

Fostran till goda människor
- om dygdetik i F-6 i den grundläggande utbildningen

Victor Norkko, 37414

Magisteravhandling i pedagogik

Handledare: Mårten Björkgren

Fakulteten för pedagogik och
välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2019

Innehåll

Abstrakt.....	
1 Inledning	1
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Syfte och frågeställningar	4
1.3 Avhandlingens disposition	4
2 Värdepedagogik	6
3 Dygdetik	8
4 Dygdetik och etisk fostran	21
5 Dygd och positiv psykologi	33
6 Metod	37
6.1 Syfte och forskningsfrågor	37
6.2 Hermeneutik som forskningsansats	37
6.3 Datainsamlingsmetoder	38
6.4 Undersökningens genomförande.....	41
6.5 Material och analys av data	42
6.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik	43
7 Resultatredovisning	46
7.1 Fostran i dygder ur ett rektorsperspektiv.....	46
7.2 Fostran i dygder ur ett klassläraperspektiv	50
7.3 Sammanfattning av svaren på forskningsfrågorna	53
8 Avslutande diskussion	55
8.1 Resultatdiskussion.....	55
8.2 Metoddiskussion	62
8.3 Förslag till fortsatt forskning.....	65
Källförteckning.....	66
Bilaga 1	
Bilaga 2	
Bilaga 3	
Bilaga 4	

Victor Norkko

Förteckning över bilagor

Bilaga 1. Enkät till klasslärarna

Bilaga 2. Intervjufrågor till rektorn

Bilaga 3. VIA:s sex dygdområden

Bilaga 4. Exempel på uppgifter som fokuserar på styrkor

Abstrakt

Författare Norkko, Victor	Årtal 2019
Arbetets titel Fostran till goda människor – om dygdetik i F–6 i den grundläggande utbildningen	
Opublicerad avhandling för kandidatexamen i pedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. 78	
Referat <p>Avhandlingens syfte är att granska fostran i dygdetik som en dimension för etisk fostran i årskurserna 1–6 i den grundläggande utbildningen i Finland.</p> <p>Forskningsfrågorna var:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Vilka referenspunkter och mål har projektskolan med sin fostran i dygdetik?2. Hur genomförs fostran i dygdetik enligt skolans lärare?3. Hur kan fostran i dygdetik vidareutvecklas enligt lärarna? <p>I undersökningen utgick jag från den hermeneutiska forskningsansatsen. Materialet samlades in i en finsk skola för årskurserna 1–6 genom en intervju och en elektronisk enkät. Rektorn och vicerektorn deltog i intervjun och 12 klasslärare svarade på den elektroniska enkäten. I resultatredovisningen presenteras intervjun och enkätsvaren separat.</p> <p>Studiens resultat visar att skolan i fråga har flera referenspunkter då det kommer till fostran i dygdetik. Bland annat utgör Aristoteles dygdetik tillsammans med den positiva psykologin referenser för den. Rektorns personliga intresse av dygdetik har även varit en bidragande faktor för fostran i dygdetik i skolan. Hur fostran i dygdetik sett ut i skolan sedan dess början läsåret 2005-2006 har varierat. Etisk fostran i form av dygdetik har uppmärksammats och använts som en kontinuerlig del av fostran i skolvardagen. Lärarna har flera förslag på hur skolan kunde vidareutveckla fostran i dygdetik, exempelvis genom att lyfta fram den mera synligt i läroplanen för den grundläggande utbildningen.</p> <p>Avslutningsvis kan konstateras att lärarna anser att fostran i dygdetik är en dimension av den etiska fostran som ger den mera struktur och mening för såväl läraren som eleven i den grundläggande utbildningen. Det finns en mängd utmaningar i det fostrande uppdrag som den grundläggande utbildningen ställs inför och därför vore det till fördel att vidareutveckla den etiska fostran i skolans verksamhetskultur.</p>	

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Mitt intresse för fostran i dygd väcktes för två år sedan då jag sökte inspiration för min kandidatavhandling. En debattartikel i Hufvudstadsbladet med rubriken *Ett dygdigt liv* (HBL, 28.8.2016) fängade mitt intresse. I artikeln lyfter Markus Haakana fram fostran i dygdetik som ett redskap för att fostra barn och unga. Av någon anledning bortser man från fostran i dygdetik i den grundläggande utbildningen i Finland. I min kandidatavhandling *Dygdena rättvisa och mod - en kvalitativ litteraturstudie om de moraliska dygdena rättvisa och mod i läroplanen för den grundläggande utbildningen* (2017) avgränsade jag mig till en innehållsanalys av styrdokumentet Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Resultatet visade att dygdena mod och rättvisa förekommer i läroplanen, men inte som begrepp som skulle stöda varandra. Den här iakttagelsen väckte i mig ett intresse för att ytterligare granska hur skolor i den grundläggande utbildningen fostrar eleverna i dygdetik.

Grundskolan är en av hörnstenarna till det välfärdssamhälle vi har i Norden. Man kan inte överskatta grundskolans betydelse för barnets utveckling till ett gott liv. I dagens samhälle möter människan ständigt nya utmaningar och den grundläggande utbildningen ger till stor del de kommande generationerna verktygen för att klara av att möta utmaningarna och lösa de problem de för med sig. Juuso och Tomperi framhåller att i grundskolan lär sig barn och unga att tillsammans med andra skapa en egen världsbild och egna värderingar. Skolan ska fungera som ett stöd för eleverna i deras sökande efter ett gott liv och i deras strävan att handla på ett moraliskt hållbart sätt. (Juuso & Tomperi, 2013, s. 253–255.)

Juuso och Tomperi hävdar vidare att grundskolan ska ge barnen redskap i deras strävan att nå ett gott liv och att skolan också ska vägleda dem mot det målet. För att det här ska vara möjligt måste det måste de vuxna, framförallt de som arbetar i skolan, fråga sig vad som kan göras för att vidareutveckla den här aspekten av skolans undervisning och verksamhetskultur. Undervisnings- och kulturministeriet och Utbildningsstyrelsen

ansvarar för de övergripande ramarna, timfördelningen, målen och innehållet i den grundläggande utbildningen bland annat genom att förnya vid behov grunderna i den nationella läroplanen. De nya läroplanerna kan ses som ständiga försök till att förbättra den finländska skolan som är länd i hela världen. I den läroplan som för tillfället är i bruk, Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, har man gjort förbättringar jämfört med tidigare läroplaner genom att till exempel lyfta fram sju kompetenser som ska ge eleverna en bred kunskapsnivå och fungera som verktyg för dem i framtiden.

Sofi Nordmyr konstaterar på svenska YLE att ”mer press sätts på att läraren utbildar elever för den globala marknaden men också att de tar del i uppfostran av eleverna” (Nordmyr, 2013). Att fostran av eleverna har blivit en allt större del av lärarens vardag är något som jag har fått höra flera gånger under studietiden. Det ökade ansvaret för fostran är inte heller förvånande med tanke på att begreppet *fostran* framkommer hela 75 gånger i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014). Tidigare har man tänkt sig att fostran sker i hemmen och att skolans uppgift i huvudsak är att ge barnen allmänbildning genom olika skolämnen. Fjellström å andra sidan anser att det verkar som om fostran har fått mindre utrymme i läroplanerna eftersom den tidigare kopplades samman med metoder i pedagogiken som inte mera används i skolorna, till exempel fysisk åga och annan bestraffning i syfte att fostra barnen (Fjellström & Schaffar, 2013, s. 156–157).

Under de senaste åren har finländska projekt såsom *Hyveet elämässä* (2015) och *Syvien vahvuuksien koulu* (2015) utvecklats och de har som mål att fostra barn i dygdetik och i karaktärsstyrka både i daghem och i skolan. I projektet *Hyveet elämässä* baseras fostran på dygdetik och i projektet *Syvien vahvuuksien koulu* baseras fostran på dygdetik och undervisning som utgår från positiv psykologi. I projektet *Syvien vahvuuksien koulu*, som finansieras av Undervisnings- och kulturministeriet, konstateras det att: ”...dygder och [karaktärs]styrkor skapar tillsammans en ny form av lärandeupplevelse som möjliggör utvecklingen av karaktärsstyrkor, fostran till det goda livet och ett samhällligt ansvarstagande. Projektet strävar till att alla elever får kunskaper och färdigheter som stöder dem så att de kan bli aktiva medlemmar i ett demokratiskt samhälle.” (Syvien vahvuuksien koulu, u.å.; egen översättning).

Lärarnas fackorganisation (FSL), framhåller att tillämpning av den positiva psykologin kan utgöra en grund för goda resultat i skolan. Neuropsykolog Åse Fagerlund som leder Folkhälsans forskningsprojekt ”Styrka, glädje och medkänsla” anser att skolan fokuserar för mycket på det som är svårt och fel istället för att stärka det som är gott i människan. I USA utfördes en stor undersökning vars syfte var att beskriva det bästa hos människor. Man beaktade olika tidsepoker och kulturer i undersökningen. Forskarna kunde identifiera 24 kärnstyrkor och dygder som ett resultat av undersökningen. Bland dessa fanns dygder som ärlighet, vänlighet, tacksamhet och eftertänksamhet. “Barn behöver ett språk för goda egenskaper. Utan att kunna sätta ord på känslan eller handlingen, är det betydligt svårare att få tag i dem”, säger Fagerlund. (Fagerlund, 2018.)

Det är intressant att dygd- och karaktärsfostran, som under flera decennier har varit ett dött koncept i Finland, återupplivats i vissa skolor i och med att lärarna i allt större grad ha fått ta ett större ansvar för fostran av barn (Båtshake, 2006, s.77). Främst lyfts dygd- och karaktärsfostran för tillfället fram på det pedagogiska fältet genom tillämpning av positiv psykologi. Carr och Steutel menar att frågor om moralisk utveckling och inläring av goda moraliska seder tidigare diskuteras inom den filosofiska vetenskapen men att diskussionen idag förs inom den psykologiska vetenskapen (Carr & Steutel, 1999, s. 242). I Finland är vi tio till femton år efter i karaktärsfostran jämfört med den fostran som erbjuds i grundutbildningen i angloamerikanska länder. De etiska ramarna i grundutbildningen i Finland har de senaste decennierna fokuserat på sociala färdigheter (Liutta, 2011, s. 90). Också i den angloamerikanska världen finns det olika projekt inom fostran i dygdetik. Bland dessa kan man nämna projekt som The Virtues project (1991) och IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) (1969). The Virtues project är utvecklat i Kanada och IAPC:s är från USA.

I denna avhandling diskuteras behovet av att vidareutveckla den dygdetiska fostran inom ramen för den pedagogiska verksamhet vi har idag i våra skolor. Fostran i dygdetik kan ses som en modell som man utgår ifrån i undervisningen och i verksamhetskulturen i skolan. Den gör det möjligt att nå skolans fostrandemål. Det goda livet som eftersträvas till exempel i dygdetiken är till högsta grad ett fostrande

mål för den grundläggande utbildningen i Finland (Turunen, 1995. s. 22). Avhandlingens problemställning handlar om hur den pedagogiska verksamheten i skolan kan finna sina utgångspunkter i ett etiskt sett gott liv tillsammans. I utgångspunkterna för den grundläggande utbildningen framhålls vikten av att skolans värdegrund genomsyrar undervisning och fostran vilket formuleras enligt följande: ”betydelsen av värdegrundsarbetet i skolan ökar i en värld, där det multimediala informationsflödet, globala nätverk, sociala medier och kamratrelationer formar barnens och de ungas värderingar” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13). Fostran i dygdetik är en form av fostran som kan ge såväl läraren som eleven trygghet och klara ramar att arbeta inom.

1.2 Syfte och frågeställningar

Avhandlingens syfte är att granska fostran i dygdetik som en dimension av etisk fostran i årskurserna 1-6 i den grundläggande utbildningen i Finland.

Utgående från syftet har forskningsfrågorna formulerats på följande sätt:

1. Vilka referenspunkter och mål har projektskolan med sin fostran i dygdetik?
2. Hur genomförs fostran i dygdetik enligt skolans lärare?
3. Hur kan fostran i dygdetik vidareutvecklas enligt lärarna?

Avhandlingens syfte och frågeställningarna avgränsas till fostran i dygdetik i en projektskola. Detta motiveras med avhandlingens omfattning. I avhandlingen behandlas inte andra etiska teorier än dygdetiken. Det här valet gjordes på grund av att dygdetiken är den form av etik som har lyfts upp som en dimension av skolornas fostran av eleverna under de senaste åren i Finland.

1.3 Avhandlingens disposition

Avhandlingens inledande kapitel redogör för studiens bakgrund, syfte, forskningsfrågor och upplägg. Den teoretiska referensramen är indelad i fyra kunskapsområden det vill säga *värdepedagogik*, *dygdetik*, *dygd och etik i fostran* och *dygd och positiv psykologi*. Målet med upplägget är att ge läsaren en bred bild av den fostran i dygdetik som ges i skolan. Framställningen om positiv psykologi har tagits

med som en del av teorin eftersom den har använts både som en utgångspunkt och en kompletterande dimension i de skolor och de projekt som medvetet försökt tillämpa etisk fostran i elevens lärandeprocesser.

I avhandlingens sjätte kapitel redogörs för de metoder som har använts i undersökningen. Först beskrivs forskningsansatsen, därefter datainsamlingen, undersökningens genomförande, material och analysmetod och slutligen forskningsetiska överväganden.

Avhandlingens sjunde kapitel presenterar forskningsresultaten. Först framställs resultaten från intervjun med skolans rektor och vicerektor. Därefter presenteras resultaten från enkätundersökningen med skolans klasslärare.

I den avslutande diskussionen framställs och granskas resultatet i dialog med studiens teoretiska utgångspunkter. Därefter diskuteras avhandlingens kvalitativa ambitioner, datainsamlingsmetoder och temaanalys. Slutligen presenteras förslag på fortsatt forskning.

2 Värdepedagogik

Värden är det människor anser vara gott, rätt och eftersträvansvärt. Våra värden får oss att uppfatta människor, föremål, idéer, handlingar och situationer som goda, dåliga eller någonting däremellan. (Halstead, 1996, s. 13.) Värden är inte medfödda karaktärsdrag, utan de är något människan lär sig under sin uppväxt (Hirsjärvi, 1975, s. 59).

Värdepedagogik handlar om att påverka och fostra eleverna i moraliska eller politiska värden och normer. Termen *värdepedagogik* är inte bunden till en viss värdegrund eller etisk fostran. *Värdepedagogik* refererar till den aspekt av den pedagogiska verksamheten (exempelvis läraren, undervisningsmaterial och styrdokument) som förmedlar moraliska värden och normer till eleverna. (Thornberg, 2004, s. 103–104.) Oavsett vilken moralisk princip (utilitaristisk, dygdetisk, pliktetisk, regeletisk etc.) pedagogen förmedlar åt eleven omfattar begreppet *värdepedagogik* den här aspekten. Fastän exempelvis utilitarismen och dygdetiken skiljer sig något från varandra är båda i lika hög grad en form av värdepedagogik. (Thornberg, 2004, s. 102–103.) På engelska används termer som *moral education*, *values education* och *character education* för att beteckna pedagogisk verksamhet där värden och normer står i centrum. Med *character education* tänker man traditionellt på förmedlande av moraliska värden, regler eller dygder från lärare till elev. (Thornberg, 2004, s. 99.)

Halstead delar in värdepedagogiken i explicit värdepedagogik och implicit värdepedagogik. I den explicita värdepedagogiken inkluderar han metoder som lärare använder vid undervisning eller fostran i värdefrågor. Den explicita formen av värdepedagogik är uttalad och oftast planerad. Den implicita värdepedagogiken handlar däremot mera om en indirekt fostran där läraren exempelvis kan fungera som en förebild för eleverna. Hit hör även övriga aspekter av den dolda läroplanen, det vill säga skolans oskrivna regler. (Halstead, 1996, s. 19.) Halstead menar att en stor del av värdepedagogiken finns i den dolda läroplanen, det vill säga den implicita delen. I skolor där elever inte systematiskt fostras i värden riskerar barnen att få slumpmässiga värden skolan inte står för. (Halstead, 1996, s. 4.) En problematisk aspekt med den

dolda läroplanen är till exempel en situation i vilken en lärare undervisar i matematik eller geografi och enbart koncentrerar sig på själva undervisningen medan hen är blind för den värdefostran som ständigt pågår i undervisningssituationen (Broady, 1991, s 40).

Värdepedagogiken, de värden som man exempelvis i grundskolan fostrar eleverna till, förändras då värden i vår levnadsmiljö ändras. Det samhälle vi finländare idag lever i betonar mera en form av individualism än vad fallet var tidigare. Det här innebär att vi prioriterar värden som gagnar den enskilda individen i högre grad än tidigare. Vårt land har också blivit mera heterogent. Gemensamma värden och normer existerar inte längre i samma grad som förr då vi var ett mer homogent land. Därför betonas även tolerans mot och respekt för andra kulturer och religioner i den finländska skolans värdegrund. (Launonen, 1997, s. 152 & 171.)

Värdepedagogiken skulle vara betydligt enklare att förverkliga i skolan ifall alla skulle ha exakt samma värden. Så ser dock inte verkligheten ut. Elo anser att det finns tre olika sätt att förverkliga värdepedagogiken i grundskolan. Det första alternativet är fostran i dygdetik, andra alternativet är att staten bestämmer vilka värden skolan ska fokusera på och det tredje alternativet är att försöka utveckla den enskilda elevens förståelse för etik och moral. Elo själv var mest positivt inställd till det sistnämnda alternativet där skolan försöker stödja och utveckla elevernas tankeförmåga. De två förstnämnda alternativen ställer han sig skeptiskt till. Han menade att fostran i dygdetik blir problematisk då värden (dygder) hamnar i konflikt med varandra. Detta leder till att majoriteten bestämmer vilket värde (vilken dygd) som väger tyngst. (Elo, 1993, s. 83.) Popov håller inte med Elo, hon anser att dygdetiken ger oss ett gemensamt språk med vars hjälp vi kan kommunicera med varandra på ett djupare plan kring moraliska frågor. I ett samhälle med en mängd olika värderingar är det här livsviktigt. Värderingar är det som vi anser vara viktigt för oss och de är bundna till den kultur vi lever i. Popov menar att gemensamt för alla kulturer är att man uppskattar dygder. (Popov, 2010, s. 69.)

3 Dygdetik

Dygdetik kan beskrivas som en etisk teori som hör till moralfilosofin. Övriga teorier som kan nämnas inom moralfilosofin är utilitarismen, pliktetiken och konsekvensetiken. Dygdetiken fokuserar på människans handlingsbenägenhet och den försöker svara på hurdan människan ska vara för att hon ska kunna leva ett gott liv. (NE.se, u.å.)

Dygdetiken har blivit kritiserad för att vara alltför individualistisk. I vår tid kunde man tänka sig att det enbart är de smarta och starka som håller Aristoteles mått för en dygdig människa. Om man ser på dygdetiken som individualistisk blir även samhället en plats där alla människor försöker förverkliga sin egen självvalda föreställning om det goda livet. För att minska risken för att se dygdetiken som enbart en individualiserad etisk referensram behöver vi komma ihåg att Aristoteles ansåg att vi också behöver forma en politisk gemenskap. Då människan beaktar den här gemenskapen och hon strävar till att handla dygdetiskt minskar också risken för att egocentriska motiv styr hennes handlingar. (Bischofberger, 1994, s. 47–48.)

Är dygder som exempelvis modig, rättvis och generös för vaga i sig för att ge oss några klara riktlinjer för ett dygdetiskt handlande? Vi kan konstatera att etiska teorier är oanvändbara ifall de är för vaga, till exempel är “du ska vara modig” för vagt om vi inte har någon klar tanke vad det innebär. Men det finns inte några allmänna regler för hur specifika etiska teorier ska vara. När vi handlar utgår vi ofta från frågan om vilket som är det rätta handlandet i den aktuella situationen? Då utgår man förstås att den etiska teorin ska ge ett svar på hur vi ska handla i den enskilda situationen. (Annas, 2011, s. 35–36.)

Definition av dygd

Ordet *dygd* härstammar från grekiskans *areté*, som ordagrant kunde översättas till *det som är gott* (dictionary, 2017). *Areté* kan även översättas till svenskans *förträfflighet*, *duglighet*, *förtjänst* och *förtjänstfullhet* (Aristoteles, 1993, s.18).

Att inneha dygd innebär att människan har en läggning i karaktären som leder till ett dygdetiskt handlande. Det är inte frågan om en engångshändelse eller en attityd (Annas, 2011, s. 4). Dygder är karaktärsdrag hos en individ som i sin tur ger upphov till hans moral. Dygderna är finns för att styra människor så att de lättare kan handla rätt och därmed uppnå idealet av att vara en god människa. När människor strävar mot idealet ökar trivseln för såväl den enskilda individen som för en grupp människor. (Lindstedt-Cronberg & Stenqvist, 2010, s. 6–7, 9.)

Att leva enligt dygder har alltid setts som något beundransvärt och något som människan har strävat efter. Vilka dygder som har ansetts vara eftersträvansvärda i samhället har växlat mellan olika kulturer och tidsepoker. (Kylliäinen 2012, s.60.) Förutom kulturella synsätt och normer avgör också individens egna föreställningar uppfattningen om vad som betraktas som dygd. Hertzberg påpekar att det är svårt att ge en exakt förteckning på alla dygder och att det därför är fruktbarast att hålla frågan öppen. (Hertzberg., u.å.) Exempelvis skiljer sig de antika grekiska och de kristna dygderna från varandra. Detta beror på att de utgår från olika mål (grek. *telos*) i livet. (Lindstedt-Cronberg & Stenqvist, 2010, s. 6–7.)

Grekerna var de första inom den västerländska kulturen som kartlade dygder och filosoferade om dem under antiken. De lade också grunden för det dygdetiska tänkandet utifrån de fyra kardinaldygderna rättvisa, mod, vishet och besinning. (Kylliäinen, 2012, s. 60; Lindstedt-Cronberg & Stenqvist, 2010, s. 6.) Kristendomen har, liksom antikens filosofer, haft en avgörande roll i vad som uppfattas som dygd i det västerländska samhället idag. Bland de kristna dygderna kan de så kallade teologiska dygderna *tro*, *hopp* och *kärlek* nämnas. Fastän de kristna dygderna i viss mån är annorlunda än filosofernas i det antika Grekland så har även kristendomen lyft fram de fyra kardinaldygderna som något eftersträvansvärt. (Näsman, 2010, s. 27.)

Alla dygder är unika i sig och har sina karakteristiska drag vilket innebär att de också kan hamna i konflikt med varandra. Men det betyder inte att den ena dygden upphäver den andra. Vid situationer där två eller flera dygder hamnar i konflikt med varandra kan det hända att vi tänker att vår moral är bristfällig och att vi inte behärskar de relevanta metoderna som skulle behövas. Det är en upplevelse som kunde jämföras med oförmågan att lösa matematiska ekvationer.

Om en människa förstår sig på begreppet dygd på ett djupare plan förstår hon att problemet inte är det att hon tänker fel. Situationer där två eller flera dygder hamnar i en konflikt är inte en brist i individens moral. Snarare är det situationen i sig som har motstridiga moraliska krav. Ifall människan anser att man kan lösa konflikten utan moraliska problem tyder det däremot på att hon är blind för en del aspekter i situationen. (Hertzberg, u.å.)

Det är viktigt att komma ihåg att begreppet *dygdig* kan beskriva en person och en handling. Dygd handlar därför både om vad människan är och om handlingar hon utför. De är sammankopplade till varandra, men kan även skiljas åt. (Näsman, 2010, s. 22.) Det som vi tänker som moraliskt beteende är för de flesta människor ett naturligt sätt att leva. En frestelse eller ett nytt synsätt kan dock förleda henne bort från ett dygdigt liv. (Hertzberg, u.å.)

Arja Liutta sammanfattar den finlandssvenska filosofens Georg von Wrights centrala tankar kring dygd i tre punkter:

1. Dygd är ett karaktärsdrag eller -tillstånd som människan nått via fostran och livserfarenheter och som hjälper henne att välja det goda i en situation som kräver det.
2. När människan handlar dygdigt utgår hon från sin kunskap om vad som är gott och vad som är skadligt.
3. Då människan handlar dygdigt tar hon i beaktande det som är gott för henne och det som är gott för dem som berörs av handlingen. (Liutta, 2011, s. 77.)

Aristoteles dygdetik

Aristoteles dygdetik grundar sig på det liv människan lever i praktiken. Därför är ett aristoteliskt etiskt tänkande och handlande förknippat till det praktiska livet och går därför att anpassa till det liv vi lever. Det här gör den aristoteliska etiken till en användbar etisk teori. (Turunen, 1995, s. 15.)

Aristoteles och “det högsta goda”

Dygdetiken, så som vi känner till den idag i västvärlden, härstammar från det antika Grekland. Filosoferna Platon (427-347 f.v.t.) och särskilt Aristoteles (384-322 f.v.t.) lade grunden för det dygdetiska tänkandet. (Tieteen termipankki, 2016).

Till Aristoteles mest kända verk hör *Den Nikomachiska etiken* som är en samling föreläsningsanteckningar. I det här verket redogör han för det dygdetiska tänkandet. I det första kapitlet av totalt tio ställer han frågan om vad som är det högsta goda i livet. Nedan följer ett citat från *Den Nikomachiska etiken*:

Såväl den stora massan som en mera upplyst allmänhet påstår att det är lyckan som identifierar en lycklig tillvaro med välbefinnande och framgångsrikt handlande (Aristoteles, 1993, s. 23).

Aristoteles menar att det högsta goda i livet en människa kan uppnå är *eudaimonia*, det vill säga lycka. *Eudaimonia* är något som alla människor strävar efter. Det här innebär att *eudaimonia* är människans *telos*, som på svenska kan översättas till mål eller mening. Lycka kan dock innebära olika saker för olika människor. En del kan anse att njutning är lika med lycka, medan andra kan tycka att rikedom bidrar till lycka. (Kylliäinen, 2012, s. 63; MacIntyre, 2004, s. 178; Näsman, 2010, s. 23.)

Själv söker Aristoteles svaret på vad som är lycka genom att fråga efter vad som är människans *telos*. För att hitta ett svar på den komplexa frågan delar han upp människans själ i tre olika delar det vill säga hennes näringsförmåga (växtliga delen), hennes förmåga till förnimmelser (animaliska delen) och förnuftet. Det sistnämnda,

förnuftet, är det som skiljer människan från djuren och växterna menar Aristoteles. Därför måste det vara förnuftet som är nyckeln till människans lycka. Människans uppgift enligt Aristoteles är att styras av förnuftet och leva enligt det så gott det går. Då kan hon nå målet att bli en bra människa. Lycka uppnås genom att människan i enlighet med sin uppgift lever enligt förnuftet och att hon agerar som en god människa. Därför är den främsta dygden för Aristoteles förnuftet. Om människan inte lyssnar på förnuftets röst bryter hon mot den viktigaste dygden och kan därför inte uppnå livets *telos*. Aristoteles påpekar att ett liv som levs helt enligt förnuftet inte automatiskt är ett lyckligt liv. Ifall en människa jämt råkar ut för orättvisor eller ständigt har otur kan hon bli olycklig oavsett hur dygdigt hon försöker leva. (Kylliäinen, 2012, s. 64–65.)

Aristoteles ansåg att människan behöver stöd av samhället för att kunna uppnå lycka i livet. Det här är till fördel för såväl den enskilda individen som för samhället då även samhällets högsta mål är det goda livet. Individen och samhället bör därför stödja varandra för att kunna nå lycka. (Juuso & Tomperi, 2013, s. 247.)

Hur blir man en dygdig människa enligt Aristoteles?

Aristoteles delade in dygderna i två grupper, de *intellektuella* och de *moraliska* dygderna. De moraliska dygderna kan en individ träna upp och bli bättre på genom att praktisera dem. De dygder man kan träna sig i är till exempel rättvisa och mod. I situationer där ett dygdetiskt handlande förutsätts kan en person välja att handla överdrivet, otillräckligt eller välja att följa en medelväg. Av dessa tre är medelvägen den rätta vägen. (Kylliäinen, 2012, s. 70.) Aristoteles påpekar att de metoder och avsikter som används för att uppnå ett mål är lika viktiga som resultatet. För att en handling ska räknas som dygdets ska tre kriterier uppfyllas. Först och främst skall personen veta vad som till exempel är rättvist. Dessutom ska hon veta att det val hon gör utgår från att det är rättvist. Det tredje kriteriet är att en individs handlande inte får ske i "stundens hetta", utan handlingen ska ha hennes goda karaktär som grund. (Kylliäinen, 2012, s. 66–67; MacIntyre, 2004, s.179, 184.)

De intellektuella dygderna, det vill säga *sofia*, och det praktiska förnuftet, det vill säga *fronesis*, lär vi oss inte på samma sätt som de moraliska dygderna. De intellektuella dygderna uppkommer och utvecklas via livserfarenhet precis som också intellektet gör

hos människan. Aristoteles ansåg att de intellektuella dygderna hör till de viktigare hos individen. Det praktiska förnuftet (*fronesis*) i kombination med visdomen (*sofia*) hjälper människan att välja rätta handlingar. Speciellt viktiga är det då två moraliska dygder står i strid med varandra. (Kylliäinen, 2012, s. 83–85; MacIntyre, 2004, s.184.)

Att vara dygdig är inte medfött utan något människan måste lära sig. Hon måste lära sig att känna glädje och sorg av rätta skäl och på rätt sätt. (Houni, 2014, s. 263; Kylliäinen, 2012, s. 68.) Redan i början av Den Nikomachiska etiken understryker Aristoteles att människan inte skall lära sig dygder för att känna till dem, utan för att hon ska kunna leva enligt dem. Han påpekar att det är själva handlandet som skapar förändring inte tänkandet i sig. (Mäentakanen, 2012, s. 19.) Aristoteles ansåg att det är viktigt att barn i en tidig ålder får bekanta sig med dygderna och att staten, familjen och övriga vuxna gemensamt bär ansvar för den här processen. Vuxna ska visa gott exempel och vara goda förebilder för barnen samtidigt som de ska lära barnen att känna glädje och sorg på rätt sätt i rätta situationer. (Kylliäinen, 2012, s. 68; Mäentakanen, 2012, s. 19; Näsman, 2010, s. 32.)

Det spelar alltså inte någon liten roll om man genast från barndomen får vanor av det ena eller det andra slaget, utan en synnerligen stor, för att inte säga allt överskuggande roll (Aristoteles, 1993, s. 50)

Stark och svag karaktär

En människas karaktär kan delas in i antingen en svag eller stark karaktär beroende på vilka egenskaper hon har och hur hon reagerar i olika situationer. Ytterligheter så som renodlad ondska och orubblig dygdighet är väldigt sällsynta personlighetsdrag hos en människa enligt Aristoteles. Karaktärsdragen synliggörs då hon utsätts för en situation där hon måste motstå skadliga njutningar. De synliggörs också då de ges överdrivna dimensioner. En person med en stark karaktär kan motstå frestelser och välja det rätta i en situation, medan en person med svag karaktär inte klarar av det. En stark karaktär och en orubblig dygdighet går inte att skilja åt om man endast ser på en handling och dess resultat. Det som skiljer dem åt är själva processen. En människa med orubblig dygdighet kommer att handla rätt på grund av att hon som en följd av en lyckad fostran vet vad som är rätt. En person med stark karaktär behöver däremot gå en inre kamp

innan den kan välja det rätta. Personen är tvungen att kämpa mot de egna dåliga drifterna, men övervinner dem genom sin starka karaktär. (Kylliäinen, 2012, s. 86–87.)

En människa med svag karaktär och en rent ondskefull person går att skilja åt på samma sätt. En person med svag karaktär vet vad som är rätt i en viss situation, precis som en person med stark karaktär, men kan däremot inte motstå frestelsen i en njutning och väljer därför det som inte är dygdigt. Personer med en ondskefull karaktär funderar inte på vad som är rätt i en situation utan agerar enbart utgående från egen njutning. Dessutom känner en ondskefull person inte någon ånger över sitt val efteråt till skillnad från en person med svag karaktär. (Kylliäinen, 2012, s. 86–87; Urmson, 1988, s. 32.)

Aristoteles dygdetik idag

Den antika naturvetenskapen utgick i likhet med Aristoteles tänkande från att alla varelser har en egen oföränderlig natur. Utgångsläget för Aristoteles etik är att människan i likhet med alla andra djur har en natur som är typisk för henne. Hans dygdetik har delvis blivit förbisedd under tidens lopp på grund av det här synsättet. Naturvetenskapens syn på djurens natur har däremot förändrats. Tidigare ansågs den vara oföränderlig men idag räknar man med att den påverkas av både arvet och den miljö som djuren lever i. Etiken formas av naturvetenskapen och i och med att synsättet på naturvetenskapen har förändrats blir det också oundvikligt att ifrågasätta det etiska tänkandet. (Kylliäinen, 2012, s. 91–92.)

Aristoteles ansåg att kvinnor och slavar inte var likvärdiga med Athens fria män, det vill säga de bildade och mer förmögna männen. Det här synsättet har också fått vissa forskare att ta avstånd från Aristoteles idéer (Österberg, 2012, s. 16). För att se vilken betydelse och funktion Aristoteles dygdetik kan ha i dagens värdediskussioner och för fostran bör vi granska i hurdan verksamhet vi kan använda oss av den. Dygdetiken berör till stor del alla de livsområdena som är gemensamma för oss människor och den lämnar också stor rörelsefrihet för den enskilda individen. (Turunen, 1995, s. 21.)

Intelligent dygd av Julia Annas

I det vardagliga livet används begreppet *dygd* ytterst sällan idag på 2010-talet. Människor tänker och diskuterar dock indirekt dagligen om dygder då de till exempel uppskattar eller dömer sig själva eller andra. Det kan till exempel ske i en situation där någon handlar antingen generöst eller ogeneröst gentemot dem. Men vad är det vi fokuserar på då någon utför en generös handling? Är det handlingen, känslan eller är det något annat? Annas menar att det inte enbart handlar om att avgöra ifall en människa handlar generöst eller har en känsla för att hon ska vara generös. Båda dessa kunde nämligen inträffa utan att människan i grund och botten är generös. En individ kan ha utfört en generös handling för att få en komplimang eller för att hon i stunden var på gott humör. Ingenting av dessa orsaker till handlingen leder dock inte nödvändigtvis till generositet på lång sikt. För att människan ska anses vara generös ur ett dygdetiskt perspektiv måste generositeten härstamma från hennes karaktär. Generositeten måste vara pålitlig och stabil och ofta förekommande. (Annas, 2011, s. 8.)

En dygd är ett varaktigt drag hos en människa som får henne att vara på ett visst sätt, det vill säga den är ett karaktärsdrag. En dygd är inte ett statistiskt fenomen hos en människa utan den är aktiv och dynamisk och därför kan den ändras mot det bättre eller sämre. Exempelvis kan generositeten stärkas om man blir väl bemött av sina medmänniskor eller försvagas om man blir dåligt bemött. Om karaktären förändras kan en individ lära sig en ny dygd, förstärka en hon redan har eller gå miste om en som hon haft. (Annas, 2011, s. 8–9.)

Då vår förståelse av och medvetenhet om dygder utvecklas kan vi bättre handla enligt dem. Det här resulterar i att vi i framtiden har bättre förutsättningar att handla dygdigt. Dessutom leder utvecklingen till att vi formar dygderna till att bli våra egna och på så sätt stärks vår egen identitet så att vi inte enbart är kopior av tidigare generationer. Vi utvecklar då ett eget tänkande om ett gott liv. (Annas, 2011, s. 39.)

Människan kan ha "naturliga dygder", det vill säga enskilda dygder som hon har fallenhet för. De här "naturliga dygderna" kan dock leda människan i fallgropar om hon inte använder sitt praktiska förnuft vid tillfällena där de "naturliga dygder" aktiveras. Till exempel kan en människa med ett "naturligt", medfött mod lätt bli övermodig och därmed handla fel. Vi behöver utveckla det praktiska förnuftet för att kunna handla dygdigt. Det praktiska förnuftet utvecklas som en del av karaktären så att de på ett holistiskt sätt bildar en helhet. (Annas, 2011, s. 86–87, 89.)

Ett dygdigt handlande

Hur vet vi att dygder ger oss verktyg att handla rätt? Rosalind Hursthouse har sagt att ett handlande är rätt enbart ifall av att det är exakt så en människa med dygdig karaktär skulle göra. Vi kan konstatera att dygdigt handlande är det rätta handlande. Med hjälp av begreppet dygd och den terminologi som hör ihop med det får vi en bättre och tydligare helhetsbild över vad det rätta handlandet innebär. Ett handlande som är rätt är ett förenklat sätt att beskriva dygdigt handlande. Dessutom garanterar inte enbart ett rätt handlande i en situation handlandet utfördes av rätta orsaker. Ett dygdigt handlande är alltid rätt, men ett rätt handlande kan utgå från fel orsaker och behöver därför inte alltid vara dygdigt. En människa kan exempelvis handla rätt för att hon vill uppnå något annat med hjälp av handlingen. En elak människa kan göra det rätta men ha en baktanke med handlingen som inte är god och det här gör att handlingen är bedräglig. Von Wright skriver att vi inte enbart ska se på en människas handlande eftersom handlingen kan vara bedräglig i den meningen att den kan verka god utan att vara det. Därför är resultatet av handlingen bara en viktig aspekt för att ta reda på ifall handlingen var dygdig eller ej (Liutta, 2011, s. 56). Att beskriva något som ett rätt handlande ger oss inte heller någon information om hurdan sorts handling det var frågan om, som till exempel ett modigt handlande ur ett dygdigt perspektiv gör. Om vi enbart utgår från rätt handlande ger det oss inte verktyg till att avgöra eller veta vad som är rätt i den specifika situationen. Därför behöver vi lära oss dygder för att klara av att med praktiskt förnuft veta hur vi ska handla. (Annas, 2011, s. 41,43,45.)

Dygd i en kontext

Dygder formas delvis av samhället men samtidigt kan olika dygder krocka i samhället. Ett samhälle som tillåter slavar är ett exempel på ett samhälle där dygder och samhälle

strider mot varandra. Om en man som äger slavar är human mot sina slavar gör han i princip det rätta och goda med tanke på att han skulle ha rätt att behandla dem sämre. Han är enligt samhällets måttstock en dygdig man. I vårt samhälle skulle vi däremot inte tänka på en slavägare som en dygdig man. I ett orättvist samhälle är det därför oerhört svårt att vara helt dygdig och man kunde säga att samhället delvis styr hur dygdiga dess medborgare kan bli. (Annas, 2011, s. 45–46.)

Dygder lärs alltid ut i en kontext och de dygder som barn lär sig av vuxna är bundna till de sociala och kulturella normer som existerar. Det innebär att individens dygder lätt blir inramade av och anpassade till samhället och dess förväntningar. I slavsamhällen utvecklas dygder för just det samhälle på samma sätt som också vi utvecklar våra dygder i vårt västerländska samhälle. Det här kan, som tidigare har nämnts, göra det svårare för oss att uppnå dygder. En dygdig människa måste därför kunna förhålla sig kritiskt till samhällets sociala och kulturella normer. Det här ger individen möjlighet till att förbättra samhället men samtidigt finns det en potentiell risk för att individen separeras från sina föräldrar och övriga personer som har inflytande i hens liv då hen utvecklar egna självständiga tankar om vad som är rätt och fel. Det är inte lätt att bryta sig loss från trygga ramar som människan är van vid och därför väljer många att istället blunda för fel som görs. (Annas, 2011, s.5, 53–54, 56–57.) En orubbligt dygdig människa kan ändra samhället mot en positivare riktning, till exempel med hjälp av en stark känsla för rättvisa (Annas, 2011, s. 62–63). Att bli en fullständigt orubbligt dygdig människa är mer eller mindre omöjligt för en individ som lever i ett samhälle men det ska inte hindra henne från att sträva efter att bli dygdig (Annas, 2011, s. 64–65).

Njutning av dygder

Att ha dygder innebär inte enbart att handla enligt dem. Dygdiga handlingar ska utföras med rätta känslor och attityder. Barn, framförallt i yngre åldrar, har inte nödvändigtvis så välutvecklade dygder att de alltid skulle ha rätta känslor eller attityder när de handlar dygdigt. En dygdig människa njuter av sina dygder. Till exempel njuter den modiga av att göra det som kräver mod oavsett omständigheter och utan att förvänta sig något i gengäld. Andra färdigheter kan utövas utan rätt känsla men det kan inte dygder. Att handla enligt dygden kan ge oss en känsla av njutning, lite i likhet med att lära sig ett nytt språk, en förmåga som vi har av naturen. Psykologen Mihalyi Csikszentmihalyi

har i årtionden studerat hurdana upplevelser människor upplever som tillfredsställande och roliga. Han pratar om en optimal upplevelse som innebär en upplevelse där människan är aktiv och som kräver att hon anstränger sig intellektuellt. Vi njuter av komplexa aktiviteter som kräver problemlösningsförmåga. Den största njutningen får vi av aktiviteter där vi har ett tydligt mål. Något som kan väcka frustration är till exempel för mycket ny information. Är strävan efter ett dygdigt liv då en målmedveten aktivitet såsom till exempel träning i en idrottsgren är? En dansföreställning går att döma som lyckad eller mindre lyckad och på samma sätt kan också utövande av en dygd bedömas som mer eller mindre lyckad. Ett dygdigt handlande måste enligt den logiken vara en färdighet man kan öva sig i målinriktat. Utifrån sin forskning poängterar Csikszentmihalyi också vikten av att en aktivitet ska upplevas värdefull i sig för att kunna vara mera njutbar. (Annas, 2011, s. 5, 66, 69, 70, 74, 75.)

Det kan vara svårt att förstå hur etik, som ofta uppfattas som regler som förbjuder människor att göra saker de skulle vilja, kan vara något som ger människan njutning. För att kunna njuta av dygder måste man förstå deras innebörd och inte bara uppfatta dem som ett moraliskt system som begränsar individen. Dygder ger människan verktyg till att klara av de mål och förpliktelser hon har i livet. (Annas, 2011, s. 80.)

Dygder är beundransvärda i sig

Dygder skiljer sig från övriga egenskaper en människa har. Dygder är beundransvärda i sig vilket inte exempelvis egenskapen punktlighet är. Dessutom kräver dygder att man förbinder sig till värderingar. (Annas, 2011, s. 5-6.) Då en människa har dygder beundrar vi hennes karaktär, de indikerar hurdan personen är medan egenskaper endast beskriver en enskild egenskap hos en individ. En egenskap som punktlighet kan dessutom uttryckas såväl dygdigt som lastfullt. (Annas, 2011, s. 101 & 105.)

Förutom att handla dygdigt kan man även handla på ett lastfullt sätt eller utifrån naturliga egenskaper. Att handla dygdigt är det goda, att handla lastfullt är ett misslyckande i att utföra det goda och den naturliga egenskapen faller utanför ramen för det goda och det lastfulla. En person är oftast lastfull på grund av svaghet. Men hon kan även vara ond i sig själva eller hon kan ha haft dåliga förutsättningar att bli god. (Annas, 2011, s. 103.)

I samband med dygder är det viktigt att vi inte dömer människor till att ha dygder eller sakna dygder utifrån deras handlande. Det är karaktären som är avgörande. En dygdig människa kan nämligen göra det goda utan att handlingens resultat ger en önskad effekt. Vi får inte heller tänka på dygder som endast en form av godhet. Att vara dygdig innebär att vi har en samling dygder som vi utvecklar. Eftersom det finns så många olika värderingar är inte heller det goda i olika dygder entydigt. Nietzsche tänkte att det här kan leda till att olika dygder kan hamna i konflikt med varandra men han ansåg samtidigt att detta kan vara något positivt eftersom det kan utveckla människans psykiska tillväxt. Annas ser dygder ur ett mer aristoteliskt perspektiv, det innebär att det är det praktiska förnuftet som för dygderna samman och som därför utgör stommen till dygderna. (Annas, 2011, s. 111–113 & 117–118.)

Dygd och lycka

Det kan kännas absurt att tänka sig att en människa måste vara dygdig för att kunna leva ett lyckligt liv. Ändå saknar de flesta människor en klar definition på såväl dygd som lycka. (Annas, 2011, s.119–120.) Vi kan se på våra liv utifrån två synsätt. Det endimensionella synsättet bygger på vårt vardagliga liv, vi fokuserar på och lever i enlighet med olika rutiner såsom vårt jobb. Enligt det endimensionella synsättet går människan från en handling till en annan utan att desto mera reflektera över saken. Det andra synsättet är den strukturerade synen på vårt liv som handlar om att reflektera och fundera över det liv vi lever. Enligt det här synsättet ställer vi oss frågor om till exempel varför vi utför en handling? Med den här typen av frågeställningar kan vi få reda på vilka mål vi har med våra liv ur ett såväl kortsiktigt som ett långsiktigt perspektiv. Då vi utgår från det endimensionella synsättet kan vi enbart iaktta det liv vi lever i stunden medan det strukturerade synsättet ger oss möjlighet att organisera våra liv och handlingar så att vi kan nå vårt övergripande mål (*telos*) i livet. Det här innebär att vi kan välja våra handlingar så att vi kan komma närmare våra stora mål i livet. Det kan konstateras att det är ytterst få människor som har ett så här strukturerat tänkande om målen i sina liv. (Annas, 2011, s. 121–123.) Etiska teorier, såsom dygdetiken, hjälper oss att förbättra våra liv genom att reflektera över det liv vi lever och eventuellt göra förändringar när det behövs (Annas, 2011, s. 125).

Ett gott liv handlar inte om ägodelar, hälsa eller förmågor utan snarare om hur vi hanterat de liv vi lever. En människa kan vara olycklig fastän hon har allt det ovannämnda och likaså vara lycklig utan dem. (Annas, 2011, s. 129–130.) Idag har vi en tendens att se lycka utifrån hur vi känner oss för tillfället utan att ta i beaktande vad långvarig lycka innebär (Annas, 2011, s. 131).

Rosalind Hursthouse (1999) har noterat att vuxna vill att barn ska bli ärliga och modiga istället för oärliga och fega. Det här gör vuxna inte i ett egoistiskt syfte utan för att de anser att dygder så som ärlighet och mod ger barnen bättre förutsättningar för ett bra och lyckligt liv. Med andra ord anser vuxna att dygder leder till lyckligare liv. (Annas, 2011, s. 146–147.)

Det är viktigt att inte uppfatta dygder som endast en aspekt av livet utan som en del av själva livet. Om man inte gör det finns det stor risk för att övriga njutningar väljs före dygder (Annas, 2011, s. 150). Med hjälp av dygder får människan riktlinjer för vad som är rätt och vad som är fel. Ifall beteendet och handlandet är styrt mot det som är rätt kan en individ göra det som är gott för såväl henne själv som för andra människor. Som tidigare nämnts så är det en färdighet som kan övas upp precis som vilken som helst annan färdighet. (Annas, 2011, s. 165–166.)

4 Dygdetik och etisk fostran

Att lära sig dygder

von Wright menar att dygder skiljer sig från andra förmågor såsom minnet eller synen. Den största skillnaden mellan exempelvis de nämnda förmågorna och en dygd är att en dygd snarare är en inlärd egenskap medan de andra förmågorna är medfödda. Att utveckla en dygd kräver tid. Att bemästra en dygd innebär att människans karaktär har formats så att hon kan handla, tänka och resonera dygd enligt. För att det här ska vara möjligt måste det finnas en vana och erfarenhet av att praktisera en dygd. Därför räcker det inte att bara lära sig dygdteori. En dygd är dynamisk och den formas med tiden. Människans karaktär formas i samband med förändringar i livet och genom fostran i till exempel hemmet, daghemmet och skolan. Fostran i dygdetik kan ske medvetet eller omedvetet. När barnet är i daghemmet eller bland sina syskon lär de sig av de vuxna bland annat generositet och vänlighet i och med att barnen förväntas dela med sig av sina leksaker. I uppfostran får barnet rollmodeller för och kunskap om hur det ska gå tillväga för att handla dygd enligt. Goda förebilder som är viktiga för utvecklingen av dygder kan även fås via böcker och filmer. Då barnet får goda erfarenheter av dygder kopplar det ihop dem med något positivt och vill därför också själv börja handla enligt dem. (Annas, 2011, s.10,12; Liutta, 2011, s. 57.)

Dygder riskerar att enbart bli vanor ifall de lärs ut så som andra vanor lärs ut. Dygdigt beteende är inte något som enbart går att förverkliga rutinmässigt utan det är en aktiv och intelligenskrävande praktisk färdighet som kan jämföras med färdigheter i att professionellt kunna spela piano eller fotboll. En bra fotbollsspelare och en person som till sin karaktär är modig kan jämföras med varandra. Båda kan på ett intelligent sätt välja rätt i en viss situation. De klarar av att beakta olika faktorer i situationen och det här är ett resultat av att de har tränat sig i de färdigheter som de är bra på. Ett karakteristiskt drag för en vana är att den i en viss situation alltid förekommer i samma form. Det här gör dem förutsägbara. Av ett dygdigt beteende krävs det däremot mera, det krävs att agerandet är anpassat till den enskilda situationen (jfr Liutta 2011, s. 57). (Annas, 2011, s. 14–15.)

Utövningen av övriga färdigheter kan också ge en modell för hur man praktiskt tillämpar en dygd (Annas, 2011, s. 100; Strike, 1999, s. 229). För att öva sig i dygder behöver barn kunna lita på vuxna och kontexten där övningen sker måste också vara rätt. Barnet behöver kunna handla utifrån sin egen förståelse och inte utifrån exempelvis föräldrarnas förståelse. Förmågan att både lära ut och lära sig en färdighet kräver att de personer som är involverade i processen kan ge en förklaring till varför man väljer att göra på ett visst sätt. (Annas, 2011, s. 4,19.)

Precis som för andra praktiska färdigheter, som till exempel att spela fotboll, krävs det en vilja att lära sig en dygd. Både övriga färdigheter och dygder är praktiskt lagda och måste övas rent konkret för att kunna bemästras, ansåg Aristoteles. (Annas, 2011, s. 16.) Det behövs med andra ord erfarenhet, övning och någon som lär ut färdigheten. Den här inläringen sker alltid i en kontext. Barnet litar på att läraren lär det som är rätt och följer hans exempel. Framför allt barn i yngre ålder har svårt att ifrågasätta det som läraren gör och säger. Barnet måste förstå vad det håller på med för att verkligen kunna lära sig och för att kunna avgöra vilket beteende det ska försöka efterlikna. Barnet måste också inse varför man ska göra på det ena viset istället för på det andra. En exakt kopia av rollmodellen ska barnet naturligtvis inte bli. Då har hen nämligen inte insett den djupare innebörden av en dygd. Istället måste barnet klara av att lära sig att förstå och tillämpa en dygd så att den blir hans egen och så att den även kan förbättras med tiden. (Annas, 2011, s. 17–18, 22, 73–74; Strike, 1999, s. 230.)

När barn lär sig ett dygdigt beteende är det sällan fråga om direkt undervisning utan det handlar snarare om att inläringen sker i olika tillfällen i vardagen. Ofta handlar det om att barnet efterliknar, tar modell av och härmar föräldrarnas eller någon annan vuxens beteende. Därför lär barn sig att vara generösa i vissa tillfällen, men kan ha svårt att vara generösa i situationer som inte exakt liknar dem som de har upplevt som generösa. (Annas, 2011, s. 22.) När ett barn lär sig exempelvis dygden ärlighet av sin lärare är ärlighet för barnet enbart det som läraren lär ut om dygden ifråga. Det dygd enliga beteendet är inte i det här skedet helt och hållet barnets eget beteende utan det är snarare en kopia av vad läraren har lärt. Därför har barnet svårt att bete sig dygd enligt i en situation ifall den inte direkt kan kopplas till vad läraren lärt. Det här är en naturlig del av dygdinläringen och inte på något vis fel. Hur skulle barnen annars veta var de ska börja? (Annas, 2011, s. 36 & 40.) Små barn måste göra så som vuxna gör

för att kunna handla inom dygdens ramar. God god etisk fostran handlar inte om att barn ska göra exakt så som den vuxna säger utan den handlar snarare om att den vuxna ska ge barnet redskap att själva kunna handla rätt. MacIntyre beskriver det här som ”goods internal to practice”. (Annas, 2011, s. 34; MacIntyre, 2004, s. 224.)

Den djupare inläringen av dygder sker då människan praktiskt tränar på dem, det vill säga då hon utsätts för situationer där det går att antingen handla dygd enligt eller låta bli, exempelvis att handla modigt eller feigt. I och med övningen får individen själv en uppfattning om vad det innebär att handla modigt och hen får också en djupare insikt i varför det hen har gjort har varit ett modigt handlande. Det här ger henne bättre förutsättningar att tillämpa dygden i nya situationer. (Annas, 2011, s. 22–23.) Ifall en person nyligen har lärt sig en dygd krävs det ofta extra ansträngning i en situation där den ska tillämpas. Då människan utvecklat dygden kräver likadana situationer mindre energi för att handla rätt lite på samma sätt som en professionell fotbollsspelare inte behöver lägga lika mycket energi som en novis på grundläggande färdigheter. (Annas, 2011, s. 29.)

Omgivningen spelar en roll för huruvida människan kan utveckla en dygd eller inte. Barn som lever i trygga och kärleksfulla miljöer har bättre förutsättningar att bli dygdiga än barn som vuxit upp i otrygga miljöer eller miljöer där de inte har upplevt tillräckligt mycket kärlek. Det här betyder dock inte att de här barnen inte skulle ha möjlighet att utvecklas till dygdiga individer. (Annas, 2011, s. 31.) För att kunna utveckla en dygd måste man ha någon nivå av praktisk intelligens. Därför kan en del människor ha ett försprång och lättare att lära sig en dygd, men det är inte heller omöjligt för en person att öva upp sin praktiska intelligens och därmed utvecklas till en dygdig individ. (Annas, 2011, s. 30.)

Att lära sig en dygd är att lära sig praktisk förståelse det vill säga förståelse för hur man ska agera i olika situationer. Om inte människan inser att ett dygdigt tänkande hjälper henne i olika situationer har hon inte lärt sig att tänka dygd enligt. Det kan jämföras med en människa som studerar ett språk och ska använda det. Om hennes kunskaper inte är tillräckliga så kan hon inte heller kommunicera på språket i fråga. (Annas, 2011, s. 32.)

Då en dygd lärs ut till barn ska de uppmuntras till att utföra de dygdiga handlingarna för sakens skull och inte för att bli belönade. Att dela med sig av leksaker kan till en början kännas jobbigt för ett barn men då barnet gjort det flera gånger kan det känna njutning av att få dela med sig. Det här exemplet visar att barn i början måste uppmuntras av de vuxna men att de slutligen själva måste inse värdet med att dela med sig för att kunna bli människor med en generös karaktär. (Annas, 2011, s. 81.)

En och samma dygd kan uttryckas på väldigt olika sätt. Med detta i åtanke är det anmärkningsvärt att man kan tala om generositet som generositet fast generösa handlingar kan uttryckas på väldigt olika sätt. Därför är det viktigt att barn utvecklas i dygdighet så att de förstår att en dygd inte enbart tar sig i uttryck på ett enda sätt utan att de också kan känna igen och förstå den i ett bredare sammanhang. I längden är det också dåligt om dygderna lärs ut separat från varandra eftersom de inte går att separera från varandra. Bland annat kan inte generositet läras ut utan att man samtidigt lär ut rättvisa. Flera dygder kan alltså bilda en större helhet där alla delar måste tas i beaktande. Aristoteles påpekade därför att en människa behöver alla dygder. Det här kallas för "dygdernas sammanhängande enhet". (Annas, 2011, s. 83–85.) Vuxna kan inte kräva av yngre barn ett praktiskt förnuft som skulle innefatta förståelse för alla dygder utan det räcker att de kan koppla det praktiska förnuftet till enskilda dygder. (Annas, 2011, s. 86–87, 89; Liutta, 2011, s. 60.)

Att fungera som etisk fostrare

Då de vuxna fostrar barn i dygder är det viktigt att de inte förhåller sig fördömande om barnet inte beter sig exakt enligt den bild de vuxna har av dygden. Man ska vara väldigt försiktig att döma människor som onda eller goda eftersom de flesta har tendenser till att vara både onda och goda. När man med hjälp av det praktiska förnuftet reflekterar över saker minskar risken för att bedöma sig själv eller andra som goda eller onda. (Annas, 2011, s. 90–91.)

Att fungera som lärare i den allmänbildande skolan i Finland innebär ett stort etiskt ansvar. Läraren anlitas av samhället för att föregå med gott exempel för eleverna och lära dem goda vanor, dygder och normer för ett gott handlande (Strike, 1999, s. 231.) Lärarutbildningen behöver därför fokusera på värderingsfrågor så att läraren kan klara

av att förverkliga sin uppgift i sitt yrkesutövande. Det etiska arbete som läraren utövar i klassen får betydelse för eleven för en lång tid framöver och därför ses den etiska fostran inte idag längre som ett mål utan snarare som en process hos eleven. Med hjälp av allmänbildning ska eleven klara av att orientera sig i livet och få förutsättningar för att klara av de förändringar som sker i samhället. (Kallioniemi, 2007, s. 42,49.)

Att ge eleverna verktyg för att konstruera egna värderingar i det postindustriella samhället är ett etiskt krävande arbete för en lärare. Lärare som undervisar exempelvis i religion eller livsåskådningskunskap ska vara specialister inom området. Centrala yrkesfärdigheter är bland annat finkänslighet, problemlösning av etisk karaktär, etisk fostran och värdefostran. Det professionella ansvar som läraren har förutsätter att verksamheten är på en etiskt sett hög nivå. För att det ska vara möjligt behöver läraren vara medveten om arbetets etiska karaktär och dessutom reflektera över sin egen personliga etik. (Kallioniemi, 2007, s. 49.) Värri (2002) påpekar att det krävs mycket av lärarna i de finländska skolorna. Läraren förväntas bland annat vara den som uppfostrar barnen i etik och moral, den som förebygger utslagning i klassen och undervisar kritiskt om media och därtill vara den person som skapar förutsättningar för ett nytt och bättre samhälle. (Kallioniemi, 2007, s. 50.)

Kotkavirta anser att lärarna idag i allt större utsträckning borde stödja och främja elevers färdigheter i fråga om att hantera det egna livets betydelse och mening samt handleda i frågor som berör identiteten. Eleverna ska undervisas så att de kan bli aktiva medborgare som handlar utifrån god moral. En stor utmaning för läraren är att få undervisningen såväl kunskapsorienterad som fostrande och att av dessa två komponenter bilda en fungerande helhet som förverkligas på ett smidigt sätt. I skolans åskådningsundervisning verkar den moraliska fostran i hög grad vara fokuserad på pliktetik och den verkar inte heller tillräckligt stödja elevens identitetsutveckling. (Kotkavirta, 2007, s. 114–115.)

Lärarens pedagogiska skicklighet i samband med förmågan att reflektera över det egna tänkandet är i en nyckelposition. Pedagogiken blir lidande ifall läraren inte själv förstår det hen undervisar i. Ifall lärarens förståelse av det som undervisas inte är på en tillräckligt hög nivå riskerar hans egna tankar kring ämnet att spela för stor roll och då är risken stor för att eleverna enbart tar till sig lärarens tankar och åsikter. En annan

fallgrop för undervisningen är om läraren tar stoffet för givet och inte klarar av att undervisa det utifrån elevernas nivå och förståelse. (Neuman & Strandberg, 2013, s. 93–94.)

Läraren ska tillsammans med eleven mötas på de ”moraliska arenorna” och tillsammans diskutera och reflektera utifrån elevens egna erfarenheter, drömmar och visioner (Franck, 2016, s. 265). De flesta moraliska budskap som läraren skickar till eleven är av indirekt karaktär enligt en studie utförd av Jackson (1993). Det är sällan frågan om en direkt moralundervisning. Skolan som organisation har möjlighet att skapa en atmosfär som antingen förmedlar dygder eller inte gör det. Christopher Clark poängterar att de viktigaste sakerna som lärs i skolan sker indirekt. I många fall handlar det om händelser där elevens behov har bemötts på ett dygdigt eller på ett negativt sätt. Clark anser att läraren ska möta eleven i en moralisk dimension utgående från elevens egna behov. (Tirri, 1999, s. 33.)

Moraliska problem kan upplevas som svåra. Det här kan leda till att man inte talar om dem och hoppas på att de löser sig av sig själv. De flesta moraliska problem som uppkommer i en skola är gemensamma för alla i kollegiet. Om lärarna öppet diskuterar om problemen kan de tillsammans komma fram till nya synvinklar och lösningar. Ett sådant klimat inom kollegiet kan i bästa fall skapa en atmosfär där såväl lärarna som eleverna vågar försöka och även misslyckas. Också vid misslyckanden får både lärarna och eleverna en gemenskap att luta sig tillbaka mot. (Tirri, 1999, s. 37.) Att vara en god etisk förebild som lärare till eleverna är en av de viktigaste pedagogiska aspekterna i fostran i dygdetik. Tanken, som bland annat Aristoteles hade, är att människan lär sig dygder av dem som redan innehar dem. (Liutta, 2011, s. 140.)

Undervisning av filosofisk karaktär

När inläringen ses som något som förstärker den personliga tillväxten är det bra att utgå från en sociokulturell och erfarenhetsbaserad inläringsteori som teoretisk referensram. Sådan undervisning är meningsfull eftersom eleven kan leva sig in i det som undervisas och undervisningen baserar sig på elevens egna erfarenheter. Problem i undervisningen uppkommer bland annat då den inte involverar elevens vardag eller verklighet. (Kallioniemi, 2007, s. 48.)

För att undervisningen ska vara öppen för diskussion i klassen krävs det att såväl lärarna som eleverna är öppna och engagerade i undervisningen. Vid diskussioner av filosofisk karaktär är det bra om läraren kan ta med sådant som från tidigare är bekant för eleverna. Då blir eleverna mera medvetna om sin vardag och de tar inte det som sker i vardagen som en självklarhet. Diskussioner av den här karaktären är kanske det viktigaste elementet i undervisningen eftersom de ger mod och tilltro åt eleverna att arbeta med sig själva. Att sätta ord på egna tankar och höra andras synpunkter på dem är ett sätt varigenom vi kan utveckla vårt rationella tänkande. Det här är en stor utmaning i klasser där elevantalet är högt. (Nyman, 2013, s. 188–192.)

Camilla Kronqvist lyfter fram vikten av ”det goda samtalet” som en förutsättning för att lära sig ett filosofiskt tänkande. Vid ett gott samtal får olika röster höras. Genom samtalet får vi höra vad andra tänker och reflektera över våra egna tankar. Det här ger eleven möjlighet att utveckla det egna tänkandet. Samtal av den här karaktären måste ske i en miljö där det finns tillit. (Kronqvist, 2013, s. 68 & 70–71.)

Frågor som läraren bör beakta under diskussioner med filosofisk karaktär är bland annat: Hur kan jag möta flera elever på en och samma gång? Hur ska jag få alla i klassen att delta och inte låta de pratglada ta över hela diskussionen? Hur kan jag hålla igång diskussionen om ett givet tema utan att ta död på spontaniteten? De här frågorna visar på att det krävs finkänslighet och en god bedömningsförmåga i en undervisningssituation av filosofisk karaktär. (Kronqvist, 2013, s. 72.)

En elevcentrerad undervisning är en bra pedagogisk utgångspunkt vid filosofiundervisning. I den ansvarar eleven för sin egen inläring och deltar i undervisningen för sin egen skull. Filosofiundervisningen består nämligen inte, som de flesta andra ämnena i skolan, av faktakunskap utan snarare av insikter. Och för att kunna nå dessa insikter krävs ett personligt engagemang av eleven. En av de viktigaste sakerna vi lär oss genom filosofiskt arbete är nämligen en metodologisk självmedvetenhet. (Neuman & Strandberg, 2013, s. 96 & 99.)

Professor Matthew Lipman (”barnfilosofins fader”) ansåg att filosofi borde införas tidigare i skolorna för att öka förmågan till kritiskt tänkande, något som han märkte att

saknades hos universitetsstuderanden. År 1974 grundade han IAPC där han utbildade lärare till att filosofera med barn. Det här har lett till att det har gjorts en hel del forskning om att filosofera med barn på många håll i världen sedan 1970-talet. Forskningen har betonat att filosofiundervisningen inte ska ses som ett faktaämne. (Sågfors, 2013, s. 108–109.)

I undervisning av filosofisk karaktär ställs eleverna inför frågor om vad som är rätt och fel. Frågor av den här typen ställs för att de ska bli meningsfulla för eleven och för att eleven ska engageras i dem. Fokus i undervisningen ligger på elevens utveckling. Eleven ska kunna lära sig att förhålla sig till sitt eget tänkande snarare än att memorera ny kunskap. (Nyman, 2013, s. 178–179.)

Drama är ett bra sätt att undervisa moralfilosofi. Genom drama blir de etiska problemen mer levande för eleverna. Aristoteles ansåg att drama hjälper oss att få en bättre uppfattning om människan. Drama bygger nämligen på etiska problem som är tagna från verkligheten. (Lagerspetz, 2013, s. 219–221.) Drama förutsätter såväl kroppslig som tankemässig närhet. Dessutom behöver skådespelarna processa frågor och ta ställning till dem, vilket är starkt sammankopplat till filosofiskt tänkande. (Lagerspetz, s. 227.)

Den franska filosofen Michael de Montaigne (1533–1592) menade att både vuxna och barn ska ägna sig åt filosofiskt tänkande eftersom det lär oss hur vi ska leva. Den tyska bildningsfilosofen Herman Nohl (1879–1960) krävde att barn skulle ges möjlighet att filosofera kring teman som berör deras egna liv. Många av grundproblemen i den västerländska pedagogiken kan härledas till kravet på att eleven ska nå ett korrekt svar och med andra ord undvika felaktiga svar. Så är inte fallet i filosofiundervisning. (Juuso & Tomperi, 2013, s. 247–253.)

Juuso och Tomperi framställer tre centrala motiveringar för filosofiundervisning i grundskolan. Den första motiveringen är att *filosofi förenar och fördjupar inläringen och överskrider läroämnegränserna*. Studier i filosofi utvecklar det kritiska tänkandet som har fått en allt större roll i grundskolorna. Ämnet i sig ger inte eleverna mera faktabaserat material att arbeta med utan färdighet i att arbeta med material. Unescos världsomfattande rapport från år 2007 visar att filosofiundervisning utvecklar ett

själständigt och kritiskt tänkande hos barn, hjälper barn att växa upp till demokratiska medborgare, stöder deras personlighet och identitet samt utvecklar deras språkliga diskussions- och debattförmåga. (Juuso & Tomperi, 2013, s. 255–258.) Den andra motiveringen för filosofiundervisningen är att *många av de ämnen barnen spontant ställer frågor om och reflekterar kring berör centrala frågor inom filosofin*. Filosofiundervisningen i grundskolan handlar inte om en faktabaserad tävling mellan eleverna utan om självrannsakan och utvecklandet av det egna tänkandet. (Juuso & Tomperi, 2013, s. 258–260.) Tredje motiveringen är att *filosofi för barn stöder behovet att utveckla lärarutbildningen och stärker en forskningsbaserad lärarutbildning*. Filosofiundervisning ger läraren möjlighet att höra och se sina elever på ett djupare plan än vad den traditionella undervisningen ger möjlighet till. (Juuso & Tomperi, 2013, s. 263.)

Ska vi lära i etik eller lära om etik? Att lära i etik är en form av normativt fostrande där man tar ställning till vilka handlingar och tankar som är de rätta. Målet med den här fostran är att förse eleverna med goda etiska principer och förhållningssätt. Att undervisa om etik handlar däremot om att se etiken i sig som ett kunskapsområde som man ska känna till, förstå och kunna problematisera. Ställningstaganden har ingen prioritet i den här typen av undervisning. (Irisdotter-Aldenmyr, 2016, s. 236–237.) Med tanke på att skolan har ett fostrande, ideologiskt och värderelaterat uppdrag ter det sig orimligt att tänka att etikundervisningen skulle vara utan normativt innehåll. Men det behöver också finnas undervisning där eleverna själva får definiera vad som är rätt och vad som är fel och där de inte enbart lutar sig tillbaka på en universell godhet. (Irisdotter-Aldenmyr, 2016, s. 238–239.) Om vi utelämnar undervisningen i rätt och orätt riskerar etikundervisningen att bli instrumentell och då frånsäger sig skolan sitt övergripande ansvar att i alla sina verksamhetsdelar lyfta fram de demokratiska värden som har formulerats i läroplanen (Irisdotter-Aldenmyr, 2016, s. 246).

Då undervisningen utgår från det liv som eleverna lever hjälper det dem att få en bättre uppfattning om livsfrågor som annars skulle sakna vardagsrelevans. Teman som berör de ungas liv, såsom ensamhet och gemenskap, kamratrelationer och mobbning är livsfrågor som de unga ofta kämpar med. Sådana teman är därför tacksamma att utgå

från vid etikundervisningen i skolan. Ett dygdetiskt perspektiv tar fasta på sådana karaktärsegenskaper som eleverna förväntas ha. (Osbeck, 2016, s. 250.)

Martha Nussbaum, som till stor del utgår från Aristoteles dygdetik, förespråkar *moral imagination* vid moral- och etikundervisning. Hon menar att läsning av och diskussioner kring skönlitterära verk är ett utmärkt sätt att lära sig om dygder. I boken *Love's Knowledge* skriver hon: "certain truths about human life can only be fittingly and accurately stated in the language and forms characteristic of the narrative artist". (Nussbaum, 1990, s.5.) Nussbaum menar att vi genom berättelser och skönlitteratur kan få starka upplevelser av och insikter i moraliska frågor. Genom att leva oss in i berättelsen kan vi utveckla vår förståelse och samtidigt den egna förmågan till goda handlingar. Även övriga kulturella uttrycksformer kan användas till fördel vid undervisning i etik och moral. Med hjälp av exempelvis konst kan vi få ord på det som vi tidigare upplevt som svårt. (Franck, 2016, s. 271–273.) Att lära sig om rätt och fel, gott och ont, hurdan en god människa är och vad ett gott samhälle är, är en process som pågår hela tiden. Dessutom undervisas etik spontant exempelvis då regler behöver upprätthållas, normer klargöras eller konflikter bearbetas. (Osbeck, 2016, s. 247.)

Fostran i dygdetik i skolor

Människans karaktär är inte enbart förmågor och färdigheter utan det är frågan om en större helhet. Karaktärsfostran ska inte endast betraktas som ett sätt att i eleven installera en slags programvara som klarar av att bearbeta etiska problem utan det handlar om att forma eleven till en etisk varelse. Man kunde säga att karaktärsfostran delvis formar men också förstärker själar. (Kupperman, 1999, s. 201–202.)

Linda Popov (2000) kom ut med boken *The Virtues Project – Educator's Guide* inom det amerikanska projektet *The Virtues Project*. Boken översattes till finska år 2010 under namnet "Reilu, reipas ja vastuuntuntainen - 52 keinoa vahvistaa hyvää käytöstä". I boken lyfter Popov fram fem delar som bör uppmärksammas vid fostran i dygdetik det vill säga att tala på ett sätt som synliggör dygder, att uppmärksamma och ta tid för stunder där man lär sig dygder, att införa klara regler i skolan, att respektera samhörigheten och slutligen att erbjuda psykiskt stöd för eleverna. (Popov, 2010, s. 16–17.)

Sättet vi talar och de ord vi väljer när vi säger något spelar en stor roll när vi kommunicerar med barn. Ord kan både krossa hjärtan men också fungera som en inspirationskälla. Då läraren talar på ett sätt som synliggör dygder lyfter hen fram elevens bästa egenskaper och också sådant som eleven bör arbeta med. Det här gör läraren genom att känna igen en dygd och berömma eleven för att handla enligt dygden. Läraren gör det också då hen handleder och förbereder eleven i att öva på en dygd och då hen korrigerar elevens beteende då den har handlat på ett sätt som strider mot en dygd. Popov anser att det bästa sättet att synliggöra dygder är att berömma en elev då hen utfört en dygdig handling. På grund av lärarens iakttagelser och beröm inser eleven att hen har en dygd och kan känna sig stolt över den. Det här ökar chansen för att eleven handlar enligt dygden på nytt. (Popov, 2010, s. 21–22.)

Inläringen av dygder sker i olika situationer och stunder i skolvardagen där läraren kan på ett naturligt sätt kan lyfta fram en dygd. Man behöver inte nödvändigtvis ha separata lektioner för att bygga upp och förstärka elevens karaktär. Det bästa sättet kan vara att arbeta med elevens karaktär under skoldagens gång i situationer då det naturligt passar in, det kan till exempel ske under en historielektion. (Popov, 2010, s. 35.)

Läraren ska sträva till att alla eleverna i klassen får en personlig koppling till den dygd som lärts ut. Exempelvis när man läser en bok kan eleven sätta sig själv in i berättelsen eller dra paralleller till sitt eget liv. Elevens vetskap om sina inre styrkor förstärks anmärkningsvärt då läraren ser en situation ur ett dygdetiskt perspektiv och styr eleven mot att använda sig av dygden. (Popov, 2010, s. 35–36.)

Atmosfären i klassen och skolkulturen påverkas mest av lärarnas och rektorns ledarstil. I flera skolor har man lagt märke till att gränser som baserar sig på dygder berör barnet på djupet. Även de så kallade tuffa eleverna har berörts då gränserna har varit byggda på dygder. Eleverna har då visat en entusiasm för att följa reglerna när lärarna inte har gjort narr av dem när de har betett sig dåligt utan istället namngett olika dygder som vägvisare för ett gott beteende. (Popov, 2010, s. 53.) Istället för att ha en mängd olika regler i klassen lönar det sig att ha några grundregler som är så tydliga att eleverna vet vad som förväntas av dem. Reglerna kan byggas på dygder istället för på förbud, på

det sättet kan läraren styra eleverna mot det man eftertraktar. Ifall en elev brutit mot en regel ska läraren alltid handla konsekvent vid bestraffningen. Straffet ska vara kopplat till förseelsen och noga uttänkt så att eleven kan lära sig något av sitt felaktiga handlande. Eleven måste även få veta vilken regel hen brutit mot för att straffet inte ska kännas orättvist. (Popov, 2010, s. 57–61.)

Det bästa sättet att uppnå en trygg och respekterande lärmiljö i klassen är att kräva det av eleverna och att läraren själv fungerar som en god förebild. En sådan miljö kan uppnås till exempel genom att urskilja dygder i varje elev, genom att tillsammans lägga upp mål och genom att lyfta fram dygder som läraren vill att eleverna ska träna på. Genom att låta eleverna tillsammans bestämma vilka dygder som ska synas i klassen får alla en tydligare bild över hurdant beteende som uppskattas i gruppen. (Popov, 2010, s. 69–70.)

Psykiskt stöd innebär att läraren vägleder eleven. Då läraren vägleder eleven visar läraren att hen litar på elevens utvecklingsförmåga och har tilltro till elevens förmåga att lära sig om sig själv och det egna livet. Vid psykiskt stöd är läraren närvarande och ställer frågor som hjälper eleven att hitta visdomen inom sig själv. (Popov, 2010, s. 85.)

Att arbeta med olika slags berättelser är ett bra sätt att undervisa i etik och karaktär. Den enskilde eleven kan få sitt eget perspektiv bekräftat, samtidigt som eleven får en insyn av andra synvinklar inom området. (Osbeck, 2016, s. 253.) Berättelsen bör vara uppbyggd så att den bjuder in eleverna att uppleva och reflektera hurdant tillvägagångssätt som är bra och önskvärt och hurdant beteende som inte är det (Liutta, 2011, s. 97). Då eleven får bekanta sig med etiskt problematiska situationer och olika sätt att reagera på dem kan eleven bilda sig en uppfattning om hurdana val hen själv bör göra vid liknande situationer för att uppnå ett dygdigt handlande (Liutta, 2011, s. 113).

5 Dygd och positiv psykologi

Nationalencyklopedin definierar den positiva psykologin som en vetenskap om människans inre resurser och hur dessa kan utvecklas. Rötterna går tillbaka till nordamerikanska frihetsideologin enligt vilken människan själv bär ansvaret över sitt liv och sin lycka. Som ett forskningsområde har den positiva psykologin existerat sedan 1990-talet, kända forskare inom området är Martin Seligman och Mihály Csíkszentmihályi. Positiva psykologin är delvis en motreaktion till den övriga psykologin, som ofta fokuserar på människans brister och problem. Den positiva psykologin inriktar sig på att identifiera och utveckla individens styrkor på ett systematiskt sätt, med syfte att öka människans välbefinnande och skapa ett meningsfullt liv. Forskningen har till stor del handlat om att definiera vad som är *det goda livet* för människan. (Nationalencyklopedin, 2018; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2018, s. 23.)

I den positiva psykologin tänker man sig att välbefinnandet bygger på fem av varandra oberoende delar som i sig själva utgör mål för människan. De här delarna anses vara viktiga i människans psykologiska natur och de är: 1) människans förmåga att uppleva positiva känslor, 2) att känna delaktighet och kunna verka i ett större sammanhang, 3) att känna starkt engagemang, 4) upplevelsen av att ha positiva relationer och 5) känslan av att uträtta något betydelsefullt.

Det har utvecklats stödprogram för bland annat enskilda individer, skolor och arbetsplatser som baserar sig på den positiva psykologin. I programmen är det övergripande målet att höja individens välbefinnande som kan mätas utgående från de fem beståndsdelarna. (Nationalencyklopedin, 2018.)

Den positiva psykologin har inte enbart fått beröm av psykologer. Richard Lazarus hör till dem som riktat en viss kritik mot den. Han anser bland annat att riktningen har gått onödigt hårt till angrepp mot den övriga psykologin, som av dem som understöder den positiva psykologin karaktäriseras som alltför fokuserad på människans brister. Lazarus anser att det är bra att det inom psykologin finns krafter som vill fokusera på människans styrkor, men detta kunde enligt honom förverkligas utan att göra de här två synsätten till motpoler. Han poängterar också att de så kallade ”goda och dåliga”

känslorna i människan inte är separerade från varandra. Lazarus hävdar att det blir en aning naivt att se enbart de positiva känslorna som något positivt. Den här begränsningen lyfter Lazarus upp och menar att den positiva psykologin har en förenklad syn på känslor och styrkor. (Lazarus, 2003, s. 107.)

Positiv psykologi i fostran

Grundtanken bakom pedagogik baserad på positiv psykologi utgår från att skolor som leds med en positiv inställning och har lärare som förhåller sig positivt till sitt yrke utgör en bra utgångspunkt för att främja välbefinnandet i samhället. Den så kallade positiva pedagogikens mål är att öka elevernas medvetenhet om sina egna karaktärsstyrkor. Idén är att alla elever ska få uppleva att de är duktiga på någonting. Det här uppnås genom att läraren berömmar och arbetar med den enskilda elevens styrkor. År 2015 startade Helsingfors universitet pilotprojektet ”Vahvuksilla voimaa” (fritt översatt kraft genom styrkor) i 20 klasser i årskurserna 1-6. Pilotprojektets resultat var goda. Självförtroendet hade ökat bland de elever som deltog i projektet, de upplevde bland annat större trygghet i skolan, ökad respekt mot andra och glädje i att lära sig. Lärarna som deltog i projektet var nöjda och önskade få mera utbildning i pedagogik som utgår från styrkor. (Seligman & Adler, 2018, s. 54; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2018, s. 10–11.)

Seligman och Csikszentmihalyi anser att en av psykologins huvudsakliga uppgifter idag är att identifiera vilka faktorer som bidrar till barn och ungas välbefinnande. Ett barns välbefinnande skapas utifrån faktorer så som kärlek, gränser, trygghet och acceptans. Om de här faktorerna inte existerar lider barnets välbefinnande i nuet och möjligen även i framtiden. De åtgärder som utgår från det problemcenterade synsättet att försöka avhjälpa problem och brister hos eleven har enligt Uusitalo-Malmivaara och Vuorinen inte visat sig leda till ökat välbefinnande för eleven. Uusitalo och Vuorinen menar att psykisk ohälsa bland unga kan kopplas till bristfällig hjälp de fått som barn. Institutet för hälsa och välfärd redogjorde år 2015 att cirka 13 procent av eleverna i årskurserna 8-9 har en medelsvår eller svår depressionsdiagnos. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, s. 5; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2018, s. 19–20.)

Enligt den positiva psykologins principer innebär god karaktärsfostran ökat välbefinnande hos ett barn och därmed möjligheter till ett gott liv. Karaktärsfostran i skolan handlar ofta om färdighetsundervisning, eleven lär sig exempelvis eftertänksamhet och uthållighet. Karaktärsdrag, såsom ärlighet, är inte något som människan föds med utan något som medvetet måste läras. Den goda karaktären har under alla tider kopplats ihop med dygd. I de finska skolorna har den här typen av undervisning gått från att stå i centrum till att bli ett sidospår. Istället har man börjat fokusera på att uppnå kunskap genom större block, såsom de sju kompetenserna i den nyaste läroplanen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2018, s. 29–30.)

James Heckman (2001) har förespråkat mera karaktärsfostran i skolor. Heckman anser att skolorna arbetar för lite med icke kognitiv kunskap. Till icke kognitiv kunskap kan bland annat räknas motivation, uthållighet, tillit och långsiktighet. Han menar att den här typen av kunskap är viktig med tanke på att uppnå framgång i livet. Sahlberg (2013) menar däremot att ett av de största problemen i de finska skolorna är oförmågan att hjälpa eleverna att hitta sin passion. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2018, s. 31–32.)

Values in action (VIA) är en filosofi om styrkor som har utvecklats av Martin Seligman och Mihály Csikszentmihályi (2000). Grundidén med *VIA* är att lyfta fram dygder och karaktärsstyrkor i handlingar i skolvardagen. *VIA* har lyft upp 24 karaktärsstyrkor som indelas i sex dygdområden. I exempelvis dygdområdet humanitet ingår karaktärsstyrkorna kärlek, vänlighet och social intelligens (se bilaga 1). Kriteriet för en karaktärsstyrka är att den ska vara positiv och att den ska kunna läras ut. (Ojanen, 2014, s. 114; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2018, s. 34–36.) Det mest centrala vid tillämpning av positiv psykologi i skolverksamheten är att uppmärksamma elevens karaktär. Det här innebär att läraren ser lösningar och positiva verksamhetsmodeller istället för problem och förbud. *VIA* utgår inte från ett specifikt ideal för alla elever utan istället från den enskilda elevens potential och det arbete som görs för att stöda eleven sker enligt den principen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2018, s. 37.)

I skolvardagen är lärarens uppgift att använda sig av ett språk som gör eleverna medvetna om sina styrkor. Det här medför för läraren en positivare inställning till själva arbetet och en bättre relation till eleverna. Om en elev betar sig dåligt i klassen

kan det behandlas genom att hjälpa eleven att se att den har för mycket av en och för lite av en annan karaktärsstyrka i den aktuella situationen. Ett sådant tillvägagångssätt, att i klassen ta upp problematiska situationer, är till sin natur mera positivt än vad en tillrättavisning är. Då handlar det nämligen inte om att trycka ner eleven utan att göra den medveten om vad det är i den egna karaktären som kräver arbete. I bilaga fyra finns det två exempel på uppgifter som man kan använda när man börjar undervisningen av karaktärsstyrkor. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2018, s. 73–74.)

Den positiva psykologin har lyckats utveckla en mängd olika former av intervention för att stöda en individs välbefinnande men att tillämpa dessa i fostran och i undervisningen är en utmanande uppgift för skolor. Ett vanligt missförstånd då förändringar sker i utbildning är att de alltid uppfattas som endimensionella, konstruktiva och goda hävdar White (2016). I verkligheten är förändringar som sker i utbildning ofta oorganiserade och kaotiska och de efterföljs ofta av ett antal oavsiktliga konsekvenser. De här påpekar forskarna Kern, Siokou, Spong, & Oades (2017). Ifall den positiva pedagogiken uppfattas som ett instrument med vars hjälp man inom utbildningen kan lösa pedagogiska problem så som läs- och skrivsvårigheter, bristande motivation och psykiskt illamående är användningen av den dömd att misslyckas. Det ska skapas plats för välbefinnandet i skolor, klassrum, lärarkollegier och bland elevers föräldrar vilka alla är påverkade av en specifik traditionell skolkultur. Därför är implicerandet av positiv psykologi i skolan en process som tar tid. (White & Kern, 2018, s. 9–10.)

6 Metod

I metodkapitlet beskrivs utgångspunkter och tillvägagångssätt i denna kvalitativa studie om etisk fostran i den grundläggande utbildningen. Först beskrivs avhandlingens syfte och sammanhang och därefter redogörs för hermeneutiken som forskningsansats. Efter det följer beskrivning av datainsamlingsmetoderna, undersökningens genomförande samt material och analys av data. Kapitlet avslutas med synpunkter på forskningsetiska aspekter.

6.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att granska fostran i dygdetik som en dimension av etisk fostran i årskurserna 1-6 i den grundläggande utbildningen i Finland.

Forskningsfrågorna lyder:

1. Vilka referenspunkter och mål har projektskolan med sin fostran i dygdetik?
2. Hur genomförs fostran i dygdetik enligt skolans lärare?
3. Hur kan fostran i dygdetik vidareutvecklas enligt lärarna?

6.2 Hermeneutik som forskningsansats

Hermeneutiken är en vetenskaplig riktning som studerar, tolkar och försöker förstå grunderna för den mänskliga existensen. Hermeneutiken används i flera olika vetenskapliga discipliner. Flitigast används den inom human-, kultur- och samhällsvetenskaperna. En forskare som använder sig av den hermeneutiska forskningsansatsen gör antagandet att den mänskliga existensen kan tolkas genom språket. Kunskapen som fås genom tolkandet av språket ger kunskap om ”det genuint mänskliga”. (Patel & Davidson. 2011, s. 28–29.) Språket jag har försökt förstå och tolka i den här undersökningen utgår från en intervju, enkätsvar och den teori som jag läst mig in på.

En forskare som använder sig av hermeneutiken utgår från en subjektiv förförståelse om det som hen ska forska i. Forskarens subjektivitet används som ett verktyg för att kunna tolka och förstå forskningsobjektet. (Patel & Davidson, 2011, s. 29.) Då jag

gjorde intervjun var jag mera subjektiv än objektiv gällande fostran i dygdetik. Utan den subjektiva förståelsen skulle jag inte haft någon drivkraft för att forska inom området. Vid tolkningen av datan som samlats in pendlade jag mellan mina egna tankar, informanternas tankar och den teori jag hade läst mig in på. På det här sättet försökte jag skapa en så god och bred helhetsbild som möjligt om forskningsproblemet.

I en hermeneutisk forskningsansats försöker forskaren få grepp om helheten i det som utforskas. Då forskaren utgår från ett hermeneutiskt arbetssätt går hen ständigt fram och tillbaka från del till helhet för att få en så god förståelse som möjligt. Det är en märkbar skillnad från exempelvis positivismen som studerar ett forskningsproblem del för del. (Patel & Davidson, 2011, s. 29.) Då jag tolkade intervjun började jag med att läsa igenom hela den transkriberade texten för att få en överblick över det informanterna berättade för mig. Nästa steg i tolkningen av intervjun blev att dela upp det som sades in i olika delar. När jag hade utfört de här stegen i tolkningen blev det slutliga tolkandet av intervjun en fram och tillbaka gång mellan större helheter och mindre detaljer. Samma princip använde jag mig av även vid tolkningen av enkätsvaren. Jag har försökt tillämpa den beskrivning av hermeneutik som framställts hos Patel och Davidson. (Patel & Davidson, 2011, s. 29).

6.3 Datainsamlingsmetoder

En kvalitativ intervjustudie kan till fördel kombineras med andra datainsamlingsmetoder (Trost, 2010, s. 47). I denna studie har en intervju med en rektor och vicerektor kombinerats med enkätsvaren av klasslärare i den undersökta skolan.

Intervju

En intervju skiljer sig från ett samtal i och med att den är till sin natur är kontrollerad och att det är frågan om ett samtal som man har kommit överens om på förhand. Vid en intervju finns det två parter; den intervjuade och den som intervjuar. Intervjuarens uppgift är att ställa frågor och den intervjuades uppgift är att svara på dem. Ett karakteristiskt drag för en intervju är att det finns ett syfte man vill uppnå. (Keats,

2000, s. 1,3.) Keats delar upp intervjun i tre olika delar: början på intervjun, samtal kring det huvudsakliga temat och slutet på intervjun. Att få en bra början på intervjun är viktigt med tanke på att få bra svar av den intervjuade. Den första kontakten mellan parterna kan ha såväl en positiv som negativ inverkan på hur intervjun artar sig och på de svar intervjuaren får. (Keats, 2000, s. 22.)

Då en intervju utförs ska intervjuaren komma ihåg att sätta den intervjuade i centrum och det enda intressanta i en intervju är det vad informanten har att berätta. Därför är det viktigt att informanten ska få svara med egna ord på de frågor som ställs. Det handlar om ett aktivt lyssnande från intervjuarens sida och om att inte ifrågasätta det som sägs. Därför ska intervjuaren aldrig avbryta den person hen intervjuar mitt i ett svar utan ha tålmod så att den intervjuade får tala färdigt. (Trost, 2010, s. 54, 57, 85; Patel & Davidson, 2011, s. 81.) Vid intervjun ska man i egenskap av intervjuare vara empatisk, det vill säga försöka förstå vad som sägs och sätta sig in i den andra personens tankevärld för att få så mycket som möjligt ut av svaren (Trost, 2010, s. 55).

Intervjuaren ska inte ha för många specifika frågor i en kvalitativ intervju. Frågeområden kan däremot hjälpa såväl en själv som den intervjuade personen att få grepp om intervjuns struktur. Frågorna ska vara uttänkta så att de upptar stora delområden i studien, det här underlättar även arbetet då materialet bearbetas. De frågor som ställs ska vara så enkla som möjligt för att minska risken för feltolkningar från den intervjuades sida. (Keats, 2000, s. 40; Trost, 2010, s. 71,95.)

Att banda in intervjutillfället är ett vanligt förfarande, det underlättar bearbetning av materialet. Fördelar med att banda in intervjun är att forskaren kan gå tillbaka till tonfall och ordval som använts i intervjun. Nackdelen med att endast banda in intervjun är att man missar detaljer som gester och mimik. Ifall intervjuaren väljer att banda in intervjun behöver de personer som intervjuas få veta syfte för den. Man kan garantera anonymitet, men i så fall är det ytterst viktigt att även hålla sitt löfte. (Keats, 2000, s. 24–25; Trost, 2010, s. 74–75.)

Då intervjun utfördes togs de nämnda rekommendationerna i beaktande. Innan intervjun hade jag skickat frågorna per e-post till rektorn för att hen skulle ha möjlighet att förbereda sig, ett par frågor hade jag dock lämnat bort för att även ha frågor som

hen inte var förbereda på. I början av intervjun ställde jag frågor på ett mera allmänt plan såsom bakgrund om skolan och när skolan hade börjat använda sig av fostran i dygdetik som en dimension av den etiska fostran. På flera av frågorna kom de intervjuade in på sidospår, det här tillät jag som intervjuare för att få synpunkter på fostran i dygdetik i en bredare kontext. Det här innebar att de mera öppet fick berätta om och reflektera kring ämnet efter att jag hade ställt en fråga och jag kunde vid behov ställa följdfrågor. Intervjun bandades in med två apparater för att försäkra att materialet inte skulle gå förlorat. Transkriberingen av intervjun påbörjades dagen efter att den hade gjorts.

Enkät

Trost menar att enkäter som datainsamlingsmetod väldigt långt påminner om intervju. Den största skillnaden är att den som samlar in materialet inte är på plats då frågorna besvaras (Trost 2012, s. 9). Enkäter används som datainsamlingsmetod för det mesta i kvantitativa undersökningar, men de går även att använda i kvalitativa undersökningar. I kvantitativa undersökningar använder sig forskaren ofta av ord såsom längre, fler och mer. Ifall undersökningen saknar en sådan jämförande aspekt är den mera kvalitativ till sin natur. (Trost, 2012, s. 17–18.) Enkäten som gjordes och analyserades i den här studien är kvalitativ till sin natur. Syftet med enkäten var att få lärarnas synpunkter på fostran i dygdetik så att resultatet av studien skulle ge en bredare och bättre helhetsbild av den.

Då forskaren planerar frågorna till en enkät är det mycket som ska tas i beaktande. Trost lyfter fram bland annat det att forskaren ska vara konsekvent med sina ordval, inte ha för långa frågeformuleringar, undvika negationer och använda sig av ett vanligt språk (Trost, 2012, s. 81–85). Även ordningsföljden på frågorna ska följa ett mönster som är tydligt och inte hoppa från det ena till det andra (Trost, 2012, s. 91). Precis som i intervjun inledde jag enkäten med att ställa mera allmänna frågor varefter jag ställde frågor om dygdetiken i skolvardagen och avslutade med frågor kring styrdokument och framtiden. På det här sättet försökte jag få en naturlig och helhetsskapande ram för enkäten.

Jag skickade ett elektroniskt frågeformulär till rektorn som vidarebefordrade det till lärarna. Trost skriver att enkäter i elektronisk form används mycket nuförtiden (Trost, 2012, s. 10). För mig var det ett smidigt sätt att få svar på frågorna i och med att skolan inte ligger på samma ort där jag studerar. Tolv stycken av skolans lärare svarade på den elektroniska enkäten. Alla som svarade arbetade som klasslärare i skolan. Av dessa tolv klasslärare arbetade sju stycken i förskolan och i årskurserna ett till tvåan, två stycken i årskurserna tre till fyra och tre stycken i årskurserna fem till sex. Förutom att undervisa den egna klassen undervisade flera av klasslärarna även olika ämnen i andra klasser.

6.4 Undersökningens genomförande

I början av avhandlingsprocessen hade jag svårt att bestämma mig för hur forskningen skulle utföras. På grund av det lade jag mycket tid på att läsa litteratur om dygdetik för att hitta en vinkling på avhandlingen som skulle vara intressant. Efter diskussioner med min handledare Mårten Björkgren och råd av dygdetikern Antti Kylliäinen formades avhandlingen steg för steg till sin slutliga form.

Förberedelser inför datainsamlingen

Då en undersökning utförs finns det en hel del saker forskaren bör tänka på. Då forskaren har skapat en problemformulering måste hen fundera över vem som ska fungera som informanter och vilka tekniker som ska användas för att samla in data. (Patel & Davidson, 2011, s. 61.)

Jag började med att skapa en problemformulering genom att läsa litteratur, blicka tillbaka på min kandidatavhandling och rådfråga dygdetikern Antti Kylliäinen. Problemformuleringen var en process som tog tid för mig och den ändrades även under studiens gång. Till slut bestämde jag mig för att göra en intervju i kombination med enkäter. Det här valet gjordes eftersom att en intervju inte skulle ha medfört tillräckligt med empiri för studien och alternativt att intervjua hela kollegiet skulle ha blivit alltför omfattande.

Val av informanter

Att välja informanterna till undersökningen var enklare än vad problemformuleringen var. Det var ganska självklart från början att jag skulle vända mig till de skolor som var registrerade användare av *Hyveet elämässä* verktyget som är grundat av Antti Kylliäinen. Jag kunde anta att de här skolorna skulle ha erfarenhet av fostran i dygdetik. På hösten 2017 fanns det 38 lågstadieskolor i Finland som var registrerade användare. Alla dessa skolors rektorer fick ett e-postmeddelande där de blev tillfrågade att delta i undersökningen. Till min förvåning var det endast en skola som tackade ja till förfrågningen. Fördelen med att bara en skola var intresserad av att delta i undersökningen var att jag inte behövde överväga skolornas antal.

6.5 Material och analys av data

Material

Det empiriska materialet är insamlat från en medelstor finskspråkig lågstadieskola i huvudstadsregionen. I undersökningen analyserades ett intervjutranskript och enkätsvar. Intervjutranskriptet omfattade tio A4-sidor text och då enkätsvaren lades ihop blev de allt som allt sju A4-sidor text.

Analys av data

Då data analyseras är forskaren oftast intresserad av själva innehållet. En intervjus innehåll kan analyseras exempelvis genom en temaanalys. För att kunna utföra en temaanalys behöver själva intervjun vara halvstrukturerad vilket innebär att det löpande samtalet riktats in på vissa teman, men att det dock inte strikt styrts av intervjuaren. Den här metoden ger frihet åt såväl informanten som intervjuaren, vid behov kan informanten gå djupare in på ett visst tema. Av de resultat som skapats ur den empiriska datan ska forskaren försöka bygga upp en helhet, sammanfatta de enskilda delarna av temat och tolka vilken betydelse de här resultaten ger upphov till. (Marander-Eklund m.fl., 2004, s. 109.)

Då jag analyserat den här undersökningens data har jag till stor del utgått från temaanalys. Intervjun var inte ursprungligen tänkt att följa någon exakt modell, men

under intervjun kändes det som naturligt att låta rektorn och vicerektorn fritt uttrycka sig då jag hade ställt en fråga. Vid intervjun var rektorn den aktivare parten. Vicerektorn tog en mera passiv roll under intervjun och kom med enstaka kommentarer samt fyllde i ifall det var något rektorn var osäker på. I resultatredovisningen är det rektorn som har ordet om inte annat nämns. Det måste också påpekas att både intervjufrågorna och enkäten var indelad i helheter, som mättes till exempel med frågor som hur fostran/undervisningen i dygdetik förverkligas i skolan.

I resultatredovisningen presenteras först fostran i dygdetik ur ett rektorsperspektiv varefter det följer en redogörelse ur ett klassläraperspektiv. På det här sättet synliggörs två olika lärardimensioner av den etiska fostran. I slutet av resultatredovisningen sammanfattas såväl rektorns som klasslärares svar utifrån forskningsfrågorna.

6.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik

Tillförlitligheten och trovärdigheten är begrepp som härstammar från den kvantitativa metodologin. I kvalitativa studier är de inte lika lätt att applicera dem, men det innebär ändå inte att kvalitativa studier inte skulle behöva ta tillförlitligheten och trovärdigheten i beaktande. (Trost, 2010, s. 133.)

Tillförlitlighet

Tillförlitligheten måste tas i beaktande i en studie för att försäkra sig om att den står på en stadig grund och att det inte påverkats av slumpen. Den mätning som utförs ska gå att upprepas och utföras på nytt. Resultaten från kvalitativa intervjuer kan dock förändras med tiden eftersom vi lever i en föränderlig värld. (Trost, 2010, s. 131; Trost, 2012, s. 61.)

Det är inte enbart informanten som gör det utmanande att bibehålla en hög tillförlitlighet i en kvalitativ studie. Intervjuaren gör sina egna tolkningar och observationer av det insamlade materialet och därför beror tillförlitligheten delvis på intervjuarens förmåga att observera hur något sägs och tolka det som informanten sagt. Ifall intervjuaren är duktig på att observera och tolka kommer studien att ha större

tillförlitlighet. Patel och Davidson rekommenderar att forskaren bandar in intervjun för att underlätta tolkandet och observerandet av intervjun och därmed höja tillförlitligheten i studien. (Patel & Davidson, 2011, s. 104.) I denna studie bandades intervjun för att minska risken för felaktiga tolkningar när materialet skulle bearbetas.

Då forskaren använder sig av enkäter har hen den sämsta möjligheten att kontrollera tillförlitligheten i förväg. Det enda forskaren kan påverka är att forma frågorna så tydligt och noggrant som möjligt så att informanten inte tolkar frågorna felaktigt. Det går inte att vara för tydlig med enkäter gällande frågor och instruktioner. Innan forskaren skickar ut enkäten åt informanterna är det fördelaktigt att låta andra personer se igenom frågorna så att frågorna kan justeras vid behov. (Patel & Davidson, 2011, s. 105.) Innan enkäten skickades ut åt informanterna kontrollerades den av personer som inte var delaktiga i studien för att kontrollera om frågorna fungerar såsom det var tänkt att de skulle fungera.

Trovärdighet

Trovärdigheten i en kvalitativ studie innefattar hela forskningsprocessen. För att trovärdigheten ska vara på en god nivå måste forskaren ha tillämpat sin goda förståelse för ämnet under hela arbetsprocessen. Forskaren behöver även under arbetsprocessen kontrollera att hen faktiskt undersöker det som hen haft som avsikt att undersöka. (Patel & Davidson, 2011, s. 105–106.)

I en kvalitativ studie kan forskaren vid materialinsamlingen öka på trovärdigheten genom att redovisa för de frågor som ställts åt informanterna. Sålunda visar forskaren en öppenhet och avhandlingens läsare kan själv avgöra om intervjumaterialet är trovärdigt eller inte (Troost, 2010, s. 134). De intervju- och enkätfrågor som användes i den här undersökningen hittas som bilagor i slutet av avhandlingen för att öka på trovärdigheten.

En kvalitativ analys bör ha en god inre logik och de olika delarna ska bilda en meningsfull helhet. Det material som forskaren analyserar och presenterar ska ge läsaren möjlighet att bedöma undersökningens trovärdighet. Ett sätt att kontrollera trovärdigheten i en undersökning är att låta deltagarna granska analysen och

kommentera den. (Patel & Davidson. 2011, s. 108.) Jag valde som forskare att inte besvara rektorn, vice rektorn eller klasslärarna med att läsa igenom analysen. Orsaken var att de lagt mycket tid på studien. Därför får läsarna av studien avgöra ifall de anser den vara trovärdig eller inte.

Etik

De etiska aspekterna måste övervägas noga då en undersökning utförs. Informanternas integritet och värdighet ska respekteras genom hela undersökningen. Då intervjuer eller enkäter används som datainsamlingsmetod är det viktigt att försäkra deltagarna om att tystnadsplikten gäller och att de inte behöver svara på alla frågor. Dock kan det anses vara lite oartigt att inte svara på en fråga då personen frivilligt ställt upp i undersökningen. (Trost, 2010, s. 123–124.)

Då en forskning utförs via intervju eller enkäter måste man självklart i egenskap av forskare informera tilltänkta undersökningsspersoner vad forskningen handlar om. Det är inte alltid lätt att som forskare veta hur mycket information är bra att ge informanterna före intervjun. Intervjun ska inte vara styrd och ifall man har gett för mycket information angående intervjun kan det styra informantens tänkande och svar vid intervjutillfället. Informanten måste självklart veta vilket ämne forskningen tangerar men exakt hur mycket information hen ska få innan intervjun måste forskaren själv överväga. (Trost, 2010, s. 125.) I den här forskningen fick deltagarna veta att studien tangerar fostran i dygdetik och dygdundervisningen i deras skola. Rektorn och vicerektorn som deltog i intervjun fick veta vilka områden av fostran i dygdetik intervjun skulle tangera, men intervjun innehöll även några frågor om temat som de inte kunde förbereda sig på.

Vid rapporteringen av en studie måste forskaren ta ställning till dilemmat om hur hen ska göra då informanten citeras. Informantens integritet och anonymitet ska tas på allvar, vilket innebär att citaten inte får avslöja informanternas identitet. Citat som kan upplevas som kränkande eller sårande ska inte heller användas. (Trost, 2010, s. 129.) För att skydda deltagarnas identitet bestämde jag mig för att inte använda några namn. Skolans namn eller kommunen där skolan ligger nämns inte heller för att ytterligare öka deltagarnas integritet och anonymitet.

7 Resultatredovisning

Kapitlet inleds med en framställning av resultaten från intervjun med rektorn och vicerektorn kring etisk fostran. Därefter presenteras resultatet från enkätundersökningen med lärarna. Upplägget i detta kapitel utgår dels från hur datainsamlingen kronologiskt genomfördes dels från datainsamlingens olika metoder. Svaren på frågorna i undersökningen sammanfattas i avsnittet 7.3.

7.1 Fostran i dygder ur ett rektorsperspektiv

Skolans rektor berättar att fostran i dygder inleddes i skolan under läsåret 2005-2006 på hans initiativ. Hur mycket skolan satsat på fostran i dygdetik har inte varit statistiskt utan varierat från år till år. Det personliga intresset för dygder väcktes hos rektorn genom studier om Aristoteles dygdetik i samband med pedagogiska studier i livsåskådningskunskapens didaktik. En annan orsak till att skolan bestämde sig för att börja med fostran i dygdetik var att såväl rektorn som lärarna upplevde att det fanns en brist på vuxna förebilder hos eleverna. Skolans verklighet idag är att samhället förväntar sig att barnen och ungdomarna inte enbart ska undervisas utan att de även ska fostras i allt större grad. Fostran i dygdetik ger enligt rektorn en god struktur för den fostrande delen av skolans verksamhet och är dessutom ur ett bildningsperspektiv en gemensam uppgift för en kommun. Det är inte enbart den i undersökningen aktuella skolan som har de senaste åren ägnat sig åt fostran i dygdetik. Också på kommunal nivå har man strävat efter att alla skolor och daghem i kommunen skulle arbeta med dygdetik. Tanken är att dygdetiken är en del av barnens fostran från daghemmet till gymnasiet. Referenspunkter för skolans etiska fostran finns delvis i rektorns personliga intresse som han fick då han studerade Aristoteles och delvis i den upplevda bristen på goda förebilder hos eleverna. Att skolan har fått ta ett allt större ansvar för elevernas fostran kan även ses som en referenspunkt till fostran i dygdetik. Målet med den här dimensionen av fostran är att göra skolans fostrandeuppgift mera påtaglig och begriplig.

Rektorn framhöll att trots att Aristoteles dygdetik ligger som grund för skolans fostran i dygdetik begränsas den inte enbart till Aristoteles tänkande utan varje lärare får själv avgöra vad de aktualiserar för eleverna och hur de gör det. Förutom dygdetik används

även den pedagogik som bygger på positiv psykologi som utgångspunkt för fostran. Skolan strävar efter att också helt konkret lyfta fram dygderna för eleverna i deras vardag. Exempelvis är tio olika dygder utskrivna på olika ställen i skolbyggnaden. Ett av de här är begreppet *ambition* som finns utskrivet i skolbiblioteket. Skolan har också presenterat Linda Popovs bok *Reilu, reipas ja vastuuntuntainen* åt lärarna för att de ska få idéer hur de ska förverkliga fostran i dygdetik i skolarbetet. Rektorn underströk hur viktigt det är att i skolan tala på ett sätt som synliggör dygder. Det här understryker även Popov i sin bok. Popov och hennes tankar kring fostran i dygdetik är en viktig referenspunkt för skolans etiska fostran.

Skolan har under åren delat in fostran i dygdetik i olika perioder så att en eller flera dygder lyfts fram under en viss period. I flera års tid hade skolan något som man kallade för "månadens dygd" där fokus låg på en specifik dygd under en månads tid. Föräldrarna fick vara med och påverka vilka dygder som skulle tas upp under läsåret. Skolan skickade även ett månadsbrev till föräldrarna där månadens dygd beskrevs och hur den kommer i uttryck i handlingar och vilken nytta man kan ha av den. Rektorn uppskattade konceptet med månadsbrevet eftersom det var ett bra sätt att också engagera hemmen i den fostran som sker i skolan. Läsåret 2017-2018 delades fostran i dygdetik in i fem perioder och fokus låg inte på en enskild dygd utan på flera dygder. För varje period tillsattes en arbetsgrupp som bestod av lärare vars uppgift var att synliggöra dygderna på ett valbart sätt i skolan. Det här kunde ske till exempel under samlingar för hela skolan.

Skolan har för tillfället inte avskilt någon veckolektion för dygdundervisning fastän det i praktiken skulle finnas möjlighet till det. I den förra läroplanen hade de en veckolektion för detta ändamål under namnet "att växa som människa" (ihmisenä kasvaminen). Rektorn menade att det skulle vara ändamålsenligt att ha en veckolektion för fostran i dygdetik för att kunna uppnå målet för god etisk fostran. Under det pågående läsåret har det varit upp till den enskilda läraren att avgöra hur mycket hen tar upp dygdetik i sin undervisning. Utan veckolektionen "att växa som människa" finns det således risk för att undervisningen och fostran i dygdetik blir ojämn mellan de olika klasserna.

Rektorn poängterade att skolan alltid måste utgå från de mål som står i den nationella läroplanen och inte från skolans eller lärarnas egna personliga mål gällande undervisningen och fostran. De mål som skolan har och den fostran som sker i skolan måste vara förankrade i de förväntningar som samhället har på skolan och på det som är skrivet i läroplanen. Rektorn framhöll att man i den nationella läroplanen och till och med i lagen om den grundläggande utbildningen finner enskilda dygder såsom uthållighet och ärlighet. Men dygdetik lyfts inte upp i styrdokumentet för den grundläggande utbildningen. Ordet dygd säljer inte nuförtiden, menade han, begreppet anses vara för gammalmodigt. Det här är en orsak till varför dygder och dygdfostran lyfts fram genom den positiva pedagogiken som i sin tur uppfattas som något nytt och fräscht.

Rektorn menade att varenda förälder högst antagligen vill att deras barn ska vara flitigt och ärligt eller iallafall att andra ska vara det mot deras barn. Då lärarna funderade över hur de kunde uppnå det här målet hittade de en gemensam term oberoende av religion eller bakgrund, nämligen dygd. Under ett studiebesök till en skola i Kanada upptäckte rektorn att de där lyfte upp samma dygder som i den egna skolan. Hela åtta av tio dygder var gemensamma. När så kallade Pisa turister från Filippinerna besökte den finländska skolan där den intervjuade är rektor upptäckte de att fyra av fem dygder som lyftes upp i respektive skolor var gemensamma. Rektorn ansåg att det här inte diskuteras tillräckligt på de pedagogiska arenorna och att några uttalade klara mål för vilka egenskaper vi vill att eleverna ska ha inte finns. Det skulle vara bra att ha det enligt rektorn eftersom en enskild lärare har en stor roll som fostrare oavsett om hen vill det eller inte. Dygdetik är något vi skulle behöva mera av i skolorna. Ett tecken på det här är enligt rektorn det ökande intresset för den positiva psykologin och den pedagogik som går ut på att stärka elevernas styrkor. De här begreppen verkar vara mera accepterade än vad ordet dygd (finska *hyve*) är ansåg rektorn. Rektorn utgår i sitt arbete från Antti Kylliäinenens definition av dygd som inte är samma sak som styrka. Kylliäinen menar att styrka är hur människan klarar sig i livet och hur andra människor klarar sig med personen medan en dygd även lyfter fram ett grupperspektiv. Dygdetiken med dess dygder tycks alltså ha en större bredd än vad styrkorna i den positiva psykologin har.

Professor Esa Saarinen har sagt att fostran i dygdetik handlar om att vägleda eleven (rinnalla kulkeminen). Eleverna behöver vägledas och ha goda förebilder i vuxna människor. Att som vuxen föregå med gott exempel är en ytterst viktig aspekt av fostran i dygdetik i och med att dygd enbart syns genom handlingar, påpekade rektorn. Ifall en lärares handlingar och det hen lär strider mot varandra så kommer inte resultat bli lika bra. På väggen i skolans lärarrum finns det en plansch där det står “esimerkki ei ole tärkein keino kun halutaan vaikuttaa toisiin, se on ainoa” (att föregå med exempel är inte det viktigaste redskapet för att påverka andra, utan det enda sättet att påverka).

På 1990-talet var det ännu klart skrivet i läroplanen för den grundläggande utbildningen att det är hemmen som ansvarar för fostrandet. I läroplansgrunderna från 2014 står det inte mera så. Det här innebär att fostrandet i en allt större grad överförs på skolans ansvar. Rektorn poängterade att fostrandet inte officiellt överförs på skolorna men att det i praktiken har blivit så. Därför skulle det vara ytterst viktigt att skolorna skulle ha något att luta sig mot, till exempel dygdetik. Dygdetiken skulle ge fostrandet en struktur, ansåg rektorn. Det här är det huvudsakliga målet med skolans fostran i dygdetik, det vill säga att förtydliga och strukturera upp den fostrandeuppgiften skolan har.

Alla lärare och vuxna i samhället har uppfattningar om hurdan en god människa är, vi tar det i princip som en självklarhet. Det här var fallet under enhetskulturen i Finland, men vi lever inte längre i en enhetskultur framhöll rektorn. Därför tycks vi numera sakna en enhetlig definition för att beskriva hurdan en god människa är. Enhetskulturen existerade tidigare till stor del på grund av den Evangelisk-lutherska kyrkans dominans i Finland. Genom den fick även finländarna dygder som ansågs vara eftersträvansvärda. Det här var fallet i Finland ända fram till 1960-talet då enhetskulturen började falla sönder under en stark vänsterpolitisk rörelse. På 1980-talet ansågs dygdetiken vara konservativ och den förknippades med religionen och ett högerpolitiskt tänkande. Men nu har dygdetiken börjat få mera synlighet i Finland igen konstaterar rektorn. Det har skrivits om dygdetik i olika medier och detta är mycket tack vare Antti Kylliäinen och hans arbete.

I kommunen där skolan ligger har den positiva psykologin accepterats av kommunens utbildningschef som grund för den etiska fostran fastän hen skrev sin avhandling om

dygdetik och ansåg den vara en lösning på flera behov inom utbildningssektorn i Finland. I den nationella läroplanen för den grundläggande utbildningen lyfts enskilda dygder klart fram i olika sammanhang. Dock saknas det ett övergripande tänkande (kattoajattelu) som skulle skapa en klarare helhet i saken.

I de senaste läroplanerna har fostran uppmärksammats bland annat genom att understryka att eleven ska växa som människa. Man har dock inte specificerat vad det här innebär. En lösning skulle enligt rektorn vara att man skulle ha dygdetik eller positiv pedagogik som bas för den etiska fostran. Han ansåg att dygdetiken är mera klar och tydlig än många av de termer som för tillfället används i läroplanen som riktlinjer för fostran. Rektorn vidareutvecklade sin tanke med att konstatera att i det finska språket känns det ibland som att man försöker förfina språket och därmed göra det onödigt invecklat. Då det inte funnits en klar bas för fostran i skolorna så har exempelvis ”att växa som människa” kunnat tolkas fritt av dem som arbetar inom utbildningssektorn. En gemensam linje i fostrandet saknas än idag i de finländska skolorna. Rektorn såg den individualistiska kulturen som vi lever i som en möjlig orsak till detta, skolorna vill inte styra eleverna mot ett visst håll.

Rektorn sade sig dock ha förståelse för att dygdetiken inte lyfts fram på ett systematiskt sätt i läroplanen för den grundläggande utbildningen. Han poängterade att det finns en mängd olika intressegrupper som försöker få sin agenda in i läroplanen. Därför borde det även finnas en grupp som aktivt skulle arbeta för att synliggöra dygdetiken i läroplanen.

7.2 Fostran i dygder ur ett klassläarperspektiv

Fostran i dygdetik och undervisning av dygder

Skolan har ägnat sig åt fostran i dygdetik i flera års tid och kan vara en bidragande orsak till att majoriteten av lärarna upplever sig vara kompetenta att fostra i dygdetik enligt den enkätundersökningen som gjordes med skolans lärare. Hälften av lärarna ansåg att deras kompetens i dygdetik är på hög nivå med tanke på att de undervisar i ett lågstadium. ”Jag har undervisat flera år i den här skolan, rektorn är väldigt insatt i ämnet och han har inspirerat mig att börja med att fostra eleverna i dygdetik och undervisa i dygder”, skrev en klasslärare. Tre lärare anser sig vara relativt kompetenta

för att fostra i dygdetik medan två stycken är tveksamma över ifall deras kunskaper inom ämnet är tillräckliga. En av lärarna som inte känner sig kompetent i fostran som utgår från dygdetik skrev: "Principerna vet jag, men utförandet är bristfälligt".

Majoriteten av klasslärarna säger att de fostrar enligt dygdetikens principer då det uppstår situationer i vardagen där de kan lyfta fram olika dygder eller göra etiska reflektioner som kan kopplas ihop med dygder. I skolvardagen kan det handla om att synliggöra dygder och tala ett språk som förtydligar olika dygder då sådana situationer uppstår. En av klasslärarna skrev: "jag namnger handlingar med hjälp av dygder, jag synliggör alltså dygder". Läraren fortsatte med att ge ett exempel på en möjlig situation där hen tillämpar det här: "Då en elev kommer sorgsen till skolan och en annan elev tröstar den ledsna eleven kan jag istället för att säga att det var vänligt gjort säga att det var fint att du märkte att din skolkamrat var ledsen och visade medlidande". Övriga sätt som lärarna använder sig av för fostran i dygdetik är till exempel lekar, spel, diskussioner och sagor. En majoritet av lärarna har använt sig av övningar och idéer från Linda Popovs bok som rektorn har introducerat för dem. Lärarna lyfter även fram hur viktigt det är att vägleda eleverna och att sätta sig in i deras situation (rinnalla kulkeminen) då man fostrar elever i dygdetik.

Förutom den fostran som sker i klasserna så läggs även olika dygder in i teman som hela skolan arbetar med och deltar i. Det här kan ske till exempel under gemensamma samlingar eller i form av olika föreställningar. Under åren som skolan arbetat med fostran i dygdetik har lärarna tagit upp såväl enskilda dygder som större helheter i vilka flera dygder har fungerat som bas för temahelheter som till exempel välmående. Kollegiet har då varit indelat i arbetsteam och dessa har haft ansvar för hur man synliggjort en dygd eller flera dygder under en viss period. De lärare som har varit med i ett arbetsteam skrev att de upplevt att det har varit ett fungerande koncept. En av lärarna ansåg dock att det inte fungerade lika bra förra året som tidigare år: "jag tyckte det fungerade bättre med det gamla systemet då vi lyfte upp en dygd per månad istället för att lyfta upp flera dygder under samma period. Mitt team ansvarade för en period där vi lyfte fram dygder som hör till ett gott beteende". En annan lärare problematiserade periodindelningen och menade att den är svår att få att passa in i skolvardagen.

I skolan verkar det vara två huvudsakliga faktorer som påverkat hur fostran i dygdetik sett ut, dels hur skolan har bestämt sig att arbeta med dygder i arbetsteamet och dels hur den enskilda läraren valt att lyfta fram dygder i den egna klassen. Av lärarnas svar kan man tydligt se att etisk fostran är något som vissa lärare satsar mera på än andra. För att alla elever i skolan ska garanteras någon form av jämställdhet i den etiska fostran är det därför viktigt att det finns en gemensam dimension utöver vad den enskilda klassläraren gör i sin klass.

Förbättringsförslag

Alla lärare hade tankar kring hur den etiska fostran skulle kunna förbättras. De utgår från den egna skolan, kommunen och en nationell nivå. Endast en av lärarna anser att dygdetik inte är något man behöver vidareutveckla i utbildningssektorn, hen tyckte att dygdena varit påtvingade och fungerat som en marknadsföring av positiva ord. Hen erkänner dock att hen kanske missat poängen med dygdetiken. En del av lärarna tar fasta på utvecklandet av den konkreta undervisningen av dygder. De tyckte bland annat att man kunde utveckla undervisningen av dygder genom litteratur och film. En av lärarna som svarade på enkäten upplevde att de konkreta övningar skolan arbetar med i samband med fostran i dygdetik ska göras mera begripliga för eleverna och att undervisningen ska ske på elevernas nivå. En del förbättringsförslag handlade om att få människor som arbetar inom utbildningssektorn och som är intresserade av etisk fostran att samarbeta. Genom ett sådant samarbete kunde den etiska fostran få mera synlighet och vara mera organiserad i våra skolor. Det här skulle även medföra en livligare pedagogisk diskussion kring temat och möjligen skapa förändringar till nästa nationella läroplan, menade en av lärarna.

En del av lärarna upplever att de får stöd för fostran i dygdetik från läroplanen för den grundläggande utbildningen, medan somliga lärare inte höll med. Vissa lärare upplevde att de inte fick någon hjälp från läroplanen och det verkade inte enbart handla om dygdetiken utan om ett allmänt missnöje gentemot läroplanen. De lärare som upplevde att de får stöd för dygdetik från läroplanen påpekade att läroplanen ger dem riktlinjer och att det är upp till dem att välja hur de går tillväga i den egna undervisningen för att anpassa det som står i läroplanen. En lärare ansåg att läroplanen lyfter fram den positiva pedagogiken, men inte dygdetik. Även den kommunala

läroplanen lyfter upp positiv pedagogik som en lärare menade att är en god grund för fostran i dygdetik.

7.3 Sammanfattning av svaren på forskningsfrågorna

Vilka referenspunkter och mål har projektskolan med sin fostran i dygdetik?

Fostran i dygdetik och den positiva pedagogiken har börjat användas som modeller för fostran av elever i kommunen och framförallt i den skola där undersökningen utfördes. Det här har möjliggjorts av att ledare såväl på den kommunala nivån som i skolan haft ett personligt intresse för dygdetiken och därför sett ett behov av en mera organiserad etisk fostran av eleverna i kommunen. Inspirationskällor för rektorn och skolan har bland annat varit Aristoteles dygdetik, Antti Kylliäinen, den positiva psykologin och Linda Popovs bok "reilu, reipas ja vastuuntuntainen". Målet med att fostra elever i dygdetik är enligt rektorn att ge dem möjlighet att utvecklas till goda människor. Fostran i dygdetik ger både lärarna och eleverna en struktur för den fostrandeuppgift skolan ställs inför. Rektorn var samtidigt noggrann med att påpeka att det är läroplanen som i slutändan fungerar som referenspunkt för skolans verksamhet och inte personalens tankar och åsikter. Läroplanen för den grundläggande utbildningen lyfter fram dygdetik indirekt, bland annat genom att slå fast att en elev ska "växa som människa" (ihmisenä kasvu). Skolans mål med fostran i dygdetik som en dimension för den etiska fostran har därmed varit att i skolvardagen kunna arbeta med de övergripande mål som finns i läroplanen, exempelvis "att växa som människa". Ifall skolan inte har en tydlig vision av hur den i praktiken kan hjälpa eleverna att växa som människor genom fostran finns det en risk att skolan inte uppfyller grundskolans allmänna mål.

Hur genomförs fostran i dygdetik enligt skolans lärare?

Hur fostran i dygdetik sett ut i skolan har varierat från dess start det vill säga läsåret 2005-2006. Skolan har under åren haft fostran i dygdetik indelad i perioder, där en eller flera dygder lyfts fram under en viss period. Då skolan arbetat med flera dygder under en period har de skapat en bas för temahelheter som exempelvis välmående. Dygden eller dygderna har synliggjorts under samlingar för hela skolan och i

undervisning i klasserna. I vilken utsträckning och hur dygderna lyfts upp i klasserna har enskilda lärare själva fått bestämma. Skolan har haft en veckokolektion i etisk fostran som gick under namnet att växa som människa (ihmisenä kasvaminen). Förtillfället har de inte någon veckokolektion för dygdetik. Istället sker den etiska fostran i skolvardagen när lämpliga tillfällen uppstår. I det ständigt pågående arbetet med fostran försöker lärarna vara goda förebilder för eleverna och tala ett språk som synliggör dygder. En annan viktig aspekt i det pågående etiska fostrandet är att vägleda eleverna och leva sig in i deras situation (rinnalla kulkeminen). Då en mera organiserad pedagogisk form av fostran i dygdetik används i klasserna sker det exempelvis genom lekar, spel, diskussioner och sagor.

Hur kan fostran i dygdetik vidareutvecklas enligt lärarna?

Rektorn ansåg att dygdetiken skulle behöva få utrymme i läroplanen för den grundläggande utbildningen för att tydliggöra den etiska fostran i grundskolan. Den etiska fostran har nämligen enligt honom allt mera ålagts den grundläggande utbildningens ansvarsområde fastän detta inte har skett officiellt. Teman som att växa som människa, som finns i den grundläggande utbildningens läroplan, skulle behöva en tydligare utgångspunkt i till exempel dygdetik och positiv psykologi. Det fanns även förslag på att vidareutveckla den konkreta undervisningen i dygder. För att kunna vidareutveckla den etiska fostran behövs det samarbete och en aktivt pågående pedagogisk diskussion.

8 Avslutande diskussion

Kapitlet inleds med resultatdiskussion där lärarnas förståelse av fostran i dygdetik diskuteras och kopplas ihop med perspektiv från avhandlingens teori. Framställningen fortsätter med metoddiskussion kring valet av forskningsansats, metoder som använts i studien och studiens tillförlitlighet, trovärdighet och aspekter kring forskningsetik. Kapitlet avslutas med förslag på fortsatt forskning kring etisk fostran i den grundläggande utbildningen.

8.1 Resultatdiskussion

Vilka referenspunkter och mål har projektskolan med sin fostran i dygdetik?

Denna studie har betonat Aristoteles betydelse för den västerländska dygdetiken. Hans verk *Den Nikomachiska etiken* hör till ett av de viktigaste bidragen för förståelse av etisk fostran. Aristoteles dygdetik grundar sig på det praktiskt levda livet vilket gör den till en användbar etisk teori (Turunen, 1995, s. 15). I och med att Aristoteles dygdetik är en teori som utgår från det praktiska livet borde den vara en utmärkt utgångspunkt för den etiska fostran i den grundläggande utbildningen. Det här antagandet får stöd av Antti Kylliäinen och rektorn i den skola som har intervjuats för den här avhandlingen. Kylliäinen som är grundare för projektet *Hyveet elämässä*, har arrangerat fortbildningar i fostran i dygdetik för personalen i den skola som undersökningen omfattar. Såväl Kylliäinens som rektorns dygdetiska tänkande härstammar från Aristoteles tänkande. I resultatet framkom det att skolan inte enbart utgått från Aristoteles dygdetik utan den har enligt rektorn fungerat som en inspirationskälla för personalen. Aristoteles dygdetik grundar sig på en strävan (eudaimonia) mot ett mål (telos). Detta *telos* är människans största mål och uppnås endast genom dygd (Kylliäinen, 2012, s. 63). Den positiva psykologin utgår däremot inte från ideal utan i den utgår man från en strävan att få den enskilda individen att uppnå sin potential och att arbeta för att nå denna potential (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2018, s. 37). Fastän Aristoteles dygdetik är en uppskattad etisk teori tänker jag att det är orealistiskt att den grundläggande utbildningen i Finland skulle bygga upp hela sin etiska fostran utifrån den. Jag tror att det är en orsak till att den i skolan som jag har använt i min undersökning har knutits ihop med den positiva psykologin.

Denna riktning inom psykologin är aningen mera individcentrerad i jämförelse med dygdetiken vilket även gäller för det samhälle vi lever i idag är.

Resultatet bidrar till att beskriva en pedagogisk modell där den etiska fostran inkluderar en filosofisk (dygdetisk) och ett psykologisk (positiv psykologi) synsätt. Det här lyfts även fram i projektet *Syvien vahvuuksien koulu*: "...dygd och [karaktärs]styrkor skapar tillsammans en ny form av lärandeupplevelse, som möjliggör utvecklingen av karaktärsstyrkor, det goda livet och det samhällliga ansvaret. Projektet strävar efter att alla elever får kunskaper och färdigheter som stöder dem så att de kan bli aktiva medlemmar i ett demokratiskt samhälle." (*Syvien vahvuuksien koulu*, u.å.; egen översättning).

I avhandlingens teoretiska referensram framställs att dygderna är skapade för att vägleda människor så att de lättare kan handla rätt och därmed uppnå idealet av en god människa. När människor strävar mot det här idealet ökar trivseln för såväl den enskilda individen som för en grupp människor. (Lindstedt-Cronberg & Stenqvist, 2010, s. 6–7, 9.) Den intervjuade rektorn menade att även skolans mål med den etiska fostran är att fostra eleverna till goda människor. Turunen skriver att det goda livet som man strävar efter i dygdetiken även i högsta grad är ett fostrande mål för den grundläggande utbildningen i Finland (Turunen, 1995, s. 22). I värdegrunden för den grundläggande utbildningen står det att: "Den grundläggande utbildningen ska stödja elevernas utveckling till humana människor som strävar efter sanning, godhet och skönhet samt rättvisa och fred" (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13). Det är anmärkningsvärt att fostran i dygdetik inte fått större synlighet i den pedagogiska diskussionen. Dygderna ska i teorin och även i praktiken öka trivseln för såväl den enskilda eleven som för hela gruppen, till exempel en klass. Alla begrepp som nämns upp i citat från läroplanens värdegrund är enskilda dygder. Liutta påpekar att den etiska ramen i den grundutbildningen i Finland de senaste decennierna fokuserat på sociala färdigheter (Liutta, 2011, s. 90). De sociala färdigheterna inkluderas i dygdetiken i likhet med flera andra mål som är nedskrivna i läroplanen för den grundläggande utbildningen. Men kanske dygdetiken upplevs som för universell och enkel för de etiska utmaningar och de mål som våra skolor och elever står inför.

Som ett resultat av undersökningen kan lyftas fram att rektorn framhöll att dygdetiken ger såväl lärarna som eleverna en klarare struktur för den etiska fostran i skolan. Rektorn beskrev dygdetiken som en slags övergripande kompetens ("kattoajattelu") för den etiska fostran. Man kan fråga sig varför fostran i dygdetik skulle vara en bättre etisk grundpelare för grundskolan än exempelvis pliktetiken. Själv anser jag att det ena inte automatiskt utesluter det andra. Det kan å andra sidan vara en nackdel att ha för många etiska diskurser som styr den etiska fostran i grundskolan. Nordmyr (2013) menar att det finns en press på lärarna idag att fostra eleverna. Alla klasslärare har troligtvis inte någon klar bild över hur de ska gå tillväga i uppdraget att fostra eleverna, ett uppdrag som de delvis har fått ta över av hemmen. Neuman & Strandberg skriver att pedagogiken blir lidande ifall läraren inte själv greppar det hen undervisar i (Neuman & Strandberg, 2003, s. 93–94). Jag tror att det här även gäller den etiska fostran. Fostran i dygdetik i kombination med positiv psykologi skulle kunna ge klasslärare som är osäkra i sin fostrarroll en säkrare grund att stå på. Man kan dock fråga sig varför skolan ska organisera och lägga resurser på fostran då klasslärarna redan nu verkar ha tillräckligt mycket arbete. Huvudansvaret för fostran ligger inte ännu officiellt på den grundläggande utbildningen, det här var något som även rektorn påpekade i intervjun. Det är föräldrarna som har huvudansvaret för fostran men skolan kan inte heller frånsäga sig sitt ansvar. Den etiska fostran känns möjligtvis viktigare än någonsin tidigare med tanke på alla de utmaningar samhället står inför idag.

Hur genomförs fostran i dygdetik enligt skolans lärare?

En stor utmaning för verksamheten i skolorna är att få såväl de kunskapsorienterade och de fostrande delarna att fungera och att de här komponenterna dessutom bildar en fungerande helhet på ett smidigt sätt (Kotkavirta, 2007, s. 114–115). Skolan har organiserat fostran i dygdetik på olika sätt så den etiska dimensionen av utbildningen och den allmänna undervisningen tillsammans skulle bilda en välfungerande helhet. Den etiska undervisningen har indelats i perioder i syfte att försöka skapa en mera systematisk och strukturerad etisk fostran ur både lärarnas och elevernas synvinkel. Jag tolkade resultaten av materialet om undervisningens utformande som så att både rektorn och lärarna ansåg att de olika sätten att strukturera den etiska fostran haft både goda och dåliga sidor. Att arbeta med flera dygder som bas för teman som "att växa som människa" och "elevens välmående" under en period kan bli svårt för speciellt

de yngre eleverna. Att lyfta fram dygder hjälper ändå eleverna att få substans i och konkretisera stora och vida begrepp så som ”ett gott liv”. Olika dygder står inte isolerade från varandra. Aristoteles menade att det finns något som “dygdernas sammanhängande enhet” (Annas, 2011, s. 85) vilket förespråkar ett system där flera dygder lyfts upp i klungor för att skapa större helheter. Fördelen däremot med att fokusera på en dygd i taget, vilket skolan gjorde då de arbetade enligt konceptet månadens dygd, är att eleven och läraren helt får koncentrera sig på en dygd i taget. Risken med det här konceptet kan dock vara att eleverna till en början uppfattar alla dygder som separata samtidigt som det finns en möjlighet att fördjupa sig i dygden och i dess innebörd.

En människas karaktär formas i samband med förändringar i hennes liv och genom fostran. Fostran i dygdetik kan vara medveten eller omedveten. Det handlar sällan om direkt undervisning i dygdetik, utan snarare handlar det ofta om indirekt undervisning som antingen är medveten eller omedveten anser Annas (Annas, 2011, s.10 & 22). Halstead (1996) instämmer i det här då han påpekar att värdepedagogiken är både explicit och implicit. Att förstärka elevernas karaktärer eller olika dygder förutsätter inte nödvändigtvis enskilda lektioner. Etik undervisas spontant av lärare till exempel då regler behöver upprätthållas, normer klargöras eller konflikter bearbetas (Osbeck, 2016, s. 247). Resultatet från den här undersökningen visar att fostran i skolan sker i det vardagliga arbetet i och utanför klassrummet och den är till stor del spontan och situationsbunden. I och med att skolan som ingick i undersökningen under flera års tid aktivt har arbetat med fostran i dygdetik så är också den etiska fostran som sker i vardagliga situationer mera kontrollerad och på en bättre nivå än vad den skulle vara utan erfarenheter av fostran i dygdetik. Det etiska arbetet i skolan har fått en synligare roll och en större betydelse då det funnits en klar tanke bakom det.

Då läraren talar på ett sätt som synliggör i olika vardagssituationer dygder lyfter hen upp elevernas bästa egenskaper men även sådant som eleven bör arbeta med (Popov, 2010, s. 21 & 35). I den positiva psykologin är tanken densamma. Enligt den är lärarens uppgift i skolvardagen är att använda ett språk som gör eleverna medvetna om sina styrkor (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2018, s. 73). Lärarna som arbetade i den skola där undersökningen utfördes verkade följa det här rådet. Flera av dem berättade att de försöker använda sig av dygdetiska principer då de berömmar eller tillrättavisar

elever. Den lärare som upplevde att fostran i dygdetik främst är ett sätt att sälja trevliga ord till eleverna hade antagligen svårt med att följa den handlingsplan som skolan hade valt för att fostra eleverna i dygder och styrkor. Själv tänker jag att det kan kräva en hel del anpassning och arbete från lärarnas sida för att faktiskt klara av tala på ett sätt som synliggör dygder och styrkor. Enligt de modeller som tidigare varit i bruk i skolor har elever oftast fått en utskällning då de uppfört sig illa och då läraren har berömt elever har det ofta gjorts med intetsägande uttryck så som: ”bra gjort”. De lärare som undervisar i åskådningsämnen anser att eleverna får en etisk fostran som är alltför fokuserad på pliktetik och att det sätts för lite fokus på frågor som skulle kunna bygga upp elevernas identitet (Kotkavirta, 2007, s. 114–115). Att synliggöra för elever deras dygder och styrkor är ett bra sätt att stärka deras identitet samtidigt som man tar avstånd från ett pliktetiskt tänkande.

Andra sätt som lärarna i undersökningen nämnde att de använt sig av i fostran i dygdetik är att vägleda eleven och att fungera som en god etisk förebild. En lärare som anställs av en kommun förväntas föregå med gott exempel och dessutom lära ut goda vanor, olika dygder samt normer för ett gott handlande (Strike, 1999, s. 231). Det här är en självklarhet i Finland samtidigt som man väldigt lite reflekterar över vad det i praktiken innebär att vara en god etisk förebild för eleverna. I Finland har vi stor tillit till lärarna. Därför utgår vi kanske från att alla lärare har klart för sig hur hen ska gå tillväga i den etiska fostran. Att vägleda elever i en föränderlig värld är inte någon lätt uppgift för en lärare och därför är det bra att ha en klarare teoretisk grund i den etiska fostran att utgå från. Det kan leda till en känsla av större stabilitet och mindre föränderlighet i arbetet vilket i sin tur kan ge trygghet åt såväl läraren som eleven.

Att arbeta med drama och skönlitteratur är ett bra sätt att undervisa i moral och etik. Genom de här arbetssätten kan eleven få en bättre uppfattning om människan och om etiska problem som uppstår i livet. Etisk undervisning som sker med hjälp av drama och skönlitteratur lämpar sig bra för fostran i dygdetik. En klass kan till exempel diskutera vilka dygder som tas upp i ett drama eller i en berättelse (Lagerspetz, 2013, s. 219–221; Nussbaum, 1990, s.5). I resultatet från undersökningen som gjordes framgick att vissa lärare använder sig av de här arbetssätten i dygdfostran.

Det som mest påverkar klassens atmosfär och kultur är lärarnas och rektorns ledarstil (Popov, 2010, s. 53). Rektorns intresse och hans strävan att göra dygdetiken synlig i skolans verksamhetskultur är tydlig i den skola där undersökningen gjordes. Han verkar ha fått majoriteten av lärarna att använda dygdetiken som en dimension för den etiska fostran. Fortbildningar som har ordnats och en gemensam linje på den kommunala nivån har varit bidragande faktorer till lärarnas positiva inställning till fostran i dygdetik.

Hur kan fostran i dygdetik vidareutvecklas enligt lärarna?

Ett barn bör ges möjlighet att handla utifrån sin egen förståelse och inte utifrån en förälders förståelse. Barnet kommer högst troligen att ha bristande kunskaper i etik och moral ifall det inte förstår vad den vuxne försöker lära och vad i den vuxnas beteende det ska ta modell av (Annas, 2011, s. 17–18 & 19). En av klasslärarna i skolan lyfte upp den här utmaningen i samband med de konkreta övningarna i dygder. Hen ansåg att lärarna bör arbeta för att fostran i dygdetik i framtiden ska göras mera begriplig för eleverna och att undervisningen ska ske på elevernas nivå. Jag tänker mig att det är lika svårt att få fostran i dygdetik begriplig för både lärare och elever. Om eleverna inte förstår det de fostras i eller undervisas i så är pedagogiken bristfällig (Neuman & Strandberg, 2013). Det är en utmaning att tillämpa en etisk teori i den grundläggande utbildningen. Julia Annas (2011) menar dock att inläringen av dygder inte skiljer sig från inläringen av praktiska färdigheter som exempelvis att lära sig spela piano. Att lära ett barn spela piano är ju inte någon omöjlig uppgift, den som lär barnet bör dock veta hur man spelar för att kunna lära ut det till ett barn. Ifall inläringen av dygder inte i grunden skiljer sig från att lära sig spela piano så innebär det att det är fullt möjligt att lära sig dygder i grundskolan. Lärarens pedagogiska kompetens kan inte heller förbises i fostran och i undervisningen av dygder. Det måste påpekas att precis som för vilken färdighet som helst så kommer även inläringen av dygder att vara mera utmanande för vissa elever än för andra.

I studiens litteratur och empiri framträder en övertygelse om att en god karaktärsfostran ökar välbefinnandet hos individen. En god karaktär påverkar välbefinnandet och därmed även möjligheten att uppnå ett gott liv. I finska skolor har den här typen av undervisning gått från att stå i centrum till att bli ett sidospår. De

finska skolorna har istället börjat fokusera på att uppnå kunskap genom större block såsom de sju kompetenserna. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2018, s. 29–30.) Rektorn i skolan där undersökningen gjordes ansåg att Utbildningsstyrelsen inte preciserat vad den syftar på i läroplanen med begrepp som ”att växa som människa”. I resultatet framgick det att rektorn efterlyste en gemensam linje för fostran i den grundläggande utbildningen. Jag tänker mig att det finns en gemensam linje i läroplansgrunderna, men att den är så bred att den i praktiken riskerar bli så omfattande att det för lärare blir didaktiskt svårt att omsätta de etiska riktlinjerna i praktiken. För mig personligen känns det även som att Utbildningsstyrelsen inte vågar välja en entydig väg för fostran i den grundläggande utbildningen. Istället för att visa resten av samhället ett tydligt och gott exempel tar man modell av samhället där det inte finns klara riktlinjer. Det här innebär att den etiska fostran blir aningen kaotiskt.

Values in action (VIA) är en filosofisk idé om människans karaktärsstyrkor som har utvecklats av Seligman och Csikszentmihályi inom den positiva psykologin (2000). Idén med *VIA* är att lyfta fram dygder och karaktärsstyrkor i handlingar i vardagen. På *VIA*:s nätsida menar grundaren Dr. Neal Mayerson (2017) att en stor del av människorna idag upplever att de inte blomstrar (to flourish) vilket innebär att de har brist på positiva känslor. Med andra ord kan man säga att deras välbefinnande inte är på en god nivå. Det här syns också tydligt i Finland. Institutet för hälsa och välfärd rapporterade 2015 att cirka 13 procent av eleverna i årskurserna 8–9 lider av medelsvår eller svår depression (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2018, s. 19–20). Dr. Mayerson poängterar hur viktigt det är att studera och arbeta med karaktär (dygder och styrkor) för att uppnå välbefinnande. Teknologin och den fysiska miljön vi lever i är i en ständig förändring då exempelvis nya uppfinningar görs medan vår kunskap om vårt psyke inte förändras eller förstås i samma takt. (Mayerson, 2017). Det skulle vara viktigt att uppmärksamma den positiva psykologin och dygdetiken i grundskolan med tanke på det här. En av klasslärarna i undersökningen tyckte att det skulle vara bra att ha mera tid för pedagogiska diskussioner. Då kunde man bland annat reflektera över fostran i dygdetik ur en pedagogisk synvinkel. Utmaningen och problemet med att få fostran i dygdetik in i den grundläggande utbildningen är den upplevda tidsbristen och mängden arbete skolan behöver beakta i sin verksamhet. Rektorn var inne på det här då han påpekade att det finns så många intressegrupper som vill ha sin agenda in i läroplanen för den grundläggande utbildningen.

Trots att majoriteten av skolans lärare upplevde sig vara kompetenta när det gäller fostran i dygdetik och verkade ha varierande sätt att ta upp dygder i skolvardagen, framgick det i resultaten att dygdetik inte är något som är rotat i den finska grundskolan. Att det här betonas av lärarna kan man förstå då man ser på hur mycket de ansåg att borde göras för att förbättra den här typen av fostran. Utgående från studiens resultat är lärarna i skolan positivt inställda till fostran i dygdetik och verkar anse att en sådan dimension i största allmänhet skulle gagna den etiska fostran i den grundläggande utbildningen i Finland.

8.2 Metoddiskussion

Hermeneutik som forskningsansats

Då jag utförde undersökningen ville jag förstå och tolka hur fostran i dygdetik ser ut i skolan och vad rektorn och lärarna i den skola som undersöktes tänkte om att använda den som en dimension för etisk fostran i skolan. På grund av intresset av lärarnas förståelse av etisk fostran valdes hermeneutisk forskningsansats, som grundar sig på att tolka och förstå människan och hennes existens (Patel & Davidson, 2011, s. 28–29). Patel & Davidson (2011) påpekar att en forskare som använder sig av hermeneutiken ska försöka se helheten i det som utforskas. Att i undersökningen ta i beaktande olika aspekter av dygdetik och förståelsen av etisk fostran var en utmaning på grund av temats omfattning. Jag upplevde det inte speciellt svårt att skapa en rimlig helhetsförståelse av lärarnas utsagor om etisk fostran. Patel & Davidson (2011) poängterar att pendlandet mellan olika delar och helheten är en del av processen att tolka och förstå ett fenomen.

Datainsamlingsmetoder

Trost (2010) menar att en kvalitativ intervjustudie kan med fördel kombineras med andra datainsamlingsmetoder. I den här studien kombinerades intervjun med en enkät. De här två metoderna kompletterade varandra relativt bra. Att enbart använda sig av en enkät skulle ha begränsat möjligheten att finna svar på forskningsfrågorna. Om en liknande studie skulle göras på nytt och jag skulle behöva välja en av de här

datainsamlingsmetoderna skulle jag välja intervju. Intervjun gav en mera fördjupad förståelse kring etiska och pedagogiska utgångspunkter och tillämpningar i skolan. Enkätresultaten förstärkte det som sades i intervjun och gav några nya synfallvinklar i fostran i dygdetik. Intervjun gjordes före enkäten och intervjusvaren styrde delvis frågorna i enkäten. Ifall jag börjat med enkäten skulle det väl ha kunnat vara tvärtom.

Trost (2010) anser att forskaren inte ska ha för många specifika frågor i en kvalitativ intervju, temaområden kan dock hjälpa forskaren att följa en klar struktur under intervjuns gång. Det här var en väldigt nyttig insikt under planeringen av intervjun. Det hjälpte mig även att komma underfund med vad som är det mest intressanta och relevanta att ta reda på med hjälp av intervjun.

Då en enkät görs ska forskaren vara konsekvent i sina ordval, inte ha för långa frågeformuleringar, undvika negationer och använda sig av ett allmänt språkbruk (Trost, 2012). I enkäten ställde jag frågan: hur skulle fostran i dygdetik kunna förbättras i skolan och i Finland? Med facit i hand skulle jag dela på frågan. Svaren på den frågan varierade nämligen stort, vissa lärare fokuserade på förbättringar som borde göras i deras skola medan andra fokuserade på en nationell nivå.

Undersökningens genomförande

Då forskaren skapat en problemformulering måste hen fundera över vilka som ska fungera som informanter och vilka tekniker som ska användas för att samla in data (Patel & Davidson, 2011). I metodkapitlet nämnde jag att det var enklare för mig att välja informanterna till undersökningen än att formulera problem. Antti Kylliäinen, som är grundaren av *Hyveet elämässä*, kontaktade de grundskolor som är med i projektet. Den ursprungliga tanken var att jämföra flera skolor som använder sig av fostran i dygdetik som en dimension av den etiska fostran. Men då endast en skola var intresserad av att delta i studien så behövde jag fundera över hur jag skulle gå tillväga utan den komparativa metod som fanns med i början av forskningsprocessen. Under handledningen beslöts att, på grund av situationen, göra en mera omfattande intervju med skolans rektor och en enkät med klasslärarna. Intervjun ägde rum i början av sommaren 2018. De sista enkätsvaren fick jag av klasslärarna i början av november samma år. Tidsperioden för datainsamlingen var totalt några månader, vilket medförde

för- och nackdelar. Fördelen med att det var några månaders mellanrum mellan intervjun och enkätsvaren var att jag hade gott om tid att arbeta med rektorns tankar angående fostran i dygdetik. Nackdelen var att jag kom att bli väldigt fokuserad på rektorns tankar om ämnet.

Analys av data

För att kunna utföra en temaanalys behöver själva intervjun vara halvstrukturerad till sin struktur. Det löpande samtalet riktats in på vissa teman utan att strikt styras av intervjuaren. (Marander-Eklund m.fl, 2004.) Det halvstrukturerade formatet som användes i intervjun i juni gjorde den mycket mera levande och mindre förutsägbar än vad den troligen skulle varit ifall rektorn inte haft möjligheten att berätta mera fritt om ämnet. Intervjun kändes som en vanlig diskussion där den ena parten berättar något åt den andra. Marander-Eklund m.fl. (2004) framhåller att temaanalys ger frihet åt såväl informanten som intervjuaren, samtidigt som informanten kan gå in på djupet i ett visst tema. Då jag märkte att rektorn hade mycket att säga om en viss aspekt av fostran i dygdetik lät jag honom alltid göra det. Tanken bakom det var att han möjligen kommer in på något som jag inte tagit i beaktande vid frågeformuleringarna.

Av de teman som skapats ur empirin ska forskaren försöka bygga upp en helhet, sammanfatta enskilda teman och tolka vilka betydelser de här har (Marander-Eklund m.fl, 2004). Då det insamlade materialet skulle analyseras var det till en början svårt att röra sig från enskilda delar till en helhet. Jag upplevde att det var mera krävande att analysera och tolka empirin från intervjun än vad det var att analysera enkätsvaren. När det gäller helhetsförståelsen fick rektorns uppfattningar och tankar om etisk fostran en större tyngdpunkt i denna studie.

Tillförlitlighet, trovärdighet och etik

En studies tillförlitlighet beror delvis på intervjuarens förmåga att tolka och observera det som sägs (Patel & Davidson, 2011). Analysarbetet av utsagorna i intervjun gick till stor del ut på att få tag i en helhet. De olika svaren behövde tolkas av mig så att de skulle bilda ett heltäckande perspektiv av rektorns förståelse av etisk fostran. Svaren och de uppfattningar lärarna gav uttryck för i enkäten var mycket mera kortfattade.

Såväl intervjun som enkäten bifogas som bilaga för att påvisa att de resultat jag angivit i studien är tagna från data som samlats in.

För att trovärdigheten ska vara på en god nivå måste forskaren ha tillämpat sin goda förståelse för ämnet under hela processen (Patel & Davidson, 2011). Jag upplevde en viss osäkerhet över hur jag skall närma mig forskningsproblemet och hur jag skulle synliggöra den etiska fostran i den aktuella skolan. Trovärdigheten har stegvis förbättrats under forskningsprocessen då jag fått en klarare bild av hur jag vill att studien ska se ut.

Informanternas integritet och värdighet ska respekteras genom hela undersökningen (Trost, 2010). Det här har tagits i beaktande från studiens början till dess slut. Varken lärarnas eller rektorns identitet har läckts ut. Skolans anonymitet har även skyddats under hela forskningsprocessen.

8.3 Förslag till fortsatt forskning

I vidare forskning kring etisk fostran i den grundläggande utbildningen kunde man jämföra olika skolors sätt att organisera den etiska fostran. Det skulle vara intressant att jämföra skolor som använder sig av modeller för etiska fostran, så som fostran i dygdetik, med skolor som inte har någon sådan modell. Då kunde eventuella för- och nackdelar jämföras med att ha en modell för etisk fostran. Det här skulle kunna göras exempelvis genom att intervjua rektorer och klasslärare samt observera skolvardagen.

För övrigt kunde Utbildningsstyrelsen syn på fostran i den grundläggande utbildningen granskas med fokus på att synliggöra referenspunkter som används för fostran i läroplanen för den grundläggande utbildningen. I samband med det här kunde forskaren utreda i vilken grad den nationella läroplanen ger frihet åt kommunerna och de enskilda skolorna att bestämma över den etiska fostran.

Källförteckning

Annas, J. (2011). *Intelligent Virtue*. Oxford: University Press.

Aristoteles (1993). *Den Nikomachiska etiken*. Uddevalla: MediaPrint AB.
(översättning & kommentarer av Mårten Ringbom)

Bischofberger, E. (1994). *Etiska vägmärken 6 – människosyner. Människan som person och som aktör*. Statens medicinsk-etiska råd: Stockholm.

Broady, D. (1991). *Den dolda läroplanen*. KRUT, 3/1991, 37–87.

Båtshake, H. (2006). *Lena lär lyda: fostran och disciplinering i svensk skola 1947–1956*. Diss. Lund: Lunds universitet.

Carr, D. (red.) (1999). *Virtue, Theory and Moral Education*. Routledge: New York.
Strike, K.; Kupperman, J.; Carr, D. & Steutel, J.

Dictionary.com. (2017). *Arete*. Hämtad den 10 februari 2017 från,
<http://www.dictionary.com/browse/arete>

Elo, P. (1993). *Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa Hyvän opetus, Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatustavoitteiden koulussa*. Helsinki: Painatuskeskus, 70–94.

Franck, O., Osbeck, C. & von Brömssen, K. (red.) (2016). *Religioner, livsåskådningar och etik*. Prepress Team Media Sweden AB: Falkenberg.

Haakana, M. (28 augusti 2016). Ett dygdigt liv. *Hufvudstadsbladet*, s. 25.

Halstead, J. & Taylor, M. (1996). *Values in education and education in values*. London: The Falmer press.

Hertzberg, L. (u.å.). *Dygdernas återkomst*. Hämtad den 28 augusti 2018 från,
http://web.abo.fi/fak/hf/filosofi/Herbarium/IV_1.html

Hirsjärvi, S. (1975). *Arvot ja arvojen konsistenssi kasvatustavoitteiden määräytymisen lähtökohtana*. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen laitos 47/1975.

Houni, P., Hämäläinen, N., Lemetti, J., Niiniluoto, I., Puolimatka, T. (2014). *Hyve – Filosofisia tutkimuksia Helsingin yliopistosta 45.* (s. 263). Tampere: Juvenes Print.

Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (red.) (2007). *Katsomustieteiden kehittämishaasteita – opettajakoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämiä keskustelua.* Helsingfors universitet.

Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Thornberg, R. (2004). Värdepedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige 2004* (2), 99–114.

Keats, D. M. (2000). *Interviewing – practical guide for students and professionals.* Buckingham: Open University Press.

Kylliäinen, A. (2012). *Paksunahkaisuudesta suuri sieluisuuteen - hyveet työssä ja elämässä.* Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Launonen, L. (1997). *Kunnon kansalaisen kasvattaminen - Eettisen diskurssin muutos Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa 1900–luvulla.*

Lazarus, R. (2003). *Does the Positive Psychology Movement Have Legs?* *Psychological Inquiry*, 14:2, (s. 93–109).

Lindstedt Cronberg M. & Stenqvist, C. (red) (2010). *Dygder och laster - förmoderna perspektiv på tillvaron.* Lund: Nordic Academic Press.

Liutta, A. (2011). *“Ope lue uusiksi!” - Narratiivisen eettisen kasvatuksen perusteita erityisesti hyve-eettisestä näkökulmasta*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

MacIntyre, A. (2004). *Hyveiden jäljillä: moraaliteoreettinen tutkimus.* Helsinki: Gaudeamus. (finsk översättning av N. Noponen)

Marander-Eklund, L., Illman, R. & Henriksson, B. (2004). *Metodkompassen – kulturvetarens metabok.* Åbo Akademis tryckeri.

Mayerson, N. (2017). *VIA Institute's mission (video).* Hämtad den 3 december 2018 från,
<http://www.viacharacter.org/www/Character>.

Mäentakanen, E. (2012). *Hyveistä ja hyvästä elämästä: viestejä Aristoteleen maailmasta.* Tieteessä tapahtuu 5/2015.

Nationalencyklopedin. (u.å.). *Dygd.* Hämtad den 7 maj 2017 från,

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/dygd>

Nationalencyklopedin. (u.å.). *Dygdetik*. Hämtad den 7 maj 2018 från,
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/dygdetik>

Nationalencyklopedin. (u.å.). *Moralfilosofi*. Hämtad den 7 maj 2018, från
<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/moralfilosofi>

Nationalencyklopedin. *Positiv psykologi*. Hämtad den 29 oktober 2018 från,
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/positiv-psykologi>

Nordmyr, S. (2013). Lärarnas roller allt mera utmanande. Hämtad den 28 augusti 2018 från,
<https://svenska.yle.fi/artikel/2013/10/03/lararens-roller-allt-mer-utmanande>

Näsman, Y. (2010). *Hjärtats vanor, tankens välvilja och handens gärning: dygd som vårdetiskt grundbegrepp*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Ojanen, M. (2014). *Positiivinen psykologia*. Bookwell Oy: Porvoo.

Opettajien ammattijärjestö (2018). Den positiva pedagogiken vinner terräng. Hämtad den 28 augusti 2018 från,
http://www.oaj.fi/cs/oaj/Aktuellt?contentID=1408920457917&page_name=Den+positiva+psykologin+vinner+terrang

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Popov, L. (översättning av Parkkonen, R.) (2010). *Reilu, reipas ja vastuuntuntoinen*. WS Bookwell Oy: Juva.

Schaffer, B. (red.) Juuso & Tomperi, Nyman, Lagerspetz, Kronqvist, Neuman & Strandberg, Sågfors. (2013). *Filosofins didaktik - filosofiska betraktelser om att lära sig tänka*. Livonia print: Lettland.

Seligman, E.P. & Adler A. (2018). *Positive Education*. Global Happiness Policy Report 2018 (s. 54-73).

Seligman, E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology – An Introduction*. American Psychologist, January 2000.

Syvien vahvuuksien koulu (u.å.). Hämtad den 28 augusti 2018 från,
<https://www.syvienvahvuuksienkoulu.fi/>

Tieteen termipankki. (2016). Hyve-etiikka. Hämtad den 7 maj 2018, från <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:hyve-etiikka>

Tirri, K. (1999). *Opettajan ammattietiikka*. Werner Söderström Oyj: Porvoo.

Turunen, I. (1995). *Hyveet, dialogi ja kasvatustieteiden päivät 23–25.11.1995 Jyväskylässä: 3 osaraportti*. (s. 15–24). Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.

Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Tammerfors: Juvenes Print.

Uusitalo-Malmberg, L. & Vuorinen, K. (2018). *Se det goda! Så hjälper du barn och unga att hitta sina styrkor*. PS-Kustannus: Jyväskylä.

White, M. & Kern, M. (2018). *Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery*. *International Journal of Wellbeing*, (s. 1–17).

Österberg, E. (2012). *Dygdernas renässans*. Västerås: Edita Västra Aros AB.

Bilaga 1, enkät till klasslärarna

Maisterin tutkinto hyvekasvatuksesta Suomalaisessa alakoulussa

1. Mitä luokkaa opetat? / mitä aineita opetat?

Hyvekasvatus

- 2) Miten arvioit oman pätevyytesi hyvekasvatuksessa?
- 3) Miten sinä tuot hyveitä esille oppilaille?
- 4) Mitä ajattelet rinnalla kävelemisestä hyvekasvatuksessa?
- 5) Oletko käyttänyt Linda Kavelin Popovin *reilu, reipas ja vastuuntuntoinen* kirjaa tai mightifireia appia kasvatuksessa? Jos olet niin miten?
- 6) Miten tiimityöskentely kollegoiden kanssa toimi viime vuonna hyvekasvatuksessa? Mitä sinun tiimisi otti esille?

Hyvekasvatus Suomessa tänään ja tulevaisuudessa

- 7) Miten hyvekasvatusta voisi parantaa teidän koulussanne/Suomessa?
- 8) Saako opetussuunitelmasta apua hyvekasvatukseen? Jos ei niin mitä sieltä puuttuu?

Bilaga 2, intervjufrågor till rektorn

En rektors uppfattning av dygd undervisning i sin skola

Tausta

Voisitko kertoa yleisesti koulusta?

Suuruus (opettajia/oppilaita), tilat, ympäristö, kulttuureita...

Milloin teidän koulunne otti käyttöön hyvekasvatuksen?

Miltä prosessi näytti?

Miten opettajat ovat ottaneet hyvekasvatuksen vastaan?

Miksi hyvekasvatus?

Miksi hyvekasvatus on tärkeää ja mikä tekee siitä tärkeää?

Omia tai muiden hyveiden kanssa työskentelevien aatteita

Miksi sitä ei ole (ollut) kouluissa enemmän?

Mistä luulet tämän johtuvan?

Tukeeko nykyinen opetussuunnitelma mielestäsi hyvekasvatusta?

Voiko opetussuunnitelman oppimääriä "liittää" hyvekasvatukseen?

Missä vaiheessa hyveitä pitäisi nostaa esille kasvatuksessa?

Onko jokin tietty luokka/ikä vaikuttanut olevan suotuisin hyveiden oppimisessa?

Opettajien pätevyys hyvekasvatuksessa

Ovatko opettajat saaneet tarpeeksi koulutusta eettisestä opetusmuodosta, millaista opetusta he ovat saaneet?

Jatkokoulutus

Emme ole Åbo Akademiassa saaneet juuri koulutusta tämän tyyppisestä/eettisestä opetuksesta

Miten sinä autat opettajia valmiudessa opettaa hyveitä

Millainen opettaja on hyvä hyvekasvattaja?

Ominaispiirteitä, asenne...

Hyvekasvatus teidän koulussanne

Victor Norkko

Miltä hyvekasvatus näyttää teidän koulussanne?

Voisitko avata näitä syklejä?

Eroaako se muusta opetuksesta?

Miten paljon opettajat ohjaavat opetusta?

Miten paljon vastuuta oppilas itse ottaa hyvekasvatuksessa?

Mitä pedagogisia työtapoja/välineitä on käytössä teidän koulunne hyvekasvatuksessa?

Onko opettajilla yhteistä tapaa opettaa hyveitä?

Jos ne eroavat niin miten?

Näyttääkö hyvekasvatus erilaiselta eri luokilla? (1-2, 3-6)

Jos eroavat niin miten?

Työskentelevätkö kaikki oppilaat samojen hyveiden kanssa samanaikaisesti?

Hyveen toteuttamisessa on keskeistä yhdistää teot, ajatus ja järkeily.

Tuotteko kaikki nämä kolme osa-aluetta esille opetuksessa?

Oppimistavoittet ja oppimisarvionti

Mikä on teidän koulunne päätavoite oppilaiden hyvekasvatuksessa?

Arvioiko opettajat oppilaat hyvekasvatuksessa?

Käytättekö itsearviointia?

Näkyykö se käyttäytymis-arvosanassa?

Miten opettaja pystyy arvioimaan huonoja ja hyviä katsomuksia tai vastauksia?

Koulun, yhteiskunnan ja kulttuurin yhteys

Miten teidän koulunne määrittelee hyveet ja millä perustein valitsette hyveet?

Perustuvatko hyveet oppilaiden koulumaailmaan vai koulun ulkopuolelle?

Otatteko koulun eri kulttuuritaustat huomioon hyvekasvatuksessa?

Miten?

Miten kunta/lähiyhteiskunta on ottanut vastaan hyvekasvatuksen?

Onko sinulla jotain lisättävää?

Bilaga 3, VIA:s sex dygdområden

VIA på 6 dygdområden och 24 styrkor (Peterson & Seligman, 2004)

Dygder	Karaktärsstyrkor
<p>1. Visdom & Kunskap Perspektivförmåga, kognitiva styrkor. Olika sätt att tänka, resonera och lösa problem.</p>	<p>1. Kreativitet 2. Nyfikenhet 3. Omdöme, kritiskt tänkande & öppenhet 4. Lärande & kunskapsörst 5. Perspektiv</p>
<p>2. Mod Känslomässiga styrkor. Fortsätter att arbeta med sina mål trots motstånd och invändningar.</p>	<p>6. Tapperhet & mod 7. Uthållighet & ihärdighet 8. Ärlighet 9. Entusiasm & energi</p>
<p>3. Humanitet Interpersonella styrkor som används i sociala relationer, befintliga och nya.</p>	<p>10. Kärlek 11. vänlighet 12. Social intelligens</p>
<p>4. Rättvisa Styrkor som används i grupper, i familjen, på jobbet, i skolan och i samhället i stort.</p>	<p>13. Rättvisa 14. Samarbete, lojalitet & laganda 15. Ledarskap</p>
<p>5. Måttfullhet Styrkor som syftar att skydda mot överflöd. Kan när våra känslomässiga impulser styr, leda till olika beteenden.</p>	<p>16. Förlåtelse 17. Anspråkslöshet & ödmjukhet 18. Eftertänksamhet 19. Självbehärskning & självkontroll</p>
<p>6. Transcendens Styrkor som syftar till att ge en högre mening, en helhet. Tro på ett samband eller religion.</p>	<p>20. Andlighet, känsla av syfte eller tro 21. Humor & lekfullhet 22. Uppskattning av skönhet & storhet 23. Hopp 24. Tacksamhet</p>

Bilaga 4, Exempel på uppgifter som fokuserar på styrkor

Exempel på två uppgifter i arbete med styrkor från boken *Se det goda! Så hjälper du barn och unga att hitta sina styrkor* (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2018)

- 1) Be alla elever tänka på en människa som de högaktar och beundrar. Sedan beskriver var och en med egna ord den här personen fantastiska egenskaper. Klassen gör en fullständig lista över alla egenskaper som eleverna nämnde hos de beundrade personerna. Därefter presenterar man förteckning över karaktärsstyrkor för eleverna, och kanske också Se det goda!-kortet, och ber dem jämföra den med sina listor. Oftast finns det många likheter och överlappningar.

- 2) Varje elev får respons på sina styrkor av fem personer som känner hen i olika sammanhang. De kan till exempel vara två familjemedlemmar eller släktingar, två klasskamrater eller andra vänner och en lärare eller någon annan av de vuxna i skolan. Eleven presenterar en lista med styrkor för var och en av de fem personerna och ber dem sedan säga vilka de tror att är elevens egna styrkor. Slutligen sammanställer eleven responsen från alla fem och den blir hens styrkehelhet.