



KULTUR–SPRÅK–MEDIER

Examensarbete i fördjupningsämnet

Svenska och lärande

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Värdegrundsbaserad undervisning i svenskämnet

Value based education in the Swedish language classroom

Cajsa Göransson Blixt

Yohanna Jacobsson

Ämneslärarexamen, gy, 300 hp

Examinator: Johan Elmfeldt

Slutseminarium 2020-06-02

Handledare: Marie Thavenius

Förord

Detta examensarbete på avancerad nivå är skrivet av Cajsa Göransson Blixt och Yohana Jacobsson, vid Malmö Universitet, vårterminen 2020. Det är en del av ämneslärarutbildningen med inriktning mot gymnasieskolan med svenska som förstaämne. Tillsammans har vi författat och bearbetat allt material och all text - allt från intervjuer till analys av resultat - och båda har varit lika delaktiga.

Stort tack till de svensklärare som deltagit i vår intervjustudie och tack till vår handledare Marie Thavenius.

Lund, 14 augusti 2020

Cajsa Göransson Blixt och Yohana Jacobsson

Sammandrag

Ett problem som fanns som bakgrund till denna studie var att det i tidigare studier fanns tolkningsskillnader hos olika lärare gällande värdegrunden, vilket kunde resultera i att den värdegrundsbaserade undervisningen varierade. I koppling till detta blev syftet med det här examensarbetet att beskriva och analysera fyra svensklärares förhållningssätt till värdegrunden så som den är beskriven under rubriken Definition av centrala begrepp, samt att redogöra för de metoder som svensklärarna säger att de använder sig av för en värdegrundsbaserad undervisning.

Datan för denna studie bestod utav intervjuer av fyra svensklärare. Intervjuerna var kvalitativa och de analyserades med innehållsanalys. Materialet bestod av tre skriftliga intervjuer och en muntlig intervju. Relevanta teorier och begrepp valdes ut och applicerades på resultatet som framkom från innehållsanalysen.

Resultatet som framkom visade att de intervjuade svensklärarna fann värdegrundsbaserad undervisning viktig och arbetade aktivt med det. Exakt vad deras förhållningssätt var till värdegrunden och hur deras värdegrundsbaserade undervisning var upplagd skiljde sig dock åt. Vissa såg värdegrunden som en redan etablerad del i sin svenskundervisning och som en naturlig del av svenskämnet, medan andra ansåg att värdegrunden tog för mycket tid från ämnesundervisningen. I resultatet framkom olika metoder som svensklärarna använde sig av i sin värdegrundsbaserade undervisning, såsom läsning av skönlitteratur, diskussioner och skriftliga arbeten.

Nyckelord: Förhållningssätt, gymnasieskola, svenskämnet, värdegrund, värdegrundsbaserad undervisning

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
1.1 Syfte och frågeställning	6
2. Teoretiskt ramverk	7
2.1 Definitioner av centrala begrepp	7
2.1.1 Värdegrunden	7
2.1.2 Normkritik	8
2.2 Colneruds definition av normer	8
2.3 Metoder för en värdegrundsbaserad undervisning	9
2.3.1 Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne	9
2.3.2 Skönlitteratur	10
2.3.3 Skrift	11
2.3.4 Muntlighet	11
3. Tidigare forskning	13
3.1 Värdegrundens utrymme i svenskundervisningen	13
3.2 Skönlitteratur i den värdegrundsbaserade undervisningen	14
3.3 Spänningar i läroplanen	14
4. Metod	16
4.1 Val av metod	16
4.2 Urval	17
4.3 Genomförande	17
4.4 Studiens trovärdighet	17
4.5 Etiska ställningstaganden	18
4.6 Innehållsanalys	19
5. Resultat och analys	21
5.1 Svensklärarnas förhållningssätt till värdegrunden	21
5.1.1 Värdegrundsbaserad undervisning i svenskämnet är lämpligt	21

5.1.2 Det vore svårt att inte inkludera värdegrunden i svenskundervisning	22
5.1.3 Värdegrundsbaserad undervisning riskerar att ta för mycket tid	22
5.1.4 Den värdegrundsbaserade undervisningens innehåll bör anpassas efter eleverna och situationen.....	23
5.1.5 Vissa värdegrundsfrågor är för känsliga för att diskuteras.....	24
5.1.6 Alla värdegrundsfrågor går att diskutera.....	25
5.1.7 Det går inte att påverka alla elever.....	26
5.1.8 Spänningar i läroplanen.....	26
5.2 Metoder för en värdegrundsbaserad undervisning	27
5.2.1 Skönlitteratur.....	27
5.2.2 Muntlighet	29
5.2.3 Skrift	30
5.3 Sammanfattning	32
6. Diskussion och slutsatser	34
6.1 Resultatdiskussion.....	34
6.1.1 Förhållningssätt gällande värdegrundens utrymme i svenskundervisningen	34
6.1.2 Spänningar i läroplanen.....	35
6.1.3 Skönlitteraturens roll i en värdegrundsbaserad undervisning	36
6.2 Slutsats	37
6.3 Metoddiskussion.....	38
6.4 Framtida forskning	40
Referenser	41
Bilagor	43

1. Inledning

I *En fördjupad studie om värdegrunden* av Skolverket (2000) med huvudförfattaren Fredrik Modigh, står det att ett problem kring arbetet med värdegrunden i undervisning är det faktum att värdegrunden är öppen för tolkning. Detta kan leda till att lärare tolkar den på olika sätt. Det kan då landa på den enskilda läraren att tolka hur den värdegrundsbaserade undervisningen ska se ut. Enligt Fjellström (2004) är en anledning till att värdegrunden kan bli svår att tolka att det inte finns någon etisk konsensus i det svenska samhället som är allmängiltig. Till exempel kan en av de fem pelarna - människors lika värde - tolkas som oklar i relation till att det existerar sociala och ekonomiska skillnader i samhället. Fördjupningsstudien som Skolverket (2000) publicerade fastslår ett behov hos många skolor att konkretisera de grundläggande värdena i värdegrunden. En avsaknad av detta kunde resultera i att den värdegrundsbaserade undervisningen i hög utsträckning kunde skilja sig åt beroende på lärarens individuella tolkningar. Med detta som utgångspunkt såg vi ett behov av att undersöka svensklärares förhållningssätt och vilka strategier de har för en värdegrundsbaserad undervisning. Genom att göra detta kan dels eventuella kvarstående problem gällande förhållningssätt och tolkningar av värdegrunden identifieras och dels möjligheter för en värdegrundsbaserad undervisning lyftas.

Genom värdegrundsbaserad undervisning kan svensklärare behandla de värden som beskrivs i läroplanen för gymnasieskolan och arbeta för att utveckla eleverna till empatiska och solidariska människor (Skolverket, 2011). Vår ambition är att svensklärare ska kunna använda sig av detta examensarbete för att skapa medvetenhet om olika förhållningssätt till värdegrunden och om möjliga metoder i en värdegrundsbaserad undervisning.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att beskriva och kritiskt granska fyra svensklärares förhållningssätt till värdegrunden samt att redogöra och utforska de metoder som svensklärarna uppger att de använder sig av för en värdegrundsbaserad undervisning.

Våra frågeställningar är följande:

1. Hur förhåller sig de intervjuade svensklärarna till värdegrunden?
2. Vad säger svensklärarna om möjliga metoder för en värdegrundsbaserad undervisning?

2. Teoretiskt ramverk

I följande kapitel redovisas de teorier och de begrepp som kommer att användas i resultatanalysen och som anses relevanta i relation till värdegrundsbaserad undervisning. Den första rubriken förklarar definitioner av centrala begrepp. Den andra rubriken Colneruds definition av normer syftar till att stödja resultatanalysen i koppling till studiens första frågeställning. Slutligen, under rubriken Värdegrundsbaserad undervisning, lyfts det som främst syftar till att stödja analysen av resultatet i koppling till den andra frågeställningen.

2.1 Definitioner av centrala begrepp

2.1.1 Värdegrunden

Begreppet värden kan definieras på olika sätt, men en definition som gjorts av Veugelers och de Kat (2003) ger en bred förståelse och är relevant för studien. De beskriver värden som vad som är bra eller dåligt, men inte utifrån personliga åsikter utan snarare explicita idéer kring hur en person bör agera i förhållande till andra.

Värdegrund innehåller specifika värden och är ett begrepp som har många definitioner och är centralt för hela studien. Följaktligen blir definitionen för värdegrund betydelsefull för studiens riktning. Värdegrundens definition har en direkt implikation vid definitioner av övriga centrala begrepp. Denna studie kommer att utgå från den värdegrund som står beskriven i gymnasieskolans läroplan, eftersom studien riktar sig mot gymnasienivå. I läroplanen står det beskrivet att värdegrunden vilar på en demokratisk grund och har fem pelare: "Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor" (Skolverket, 2011, s.7). Dessa fem pelare är grundläggande värden som ska genomsyra undervisningen och som eleverna ska utveckla kunskaper och värden kring (Skolverket, 2011). I denna studie kommer användandet av begreppet värdegrunden att syfta på den värdegrund som är beskriven i gymnasieskolans läroplan. När det i denna studie syftas på undervisning som använder värdegrunden som bas och integrerar värdegrunden kommer begreppet värdegrundsbaserad undervisning att användas. Detta begrepp inkorporerar värdegrunden i undervisningen, som den är definierad ovan.

2.1.2 Normkritik

Normkritisk pedagogik kan vara en del av skolans demokratiarbete med syftet att

åskådliggöra, utmana och reformera de normer som finns som skapar ojämlikhet och orättvis behandling, exempelvis diskriminering eller exkludering. Fokus ligger på hur normer skapas och vilka hierarkiska skillnader som uppstår. Genom att ifrågasätta de sociala hierarkier som finns skapas en möjlighet att förändra de normer som existerar. Lärare har enligt normkritisk pedagogik en betydande roll i att upprätthålla eller utmana de samhällsnormer som finns genom att reflektera över det egna agerandet samt förändra och utmana de tankesätt som finns hos eleverna (Bromseth, 2010). Med hjälp av normkritisk pedagogik finns det möjlighet för svensklärare att lyfta samhällsnormer i koppling till värdegrundsfrågor.

2.2 Colneruds definition av normer

Colnerud (1995) är professor emerita inom pedagogik och hon diskuterar normer som handlingsdirektiv som är motiverade av värden och som avgör hur, när och med vem vi ska handla. Detta kan relateras till värdegrunden eftersom den också består av olika värden som lärare och elever behöver förhålla sig till. Colneruds definition av etiska normer blir därför lämplig att utgå ifrån när syftet är att tolka de intervjuade svensklärarnas förhållningssätt gentemot värdegrunden. Den definition Colnerud gör av normer sammankopplas i denna studie med de normer som kan driva och påverka svensklärare i deras värdegrundsbaseade undervisning.

Enligt Colnerud (1995) kan etiska normer förklaras som generella och hon skriver att de styr vårt handlande utifrån våra grundläggande värden. Lärare styrs i sina beslut av sina allmänna etiska normer (Colnerud & Granström, 2015). Att skydda elever mot fysisk och psykisk skada är en etisk norm som är aktuell för den föreliggande studien. Det innebär att som lärare se till att elever inte far illa, och det kan både handla om att elever skadar varandra eller att kollegor eller föräldrar skadar elever. Colnerud menar att lärare då har ett etiskt ansvar att ingripa. Exempel som nämns på fysisk skada är mobbning eller misshandel i hemmet och exempel på psykisk skada kan vara att en elev blir retad av sina kompisar. Colnerud påpekar också att lärare själv kan åsaka elever skada och att aktivt försöka undvika detta är ett sätt att skydda elever mot fysisk och psykisk skada. Exempel på detta kan vara att läraren försöker att inte skrämna elever, inte ställa överkrav och inte påminna om tragiska händelser som skapar obehag (Colnerud, 1995).

Colnerud (1995) skriver även om systemnormer som delas upp i centrala och lokala systemnormer. Centrala systemnormer är politiskt fastställda normer med formell status som åliggande, såsom att lärare måste sätta betyg. Lokala systemnormer är mer interna eller fastställda av den lokala skolan i syfte att till exempel kontrollera skolk, fusk eller

disciplinbrott. Colnerud lyfter att lärare inte alltid håller med om alla centrala systemnormer. Ett exempel som ges är en lärare som inte anser att heterogena klasser är det bästa för elevernas lärande. Trots detta måste läraren undervisa i heterogena klasser eftersom det är politiskt fastställt. Systemnormer styr alltså lärares handlingar och är både lokalt och centralt formulerade (Colnerud, 1995). Utifrån denna definition av systemnormer tolkas värdegrunden i denna studie som en central systemnorm, eftersom den är politiskt fastställd och styr lärares handlingar och undervisning.

De ämnesinterna normerna styr vad som lärs ut till eleverna inom ämnet. Lärares ämnesinterna normer kan se olika ut och kan handla om vad lärare anser viktigt att lyfta inom ämnet och hur lärare anser att undervisningen bör läggas upp. Ibland finns det meningsskiljaktigheter gällande lärares syn på ämnet (Colnerud, 1995). Ett exempel som Colnerud (1995) skriver om är svensklärare som värderade schlagertexter och lyrik olika och därmed gav dem olika utrymme i undervisningen. Ett annat exempel är en lärare som förr ansåg det viktigt att lyfta specifikt innehåll i sin undervisning, men som på senare tid hade förändrat sina ämnesinterna normer och nu snarare fokuserade på att eleverna skulle bli motiverade.

2.3 Metoder för en värdegrundsbaserad undervisning

2.3.1 Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne

Malmgren (1996) lyfter svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne, vilket innebär att undervisningen formas utifrån elevernas erfarenheter och förutsättningar. Inom erfarenhetspedagogiken strävar man efter att undervisningen ska sättas i ett sammanhang för att öka förståelsen, samt för att arbetet ska kännas meningsfullt. Fokus läggs på både språklig utveckling och på att öka kunskaper om omvärlden. Malmgren betonar även betydelsen av att eleverna får sätta sig in i andra individers erfarenheter, för att kunna utveckla förståelse för humanistiska problem. Utifrån ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv öppnas möjligheter för att bearbeta teman såsom fred, demokrati och andra ämnen som är relaterbara till värdegrunden. Med tanke på denna koppling mellan det erfarenhetspedagogiska perspektivet och värdegrunden kan svensklärarnas värdegrundsbaserade undervisning möjligtvis tolkas utifrån ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv.

Skönlitteratur ses som betydelsefullt inom erfarenhetspedagogiken, då det med hjälp av

skönlitteratur går att relatera till mänskliga erfarenheter där eleverna kan möta omvärlden och både relatera innehållet till sig själva och utveckla förståelse för andra (Malmgren, 1996).

2.3.2 Skönlitteratur

Langers (2005) teori om föreställningsvärldar som skapas vid läsning av skönlitteratur handlar om inre individuella textvärldar som är relaterade till personens tidigare upplevelser och erfarenheter. Föreställningsvärldarna byggs upp och förändras under läsningens gång och skapar mening med texten. Den litteratur som läses kan visa människans potential och låta eleverna uppleva olika situationer, tankar och personer från olika vinklar. Enligt Langer kan läsningen å ena sidan ge eleverna en chans att distansera sig från känslor och objektivt betrakta och jämföra olika handlingar, känslor och idéer genom objektiv läsning. Det vill säga att eleverna sakligt och logiskt kan ta itu med olika frågor och händelser från litteraturen, utan att blanda in sina egna känslor och tankar för mycket. Å andra sidan kan eleverna använda sig av en mer subjektiv läsning - det vill säga att de då kopplar samman litteraturen med egna erfarenheter och tankar och kan få nya erfarenheter genom att läsa boken från karaktärernas perspektiv (Langer, 2005, s. 18). Langer (2005) menar på att båda perspektiven på läsning går hand i hand och kompletterar varandra och framhäver även att all läsning relaterar till läsarens erfarenheter. Den objektiva läsningen låter läsaren uppleva omvärlden och den subjektiva läsningen fokuserar på den individuella upplevelsen - "Tillsammans bidrar de till en mer fyllig och komplex förståelse" (Langer, 2005, s. 20). Langer (2005) poängterar dock vikten av subjektiv läsning eftersom det främst är den som utvecklar det komplexa tänkandet och förståelsen när läsaren engageras i litteraturen. Att både kunna identifiera sig med litteraturen och kunna skapa distans från sig själv menar Alkestrand (2016) ger en möjlighet att med hjälp av litteraturen arbeta med värdegrunden. Eleverna kan relatera till innehållet samtidigt som känsliga ämnen kan hållas på avstånd för att undvika att det blir alltför känsligt och personligt.

Alkestrand (2016) skriver om didaktisk potential, vilket i form av teori belyser skönlitteraturens funktion. Hon definierar didaktisk potential genom att beskriva det som den möjlighet till problematisering och tolkning som en text öppnar upp för, som till exempel olika värdegrundsfrågor. Dock påpekar Alkestrand att olika skönlitterära texter har olika möjligheter beroende på innehåll. Ett verks didaktiska potential avgörs inte av författarens eventuella avsikter att förmedla ett visst innehåll med sin bok, utan det handlar om vilka möjligheter till problematisering av värdegrundsfrågor som boken ger upphov till då den läses (Alkestrand, 2016). Teorin om föreställningsvärldar kan i denna studie komma att användas

för att förstå värdegrundsbaserad undervisning i samband med användandet av skönlitteratur, och didaktisk potential kan bli aktuellt för att förstå de litteraturval som kan förekomma i värdegrundsbaserad undervisning.

2.3.3 Skrift

Utöver skönlitteratur kan även skrift användas i svenskundervisningen för att arbeta med värdegrunden. Strömquist (2007) skriver om skrivprocessen som teori, som bland annat handlar om processororienterad skrivundervisning. Teorin om skrivprocessen och skrivandets funktioner kan i den föreliggande studien användas för att tolka de intervjuade svensklärares eventuella tankar och val gällande skrift i sin värdegrundsbaserade undervisning.

Det processororienterade synsättet går igenom tre olika funktioner som skrivandet kan innefatta. Expressivt skrivande är en av funktionerna och innebär att eleverna ges en möjlighet att uttrycka känslor och sitt inre jag genom skrivande. Utöver detta kan skrivande ha både en kognitiv och en kommunikativ funktion. Den kognitiva funktionen har att göra med elevernas tänkande och att bearbeta komplicerade förhållanden och begrepp. Skrivandet kan då utgöra ett sätt att komma vidare i deras tankeprocesser genom att fästa tankarna på papper. Den kommunikativa funktionen låter eleverna kommunicera och förmedla kunskap, till exempel genom att eleverna får läsa varandras texter. Utifrån beskrivningen av dessa tre funktioner kan processororienterad skrivundervisning utöver att främja elevernas skrivande, även främja språkutveckling, gruppgemenskap och elevaktivitet (Strömquist, 2007). Detta kan relateras till värdegrundsbaserad undervisning eftersom skrivandet i sig kan ge eleverna en chans att bearbeta värdegrundsfrågor genom att uttrycka känslor och behandla förhållanden och begrepp.

2.3.4 Muntlighet

Ytterligare en möjlig metod för att arbeta med värdegrundsbaserad undervisning i svenskämnet är muntlighet. Det sociokulturella perspektivet innebär att människan lär genom interaktion med andra. Vygotskij (2001) studerade till exempel hur språket hänger samman med tanken och det mänskliga medvetandets utveckling. "Utan social kommunikation sker ingen utveckling av vare sig språk eller tänkande" (Vygotskij, 2001, s. 10). Utifrån detta perspektiv ses muntlig interaktion som nödvändigt för att eleverna ska kunna utveckla sitt tänkande (Vygotskij, 2001). Detta kan relateras till värdegrundsbaserad undervisning eftersom skolan är en plats där elever med olika bakgrund och erfarenhet samlas och det finns potential för att utveckla förståelse för andras värderingar genom socialt samspel.

Det deliberativa samtalet är ett begrepp som grundar sig i teorin om deliberativ demokratisyn, vilket innebär att kommunikation sätts i centrum och ses som en grundsten för demokrati (Englund, 2000). Inom deliberativ demokratisyn ses samtalet som en möjlighet för att kommunicera kring problem och olika sätt att uppfatta värden (Skolverket, 2000). Det deliberativa samtalet handlar om att eleverna öppet och ömsesidigt kan dela med sig av synsätt och argument och närma sig varandra genom att se något från andras synvinklar. En viktig faktor under det deliberativa samtalet är att eleverna respekterar och tolererar varandras åsikter (Englund, 2000). Konflikter som uppstår i ett samtal är inte något som undviks, utan ses snarare som en väg för lärande (Skolverket, 2000). Målet med deliberativa samtal är att eleverna ska kunna dela med sig och ta till sig av olika åsikter och även få chans att komma till nya insikter. Det deliberativa samtalet ger möjlighet till värdegrundsbaserad undervisning då olika frågor kan diskuteras öppet, med respekt för varandra och med möjliga nya insikter som kan utveckla elevernas värdegrund (Englund, 2000). Det sociokulturella perspektivet och det deliberativa samtalet kan användas för att tolka och analysera de intervjuade svensklärarnas eventuella tankar och val kring muntlighet i sin värdegrundsbaserade undervisning.

3. Tidigare forskning

I följande kapitel presenteras tidigare forskning kring värdegrundsbaserad undervisning. Kopplingar till föreliggande studie görs i diskussionskapitlet.

3.1 Värdegrundens utrymme i svenskundervisningen

En studie utförd av Butroyd och Somekh (2001) i Storbritannien undersökte hur lärare i språkliga och naturvetenskapliga ämnen upplevde och arbetade med undervisning som berörde värdegrund i relation till respektive ämnesundervisning. Det resultat som framkom går att relatera till den föreliggande studien, men det är dock aktuellt att ha en medvetenhet kring att resultatet utgår från ett annat språkämne och ett annat skolsystem. Detta kan innebära att det finns skillnader som inte är direkt överförbara på svenskämnet och värdegrunden. Det som kommer att lyftas här ses dock som relevant för denna studie. Femton lärare deltog i Butroyd och Somekhs (2001) studie som bestod av klassrumsobservationer och intervjuer av lärare och elever. Det framkom att det var lättare för språklärarna att inkludera värdegrunden i sin undervisning än för lärarna i naturvetenskap. Språkämnet gav till exempel genom litteratur automatiskt tillgång till att diskutera och behandla värdegrundsfrågor. Trots det upplevde de flesta lärarna att främsta fokus låg på ämnesinnehållet och elevernas betyg. Även Thornberg (2006) upptäckte i en fältstudie han utförde en problematik kring att lärarna upplevde undervisning kopplad till värdegrunden och ämnesundervisning som två olika uppdrag som riskerade att ta tid från varandra. Studien undersökte hur lärare arbetade med värdepedagogik i praktiken. Begreppet värdepedagogik kommer från engelskans "values education" och innebär den värdepåverkan som sker i pedagogiska verksamheter. Värdepedagogik innefattar hur man är mot andra, samt att utveckla moral och värderingar. Det innebär alltså hur man kan ha pedagogiskt arbete med värdegrunden (Thornberg & Johansson, 2014). Flera lärare tyckte att det var svårt att tillämpa värdegrunden i ämnesundervisningen eftersom de inte ansåg att det fick plats inom ramen för läroplanen för de ämnen de undervisade i och därför blev det två separata saker istället för sammanvävt. Dessutom berättade flera lärare att de inte tittade på styrdokumentet vid undervisning kring värdegrunden utan förhöll sig till sina egna värderingar och erfarenheter (Thornberg, 2006). Thornberg (2006) skriver att det kanske var anledningen till det resultat som framkommit som visade att undervisning kring värdegrunden på skolorna blev informell, inte ämnesintegrerad och främst fokuserade på regler. Lärarna använde dock värdegrunden på en daglig basis, genom att ständigt sträva efter ett bra klimat i klassrummet.

3.2 Skönlitteratur i den värdegrundsbaserade undervisningen

Alkestrand (2016) har skrivit en avhandling där hon undersökte fantasys möjligheter i koppling till att arbeta med värdegrunden i undervisningen. Fantasy målar upp en värld som skiljer sig från vår egen, med till exempel magiska väsen och påhittade platser. Dock finns det ändå markanta likheter med vår egen värld. Genom avhandlingen utför Alkestrand analyser av de tre verken *Harry Potter* av J.K. Rowling från 1999, *Cirkeln* av Mats Strandberg och Sara Bergmark Elfgrén från 2011 och *Artemis Fowl* av Eoin Colfer från 2001. Alkestrands studie är inriktad på just fantasy, och inte på hur skönlitteratur kan användas generellt. Trots det anser vi att hennes studie är användbar för föreliggande studie, eftersom hon fokuserat på just värdegrunden i koppling till skönlitteratur, vilket faller i linje med denna studies syfte.

Alkestrand (2016) skriver om fantasy litteraturens möjligheter för både distansering och igenkänning vilket gör fantasy litteraturen lämplig för att kritiskt kunna reflektera över vår egen världs struktur. Även Butroyd och Somekh (2001) upptäckte i sin studie att det är viktigt att eleverna kan relatera innehållet i undervisningen till deras verklighet. Ett exempel på möjlighet till igenkänning och distansering som Alkestrand (2016) skriver om finns i fantasyboken *Cirkeln*, som behandlas i avhandlingen. I boken skildras en verklighet fylld av magi där ungdomar måste rädda världen från demoner. Detta kopplas samman med vardagliga problem såsom kärleksbekymmer och problem i skolan. Verket innehåller möjligheter för bearbetning av flera olika teman inom värdegrunden, men några exempel på vad Alkestrand har valt att peka ut är identitet, möjlighet att sätta sig in i andras situationer och mobbning.

3.3 Spänningar i läroplanen

Nykänen (2008) har skrivit en doktorsavhandling där hon kritiskt granskar olika formuleringar om värdegrunden i läroplanen utifrån ett moralfilosofiskt perspektiv. Hon kom fram till att läroplanen innehåller vaga och motstridiga formuleringar, som kan försvåra tolkningar av värdegrunden. Det framkom att det finns en intern spänning i läroplanen som handlar om att vissa normer verkar vara obestridliga och fundamentala, samtidigt som ett grundläggande värde är tolerans (Nykänen, 2008). Dessutom är det personliga ställningstagandet ett utbildningsmål som ska uppfyllas av eleven (Skolverket, 2011). De demokratiska värdena kan tolkas som överordnade elevernas frihet eftersom elever inte får uttrycka vissa saker som kan kränka andra, samtidigt som elever ska ta personliga ställningstaganden och som det ska finnas tolerans gentemot olika åsikter (Englund, 2000).

Nykänen (2008) tolkar den betydelse som tolerans tillskrivs i läroplanen som ett sätt att hantera de motsägelser som kan finnas mellan de värderingar som står i värdegrunden och de värderingar som andra kan ha som stöttepelare.

I *En fördjupad studie om värdegrunden* som publicerades av Skolverket (2000) lyfts existerande problem gällande värdegrunden. Både denna och Nykänens (2008) studie utgår från läroplanen från 1994, men just de värden och mål som lyfts finns kvar i läroplanen från 2011 vilket gör att det fortfarande är relevant att lyfta dem. En problematik som nämns i Skolverkets studie (2000) är att värdegrunden är öppen för tolkning, och att det ofta faller på lärare och rektorer att göra egna tolkningar. Olika tolkningar bland personalen kan i sin tur leda till att personalen inte orkar eller inte har tid till att utveckla ett gemensamt förhållningssätt. Ofta landar det i att värdegrunden inte konkretiseras utifrån ett långsiktigt perspektiv och att kommunerna inte bidrar till att göra denna konkretisering.

4. Metod

Detta kapitel syftar till att presentera de val som gjorts i den empiriska undersökningen när det gäller datainsamling, urval och etiska ställningstaganden. Även studiens trovärdighet kommer diskuteras.

4.1 Val av metod

För att på bästa sätt svara på frågeställningarna behövdes svensklärare som deltog i studien, eftersom det är deras erfarenheter och åsikter som utgör resultatet. För att samla in data från svensklärarna genomfördes semistrukturerade intervjuer. På grund av rådande omständigheter gällande covid-19 fanns tyvärr inte möjlighet att göra klassrumsobservationer eller intervjuer genom att träffa respondenterna. Lärarna fick välja mellan en skriftlig intervju via mejl och en muntlig intervju via videosamtal. De fick detta val eftersom många lärare hade extra hög arbetsbörda på grund av att de var tvungna att ställa om till distansundervisning. Tre respondenter valde att delta i en skriftlig intervju och en respondent valde att delta i en muntlig intervju via Google Meet. Med hjälp av innehållsanalysen sorterades materialet utefter gemensamma kategorier, som framkom tydligt och oberoende av intervjumetod. Detta gjorde att allt resultat har bearbetats och oavsett intervjumetod eller längd på svaren har de meningsbärande enheterna upptäckts.

Intervjufrågorna var standardiserade - det vill säga att de var likadana för alla intervjuade svensklärare - och var formulerade utifrån våra frågeställningar (Trost, 2014). För att det fortfarande skulle vara en kvalitativ intervju och inte skulle bli som en enkät, skickades även följdfrågor ut till alla. Dessa var inte standardiserade utan anpassades efter varje respondents svar. Frågorna var formulerade för att vara öppna och för att bidra till ett produktivt samtal eller utförliga skriftliga svar. Dessutom var det viktigt att inte få respondenten att känna sig förhörd eller ställd till svars (Alvehus, 2013). Detta gjordes genom att formulera öppna frågor och genom att inte lägga in värderingar i följdfrågorna.

Valet av semistrukturerad intervjuform gjordes med motivering om att skapa en möjlighet för respondenten att påverka intervjuens innehåll, med öppna frågor att utgå från. Respondenternas möjlighet till fria och utförliga svar skulle inte begränsas. Samtidigt skulle intervjun hålla ett tydligt fokus på studiens syfte och ge svar på särskilda frågor (Alvehus, 2013).

4.2 Urval

Ett bekvämlighetsurval har använts, vilket i detta fall innebär att vi vid tidigare tillfällen har träffat de lärare som deltar i studien (Alvehus, 2013). Orsaken till denna urvalsmetod var praktiska skäl. I dagens stressade situation rörande covid-19 och distansundervisning vore det svårt att hitta deltagare som inte vet vilka vi är som skulle ta sig tid att delta. Fem gymnasielärare fick via mejlutskick förfrågan om att delta och av dessa valde fyra lärare att tacka ja. Samtliga var behöriga och undervisade i svenskämnet. En lärare tackade nej med motiveringen att läraren inte för närvarande undervisade i svenskämnet.

Gruppen av respondenter är heterogen i fråga om kön och arbetslivserfarenheter, men homogen eftersom de alla är lärare i samma ämne (Alvehus, 2013). Detta är en önskvärd utformning då det kan leda till varierat resultat men inom samma grupp i form av svensklärare, just eftersom det är deras tankar som är relevanta för studien. Tre av lärarna arbetar på samma skola, men i olika arbetslag. En lärare arbetar på en annan skola i en annan kommun. Trots att flera deltagare arbetar på samma skola har de samlat på sig olika erfarenheter under lång tid i läraryrket. Lärare A har arbetat som lärare i 22 år och är behörig i svenska, engelska och religion. Lärare B har arbetat som lärare i 20 år och är behörig i svenska och historia. Lärare C har arbetat som lärare i 20 år och är behörig i svenska och engelska. Lärare D har arbetat som lärare i 25 år och är behörig i svenska och engelska.

4.3 Genomförande

Åtta öppna intervjufrågor formulerades (se bilaga 1) och skickades ut till de tre respondenter som valt mejl som metod. Samma frågor användes även vid den muntliga intervjun. Efterhand som de skriftliga svaren inkom bearbetades dessa och individuella följdfrågor skrevs och skickades ut. Hur många följdfrågor de olika lärarna fick berodde på hur utförliga svar de hade gett från början och hur mycket mer material som behövdes för att besvara studiens frågeställningar.

4.4 Studiens trovärdighet

När det gäller undersökningens reliabilitet har den insamlade datan bearbetats med största noggrannhet för att undvika misstag och för att inte framställa något på ett missvisande sätt (Ekengren & Hinnfors, 2012). Med reliabilitet menas ofta att en mätning ska vara stabil och kunna återskapas vid ett nytt tillfälle, men detta passar mer för en kvantitativ studie (Trost, 2014). Det är svårt att i en kvalitativ undersökning föreställa sig att det skulle gå att upprepa

exakt samma undersökning och få samma resultat. Detta eftersom olika intervjuare kanske inte får samma svar, och den intervjuade kanske ger olika svar. Dessutom påverkar uttolkaren tolkningsarbetet (Alvehus, 2013).

Eftersom enbart fyra lärare intervjuades går det inte att generera överförbarhet utifrån deras svar. För att skapa överförbarhet hade det behövts fler respondenter (Trost, 2014). Vi är alltså medvetna om att datan från respondenterna inte representerar alla svensklärare utan den representerar just de fyra intervjuade svensklärarnas syn på värdegrundsbaserad undervisning. För att anonymisera lärarna och inte göra några skillnader baserat på vilket kön de har, benämns alla med bokstäver och könsbenämningar undviks.

Deltagarantalet på fyra personer anser vi räcka för att uppnå studiens syfte. Vi vill undersöka hur de fyra svensklärarna förhåller sig till värdegrunden samt vilka metoder de uppger att de använder för värdegrundsbaserad undervisning. Målet är därmed inte att göra någon översikt över hur undervisningen ser ut i landet. Dock har inte någon mättnad märkts i resultatet, utan mycket ny information har framkommit, samtidigt som en del återkommit. Det hade kunnat vara gynnande för studiens resultat med ytterligare deltagare för att få fler lärares perspektiv på värdegrundsbaserad undervisning och med hänvisning till att ingen mättnad i resultatet upptäcktes. Detta behöver dock inte vara något negativt, då mättnad kan innebära att fel intervjuteknik eller följdfrågor använts.

Något som var problematiskt var att vissa respondenter svarade väldigt kort och hade svårt för att utveckla sina svar trots att utvecklande följdfrågor ställdes. Tre sidor inkom från lärare A, två sidor från lärare B och sju sidor från lärare C. Den muntliga intervjun med lärare D varade i trettiosex minuter, men lärare D valde att komplettera med skriftliga svar och då tillkom fyra sidor. Frågan är om datamängden hade varierat i lika stor grad om vi hade träffat lärarna och intervjuat dem i verkligheten istället för digitalt? Förmodligen hade det varit lättare att få in utförligare svar om vi hade träffat lärarna, men vi ansåg att det viktigaste var att lärarna trots allt kände att de hade tid och möjlighet att svara på intervjufrågorna. Kvalitativ intervju via mejl är ovanligt, men inte omöjligt. Det handlar om hur frågor och resultat används och behandlas (Alvehus, 2013). Vi anser att en skriftlig form av intervju kan fungera eftersom en konversation hölls med respondenterna genom frågor, svar och följdfrågor. Denna process tillät kommentarer, återkoppling och att lärarna kunde bygga vidare på resonemang som dök upp under den skriftliga intervjun.

4.5 Etiska ställningstaganden

Under arbetets gång har noggrannhet med att referera och citera korrekt varit prioriterat, och

att tydligt skilja på andras forskning och på föreliggande studies resultat eller reflektioner. Detta är viktigt för att de som har undersökt eller skrivit om något ska uppmärksammas, och det ska inte vara otydligt vad som är våra åsikter, eller vad andra har kommit fram till (Ekengren & Hinnfors, 2012).

När lärarna skulle tillfrågas om de kunde tänka sig att ställa upp på intervju skickades mejl ut där ämnet presenterades och lärarna fick frågan om de kunde tänka sig att delta i en intervju. Lärarna informerades om att deras svar enbart skulle användas till vårt examensarbete. Det var alltså på en frivillig grund, vilket stämmer överens med det etiska förhållningssättet som är en viktig del av uppsatsskrivandet, och de utvalda lärarna hade möjlighet att låta bli att delta (Ekengren & Hinnfors, 2012).

När det kommer till konfidentialitet vet vi vilka de intervjuade lärarna är, men är noga med att detta är konfidentiellt i uppsatsen. Det går inte för utomstående som läser föreliggande studie att lista ut vem det är som svarat på intervjufrågorna, eftersom varken namn eller beskrivningar som gör det möjligt att avslöja identitet finns med (Ekengren & Hinnfors, 2012). Lärarna tillfrågades även om de ville läsa det resultat som sammanställts utifrån deras svar innan hela arbetet färdigställdes (Ekengren & Hinnfors, 2012). Två av respondenterna valde att läsa igenom resultatet men ingen ville ändra något uttalande.

En av intervjuerna genomfördes via videosamtal. Då tillfrågades respondenten om det var okej att spela in samtalet, vilket är en nödvändighet att fråga (Ekengren & Hinnfors, 2012). Sedan sparades filen i Malmö Universitets hemkatalog för att personuppgifterna enligt GDPR ska vara skyddade. Filen är skyddad och kan enbart nås med inloggningsuppgifter.

4.6 Innehållsanalys

För att bearbeta de muntliga och skriftliga intervjuerna användes kvalitativ innehållsanalys, vilket är en vanlig analysmetod vid kvalitativa undersökningar (Bryman, 2002). Den muntliga intervjun transkriberades och de skriftliga intervjuerna sammanställdes i punktform, organiserat utifrån våra frågeställningar. Efter detta gick vi igenom materialet och plockade ut meningsbärande enheter utifrån studiens frågeställningar i ett sökande efter bakomliggande teman (Bryman, 2002). Dessa teman användes sedan för att dela upp resultatet i kategorier och underkategorier utifrån det som framkom i intervjuerna i förhållande till våra frågeställningar. Dessa kategorier delades upp utifrån våra två frågeställningar. Den första kategorin utifrån vår första frågeställning blev: Svensklärarnas förhållningssätt till värdegrunden och har underkategorierna Värdegrundsbaserad undervisning i svenskämnet är lämpligt, Det vore svårt att inte inkludera värdegrunden i svenskundervisningen,

Värdegrundsbaserad undervisning riskerar att ta för mycket tid, Den värdegrundsbaserade undervisningens innehåll bör anpassas efter eleverna och situationen, Vissa värdegrundsfrågor är för känsliga för att diskuteras, Alla värdegrundsfrågor går att diskutera, Det går inte att påverka alla elever och Spänningar i läroplanen. Den andra kategorin utifrån vår andra frågeställning blev: Metoder för en värdegrundsbaserad undervisning och har underkategorierna Skönlitteratur, Muntlighet och Skrift.

5. Resultat & analys

I följande kapitel kommer det resultat som framkommit från intervjuerna att presenteras och analyseras med stöd av den utvalda teorin. Resultatet är uppdelat i olika kategorier utifrån studiens frågeställningar. Under rubriken Svensklärarnas förhållningssätt till värdegrunden besvaras den första frågeställningen. Avsnittets underrubriker är uppdelade utefter de förhållningssätt som upptäckts i studien. Den sista underrubriken skiljer sig dock åt och handlar om de spänningar som upptäckts gällande möjliga tolkningar av värdegrunden. Under rubriken Metoder för en värdegrundsbaserad undervisning besvaras den andra frågeställningen. Underrubrikerna har gjorts utifrån de mönster som upptäckts i empirin. I slutet av kapitlet sker en sammanfattning av resultatet där de förhållningssätt och former av värdegrundsbaserad undervisning som framkommit tas upp.

5.1 Svensklärarnas förhållningssätt till värdegrunden

Alla fyra respondenter var överens om att värdegrunden är viktig att arbeta med inom svenskämnet. Samtidigt framkommer det i den föreliggande studien att de intervjuade svensklärarna har olika förhållningssätt till värdegrunden.

Vi tolkar det som att värdegrunden består av centrala systemnormer, eftersom den är politiskt fastställd och innehåller bestämmelser som alla lärare måste följa (Colnerud, 1995). Värdegrunden består alltså av politiska beslut som ska omsättas i undervisningen. Detta kan skapa etiska spänningar hos lärare eftersom alla lärare inte alltid håller med om alla centrala systemnormer (Colnerud, 1995), vilket även identifieras i denna studie genom en kommentar från Lärare B: "Det finns sådant i värdegrunden (såsom den definieras av Skolverket) som jag inte håller med om". Samtidigt betonade lärare B att den egna undervisningen ändå innehöll allt inom värdegrunden. Lärare måste trots personliga åsikter följa de fastsatta centrala systemnormerna, eftersom det förväntas av yrkesrollen. Trots en inre konflikt gentemot vissa av de bestämda normerna, verkade lärare B ändå följa de centrala systemnormerna. Fastän det förväntas går det inte att alltid anta att lärare följer alla systemnormer och det kan dessutom finnas olika förhållningssätt (Colnerud, 1995), vilket syns i den föreliggande studien gällande skillnader kring hur lärare förhåller sig till värdegrunden.

5.1.1 Värdegrundsbaserad undervisning i svenskämnet är lämpligt

Ett förhållningssätt som var gemensamt hos alla de fyra intervjuade svensklärarna var att *värdegrundsbaserad undervisning i svenskämnet är lämpligt*. Flera motiverade sitt

resonemang med att till exempel temadagar lätt kan bli alltför separerat från undervisningen för att eleverna ska ta åt sig av värdegrunden på ett utvecklande sätt. Lärare D föreslog att lärare inte bör presentera för eleverna att “nu ska vi arbeta med människors lika värde”, eftersom många elever då “stänger av” direkt. Istället menade lärare D på att svensklärare kan tänka så i sin planering, men inte presentera det för eleverna på samma sätt.

Det var enligt lärare D viktigt att eleverna får diskutera i ett öppet klimat, utan “rätt eller fel” och fortsatte med att förklara att om inte eleverna får uttrycka sina åsikter, finns det inte heller möjlighet till en öppen, utvecklande diskussion. Trots att lärare D inte uttryckligen sa att undervisningen innehöll det deliberativa samtalet tolkar vi det som att det skulle kunna vara det. Det deliberativa samtalet representerar just en utvecklande diskussion genom att eleverna uttrycker sina egna åsikter och samtidigt lyssnar på sina klasskamraters åsikter och tankar och visar tolerans gentemot varandra (Englund, 2000). Detta mönster går att identifiera i lärare D's tankar kring diskussion.

Det deliberativa samtalet - såsom det beskrivs av Englund (2000) - tolkar vi som att det borde vara avsiktligt och medvetet genomfört av både läraren och eleverna. Annars riskerar kärninnehållet att gå förlorat ifall eleverna missar poängen och syftet med det deliberativa samtalet. Utifrån detta kan fenomenet att elever “stänger av” och att lärare då inte är tydliga med vad som ska diskuteras ses som problematiskt, eftersom ett deliberativt samtal förutsätter att en medvetenhet finns kring ämnet som ska diskuteras.

5.1.2 Det vore svårt att inte inkludera värdegrunden i svenskundervisningen

Ett förhållningssätt som lärare D tydligt uttryckte var att *det vore svårt att inte inkludera värdegrunden i svenskundervisningen*, eftersom den ingår i svenskämnets syftesformulering, till exempel genom formuleringen: “Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar” (Skolverket, 2011). Här kan lärare D mena att hela svenskämnet är avhängigt av värdegrunden på grund av denna koppling som görs till ämnets syftesformulering.

5.1.3 Värdegrundsbaserad undervisning riskerar att ta för mycket tid

Lärare B framförde ett annat förhållningssätt än det lärare D förmedlat - nämligen att *värdegrundsbaserad undervisning riskerar att ta för mycket tid* och då kan ske på bekostnad

av svenskämnet. Detta går att tolka som att lärare D's och lärare B's ämnesinterna normer skiljer sig åt (Colnerud, 1995). Svensklärarna har gjort olika tolkningar av vad som ingår i själva svenskämnet, och har därför valt att framhäva värdegrunden på olika sätt. Lärare D såg värdegrunden som något som naturligt tillhör svenskämnet, medan lärare B såg värdegrunden som något som kan ta tid från ämnesinnehållet. Därmed kan det tolkas som att lärare B inte såg värdegrunden som en del av svenskämnet. Dessa skillnader i lärarnas tolkningar kan resultera i att den värdegrundsbaserade undervisningen får olika utrymme och innehåll. Detta fenomen visar tecken på att svenskämnets innehåll kan tolkas på olika sätt och att det kan påverka den värdegrundsbaserade undervisningen.

I ovanstående stycke framkommer det att lärare B inte säkert ser värdegrunden som en del av svenskämnet. Därmed upptäcktes en konflikt i lärare B's olika uttryckta förhållningssätt. Tidigare var alla svensklärarna överens om förhållningssättet att *värdegrundsbaserad undervisning i svenskämnet är lämpligt* - vilket även lärare B gav uttryck för. Emellertid beskrev lärare B även förhållningssättet: *värdegrundsbaserad undervisning riskerar att ta för mycket tid från svenskämnet*. Vi ser det som att dessa två förhållningssätt står i motsättning till varandra eftersom en värdegrundsbaserad undervisning innebär att värdegrunden inkluderas i själva svenskundervisningen. Återigen går det att relatera till Colneruds (1995) ämnesinterna normer. Lärare B's ämnesinterna normer tycks inte inkludera några medvetna kopplingar till att svenskämnet i sig själv skulle kunna innehålla värdegrund. Samtidigt uttryckte lärare B betydelsen av värdegrund i svenskundervisningen. Kanske ansåg lärare B att värdegrunden är av stor vikt, men eftersom lärare B inte såg värdegrunden som en del av svenskämnet upplevdes det ibland kunna ta för mycket tid. Vi ser här tecken på att lärares förhållningssätt till värdegrunden kan vara motsättningar, både mellan olika lärare och för den individuella läraren.

5.1.4 Den värdegrundsbaserade undervisningens innehåll bör anpassas efter eleverna och situationen

Gällande övervägande kring vad som bör lyftas inom värdegrunden delade lärare C med sig av sina egna erfarenheter av att det för 20 år sedan var mycket problem med homofobi. Lärare C berättade att det då blev mycket arbete med det i den värdegrundsbaserade undervisningen. Här syns ett samband mellan värdegrundsbaserad undervisning och normkritik. Lärare C har i sin värdegrundsbaserade undervisning valt att lägga fokus på normer i samhället. Att kunna kritisera existerande normer identifieras här alltså som ett sätt att arbeta med värdegrunden. Nu upplevde lärare C att eleverna generellt är mer öppna kring HBTQIA-frågor och att det

istället är mer problem med rasism. Genom detta uttalande ser vi att lärare C gör sitt innehållsliga övervägande utifrån de områden inom värdegrunden som känns mest aktuella för tillfället och i elevgruppen. Därmed blir ytterligare ett förhållningssätt synligt, nämligen att *den värdegrundsbaserade undervisningens innehåll bör anpassas efter eleverna och situationen*.

Utifrån det erfarenhetspedagogiska perspektivet (Malmgren, 1996) verkar lärare C grunda sitt beslut i ett hänsynstagande till elevernas erfarenheter och behov. Detta perspektiv på lärande kan ligga som bakgrund till beslutet att anpassa den värdegrundsbaserade undervisningen efter elevernas erfarenheter.

5.1.5 Vissa värdegrundsfrågor är för känsliga för att diskuteras

Två svensklärare i studien valde att identifiera eventuella risker med värdegrundsbaserad undervisning i svenskämnet. Lärare A ansåg att vissa frågor var för känsliga för att lyfta, eftersom lärare inte vet vad eleverna varit med om tidigare. Ett exempel som lyftes var alkoholmissbruk. Enligt lärare A riskerade då elever att "stänga av" och inte ta till sig av undervisningen om ämnet som behandlades låg för nära dem. Även lärare B påpekade samma risk, men valde att lyfta övergrepp som exempel på ett alltför känsligt ämne. Lärare B tryckte på att läraren måste vara mycket försiktig och lyhörd om känsliga ämnen ska behandlas. Här identifieras ytterligare ett förhållningssätt till värdegrunden: *att vissa värdegrundsfrågor är för känsliga för att diskuteras*. Utifrån Colnerud (1995) kan lärare A's och lärare B's förhållningssätt härstamma i en rädsla för att orsaka elever skada genom att till exempel råka påminna dem om något smärtsamt. Genom att undvika vissa ämnen där elever kan ta illa vid sig kan lärare försöka undvika att orsaka en sådan form av skada. Samtidigt kan detta undvikande ifrågasättas eftersom dessa känsliga ämnen då aldrig lyfts och får bearbetas. Det kan ses som ett undvikande av problemet, trots att lärarnas avsikter kanske endast var att inte orsaka skada. Att inte lyfta något ämne på grund av ämnets känsliga karaktär är att undvika problemet helt och hållet. I enlighet med perspektivet på svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt är det betydelsefullt att eleverna får en möjlighet att relatera undervisningen till sina egna erfarenheter (Malmgren, 1996), och tanken att vissa ämnen som ligger för nära eleverna inte bör bearbetas blir då kontraproduktiv. Istället kan det vara positivt att eleverna kan relatera till innehållet i undervisningen och kanske kan det ge dem tillfälle att bearbeta problem. Samtidigt kvarstår dock en risk att eleverna faktiskt skulle kunna ta illa upp om ett känsligt ämne tas upp. Huruvida eleverna bearbetar ett känsligt ämne eller påverkas negativt kan vara svårt för lärare att veta.

5.1.6 Alla värdegrundsfrågor går att diskutera

Lärare C och lärare D såg inte känsliga ämnen som något problem, utan ansåg att allt skulle gå att diskutera inom svenskämnet. Lärare D såg meningsskiljaktigheter kring värdegrunden som möjligheter och sa att det var då värdegrundsfrågor kom upp till diskussion och fick bearbetas. Denna inställning till diskussionens möjligheter tolkar vi i enlighet med det sociokulturella perspektivet, eftersom eleverna trots olika åsikter fick en chans att lära genom interaktion med varandra (Vygotskij, 2001). Följande berättade lärare D om sin undervisning:

Det jag tänker skulle vara lite revolutionerande, såhär kan, liksom, tänk på att tänka såhär, ungefär då. För dem är det självklart väldigt mycket. Alltså värdegrunden hos många elever, och det är hoppfullt, alltså. Det är inte så att jag ska komma in där på några höga hästar och tro att jag ska ställa allt till rätta. Så är det inte, utan man kan ha väldigt givande, snarare mer djupgående samtal, tycker jag.

Vi tolkar det som att lärare D's synsätt skulle kunna liknas vid det deliberativa samtalet, eftersom lärare D på olika sätt pratar om en öppen diskussion i klassen där eleverna får dela med sig av meningsskiljaktigheter och argument (Englund, 2000). Dessutom förutsätter det deliberativa samtalet en öppenhet kring alla ämnen och konflikter ses som möjligheter (Skolverket, 2000), vilket även identifieras i lärare D's inställning till meningsskiljaktigheter som möjligheter. Genom samtal kan eleverna då närma sig varandra och därigenom se verkligheten ur andras perspektiv (Englund, 2000).

Lärare C påpekade att om läraren kände klassen gick det att anpassa val utefter det läraren visste om eleverna. Hade en elev nyligen varit med om något jobbigt behövdes det ämnet kanske inte lyftas precis då. Ibland lät lärare C eleverna skriva på lappar om de inte ville delta då ett extra känsligt ämne skulle diskuteras. Samtidigt upplevde lärare C att många elever drogs till ämnen som de själva hade erfarenhet av, och att det blev en chans för dem att bearbeta erfarenheter. Detta fenomen går att förstå med hjälp av att se på svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt, vilket innebär att elevernas inläring påverkas positivt när undervisningen relateras till deras erfarenheter (Malmgren, 1996). Eftersom många elever själva sökte sig till relaterbara ämnen tycks det erfarenhetspedagogiska perspektivet här vara en naturlig del i svenskundervisningen, även om elever eller lärare kanske inte var medvetna om det.

Lärare C och lärare D hade alltså ett annat förhållningssätt till värdegrunden än det som nämns under tidigare avsnitt när det gäller vad som kan behandlas inom värdegrunden, nämligen: *alla värdegrundsfrågor går att diskutera.*

Förhållningssätten *vissa värdegrundsfrågor är för känsliga för att diskuteras* och *alla värdegrundsfrågor går att diskutera* går att ställa mot varandra. Dessa båda förhållningssätt kan ses som motsättningar. Samtidigt verkar alla de intervjuade svensklärarna oavsett förhållningssätt utgå från en gemensam utgångspunkt att sträva efter elevernas välmående och att de inte ska fara illa. Här kan svensklärarna utgå från samma syfte att värna om elevernas välmående, men kan ändå utföra helt olika handlingar. Det kan då resultera i att den värdegrundsbaseade undervisningen kan ha stora skillnader i innehållet och se väldigt annorlunda ut inom svenskämnet beroende på lärarens förhållningssätt.

5.1.7 Det går inte att påverka alla elever

Ibland upplevde lärare A en hjälplöshet då det inte gick att nå eleverna och berättade att det ibland endast var en påminnelse om lagen som fanns kvar att tillgå. Lärare A berättade även om fall då elever endast höll med i till exempel diskussioner kring värdegrunden för att få ett bra betyg, men att elevernas åsikter inte egentligen påverkats. Här identifieras förhållningssättet *det går inte att påverka alla elever*. Vi frågar oss om svenskläraren säkert kan veta om eleven påverkats eller inte av värdegrundsdiskussioner. Om eleverna fått ta del av varandras erfarenheter och tankar genom diskussionerna som lärare A nämnde kanske en elev tagit något med sig från klasskamraternas erfarenheter och berättelser trots att eleven inte sa eller uttryckte det. Utifrån det sociokulturella perspektivet kan nämligen delandet av tankar och erfarenheter mellan klasskamrater bidra till att eleverna utvecklar sitt tänkande och medvetande (Vygotskij, 2001). Det finns dock inte något som säger att eleverna tydligt måste visa att de påverkats. Samtidigt är det ett problem att läraren upplevde att den värdegrundsbaseade undervisningen kan sakna gehör och ett behov av ytterligare stöd identifieras.

5.1.8 Spänningar i läroplanen

Den föreliggande studiens resultat har återkommande visat tecken på konflikter, både inom den enskilda lärarens förhållningssätt och mellan olika lärares förhållningssätt. Det går att problematisera och ifrågasätta varför detta sker. I enlighet med Colnerud (1995) kan det relateras till att lärarna gör olika tolkningar av de centrala systemnormer som föreliggande studie tolkat att läroplanen består av. Kan det finnas formuleringar i läroplanen och i värdegrunden som gör att lärare tolkar den på olika sätt? Detta kommer att diskuteras i resultatdiskussionen.

Ett exempel som kommer att lyftas i resultatdiskussionen gällande en konflikt inom

läroplanen som upptäckts i studien var då lärare C berättade om användandet av argumenterande tal som ett sätt för en värdegrundsbaserad undervisning. Läraren brukade då poängtera för eleverna att de fick välja ämne fritt så länge det inte bröt mot värdegrunden. En elev ville då hålla ett argumenterande tal om Hitlers positiva sidor, vilket lärare C skrev inte var acceptabelt i enlighet med värdegrunden. Då berättade lärare C att det blivit aktuellt med en tillsägelse gällande vad som är acceptabelt och inte. Lärare C har här tvingats göra ett val gällande vad som är viktigast inom läroplanen - att följa de demokratiska värden som beskrivs i värdegrunden eller att arbeta för elevers rätt att uttrycka personliga åsikter (Skolverket, 2011).

5.2 Metoder för en värdegrundsbaserad undervisning

I en kommentar om värdegrundsbaserad undervisning skrev lärare C:

Det är alltid bra att värdegrund får diskuteras på ett spontant sätt. På temadagar kan det bli mer uppstylat, mer att man skriver eleverna på näsan. Inom ramarna för svenskundervisningen tror jag att många elever får prata av sig och skriva av sig, på ett sätt som får dem att utvecklas och må bra. I diskussioner i helklass får man ta del av andra människors perspektiv, något som också kan föra en framåt.

Lärare C lyfter svenskämnet potential för värdegrundsbaserad undervisning och ger exempel på varför det finns möjligheter för detta. Svenskämnet kan till exempel öppna upp för diskussioner, chanser att få bearbeta känslor genom skrift och att få ta del av olika perspektiv. De olika möjligheter kring värdegrundsbaserad undervisning i svenskämnet som upptäckts i studien kommer nu att presenteras.

5.2.1 Skönlitteratur

Skönlitteratur och texter nämns explicit i svenskämnet syftesformulering som medel för att arbeta med frågor som är kopplade till värdegrunden som syftar till att öka självinsikt och förståelse för andra människor (Skolverket, 2011). Det var just skönlitteratur som svensklärarna i studien framhävde som det verktyg de oftast tog till när de skulle behandla värdegrunden i sin svenskundervisning.

Lärare A nämnde att litteratur som handlar om svåra och känsliga ämnen som till exempel mobbning, handikapp och missbruk kan användas vid värdegrundsbaserad undervisning i svenskämnet, liksom texter som belyser dilemman. Här tolkar vi det som att lärare A gör sina val av litteratur i en värdegrundsbaserad undervisning utifrån litteraturens didaktiska potential

(Alkestrand, 2016).

Ofta valde Lärare D litteratur som lyfte ett visst tema inom värdegrunden, och trots att läraren inte sa det själv, noterade vi att det fanns möjligheter för eleverna att relatera till litteraturen. Detta eftersom böcker nämndes som till exempel *Cirkeln* av Mats Strandberg och Sara Bergmark Elfgrén från 2011 och *Jag är så jävla easy going* av Jenny Jägerfeld från 2013. *Cirkeln* är en fantasybok som utspelar sig i vårt moderna samhälle men har inslag av magi och *Jag är så jävla easy going* är en ungdomsbok där en ung tjej som har ADHD och är bisexuell är huvudkaraktär. Här identifierar vi en möjlighet för eleverna att subjektivt läsa (Langer, 2005), samt eventuellt känna igen sig från egna erfarenheter, eller sätta sig in i andras erfarenheter och skapa förståelse för andra människor (Malmgren, 1996). Samtidigt kan själva användandet av skönlitteratur öppna för objektiv läsning, och ge en chans för eleverna att distansera sig till innehållet och därmed lättare kunna bearbeta känsliga teman (Langer, 2005).

Cirkeln och *Jag är så jävla easy going* användes vid arbete med berättartekniska begrepp, tema, motiv och homosexualitet. Lärare D valde här att lyfta homosexualitet i koppling till värdegrunden i verken, trots att böckerna innehåller en bredare didaktisk potential (Alkestrand, 2016) och har fler teman som går att använda till värdegrundsbaserad undervisning. Här tolkas lärare D's val av fokus som att lärare D äger en medvetenhet kring litteraturens möjligheter och att val som görs är begrundande utifrån litteraturens didaktiska potential.

Betydelsen av svenskklärarens litteraturval upplevde inte lärare B som det allra viktigaste, utan ansåg att i princip all litteratur, film och teater innehåller någon form av värderingar, vilket går att arbeta med. I koppling till detta ansåg lärare B att det sedan går att löpa vidare genom till exempel diskussioner, reflektioner eller skriftlig framställning. Lärare B och lärare D visar på olika inställningar till val av litteratur, där lärare D pekade på flera olika verk såsom *Cirkeln* och *Jag är så jävla easy going* i koppling till vilken didaktisk potential som fanns i dem, och där lärare B inte valde att välja ut något verk utan istället beskrev all litteraturs möjligheter.

Lärare C och lärare D valde att lägga fram exempel på hur de använt sig av specifik litteratur när de undervisat i koppling till värdegrunden. I boken *Robinson Crusoe* av Daniel Defoe från 1719 berättade lärare C att rasism och kolonialmakt kan hamna i fokus. Om detta skrev lärare C: "Utdrag ur Robinson Crusoe. Robinson och Fredag. Det finns en fantastisk text från 1970-talet, där hela boken skrivs om utifrån fågelperspektiv. Man kan med fördel jämföra ett utdrag med ursprungsboken, som ju är skriven ur Robinsons kolonialherre-

perspektiv.” Detta tolkar vi som att lärare C har identifierat bokens didaktiska potential (Alkestrand, 2016) och dessutom valt att utnyttja flera perspektiv på samma berättelse för att på ett normkritiskt sätt framhäva problematik kring rasism och makt. Eleverna får en möjlighet att se samma berättelse från olika perspektiv och kan då få en chans att utveckla föreställningsvärldar utifrån dessa möten (Langer, 2005).

Novellen *Kylan* av Inger Alfvén användes av lärare D för att synliggöra könsskillnader i samhället. Texten är skriven utan att nämna könet på huvudpersonen och eleverna kunde då diskutera hur de tolkat karaktären och varför. Efter att ha läst texten fick eleverna skriva ner om de trodde att karaktären var kvinna eller man och motivera sina tankar. Sedan fick alla elever läsa upp vad de trott. Precis som läraren hoppats blev det varierande gissningar i klassen, vilket ledde till en livlig diskussion. Här har läraren valt litteratur just i syfte att starta ett samtal kring könsnormer. Samtalet kretsade tydligt kring normkritik där eleverna fick en möjlighet att få förståelse för vissa normer som finns i samhället och anlägga ett kritiskt perspektiv på det. Ett samband mellan värdegrundsbaserad undervisning och normkritik går att identifiera här. Värdegrundsbaserad undervisning syftar till att främja positiva värden medan normkritik syftar till att underminera negativa värden, vilket lärare D's undervisning kring existerande könsnormer kan ses som ett exempel på. Genom att anlägga ett kritiskt perspektiv på könsnormer underminerades negativa värden i samhället. Värdegrundsbaserad undervisning och normkritik kan ses som två sidor av samma mynt och därmed kan det vara naturligt att inkludera normkritik i den värdegrundsbaserade undervisningen.

När Lärare D arbetade med värdegrundsfrågor som handlade om svarta och vita i USA, judar och nazister och indier och den koloniala överheten användes litteratur som: *Niceville* av Catrine Stockett från 2009, *Boktjuven* av Marcus Zuzac från 2005 och *Konsten att höra hjärtslag* av Jan Philip Sendker från 2002. Böckerna behandlade ämnen som kan upplevas som känsliga, särskilt om det finns personliga relateringar till något av ämnena hos eleverna. Vi tolkar det som att läraren lät eleverna utgå från skönlitteratur eftersom den kan låta eleverna distansera sig från sina känslor och objektivt läsa texten, och på så sätt kunna ta till sig och bearbeta ämnet. Samtidigt kan det finnas en chans för subjektiv läsning om eleverna kan relatera till innehållet och bli känslomässigt engagerade. Dessa båda möjligheter kan tillsammans underlätta för eleverna att utveckla sina föreställningsvärldar och därigenom sina världsbilder (Langer, 2005).

5.2.2 Muntlighet

Alla de fyra intervjuade svensklärarna lyfte diskussion som en metod för värdegrundsbaserad

undervisning. Lärare A valde till exempel att nämna gemensamma diskussioner som ett lämpligt sätt att bearbeta värdegrunden i relation till svenskämnet och tryckte på att det är viktigt med ett förstående och öppet klimat. Här är det möjligt att tyda det deliberativa samtalet, eftersom läraren lade fokus på att skapa en öppen och tolererande miljö (Englund, 2000). Möjligheter som muntlighet kan ha för en värdegrundsbaserad undervisning blir här synliga. Lärare A citeras här: "värdegrunden är en outtömlig källa till material till det muntliga du som lärare ska utföra enligt gymnasieskolans plan". Genom detta citat identifieras dessutom inställningen att värdegrunden kan öppna upp för möjligheter för svenskämnet och de kunskapskrav som eleverna ska uppnå inom ämnet (Skolverket, 2011). I denna studie framkommer därmed tecken på att svenskämnet och värdegrunden kan fungera som en slags symbios, där de båda bidrar och stärker varandra.

Debatter där eleverna både fick träna på argumentation och fick arbeta med värdegrundsfrågor ansåg lärare A var passande. Att argumentera är direkt kopplat till kunskapskrav inom svenskämnet (Skolverket, 2011) och återigen syns tecken på samband mellan svenskämnet och värdegrunden.

En metod för värdegrundsbaserad undervisning kan vara talanalys, vilket lärare D presenterade. Då fick eleverna i grupp analysera ett tal utifrån tes, argumentation, trovärdighet, engagemang och saklighet. Detta presenterades sedan muntligt inför klassen och blev till en diskussion i helklass. I diskussionen lyftes talens relevans och om eleverna berördes av dem - och i så fall varför. Emma Watsons tal i New York år 2014 som handlade om jämställdhetsfrågor för båda könen (HeForShe), är ett tal som lärare D valde ut till eleverna. Detta tal har didaktisk potential när det kommer till arbete med värdegrunden, vilket läraren genom sitt val visade medvetenhet kring (Alkestrand, 2016). Alltså kan svensklärare lyfta värdegrundsfrågor genom att välja material med en viss didaktisk potential som berör värdegrunden och bearbeta innehållet med eleverna. Diskussion kring värdegrundsfrågor relaterar vi till det sociokulturella perspektivet eftersom elevernas interaktion med varandra ledde till att de fick en chans att utvecklas i sitt medvetande kring den aktuella värdegrundsfrågan (Vygotskij, 2001). Genom diskussionen fick de ta del av varandras tolkningar och tankar kring könsroller.

5.2.3 Skrift

Lärare B nämnde skriftlig reflektion med koppling till litteraturläsning som lämplig metod i en värdegrundsbaserad undervisning. Att det även går att koppla skrivandet till filmvisning gav lärare C exempel på. Eleverna fick då titta på filmen *Juno* från 2007 som är regisserad av

Jason Reitman och sedan skriva argumenterande i koppling till filmen med fokus på abort, tonårsgravitet och unga föräldrar. Filmen är en dramakomedi som handlar om en tonårig flicka som blir gravid och bestämmer sig för att adoptera bort barnet. Skrivandets expressiva funktion framkommer där eleverna kan få en chans att bearbeta och uttrycka sina känslor genom just skrivandet (Strömqvist, 2007). Filmen utgår från mycket som skulle kunna vara relaterbart för eleverna som till exempel tonårsrelationer, vilket vi tolkar som att lärare C's filmval utgår från det erfarenhetspedagogiska perspektivet och att valet syftar till att eleverna lättare skulle kunna ta till sig av innehållet (Malmgren, 1996).

Ett alternativt tema att skriva argumenterande kring som lyftes av lärare C var könsstereotypiska leksaker. Eleverna fick då titta på och diskutera bilder som visade på könsstereotypa leksaker och sedan komma fram till teser och skriva texter kring detta. Så här beskrev lärare C arbetet:

Vi inledde med att titta på och diskutera en bild [...] Sedan blir det en diskussion kring dessa teser. Det var en klass med endast tjejer och de gick igång ordentligt på detta tema. Gamla oförrätter från barndomen kom till ytan. De fick sedan läsa texter om olika aspekter av könsdiskriminerande och krigsbejakande leksaker. Till sist skrev de sin argumenterande text.

Undervisningen kan här relateras till elevernas erfarenheter, både i val av media som de mötte i vardagen och genom att de kunde relatera till innehållet som bearbetades. Vi kopplar detta till det erfarenhetspedagogiska perspektivet (Malmgren, 1996). Lärare C's uttryck att "Gamla oförrätter från barndomen kom till ytan" visar tydlig koppling till det erfarenhetspedagogiska perspektivet genom att eleverna uppskattade att få bearbeta tidigare erfarenheter. Här synliggörs tecken på att elever kan tycka om att arbeta med frågor som ligger nära dem själva.

Hos flera av lärarna fungerade skrivandet som en del av något annat arbetsområde, snarare än något som i sig själv stod som fokus för värdegrundsbaserad undervisning. Lärare C nämnde dock skrivandet som en viktig process för att bearbeta erfarenheter och upplevelser och skrev:

Sedan har vi ju också detta med att tankar närs av skrivande och skrivande närs av tankar. Med det vill jag ha sagt att samtidigt som en elevs värdegrund gynnas av att hon/han får skriva och prata om den, så gynnas språkutvecklingen av att eleven får sätta ord på ett ganska abstrakt ämne (som ju faktiskt värdegrundsfrågan är).

Vi tolkar det som att lärare C är medveten om skrivandets expressiva funktion, och att skrivandet därför används som ett sätt för eleverna att få uttrycka sig och bearbeta sina

känslor (Strömqvist, 2007), vilket kan vara aktuellt vid värdegrundsbaserad undervisning och känsliga ämnen. Samtidigt framkommer även fokus på skrivandets kognitiva funktion, genom att läraren ser på skrivandet som ett sätt att bidra till språkutveckling (Strömqvist, 2007). Att skriva kan alltså ha flera funktioner och vara en del i en värdegrundsbaserad undervisning. Detta är ytterligare ett exempel på att en värdegrundsbaserad undervisning inte måste ta utrymme från svenskämnet, utan att elever samtidigt kan utveckla förmågor.

5.3 Sammanfattning

I koppling till vår frågeställning "Hur förhåller sig de intervjuade svensklärarna till värdegrunden?" har sju förhållningssätt till värdegrunden identifierats som svensklärarna i den föreliggande studie har. Dessa är:

1. *Värdegrundsbaserad undervisning i svenskämnet är lämpligt*
Alla fyra svensklärarna uttryckte betydelsen av att arbeta med värdegrunden i svenskämnet.
2. *Det vore svårt att inte inkludera värdegrunden i svenskundervisningen*
Lärare D tog tydligt ställningstagande för att värdegrunden hörde hemma i svenskämnet och att det inte gick att utesluta den utan att ignorera svenskämnets syfte.
3. *Värdegrundsbaserad undervisning riskerar att ta för mycket tid från svenskämnet*
Lärare B uttryckte en upplevelse av att värdegrundsbaserad undervisning kunde ta för mycket tid och därmed lämnade mindre tid för svenskämnet.
4. *Den värdegrundsbaserade undervisningens innehåll bör anpassas efter eleverna och situationen*
Lärare C valde innehåll från värdegrunden utefter de behov som sågs hos den specifika elevgruppen, till exempel lyftes rasism om det fanns problem med det i klassen.
5. *Vissa värdegrundsfrågor är för känsliga för att diskuteras*
Lärare A undvek att lyfta särskilda ämnen som ansågs för känsliga och för nära vissa elever, såsom alkoholism. Lärare B undvek också vissa ämnen som ansågs för känsliga, såsom övergrepp.
6. *Alla värdegrundsfrågor går att diskutera*
Lärare C undvek inte några ämnen och upplevde att eleverna drogs till ämnen som de hade erfarenhet av och lärare D såg eventuella meningsskiljaktigheter som möjlighet för diskussion och att arbeta med ämnet.

7. *Det går inte att påverka alla elever*

Lärare A upplevde att det inte gick att nå alla elever och att vissa elever endast låtsades hålla med läraren för att få bättre betyg.

Vissa av dessa förhållningssätt ställs emot varandra, där lärarna hade helt olika inställningar till värdegrunden och värdegrundsbaserad undervisning. Samtidigt går vissa in i varandra och visar att en lärare kan ha flera förhållningssätt. Även motstridigheter har upptäckts där lärare B både uttryckte betydelsen av att arbeta med värdegrundsbaserad undervisning, samtidigt som läraren senare uttryckte en känsla av att värdegrunden tog för mycket plats från svenskämnet. De här förhållningssätten kan vara kolliderande. Dessa många förhållningssätt visar på att det finns en problematik gällande att det finns stort utrymme för tolkningsskillnader inom värdegrunden.

Utifrån ställd frågeställning "Vad säger svensklärarna om möjliga metoder för en värdegrundsbaserad undervisning?" upptäcktes tre praktiker som svensklärarnas värdegrundsbaserade undervisning kretsade kring och utefter det ställdes följande kategorier upp:

1. Skönlitteratur - Alla svensklärarna såg skönlitteratur som ett sätt att lyfta och bearbeta värdegrundsfrågor. Lärare C och lärare D valde att lyfta flera böcker som exempel och berättade om hur de valt att arbeta med dem.
2. Skrift - Lärare B och lärare C nämnde skrivande i kombination med skönlitteratur eller muntlighet som en möjlighet och lärare C nämnde dessutom skrivprojekt eleverna fått arbeta med där skrivandet varit en central del. Lärare C tryckte också på skrivandet i sig själv som ett sätt att bearbeta värdegrundsfrågor och känslor.
3. Muntlighet - Alla svensklärarna nämnde muntliga diskussioner som ett sätt att lyfta värdegrunden, där diskussioner med klasskompisar ofta framställdes som betydelsefullt för att bearbeta värdegrundsfrågor.

6. Diskussion & slutsatser

I detta kapitel diskuteras framställt resultat i koppling till tidigare forskning och en slutsats presenteras utifrån studien i relation till frågeställningarna. Även den metod som använts i studien diskuteras. Slutligen läggs förslag fram för framtida forskning utifrån de behov som framkommit i studien.

6.1 Resultatdiskussion

6.1.1 Förhållningssätt gällande värdegrundens utrymme i svenskundervisningen

Flera studier visar på att lärare upplever en konflikt gällande hur mycket plats värdegrunden får ta från ämnesinnehållet. I vissa avseenden i föreliggande studies resultat kan likheter ses med det Butroyd och Somekh (2001) upptäckte i sin studie, nämligen att fokus främst låg på ämnesinnehållet och att värdegrunden hamnade i skymundan. Thornbergs (2006) studie visade att många lärare upplevde att den värdegrundsbaserade undervisningen inte fick plats inom tidsramen för ämnet. Samtidigt fanns det några lärare i Thornbergs (2006) studie som ansåg det viktigt att arbeta med värdegrunden, något som även föreliggande studie kunde visa. Att det finns olika förhållningssätt gällande värdegrundsbaserad undervisning kan alltså styrkas med tidigare forskning och föreliggande studie.

Lärare B skrev om samma begränsningar som beskrevs i Butroyd och Somekhs (2001) och Thornbergs (2006) studier och förklarade att värdegrunden ibland tog alltför mycket tid, och att detta då skedde på bekostnad av svenskämnet. Här syns alltså ett samband mellan tidigare forskning och föreliggande studie. Samtidigt upptäcks även en differens, då det endast var en lärare av fyra som uttryckte detta i denna studie, men ett större urval hade behövts för att säkerställa denna differens. I motsats till lärare B lyfte inte lärare A och lärare C värdegrundsbaserad undervisning som ett problem utan framhävde endast hur viktigt de ansåg att det var. Lärare C kunde nämna flera exempel på upplägg som använts i den egna värdegrundsbaserade undervisningen inom svenskämnet. Lärare D var den som tydligast uttryckte sig kring betydelsen av värdegrundsbaserad undervisning genom att lyfta svenskämnets syfte, där det står:

Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors

erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv (Skolverket, 2011, s. 160).

Lärare D menade att det därmed är en svensklärares plikt att ha värdegrundsbaserad undervisning. Dessutom var lärare D tydlig med att förklara hur enkelt det är för en svensklärare att arbeta med värdegrunden inom ämnet, så att den inte ens tar någon extra plats - utan allt hänger samman.

Förhållningssättet *det vore svårt att inte inkludera värdegrunden i svenskundervisningen* kan relateras till det Butroyd och Somekh (2001) skriver, eftersom de noterade att lärare i språkvetenskap lättare inkluderade värdegrunden i sitt ämne och nämnde skönlitteratur som en faciliterande faktor för språklärare. Alltså verkar svensklärare ha en fördel genom just sitt ämne, när det kommer till värdegrundsbaserad undervisning. Det är intressant och samtidigt problematiskt att vissa lärare trots denna fördel upplever svårigheter att integrera värdegrunden och låta den bli en del av svenskämnet, istället för att den ska "ta plats" från ämnet. Här identifieras en problematik som svensklärare kan anses behöva stöd i. För den framtida yrkesprofessionen som svensklärare kan det vara relevant att reflektera över hur värdegrundsbaserad undervisning och svenskämnet hänger samman, och medvetet arbeta för att sträva mot att alla delar från värdegrunden inkluderas.

6.1.2 Spänningar i läroplanen

Under avsnittet Spänningar i läroplanen (se avsnitt 5.1.8) i analysen lyftes en problematik kring de stora tolkningsskillnader som existerar mellan de intervjuade svensklärarnas förhållningssätt till värdegrunden och dess relation till svenskämnet. Det går att identifiera en konflikt gällande toleransen som står i värdegrunden och vissa av de värden i värdegrunden som upplevs orubbliga. Samtidigt som lärare ska stå upp för vissa värderingar ska undervisningen bidra till tolerans (Nykänen, 2008). Dessutom ska undervisningen inkludera utbildningsmålet att främja elevers personliga ställningstagande (Skolverket, 2011).

I exemplet som nämndes i analysen (se avsnitt 5.1.8) gällande lärare C's agerande valde läraren att handla utifrån värdegrundens värden och tog ställning mot en elev som ville skriva ett tal om Hitlers goda sidor. Detta exempel kan visa på en existerande intern spänning som finns inom läroplanen. Genom att neka eleven tillåtelse att skriva om Hitler valde lärare C att ta ställning för de normer och värderingar som uttrycks i värdegrunden. Samtidigt står det i läroplanen att elever ska få uttrycka sina personliga ställningstaganden och att det ska finnas tolerans gentemot varandras åsikter, vilket lärare C inte följde då eleven hindrades från att uttrycka sig. Här framkommer därmed en intern spänning inom läroplanen där det kan bli

svårt för lärare att följa läroplanen helt (Nykänen, 2008). I detta fall ställs de demokratiska värdena i värdegrunden framför elevens möjlighet till personligt ställningstagande.

Lärare A berättade om ett annat exempel på en konflikt i läroplanen (se avsnitt 5.1.7), där den enda utvägen som upplevdes finnas var att berätta för eleverna om Sveriges lag. Detta tolkar vi som att lärare A förhåller sig till de orubbliga värderingar som värdegrunden beskriver, gällande allas lika värde och jämställdhet. Lärare A tog ställning för dessa värden genom att säga ifrån och inte acceptera till exempel kränkande åsikter i klassrummet. Dock inkluderade lärare A inte tolerans för elevernas värderingar och tänkte inte på att främja elevens personliga ställningstagande. Alltså syns även här den konflikt i läroplanen som kan göra det svårt för lärare att förhålla sig till hela värdegrunden. Kanske kan dessa konflikter inom läroplanen vara en anledning till att det finns så många förhållningssätt till värdegrunden som skiljer sig stort åt. Självklart är det naturligt att människor är olika och att det därmed kan finnas skillnader i tolkningar, men när förhållningssätten går tvärtemot varandra blir det problematiskt eftersom det då påverkar elevernas undervisning och det utrymme både värdegrunden och svenskämnet får.

6.1.3 Skönlitteraturens roll i en värdegrundsbaserad undervisning

Ett av de tydligaste sambanden som framkommit i studien är att skönlitteratur ofta används för att lyfta och bearbeta olika värdegrundsfrågor. Detta hänger även samman med det Butroyd och Somekh (2001) fick fram i sin studie där de noterade att lärare i språkvetenskap lättare inkluderar värdegrunden i sitt ämne där just skönlitteratur nämndes som en förenklande faktor. Alla fyra svensklärarna som intervjuades i den föreliggande studien nämnde skönlitteratur som ett sätt att arbeta med värdegrunden. Svensklärarna i den föreliggande studien var mycket medvetna om möjligheter med skönlitteratur i koppling till värdegrundsbaserad undervisning. Dessutom tycktes litteratur ligga som en språngbräda för fortsatt värdegrundsbaserad undervisning utifrån andra former, såsom till exempel skrivande och diskussioner, där temat utgår från innehållet i litteraturen.

Lärare C och lärare D nämnde flera upplägg i koppling till skönlitteratur som de använt sig av i sin värdegrundsbaserade undervisning. Till exempel lyfte lärare D fantasyboken *Cirkeln*, för att diskutera homosexualitet. Just *Cirkeln* lyfts i Alkestrands (2016) studie som lämplig fantasy litteratur för att bearbeta värdegrundsfrågor. Boken innehåller relaterbara problem såsom tonårskärlek, mobbning och problem i skolan, samtidigt som magi och rädda-världen-element gör det enkelt för eleverna att distansera sig ifall ämnet upplevs för känsligt. Denna möjlighet till distansering vid känsliga ämnen anser vi kan vara en eventuell lösning för ett

problem som identifierats i denna studie, nämligen att *vissa värdegrundsfrågor är för känsliga för att diskuteras*. Detta förhållningssätt var det två av svensklärarna i studien som uttryckte och sa att exempelvis övergrepp och abort är för känsliga ämnen för att diskutera. Utifrån Alkestrands (2016) studie som visade på att fantasy litteratur kan hjälpa elever att bearbeta känsliga ämnen kan fantasy litteratur ses som ett sätt att närma sig sådant som två av svensklärarna ansåg var för känsligt för att diskutera. Just abort nämnde dessutom lärare C som lämpligt att lyfta genom filmen *Juno*. Detta är ett exempel på de skillnader mellan förhållningssätt som framkommit i studien där en lärare nämnde abort som för känsligt för att diskuteras medan en annan lärare kunde lyfta det som ett lämpligt ämne för diskussion. Två förhållningssätt ställs därmed mot varandra, nämligen *vissa värdegrundsfrågor är för känsliga för att diskuteras* och *alla värdegrundsfrågor går att diskutera*. Lärare C lade fram en annan eventuell lösning på problemet med för känsliga frågor genom att låta eleverna skriva på lappar om de inte mätte bra av att delta i undervisning som berörde ett känsligt ämne. Detta kan vara ett sätt att ta hänsyn till eleverna men samtidigt ge dem möjlighet att få bearbeta även sådant som ses som väldigt känsligt.

I denna studie har det förutom läsandet av skönlitteratur framkommit att elever kan få bearbeta värdegrundsfrågor genom både skrift och muntlighet. Att diskutera det lästa med klasskamrater kan leda till delandet av föreställningsvärldar och att skriva kan låta eleverna bearbeta känslor och tankar. Alltså kan flera områden inom svenskämnet vara öppna för möjligheter när det gäller att arbeta med värdegrunden. För yrkesverksamma svensklärare kan en medvetenhet kring dessa breda möjligheter vara gynnande för en värdegrunds baserad undervisning.

6.2 Slutsats

Sammanfattningsvis visar vårt resultat sju förhållningssätt som de fyra svensklärarna har till värdegrunden, dessa är: *Värdegrunds baserad undervisning i svenskämnet är lämpligt, det vore svårt att inte inkludera värdegrunden i svenskundervisningen, värdegrunds baserad undervisning riskerar att ta för mycket tid från svenskämnet, den värdegrunds baserade undervisningens innehåll bör anpassas efter eleverna och situationen, vissa värdegrundsfrågor är för känsliga för att diskuteras, alla värdegrundsfrågor går att diskutera och det går inte att påverka alla elever.*

Vi har upptäckt att samma lärare kan ha flera förhållningssätt till värdegrunden. Alltså är dessa inte isolerade från varandra, utan de kan flyta samman. Vissa förhållningssätt ställs även

mot varandra, där olika svensklärares syn på värdegrunden stort skiljer sig åt. Exempel på detta är förhållningssätten: *Alla värdegrundsfrågor går att diskutera* och *vissa värdegrundsfrågor är för känsliga för att diskuteras*. Det har även framkommit i denna studie att det finns stort tolkningsutrymme inom värdegrunden, och att det kan resultera i olika sätt för värdegrundsbaserad undervisning då lärarna tolkar värdegrunden olika. Dessutom finns det subjektiva motsättningar och spänningar i läroplanen, där bland annat tolerans ställs emot ett av värdegrundens värde att inte uttrycka kränkande eller rasistiska åsikter, vilket kan orsaka skillnader i förhållningssätt till värdegrunden hos läraren.

När det gäller frågeställningen kring vad svensklärarna säger om möjliga metoder för en värdegrundsbaserad undervisning ser vi sammanfattningsvis att svensklärarna har en gemensam faktor genom att de arbetar med värdegrundsfrågor i svenskämnet genom skönlitteratur och diskussioner. Däremot är det olika hur lätt och hur mycket de baserar sin svenskundervisning på värdegrunden, samt att vissa även använder sig av skrift. Slutsatsen vi drar från detta är att det finns stora möjligheter för värdegrundsbaserad undervisning i svenskämnet men att det finns splittrade upplevelser kring hur värdegrunden kan behandlas inom ämnet.

6.3 Metoddiskussion

Eftersom detta examensarbete skrevs under den rådande covid-19-pandemin blev studiens metod begränsad i flera aspekter. Vi hade inte möjlighet att åka ut till gymnasieskolor eller att träffa lärare. Hade det varit under normala omständigheter utan pandemi, hade vi istället genomfört alla intervjuer med lärarna i form av personliga intervjuer. Då hade även klassrumsobservationer varit ett alternativ på en metod för att få se hur lärarna faktiskt gör i praktiken, istället för att enbart höra lärarnas enskilda redogörelse för hur de arbetar med värdegrundsbaserad undervisning. På grund av att metodvalet var begränsat resulterade det i att tre intervjuer utfördes via mejl och en via Google meet. Dessa skilda intervjumetoder kan ha påverkat undersökningen genom att det ibland var svårt att få utförliga svar från vissa respondenter som svarade skriftligt, och att det inte fanns någon möjlighet att genom direkt interaktion uppmuntra till utförligare svar. Vi ställde välformulerade följdfrågor för att få in mer information, men vi tror att svaren kanske hade blivit lite utförligare om alla intervjuerna hade gjorts som personliga intervjuer.

Från intervjuerna inkom betydligt utförligare svar från två av respondenterna än de andra två. Vi har varit noggranna med att använda material från alla fyra svensklärare som blivit intervjuade, men de som har svarat mer utförligt på frågorna har även fått mer plats i resultat-

och analysdelen. Detta var högst individuellt hos de olika lärarna. Alla fick från början standardiserade frågor och sedan individuella följdfrågor vilket säkerställer att tillvägagångssättet varit samma för alla fyra respondenter (Trost, 2014). Något som också kan ha påverkat kvaliteten på de svar som inkommit från de olika deltagarna kan ha varit att vi inte besitter någon tidigare erfarenhet av intervjuteknik, och därför kanske vi inte fick in lika utförliga svar som en mer erfaren intervjuare hade fått (Alvehus, 2013).

Vi är medvetna om att resultatet speglas av just de fyra svensklärarnas svar och vår tolkning av deras svar. Resultatet hade kunnat bli annorlunda om vi intervjuat andra lärare eller om någon annan hade tolkat svaren, eftersom både den intervjuade och intervjuaren påverkar intervjun (Alvehus, 2013). Därför kan inte denna studies resultat generera någon överförbarhet av något slag (Trost, 2014), utan är en genomsnittsbild av hur just dessa lärare förhåller sig till värdegrunden och hur de säger att de arbetar med värdegrundsbaserad undervisning. Ett deltagarantal på fyra respondenter gör också att överförbarheten av resultatet är omöjligt (Ekengren & Hinnfors, 2012).

Val kring begrepps användning har varit väl övervägda och just användandet av begreppet värdegrundsbaserad undervisning är centralt för studien. Studiens resultat visar på att alla de intervjuade lärarna tolkar värdegrundsbaserad undervisning som något som bearbetas i samband med svenskundervisningen och därmed inte som något som står självständigt från svenskundervisningen. Flera av de intervjuade lärarna uttryckte aktivt att de var emot att undervisa om värdegrunden separerat från svenskämnet. Lärarna hade därmed bara värdegrundsbaserad undervisning och det framkom inte att de hade enskilt arbete med värdegrunden.

När det kommer till att bedöma föreliggande studies trovärdighet får flera aspekter beaktas. Urvalet som resulterade i fyra svensklärare som respondenter gör att resultatet från studien inte kan uppnå någon överförbarhet (Trost, 2014). Samtidigt var studiens syfte att undersöka just fyra lärares förhållningssätt till värdegrunden och inte att skapa någon övergripande bild. Genom att titta på de fyra svensklärarnas resultat kunde eventuella problem och möjligheter för värdegrundsbaserad undervisning upptäckas, men det behövs vidare forskning för att se om det är problem och möjligheter som är återkommande. Stora variationer i datamängden kan ses som en brist i studien, trots att vi med hjälp av innehållsanalysen kunde välja ut meningsbärande enheter från allt material. Under andra omständigheter hade vi kunnat utföra personliga intervjuer istället för att genomföra intervjuerna på distans för att eventuellt få en större mängd data från respondenterna. Den samlade bedömningen är att denna studie har måttlig trovärdighet.

6.4 Framtida forskning

I denna studie har det framkommit att det finns ett behov av stöttning gällande hur svensklärarna ska tolka värdegrunden. Utifrån detta ser vi en möjlighet till framtida forskningsfrågor. Möjlighet till vidare forskning finns genom att undersöka tolkningsskillnader i värdegrunden och hur det går att arbeta för att skapa mer gemensamma förhållningssätt. Detta hade kunnat göras genom fokusgrupper och intervjuer med svensklärare och rektorer, och hade kunnat bidra till att medvetandegöra skillnader i förhållningssätt gällande värdegrunden och lägga fram förslag för hur värdegrunden gemensamt kan tolkas. Förslag på forskningsfrågor kan vara: “Vilka tolkningsskillnader kan svensklärare ha gällande värdegrunden?” och “Hur går det att arbeta för att skapa gemensamma förhållningssätt kring värdegrunden?”

Referenser

Alkestrand, M. (2016). *Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2016. Göteborg.

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Bromseth, J. (2010). Förändringsstrategier och problemförståelser: från utbildning om den Andra till queer pedagogik. I Bromseth, J. & Darj, F. (red.) (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. (s. 27-54). Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet

Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (1. uppl.) Malmö: Liber ekonomi.

Butroyd, R. & Somekh, B. (2001). The Teachers' Role in Inculcating Values through a Mandated Curriculum: Isolation and Instrumentalism in High School Science and Language Arts Classrooms in England. United Kingdom. Tillgänglig på:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453171.pdf>

Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket: en empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Diss. Linköping : Univ.. Stockholm.

Colnerud, G. & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen: om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. (4., rev. och uppdaterade uppl.) Stockholm: Liber.

Ekengren, A. & Hinnfors, J. (2012). *Uppsatshandbok: [hur du lyckas med din uppsats]*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Englund, T. (2000). *Deliberativa samtal som värdegrund: Historiska perspektiv och aktuella föreställningar*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på:
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a653e33/1553957135235/pdf752.pdf>

Fjellström, R. (2004). *Skolområdets etik: en studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.

Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos

Malmgren, L. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. (2., [aktualiserade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Nykänen, P. (2008). *Värdegrund, demokrati och tolerans: Om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*. Göteborg: Filosofiska institutionen, Göteborgs universitet.

En fördjupad studie om värdegrunden: om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena. (2000). Stockholm: Skolverket.

Strömquist, S. (2007). *Skrivprocessen: teori och tillämpning*. (3., omarb. och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.

Thornberg, R. & Johansson, E. (red.) (2014). *Värdepedagogik: etik och demokrati i förskola och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag: interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Linköping. Tillgänglig på: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:21728/FULLTEXT01.pdf>²⁰_{20H%C3%83%C2%A4mtad%202015-02-20}

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Veugelers, W. & de Kat, E. (2003). *Moral and democratic education in secondary schools*. I W. Veugelers & F. K. Oser (Eds.), *Teaching in moral and democratic education* (s. 193-214). Bern: Peter Lang AG, European Academic Publishers

Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Bilagor

Intervjufrågor

1. Vad är dina tankar om värdegrunden?
2. Vad betyder värdegrundsarbete för dig?
3. Hur ser du på värdegrundsarbete just i svenskundervisningen?
4. Har du tänkt på något sätt som svensklärare skulle kunna arbeta med värdegrunden? I så fall vad?
5. Berätta gärna om erfarenheter från din egen undervisning.
6. Vilka områden inom värdegrunden tror du oftast lyfts inom din svenskundervisning?
 - a. Tror du att det är några delar som hamnar i skymundan?
 - b. Hur tänker du kring det och varför tror du att det är så?
7. Vad skulle du kunna se för risker eller negativa sidor av att integrera värdegrund i svenskundervisningen?
8. Vad skulle du kunna se för möjligheter eller positiva sidor av att integrera värdegrunden i svenskundervisningen?