogisk forskning refererar till forskning som har syftet att studera och beskriva den redan befintliga (explicita eller implicita) värdepedagogiska praktiken i en viss kontext eller de attityder, tankar, föreställningar, upplevelser eller erfarenheter som individer (t ex lärare eller elever) har rörande en värdepedagogisk praktik som de är involverade i eller som är hypotetisk (se t ex Nucci 1984, Jackson m fl, 1993, Colnerud 2001, Johansson & Johansson 2003, Thornberg 2003). Kritisk värdepedagogisk forskning innebär dessutom att forskningen syftar till att synliggöra och beskriva implicit värdepedagogik i en viss kontext för att därefter problematisera denna värdepedagogik, till exempel i relation till makt, förtryck och social reproduktion (se Jackson 1968, Helmadotter 1989, Parszyk 2001).

Colnerud (2004) menar att det också behöver göras en distinktion i det värdepedagogiska forskningsområdet beroende på om forskningsintresset för den värdepedagogiska forskningen främst är av teoretisk eller empirisk, praxisnära natur. Inom den teoretiskt orienterade forskningen skiljer hon mellan forskningsfrågor på metanivå och normativa forskningsfrågor. Inom

den praxisnära forskningen skiljer hon på studier av intentionella pedagogiska insatser och studier av implicita moraliska fenomen.

## SLUTORD

I denna artikel har det uppmärksammats att termen *värdegrundsarbete* är ett problematiskt och otympligt begrepp, i synnerhet för den pedagogiska forskningen, med en fastlåsning i den svenska diskursen och i en viss uppsättning värden som formulerats i ett visst skolpolitiskt sammanhang. Den term som här föreslås i stället är *värdepedagogik*, bland annat för att den inte är bunden eller begränsad till en bestämd värdegrund. Termen är öppen och förbehållslös och kan användas för att benämna och beskriva påverkan och lärande som har att göra med moraliska eller politiska värden och normer, både med och utan hänsyn tagen till läroplaner och andra styrdokument. Termen inrymmer både det explicita och implicita, och för oss närmare den internationella pedagogiska diskursen inom detta område.

## NOTER

1. Begreppet värdegrund myntades redan i och med Läroplanskommitténs arbete och dess utredning SOU 1992:94.
2. Ett undantag är vårt grannland Norge där liknande termer, »verdigrunnlaget» och »verdiplattform», används i *Læreplanverket for 10-åriga grunnskulen* (1997) men med vissa innebördsmässiga skillnader.
3. Här finns paralleller med specialpedagogik som också uppfattas som ett bredare och mer omfattande begrepp än specialundervisning (Persson 2001, Emanuelsson 2003)

## LITTERATUR

- Alexandersson, M. 1999: Reflekterad praktik som styrform. I M. Alexandersson (red): *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ball, D.L. & Wilson, S.M. 1996: Integrity in teaching: Recognizing the fusion of the moral and intellectual. *American Educational Research Journal*, 33(1), 155–192.
- Bebeau, M., Rest, J.R. & Narvaez, D. 1999: Beyond the promise: A perspective on research in moral education. *Educational Researcher*, 28(4), 18–26.
- Beck, J. 1998: *Morality and citizenship in education*. London: Cassell.
- Berg-de Jong, M. & Hettinga, C. 1990: *Pedagogik mellan fruktan och fred. Några resultat ur en nederländsk doktorsavhandling om freds pedagogik*. (Särtryck och småtryck från Institutionen för pedagogik och specialmetodik, nr 688) Malmö: Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik och specialmetodik.
- Bergström, L. 1997: *Grundbok i värde teori*. Stockholm: Thales.
- Berkowitz, M.W. 1997: *Integrating structure and content in moral education*. Paper presented in »Developmental perspectives and approaches to character education». Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, March 1997.
- Boström, B-O. 2000: Styrningen av den svenska skolans värdegrund i kritisk belysning. I B. Andersson (red): *Samhällets demokratiska värdegrund: En fråga om mångfald, olikhet men lika värde*. (Rapport 1 från Värdegrunden) Göteborg: Göteborgs universitet.

- Bottery, M. 1990: *The morality of the school: The theory and practice of values in education*. London: Cassell.
- Broady, D. 1991: Den dolda läroplanen. *KRUT*, 3/1991, 37–87.
- Chazan, B. 1992: The state of moral education theory. I A. Garrod (red): *Learning for life: Moral education theory and practice*. Westport: Praeger.
- Chelms, S.K. 2001: Citizenship education and the moral person: Towards the educational congruence between the cognitive and the affective, the clinical and the neurophysiological dimension of morality. I A. Ross (red): *Learning for a democratic Europe*. Proceedings of the third conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. Brugge 2001. London: CiCi.
- Cogan, J.J. & Morris, P. 2001: The development of civics values: An overview. *International Journal of Educational Research*, 35(1), 1–9.
- Colnerud, G. 2001: Regler och relationer: Lärarröster om värdegrunden. I *Vad har värde i praktiken. Perspektiv på värdegrunden i skola, vård och omsorg*. (Konferensrapport: 18–19 maj 2001) Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Colnerud, G. 2004: Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(2), 81–98.
- Colnerud, G. & Thornberg, R. 2003: *Värdepedagogik i internationell belysning*. (Forskning i fokus, nr 7) Stockholm: Skolverket.
- Cox, E. 1988: Explicit and implicit moral education. *Journal of Moral Education*, 17(2), 92–97.
- Davies, I. 2000: Political learning and values education: Problems and possibilities. I M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (red): *Education, culture and values, Vol VI. Politics, education and citizenship*. London: Falmer.
- Edwards, J. & Fogelman, K. 2000: Citizenship education and cultural diversity. I M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (red): *Education, culture and values, Vol VI. Politics, education and citizenship*. London: Falmer.
- Emanuelsson, I. 2003: En skola för alla: Om specialpedagogik. I S. Selander (red): *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. (Forskning i fokus, nr 12) Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Fine, M. 1995: *Habits of mind*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Giddens, A. 1998: *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Gilljam, C. 2003: Homofobins plats i värdegrundsarbetet. I O. Franck (red): *Liksom värden, typ: Moral och mening med fokus på skolan*. (Föreningen Lärare i religionskunskap, Årsbok 35) Malmö: Prinffo/Team Offset & Media.
- Gudmundsdottir, S. 1990: Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44–52.
- Halstead, J. M. 1996: Values and values education in schools. I J.M. Halstead & M.J. Taylor (red): *Values in education and education in values*. London: Falmer.
- Halstead, J.M. & Taylor, M.J. 2000: Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202.
- Hanson, D.T. 2001: Teaching as a moral activity. I V. Richardson (red): *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Helmadotter, A-M. 1989: *Pedagogik för flickor? Om flickors villkor och könsroller på fritidshem*. (FoU-rapport, 113) Stockholm: Socialtjänsten i Stockholm.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. 1995: *Social psychology: An introduction*. London: Prentice Hall.
- Jackson, P.W. 1990: *Life in classroom*. New York: Teachers College Press.
- Jackson, P.W., Boostrom, R.E. & Hansen, D.T. 1993: *The moral life of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johansson, E. & Johansson, B. 2003: *Etiska möten i skolan*. Stockholm: Liber.
- Kymlicka, W. 1995: *Modern politisk filosofi*. Nora: Nya Doxa.

- Lahdenperä, P. 2001: Värdegrunden som exkluderande eller inkluderande diskurs. I G. Linde (red): *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lawson, H. & Edmonds, K. 2001: Citizenship education – what do student teachers need to know? I A. Ross (red): *Learning for a democratic Europe. Proceedings of the third conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. Brugge 2001*. London: CiCi.
- Letwin, A.Z. 1991: Promoting civic understanding and civic skills through conceptually based curricula. I J.S. Benninga (red): *Moral, character, and civic education in the elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Lpf 94, 1994: *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94, 1994: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Læreplanverket for 10-årige grunnskolen 1997. <http://www.ls.no/L97/L97/index.html> (2004-06-07)
- Meighan, R. & Siraj-Blatchford, I. 1997: *A sociology of education*. London: Cassell.
- Muschinsky, L.J. 2000: Pedagogik som ämne: Vad ska man med det till? Praktiserad vetenskap och vetenskapliggjord praktik. I J. Bjerg (red): *Pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Münnich, Á. & Csukonyi, C. 2001: The concept of the European dimension in Hungarian adolescents. I A. Ross (red): *Learning for a democratic Europe. Proceedings of the third conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. Brugge 2001*. London: CiCi.
- Nucci, L.P. 1984: Evaluating teachers as social agents: Students' ratings of domain appropriate and domain inappropriate teacher responses to transgressions. *American Educational Research Journal*, 21(2), 367–378.
- Parszyk, I-M. 2001: Värdegrund, värdefull, värdelös... Minoritetslevers upplevelser möter läroplanens visioner. I G. Linde (red): *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Pecek, M. 2000: Is it really necessary to train teachers to teach civic education? I A. Ross (red): *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education*. Proceedings of the second Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. London: CiCe.
- Pereira, C. 1991: Educating for citizenship in the early grades. I J.S. Benninga (red): *Moral, character, and civic education in the elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Person, B. 2001: *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Power, F.C., Higgins, A. & Kohlberg, L. 1989: *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Powney, J., Cullen, M-A., Schlapp, U., Johnstone, M. & Munn, P. 1995: *Understanding values education in the primary school*. York: Reports Express.
- Pring, R. 2001: Education as a moral practice. *Journal of Moral Education*, 30(2), 101–112.
- Purpel, D. & Ryan, K. 1983: It comes with the territory: The inevitability of moral education in the schools. I H. Giroux, H. & D. Purpel (red): *The hidden curriculum and moral education*. Berkeley: McCutchan.
- Santor, D. 2000: A Canadian experience: Transcending pluralism. I R. Gardner, J. Cairns & D. Lawton (red): *Education for values. Morals, ethics and citizenship in contemporary teaching*. London: Kogan Page.
- Skolverket 2000a: *En fördjupad studie om värdegrunden: Om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. (Dnr 2000:1613) Stockholm: Skolverket.

- Skolverket 2000b: *Med demokrati som uppdrag: En temabild om värdegrunden*. Stockholm: Skolverket.
- Solomon, D., Watson, M. & Battistich, V.A. 2001: Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. I V. Richardson (red): *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning: Huvudbetänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Swanson, R. L. 1995: Research foundations of moral and ethical education. *Education*, 116(2), 296–301.
- Tappan, M.B. 1998: Moral education in the zone of proximal development. *Journal of Moral Education*, 27(2), 141–160.
- Taylor, M. 1994: Overview of values education in 26 European countries. I M. Taylor (red): *Values education in Europe: a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Therborn, G. 2002: Back to norms! On the scope and dynamics of norms and normative actions. *Current Sociology*, 50(6), 863–880.
- Tholander, M. 2002: *Doing morality in school*. (Linköpings Studies in Arts and Science No. 256) Linköping: Linköping University, Department of Child Studies.
- Thornberg, R. 2003: *Intentional and unintentional values in the classroom play*. Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER), in Hamburg, 17–20 September 2003.
- Watson, M., Battistich, V. & Solomon, D. 1997: Enhancing students' social and ethical development in schools: an intervention program and its effects. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 571–586.
- Veugelers, W. & Vedder, P. 2003: Values in teaching. *Teachers and teaching: theory and practice*, 9(4), 377–389.
- White, J. 1998: Moral education. I *Routledge encyclopedia of philosophy*, Vol 6. London: Routledge.
- Zackari, G. & Modigh, F. 2000: *Värdegrundsboken: Om samtal för demokrati i skolan*. Stockholm: Regeringskansliet.