



UMEÅ UNIVERSITET

BERÄTTELSE OM OMSORG

**Omsorgsetikens kritiska potential i
skolans värdeförmedlingsuppdrag**

Mimmi Norgren Hansson

Detta verk är skyddat av svensk upphovsrätt (Lag 1960:729)
Avhandling för filosofie doktorsexamen
ISBN: 978-91-8070-232-4 (print)
ISBN: 978-91-8070-233-1 (pdf)
Information om layout/ omslagsfoto: Gabriella Dekombis, Inhousebyrån /sättning
Elektronisk version tillgänglig på: <http://umu.diva-portal.org/>
Tryck: Xxxx Xxxxxxx
Umeå, Sverige 2024

Till alla som bryr sig (om någon).

Innehållsförteckning

Abstract.....	iv
Lista över artiklar	v
Introduktion	6
Syfte	7
Bakgrund	10
Värdeförmedling i den svenska skolkontexten	11
Ett relationellt förhållningssätt till värdeförmedlingen	14
Relationens plats i det individualistiska samhället	14
Relationens plats i den individualistiska skolan	16
Närhetsetik - Levinas, Løgstrup, Buber och Noddings	20
Forskningsöversikt	25
Levinas i svensk utbildningskontext	25
Løgstrup i svensk utbildningskontext	26
Buber i svensk utbildningskontext	27
Noddings i svensk utbildningskontext	28
Avhandlingen i relation till tidigare forskning	29
Teoretiskt ramverk	31
En historieskrivning av omsorgsetiken	31
Den nya moralpsykologin	40
Omsorgsetiken och Nel Noddings	44
Omsorgsgivare och omsorgstagare	47
Naturlig och etisk omsorg	49
Omsorgsetik och partiskhet	50
Humes lag från ett feministiskt perspektiv	51
Metod och Material	53
Empiriska artiklar	55
Datainsamlingsmetod	55
Analysmetod	57
Information och medgivande	59
Teoretiska artiklar	60
Analysmetod	60
Etiska överväganden	62
Författarskap och samförfattning	64

Avslutande diskussion	65
Dissonansen mellan liberala värden och konservativ funktion: En analys av värdeförmedlingen i svensk skola	66
Omsorgsberättelser från mellanstadiet.....	68
Den partiska omsorgen	69
What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?.....	71
Omsorgsetikens kritiska potential.....	73
English summary	81
Introduction and aim.....	81
Theoretical framework	83
Method	85
Result.....	88
Dissonance between liberal and conservative function: an analysis of values education in Swedish schools.....	89
Caring narratives from Swedish compulsory school.	90
The Partial Care.....	91
What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?”	93
Summary.....	94
Tack!	95
Referenser	98
Artiklar	115

Abstract

From a care ethics perspective, this thesis aims to discuss and conceptualise children's experiences of care in Swedish compulsory school. I initiate an ethical discussion focusing on the theoretical core of care ethics and exploring how the framework can be used and developed within the aforementioned educational context. The thesis consists of two empirical and two theoretical articles. In the empirical articles, a qualitative approach is employed to interview sixth-grade children about their experiences giving and receiving care within peer relationships in school. The theoretical articles explore the conditions of values education in Swedish schools and the application of the care ethics framework in the context of new moral psychological research. Article I, "Dissonance between liberal and conservative function: an analysis of values education in Swedish schools", underscores the significance of contextualisation in analyses of values education, emphasising the intricate interplay between societal values and those imparted within educational contexts. It critically evaluates existing theoretical frameworks and approaches, highlighting the need to disentangle values from function and navigate dissonance within diverse value systems. In article II, "Caring narratives from Swedish compulsory school", a care ethics perspective is employed to analyse caring narratives from pupils in sixth grade, revealing the dynamic roles of caregivers and recipients of care in shaping a reactive care narrative. Partiality's pivotal role in care dynamics is explored in article III, "The partial care", stressing its impact on peer relationships in school environments. Article IV, "What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?", delves into recent developments in moral psychology, challenging the care ethics understanding of moral reasoning by acknowledging the connection between rapid emotional responses and deliberate rational thinking. It connects these psychological insights with the ethics of care, exploring the relationship between intuitive acts of natural care and deliberate choices of ethical care in a moral pedagogical context. In synthesising these themes, my thesis contributes to a relational understanding of values education and situates the ethics of care framework within the realm of education. It offers a novel perspective on the interrelationships between values education, critical Religious Education, and the feminist framework of care ethics, enriching the discourse within these subdisciplines.

Lista över artiklar

1. Norgren Hansson, Mimmi (2023). "Dissonansen mellan liberala värden och konservativ funktion: En analys av värdeförmedlingen i svensk skola". *Tidskrift för Politisk Filosofi*, (2), s. 2–14.
2. Norgren Hansson, Mimmi (2022). "Omsorgsberättelser från mellanstadiet. Elevers berättelser om omsorgs utifrån relationen mellan omsorgsgivare och omsorgstagare". *Nordisk tidskrift för pedagogikk & kritikk*, (8), s. 49–62.
3. Norgren Hansson, Mimmi (2023). "Den partiska omsorgen i elevrelationer". *Utbildning & lärande*, 17(3), s. 1–17.
4. Norgren Hansson, Mimmi & Lindström, Niclas (2020). "What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?". *Teaching ethics*, 20(1), s. 157–167.

Introduktion

I trygghetsteamet på en liten skola i Västerbotten påbörjade jag mitt avhandlingsarbete. Det var tiden som mellanstadie lärare som inspirerade mig till att skriva den avhandling som du just börjat läsa. Trygghetsteamets uppgift var som namnet antyder att arbeta med elevernas trygghet på skolan. Redan namnet på denna grupp som bestod av mig, en specialpedagog och skolans rektor kan trycktas berätta något. Det fanns ett implicit antagande om otrygghet och vår uppgift vara att motverka denna. En återkommande diskussion var de otrygga platser som vi kontinuerligt kartlade tillsammans med skolans elevråd. Platser där ingen vuxen såg eller hörde vad som hände, där vi lärare missade att passera då barnen lekte och vi agerade rastvakter. Vidare diskuterade vi de incidenter som uppstod på rasterna. Jag bidrog med att implementera ett nytt dokumentationssystem för att identifiera mönster i de regelöverträdelser och konflikter som uppstod. De inblandade skulle kartläggas, var och när uppstod konflikterna? Hur ska trygghetsteamet kunna motverka dessa repetitiva mönster av osämja och bråk?

Någonstans i dessa diskussioner och det ständigt pågående trygghetsarbetet väcktes dock en känsla av att vi missförstått vårt uppdrag. Elevernas relationer till varandra beskrevs och förstods ständigt som riskfyllda. För att främja goda värderingar på skolan genomförde vi olika värderingsövningar och diskuterade rätt och fel med eleverna. De gav kloka, och för att vara ärlig, rätt praktiska svar. Det verkade trots allt inte vara värderingskris bland barnen.

När jag lärt känna mina elever insåg jag så sakteligen vad mycket bra de varje dag gjorde för och med varandra. De hjälptes åt, skrattade och skapade genom sin fantasi och sina relationer de mest fantastiska lekar, tävlingar och äventyr. Med våra elever som förebilder inledde vi en ny typ av trygghetsarbete. Jag skrev en plan för vårt projekt ”Proaktiv Rastpedagogik”. Idén var tämligen enkel, i stället för att fokusera på elevernas konflikter och regelbrott ville vi se deras relationer som positiva förebilder för gemenskap på skolan. Genom att skapa aktiviteter där man kunde delta som enskild men tillsammans med andra, arbetade vi med att försätta elever utan eller med få vänskapsrelationer i sammanhang där de fick känna tillhörighet.

Trots goda resultat fanns en del frågor som vi inte lyckades reda ut. Hur kan man förändra ett invant fokus på risk, regelbrott och konflikt? På vilket sätt kan elevernas relationer i stället inspirera ett systematiskt arbete för ett positivt skolklimat? När jag en dag upptäckte att min rektor passerat både min mamma och pappa i listan för mest ringda samtal på min telefon, förstod jag att jag behövde hitta en plats för att reda ut frågorna om elevernas dagliga omsorg för varandra. Så lämnade jag läraryrket och trygghetsteamet för att, för en tid framöver, ägna mig åt detta.

Syfte

Såsom undertiteln antyder, handlar avhandlingen om att undersöka omsorgsetikens kritiska potential i en svensk skolkontext. Inom omsorgsetiken är mellanmännsliga relationer utgångspunkt för att förstå och diskutera moral och etik. Det är inte principer eller karaktärsdrag utan relationen i sig som avgör hur en person bör eller inte bör handla. Därför är omsorgsetiken kontextberoende, den specifika situationen och relationen har betydelse för hur etiska frågor ska tolkas och behandlas. Det är ett sådant relationellt fokus som gör att omsorgsetiken har potential att bidra med ett kritiskt perspektiv på svensk skolpraktik.

För att tydliggöra vad jag menar vill jag beskriva två perspektivbyten som ligger till grund för avhandlingen. Värdeförmedling utgår idag ofta från brott mot gällande normer i form av mobbing, trakasserier, diskriminering och kränkande behandling (Assarson m.fl., 2011, s. 25; Klaassen, 2002; Skolverket, 2012, s. 25; Thornberg, 2008, s. 1794). De värden som förmedlas i skolan aktualiseras när någon bryter mot dem. Med avsikten att minska normbrytande beteende hos eleverna ges värdeförmedlingen så ett konfliktfokus. Ett sådant perspektiv kan vara intressant att vända på. Vad kan man i stället lära sig av elevernas vänskapsrelationer? Genom att undersöka den omsorgsfulla elevrelationen kan skolan som social arena ges en bredare förståelse i relation till dagens konfliktfokuserade värdegrundsarbete. Från konflikt till omsorg är således det första perspektivbyte som avhandlingen grundar sig i. Det andra relaterar till en individualistisk skolkontext.

Den svenska skolan präglas idag av ett starkt individ- och prestationsfokus (Dahlstedt & Fejes, 2019; OECD, 2015). Följaktligen kan den relationella omsorgsetiken fungera som en kritisk lins till rådande skolpraktik. Idag står den enskilda eleven i centrum för såväl det värdeförmedlande uppdraget som utbildningen som helhet (Carlbaum, 2012; Vinterek, 2006). När värdeförmedling undersöks från ett omsorgsetiskt perspektiv sätts i stället elevernas

relationer i förgrunden och skolan förstås som ett relationellt nätverk genom vilket eleverna förhåller sig till varandra. Därför är skiftet från individ till relation grund för avhandlingens andra perspektivbyte. Inom omsorgsetiken likställs inte moral med personliga åsikter eller egenskaper, utan förstås genom relation och kontext. Att ställa det specifika snarare än det generella i centrum, och utgå från det relationella snarare än det individuella eller universella, är grunden i det feministiska perspektiv som omsorgsetiken utgör. Att ta elevers berättelser som utgångspunkt för en analys av omsorg i skolan bidrar på så sätt inte enbart med ett komplementärt, utan även ett kritiskt perspektiv på den rådande värdeförmedlingen i svensk utbildning.

I avhandlingen kommer jag så att ändra fokus från konflikt till omsorg och från den enskilda eleven till relationerna i klassrummet. Med hjälp av en relationell ansats är min förhoppning att bidra till en ökad förståelse av omsorg i elevrelationer i skolan samt det omsorgsetiska analysverktygets användbarhet inom religionsdidaktisk forskning. Genom att sätta ord på barns vänskapsrelationer kan det relationella perspektivet i skolan medvetandegöras och bidra till att lärare bättre kan både uppmärksamma och hantera det sociala samspelet i klassrummet. I avhandlingen synliggörs därför omsorgsrelationens komplexitet samt ramverkets kritiska potential. Mer konkret är syftet med avhandlingen att utifrån ett omsorgsetiskt perspektiv diskutera och begreppsliggöra barns omsorgserfarenheter i skolan samt föra en kritisk diskussion med utgångspunkt i omsorgsetikens teoretiska kärna. På så sätt bidrar de begrepp och modeller som utvecklas i denna avhandling till att aktualisera etiska frågor i skolan. I avhandlingen kommer jag att behandla frågorna: (1) hur kan den omsorgsfulla elevrelationen analyseras och begreppsliggöras för att illustrera komplexitet? Samt, (2) hur fungerar omsorgsetiken som ett kritiskt perspektiv i förhållande till rådande värdeförmedling? Till sist diskuterar jag även (3) om elevers omsorgsrelationer kan inspirera till en annan typ av värdegrundsarbete och i så fall hur?

Ofta får religionsämnet spela en särskild roll i arbetet med värdeförmedling i skolan (se t.ex. Almén, 2000, s. 205; Hartman 2008, s. 78; Larsson, 2009, s. 63; Franck & Löfstedt, 2015, s. 129; Lindström & Samuelsson, 2022). Inte minst för att delar av ämnesplanerna i religion kan förstås som konkretiseringar av skolans generella värdegrund. Att elever till exempel förväntas göra egna etiska ställningstaganden beskrivs i de inledande delarna av läroplanen. I religionsämnet blir detta generella mål till både centralt innehåll och kunskapskrav genom elevers förmåga att föra etiska resonemang. På så sätt förväntas undervisningen i religionskunskap ”bidra till elevernas möjligheter att utveckla en personlig livshållning och beredskap att handla ansvarsfullt i

förhållande till sig själva och sin omgivning” (Lgr 22). Därför är det religionsdidaktiska forskningsfältet med fokus på etik betydande för att förstå och utveckla skolans värdegrundsarbete. Omsorg i elevrelationer är det således möjligt att beskriva, analysera, och föra en kritisk diskussion om utifrån ett religionsdidaktiskt perspektiv.

Bakgrund

I denna bakgrund diskuteras och analyseras värdeförmedlingen i dagens skola. För att göra detta kommer jag relatera värdeförmedlingen till den svenska värderingsprofilen. Det vill säga, de värderingar som präglar det svenska majoritetssamhället.¹ Beskrivningen av förhållandet mellan värdeförmedlingen i skolan och samhället som helhet ligger till särskild grund för artikeln ”Dissonansen mellan liberala värden och konservativ funktion: En analys av värdeförmedlingen i svensk skola” i vilken jag utvecklar analysen av dessa relationer. Till sist kommer jag i detta avsnitt skissera en avsaknad av ett relationellt perspektiv och utifrån detta argumentera för vikten av ett sådant, vilket direkt relaterar till avhandlingens syfte.

Skolan som samhällsinstitution förväntas inte bara förmedla kunskap till eleverna utan även värden. Det värdeförmedlande uppdraget definieras i läroplanens inledande kapitel men finns också närvarande i ämnesplanerna (SFS, 2010:800; Skolverket, 2022). Hur ett sådant uppdrag förstås och implementeras har konceptualiserats av den australienska sociologen Tiffany Mary Jones. Hon beskriver värdeförmedling utifrån fyra ansatser, en (1) konservativ, (2) liberal, (3) kritisk och (4) postmodern (Jones, 2009). I den konservativa ansatsen överförs gällande normer och värden från majoritetssamhället till eleverna i skolan. Eleverna fostras på detta sätt in i det värdesystem som är för tillfället rådande (Jones, 2009, s. 38). En liberal ansats framhåller i stället eleven som ett aktivt subjekt. Syftet med det värdeförmedlande uppdraget är att stötta eleverna till att utveckla personliga ställningstaganden (Jones, 2009, s. 39). De kritiska och postmoderna ansatserna är mer oppositionella förhållningssätt och liknar på så sätt varandra. Inom den kritiska ansatsen uppmuntras eleverna genom ett normkritiskt perspektiv till ifrågasättande och praktisk handling för social förändring (Jones, 2009, s. 40). Den postmoderna ansatsen syftar till att dekonstruera värden genom att presentera multipla sanningar och perspektiv för eleverna. Detta förväntas leda till att eleverna utvecklar ett självreflexivt och kritiskt förhållningssätt till rådande ordning (Jones, 2009, s. 40).

¹ För att beskriva den svenska värderingsprofilen används omfattande empiriska studier som syftar till att kartlägga mönster i befolkningars värderingar som helhet (EVS/WVS, 2022). Även om det finns en bred variation i värderingar mellan enskilda individer kan de tendenser som framträder på statistisk nivå vara betydelsefulla för att förstå värdeförmedlingen i en bredare samhällskontext.

I analyser av svensk värdeförmedling har det föreslagits att den konservativa och den liberala ansatsen är mest lämpliga för att beskriva den svenska utbildningskontexten (Osbeck m.fl., 2018 s. 197; Thornberg & Oğuz, 2013). Därför kommer jag diskutera dem mer ingående, för att sedan visa hur ett relationellt perspektiv till värdeförmedling kan bidra med en annan förståelse och inramning till skolans värdeförmedlandeuppdrag.

Värdeförmedling i den svenska skolkontexten

Den konservativa ansatsen syftar som ovan nämnt till att reproducera de normer och värden som råder i majoritetssamhället. Eleverna fostras in i vad som redan anses moraliskt eftersträvansvärt. Tidigare forskning har visat att en konservativ ansats skrivs fram i läroplanens inledande delar där grundläggande värden för skolan beskrivs (Osbeck m.fl., 2018, s. 197). I en konservativ ansats belönas eller straffas eleverna utifrån deras förmåga att följa och upprätthålla gemensamma värderingar (Jones, 2019, s. 38). Ett sådant reaktivt förhållningssätt har också visats i intervjustudier med svenska lärare (Thornberg & Oğuz, 2013). På detta sätt kan konservativ värdeförmedling förstås utifrån dess riktning, från majoritetssamhället till eleverna. Det är rådande normer i en specifik kontext som läraren reagerar utifrån, normerna blir på så sätt grund för elevernas värdebaserade fostran.

När den konservativa ansatsen kontextualiseras i Sverige sker dock något kontraintuitivt med förståelsen av vad en konservativ värdeförmedling innebär. De liberala och konservativa värdena beskrivs nämligen ofta som motpoler till varandra. Liberala värden, som att främja elevernas enskilda förmågor och moral, kontrasteras mot de konservativa som exempelvis viljan att bevara rådande normer och en hierarkisk förståelse av världen (Clifton & Kerry, 2023; Jones, 2013). Här vill jag även poängtera att relationen ofta uppfattas som något mer konfliktfyllt och antagonistiskt än enbart motsatser. Det liberala målet är att frigöra individen från ett förtryckande och konservativt kollektiv. Det konservativa målet är att bevara de värden som redan är etablerade inom kollektivet. Att dessa förhållningssätt beskrivs samexistera i svensk värdeförmedling är därför anmärkningsvärt.

Inte minst för att det svenska samhället uppvisar världens mest liberala värderingssystem.² De värderingar som genomsyrar det svenska samhället kategoriseras som sekulär rationalitet, självförverkligande, och ett post-materialistiskt förhållningssätt till världen (EVS/WVS, 2022; Inglehart, 2000). Dessa värden korrelerar också med preferenser för individualism och autonomi (Inglehart & Oyserman, 2004, s. 37). Givet detta kan man tänka sig att den konservativa ansatsen anger en riktning, genom vilken liberala värden förmedlas från majoritetssamhället till eleverna i skolan. I studier med svenska lärarstudenter har samma liberala värdesystem iakttagits och frågan har ställts om detta försvårar förmedlandet av de kollektivistiska värderingar som återfinns i läroplanen (Lindström & Samuelsson, 2016). De liberala och konservativa ansatserna utmanar eller kompletterar således inte varandra, utan stärker båda den svenska värderingsprofilen. Därför vill jag argumentera för att den konservativa ansatsen i svensk skolkontext består av ett liberalt värdesystem. Värdeförmedlingen kan således beskrivas som tväsidigt liberal, i den meningen att det värdemässiga innehållet, samt det pedagogiska förhållningssättet båda genomsyras av liberala värden.

Den liberala ansatsen blir således än mer intressant att diskutera i relation till värdeförmedling i svensk skola. Ansatsen definieras tydligast av den enskilda eleven i centrum för värdeförmedlingen. Viktiga aspekter av undervisningen är de egna ställningstagandena, samt de resonemang och känsloupplevelser som dessa grundas på. Det finns ett visst utrymme för ett kritiskt förhållningssätt, även om målet för undervisningen inte syftar till samhällsförändring, utan individens formulering av sin egen moraliska uppfattning (Jones, 2009, s. 42). Olika värden graderas implicit, den enskilda personen förväntas tillskansa sig en egen moral, men även avkoda implicita normer. Jones beskriver den individualistiska karaktären av liberal värdeförmedling som följande.

² Politiska ideologier som liberalism och konservatism kan definieras på olika sätt (Alexander, 2015; Fear, 2020; Nagel, 1986; Scruton 1984). Mitt mål är dock inte att fördjupa mig i definitioner av, och samspel mellan, liberalism och konservatism i en bredare ideologisk bemärkelse. I stället vill jag undersöka Jones specifika förståelse av de konservativa och liberala orienteringarna inom värdeförmedlingen i relation till samhällsvärderingar. Genom att skilja på värden och funktion ges en mer fullständig beskrivning av relationen mellan samhälle och skola. För att behålla tydligheten i min argumentation har jag medvetet avstått från att diskutera de ideologiska definitionerna av liberalism och konservatism.

While some valuing positions are implicitly placed above others, individual choice is crucial. This is because, in these approaches, valuing is ultimately a process of self-actualisation; the aim is the weighing of values and principles so to encourage the development of a consistent code of personal morality. So, although social issues and structures may be critiqued, these approaches reflect an individualistic rather than social process. (Jones, 2009, s. 42)

Den liberala ansatsen överensstämmer alltså med den generella värderingsprofilen i det svenska samhället. Detta är en viktig insikt då relationen mellan den värdeförmedlande ansatsen och majoritetssamhället också påverkar den funktion värdeförmedlingen fyller. Givet att det finns en samstämmighet mellan dessa blir funktionen socialiserande (Elmersjö, 2021). I ett individualistiskt samhälle som Sverige kan man alltså argumentera för att de individualistiska värdena inte fungerar som frigörande eller kritiska, utan snarare, och lite motsägelsefullt, som ett införlivande av en kollektiv diskurs. Jag beskrev tidigare värdeförmedlingen som tvåsidigt liberal. Likaledes är det möjligt att beskriva den som konservativ. En liberal ansats utgör en konservativ hållning i relation till det svenska majoritetssamhället.

Vad de konservativa och liberala ansatserna innebär för svensk värdeförmedling kan således inte beskrivas alltför kategoriskt. Därför vill jag också mena att ansatsernas funktioner bör tas i beaktande. Den liberala ansatsen anger ett innehåll, ett normativt vad. Givet att detta innehåll överensstämmer med majoritetssamhällets värderingsprofil, är den konservativa ansatsen en beskrivning av målet för moralpedagogiken; att socialisera eleverna in i ett liberalt värderingssystem. Genom att relatera den värdeförmedlande ansatsen till majoritetssamhället synliggörs dess reproduktiva funktion.

Relationerna mellan majoritetssamhället, den moralpedagogiska ansatsen och det liberala värdesystemet är på detta sätt förstärkande. Från detta perspektiv är den enskilda personens moral och självförverkligande en moralpedagogisk chimär i ett svenskt och konservativt kollektiv. Då Sverige också är en värdemässig ytterlighet internationellt sett, kan man vidare fråga sig om detta påverkar viljan att försvara och stärka en sådan identitet? I så fall, hur ska man se på skolan som moralpedagogisk aktör i detta liberala och samtidigt konservativa projekt? Samt, hur fungerar ett omsorgsetiskt perspektiv i en sådan kontext?

Ett relationellt förhållningssätt till värdeförmedlingen

Omsorgsetik kategoriseras av Jones (2009) som ett exempel på en kritiskt ansats till värdeförmedling (s. 40). Den kritiska ansatsen syftar till social förändring och radikalt ifrågasättande som mål för undervisningen. I sådana ansatser ses skolan som en del av ett större samhälle, vilket möjliggör praktisk handling som mål för undervisningen (Jones, 2009, s. 42). Jag kommer nu att analysera på vilket sätt omsorgsetiken kan förstås som just en kritisk ansats till värdeförmedlingen. För följande diskussion är det av vikt att komma ihåg att omsorgsetiken är relationell. Moraliskt ansvar är knutet till människors relationer, därför är den mellanmänniskliga relationen avgörande även i en moralpedagogisk kontext.

Ovan visar jag hur de konservativa och liberala ansatserna kan förstås i den specifikt svenska kontexten. På samma sätt kommer jag nu att diskutera det relationella perspektivet i förhållande till det svenska samhället och sedermera gentemot en konservativt liberal värdeförmedling. Detta föranleder bakgrundens avslutande del, i vilken jag påvisar omsorgsetikens kritiska potential i relation till värdeförmedling i svensk skola. Inledningsvis kommer jag dock kortfattat redogöra för en mer generell beskrivning av relationens plats i det individualistiska samhället och startar i en personlig läsoplevelse.

Relationens plats i det individualistiska samhället

Under mitt andra år som lärarstudent läste jag följande i Ulrich Becks moderna klassiker *Risksamhället*.

Drivkraften i klassamhället kan sammanfattas enligt följande: *Jag är hungrig!* Den rörelse som risksamhället sätter igång kommer däremot till uttryck i meningen *Jag är rädd! Nödens sambörighet ersätts av rädslans sambörighet*. Risksamhällets art markerar i den här meningen en samhällsepok då det uppstår en *solidaritet av rädsla* som blir en politisk kraft. Det är emellertid fortfarande oklart hur rädslans sammanbindande kraft fungerar (Beck, 1986, s. 69).

Efter denna läsning drar jag ett djupt andetag av beundran och skriver en mycket engagerad och i övrigt ganska dålig text om avsaknaden av relationellt ansvar mellan människor i det svenska samhället. En granne som ringer socialtjänsten i stället för att knacka på, tycker jag vid tillfället i fråga vara ett utmärkt och inte alls schablonartat exempel på det svenska samhällets moraliska förfall. I slutet av min utbildning väljer jag en annan och mindre förmanande ingång till etiken i individsamhället. Om man i individualismens

anda förstår den enskilda som den minsta möjliga sociala enheten, vad har man då för ansvar gentemot den egna personen? Vilka skyldigheter upplever människor att de har mot sig själva? Och hur relaterar den skyldigheten till andra? Vilka blir de andra i den individualistiska logiken? Återigen är kvalitén på texten varierande och det kan vara rimligt att nu fråga sig var jag vill komma med denna personliga exposé.

Förutom att vara en personlig bakgrund i fråga om forskningsintresse är individsamhället en viktig teoretisk utgångspunkt för avhandlingen. Inte minst har det betydelse vid kontextualiseringen av ett relationellt perspektiv till värdegrundsarbete i svensk skola. Vad skulle det innebära att i Sverige analysera och i förlängningen organisera värdegrundsarbetet utifrån en relationell förståelse av skolpraktiken? På samma sätt som de liberala och konservativa ansatserna får ny betydelse då de förstås utifrån ett svenskt samhällsperspektiv, är det relationella perspektivet intressant att beskriva genom den svenska, liberala och individualistiska kontexten.

Individualism kan dock ta sig olika uttryck beroende på samhällsstruktur. Svensk individualism kan för en mer precis beskrivning benämnas som statsindividualism och grundar sig i ett starkt förhållande mellan individ och stat (Trägårdh, 2015). Individen frigörs i stället från beroendet av traditionella maktrelationer som exempelvis inom en familj eller ett närsamhälle. Individualismens framväxt i Sverige grundas därför något oväntat på en socialistisk strävan efter jämlikhet. Historikerna Henrik Berggren och Lars Trägårdh beskriver det paradoxala svenska sociala kontraktet på följande sätt:

Vad som kännetecknar det svenska samhället mest av allt är inte kollektivism, utan en allians mellan stat och individ som på ett enastående sätt förlöst individen från beroendet av familjen och civilsamhällelig välgörenhet. [...] I denna befrielseprocess står jämlikheten i förgrunden. Och den centrala aspekten av jämlikheten är just individens oberoende. Endast autonoma subjekt kan mötas som likar. Sålunda ledde paradoxalt nog det ytligt sett kollektivistiska jämlikhetsidealet till en radikal individualisering av det svenska samhället (2015, s. 61–62).

Denna argumentation leder även författarna till vad de kallar ”En svensk teori om kärlek”. Kortfattat hävdar de att genuin kärlek i Sverige uppfattas vara beroende av individens autonomi. Om det finns andra, instrumentella skäl för kärleken så kan människan inte vara säker på att vara älskad just för att hon är hon. Det betyder att endast oberoende och självständiga människor

kan erbjuda vad som uppfattas som sann kärlek (Berggren & Trägårdh, 2015, s. 120–122). Den starka relationen mellan stat och individ är på så sätt en förutsättning för kärleksfulla relationer mellan enskilda personer. Jag besöker inte min äldre släkting för att hon skulle dö utan min omsorg, utan för att jag älskar henne och trivs i hennes sällskap. De nära relationerna grundar sig på detta sätt i valfrihet i det statsindividualistiska Sverige.

Relationens plats i den individualistiska skolan

Svensk skola har under de senaste decennierna beskrivits genomgå en förändring. Från att förstås utifrån det kollektiva syftet att utjämna sociala och ekonomiska skillnader, till att vara ett individualistiskt projekt baserat på valfrihet och rätten till likvärdig utbildning (Dahlstedt & Fejes, 2020 s. 189–201; Olson & Dahlstedt, 2014, s. 204). Genom det statsindividualistiska förhållandet erbjuder staten likvärdig utbildning till individer, som i sin tur ställs inför ett utbildningsystem som genomsyras av olika typer av valfrihet. På detta sätt sker selektion i dagens skola under subtila former eftersom ”rätt val” påverkas av individens egna nätverk och den hjälp som dessa kan eller inte kan erbjuda (Lund, 2002, s. 85). I värdegrundsarbetet tonas de strukturella samhällsproblemen ner till förmån för den enskilda eleven (von Brömssen, 2013). Utifrån ett sådant synsätt uppnås en likvärdig skola genom att främja elevernas individuella kompetenser. Detta kan tolkas som ett exempel på den statsindividualistiska strukturen. I centrum för utbildningen finns varje enskild elev och det är den enskildas förmågor som beskrivs vara grunden till framgång eller misslyckanden när skolan individualiserats (Vinterek, 2006).

Den individualistiska grundhållningen återfinns även i relationella skolfrågor. Att utveckla empatiska, kommunikativa och emotionella färdigheter beskrivs som trygghetsfaktorer för elevernas skolgång och framtida yrkesliv (Carlbaum, 2012, s. 165, 227; Dahlstedt & Fejes, 2019; OECD, 2015). I skolans policydokument skrivs även individens kompetenser och tro på sig själv fram som viktiga faktorer för hälsofrämjande arbete i skolan (Gunnarsson, 2014, s. 26–28). En förmåga som idag står i förgrunden i olika typer av värdegrundsarbete är social kompetens (se t.ex. Hutchings, Comins & Offiler, 2000; Åhs, 1998; Wilkerson, Perzigian & Schurr, 2014).

Att främja barns sociala kompetens är ett vanligt förslag till hur man kan lösa relationella problematiker i skolan, men också gynna den enskilda individen i framtiden (Silver & Stafford, 2017; Webster-Stratton & Reid, 2004; Wentzel, 1991). Social kompetens hos individen antas vidare kunna förebygga mobbing och andra kränkningar.

Ett exempel på denna form av resonemang uttrycks av Terje Ogdén (2005), som i folkhälsomyndighetens rapport *Skolans mål och möjligheter*, skriver följande:

Arbetet med att stärka elevernas sociala kompetens stöds och legitimeras av flera olika förhållanden. För det första är social kompetens en nyckelfaktor för att skapa en inkluderande skola och träning i sociala färdigheter är förmodligen en av de viktigaste förutsättningarna för att elever med särskilda behov ska bli accepterade och inkluderade i vanliga klasser och skolor (148). För det andra stöds behovet av socialt lärande av det utvidgade lärandebegreppet, och av arbetet med att förebygga såväl beteendeproblem i skolan som andra problem hos barn och ungdomar. Många av de ingripanden som nämns i den här rapporten har sociala färdigheter som huvudfokus eller som en integrerad del av programmet. Eleverna behöver en kombination av kognitiva och sociala färdigheter för att klara av skoluppgifterna och elevrollens sociala aspekter (Ogdén, 2005 s. 77).

Den sociala kompetensen beskrivs alltså som en förutsättning för att barn med särskilda behov ska kunna gå i ”vanliga klasser” och undvika att hamna i beteendeproblematik. På detta sätt argumenterar Ogdén i rapporten för värdet av social kompetens som del av undervisningen och att ”det finns mycket som talar för att man i alla årskurser ska avsätta minst en timme för strukturerad träning” och efterfrågar ”en social kursplan i linje med dem som finns i andra skolämnen” (Ogdén, 2005, s. 84, s. 106).

Detta sätt att beskriva och förstå relationella frågor i skolan är särskilt intressant för att förstå på vilket sätt avhandlingen är ett kritiskt perspektiv till rådande värdeförmedlingspraktik i svensk utbildning. I en individualistisk och liberal kontext, såsom Sverige, riskerar nämligen *individens förmåga att ingå i relationer* att utgöra det relationella perspektivet. Kompetenser förstås då som tillhörande individen fränsett den specifika situationen (Aspelin, 2018, s. 42). Om relationella perspektiv på detta sätt individualiseras, kan det radikala och kritiska i ett relationellt ramverk som det omsorgsetiska förbigås.

Vid första anblick ser då insatser inom skolan ut som relationella projekt då de syftar till att främja sociala, emotionella och empatiska förmågor hos eleverna. Men om insatserna har individen som både utgångspunkt och målbild, är de då att anse som relationella perspektiv? Inte minst syns detta i den terapeutisering av skolan som Sara Irisdotter Aldenmyr skrivit

omfattande om i relation till den svenska utbildningskontexten (Irisdotter Aldenmyr, 2012; Irisdotter Aldenmyr, 2014; Irisdotter Aldenmyr & Olson, 2016; Grønlien Zetterqvist & Irisdotter Aldenmyr, 2013). Kännetecknande för en terapeutisk skoldiskurs är att individens inre får en betydande plats i utbildningen. Att blicka inåt, beskriva, bekänna och känna blir ideal för en utbildning där elevers mentala hälsa står på spel. Genom socioemotionell träning och självutveckling ska eleverna på detta sätt räddas från sin egen utsatthet (Irisdotter Aldenmyr, 2014, s. 53–55). Individuella problem och sedermera individuella lösningar, sätts således i förgrunden för värdegrundsarbetet.

Vad är då det problematiska med detta individfokus? Kan man inte ha olika förutsättningar till att ingå i nära relationer? Om svaret på den frågan är ja, vilket det rimligtvis är, borde det då inte vara ett viktigt mål för skolan att ge alla barn förutsättningar för att ingå i nära relationer och därför öka deras sociala kompetens? Om en elev förbättrar sin förmåga till empatiskt kännande, är den då inte också bättre rustad för att vara en god vän till någon annan? Detta kan förmodligen och i viss mån vara sant och jag menar inte att sådana insatser är verkningslösa eller problematiska under alla former. Ett sådant förhållningssätt riskerar dock att (1) förlägga problem främst hos den enskilda eleven och (2) tona ner sociala och strukturella orättvisor. Genom kompetensfokuset (3) konstrueras också en bild av individen som ett autonomt och stabilt subjekt vilket gör att de specifika situationer och relationer som eleverna existerar inom riskerar att osynliggöras.

En individualistisk syn på skolan som fokuserar på elevens självständighet och prestation, kritiserar ofta ur ett sociokulturellt perspektiv, inspirerat av Lev Vygotskijs teorier om lärande (Säljö, 2011)³. Enligt Vygotskij formas kunskap och utveckling i samspel med andra och i ett kulturellt sammanhang (Vygotskij, 1978). I en individualistisk skolmiljö kan det uppstå brister i social

³ Vygotskijs sociokulturella teori om lärande och omsorgsetiken vänder sig på liknande sätt mot en individfokuserad utbildning. Likheterna mellan ramverken har argumenterats för tidigare och mer utförligt (Goldstein, 1999; Tappan, 2010). Lisa Goldstein (1999) har för att tydliggöra den känslomässiga aspekten av Vygotskijs teori och särskilt med avseende på den proximala utvecklingszonen applicerat Noddings förståelse av omsorgsrelationen mellan lärare och elev. Även Mark Tappan undersöker kontinuiteten mellan ramverken och menar att Noddings kan beskriva vad han benämner som Vygotskijs ”hidden curriculum”. Att Vygotskijs underliggande värdepremisser kan förstås som en omsorgsetik gör att Tappan drar slutsatsen att de delar en moralisk grundförståelse av lärande (Tappan, 2010).

interaktion och samarbete, vilket kan hämma möjligheterna till en djupare förståelse och lärande. Vygotskijs idéer betonar till exempel vikten av den proximala utvecklingszonen, där elevernas lärande stöts av interaktion med de som har djupare kunskaper om ämnesinnehållet (Vygotskij, 1978, s. 86). I en strikt individualistisk skolmiljö kan dessa möjligheter till samarbete och handledning begränsas, vilket i sin tur kan påverka elevernas förmåga att internalisera kunskap på ett meningsfullt sätt.

I relation till den svenska värderingsprofilen får individualistiska perspektiv också en förstärkande funktion av rådande ordning. Om de relationella frågorna individualiseras, kommer även dessa perspektiv fylla samma konservativa funktion som den liberala ansatsen. Det relationella perspektivet fungerar då inte längre som en kritisk ansats med möjlighet till ifrågasättande och förändring. Därför är det av särskild vikt att fråga sig på vilket sätt de relationella perspektiven påverkas av en individualistisk kontext. För att fortsatt fungera som ett kritiskt analysverktyg behöver fokus bibehållas på de mellanmännsliga relationerna, i detta fall omsorgsrelationerna. Genom att koncentrera sig på relationerna snarare än individernas relationskompetenser, ges möjlighet till att kritiskt granska den liberala utbildningskontexten. Utifrån ett sådant perspektiv frågar man sig hur omsorgsrelationer främjas i skolan, vilket skulle kunna resultera i förslag på radikala organisatoriska förändringar som står på kant med en marknadsanpassad och individualiserad skola. En sådan diskussion kommer jag dock inte att föra inom ramarna för denna avhandling. I stället kommer jag undersöka elevrelationer och värdeförmedling utifrån ett omsorgsetiskt perspektiv med en förhoppning om att resultaten kan ligga till grund för en senare och mer djupgående diskussion rörande omsorgens plats i svensk skola. En viktig grund för en sådan diskussion är att förstå omsorgens komplexitet, varför jag i denna avhandling kommer att teoretiskt bidra till en breddad förståelse av det omsorgsetiska ramverket.

Närhetsetik - Levinas, Løgstrup, Buber och Noddings

I svensk utbildningskontext har det bedrivits begränsad forskning med ett omsorgsetiskt ramverk som teoretisk utgångspunkt. Om man breddar förståelsen av teorin och ser omsorgsetik som en del i en närhetsetisk tradition ser bilden annorlunda ut. Som bakgrund för beskrivningen av tidigare forskning kommer jag därför mycket kortfattat beskriva huvuddragen av de, i relation till svensk utbildning, mest välanvända närhetsetikerna Emmanuel Levinas, Knud Ejler Løgstrup och Martin Buber. Efter denna kortfattade beskrivning kommer jag också motivera mitt val, att i relation till dessa närhetsetiker arbeta med ett omsorgsetiskt ramverk.

Gemensamt för närhetsetik är att den i hög utsträckning kan beskrivas som ateoretisk. I närhetsetiska traditioner vänder man sig från abstrakta principer. På olika sätt används i stället närheten mellan människor som utgångspunkt för etiken. Det är i den mellanmännsliga relationen som det etiska perspektivet tar sin början, ofta med en stark betoning på ansvar.

Emmanuel Levinas är kanske den närhetsetiker som har den mest omfattande synen på just ansvar. Han använder den mellanmännsliga relationen som grund för att förstå vad etik är för något. Genom hans välkända metafor, Ansiktet, beskriver han hur den andres ansikte frågar efter och samtidigt begär ansvar. I samma stund som en människa ser en annans ansikte uppstår ett ansvar för personen. Ansvaret är mycket långtgående, det är till och med så att Levinas menar att subjektet är ansvarig för den andres ansvar (Levinas, 1990, s. 115). På grund av detta kan den andre aldrig fela mot mig ”om jag är ensam med den andre är jag skyldig honom allt” (Levinas, 1990, s. 104, 115). Rättvisa, lagar och institutioner motiveras därför av en tredje part. Eftersom allas ansikten påbjuder samma ansvar behövs rättvisan för att ”inskränka det privilegium som den andre åtnjuter” (Levinas, 1990, s. 104). Den ursprungliga relationen är däremot asymmetrisk. Du är överordnad och på samma gång fattig, sårbar och utsatt. Jag är underordnad, rik och skyldig dig allt (Levinas, 1990, s. 103). Ursprungsrelationen ser Levinas som kontextlös, Ansiktet är inte en person i den vanliga bemärkelsen utan en etisk relation (Levinas, 1990, s. 100). Det första budskapet när ansiktet talar med den andra är ”döda mig inte” (Levinas, 1990, s. 101). Svaret, eller som Levinas skriver, ansvaret till ansiktet är sedan den autentiska och etiska relationen (Levinas, 1990, s. 102).

Även för Løgstrup är relationen till den andra präglad av ansvar, om än inte lika långtgående som Levinas beskrivning av Ansiktet. Løgstrup utgår i stället från att människor känner en slags naturlig tillit till varandra (Løgstrup, 2009, s. 41). Med det menas att människor initialt tror på varandra och att misstänksamhet uppstår enbart efter att någonting uppfattats som avvikande. Grunden i relationen är alltså att tro på vad den andre säger och gör. Tillit är vidare, och kanske framför allt, att utelämna sin sårbarhet till någon annan (Løgstrup, 2009, s. 42). Løgstrup beskriver förhållandet till den andra som att ”den ena människan i visad eller begärd tillit utlämnar sig och ger mer eller mindre av sitt liv i den andra människans hand” (Løgstrup, 2009, s. 50). I mötet med andra människor utlämnar vi således en del av vår sårbarhet. Utlämnandet kan vara i stort eller smått men något utlämnas alltid. En sökande blick eller en kort pausering i väntan på någons gillande, kan vara exempel på människans sårbarhet i mötet med varandra.

Detta självutlämnande kan man motta eller avstå ifrån. Något som Løgstrup beskriver tämligen dramatiskt som spänningen mellan omsorg och ödeläggelse (Løgstrup, 2009, s. 44, 52). Den andre förmedlar önskningar och förväntningar, en vilja om hur personen vill bli mött. Det är däremot inte gentemot dessa önskningar som det etiska kravet uppstår utan mot sårbarheten och öppenheten som en människa uppvisar. Det är upp till den enskilde att avgöra på vilket sätt man ska möta sårbarheten, det bästa för den andra är inte nödvändigtvis detsamma som de önskningar och förväntningar denna uttrycker. Genom fantasi, insikt och förståelse måste personen själv komma fram till vad sårbarheten handlar om och hur denna bäst skall mötas (Løgstrup, 2009, s. 54). Mötet mellan två människor inleds så i sårbarhet och tillit. Utifrån mottagarens förståelse av dessa tillstånd ska denna sedan handla.

Trots detta menar Løgstrup att människor inte konstant kan vara i ett tillstånd av sårbarhet och ansvar. På detta sätt skiljer Løgstrup sig från både Levinas och Buber då han beskriver konventionen i mer positiva ordalag. Genom konventionerna kan människor få ett andrum. Ingen skulle stå ut med att vara ständigt sårbar inför de andra. Mellan omsorg och ödeläggelse finns därför konventionerna som tillåter människor att dölja sin sårbarhet och minska de etiska kraven (Løgstrup, 2009, s. 51–52). Sociala normer som att hälsa på människor när man träffar dem eller att visa respekt genom att använda artighetsfraser som ”tack” och ”ursäkta mig” kan leda människor till ett bra handlande utan att de behöver befinna sig i ett sårbart tillstånd. Det etiska kravet sträcker sig dock bortom konventioner och formella överenskommelser och är i stället en del av människors existentiella verklighet.

Men i mötet med en annan person uppstår även en risk för övergrepp. Det kan inträffa när personens behov förutbestäms av den handlandes förstelnde livsuppfattning. Om en människa har låst fast sin livsuppfattning i en absolut ideologi eller övertygelse, finns risken att den handlande personen förlorar sin förmåga att vara lyhörd gentemot den andra och i stället applicerar sina redan förutbestämda svar (Løgstrup, 2009, s. 56). Bedömningen om vad den andre behöver kan då riskera att göra om den andra. Løgstrup poängterar därför att det aldrig får bli tal om att ta över den andras ansvar och att hjälpen inte får innebära att den andra slutar vara herre över sin egen värld (Løgstrup, 2009, s. 59–60). Detta är en av två ytterligheter som Løgstrup beskriver som en risk i bedömningen av den andres behov. Den andra är att bara smickra och fastna i ett läge av småtrevlighet som aldrig kommer erbjuda faktisk hjälp eller utveckling (Løgstrup, 2009, s. 56–57). För att möta den andres sårbarhet på ett riktigt sätt behövs således balans mellan de båda förhållningssätten.

Om Løgstrup beskriver uppdelningen mellan omsorg och ödeläggelse som olika typer av förhållningssätt, så ser Buber i stället den enskilda människan som tvådelad. Han förstår världen genom två grundord, varje grundord består av relationen inom ett ordpar. Det ena är Jag-Du och det andra Jag-Det (Buber, 2013, s. 7–9). Människan kan agera som Jaget i varje ordpar. Jaget i relation till ett Du eller ett Det. I den senare formen erfar Jaget världen utifrån sina egna förnimmelser. Världen förstås genom de egna erfarenheterna. Därför är Jaget också ensamt, erfarenheterna blir till och stannar inom Jaget (Buber, 2013, s. 10). I Jag-Det världen hänger tingen alltså samman med varandra utifrån Jagets upplevelser, som kedjor vilka uppfattas av Jaget i ordparet Jag-Det. Jaget formas av erfarenheterna och blir på så vis till. Tingen förstås dock endast som fraktioner av deras egentliga helhet. I den andra formen Jag-Du, reducerar inte Jaget den andra till mindre beståndsdelar. Jag kan inte förstå Du som en egenskap eller ett anletsdrag, eller någonting annat som är mindre än helheten. Om grundordet Jag-Det är erfarenheternas värld, är ordparet Jag-Du i stället relationernas (Buber, 2013, s. 10).

I likhet med hur Løgstrup hänvisar till konventionerna för att undvika sårbarhet menar Buber att ett liv i ständigt tillstånd av Jag-Du inte är möjligt. Det är helt enkelt för tärande att leva i ständig närvaro med andra. Han beskriver i stället Jag-Det tillståndet som den mänskliga vardagen och Jag-Du som tillfälligheter. Från ett Jag-Du tillstånd *måste* man återvända till Jag-Det världen, men från denna har man endast *möjlighet* att förflytta sig till Jag-Du (Buber, 2013, s. 47–48). Det betyder alltså att man kan upprätta hela sitt liv utifrån det distanserade tillståndet av Jag-Det.

Gemensamt för Levinas, Løgstrup och Buber är att de använder den mellanmännsliga relationen för att visa på ett slags relationellt och mänskligt urtillstånd. För Levinas och Buber handlar denna relation om en slags helhetsupplevelse där den andre upplevs utan att reduceras. Men för Levinas följer av denna upplevelse ett ansvar för den andra, medan Buber använder den för att förklara hur människan blir till i relation till andra. I detta avseende påminner Løgstrup mer om Levinas i det att han utifrån relationen motiverar sitt etiska krav. Levinas och Løgstrup har även en liknande syn på relationen mellan människor då den beskrivs som asymmetrisk. Innebörden av detta skiljer sig dock åt. Levinas beskriver den asymmetriska relationen som ansvarsbörda hos den enskilde. Løgstrup motiverar ansvaret utifrån sårbarhet och ger ett tydligt agentskap i bedömning och handlande till den enskilda människan.

Vad alla tre vidare har gemensamt och även ligger till grund för mitt val att inte arbeta med ramverken som teoretisk utgångspunkt, är hur de trots ett relationellt fokus utgår från upplevelsen av ett jag. Levinas beskriver ansvaret från mötet med ansiktet, ett långtgående och personligt ansvar helt friställt den andres agerande. Løgstrup utgår från den enskildas personliga ansvar att bedöma hur denna bäst möter den andres sårbarhet. Buber beskriver hur Jaget definieras av sina relationer med Du och Det, där den ena relationen innefattar ömsesidighet och helhet och den andra fragmentarisk distans. I båda fallen är dock utgångspunkten den enskilda människan och dennes tvådelade världsuppfattning. I relation till dessa närhetsetiker beskriver Noddings tydligare att den mellanmännsliga omsorgsrelationen är en samskapande process. Hennes teori behandlar vidare hur de olika rollerna, omsorgsgivare och omsorgstagare relaterar till varandra och på vilket sätt relationen kan förstås som både naturlig och etisk. Till sist, är Noddings texter i min mening rakare och mer kompatibla med moralpsykologisk forskning, något som har betydelse för ramverkets användbarhet i en utbildningskontext och diskuteras mer utförligt i artikeln, "What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?"

I detta bakgrundsavsnitt har jag beskrivit förhållandet mellan det svenska majoritetssamhällets liberala värdeprofil och värdeförmedlingen i skolan. Detta föranledde en diskussion om den mellanmännsliga relationen i ett stats-individualistiskt Sverige, varvid jag beskrev risken med att relationer i skolan individualiseras genom att exempelvis beskrivas som social kompetens. Av denna anledning har det varit av vikt att arbeta med ett teoretiskt ramverk som sätter relationen i förgrunden. Det är således avhandlingens syfte, att vara ett kritiskt perspektiv till rådande värdeförmedling som ligger till grund

för att omsorgsetiken kan anses vara ett lämpligare ramverk i relation till andra närhetsetiker. Jag återkommer i teoriavsnittet med en mer utförlig beskrivning av och motivering för det omsorgsetiska ramverket. Den korta redogörelsen för några av de andra mest välkända närhetsetikerna fungerar i stället som en bakgrund för avhandlingens kommande forskningsöversikt.

Forskningsöversikt

Nedan kommer jag att redogöra för svensk skolforskning med närhetsetisk utgångspunkt. I likhet med dispositionen för bakgrundsavsnittet utgår jag från Emmanuel Levinas, Knud Ejler Løgstrup och Martin Buber för att avsluta med den forskning som genomförts utifrån omsorgsetikern Nel Noddings. I detta avsnitt ges således en överblick av den forskning som i en svensk utbildningskontext arbetat med närhetsetik som teoretiskt ramverk. Även om de närhetsetiska ramverken också skiljer sig från varandra delar de grundläggande element och särskilt ett fokus på den mellanmännsliga relationen. Därför är skolforskning med närhetsetisk anknytning relevant för studien även om den inte utgår från just omsorgsetik som en mer specifik form av närhetsetik. Vidare har jag valt att fokusera på en svensk forskning då de perspektivbyten som är grunden för avhandlingen motiveras och förstås i en framför allt svensk kontext.

Levinas i svensk utbildningskontext

Sharon Todd använder Levinas teori för att få ihop motsättningen mellan omsorg och rättvisa i en utbildningskontext. Hon menar att Levinas syn på rättvisa i relationen till den andra, är en givande utgångspunkt för att överkomma motsättningar och förstå hur skolan som institution relaterar till rättvisa (Todd, 2002; Todd & Sandin, 2008). Om detta resonerar även Simon Ceder (2014) och Carl-Anders Säfström (2005). Gemensamt är hur de använder Levinas beskrivning av olikhet i den initiala relationen, för att senare argumentera för jämlikhet och rättvisa i större relationella nätverk och vilka implikationer detta har för undervisning. Levinas har också använts som teoretiskt analysverktyg av förskolebarns etiska möten med varandra (Halvars-Franzén, 2010) lärare-elev relationen i skolan (Holmgren, 2006) och mer generellt för att undersöka skolan som etisk plats (Bergmark, 2009).

Vidare kan det vara värt att åtminstone nämna Gert Biesta i relation till Levinas och utbildning. Även om Biesta kanske inte faller inom ramarna för svensk skolforskning har han just nu ett stort inflytande i den svenska kontexten. Biestas böcker har under de senaste åren översatts till svenska (Biesta, 2006a; Biesta, 2011; Biesta, 2019; Biesta, 2021) och han publiceras i svenska tidskrifter och antologier (Biesta, 2006b; Biesta, 2020; Biesta & Säfström, 2011). Biesta poängterar att Levinas teori inte är lämplig att implementera som mål för undervisning eller som pedagogisk metod. Däremot kan man dra lärdomar av Levinas för att utmana en bild av friställda och rationella människor som ideal för undervisningen. Enligt Biesta bör man snarare

bereda plats för det oväntade i undervisningen och låta lärande handla inte främst om kunskap utan om rättvisa (Biesta, 2000; Biesta, 2003). Biesta har också samskrivit ett manifest för pedagogik tillsammans med Carl-Anders Säfström (2011). Även om Levinas inte uttryckligen nämns i detta är hans teori alltså närvarande i författarnas beskrivning av det etiska perspektivet.

Säfström är också en av de svenska utbildningsvetare som bedrivit omfattande forskning med Levinas som utgångspunkt. Han använder bland annat Levinas för att argumentera för en postmodern läroplansteori (1999) och att lärare-elev relationen endast utifrån sårbarhet kan fungera som en etisk relation (2003). I hans böcker *Skilnadens pedagogik – nya vägar inom den pedagogiska teorin* (2005), *Jämlikhetens pedagogik* (2015) och *Den mångtydiga skolan – utbildning i det postmoderna sambället* (2006) används Levinas som teoretiskt ramverk när Säfström kritiserar kunskapsbegreppet och visar hur människors olikheter är grunden för en frigörande pedagogik. Tillsammans med Niclas Månsson argumenterar Säfström även för att möjligheten att leva tillsammans med andra, inte handlar om att definiera de andra utan att tillvarata deras rättigheter. Författarna menar vidare att resonemanget reflekterar inte enbart Levinas, utan även Løgstrup (Säfström & Månsson, 2003).

Løgstrup i svensk utbildningskontext

I Sverige har Løgstrup använts för att exemplifiera en bredare närhetsetik (se t.ex. Thornberg, 2004) samt för empirisk kategorisering av olika typer av etiskt tänkande hos lärare (Lilja & Osbeck, 2020). Vidare används Løgstrup som teoretisk ram för att beskriva specifika etiska aspekter som exempelvis ansvar och omsorg (Linnér, 2005; Söderström, 2004) Olof Franck har även bidragit med ett mer kritiskt perspektiv på användningen av Løgstrup i en icke-konfessionell skola. Franck (2014) argumenterar nämligen för att betydande delar av Løgstrups teori baseras på hans gudstro, givet att skolan ska vara icke-konfessionell har Franck svårt att se hur teorin skall kunna användas på ett tillfredsställande sätt.

Annika Lilja (2013), Susanne Hansson (2012), Ingalill Stefansson (2011) och Thomas Blom (2022) har i sina respektive avhandlingar använt Løgstrup och framför allt det etiska kravet för att analysera skolpraktik från ett relationellt perspektiv. Utifrån observationer och intervjuer med lärare identifierar Lilja fyra typer av förtroendefulla relationer när hon undersöker tillit mellan lärare och elev, (1) att bry sig om, (2) att lyssna, (3) att sätta gränser och, (4) att göra motstånd. Med grund i denna kategorisering av förtroendefulla relationer argumenterar sedan Lilja för lärare-elev relationens särskilda betydelse för utbildning (Lilja, 2013). Hansson (2012) använder på ett liknande sätt

Løgstrup när hon intervjuar 14-åringar rörande deras syn på respekt i relationerna med lärare men även i kompisrelationer. Respekt förstås i hennes avhandling som ett mänskligt behov av ömsesidighet och att bekräfta den andra (Hansson, 2012).

I avhandlingen *Världens opålitlighet – begreppsanalys av livsförståelsearbete i särskolan* analyserar Stefansson (2011) etiska aspekter i särskolan utifrån Løgstrup. Hon skiljer på de pedagogiska strategierna att följa och att leda, samt diskuterar hur dessa relaterar till etiska perspektiv inom särskolan (Stefansson, 2011). Till sist så har även Blom (2022) disputerat på avhandlingen *Tid för tillit: Kritiska ögonblick i rektorers vardag* i vilken han undersöker hur tillit fungerar i relationen mellan rektorer och lärare. Blom beskriver att rektorernas hållning i tillitsfulla situationer är att de ”tar emot den andre och agerar utifrån dennes behov” något som han menar vara i linje med Løgstrups etiska krav.

Buber i svensk utbildningskontext

På ett övergripande plan används Buber ofta som teoretisk utgångspunkt inom det fält som brukar kallas för relationell pedagogik. Utgångspunkten, är att relationer ses som grundläggande för den mänskliga existensen (Aspelin & Johansson, 2017). Olika förhållningssätt till Bubers teori kan exemplifieras genom temanumret om relationell pedagogik i tidskriften *Pedagogisk forskning i Sverige* (2017). Här används Buber för att argumentera för vikten av goda relationer mellan lärare och elev (Kullenberg & Eksath, 2017), att analysera empiriska data (Bredmar, 2017) samt teoretiskt diskutera de relationella aspekterna av undervisning (Nordström-Lytz, 2017). Som gästredaktör för temanumret finner vi Jonas Aspelin som skrivit utförligt om sociala relationer i skolan med utgångspunkt i Buber.

I Aspelin (1999) första bok *Banden mellan oss* argumenterar han för en relationsmedveten pedagogik när han analyserar lärare och elev-relationen utifrån ett socialpsykologiskt perspektiv. I boken *Det mellanmänniskliga mötet* använder Aspelin (2005) en blandning av fiktiva och empiriska berättelser från lärares yrkesliv för att både beskriva Bubers relationsteori och sedermera genomföra en pedagogisk-socialpsykologisk analys på fallen. Aspelin menar att Bubers teori ”kan fungera som vägvisning i pedagogiskt arbete” (Aspelin, 2005, s. 173). Genom Bubers filosofi kan lärare få en relationell förståelse av sitt yrke, även om denna inte kan reduceras till specifika riktlinjer för hur lärare ska gå till väga för att främja Jag-Du relationer med sina elever.

I den andra delen i boken *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar* fortsätter Aspelin att analysera lärare och elevrelationen med hjälp av Bubers förståelse av den mellanmänskliga relationen. Denna förståelse beskrivs av Aspelin (2010) som ”en kontrast mot en ’traditionell’ och ’modern’ syn på utbildning” (s. 137). Han menar således att den relationella pedagogiken är ett alternativ till en individualistisk (men också kollektivistisk) hållning och använder begreppen co-existence och co-operation för att, utifrån Bubers ontologi, beskriva pedagogikens två primära relationer (Aspelin, 2012).

Aspelin är även väl refererad i Stina Grålin (2021) avhandling, *Du och Jag – dialogiska möten kring text i resursskolans klassrum*. Hon använder i likhet med Aspelin, Bubers teori för att analysera empiriskt material från skolan. Grålin följer under ett år en klass elever vari de flesta diagnostiserats med autism. Utifrån Buber analyserar hon sedan Jag-Du och Jag-Det aspekter av undervisningen. I sin slutsats poängterar hon att relationen mellan lärare och elev är grundläggande för en framgångsrik undervisning. Grålin (2021) vill dock argumentera för att både Jag-Du och Jag-Det är likvärdigt betydelsefulla för elevers förmåga att interagera runt text (s. 275). Detta menar även Rita Nordström-Rytz (2013) som beskriver pedagogik som både Jag-Du tillvaro i form av närvarande medmänsklighet och Jag-Det som kunskapsutveckling (s. 12).

För att analysera möten mellan pedagog och barn i förskolan har Maria Fredriksson (2019) använt Buber i sin avhandling *Med blicken på möten*. Hon poängterar precis som Grålin att de relationella aspekterna är grundläggande för undervisningen men lyfter även vikten av de små vardagsnära interaktionerna som relationsskapande och betydelsefulla. I ett mer konceptuellt och teoretiskt arbete använder Lotta Jons (2008) Bubers teori för att, som hon beskriver det, ”utveckla ett kallelsekoncept” när hon argumenterar för att lärarens pedagogiska förhållningssätt utgår från att till-tala och an-svara.

Noddings i svensk utbildningskontext

Noddings omsorgsetiska ramverk har avvänts i begränsad utsträckning i en svensk forskningskontext. I likhet med Løgstrup fungerar omsorgsetiken ofta som ett perspektiv bland andra och ett komplement till deontologi och konsekvensetisk. På samma sätt används Noddings i begreppsredogörelser för och diskussioner om omsorg (Josefson, 2018) eller i mer redogörande texter med syfte att förklara och granska innebörden i ramverket (Colnerud, 2006; Stone, 2006).

Det finns dock exempel när Noddings används som grund för mer analytiskt och teoretiskt arbete. Hanna Sjögren undersöker utifrån Noddings ramverk hur föräldrar kan hantera spänningen mellan det bästa för mitt barn och det bästa för andras barn i relation till skolvalet. Eftersom skolvalet görs i en specifik kontext där alla föräldrar och barn har potential att ingå i relationer med varandra argumenterar Sjögren för vikten av att ta hänsyn till alla barn som skolväljande förälder (Sjögren, 2021). Även Sara Irisdotter Aldenmyr använder Noddings för ett mer analytiskt arbete, men i motsats till Sjögren utifrån ett empiriskt material där hon intervjuat lärare som undervisar i livskunskap. I denna kritiska analys används Noddings för att nyansera förståelsen av "happiness" i en utbildningskontext, samt problematisera förståelsen av självkänsla som mål för undervisningen (Irisdotter Aldenmyr, 2012).

Ulrika Bergmark (2009) utgår från både Noddings och Levinas i sin avhandling *Building an Ethical Learning Community in Schools*. Hon analyserar lärares och elevers upplevelser av etiska situationer samt genomför aktionsforskning med praktiserande lärare. Genom Levinas och Noddings analyserar Bergmark skolan som en plats för situerad etik. Bergmark har senare tillsammans med andra resonerat om omsorgsetiken som vägledande princip vid aktionsforskning (Bergmark m.fl., 2021). Solveig Häggglund (2006) har skrivit mer kritiskt när hon granskat Noddings texter utifrån barnsyn. Hon menar att barnet i Noddings arbeten osynliggörs och att relationen till den vuxne baseras på beroende samt att barnet förstås som ofullständigt.

Avhandlingen i relation till tidigare forskning

Utifrån denna forskningsöversikt kommer jag nedan att diskutera mitt eget bidrag, på vilket sätt avhandlingen liknar och skiljer sig från vad som tidigare gjorts. Initialt vill jag dock poängtera att även bakgrundskapitlet kan läsas som en slags tidigare forskning. Vad som skiljer är att detta likaledes beskriver den problemformulering mitt arbete syftar till att svara mot. I avhandlingens bakgrundsavsnitt motiverar jag det relationella perspektivet genom att (1) påvisa hur liberalt innehåll och konservativ funktion av värdeförmedling förstärker varandra. Vidare (2) att det kritiska och relationella perspektivet riskerar att individualiseras i en svensk skolkontext och då förlora sin kritiska potential. Av den anledningen finner jag (3) Noddings mer lämplig som teoretisk utgångspunkt då hon särskiljer sig från Levinas, Løgstrup och Buber (i för avhandlingen mest relevanta avseende) genom sin förståelse av relationen som samskapad och kontextuell. Utifrån ovanstående forskningsöversikt vill jag så avsluta med att säga följande om mitt forskningsbidrag.

För det första bidrar studien till en ökad förståelse av elevrelationer. Generellt har mycket av den relationella skolforskningen med närhetsetisk utgångspunkt berört relationen mellan lärare och elev, ofta från ett lärarperspektiv (se t.ex. Aspelin 1999; Grålin 2012; Holmgren 2006; Lilja, 2006; Säfström 2003). I de empiriska studier som avhandlingen vilar på är det i stället, i likhet med Susanne Hanssons (2012) studie, barnens perspektiv som står i förgrunden för att undersöka omsorgsrelationer i skolan. Genom avhandlingen bidrar jag således till en relationell förståelse av skolan bortom lärarens förstapersonsperspektiv, mellan barnen själva. Vidare kommer jag att konstruktivt bidra till att utveckla det teoretiska ramverket. Omsorgsetiken används som analytiskt verktyg för att förstå barnens berättelser, men berättelserna ligger också till grund för att kritiskt granska och utveckla det teoretiska ramverket. Detta är för mig ett viktigt förhållningsätt i relation till teorin. Ett sätt att hantera etiska ramverk kan vara att utvärdera deras lämplighet (Colnerud, 2006; Franck, 2014), eller kategorisera empiriskt material utifrån de verktyg som återfinns i ramverket (Bredmar, 2017; Lilja & Osbeck, 2020). Min ambition är dock utöver detta att utveckla ramverket i sig. Den främsta anledningen till detta finner jag i den problemformulering som motiverar det relationella perspektivet. Som förespråkare är det av vikt att utmana, kritiskt granska och konstruktivt utveckla teorin. Avhandlingen är således inget försvar för omsorgsetiken, utan ett bidrag till utvecklingen av ett ramverk som har potential att medverka till en annan typ av skola.

Teoretiskt ramverk

Såsom nu blivit tydligt är omsorgsetiken den teoretiska utgångspunkten för avhandlingen. Omsorgsetiken är i grunden ett normativt ramverk som syftar till att förstå och främja omsorgsrelationer människor emellan. I denna redogörelse för studiens teoretiska kärna beskriver jag först omsorgsetiken med fokus på dess framväxt och relationen till moralpsykologen Lawrence Kohlberg vars stadieteori omsorgsetiken kan ses som en reaktion på. Därefter kommer jag kort redogöra för den nutida moralpsykologen Jonathan Haidts (2001) ”The Social Intuitionist Model” som i likhet med omsorgsetiken är grundad i kritiken av det Kohlbergianska forskningsparadigmet (Krettenauer, 2021). Efter detta och en mer generell beskrivning av omsorgsetiken avgränsar jag teorin gentemot moralfilosofen Nel Noddings förståelse av omsorg (Noddings, 2013). Det är sedermera hennes omsorgsetik som används som analysverktyg och det är även i relation till Noddings som jag gör mitt teoretiska bidrag.

En historieskrivning av omsorgsetiken

För att beskriva omsorgsetiken kommer jag som ofta brukligt inleda med en redogörelse av den historiska framväxten och kontroversen mellan moralpsykologerna Lawrence Kohlberg och Carol Gilligan (Reiter, 1996). Kontroversen är dock betydelsefull för mitt arbete, inte enbart som en del av omsorgsetikens historia. Omsorgsetiken och Haidts ”Social Intuitionist Modell” har nämligen en gemensam utgångspunkt i kritiken mot Kohlberg. På olika sätt kan teorierna beskrivas som en reaktion på Kohlbergs momentum inom den moralpsykologiska forskningen, vilket är en anledning till teoriernas kompatibilitet. Till detta kommer jag att återkomma. Inledningsvis kommer jag i stället att beskriva Kohlbergs stadieteori som under en tid kom att definiera studiet av den mänskliga moralen.

Kohlberg är under 1960-talet forskningsledare i ett projekt som Gilligan deltar i vid Harvard University. Men det är också den kritik Gilligan framför i relation till Kohlbergs stadieteori som ligger till grund för hennes tongivande bidrag som omsorgsetiker. Lawrence Kohlberg utvecklar från 50-talet en teori för moralisk utveckling som fick genomslag i en rad olika forskningsfält (Kohlberg, 1958). Teorin som Kohlberg framförde var unik i sitt slag då den på ett elegant sätt omfattade moralpsykologiska förklaringsmodeller, moralfilosofiska anspråk och moralpedagogisk tillämpning (Krettenauer, 2021).

Kohlbergs forskning inspirerades av Jean Piagets studie *The Moral Judgement of the Child* (1932). I studien undersöks barns förhållande till regler i leksituationer. Piaget argumenterar utifrån sina observationer för att barns moraliska progression kan härledas till deras kognitiva utveckling; från egocentriska, till auktoritetsbundna och till sist med förmåga till samarbete och förståelse för sociala kontrakt (Piaget, 1932, s. 163–164). Från Piaget kommer således Kohlbergs psykologiska förståelse av moral som gradvis utvecklad kognition. Den psykologiska teorin utvecklar han sedan genom moralfilosofiska kantianska tankegångar om rättvisa som utgångspunkt för etiska bedömningar och John Deweys progressiva pedagogik som betonar aktivitet som en förutsättning för barns utveckling. Gemensamt ligger dessa perspektiv till grund för Kohlbergs originella och inflytelserika bidrag (Kohlberg, 1981, s. 49, 128).

Det empiriska material Kohlberg utgick från baserades på intervjuer med barn i olika åldrar. Under intervjuerna fick barnen resonera utifrån olika etiska dilemman. Det kanske mest välkända brukar omnämnas som Heinz dilemma. Kohlberg formulerar detta som följande:

In Europe, a woman was near death from a very bad disease, a special kind of cancer. There was one drug that the doctors thought might save her. It was a form of radium that a druggist in the same town had recently discovered. The drug was expensive to make, but the druggist was charging ten times what the drug cost him to make. He paid \$200 for the radium and charged \$2,000 for a small dose of the drug. The sick woman's husband, Heinz, went to everyone he knew to borrow money, but he could get together only about 1,000 which was half of what it cost. He told the druggist that his wife was dying and asked him to sell the drug cheaper or let him pay later. But the druggist said, "No, I discovered the drug and I'm going to make money from it." Heinz got desperate and broke into the man's store to steal the drug for his wife (Kohlberg, 1981, s. 12).

Barnens etiska resonemang med utgångspunkt i detta och liknande dilemman, analyseras och sedermera kategoriseras av Kohlberg. Resultatet består av tre hierarkiskt ordnade utvecklingsfaser som vardera innefattar två steg. Tillsammans bildar dessa Kohlbergs stadieteori, vilken beskriver människans förhållande till omvärlden och rättvisa (Kohlberg, 1958). Det finns några förutsättningar för denna teori som kan vara gott att ha kännedom om. För det första baseras den på kognitiv utveckling. All förflyttning sker progressivt och

i samma ordningsföljd. Det är alltså inte möjligt att hoppa över ett steg eller regrediera (Kohlberg, 1981 s. 20). För det andra är modellen inte värde-neutral. Kohlberg hävdar att det finns ett starkt samband mellan moralpsykologi och moralfilosofi, utveckling i det ena fältet genererar också förutsättningar för utveckling i det andra (Kohlberg, 1981, s. 99). Moralpsykologisk empiri kan alltså stödja filosofiska antaganden, såsom Kohlbergs slutsats att det högsta stadiet för moralisk mognad består av deontologiska resonemang rörande rättvisa (Kohlberg, 1981, s. 169–170). Således hävdar Kohlberg (1981) att det är möjligt att röra sig från ”*is to ought*” (s. 103). Varje steg i den moraliska utvecklingen är normativt bättre än föregående. Stadieteorin utvecklas alltså genom att moralpsykologi och moralfilosofi informerar varandra. Till sist kan också nämnas att Kohlberg (1981) argumenterar för ett samband mellan förmågan till etiska resonemang och moraliskt handlande då han hävdar att, ”maturity of moral thought should predict maturity of moral action” (s. 185). Därför kan etiska resonemang användas som både metod och mål i undervisningen.

Enligt Kohlbergs stadieteorin för moralisk utveckling är barnet i sina etiska resonemang initialt auktoritetsbundet. Barnet efterföljer regler vilka uppfattas som gudomligt givna men motiveras av egoism, barnet undviker straff och eftersträvar belöning (Kohlberg, 1981, s. 17). Efter denna prekonventionella nivå kommer den konventionella, varvid social ordning och grupployalitet blir viktiga förutsättningar för moraliska bedömningar och resonemang (Kohlberg, 1981, s. 18). Den sista nivån, den postkonventionella baseras på förmågan till etiska resonemang utifrån universella principer rörande rättvisa (Kohlberg, 1981, s. 19). Sammanfattningsvis baseras alltså modellen i hög utsträckning på förmågan till abstraktion. Progressionen består av rörelsen från den enskilda personen, till gruppen, samhället och till sist de universella principerna motiverade av rationella resonemang. En sammanfattning av de olika nivåerna och samtliga stadier återfinns i tabell 1 på nästa sida.

Tabell 1

Kohlbergs stadieteori

Definition av Kohlbergs moralstadier		
Prekonventionell nivå <i>Mottaglighet för auktoriteter och regler. Tolkas utifrån belöning och straff.</i>	Stadie 1	Fysiska konsekvenser avgör handlande. Egoism och frånvaro av förmågan till perspektivbyte.
	Stadie 2	Handlande styrs av tillfredsställelse av egna behov och vid enstaka tillfällen även andras. Viss form av ömsesidighet.
Konventionell nivå <i>Känsla av grupptillhörighet och lojalitet mot denna. Aktivt upprätthålla, stötta och berättiga social ordning.</i>	Stadie 3	Handlande bedöms utifrån intention. En vilja att tillfredsställa och bekräftas av andra uppkommer. Handlande beskrivs ofta stereotyp och normbaserat.
	Stadie 4	Orienterat mot auktoritet och efterföljandet av regler och social ordning. Rätt handlande definieras utifrån att fullgöra plikter.
Postkonventionell nivå <i>Vilja att definiera moraliska värden och principer friställt från grupptillhörighet och auktoritet.</i>	Stadie 5	En medvetenhet om generella rättigheter som inte enbart härleds till lagar. En förståelse för personliga värden och åsikter som relativa.
	Stadie 6	Etiska abstrakta principer styr handlande, exempelvis Kants kategoriska imperativ eller den gyllene regeln. De etiska principerna är logiskt omfattande, universella och konsistenta.

Sammanfattning av Kohlbergs definition av moralstadier (Kohlberg, 1981, s. 17–19).

Kohlbergs forskning beskrivs som ett paradigmskifte inom moralpsykologin men hade också stort inflytande på samtidens moralpedagogiska forskning (Walsh, 2000). Kohlberg (1981) själv beskrev moralforskning som just utbildningsfrågor då han skriver att ”philosophical issues are best approached first as educational issues” (del 1, s. 1). Hans eget intresse för att omsätta moralpsykologisk teori till undervisningspraktik (Kohlberg, m.fl., 1975; Kohlberg, 1978), samt inklusion av normativt innehåll (Gibbs, 2013, s. 22), kan ha bidragit till det erkännande Kohlberg mottog även inom det moralpedagogiska fältet. Det breda genomslag Kohlberg får under 70- och senare 80-tal är en unik tid för moralpsykologin då han under denna period erhåller omfattande stöd för sin teoribildning, därtill, genom en bred interdisciplinär ansats (Krettenauer, 2021).

Under samma tidsperiod organiseras och utvecklas kvinnorörelsen till vad som brukar betecknas som andra vågens feminism. Den första vågen hade vid sekelskiftet fokuserat på viktiga rättsliga principer för kvinnor, såsom röst- och arvsrätt. Nu drivs förutom politiska reformer i syfte att frigöra kvinnor från det så kallade ”hemmafrusidealet”, även en diskussion rörande könsnormer och informella samhällsstrukturer som en del av det patriarkat inom vilket kvinnoförtrycket reproduceras och upprätthålls. Den politiska rörelsen påverkar också den akademiska miljön som av feministiska forskare påvisas vara androcentrisk och förutsätta mannen som mall för människan (Harding, 1991; Walker, 1989). På grund av forskningens maskulina bias beskrivs kvinnor ofta som ofullständiga, avvikande eller frånvarande (Hirdman, 1998; Rossiter, 1982). I USA etableras därför på 60-talet forskningsdisciplinen kvinnovetenskap med syfte att inkludera kvinnors erfarenheter och perspektiv i den vetenskapliga kunskapsproduktionen. Mycket av den forskning som initialt bedrivs är således av komplementär karaktär. Det kvinnliga perspektivet undersöks för att på så sätt skapa en bättre helhetsbild av olika fenomen. Det är mot bakgrund av detta, som en del av sin samtid och en politisk rörelse som Carol Gilligans (1982) banbrytande *In a Different Voice* bör läsas (Heyes, 1997).

Gilligans relation till Kohlberg innefattar en viss ambivalens. Grunden för omsorgsetiken baseras i hög utsträckning på direkt kritik av Kohlberg och den kantianska hållning som han företräder. I själva utformningen av omsorgsetiken är Gilligan trots detta tydligt influerad av Kohlbergs teoribildning, vilket blir synligt inte minst i hennes egen formulering av moralisk utveckling. Gilligan återanvänder Kohlbergs syn på tre moraliska nivåer som vardera åtskiljs av en transformationsfas (Gilligan, 1982, s. 74; Reiter, 1996). På detta sätt utgår hon från en samsyn vad gäller kopplingen mellan kognition

och moralisk utveckling. Ovanstående stadium är i likhet med Kohlbergs stadieteori normativt bättre än föregående. Det är således genom innehållet snarare än formen som kontroversen mellan Gilligan och Kohlberg uppstår.

Gilligans kritik mot Kohlberg handlar i huvudsak om avsaknaden av ett kvinnligt perspektiv, som hon beskriver som ”en annan röst”. Gilligan ville därför, i linje med empirisk feminism, undersöka denna avsaknad och utveckla en mer adekvat teori om moralisk utveckling (Gilligan, 1982; Hundeleby, 2012). En utgångspunkt för Gilligans kritik är att Kohlberg, i flera av sina studier, enbart intervjuat pojkar. Trots att endast ett kön finns representerat i det empiriska materialet har resultaten legat till grund för en generell teori om människans moraliska utveckling. En annan kritisk utgångspunkt för Gilligan var att kvinnor, i studier vari dessa inkluderats, verkade stagnera på stadie tre eller fyra utifrån Kohlbergs kategorier (Gilligan, 1982; Gilligan 2011, s. 15, 20). Kohlberg själv förklarade detta med att kvinnors liv inte utmanade utan snarare begränsade deras moraluppfattning. De kvinnor som för ett mer klassiskt maskulint kodat leverne skulle emellertid komma att utvecklas moralisk på samma sätt som män (Kohlberg & Kramer, 1969).

Gilligan (1982) hävdar i stället att detta illustrerar en brist på hänsyn till en feminint kodad etik baserad på omsorg och ansvar till skillnad från Kohlbergs maskulint kodade betoning av rättvisa och rättigheter (s. 19). I inledningen till *In a Different Voice* klargör Gilligan att hennes teori inte är deskriptiv i relation till kön utan tematisk. Hennes framställning av omsorg som tematisk är dock baserad på empiriska data och ofta i relation till skillnader mellan män och kvinnors etiska resonemang. Gilligan (1982) anser inte att skillnaderna är absoluta ”the contrasts between male and female voices are presented here to highlight a distinction between two modes of thought and focus a problem of interpretation rather than to represent a generalization about either sex” (s. 2). Hur väl Gilligan faktiskt lyckas med detta är dock omtvistat och hennes teori har ofta kritiserats för en essentialistisk syn på kvinnor och män (se t.ex. Greeno & Maccoby, 1986; Frazer & Nicholson, 1988).

De skillnader Gilligan identifierar mellan den maskulina rösten för rättvisa och det feminina omsorgsperspektivet relaterar hon till den feministiska sociologen och psykoanalytikern Nancy Chodorow. Inom psykoanalytisk forskning försökte Chodorow utmana en maskulin bias vilket underlättade kompbiliteten med Gilligans teoribildning (Chodorow, 1974). Gilligan tar fasta på Chodorows beskrivning av skillnader i individuationen mellan pojkar och flickor från tidig barndom. Utgångspunkten är att barn under sin uppväxt vårdas främst av sin mamma. Flickorna uppfostras således av en samkönad

förälder och pojkar av en olikkönad. Chodorow menar att detta leder till att barn uppfattar sexualitet och individualitet på olika sätt. Flickornas individualitet är inte lika kraftfull som pojkarnas då de vårdas av en samkönad person. I stället påverkas deras feminina självuppfattning av samhörighet och fortlöpande relationer. För att forma en maskulin könsidentitet har pojkar däremot ett behov av separation från sin mamma. Slutsatsen som följer är att kvinnor har en hög relationell kompetens men problem med individualitet, medan motsatt förhållande råder för män (Gilligan, 1982, s. 8). Detta har givetvis ifrågasatts, inte minst då teorin utgår från en heteronormativ och västerländsk idé om familj (Lorber, m.fl., 1981). För att förstå Gilligans idé om omsorgsetiken som komplementär teoribildning till rättighetsetiken, är hennes utgångspunkt i Chodorows psykoanalytiska teori dock av betydelse.

Gilligan (1982) beskriver alltså två moraliska perspektiv som kompletterar varandra (s. 166). Det ena är Kohlbergs stadieteori som utgår från rättvisa. Stadieteorin är beroende av abstraktion och separation då de högre stadierna kräver frigörelse från personliga relationer. Idealet är i stället att utifrån en rationell bedömning lösa etiska dilemman som matematiska problem. Genom logisk slutledning är det möjligt att ge ett förnuftigt svar som även fungerar som universell princip. Den moraliska mognaden sker därför genom separation från mellanmänskliga relationer och kontextbundenhet, till rättvisans abstrakta principer (Gilligan, 1982). Det andra perspektivet beskriver Gilligan som den relationellt orienterade omsorgsetiken. Relationerna står i förgrunden för etiska frågor och inom dessa relationer är ansvaret för andra den vägledande för bedömningar och handlande. Ansvaret förstås och bedöms alltid kontextuellt. Det är alltså inte möjligt att lösa etiska dilemman med hjälp av abstraktioner. Den enskilda situationen måste i stället värderas och de personer som berörs måste tas hänsyn till. Lösningen återfinns således i kommunikationen mellan människor. Dessa komplementära röster skildras av Gilligan genom intervjuvar från två elvaåriga barn, Jake och Amy. De tillfrågas bland annat om Heinz dilemma och Gilligan citerar dem som följande.

Jake: For one thing, a human life is worth more than money, and if the druggist only makes \$1,000, he is still going to live, but if Heinz doesn't steal the drug, his wife is going to die. (Why is life worth more than money?) Because the druggist can get a thousand dollars later from rich people with cancer, but Heinz can't get his wife again. (Why not?) Because people are all different and so you couldn't get Heinz's wife again.

Amy: Well, I don't think so. I think there might be other ways besides stealing it, like if he could borrow the money or make a loan or something, but he really shouldn't steal the drug – but his wife shouldn't die either. (Why should he not steal the drug?) If he stole the drug, he might save his wife then, but if he did, he might have to go to jail, and then his wife might get sicker again, and he couldn't get more of the drug, and it might not be good. So, they should really just talk it out and find some other way to make the money (Gilligan, 1982 s. 26, 28).

Gilligan anser att skillnaderna mellan Jake och Amys svar, kan förklaras av hur de identifierar och hanterar problemet. Jake löser detta matematiskt, liv är mer värdefullt än pengar. Principer ställs mot varandra och resulterar i slutsatsen att Heinz ska stjäla medicinen. Amy får svårt att föra den typen av resonemang eftersom hon inte förstår det moraliska problemet på det sätt som dilemmat är konstruerat. För henne har Heinz ett relationellt problem som uppstår när apotekaren inte förstår konsekvenserna av sina handlingar. Lösningen återfinns alltså inte i tillämpningen av abstrakta principer, utan i kommunikationen mellan människor (Gilligan, 1982, s. 29). På detta sätt beskriver Gilligan skillnaden mellan män och kvinnors etiska resonemang. Differentieringen mellan maskulint och feminint kodad etik kräver sedermera att Kohlbergs stadieteori kompletteras.

Gilligans komplementära teori om moralisk utveckling utgår således från omsorgsförmåga. Teorin behandlar relationen och spänningen mellan omsorg för jaget, och omsorg för andra. Ytterligheterna som kan definiera relationen är total egoism och total självupppoffring. Man kan alltså tänka sig en relation där man enbart visar omsorg för sig själv, eller en relation där man enbart bryr sig om andra. I olika faser menar Gilligan att relationen mellan jag och andra utvecklas och ifrågasätts och till sist uppstår en syntes mellan det egoistiska och det självupppoffrande. Teorin består av tre faser (1) den prekonventionella, (2) den konventionella och den (3) postkonventionella med en övergångsfas mellan varje steg. I den prekonventionella fasen

koncentrerar sig personen på omsorg för jaget och dess överlevnad. Detta leder fram till en övergångsfas som karaktäriseras av att ifrågasätta det första perspektivet som själviskt. Sedan inleds den konventionella fasen, varvid det goda definieras enbart som omsorg för andra. Övergången från detta perspektiv sker återigen genom ifrågasättande. Utelämnandet av jaget skapar en obalans i relationerna och den konventionella fasen karaktäriseras därför av självupppoffring. I den postkonventionella fasen sker så en sista omprövning av relationerna. Det själviska och det självupppoffrande ges ny betydelse och en förståelse för omsorgens ömsesidighet växer fram (Gilligan, 1982, s. 74).

Tabell 2

Gilligans modell för moralisk utveckling

Gilligans modell för moralisk utveckling	
Perspektiv 1 <i>(prekonventionell)</i>	Omsorg för jaget och egen överlevnad
Övergångsfas 1	Ifrågasätts som själviskhet
Perspektiv 2 <i>(konventionell)</i>	Omsorg för andra definierar godhet
Övergångsfas 2	Ifrågasätts som självupppoffrande
Perspektiv 3 (Postkonventionell)	Medvetenhet om ömsesidigt beroende och relationers komplexitet.

Gilligans modell för moralisk utveckling (Gilligan, 1982).

Omsorgsperspektivet utvecklas så till sist av dess motsats och det är på detta sätt Gilligan menar att rättighetsetiken och omsorgsetiken kompletterar varandra. Uppskattning av individuation och jagets rättigheter bidrar till att utveckla det omsorgsetiska perspektivet, medan relationell förståelse och empati utvecklar en moral baserad på rättvisa (Gilligan, 1982, s. 165). Under barndom och tonår sker den moraliska utvecklingen av de båda perspektiven genom absolut omsorg och absolut rättvisa. När perspektiven mognar bidrar det andra perspektivet till att lösa denna absolutism. Omsorgsetiken informeras av rättighetsetikens förståelse för integritet, motsatt informeras rättighetsetiken av omsorgsetiken om den accepterar olikhet mellan mig och andra (Gilligan, 1982, s. 166).

Både Gilligans och Kohlbergs teorier har under de senaste decennierna utstått hård kritik. Det har gällt metodologiska svagheter i deras studier såväl som ifrågasättande av deras normativa anspråk härledda från empiriska data (Broughton, 1983; Gibbs, 2007; Snarey, 1985). Vidare har Kohlberg kritiserats för en tydlig maskulin bias (Haan, 1978) och Gilligan för en essentialistisk beskrivning av män och kvinnor, samt bristande hänsyn till att omsorgsidealet kan ses som en del av en kvinnoförtryckande kontext (Kaplan, 1994). Den påstådda differensen mellan kvinnor och mäns etiska resonemang har också ifrågasatts. Även om tidig forskning utifrån Kohlbergs stadieteori påvisat sådan könsdifferens (Fishkin, Keinstone & MacKinnon, 1973; Hann, Smith & Block, 1968; Holstein, 1968; Kohlberg & Kramer, 1969; Poppen, 1974) så har senare studier konstaterat inga eller marginella skillnader, särskilt då kön kontrolleras mot klass och ålder (Derry, 1989; Daniel m.fl., 1995; Forte, 2004; Harris, 1990; Thoma, 1986). De många invändningar som framförts i relation till både Gilligan och Kohlberg kan ses som ett resultat av den breda ansats de båda presenterar i sina respektive teoribildningar. Anknypningen mellan moralpsykologi och moralfilosofi är en del i teoriernas framgång, men också något som gett upphov till debatt och kritik (Little, 1998).

En kritiker av Kohlberg som är av särskild betydelse för avhandlingen är moralpsykologen Jonathan Haidt. På ett liknande sätt som Gilligan utvecklar Haidt nämligen sin teori som en antites till Kohlberg. Därför är hans vetenskapliga anspråk i likhet med Gilligan innehållsmässigt motsatt Kohlberg, men har vissa likheter i strukturen. Detta gör att omsorgsetiken och delar av Haidts arbeten är möjliga att förstå utifrån varandra, något vi argumenterar för i artikeln "What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?". Haidt har också kommit att representera det moralpsykologiska paradigmskifte som skett från 00-talet och framåt. Ett paradigmskifte som inte bara vänder sig emot, utan även varit beroende av just Kohlberg (Krettenauer, 2021).

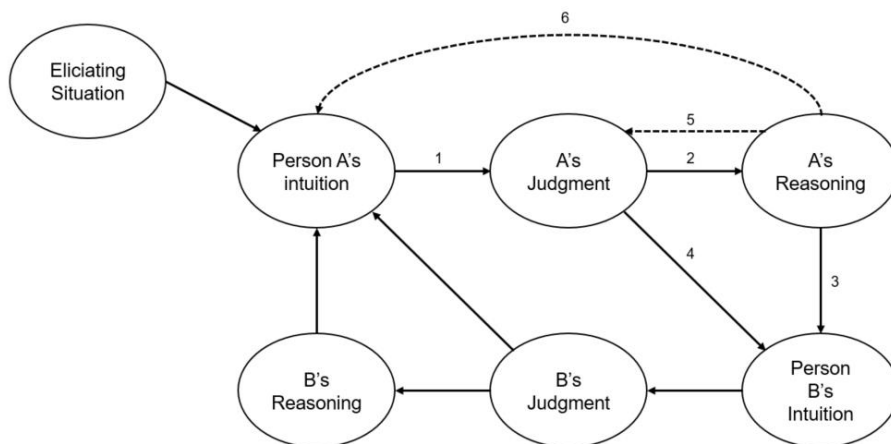
Den nya moralpsykologin

"Lawrence Kohlberg slayed the two dragons of twentieth-century psychology – behaviourism and psychoanalysis", så inleder Jonathan Haidt (2013) artikeln "Moral Psychology of the Twenty First Century". Från detta citat följer sedan en beskrivning av hur Kohlberg banade väg för ett kognitivt perspektiv på moralpsykologi "the cognitive revolution" (Haidt, 2013, s. 282). Trots att Haidts teori i hög utsträckning kan förstås som en reaktion på Kohlberg var han beroende av denna kognitiva revolution. Haidts tidiga

bidrag publicerades 2001 under titeln ”The Intuitive Dog and Its Rational Tail”. Inspirerad av Hume vänder han sig mot den vedertagna uppfattningen att rationella resonemang leder fram till moraliska bedömningar (Haidt, 2001). Istället blåser han liv i Humes uttryck ”Reason is, and ought only to be the slave of the passions, and can never pretend to any other office than to serve and obey them” (Hume, 1711–1716, s. 418). Genom att ersätta passion med intuition konstruerar Haidt grunden för sin moralpsykologiska modell, ”The Social Intuitionist Model” (Haidt, 2001, s. 46).

Figur 1

The Social Intuitionist Model



The Social Intuitionist Model. (1) moraliska intuitioner (2) *post-hoc* resonemang, (3) resonerande övertalning, (4) social övertalning, (5) resonerande bedömningar, (6) enskild reflektion (Haidt, 2001, s. 815).

Som grund för modellen utförde Haidt och hans kollegor studier där respondenterna fick möjlighet att bedöma ett antal berättelser, som inte innebar några skadliga avsikter eller konsekvenser, utan bröt mot vissa kulturella tabun. Berättelserna behandlade till exempel någon som åt familjens bortgångna hund till middag eller två vuxna syskon som inledde en intim relation med varandra. Haidt använde resultaten från dessa studier för att konstruera ”The Social Intuitionist Model” bestående av sex länkar, som

beskriver hur människor i allmänhet gör moraliska bedömningar (se figur 1): (1) Majoriteten av våra moraliska bedömningar görs automatiskt baserade på hur vi reagerar känslomässigt i olika situationer. (2) I efterhand (*post hoc*) försöker vi hitta rationella motiveringar för bedömningarna, till exempel gnom att hänvisa till att någon kan komma till skada. (3) Skälen anförs ofta utan hänsyn till något som talar emot den omedelbara reaktionen och är avsedda att rättfärdiga vår bedömning för andra i ett socialt sammanhang. (4) På grund av individens känslighet för gruppnormer tenderar bedömningarna att påverka människor i vår sociala kontext oavsett styrkan i de argument som framförs. Haidt betraktar dessa fyra länkar som kärnan i modellen men han har också identifierat ytterligare två länkar. (5) Det är även möjligt, om än ovanligt, att åsidosätta den ursprungliga intuitionen och göra rationella bedömningar. Detta händer vid sällsynta tillfällen där intuitionen är svag och den kognitiva kapaciteten hög. (6) Genom att reflektera över en situation, till exempel anta en annan persons perspektiv är det möjligt att frammana nya intuitioner som motsäger den initiala bedömningen (Haidt, 2012). Varför moralen fungerar på detta sätt kan förstås utifrån de moraliska resonemangens syfte, vilket i grunden är av social karaktär.

We do moral reasoning not to reconstruct the actual reasons why we ourselves came to a judgment; we reason to find the best possible reasons why somebody else ought to join us in our judgment (Haidt, 2012, s. 44).

De skäl som människor anger för sina moraliska intuitioner syftar alltså till att göra ställningstaganden relevanta i en social kontext och argumentera för den moraliska uppfattningens giltighet bortsett från personliga preferenser.

Att moraliska resonemang på detta sätt sker för att i efterhand motivera moraliska intuitioner illustrerar Haidt med bilden av en elefant och dess ryttare. Metaforen beskriver intuitionernas funktion för moralen. Elefanten är de automatiska och intuitiva kognitionerna, ryttaren de kontrollerade och rationella (Haidt, 2012, s. 45). Haidt menar därför att moralen i hög utsträckning vilar på intuitioner (elefanten), dessa fyller en viktig funktion för att kunna göra effektiva bedömningar. Som grund för detta påstående hänvisar Haidt till neuropsykologisk forskning som under 90-talet påvisade emotionernas betydelse för tänkandet (Damasio, 1994). De medvetna och språkbaserade kognitionerna (ryttaren) tjänar de intuitiva (elefanten). Förmågan att föra sådana *post hoc* resonemang har givit evolutionära fördelar eftersom ryttaren kan planera inför framtiden, utvärdera och socialt motivera elefantens intuitiva uppfattningar och handlande. Haidt sammanfattar

relationen genom nyckelmeningen ”intuition comes first, strategic reasoning second” (Haidt, 2013, s. 286). Påståendet är en viktig invändning mot Kohlberg som menade att etiska resonemang inte bara föranleder etiska bedömningar (Krettenauer, 2021) utan även indikerar moraliskt handlande (Kohlberg, 1981, s. 185). Kritiken är av särskild betydelse för artikeln ”What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?” i vilken vi använder Haidt för att analysera och alternera relationerna mellan moraliska intuitioner och resonemang i ett omsorgsetiskt ramverk. Något som inte minst är relevant i en skolkontext eftersom etiska resonemang används som både metod och mål i religionsundervisningen (Lgr 22).

Haidts forskning markerar alltså det paradigmskifte inom moralpsykologin som sker vid 2000-talets början (Krettenauer, 2021). Som väntat vid ett sådant har även hans teoretiska bidrag kritiserats. Bland annat har Haidt ansetts lägga allt för stor vikt vid just moraliska intuitioner. På samma sätt som han själv menar att den Kohlbergianska traditionen minimerar intuitivt tänkande och ensidigt framhåller medvetna resonemang, påpekas Haidt göra samma misstag men i motsatt riktning (Miller, 2016; Navarez, 2008). Andra föreslår i stället att de två systemen, det intuitiva och det medvetna, styrs av en rad olika faktorer som i sin tur avgör vilket system som kommer vara av störst betydelse vid ett givet tillfälle (Greene, 2013; Hertz & Krettenauer, 2016; Kahneman, 2011). Vidare har Haidts teori kritiserats för att framställa en förenklad bild av moralisk kognition. Andra föreslår i stället ett dynamiskt system som härleder moraliska bedömningar till flera kognitiva processer (Van Bavel, Feldman Hall & Mende-Siedlecki, 2015; Young & Dungan, 2011). Trots dessa invändningar har Haidt tillsammans med andra moralpsykologer under 2000-talet förändrat synen på moraliska bedömningar, från individuellt, rationellt och medvetet tänkande till en mer komplex och social företeelse (se t.ex. Greene, 2013; Haidt, 2012; Hauser, 2007). Detta har också betydelse för det moralpedagogiska fältet som bör vila på en förståelse för hur människans moral begränsas och möjliggörs utifrån moralpsykologiska predispositioner (Murphy, 2014).

Av den anledningen har vi i artikeln ”What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?” undersökt hur Haidts ”Social Intuitionist Model” förhåller sig till Nel Noddings omsorgsetik. Nedan kommer jag att redogöra för just Noddings syn på omsorgsetik, kritik av denna samt hennes mest centrala begrepp: Omsorgsgivare och omsorgstagare, naturlig och etisk omsorg samt partiskhet inom omsorgsrelationen.

Omsorgsetiken och Nel Noddings

Noddings teoribildning innefattar många av de drag som brukar beskrivas som gemensamma för omsorgsetiken. Som invändning mot kantiansk och utilitaristisk etik, som fokuserar på rättigheter respektive konsekvenser av handlingar, menar omsorgsetiker att universella principer inte tar hänsyn till människors relationer och kontextuella förståelse av moral (Baier, 1985; Noddings, 2013). Genom abstraktioner skapas ett avstånd mellan människor som är deskriptivt problematiskt, eftersom människor lever i faktiska sammanhang och relationer. Det är även möjligt att ifrågasätta som normativ utgångspunkt då dessa abstrakta principer fråntar människor ansvar för varandra (Held, 1990; Kittay, 1999). Utgångspunkten för omsorgsetiken är därför kontextuell och relationell, vad som är rätt och orätt går inte att bedöma generellt, utan måste avgöras utifrån faktiska omständigheter. Detta leder till ett fokus på moralisk motivation, för att gynna omsorgsfulla relationer måste människor vilja handla för andras skull (Noddings, 2013). Det är omsorgen för sina relationer som är normerande för en människas handlande. Även om utgångspunkten på detta sätt beskrivs som interpersonell, har omsorgsetiker även argumenterat för omsorg som politiskt mål för samhällsförändring (Benhabib, 1986; Held, 2006; Tronto, 2015; Tronto, 1993). Något Noddings även diskuterat specifikt i relation till skolan som samhällsinstitution (Noddings, 1992).

Att avgränsa omsorgsetiken utifrån Noddings förståelse kan således motiveras utifrån hennes intresse för utbildningsfilosofi (Noddings, 1992; Noddings, 2003; Noddings, 2012). Vidare gör Noddings inte samma deskriptiva anspråk som exempelvis Gilligan. Detta då de skriver utifrån olika forskningsdiscipliner. Gilligan som moralpsykolog och Noddings som moralfilosof. Den kritik som framförts gentemot omsorgsetiken har, som tidigare beskrivits, riktats mot både dess deskriptiva och normativa anspråk. Även om en sådan uppdelning kan vara generaliserande, går normativa invändningar ofta att härleda till moralfilosofiska slutsatser och deskriptiva till moralpsykologiska. Inom moralpsykologin har de påstådda skillnaderna mellan kvinnor och mäns etiska resonemang kritiserats (Baez, m.fl., 2017; Brabeck, 1983). Kritiken är av vikt då könsdifferens av samliga moralfilosofer uppfattats ligga till grund för en diskussion rörande moraliskt ansvar. Filosofen Michel Slote menar exempelvis att kvinnors predisposition för empati gör dem moraliskt överlägsna, men också i större utsträckning moraliskt ansvariga (Slote, 2007, s. 73). Med anledning av sådana normativa slutsatser är det av betydelse att visa hur dessa moralpsykologiska anspråk inte kan anses giltiga utifrån nutida forskning. Könsdifferens gällande

moralisk orientering och empatisk förmåga påvisas enbart i studier som utgått från självskattning. I psykologiska experiment och observationer är sådana skillnader marginella eller icke-existerande (Baez, m.fl., 2017; Eisenberg & Lennon, 1983; Jaffee & Hyde, 2000). Det finns alltså anledning att ifrågasätta den del av omsorgsetiken som syftar till att påvisa och förklara könsbaserade skillnader i människans moral. För att undvika en essentialistisk syn på kvinnor och män, kan omsorgsetiken i stället för ”en kvinnlig röst” beskrivas som en relationsetik.

Trots omformuleringen kvarstår dock en rad moralfilosofiska invändningar. Från ett feministiskt perspektiv har omsorg som ideal kritiserats för att vara historielöst. Omsorgsgivare har ofta varit i förtryckta positioner. När omsorgsetiker skriver fram omsorg som ideal för moralen har de inte tagit nog hänsyn till detta (Card, 1990). Omsorgsidealet reproducerar på så sätt förtryckande strukturer och motverkar förändring (Hoagland, 1990). Detta är inte en oviktig invändning och det är heller inte min ambition att beskriva den som ogiltig. Däremot menar jag att ett omsorgsetiskt perspektiv även har potential att synliggöra ojämlikhet. Som ett analytiskt ramverk kan omsorgsetiken belysa relationer och strukturer som inte präglas av ömsesidighet. Huruvida omsorgsetiken förstärker eller ifrågasätter ojämlikhet med utgångspunkt i omsorgsidealet är således beroende av hur ramverket används. Genom ett okritiskt och alltigenom normativt förhållningssätt finns risken att omsorg stigmatiserar ett förtryckande kvinnoideal. Från ett analytiskt och reflektivt perspektiv kan ojämlika strukturer också ifrågasättas. För att göra detta är det betydelsefullt att förstå omsorgsetiken som just en relationell etik och inte som en form av dygdetik. I de fall omsorg används för att analysera och förstå den mellanmännsliga relationen kan ramverket användas kritiskt i en individualiserad och liberal kontext. Om omsorgs förstås som ett karaktärsdrag är risken däremot överhängande att den förstärker en problematisk syn på den ”goda kvinnan”. Kritiken kan förstås utifrån den essentialistiska historia omsorgsetiken bär med sig. Associationen med det omsorgsfulla kvinnoidealet försvårar att se hur skepticism, motstånd och vrede likväl som acceptens, förening och kärlek fyller viktiga funktioner i omsorgsfulla relationer. Problemet hanteras följaktligen genom att särskilja omsorg från dygd. Det är inte människan i sig som är omsorgsfull utan relationen människor emellan.

Moralfilosofiska meningsmotståndare framför även kritik gentemot omsorgsetiker i relation till partiskhet (Kuhse, Singer & Rickard, 1998). De relationer en människa befinner sig i är enligt exempelvis Noddings (2013), normerande för hur långtgående ett moraliskt ansvar sträcker sig (s. 46). En förälder har ett större ansvar för sitt barn än sin kollega, och ett större ansvar för sin kollega än en avlägsen världsmedborgare. Detta kan te sig intuitivt riktigt men blir problematiskt dels utifrån att nära relationer på detta sätt idealiseras, dels ur ett globalt perspektiv då strukturella orättvisor genom historiskt och nutida förtryck leder till en snedvriden resursfördelning. Även om omsorg utförs i de nära relationerna kommer förutsättningarna för omsorgen att påverkas av globala strukturer och samhällshierarkier manifesterade inom familjen. Omsorgsetiker har hanterat denna kritik genom att påvisa hur omsorg också kan främja relationer inom och mellan stater, institutioner och politiska aktörer (Engster, 2007; Robinson, 1997; Tronto, 2010). Vidare hur idealen omsorg och rättvisa kan informera varandra i en politisk struktur och på så vis hantera de svagheter respektive ramverk besitter (Bubeck, 2011; Held, 1995). Trots detta är kritiken viktig att fortsatt diskutera. Inte minst ur ett politiskt perspektiv. I denna avhandling ämnar jag dock inte framföra ett försvar för omsorgsetiken som normativ etik. Vad jag i stället vill undersöka är omsorgsetikens analytiska och kritiska potential i en alltmer individualistisk utbildningskontext.

För att praktiskt hantera tidigare kritik av omsorgsetiken som essentialistik har jag i mitt arbete gjort två saker. För det första har jag behandlat omsorg som en relationell företeelse. Jag förstår inte omsorg som en karaktärsegenskap eller känsla, utan som en interpersonell relation. Det är också den primära anledningen till att jag valt att arbeta med Noddings omsorgsetik. Noddings utgår från relationen mellan en omsorgsgivare och en omsorgstagare. Inom denna relation uppstår omsorg. I detta avseende skiljer hon sig från omsorgsetiker med starkare koppling till dygdetik och sentimentalism (McLaren, 2001; Slote, 2007). Noddings beskriver i stället omsorg som ett gemensamt ansvar för varandra inom en omsorgsrelation. För det andra undersöker jag i avhandlingen hur omsorg kan förstås utifrån ett nutida moralpsykologiskt perspektiv. Den essentialistiska problematiken har sin grund i Gilligans moralpsykologiska förståelse av omsorg som en kvinnlig och komplementär etik. Genom att undersöka hur Noddings relationella förståelse av omsorg kan tolkas utifrån nya moralpsykologiska rön kan omsorgsetiken utvecklas. Min ambition är att på så sätt både påvisa nya moralpedagogiska möjligheter för omsorgsetiken, och därtill visa hur ramverket kan förstås utifrån en moralpsykologisk utgångspunkt som inte syftar till att beskriva könsbaserade skillnader i moraliskt tänkande.

För att utveckla det omsorgsetiska ramverket har jag alltså utgått från Noddings teoretiska kärna. Begreppen (1) omsorgsgivare och omsorgstagare, (2) etisk och naturlig omsorg samt (3) partiskhet. Nedan beskrivs begreppen och återkommer sedan i artiklarna som analytiska verktyg och grund för teoriutveckling. På så vis kommer jag att både använda och utveckla några av omsorgsetikens mest bärande idéer.

Omsorgsgivare och omsorgstagare

Noddings teori beskrivs alltså tydligast med utgångspunkt i relationen mellan omsorgsgivare (the one-caring) och omsorgstagare (the cared-for). Inom denna relation uppstår omsorg. Både den som ger och den som tar emot omsorg förstås som aktiva subjekt. Av den anledningen är den mellanmänniska relationen en förutsättning för att omsorg ska uppstå. Omsorgstagaren är därför inte en passiv mottagare av omsorg, utan en aktiv medskapare.

Omsorg uppstår enligt Noddings genom tre steg. I det första steget behöver omsorgsgivaren vara mottaglig för omsorgstagaren. Den initiala mottagligheten beskriver Noddings (2013) som "engrossment" vilket kan översättas som upptagenhet (s. 30). Att omsorgsgivaren är upptagen av omsorgstagaren är en första förutsättning för att omsorg ska uppstå. Upptagenheten betyder att omsorgsgivaren byter perspektiv och försöker "uppta" omsorgstagarens verklighet. Det betyder inte att frågan "vad jag skulle gjort i din situation" besvaras utan att omsorgsgivaren ställer sig frågan "hur kan jag möta dig utifrån dina förutsättningar". Distinktionen kan framstå som oviktig, men har betydelse för omsorgstagarens agentskap i relationen. Upptagenheten definierar således omsorgsgivaren och beskrivs av Noddings som ett receptivt tillstånd (Noddings, 2013, s. 31). I tillståndet kan känslor som stärker omsorgsgivarens motivation för handling uppstå. Genom att exempelvis känns sig rörd, arg eller glad när vi låter oss upptas av omsorgstagarens verklighet blir viljan att handla för dennes skull starkare. Noddings poängterar dock att känslorna inte är nödvändiga för att handla omsorgsfullt. Till detta återkommer jag i relation till begreppen naturlig och etisk omsorg.

I det andra steget i omsorgsprocessen beslutar sig omsorgsgivaren för att handla. Omsorgsgivaren rör sig från ett intuitivt och konkret tillstånd till ett rationellt och abstrakt. Vad som skiljer det rationella tänkandet från sådant i traditionell mening är återkomsten till den faktiska situationen (Noddings, 2013, s. 36). Omsorgsgivaren rör sig nämligen mellan dessa former av tänkande för att motivera sig till handling och besluta hur den ska handla. Beroende på situationen kan olika former av tänkande vara mer eller mindre

framträdande. Rörelsen mellan rationalitet och intuition beskrivs som lateral och det är i relation till den konkreta situationen som tänkandet bör styras (Noddings, 2013, s. 34). För att kunna möta omsorgstagaren behöver omsorgsgivaren alltså röra sig mellan olika mentala tillstånd. Rationellt tänkande är ändå understående upptagenheten av den andra då Noddings vidmakthåller att ”what I will do is subordinate to my commitment of doing something” (2013 s. 36). Viljan att agera omsorgsfullt och omsorgsgivarens receptiva tillstånd leder sedermera denna till handling. Omsorgshandlingen bedöms som tidigare nämnt inte utifrån utfall, eller riktighet i relation till etiska principer, utan slutligen utifrån omsorgstagarens upplevelse.

Whatever the one-caring actually does is enhanced or diminished, made meaningful or meaningless, in the attitude conveyed to the cared-for. This attitude is not something thought by either the one-caring or the cared-for although, of course, either one may think about it. It is a total conveyance of self to other, a continual transformation of individual to duality to new individual to new duality (Noddings, 2013 s. 60).

Det tredje steget för omsorgshandlingen består alltså i omsorgstagarens bekräftelse. Därför måste perspektivtagning genomföras utifrån omsorgstagarens konkreta situation. I det fall omsorgsgivaren utgått från sig själv under liknande omständigheter, fräntas omsorgsgivaren möjligheten till att bedöma handlingen som omsorgsfull eller inte. Omsorgstagarens bekräftelse av omsorgen kan ske i direkt anslutning till handlingen eller vid ett senare tillfälle. Ett barn kan till exempel uppfatta en handling som utförs av en förälder som orättvis, men i vuxen ålder tolka densamma som omsorgsfull. Noddings menar följaktligen att omsorgshandlingar kan vara pågående över tid. För att göras fullständiga måste de i slutänden ändå innefatta omsorgstagarens bekräftelse. Omsorgsrelationen definieras således inte utifrån omsorgsgivarens förståelse av omsorg. Omsorgsgivaren är endast en del av en fullständig omsorgsrelation (Noddings, 2013, s. 69). Noddings menar däremot inte att ofullständig omsorg är omoralisk. Omständigheter kan vara sådana att omsorgsgivarens handling är baserad på faktisk omsorg, men att omsorgstagaren inte lyckas motta denna. Omsorgsgivaren kan alltså känna omsorg för omsorgstagaren utan att detta innebär att en omsorgsrelation är etablerad (Noddings, 2013, s. 69).

I de fall omsorgstagaren uppfattar handlingen eller relationen som omsorgsfull bekräftas omsorgen. Det är i detta steg som ömsesidighet uppstår. Ömsesidighet innebär inte nödvändigtvis att omsorgstagaren ger omsorg tillbaka. I vissa relationer kan det vara så att omsorgsrollerna skiftar, men det är inte primärt detta som Noddings benämner som ömsesidighet (Noddings, 2013, s. 77). Ömsesidighet uppstår när omsorgstagaren är mottaglig för omsorg och visas genom gensvar till omsorgsgivaren. Responsen bekräftar att det omsorgsgivaren gjort uppfattas som omsorg av omsorgstagaren. Det kan till exempel vara personlig tillfredsställelse eller utveckling hos omsorgstagaren som blir synlig för omsorgsgivaren (Noddings, 2013, s. 74).

Omsorgstagaren har också ett ansvar för omsorgsgivaren i de krav som ställs inom relationen. Om dessa blir för ansträngande kan omsorgsgivaren tvingas frånga sin roll och det etiska idealet för omsorg (Noddings, 2013, s. 48). Även om Noddings påpekar att omsorgsrelationen är ojämlig, återfinns således ett ansvar för relationen i båda riktningar. För omsorgsgivaren innebär detta att låta sig upptas av den andra och handla för dennes skull. Omsorgstagaren bidrar till relationen genom mottaglighet, bekräftelse och rimlighet i sina omsorgsbehov.

Naturlig och etisk omsorg

Omsorg beskrivs av Noddings som antingen naturlig eller etisk. Den naturliga omsorgen ligger till grund för den etiska. Det är erfarenheter av naturlig omsorg som skapar omsorgsgivarens identifikation med omsorgsidealet (Noddings, 2013, s. 49). Den naturliga omsorgen är direkt, otvungen och oreflekterad. Av den anledningen ofta icke-synlig ur ett moraliskt perspektiv. En förälder som omfamnar ett gråtande barn beskrivs inte som moraliskt framstående och känner kanske inte heller stolthet. Föräldern handlar endast såsom förväntat i situationen (Noddings, 2013, s. 83). Under uppväxten mottar barnet naturlig omsorg och börjar så småningom även utföra densamma. Genom dessa erfarenheter av att motta och ge omsorg, värnas omsorg som ideal vilket leder till förmågan att praktisera etisk omsorg. Den etiska omsorgen är så den tvungna och uppstår när den direkta viljan att handla omsorgsfullt uteblir. Omsorgen riktas då inte primärt mot omsorgstagaren utan mot självidentifikationen som omsorgsgivare (Noddings, 2013, s. 80). På så vis kan omsorg utföras även om en oreflekterad vilja till omsorgsfullt handlande inte infinner sig.

Den naturliga och etiska omsorgen begränsas på olika sätt. I fråga om den naturliga omsorgen påverkas gränserna av yttre konflikter. Viljan att handla omsorgsfullt uppkommer men kan under vissa förhållanden ändå begränsas. Om omsorgsgivaren exempelvis står inför prioriteringar av olika behov eller inte kan ge det omsorgstagaren behöver, uppstår trots den initiala viljan ingen omsorg. Det finns alltså en rad yttre faktorer som kan påverka omsorgsgivarens möjlighet till att ge omsorg. Det innebär med Noddings (2013) egna ord att "Sometimes, the conflict cannot be resolved and must simply be lived" (s. 55). Den etiska omsorgen begränsas snarare av inre konflikt. I de fall den naturliga omsorgen inte uppstår kan omsorgsgivaren uppbåda motivation för handling genom att värna ett eget omsorgsideal. Det gör att den inre motivationen även styr den etiska omsorgens omfattning. Den etiska omsorgen skulle därför kunna leda till ett mycket vidsträckt ansvar. Enligt Noddings (2013) vore ett sådant ansvar omöjligt att begära (s. 86). Utifrån detta argumenterar Noddings i stället för att omsorg är och bör vara partisk.

Omsorgsetik och partiskhet

Att omsorgsetiken är partisk innebär att alla människor inte har samma moraliska ansvar för varandra. Detta står i motsats till både deontologi och konsekvensetik som historiskt lagt stor vikt vid att argumentera för opartiskhet som grund för etiken (Baier, 1954; Godwin 2001, bok 2, s. 82). Men för en omsorgsetiker är det inte moraliska principer som universellt avgör vad som är rätt, inte heller konsekvensernas av en handling (Noddings, 2013a, s. 24, 27). I stället är det den omsorgsfulla relationen som är normerande för hur människor bör handla (Friedman, 1991; Randall, 2019, s. 7). För att beskriva detta använder Noddings (2013) koncentriska cirklar som en bärande metafor (s.46). Varje människa befinner sig i ett relationellt nätverk bestående av cirklar, likt de som bildas på ytan när en sten kastas i vatten. De innersta cirklarna representerar de människor som står allra närmast personen i mitten. Allteftersom cirklarna rör sig längre ut blir relationerna mer distanserade. Från att vara älskade, till nära vänner, en granne och till sist en avlägsen främling. Cirklarna förenas med formella och personliga kedjor. En person i de yttre cirklarna kan vara en nära väns syskon eller kollegans före detta chef (Noddings, 2013, s. 46–47). Det är avståndet till människorna i dessa nätverk som avgör det moraliska ansvarets vidsträckthet.

Därav är partiskhet är för omsorgsetiker ett sätt att begränsa det radikala ansvar som en omsorgsrelation innebär. Det skulle vara omöjligt att leva i etablerade omsorgsrelationer med alla människor och fortfarande uppfatta dessa som meningsfulla. Omsorg kräver på detta sätt begränsning (Noddings, 2013, s. 86). För att begränsa ansvar upprättar Noddings två kriterier som båda definierar omsorgsrelationen, (1) potential för relation och (2) potential för att relationen kan utvecklas, vilket innefattar ömsesidighet. Det första kriteriet använder Noddings (2013) som absolut normerande och det andra för att prioritera olika skyldigheter (s. 86). På detta sätt motiveras exempelvis ett större ansvar inför människor än djur, och gentemot nära vänner i relation till distanserade främlingar.

Jag har nu tecknat en generell bild av omsorgsetiken och mer noggrant redogjort för tre viktiga utgångspunkter i Noddings arbete. Dessa begrepp kommer som tidigare nämnt att återkomma i tre av avhandlingens artiklar. Innan jag i kommande metodavsnitt beskriver arbetet bakom artiklarna mer utförligt skall jag dock som avslutning för detta teoriavsnitt kort diskutera hur studien förstår relationen mellan ett *är* och ett *bör*.

Humes lag från ett feministiskt perspektiv

Frågan om relationen mellan ett *är* och ett *bör* brukar refereras till som Humes lag eller Humes giljotin. Med detta menas att det utifrån empiriska premisser (*är*) inte går att logiskt sluta sig till sanningen i moraliska uttalanden (*bör*) (Hare, 1981, s. 16; Hume, 1985, s. 521). Detta formulerades först i David Humes *Avhandling om den mänskliga naturen* även om det har debatterats hur närliggande Humes uppfattning faktiskt var med det påstående som senare kommit att benämnas efter honom (Olson, 2018, s. 81–82; Pigden, 2014).

Ett exempel på en problematisk slutledning enligt Humes lag skulle kunna vara Noddings syn på naturlig och etisk omsorg. Från det faktum att människor visar varandra naturlig omsorg i nära relationer, drar hon den värdemässiga slutsatsen att vi *bör* främja etisk omsorg. Givet att man ställer sig bakom Humes lag, vilket i sig inte är självklart (MacIntyre 1985; Putnam, 2002; Searle, 1964) skulle detta kunna utgöra ett problem. Därför är det viktigt att poängtera att Noddings inte förstår naturlig omsorg som endast ett empiriskt sakförhållande. I likhet med Hume är moralen enligt Noddings i hög utsträckning grundad i människors universella känsloupplevelser. Den naturliga omsorgen är av den anledningen inte att betrakta som främst naturalistisk fakta utan snarare en direkt känsla och motivation till att vilja

göra för någon annan (Noddings, 2013, s. 82). Således kan man säga att Noddings inte förflyttar sig från ett är till ett bör, då den naturliga omsorgen som sådan innefattar ett moraliskt åtagande och på så sätt är att betrakta som en värdepremiss.

Men detta sagt så vill jag ändå mena att mycket slagkraftighet inom feministisk forskning kommit från ett slags är till bör förhållande. Den feministiska empirismen har till exempel sin kärna i att undersöka faktiska sakförhållanden för att påvisa maskulina bias inom forskningen (Harding, 1991; Intemann, 2010). Genom att framlägga belägg för en annan deskription motsätter man sig tidigare förklaringsmodeller men synliggör även de värdepremisser som ligger till grund för att marginaliserade och förtryckta grupper osynliggjorts eller missrepresenterats (Logino, 1990; Tuana, 1996). Feministisk forskning har på detta sätt ofta utmanat distinktionen mellan fakta och värde. Så är även fallet inom feministisk etik när traditionell normativ etik kritiseras för att vara grundad i en maskulint kodad verklighet, vilket resulterat i moraliska ideal som rättvisa, autonomi och rationalitet (Baier, 1985; Held, 1990). Den feministiska etiken belyser andra perspektiv, något som ofta haft sin grund i just en annan beskrivning av världen. Genom att visa på diskrepansen mellan olika empiriska framställningar analyserar man sedan de normer och värderingar som ligger till grund för dessa. Gilligans projekt är som tidigare nämnt ett exempel på just en sådan ambition, att avtäcka ett annat perspektiv på moral. Även om det i efterhand visat sig att Gilligans empiriska undersökningar varit problematiska, är det ett bra exempel på hur genusvetenskaplig forskning fått sin legitimitet genom att visa på ett annat sätt att betrakta värden. För underordnade grupper som på grund av strukturella orättvisor inte blir hörsammade i vetenskapliga (eller andra) sammanhang kan det vara avgörande att kunna hänvisa till hur någonting *faktiskt är*. Det har historiskt varit en viktig strategi för genusvetenskaplig forskning och jag tror personligen att kritik rörande är/bör frågan ibland tenderar att ta fokus från de normativa och empiriska slutsatser som presenteras för att i stället fokusera på den inre logiken i argumentationen. Även om en sådan diskussion kan vara viktig och intressant kan man fråga sig om den alltid är den mest givande att föra.

Metod och Material

Metodavsnittet kommer inledas med några korta stycken om vad som skulle vara och vad som sedan faktiskt blev. Efter denna beskrivning av min arbetsprocess kommer jag att mer detaljerat motivera och diskutera dessa metodologiska val. Inledningsvis backar vi dock bandet tillbaka till hösten då jag som nyantagen doktorand planerade för kommande år.

I avhandlingens allra första projektplan beskrivs ett empiriskt forskningsprojekt baserat på en intervju- och en enkätstudie med syftet att undersöka omsorg i barnrelationer på mellanstadiet. Sedan hände två saker som kom att påverka denna initiala plan. Relativt tidigt insåg jag att enkätstudien svarade dåligt mot det forskningsbidrag jag ville göra. Mycket av den forskning som mitt arbete syftar till att vara ett perspektivbyte gentemot, baseras på återkommande kvantitativa sammanställningar av normbrott i skolan (se t.ex. Stiftelsen Friends, 2022; Skolinspektionen, 2022). Det perspektivbyte jag eftersträvar stärks av en annan metodologisk utgångspunkt, en som utgår från barnens beskrivningar av omsorg. Vidare utgör enkätstudier en svårighet i förhållande till Noddings eftersom omsorg är beroende av både omsorgstagare och omsorgsgivares perspektiv. Det hade visserligen varit möjligt att konstruera en enkät som inte syftar till att mäta förekomsten av omsorg utan barnens upplevelser och erfarenheter, på ett liknande sätt som vid intervjuerna. Att en sådan enkät skulle ge ett rikare material än att prata med barnen själva var jag däremot, då som nu, mycket tveksam till. Till sist ställde en av mina handledare den kloka frågan, ”ska du inte göra någonting som du redan är bra på?”. Vid denna tidpunkt beslutade vi att arbetet i stället skulle baseras på elevintervjuer och observationer i skolan. Jag etikprövade studien, fick ett godkännande och genomförde ungefär hälften av intervjuerna, sedan kom pandemin.

Denna pandemi kom märkligt nog att påverka mitt arbete till det bättre. Jag avslutade datainsamlingen och skrev baserat på de första intervjuerna artikeln ”Omsorgsberättelser från mellanstadiet”. I samband med att denna genomgick granskning stod jag inför ett nytt vägval. Att invänta restriktionernas upphörande eller hitta en annan metodologisk ingång till mitt arbete. Jag är glad över att jag valde det sistnämnda och att mina handledare litade på min förmåga att skaffa mig den teoretiska kompetens som behövdes. Efter detta beslut samskrev jag och min huvudhandledare den teoretiska artikeln ”What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?”. När det sedan var tid att påbörja arbetet med nästa artikel hade

restriktionerna lättat och det var möjligt för mig att genomföra de resterande intervjuerna. Vid detta tillfälle hade projektet blivit mer teoretiskt orienterat, vilket är anledningen till att den tredje artikeln skrevs som en slags hybridtext där barnintervjuerna används som grund för att arbeta med det omsorgsetiska ramverket. Artikeln ”Den partiska omsorgen” ska läsas på detta sätt, i gränslandet mellan kvalitativ empiri och teoretisk analys och diskussion. I den sista artikeln ville jag teckna den teoretiska bakgrunden till mitt projekt. Syftet med ”Dissonansen mellan liberala värden och konservativ funktion: En analys av värdeförmedlingen i svensk skola” är att vidareutveckla och teoretisera kring den bakgrund som jag tidigare skisserat för avhandlingen. I relation till vad har omsorgsetiken, som jag vill mena, sin kritiska potential? Här analyserar jag hur konservativa och liberala värdesystem relaterar till varandra i skolans värdeförmedling.

I avhandlingen har artiklarna sedan fått en annan ordning där den sista jag skrev nu är den inledande. I artikeln undersöks det problem och den värdeförmedling som de resterande artiklarna svarar mot. Sedan följer de två artiklarna ”Omsorgsberättelser från mellanstadiet” och ”Den partiska omsorgen” i vilka jag analyserar barnens berättelser om omsorg. Avhandlingen avslutas med en diskussion om hur omsorgsrelationer kan främjas i utbildningen genom att informeras av moralpsykologisk forskning i artikeln ”What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?”.

Arbetet med denna avhandling har alltså (som det brukar vara) inte rört sig längst en rak linje. För detta är jag mycket tacksam. Olyckliga omständigheter har gjort att avhandlingen idag är en blandning av empiriska och teoretiska perspektiv och jag är övertygad om att detta stärker arbetet som helhet. Detta är den kronologiska beskrivningen av avhandlingens tillkomst. Jag kommer nu att redogöra för och motivera dessa metodologiska vägval. En svårighet med detta har varit att det inom analytisk filosofi sällan redogörs för metodologiska aspekter. Filosofi som sådan kan i stället beskrivas som en form av metod, men exakt hur denna används beskrivs sällan explicit. Huvuddelen av metodavsnittet kommer därför att fokusera på de empiriska artiklarna, sedan följer en kortare beskrivning av de analytiska tillvägagångssätt som de teoretiska artiklarna grundas på.

Empiriska artiklar

För de empiriska artiklarna används kvalitativ metod. I samtalen med barnen frågar jag efter deras erfarenheter, känslor och resonemang vilket ligger till grund för senare analys. Valet av kvalitativ metod kan som tidigare nämnt förstås i relation till det omsorgsetiska ramverket och avhandlingens syfte. Då omsorg förstås utifrån kontext och relation skulle det i detta arbete vara problematiskt att uppsätta statiska definitioner för omsorg, vilket skulle krävas vid en kvantitativ undersökning. En öppenhet inför barnens berättelser har också varit viktigt för att undersöka de konflikter och gruppkonstellationer som kan uppstå i relation till omsorg. Den kvalitativa ansatsen har så möjliggjort lyhörddhet inför barnens förståelse av omsorg. Genom en öppen ingång har jag försökt undvika schablonartade uppfattningar om omsorg och konflikt, för att i stället kunna uppmärksamma barnens berättelser om omsorg som de komplexa företeelser de också är.

Datainsamlingsmetod

De empiriska artiklarna baseras således på kvalitativa intervjuer med elever i årskurs sex. Dessa samlades in mellan åren 2019 och 2022, vid fyra olika tillfällen. Intervjuerna genomfördes i ett enskilt rum på elevernas skola. Då eleverna lämnade ordinarie undervisning för att delta i studien begränsades dessa till maximalt 30 minuter vardera. För ”Omsorgsberättelser från mellanstadiet” användes de åtta första intervjuerna, vid författandet av ”Den partiska omsorgen” kompletterades dessa med ytterligare fyra intervjuer. Vid den andra datainsamlingsperioden modifierades intervjuguiden något för att i större utsträckning möta avhandlingens syfte.

Intervjuerna som genomfördes var semi-strukturerade för att som ovan beskrivits möjliggöra för elevernas egna tolkningar av omsorg. Den intervjuguide som jag använde efterföljdes i den grad det ansågs lämpligt under samtalet. Intervjuguiden strukturerades utifrån fyra olika teman, (1) personlig bakgrund, (2) erfarenheter av omsorg, (3) skolan som omsorgsplats samt, (4) relationer på skolan. Det första temat användes för att skapa en trygg miljö för barnen som intervjuades och etablera en god samtalston samt intervjuformen som sådan. Frågor som ställdes var exempelvis ”Hur skulle du beskriva dig själv?”, ”Har du några fritidsintressen?” och ”Vad gör dig glad?”. Genom tema två undersöktes sedan elevernas förståelse av omsorgsgivare och omsorgstagare samt omsorgsberättelsens narrativ. I samtalet ombads eleverna berätta om tillfällen där de visat att de brytt sig om någon annan elev, samt upplevt att någon annan elev brytt sig om dem. Frågorna

formulerades på följande sätt: ”Kommer du ihåg någon gång i skolan som en annan elev visat att den brytt sig om dig?” och ”Kommer du ihåg någon gång då du i skolan visat att du brytt dig om någon annan elev?”. Dessa stängda frågor efterföljdes av öppna följdfrågor som, ”vad var det?”, ”vad hände då?”, ”hur kändes det?” och ”varför tror du att N gjorde så?”. Utifrån egna erfarenheter i arbetet med elever på mellanstadiet ansåg jag detta som ett gott förfarande då en initial, stängd fråga kan ge samtalet riktning och ingång. Efter att ha etablerat detta kan öppna frågor ställas för att barnen ska få berätta fritt.

Med syftet att undersöka elevernas omsorgsberättelser ville jag på så sätt föra samtalet med elevernas faktiska erfarenheter som utgångspunkt. Under intervjuerna använder jag mig av formuleringen ”bry sig om”. Denna formulering syftar till att anpassa samtalet utifrån barnens språkliga förmåga och förståelse, men inrymmer också det relationella fokus varvid omsorg sker genom upptagenhet av den andra (Noddings, 2013). Om ”bry sig” ersatts med exempelvis ”snäll” skulle detta associeras till en dygdetisk tradition med fokus på det moraliska subjektets egenskaper. Man skulle kunna tänka sig en formulering som ”en bra kompis” som i högre utsträckning skulle bevarat ett relationellt fokus. Men även i en sådan formulering finns i min mening ett karaktärsbaserat ideal som dessutom ofta diskuteras i klassrumsundervisning. Detta riskerar leda till karaktärsbaserade idealtyper snarare än vad som i dessa artiklar undersöks, omsorgsberättelsen, omsorgspositioneringarna samt dess mer konfliktfyllda aspekter. Inför intervjuerna förbereddes dock följande formuleringar i det fall barnet i fråga inte skulle förstå vad som menades med den initiala frågan.

1. Vad betyder bryr sig om för dig?
2. Har någon gjort något sådant för dig?
3. Om du har ett exempel på när någon annan elev ”funnits där” för dig?
4. Till exempel varit snäll, tagit hand om eller visat att den tänker på dig?

I ett sista steg planerades alltså för en mer karaktärsbaserad formulering men efterföljdes då av ”tagit hand om” och ”tänker på” för att påvisa en typ av engagemang och upptagenhet. Denna formulering användes inte under någon intervju då barnen i samtliga fall responderade på den initiala formuleringen. I intervjuguiden fanns även förberedelse för elever som svarar nej på frågan om någon bryr sig om dem, detta för att på ett så bra sätt som möjligt fånga upp eventuella smärtsamma upplevelser. Problemet uppstod lyckligtvis inte under intervjuerna.

Det tredje temat undersöker elevernas uppfattning av skolan som omsorgsplats. Temat inleds i likhet med föregående med en stängd fråga, ”Sådana här handlingar som vi pratat om, tror du att de är någon skillnad på sådana i skolan eller utanför skolan på fritiden?”. På samma sätt efterföljs frågan med öppna följdfrågor såsom ”varför det?”, ”vad är det som är speciellt med skolan som gör att det blir så tror du?” och ”vad är det som är speciellt med fritiden som gör att det blir så tror du?”. I det fjärde och sista temat undersöktes elevernas relationella situation. De ombads då rita in cirklar på ett paper vilka representerade elever som de upplevde ”bry sig”. Sedan fördes ett samtal utifrån dessa relationer med frågor som ”vem är det?” och ”vad har ni för relation?”. Detta tema upplevdes dock inte lika centralt i relation till avhandlingens syfte och tycktes inte uppmuntra eleverna att berätta fritt. Vid det andra datainsamlingsperioden ströks av den orsaken temat och större fokus gavs åt tema två vilket upplevdes vara det mest välfungerande och förutsättningslösa.

Intervjuerna spelades in med hjälp av diktafon och transkriberades därefter. Efter en initial transkribering togs upprepningar, kortare följdfrågor samt dialektala uttryck bort för att öka läsvänligheten. Detta gjordes i de fall bedömningen var sådan att det inte förändrade innehåll eller mening i elevernas berättelser. Vid transkriberingen gavs även eleverna fingerade namn för att säkerställa att deras deltagande skedde anonymt. Detta gällde även namn på skolor och orter.

Analysmetod

Det insamlade materialet har kategoriserats utifrån meningsinnehåll. Analysen har baserats på datastyrd kodning, vilket innebär att kategorierna genererats från intervjumaterialet (Kvale m.fl., 2014, s. 242). För artikeln ”Omsorgsberättelser från mellanstadiet” genomfördes sedan en narrativ analys av barnens omsorgsberättelser, denna utgick från kategoriskt innehåll enligt Lieblich's modell för variationer av narrativ analys (Lieblich, 1998, s. 13).

Modellen består av fyra metoder: Holistisk–Innehåll, Holistisk–Form, Kategoriskt–Innehåll och Kategorisk–Form. Genom den första metoden, Holistisk–Innehåll analyseras det övergripande innehållet och dess budskap med syftet att förstå den sammantagna betydelsen av till exempel en livsberättelse. I den andra metoden Holistisk–Form, betonas i stället narrativets struktur. Hur sammanlänkas olika element i berättelsen? Strukturen för hela berättelsen undersöks därför för att skapa förståelse för narrativets uppbyggnad. Kategoriskt–Innehåll, den tredje metoden, innebär

att kategorisera och analysera specifika teman eller ämnen i narrativet. Genom att undersöka hur ämnen upprepas kan mönster i narrativet ge förståelse för berättelsens mening. I en analys baserad på den fjärde metoden Kategorisk-Form, identifieras och analyseras i stället formella element och tekniker som exempelvis stilgrepp, metaforer eller narrativa strategier (Lieblich, 1998, s. 13–18).

Figur 4

Lieblich variationer narrativ analys

Holistisk–Innehåll	Holistisk–Form
Kategoriskt–Innehåll	Kategorisk–Form

Lieblich variationer för narrativ analys (Lieblich, 1998, s. 13)

Redan vid datainsamlingen har jag specifikt fokuserat på erfarenheter av omsorg och inte barns fria berättelser i en bredare mening. Därför kan kategoriskt snarare än holistiskt beskriva tillvägagångssättet även för analysen av materialet. Utifrån de konkreta exempel på omsorg som barnen berättat om har jag sedan i artikeln ”Omsorgsberättelser från mellanstadiet” analyserat innehållet i dessa omsorgsberättelser. Med grund i Noddings omsorgsetiska ramverk fokuserade jag särskilt på omsorgstagare och omsorgsgivare, hur dessa beskrevs och förhöll sig till varandra i omsorgsnarrativen. Genom att analysera de olika omsorgsrollerna kunde jag sedan undersöka det omsorgsnarrativ dessa samskapade. Det är alltså innehållet framför formen som analysen har utgått från, även om innehållet sedan förhåller sig till strukturen för berättelsen. Strukturen för barnens omsorgsnarrativ är dock snarare ett resultat än ett analytiskt tillvägagångssätt i denna artikel. Fokus för analysen ligger i stället på berättelsernas innehåll. Ytterligare en anledning till att jag ansett att detta varit den mest givande analysmetoden är ambitionen att bidra till det omsorgsetiska ramverket. Eftersom arbetet varit så teoretiskt drivet utifrån Noddings omsorgsetiska koncept hade det varit svårt att i datainsamling såväl som analys anta ett mer holistiskt eller form fokuserat tillvägagångssätt. Analysen har på detta sätt utgått från de kategorier som materialet genererat och deras innehåll. Omsorgsberättelserna analyserades alltså utifrån omsorgsgivare och omsorgstagares positioneringar, samt omsorgsnarrativets innehåll.

Även artikeln ”Den partiska omsorgen” har i analysen en tydlig utgångspunkt i Noddings, men i stället för omsorgsrollerna undersöker jag här hur omsorg kan förstås genom partiska relationer. För att göra detta har jag använt mig av en strukturerad innehållsanalys när jag identifierat och analyserat relevanta utdrag från materialet. Detta har jag gjort genom att kategorisera barnens beskrivningar av omsorg som inom den primära omsorgsrelationen (mellan omsorgsgivare och omsorgstagare) och när berättelserna även relaterar till andra. Sedan har jag analyserat hur partiska relationer påverkar barnens förståelse av omsorg. Analysen kan beskrivas genom tre steg. I ett första skeende markerades de omsorgsberättelser och beskrivningar av omsorg som finns i materialet. Eftersom datainsamlingen redan utgått från omsorgserfarenheter var detta den större delen av materialet. I ett andra steg kategoriserades berättelserna som inre omsorg och yttre omsorg. Till sist, analyserade jag inom vardera kategorin hur de partiska elevrelationerna påverkade berättelserna om omsorg. Analysen av de partiska omsorgsrelationerna använde jag sedan som grund för en avslutande diskussion om partiskhet utifrån omsorgsetik och skolpraktik. Även i denna artikel har analysen således varit styrd av, men inte begränsad till det omsorgsetiska ramverket.

Information och medgivande

Inför intervjuerna berättade undervisande lärare om studien för sina elever och lämnade ut skriftlig information samt blankett för medgivande till forskningsdeltagande. De elever som ville delta i studien undertecknade blanketten tillsammans med vårdnadshavare. Vårdnadshavares tillstånd krävs för denna studie då alla elever som bjudits in att delta är under femton år. Den lärare som undervisat eleverna kontaktade senare mig varefter vi gemensamt planerade för intervjuernas genomförande med avseende på dag, tid och plats. Alla elever som uppgett att de vill delta samt uppvisat godkännande från vårdnadshavare intervjuades.

Teoretiska artiklar

I avhandlingen ingår även två teoretiska artiklar där jag analyserar förutsättningarna för värdeförmedlingen i svensk skola samt det omsorgsetiska ramverket i relation till moralpsykologisk forskning. Metoden för dessa artiklar är inte enkel att beskriva utifrån generella termer såsom ofta görs i relation till empirisk forskning. Filosofisk metod är svårdefinierad och gränserna mellan olika tillvägagångssätt är sällan strikt kategoriska. De metodologiska val som görs är ofta underförstådda och implicita (Schubert, 2012, s. 49). För att tydliggöra tillvägagångssättet för de teoretiska artiklarna kommer jag därför att fokusera på att så konkret som möjligt beskriva hur analysen har genomförts och vilka olika steg som de har bestått av.

Analysmetod

I artikeln ”Dissonansen mellan liberala värden och konservativ funktion: En analys av värdeförmedlingen i svensk skola” genomförs en kritisk granskning av Tiffany Mary Jones kategoriseringar av värdeförmedling. Jones beskriver hur värdeförmedling kan förstås som konservativ, liberal, kritisk eller postmodern. Syftet med artikeln är att kritiskt granska och problematisera dessa kategorier. Ett sätt att göra detta vore att dekonstruera kategorierna genom att exempelvis ifrågasätta kriterierna för dessa eller visa hur de är konstruerade utifrån en specifikt västerländsk ideologisk konflikt. Jag valde dock ett annat tillvägagångssätt som utöver en kritisk granskning möjliggjorde för ett konstruktivt teoretiskt bidrag. Genom att ta kategorierna på allvar och i stället kontextualisera dem i Sverige kunde jag visa på hur *funktion* skiljer sig från *värde* inom de olika kategorierna. Värdet avgörs av värdeförmedlingens innehåll, i Sverige kan detta beskrivas som liberalt. Funktionen avgörs av förhållandet mellan värdeförmedlingen och majoritetssamhället. Eftersom Sverige uppvisar ett liberalt värdesystem kan funktionen beskrivas som konservativ i och med att den strävar efter att befästa redan rådande normer. Utifrån separationen av värde och funktion kunde jag relatera till tidigare forskning som visat att den liberala och den konservativa är de framträdande ansatserna i en svensk kontext (Osbeck, m.fl., 2018; Thornberg, 2018). Vidare bidrog analysen till en djupare förståelse av den individualistiska paradoxen som innebär att svenskar värderar och beskriver sin individualitet och särart, men att detta i sig är en del av en kollektiv diskurs (Lindström & Samuelsson, 2019). Mot den bakgrunden analyserade jag de båda aspekterna av värdeförmedling (värde och funktion) i relation till majoritetssamhällets värdeprofil för att visa hur liberala och konservativa värdesystem förhåller sig till varandra. Analysen har genomförts genom att: (1) kontextualisera Jones

kategorier för att sedan (2) separera värde från funktion i analysen av värdeförmedling. Sedan (3) relaterar jag värde och funktion inom värdeförmedling till liberala och konservativa majoritetssamhällen, (4) och analyserar hur dessa värdesystem förhåller sig till varandra. Slutligen diskuterar jag (5) hur dissonans mellan funktion och värden kan hanteras i en utbildningskontext. Det analytiska tillvägagångssättet baseras på att kritiskt granska genom att kontextualisera, för att sedan övergå till att konstruktivt föreslå hur värdeförmedling bör förstås utifrån olika värdesystems relationer till varandra. Till sist diskuteras hur dissonansen som uppstår kan hanteras som en reflexiv lärandeprocess.

Syftet med den fjärde artikeln, ”What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?” var att ompröva moralpedagogiska slutsatser inom omsorgsetiken. Mer konkret, att undersöka hur omsorgsetikers motstånd till att arbeta med etiska resonemang som pedagogisk metod, skulle kunna förändras av en nutida moralpsykologisk förståelse av moraliska bedömningar (Noddings, 2013; Haidt, 2001). Denna analys skedde i tre steg vari ett första bestod av att undersöka kontinuiteten mellan moralpsykologiska processer i Haidts ”Social Intuitionist Model” och Noddings begrepp naturlig och etisk omsorg. Utifrån att dessa ansetts rimliga att förstå i relation till varandra förde vi en diskussion om hur detta kan påverka omsorgsetikers förståelse av etiska resonemang och dess värde som pedagogisk metod. Till sist analyserades även hur naturlig och etisk omsorg skulle kunna främjas moralpedagogiskt utifrån en ny förståelse av etiska resonemang som främst sociala processer. Analysen grundas på detta sätt i en undersökning av den semantiska kontinuiteten mellan de teoretiska ramverken.

Gemensamt för de teoretiska artiklarna är således att problematisera, utmana och konstruktivt bidra med ny teori. I den första artikeln, genom att kontextualisera ramverket och visa hur funktion skiljer sig från värde och hur detta relaterar till en bredare samhällskontext. I den andra artikeln, genom att sammanföra omsorgsetiska begrepp med moralpsykologisk forskning, och på så vis utmana omsorgsetisk kritik av etiska resonemang som pedagogisk metod.

Etiska överväganden

Redan när barn ombeds delta i en forskningsstudie är det av särskild vikt att uppmärksamma den maktasymmetri som existerar mellan forskare och forskningsdeltagare. För barn innebär denna relation en särskild sårbarhet, och hänsyn behöver tas till hur maktasymmetri förstärks av åldersskillnad. Likväl är deltagande i forskning viktigt för att barn ska behandlas som aktiva samhällsmedborgare. Därför kommer jag nedan att resonera om forskning med barn, vilka utmaningar och möjligheter sådan innehar.

I forskning med barn finns så en viss ambivalens. Motsättningen mellan exploatering och exkludering är ett dilemma som forskare med unga respondenter behöver ägna särskild uppmärksamhet (Alderson & Morrow, 2011, s. 4). Diskussionen om barns deltagande kan behandlas genom två perspektiv, etik som riskhantering eller som forskningspraktik (Quennerstedt, m.fl., 2014). Ansatserna utgår i grunden från olika barnsyn. Med utgångspunkt i riskhantering ses barnet som sårbart. Genom officiella regelverk ligger sedan fokus på att skydda barnet som forskningsobjekt. På motsatt sätt ses barnet som kompetent utifrån etik som forskningspraktik. Därför är också den viktigaste forskningsetiska frågan hur barnets kunskaper och erfarenheter värderas vid ny kunskapsbildning (Quennerstedt m.fl., 2014). Om dessa perspektiv sätts i allt för stor motsättning till varandra finns i min mening en risk för att viktiga aspekter förbises. För avhandlingen har det således varit av vikt att iaktta båda perspektiv i förhoppning om att tillvarata barnens integritet, men också rätt till deltagande.

I fråga om den formellt reglerade forskningsetiken framgår av Lagen om etikprövning av forskning som avser människor, att deltagare som är under 15 år behöver vårdnadshavares godkännande för deltagande. Barnet skall ändå informeras om forskningen så långt som detta är möjligt och har även möjlighet att frånsäga sig deltagande (SFS 2003:460, 18§). För att möta dessa krav har samtycke inhämtats från både vårdnadshavare och de elever som deltagit i studien. Vidare har information till eleverna även givits muntligt, av undervisande lärare initialt och av mig vid intervjuernas början. Vid detta senare tillfälle har jag också enligt forskningsetisk praxis, berättat för barnen att de när som helt kan avsluta sitt deltagande. Studien har också för att möta de formella krav som ställs etikprövats vid etikprövningsnämnden och godkändes 2019-04-16.

Med utgångspunkt i den etiska aspekten av forskningspraktiken vill jag, såsom andra, argumentera för att barns deltagande i forskningsstudier är av vikt för att tillvara ta deras perspektiv (Dyblie Nilsen, 2005; Grover, 2004; Norgren Hansson, 2023). Något som är av särskild betydelse för avhandlingens empiriska studier när omsorgsberättelsen i skolan är i fokus. Barnens deltagande har följaktligen ansetts nödvändigt utifrån avhandlingens syfte men även utifrån ett etiskt perspektiv.

Efter ett sådant konstaterande är det angeläget att respekt för elevernas person och berättelse genomsyrar forskningspraktiken. En del i detta är att jag på förhand valt att intervjua alla barn som velat delta i studien förutsatt att de fått vårdnadshavares tillåtelse. I samtalen med barnen har jag också försökt använda ett språk som ska möjliggöra för dem att delta utifrån sina förutsättningar, som kompetenta och en viktig källa för ny kunskapsbildning. Även vid transkriberingen av materialet har det varit viktigt att barnens berättelser behandlas varsamt. Syftet för studierna har varit att undersöka omsorgsberättelser med avseende på innehåll och mening, därav har uttryck som riskerar bidra till en negativ självuppfattning hos barnen tagits bort. Då transkribering är en översättning från tal till skriftspråk kan den transkriberade versionen uppfattas som osammanhängande, förvirrad eller bidra till en stereotyp uppfattning om olika grupper (Kvale, 2014, s. 228). Upprepningar, dialektala uttryck och i detta fall åldersspecifika taluttryck kan i skriftform ta fokus från det egentliga innehållet. För att respektera barnens kunskapsbidrag har transkriberingarna genomförts med respekt för den berättelse de bidragit med.

Forskning med barn bidrar således med viktiga perspektiv i ny kunskapsbildning. Inte minst till skolan, den samhällsinstitution som påverkar alla elevers sociala vardag. Förståelsen för denna plats bör således inkludera elevernas egna berättelser. Mot denna grund är lyhördhet för eleverna som både barn och forskningsdeltagare av betydelse för forskningens genomförande. Under intervjuerna har jag haft mina tidigare erfarenheter som mellanstadielärare som stöd. För mig, som för alla lärare, har samtalen med mina elever ibland berört känsliga och livsomvälvande frågor. Med dessa erfarenheter som grund är min förhoppning att jag i mötet med de barn som deltagit i studien, behandlat dem med empati och tagit deras berättelser på största allvar.

Författarskap och samförfattning

Tre av avhandlingens artiklar är egenförfattade. Jag har också själv samlat in och analyserat det empiriska materialet som används inom ramarna för avhandlingen. Den sista artikeln, "What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?" är samförfattad med min huvudhandledare Niclas Lindström. Vi beslutade att stå som likvärdiga författare då vi under arbetet båda bidragit till artikelns struktur, analys och diskussion.

Avslutande diskussion

Så inledes början på slutet och den diskussion i vilken jag kommer att redogöra för studiernas huvudsakliga bidrag och hur dessa relaterar till avhandlingens syfte. Som grund för avhandlingen beskrev jag inledningsvis två perspektivbyten. Från ett konfliktfokus till elevernas berättelser om omsorg och från den enskilda personen till relationerna i klassrummet. Vad händer om man undersöker den värdeförmedlande skolan utifrån dessa perspektiv? Vad innebär den relationella linsen?

Ett första steg i att reda ut detta är att välja och motivera ett teoretiskt ramverk som tillåter och uppmuntrar sådana perspektiv. I denna avhandling har jag argumenterat för att omsorgsetiken är just en sådan relationell lins som svensk värdeförmedling och berörda forskningsfält behöver. Jag har vidare redogjort för tre grundläggande aspekter av Noddings omsorgsetiska ramverk: relationen mellan omsorgsgivare och omsorgstagare, partiskhet inom omsorgsrelationen samt distinktionen mellan etisk och naturlig omsorg. En uppmärksam läsare har säkert noterat att dessa återkommer i varsin artikel. I ”Omsorgsberättelser från mellanstadiet” undersöker jag förhållandet mellan omsorgstagare och omsorgsgivare i barnens berättelser. ”Den partiska omsorgen” behandlar partiskhet och i ”What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?” beskrivs etisk och naturlig omsorg som moralpsykologiska processer för att sedan utmana synen på etiska resonemang som särskilda från moralisk motivation. Genom att använda de mest bärande begreppen som analytiska verktyg, men också konstruktivt bidra till att utveckla dem, behandlar artiklarna huvuddragen i den omsorgsetiska traditionen.

Jag kommer nedan att sammanfatta de huvudsakliga bidragen i varje artikel för att till sist avsluta med en diskussion om helheten. Inledningsvis ska jag redogöra för artikeln ”Dissonansen mellan liberala värden och konservativ funktion: En analys av värdeförmedlingen i svensk skola”. Artikeln ska läsas som bakgrund till de övriga för att förstå den kontext i vilken jag vill mena omsorgsetiken besitter sin kritiska potential.

Dissonansen mellan liberala värden och konservativ funktion: En analys av värdeförmedlingen i svensk skola

Artikeln ”Dissonansen mellan liberala värden och konservativ funktion: En analys av värdeförmedlingen i svensk skola” fungerar alltså som grund för avhandlingen då förutsättningarna för ett kritiskt och relationellt perspektiv till skolans värdeförmedling undersöks. Jag gör detta genom att kritiskt granska Tiffany Mary Jones (2009) kategorisering av värdeförmedling ”The four Orientation Framework” som tidigare använts för att analysera värdeförmedlingen i svensk skola (Osbeck m.fl., 2018; Thornberg & Oğuz, 2013). Ramverket beskrivs mer utförligt i avhandlingens bakgrundsavsnitt och består av en konservativ, liberal, kritisk och postmodern ansats till värdeförmedling. I mitt arbete har jag försökt förklara varför tidigare analyser av svensk värdeförmedling beskrivit en samexistens av de till synes antagonistiska ansatserna: den liberala och den konservativa.

För att ge en djupare förståelse till denna samtida tillvaro kontextualiserade jag Jones ramverk i förhållande till den värderingsprofil som enligt omfattande empiriska studier dominerar i det svenska samhället. På så sätt kunde jag visa på kontinuiteten mellan de värden som förmedlas i skolan och det ”liberala Sverige”. Genom denna kontinuitet får värdeförmedlingen således en konservativ funktion vilket förklarar hur de konservativa och liberala ansatserna relaterar till varandra. Det första huvudsakliga forskningsbidraget är alltså att separera *värden* från *funktion* i analysen av värdeförmedling. Jag argumenterar för att värdeförmedling inte bör beskrivas utifrån enbart innehåll eller syfte utan måste förstås i sin helhet. För att göra detta behöver värdeförmedlingen sättas i relation till någonting som avgör funktionen. Vad jag menar med detta är att värdeförmedling inte kan vara frigörande eller kritisk i sig, utan måste vara detta i relation till någonting annat. Vad är det värdeförmedlingen syftar till att frigöra sig ifrån eller kritiskt vända sig emot?

Om detta inte görs riskerar man att förgivetta att det liberala innehållet i undervisningen också har en liberaliserande funktion. Eftersom det svenska samhället genomsyras av liberala värden vore en sådan slutsats motsägelsefull. Substantivet, ett liberalt värde, leder inte nödvändigtvis till ett det liberaliserande verbet. Funktionen avgörs i stället av relationen mellan majoritetssamhället och innehållet i undervisningen. Genom att beskriva värdeförmedlingen som både värde och funktion kunde jag sedan visa hur dissonans kan uppstå mellan dessa båda aspekter av värdeförmedling och/eller majoritetssamhället. Artikeln avslutas med en mer generell undersökning av hur konservativa och liberala värdesystem förhåller sig till

varandra i värdeförmedlande verksamheter och hur dissonans mellan värdesystemen kan hanteras i klassrummet.

Inför avhandlingens kommande delar har jag i denna artikel visat hur den liberala värdeförmedlingen med ett starkt individfokus fungerar som förstärkande av gällande normer och värderingar i det svenska majoritetssamhället. Det betyder att Sverige idag har en konservativ värdeförmedling, eller åtminstone, en värdeförmedling med konservativ funktion. Hur bidrar då dessa insikter till avhandlingen som helhet?

Jag har återkommande beskrivit att omsorgsetiken har en kritisk potential. Omsorgsetikens relationella utgångspunkt kan fungera som en motkraft till den individualistiska kärnan i en liberal värdeprofil. I artikeln visar jag hur de nuvarande relationerna mellan utbildning och samhälle i Sverige förstärker en liberal värderingsprofil. Detta behöver inte vara problematiskt, men det bör synliggöras. Inte minst för att vi ska kunna argumentera för vikten av andra perspektiv som genom en kritisk lins kan bidra med insikt om både det som är och om nödvändigt möjliggöra förändring.

För att sammanfatta så bidrar avhandlingens första artikel med en kritisk granskning av relationen mellan det svenska majoritetssamhället och värdeförmedlingen i skolan. Utifrån denna granskning argumenterar jag för vikten av att lyfta blicken från undervisningens innehåll och även uppmärksamma vilken funktion värdeförmedlingen i skolan fyller. Först då kan man avgöra om den är förstärkande, frigörande, kritisk eller omskapande. Givet att värdeförmedlingen som jag argumenterar fungerar förstärkande, kan det finnas anledning att fundera över vad ett annat perspektiv kan bidra med. I artikeln visar jag hur de liberala värdena som förmedlas i skolan överensstämmer med det svenska majoritetssamhällets liberala värdeprofil. I och med detta vill jag mena att det finns ett behov av andra, kritiska perspektiv. I relation till den individualistiska och liberala värdeförmedlingen är omsorgsetiken ett sådant. Artikeln bör således läsas som bakgrund till de påföljande artiklarna, vilka börjar i mellanstadiebarns berättelser om omsorg.

Omsorgsberättelser från mellanstadiet

I ”Omsorgsberättelser från mellanstadiet” använder jag mig av Noddings begrepp *omsorgsgivaren och omsorgstagaren* för att analysera barnens berättelser om omsorg. I artikeln visar jag hur dessa roller tillsammans konstruerar ett reaktivt omsorgsnarrativ. Omsorgsberättelserna utgår från en omsorgstagare som befinner sig i någon typ av lidande tillstånd, omsorgsgivaren uppfattar detta tillstånd och ger omsorg för att minska lidandet. Omsorgstagare karaktäriseras således av *tillstånd* och omsorgsgivare av *handling*. Tillsammans skapar de sedan omsorg som en reaktion på lidande. De tillstånd som beskriver omsorgstagaren kan röra sig om känslotillstånd, som att känna sig ledsen, arg, orolig eller stressad, men det kan även handla om social utsatthet som att vara mobbad eller ensam. Omsorgstagaren beskrivs alltså generellt genom dessa negativt laddade tillstånd av lidande. Även om lidandet kan variera i termer av allvarlighet är det med några få undantag ständigt närvarande. Omsorgen initieras sedan på grund av behovet att lämna detta tillstånd.

Att hjälpa omsorgstagaren att lämna ett lidande tillstånd är också omsorgsgivarens huvudsakliga uppgift i barnens berättelser. Omsorgsgivaren gör detta genom att på olika sätt reagera mot lidandet. Barnen berättar om tre olika sätt att ”bry sig”. Omsorgsgivaren kan reagera mot själva orsaken till lidandet. Vanligtvis berättar barnen då om en antagonist, någon annan person som orsakat omsorgstagarens lidande. Antagonisten beskrivs genom karaktärsdrag som dum, kaxig eller att den ”försöker vara cool”. Att säga ifrån eller försätta sig själv i konflikt med dessa personer beskriver barnen som ett exempel på att man bryr sig om någon. Omsorgsgivaren reagerar i dessa berättelser mot antagonisten och mot själva orsaken till lidandet. En annan typ av omsorgshandling och den vanligaste i barnens berättelse riktar sig direkt mot omsorgstagarens lidande. Denna kan enklast beskrivas som tröst. Genom att lyssna, trösta, fråga hur det är och uppmärksamma lidandet gör omsorgstagaren så att ”det känns bättre”. Barnen beskriver att omsorgsgivaren hjälper omsorgstagaren att må bättre genom att finnas där när lidandet har uppstått. Den tredje formen av omsorgshandling som barnen berättade om relaterade primärt till att göra sig fysiskt illa, som att exempelvis ramla och slå sig. Vid sådana tillfällen kunde omsorg ges genom att överlämna omsorgsrollen till någon annan. I barnens berättelser var detta alltid i förhållande till att ”hämta en vuxen” eller ”säga till en lärare”.

Utifrån denna analys av omsorgshandlingar diskuterar jag sedan hur det reaktiva omsorgsnarrativet påverkar omsorgens möjligheter att förstärka positiva känsloupplevelser och ett gott skolklimat. Eftersom omsorg intuitivt verkar förstås som en reaktion på någonting dåligt kan det finnas anledning att fundera över hur man moralpedagogiskt kan främja en bredare förståelse av omsorg. Inte minst i relation till skolans fokus på individuell prestation kan det vara viktigt att låta positiv förstärkning bli ett synligt ideal i elevrelationerna.

Resultatet är även intressant i förhållande till ett av avhandlingens perspektivbyten, från konfliktfokus till omsorg. Visserligen handlar barnens berättelser om snälla kompisar, om osjälviskt handlande och att göra för andra. Men lidandet och konflikten finns ändå med i omsorgsnarrativets början. Det är mellan omsorgstagarens lidande och omsorgsgivarens handling som barnen får syn på omsorgen. Man kan såldes fråga sig om omsorg av nödvändighet måste vara en reaktion på lidande? På samma sätt som sårbarheten är grund i många närhetsetiska traditioner, verkar barnen uppfatta omsorgen som tydligast när den kontrasteras mot lidande. Kvar finns frågan att besvara, hur kan man moralpedagogiskt kompensera för denna intuitiva association?

I artikeln ”Omsorgsberättelser från mellanstadiet” har jag genom att analysera barnens berättelser om omsorg, undersökt omsorgstagares och omsorgsgivares positioner i ett reaktivt omsorgsnarrativ samt visat hur gränsen mellan omsorg och konflikt ofta är diffus och flytande något som även blir synligt i artikeln ”Den partiska omsorgen”.

Den partiska omsorgen

I denna artikel analyseras hur partiskhet påverkar barnens förståelse av omsorg i relationer situerade i skolkontext. En utgångspunkt inom omsorgsetiken är att relationer mellan människor är partiska, vilket kan vara särskilt utmanande i en skolmiljö. Hur ska man som lärare förhålla sig till elevernas partiska vänskapsrelationer? Hur påverkar de partiska relationerna barnens möjligheter att ingå i genuina omsorgsrelationer? I artikeln ”Den partiska omsorgen” analyseras hur omsorg relaterar till partiskhet i de omsorgserfarenheter som barnen berättar om.

Jag undersöker således hur omsorg uttrycks i relationer som präglas av partiskhet, exempelvis vänskapsförhållanden, för att sedan diskutera vilka moralpedagogiska implikationer det medför. I resultatet konstruerar jag begreppen *inre omsorg* och *yttre omsorg*. Med inre menar jag inom den primära omsorgsrelationen, alltså den mellan omsorgsgivaren och omsorgstagaren. Yttre omsorg är i barnens omsorgsberättelser erfarenheter av omsorg som på något sätt inkluderar fler personer än de primära omsorgsrollerna.

Inom den primära omsorgsrelationen spelar närhet roll för hur omsorg motiveras, förstås och genererar ömsesidighet. Vem det är som ger omsorg har betydelse för hela omsorgsprocessen. Om det är en nära vän upplever barnen handlandet som omsorg, men om det är någon för barnet mer avlägsen uttrycks i stället en misstänksamhet. Om barnen vill veta huruvida motivet bakom en handling är genuint eller inte beskriver de hur den partiska relationen kan användas för att tolka omsorgen. Varför en person gör som den gör, kan alltså förklaras av den omsorgsrelation hen befinner sig i. Kontinuitet och närhet i relationen är avgörande för vilken förståelse man kan ha för en annan människa. Barnen beskriver att man kan hjälpa de personer som man förstår, och man förstår de som man befinner sig i en vänskapsrelation med. Det är även vänskap som genererar ömsesidighet och kontinuitet i barnens berättelser. De som ger omsorg till sina vänner får omsorg tillbaka. Den inre omsorgen är därför beroende av kontinuitet och erbjuder trygghet och förutsägbarhet för barnen. Omsorgsrelationen ger dem möjlighet att veta att de kommer att ha någon där när de väl behöver det. Något som direkt relaterar till den yttre omsorgen.

Yttre omsorg beskrivs i barnens berättelser som antingen social inklusion eller stöd i konflikt. Barnen berättar att de visar att de bryr sig om varandra genom att undvika ensamhet. Att ”fråga om någon vill vara med” och att vara säker på att ”inte bli ensam” beskrivs som exempel på att ge och få omsorg. Att få omsorg av ”sitt syskons vänner”, eller vara den som bryr sig ”mer än andra” är ytterligare exempel på hur omsorg förhåller sig till social inkludering i barnens berättelser. Men barnen berättade också om att bryr sig om i relation till bråk på skolan. Att visa att man bryr sig om en kompis kan vara att stå på dennes sida i konflikter med andra. Det blir vi mot dem beskriver en pojke i studien. Genom att positionera sig i konflikterna visar barnen omsorg om varandra.

Omsorg är således inte entydigt bra och partiska relationer är inte entydigt dåliga. Det är heller inte möjligt att fullt ut separera de två från varandra. De nära relationerna är mångfacetterade och förmodligen är det heller inte så enkelt att vissa är destruktiva och andra är det inte. Denna diskussion är viktig för att kunna avgöra hur skolan ska organiseras för att främja så många och så goda elevrelationer som möjligt, samtidigt som bilden av just ”den goda relationen” behöver nyanseras. Detta relaterar möjligen till en individualistisk idé om vilka relationer jag tycker att jag förtjänar eller inte.

I en skolkontext är omsorg särskilt viktigt att diskutera eftersom lärare förväntas hantera de konflikter och omsorgsasymmetrier som kan uppstå när ”vi” i vissa fall är betydligt fler än ”dem”. Artikelns diskussion mynnar därför ut i två moralpedagogiska frågor, vilka krav ställer opartiskhet på omsorgsgämare? Och vilka handlingar kräver partiskhet för att upplevas som betydelsefulla för den nära relationen? Slutsatsen som jag till sist drar utifrån dessa frågor är att barn precis som vuxna behöver partiska relationer för att dessa ska upplevas som genuina och nära. Det är således av vikt att framhålla den partiska relationens betydelse i skolkontexten för att värna om barnens integritet, men också för att man ska kunna arbeta långsiktigt med att alla barn ska få ingå i just sådana nära och genuina omsorgsrelationer.

What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?

I den sista artikeln undersöker jag och Niclas Lindström hur Noddings begrepp *naturlig och etisk omsorg* kan förstås som moralpsykologiska processer och diskuterar sedan vilka moralpedagogiska implikationer en sådan association medför. Mer precis argumenterar vi för att naturlig och etisk omsorg är möjliga att förstå som olika processer i moralpsykologen Jonathan Haidts ”The Social Intuitionist Model” (SIM) (Haidt, 2001).

En anledning till att vi valde att arbeta med just Haidt är som jag beskrivit i teoriavsnittet att hans teori i likhet med Gilligans tillkommer som en slags antites i relation till Kohlbergs forskning (Krettenauer, 2021). Haidts grundhållning är att moral är evolutionärt utvecklade dispositioner som hjälper människor att organisera sig socialt. Moralen är i hög utsträckning intuitiv och omedveten och de moraliska bedömningarna kommer oftast direkt och oreflekterat. Etiska resonemang används sedan för att i efterhand förklara för andra varför vi tycker som vi gör, så kallade *post hoc*-resonemang.

Att han på detta sätt grundar sin teori i att omvärdera relationen mellan resonemang och intuition är ytterligare en anledning till att vi valde att analysera modellen i relation till Noddings och särskilt i en utbildningskontext. Historiskt har omsorgsetiker nämligen uttryckt en viss skepsis gentemot etiska resonemang som pedagogisk metod (Gilligan, 1982; Held, 1990). Det huvudsakliga argumentet har varit att etiska resonemang tenderar att abstrahera den faktiska situationen och skapa distans mellan omsorgsgivare och omsorgstagare (Noddings, 1992, s. 22). Utgångspunkten för omsorgsetiken har i stället varit att fokusera på den moraliska motivationen bakom en handling. Denna skepsis mot moraliska resonemang har dock sin utgångspunkt i kritiken mot Kohlberg. Genom att använda en nutida moralpsykolog som på samma sätt som omsorgsetiker utvecklat sin teori i opposition till Kohlberg visar vi i vår artikel hur en omsorgsetisk syn på etiska resonemang kan utmanas.

Inledningsvis argumenterar vi i artikeln för kontinuiteten mellan de olika ramverken när vi hävdar att naturlig omsorg går att förstå som okontrollerade och direkta intuitioner, och etisk omsorg som *post hoc*-resonemang. Genom att förstå Noddings begrepp i relation till Haidts moralpsykologiska modell visar vi att man kan använda etiska resonemang som pedagogisk metod med bibehållet fokus på moralisk motivation. Artikeln bidrar till att utveckla det omsorgsetiska ramverkets användbarhet i en utbildningskontext. När ramverken förstås utifrån varandra kan den fördjupade förståelsen användas för att främja omsorg i skolan. Efter att vi härrört naturlig och etisk omsorg till olika moralpsykologiska processer för vi i artikeln en diskussion om hur dessa insikter kan användas för att främja ett omsorgsfullt skolklimat.

Först beskriver vi hur en nutida moralpsykologisk förståelse av relationen mellan intuition och resonemang kan förstås som processen från intern till interpersonell. De etiska resonemangen kan alltså beskrivas som sociala uttryck för intuitioner och i vissa fall är dessa intuitioner uttryck för omsorg. Genom att förstå etiska resonemang som sociala länkar kan man sedan försöka främja omsorgsfulla intuitioner i andra. En förändrad förståelse av relationen mellan motivation och resonemang gör det sedermera möjligt att diskutera nya moralpedagogiska möjligheter för omsorgsetiken.

Omsorgsetikens kritiska potential

Utifrån beskrivningen av innehållet i avhandlingens fyra artiklar vill jag så avsluta med att säga något om helheten och omsorgsetikens kritiska potential som jag hänvisat till och argumenterat för. Syftet med denna avhandling har varit att utifrån ett omsorgsetiskt perspektiv, diskutera och begreppsliggöra barns omsorgserfarenheter i skolan och på så vis utveckla det omsorgsetiska analysverktygets användbarhet i skolrelaterad och religionsdidaktisk forskning.

För att göra detta har jag i de fyra artiklarna som ingår i avhandlingen utgått från det omsorgsetiska ramverkets kärna. I ”Dissonansen mellan liberala värden och konservativ funktion: En analys av värdeförmedlingen i svensk skola” undersöker jag förutsättningarna för det kritiska perspektivet. I ”Omsorgsberättelser från mellanstadiet” vilken typ av omsorgsnarrativ som omsorgsgivare och omsorgstagare tillsammans skapar i barnens berättelser. När omsorg analyseras i ”Den partiska omsorgen” står partiskhet i förgrunden och till sist förstås naturlig och etisk omsorg som moralpsykologiska processer i ”What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?”.

Genom att använda de omsorgsetiska begreppen omsorgsgivare och omsorgstagare har jag anlagt en relationell förståelse där omsorgen analyseras som en gemensam process. Men jag har också teoretiserat kring omsorgens reaktiva riktning när omsorgstagare karaktäriseras av tillstånd och omsorgsgivare av handling. På ett liknande sätt utgår jag från partiskhet i min analys av barnens berättelser för att sedan begreppsliggöra hur omsorg kan manifesteras inom eller utanför den primära omsorgsrelationen. I den sista artikeln är analysen driven av begreppen naturlig och etisk omsorg men bidrar konstruktivt genom att förstås utifrån nutida moralpsykologisk forskning och på så sätt utmana synen på etiska resonemang som pedagogisk metod inom den omsorgsetiska traditionen.

I avhandlingen har jag följaktligen försökt både använda och utveckla den omsorgsetiska begreppsapparaten. Genom att analysera och sätta ord på omsorgen från ett relationellt perspektiv kan skolan förstås och uppmärksammas som en social verksamhet. I relation till en idag individualistisk och liberal skola utgör detta ett kritiskt perspektiv. Att avhandlingen ska förstås som en kritisk text är viktigt att poängtera då omsorg som sådan kanske inte ger läsaren de direkta associationerna till en motsägande röst. På samma sätt som jag analyserar värdeförmedling i artikeln ”Dissonansen mellan liberala värden

och konservativ funktion” vill jag mena att funktionen av en text bestäms av det sammanhang den existerar inom. Det är inte innehållet i sig, omsorgsperspektivet, som gör att texten är kritisk. Det är först när avhandlingen läses i relation till en individualistisk skolpraktik som den bidrar med ett perspektivbyte. För att tydliggöra detta har jag beskrivit den svenska skolkontexten och hur den reproducerar en liberal värdeprofil.

Min förhoppning är att jag på så sätt kunnat motivera det relationella omsorgsperspektivet. Att analysera skolpraktiken utifrån omsorgserfarenheter har sedermera varit ett sätt att försöka synliggöra hur den värdeförmedlande verksamheten utspelar sig inom och genom mellanmänniska relationer. Min ambition har alltså varit att situera omsorgsetiken i svensk skola. Det moral-filosofiska ramverket har jag sedan utvecklat för att kunna begreppsliggöra den komplexitet som elevrelationerna i skolan medför, inte minst för lärare och särskilt för de som undervisar i religionskunskap.

De perspektivbyten som ligger till grund för avhandlingen, de modeller och begrepp som jag utvecklar, har särskild betydelse för religionsdidaktiken eftersom religionsläraren ofta förväntas ta ett särskilt ansvar för skolans värdeförmedlande uppdrag (Almén, 2000, s. 205; Hartman, 2008, s. 78; Larsson, 2009, s. 63; Franck & Löfstedt, 2015, s. 129; Lindström & Samuelsson, 2022). På detta sätt bidrar avhandlingen till både en relationell förståelse av skolan och kritisk religionsdidaktisk forskning. Utifrån dessa perspektiv har en rad moralpedagogiska frågor aktualiserats.

I ”Omsorgsberättelser från mellanstadiet” frågar jag hur den reaktiva förståelsen av omsorg kan överbyggas moralpedagogiskt. Hur kan man hjälpa barnen i skolan att uppmärksamma den positiva förstärkningen som en viktig del av omsorgsrelationen? I ”Den partiska omsorgen”, hur lärare kan förhålla sig till vänskapsrelationer som partiska relationer i skolan? Givet att man vill främja sådana omsorgsrelationer kan ”What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?” läsas som ett mer konkret förslag på hur man i skolan kan arbeta för ett omsorgsfullt skolklimat. Utifrån dessa moralpedagogiska diskussioner har jag undersökt hur elevers omsorgsrelationer kan inspirera till en annan typ av värdeförmedling.

Vad som skiljer mitt arbete från tidigare forskning är framför allt det fokus som givits åt att utveckla omsorgsetiken och att analysera omsorgsrelationer mellan elever. I den forskningsöversikt där jag tidigare redogjort för svensk skolforskning med utgångspunkt i Noddings kunde vi se att teorin använts på tre olika sätt. För det första har Noddings använts som analysverktyg av

empiriskt material (Bergmark, 2009; Irisdotter Aldenmyr, 2012). I Bergmarks (2012) avhandling visar hon bland annat hur lärare som i skrift reflekterar över etiska situationer i sitt yrkesliv eftersträvar ett omsorgsetiskt förhållningssätt. Vidare argumenterar Bergmark för att goda sociala relationer främjar lärande i skolan. Irisdotter Aldenmyr (2012) använder Noddings och kritiska perspektiv på terapeutiskt lärande för att undersöka möjligheter och problem med skolämnet livskunskap. För det andra har Noddings använts mer normativt. Bergmark och kollegor argumenterar till exempel för att omsorgsetiken kan fungera som en vägledande princip vid aktionsforskning (Bergmark m.fl., 2012). Även Sjögren (2021) har ett mer normativt anspråk då hon visar hur föräldrar kan resonera utifrån en omsorgsetik då de väljer skola till sina barn. Genom att undersöka relationen mellan mitt barn och andras barn, visar Sjögren att föräldern i en specifik kontext är i relation med de andras barn och därför behöver ta hänsyn till dem i skolvalet. Det tredje sättet som omsorgsetiken använts på är i mer kritiska granskningar av ramverkets användbarhet i en skolkontext (Hägglund, 2006; Colnerud, 2006). Colnerud (2006) argumenterar för att Noddings syn på omsorgsrelationen är för krävande för lärare och särskilt problematisk då läraren behöver prioritera mellan olika elevers behov. Hägglund (2006) kritiserar i stället Noddings från ett barnsociologiskt perspektiv och menar att barnet i Noddings arbeten förstås som ofullständigt. Den studie jag genomfört skiljer sig således från tidigare forskning då jag undersökt den omsorgsfulla elevrelationer utifrån barnens egen förståelse. Genom att förstå elevrelationer som omsorgsrelationer, har jag begreppsliggjort komplexitet i barnens omsorgserfarenheter. På detta sätt är min forskning inte bara en relationell analys av skolpraktiken utan även ett försök att utveckla det omsorgsetiska analysverktyget.

Något man också kan konstatera utifrån den tidigare forskningsöversikten är att omsorgsetiken inte är särskilt välanvänd, varken som analysverktyg eller i teoretiskt arbete. Därför har jag även velat visa på några av ramverkets förtjänster i utbildningsvetenskaplig forskning. Om man tillåter sig att spekulera kring den begränsade användningen av omsorgsetik, kan den kritik som riktats mot framför allt Gilligan misstänkas vara en bakomliggande orsak. Kritiken kan ha bidragit till att andra närhetsetiker såsom Levinas, Løgstrup och Buber har föredragits av de skolforskare som i Sverige intresserat sig för ett närhetsetiskt perspektiv. Min ambition har i denna avhandling varit att visa på den potential omsorgsetiken har och hur teorin kan användas utan att essentialisera synen på kvinnor och män. Jag har tidigare skrivit att avhandlingen inte är ett försvar för omsorgsetiken som normativ teori. Det jag däremot vill försvara är hur omsorgsetiken kan användas för att synliggöra skolan som en relationell plats. Ett tillvägagångssätt

som jag haft för detta är att visa hur ramverket kan förstås utifrån nutida moralpsykologisk forskning. Ett annat har varit att begreppsloggöra elevers omsorgserfarenheter för att visa hur etiska frågor har praktisk relevans i skolan. Till sist har jag även kontextualiserat användningen av omsorgsetik i det liberala Sverige och på så sätt visat hur ramverket kan förstås som något annat än en komplementär och feminint kodad etik. Genom att utveckla det omsorgsetiska analysverktyget och undersöka värdeförmedlingens premisser visar jag således hur omsorgsetiken kan förstås som ett kritiskt perspektiv i förhållande till rådande liberala värdeförmedling.

Gemensamt för de teoretiska bidrag jag gjort och de diskussioner som jag fört inom ramarna för denna avhandling är också att de inte fokuserar på den enskilda eleven. Det är inte dennes omsorgsförmåga eller värderingar som står i centrum för det värdeförmedlande uppdraget. Det är inte genom att göra eleverna till ”bättre” eller ”mer moraliska” människor som värdeförmedlingen fyller sitt syfte. Det är heller inte genom att främja individuella karaktärsdrag eller specifika värderingar som skolan effektivt motverkar mobbing och ensamhet. Givet att man väljer att inta ett omsorgsetiskt perspektiv, bemöts relationella problematiker med relationella insatser. Inom kemin säger löslighetsregeln att lika löser lika. För att vätskor ska kunna blandas behöver de vara av samma slags struktur. Detta kan fungera som en metafor för hur det analytiska perspektivet på skolan påverkar vilka insatser som sedan förespråkas. Om problematiker och framgångsfaktorer beskrivs som individuella, individualiseras även förtjänst, ansvar och åtgärder (Vinterek, 2006, s. 61–74).

Det relationella perspektivet är således av betydelse som en kritisk röst i förhållande till rådande normsystem, men också för att problem som diskriminering, mobbing och kränkningar är av relationell karaktär och därför med fördel hanteras med relationella insatser (Osbeck, 2006; Skolverket, 2011, 2014). De sociala relationerna upplevs även av eleverna själva som en mycket betydelsefull del av skolan (Hartman & Torstenson-Ed, 2013; Andersen, Rønningen & Løhre, 2019). Givet detta torde ett relationellt perspektiv även vara intressant för att främja ett tryggt skolklimat.

Som ett led i den argumentationen kommer jag så här i slutet av avhandlingen tillåta mig att göra en utsvävning och kanske något oväntat till evolutionspsykologin. Jag gör så därför att det finns utmaningar med ett relationellt perspektiv i skolan och särskilt en. Relationer är det svåraste som finns. Att så är fallet är ett sådant empiriskt sakförhållande som jag tidigare skrivit om och som feministisk forskare vill framhålla. En annan syn på världen. Om vi

antar att goda sociala relationer är eftersträvansvärda i en utbildningskontext kan den empiriska kunskapen om dessa påverka hur skolan kan och bör organiseras. Till detta kommer jag att återkomma, låt mig först och något apart, kort redogöra för ett evolutionärt perspektiv på sociala relationer.

Att ingå i nära relationer med andra människor som är bestående över tid är det mest kognitivt krävande människor utsätter sin hjärna för (Dunbar, 2009). Evolutionspsykologer brukar därför tala om Hypotesen om den sociala hjärnan. Enkelt sammanfattat innebär den att det är de komplexa sociala relationerna som drivit den evolutionära utvecklingen av människans hjärna (Dunbar, 1998; Kwak m.fl., 2018; Sandel m.fl., 2016). Hypotesen grundar sig på sambandet mellan hjärnstorlek och gruppstorlek hos primater (Dunbar, 1992) och särskilt med avseende på delar i hjärnan som är involverade i kognitivt krävande uppgifter som exempelvis perspektivtagning (Rossmagel, 2000). Dessa delar av hjärnan, grovt kategoriserade som neocortex är de delar som utvecklats sent i evolutionär mening, är betydligt mindre hos andra däggdjur och saknas helt hos djur såsom reptiler och fåglar (Karten, 1991).

Hos fåglar har man i stället sett ett samband mellan hjärnstorlek och reproduktionsstrategi. Fåglar med större hjärna är i högre utsträckning monogama och uppvisar mer komplexa förhållanden till sin partner än fåglar med mindre hjärna (Emery m.fl., 2007). Förmågan att bilda nära relationer mellan individer som inte är ett reproduktivt par skiljer således primater från andra djur (Dunbar & Shultz, 2007). Den större hjärnan hos fåglar indikerar vilket förhållande fåglarna har till sin partner, således ett kvalitativt mått. Hos primater (och människor) är det i stället antalet nära relationer som korrelerar med hjärnstorlek och särskilt i relation till specifika hjärnregioner (Kwak m.fl., 2018). Forskningen har bland annat gett upphov till det välkända Dunbars tal som innebär att en människas kognitiva förmågor begränsar antalet relationer så att det är möjligt att ha ett visst antal riktigt nära relationer, något fler vänner, upp till ett maxtal på 150 ytligt bekanta (Dunbar, 1992; Dunbar, 1993). Att sätta en exakt siffra på hur många relationer en människa kan ingå har dock visat sig svårt och olika forskare föreslår olika antal (De Ruiter, Weston & Lyon, 2011) samtidigt som själva måttet är möjligt att ifrågasätta (Deaner, Nunn & Schaik 2000; Lindenfors, Wartel & Lind, 2021). Att bedöma hur kognitivt krävande olika relationer är, torde vara avhängt en mängd kontextberoende faktorer och låter sig troligen inte med enkelhet avspelas i statistiska mått.

Exakt vilka normativa slutsatser man kan dra av denna forskning ska man därför beakta med försiktighet.⁴ Det är i min mening inte ett slutgiltigt argument för exempelvis partiskhet i etiska bedömningar, men kan ge en inblick i de förutsättningar som trots allt påverkar hur människor kan fungera moraliskt. Om vi tar det allra enklaste påstående om ”den sociala hjärnan” så har det betydelse för hur vi organiserar vårt samhälle i stort och skolan mer specifikt. Påståendet lyder: sociala relationer är komplexa och de är kognitivt krävande. Detta enkla men viktiga konstaterande utmanar ett kollektivt maskulinitetsprojekt i vilket mannens intelligens och objektivitet kontrasteras till det feminina känslolivet och de mänskliga relationerna (Hirdman, 2001 s. 71–72; Kerr, 2021). Kohlbergs antagande att kvinnors begränsade utmaningar har negativ inverkan på deras moraliska utveckling, blir också möjligt att ifrågasätta. Tvärtom verkar hypotesen om den sociala hjärnan tala för att människor som värnar nära relationer med andra, också lever moraliskt komplexa liv. Att yrkesgrupper som arbetar med människor ofta blir utbrända, inte minst lärare, beror kanske inte enbart på stress, låg status, lön och dåliga arbetstider. Kanske är det även viktigt att ta med sig att de mänskliga relationerna också är intellektuellt ansträngande. Att ta in information om människorna runt omkring oss, se deras perspektiv, känna till deras relationer och historia, förutse hur de kommer att känna, tänka och tycka, komma ihåg vad de har berättat för oss och samspela på ett empatiskt och ömsesidigt sätt, allt detta är oerhört krävande för våra hjärnor. Men det är också det som gör oss till människor, gör att vi mår bra och något vi förväntar oss att andra ska klara av i relation till oss själva. Givet att omsorgsrelationer är någonting vi vill främja. Behöver vi inte en skola som organiseras utifrån det som är mest krävande (och givande) för lärare såväl som elever? En skola som inte förstås utifrån enbart mätbar kunskap utan även från det relationella flödet i klassrummet.

⁴ Ett sätt att förklara hur empiriska studier har relevans i förhållande till moralteori kan vara att argumentera för en grundläggande nivå av psykologisk realism. Från ett sådant perspektiv bör en moralteori återspegla vad som är ”possible for creatures like us” (Flanagan, 1991, s. 32; se även Murphy, 2014, s. 413). Den empiriska kunskapen om människans moral kan på så sätt ge insikt i vad som är möjligt och inte möjligt att uppnå. Därav har betydande tanke lagts på att diskutera om och i så fall hur empiriska och etiska studier kan förenas, samt i vilken utsträckning detta är önskvärt att uppnå (se t.ex. Lapsley & Narvaez, 2005, s. 22; Carr, 2007, s. 391; Kristjánsson, 2009, s. 833; Maxwell, 2010, s. 185). Eftersom empirisk kunskap om människan kan ligga till grund för hur man kan arbeta moralpedagogiskt är diskussionen särskilt intressant i en utbildningskontext. Viktigt att poängtera är att detta inte ersätter betydelsen av välargumenterade moralfilosofiska utgångspunkter.

Gert Biesta (2020) skriver slagkraftigt att skolan behöver bjuda på motstånd i relation till samhället. Den behöver enligt honom vara till för någonting annat än den funktion som samhället för tillfället efterfrågar. Mot bakgrund av en kritisk beskrivning av skolan i relation till den samtida kapitalismen, mätbarhet, politisk populism och begärsstyrd lyxkonsumtion skriver han följande:

Det är också så vi kan förstå skolans predikament i händerna på ett otåligt, begärsstyrt samhälle som vill att skolan ska bli ”perfekt”. Ett samhälle som får allt svårare att inte ge efter för sina ”kunders” begär hellre än att ställa den svåra men viktiga frågan om huruvida det som eleverna – eller deras föräldrar – påstår sig åtrå vid närmare eftertanke verkligen är vad de borde åtrå eller borde vilja åtrå (Biesta, 2020, s. 414).

I samklang med Biesta vill jag så avslutningsvis i denna avhandling uppmana till sådant motstånd och en diskussion om vad vi borde begära. Det är möjligt att tänka sig två olika typer av diskussioner rörande skolans syfte, en som handlar om vilket innehåll den bör fyllas med för att bäst svara mot den funktion den förväntas fylla. Eller som Biesta beskriver, att diskutera själva funktionen och inte utifrån ett samhällsperspektiv där skolan enbart tjänar det allmänna, utan från ett etiskt perspektiv i vilket skolan tillåts vara någonting annat än en reproducerande institution av rådande samhällsordning. Man ställer sig då frågan: vad behöver skolan fyllas med för att utgöra ett kritiskt perspektiv? Förmodligen behövs båda diskussionerna och även när det initialt kan te sig motstridiga och svåra att kombinera. Att diskutera skolans syfte utifrån både innehållet och dess grundläggande funktion kan vara en komplex uppgift men det är också en utmaning som är värd att anta. Genom att tillåta utbildning att vara någonting annat än en reproduktionsmekanism för samhällets krav kan vi skapa utrymme för samhörighet mellan våra elever. Det är i en sådan dialog och reflektion, där vi aktivt ifrågasätter vad vi borde åtrå och sträva efter, som den relationella blicken på skolan just nu fyller sitt syfte.

I en individualiserad skolmiljö är betydelsen av relationella perspektiv på utbildningen påtaglig. Dessa perspektiv ger oss möjlighet att utforska skolans syfte och funktion på ett sätt som går bortom aktuella samhällskrav. Genom att fokusera på elevernas förhållanden till varandra, relationen mellan elever och lärare samt den till samhället som helhet, tror jag att vi kan skapa en mer inkluderande och meningsfull lärandeupplevelse.

Genom att främja nära och positiva relationer kan skolan bli en plats där elever inte bara utbildas för sin egen skull utan tillsammans med och för andra. Att uppmuntra till ett ökat fokus på relationer i skolan är ett viktigt steg mot att skapa en mer holistisk och människocentrerad utbildning. Jag hoppas att denna avhandling på något sätt bidragit till detta.

English summary

The following chapter is an English summary of the thesis. It begins with an outline of the study's objectives and proceeds to describe the theoretical concepts most relevant for the thesis. A short explanation of the methodology employed in the articles is then provided, followed by a presentation of the results in each article.

Introduction and aim

Religious Education often plays a significant role in conveying values within schools (see, for example, Almén, 2000, p. 205; Hartman, 2008, p. 78; Larsson, 2009, p. 63; Franck & Löfstedt, 2015, p. 129; Lindström and Samuelsson, 2008). This is especially true because parts of the Religious Education curriculum can be seen as concrete manifestations of the school's general values. For instance, pupils are encouraged to make their own ethical judgments, as described in the introductory sections of the curriculum. In the context of Religious Education, this general goal becomes both content and a knowledge requirement through pupils' ability to engage in ethical reasoning (Lgr 22). Therefore, the field of teaching and learning in Religious Education, with its focus on ethics, is crucial for understanding and developing the school's values education. Accordingly, it is possible to describe, analyse, and engage in critical discussions about care in pupil relationships from a Religious Education perspective.

In Sweden, current values education often starts from violations of existing norms, such as bullying, harassment, discrimination, and offensive behaviour (Assarson et al., 2011, p. 25; Klaassen, 2002; Skolverket, 2012, p. 25; Thornberg, 2008, p. 1794). Values that are conveyed in schools become relevant when someone breaks them. This approach gives values education a conflict-oriented focus with the aim of reducing norm-breaking behaviour among students. It can be interesting to shift this perspective. What can we learn from pupils' friendships? By examining caring relationships among peers, the school as a social arena can gain a broader understanding extending beyond the current focus on conflict. In this dissertation, I will, therefore, investigate care among children in schools. How can we understand caring peer relationships, and how can they inspire values education? However, there is a risk of creating a dichotomy between care and conflict. To avoid this and to illustrate the complexity of care, I also analyse caring in relation to conflict and power dynamics.

By using care ethics as an analytical tool, it is possible to examine pupils' everyday school life from a gender perspective. The focus is then on pupils' relationships and on understanding the school as a relational network through which pupils relate to each other. This constitutes an important shift in the school and moral pedagogical context that is currently characterised by a strong focus on individual performance (Carlbaum, 2012; Dahlstedt & Fejes, 2019; OECD, 2015; Vinterek, 2006). Through a care ethical perspective, morality is not equated with character or general principles, but is understood through relationships and context. The feminist perspective represented by care ethics places the specific rather than the general at the centre and begins from the relational rather than the personal or universal.

In this dissertation, I will both use and contribute theoretically to the care ethical framework. The purpose is to examine and promote the potential of care ethics in school practices and in critical teaching and learning in Religious Education research. This is important, because an individual perspective—versus a relational perspective—has significance for teachers' methodological choices and ethical judgments, as well as for the understanding of values education conveyed in school-related research. Accordingly, this dissertation spans different research fields with the aim of contributing both theoretically and empirically to an increased understanding of care. However, the main contribution is theoretical in relation to care ethics and value-conveying school practices in Sweden.

By conceptualising children's care experiences, we increase our understanding of the relational interactions in the classroom. Furthermore, the concepts and models developed in this dissertation serve to highlight moral philosophical issues in school. For example, how does partiality relate to care in children's school lives? What kind of care narratives do children tell, and how are the different roles of caregivers and care recipients understood? By articulating pupils' peer relationships, the relational perspective in schools can be made explicit and hopefully help teachers better observe and manage the social classroom. This dissertation elucidates the complexity of the care relationship and the critical potential of the framework.

In the context of Swedish values education, individualistic and liberal perspectives act as amplifiers of the established liberal values held by the majority of individuals in Sweden's broader society. Should relational aspects become individualised, these perspectives would then serve the same conservative role as the liberal ones. Consequently, the relational viewpoint loses its capacity to function as a critical lens capable of fostering questioning

and transformation. It therefore becomes imperative to investigate how an individualistic context influences these relational perspectives. To maintain its role as a critical analytical tool, the focus must shift toward interpersonal relationships. From this vantage point, the question arises: How are care relationships nurtured within schools? This query might lead to propositions for organisational changes; changes that challenge the prevailing market-driven and individual-oriented educational system. However, such discourse will not be addressed within the confines of this dissertation. Instead, this study will delve into pupils' relationships and values education through a care ethics perspective. The aspiration is that these contributions may serve as a foundation for future, more profound dialogues concerning the role of care in the Swedish education system. A fundamental premise for such discussions lies in grasping the intricacies of care. Hence, within this dissertation, I make theoretical contributions aimed at broadening our comprehension of the care ethics framework, specifically in relationship to the core concepts of moral philosopher Nel Noddings.

Theoretical framework

Noddings' theory encompasses many aspects commonly associated with care ethics. As a critique of Kantian and utilitarian ethics, care ethicists argue that universal principles fail to account for human relationships and the contextual understanding of morality (Baier, 1985; Noddings, 2013). The use of abstractions creates a distance between humans which is not only descriptively problematic, as people live in actual contexts and relationships, but also normatively questionable, as these abstract principles can absolve persons of their responsibilities towards one another (Held, 1990; Kittay, 1999).

Hence, care ethics always begins with a contextual and relational perspective. What is right or wrong cannot be assessed universally; it must be determined based on specific circumstances. This emphasis leads to a focus on moral motivation because, to promote caring relationships, humans must genuinely desire to act for the sake of others (Noddings, 1984). The normative basis for one's actions is the care for the relationships within which a person exists. While this perspective is described as interpersonal, care ethicists have also argued for care as a political objective for societal change (Benhabib, 1986; Held, 2006; Tronto, 2015; Tronto, 1993). This argument has been articulated more specifically by Noddings in the context of the school as a societal institution (Noddings, 1992).

Noddings' understanding of care is most clearly described in terms of the relationship between the one-caring and the one cared-for. It is through this relationship that care arises, as both the giver and the recipient of care are viewed as active subjects. In the care relationship, the care recipient is not passive, but is a co-creator of care. Noddings outlines caring through three stages. In the first stage, the one-caring needs to be mentally receptive to the care recipient. Noddings describes this initial receptiveness to care as "engrossment" (Noddings, 2013, p. 30). Without being engrossed by the other, caring cannot take place and thus engrossment constitutes the first prerequisite for care. Furthermore, this represents a shift in perspective in the sense that the one-caring seeks to engage with the other's reality. It is not a matter of "what I would have done in your situation" but rather "how can I meet you based on your circumstances." This distinction may seem significant but affects the care recipient's agency in the caring relationship.

Another part of Noddings' framework essential to this thesis is her concept of natural and ethical care. Natural care forms the foundation for ethical care. It is experiences of natural care that lead to the one-caring's identification with the ideal of care (Noddings, 2013, p. 49). Natural care is direct, spontaneous, and unreflective. For this reason, it often remains invisible from a moral perspective. A parent who comforts a crying child may not be seen as morally outstanding and may not feel pride but acts as expected (Noddings, 2013, p. 83). During childhood, a child receives natural care and eventually begins to reciprocate it. Through these experiences of receiving and providing care, the ideal of care is nurtured, leading to the ability to practice ethical care. Ethical care is compelled and arises when the immediate will to care is absent. In this case, care is primarily directed not toward the cared-for but toward self-identification as the one-caring (Noddings, 2013, p. 80). This way, care can be carried out even when an unreflective desire to act compassionately is absent.

Regarding natural care, the boundaries of care are mainly influenced by external conflicts. The will to act arises spontaneously, but under certain conditions care can still be limited. For instance, care conditions can be limited if the caregiver faces competing needs or cannot provide what the care recipient requires. Therefore, there are several external factors that can affect the one-caring's ability to provide care, which means, as Noddings (2013) points out, that "sometimes, the conflict cannot be resolved and must simply be lived" (p. 55). Ethical care, on the other hand, is constrained by internal conflicts. In cases where natural care does not arise, the caregiver can summon motivation for action by upholding their own ideal of care. Ethical

care could lead to extensive responsibility, which, according to Noddings (2013), would be impossible to demand (p. 86). Based on this reasoning, Noddings argues that care is and should be partial.

The partiality of care ethics implies that not all persons share the same moral responsibility towards one another. This stands in contrast to both deontology and consequentialism, which historically emphasised impartiality as the foundation of ethics (Baier, 1954; Godwin, 2001, Book 2, p. 82). For a care ethicist, neither moral principles nor the consequences of an action universally determine what is right (Noddings, 2013, p. 24, 27). Instead, it is the caring relationship itself that sets the norms for how people should act (Friedman, 1991; Randall 2019, p. 7). To describe this, Noddings (2013) uses concentric circles as a central metaphor (p. 46). Everyone exists within a relational network represented by circles, like those that form on the surface when a stone is thrown into water. The innermost circles represent those persons who are closest to the person in the centre. As the circles move outward, the relationships become more distant, transitioning from being loved ones to close friends, neighbours, and finally strangers. The circles are connected by formal and personal chains; a person in the outer circles might be a close friend's sibling or a colleague's former boss (Noddings, 2013, p. 46–47). The distance to others in these networks determines the extent of moral responsibility.

This care ethical concepts represents the thesis's theoretical foundation, which not only functions as the analytical framework in the articles but also serves as the basis for my constructive and theoretical contributions. I will delve deeper into this later; for now, I provide a brief overview of the thesis's methodological foundation.

Method

The thesis consists of four articles, beginning with “Dissonance between liberal and conservative function: an analysis of values education in Swedish schools” as the introductory article. In this article I examine the values education context in Sweden and lays the foundation for the remaining articles. Following this are the two articles, “Care Stories from Middle School” and “The partial care,” in which I analyse children's caring narratives. The thesis then concludes with a discussion on how caring within peer-relationships can be promoted in education, informed by moral psychological research in the article “What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?”

For the empirical articles, a qualitative method is employed. In conversations with the children, I inquire about their experiences, emotions, and reasoning, which form the basis for subsequent analysis. The choice of a qualitative method can be understood in relation to the care ethical framework and the thesis's purpose. Since care is understood within the context and relationship, it would be problematic in this work to establish the static definitions for care which would be required in a quantitative study. Openness to the students' narratives has also been crucial for investigating the conflicts that may arise in relation to care. The qualitative approach has allowed for sensitivity to the children's understanding of care. Through an open approach, I have attempted to avoid stereotypical perceptions of care and conflict in order to pay attention to children's narratives about care as the complex phenomena they are.

The empirical articles are based on qualitative interviews with pupils in the sixth grade. These interviews were conducted between 2019 and 2022, on four different occasions. The interviews averaged fifteen minutes in duration and were carried out in a separate room at the pupil's school. Since the pupils left regular classes to participate in the study, these interviews were limited to a maximum of 30 minutes each. For "Care Stories from Middle School", the first eight interviews were used, and for "The Partial Care", these were supplemented with additional four interviews. During the second round of data collection, the interview guide was slightly modified to better align with the thesis's purpose.

The collected material has been categorised based on its content. The analysis has relied on data-driven coding, meaning that the categories were generated from the interview material (Kvale et al., 2014, p. 242). A narrative analysis of the children's care stories was conducted for the article "Care Stories from Middle School". This analysis was based on categorical content following Lieblich's model for variations of narrative analysis (Lieblich, 1998, p. 13). In the analysis of the article "The partial care," I investigate moral responsibility and partiality in context. To do this, I have employed a structured content analysis to identify and analyse relevant excerpts from the material. This was accomplished by examining children's descriptions of care expressed within the primary caring relationship (between the one-caring and the cared-for) and in relation to others. Identifying care stories appeared relatively straightforward, since the interview guide was designed to explore children's experiences of care. I then categorised the caring narratives as 'inner care' (within the primary care relation) and 'external' (relating to others), and analysed these categories in relation to partiality.

The thesis also includes two theoretical articles that analyse the conditions for values transmission in the Swedish school system, as well as the care ethical framework in relation to moral psychological research. The methodology for these articles is not easily described in general terms. Philosophical methodology is difficult to define, and the boundaries between different approaches are seldom strictly categorical. The methodological choices are often implicit (Schubert, 2012, p. 49). To clarify the approach used in the theoretical articles, I will therefore focus on providing a concrete description of how the analysis was conducted and the various steps it involved.

In the article “Dissonance between liberal and conservative function: an analysis of values education in Swedish schools”, a critical examination of Tiffany Mary Jones’ categorisations of values education was conducted. Jones describes how values education can be understood as conservative, liberal, critical, or postmodern. The purpose of the article is to critically scrutinise and problematise these categories. One way to do this would be to deconstruct the categories, for example, by questioning the criteria that constitute each category or by demonstrating how they are constructed based on Western ideological conflicts. However, I chose a different approach; one that allowed for constructive theoretical contribution in addition to critical examination. By taking the categories seriously and contextualising them in Sweden, I could demonstrate how function differs from value within the various categories. Based on the separation of value and function, I could relate to previous research that has shown that liberal and conservative approaches are predominant in the Swedish context (Osbeck, et al., 2018; Thornberg, 2018).

The analysis conducted is performed by (1) contextualising Jones’ categories of values education and then (2) separating value from function in the analysis of values education. Finally, (3) I relate value and function in values education to liberal and conservative majority societies, and (4) analyse how these value systems relate to each other. The analytical approach is therefore based on critical examination through contextualisation, followed by a constructive suggestion that values education should be understood in light of how different value systems relate to each other. Last, I discuss how the dissonance can be handled in an educational setting.

The purpose of the fourth article, “What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?” was to re-evaluate moral pedagogical conclusions within care ethics. More specifically, the intent was to examine how care ethicists’ resistance to working with ethical reasoning as

a pedagogical method could change in relation to a moral psychological understanding of moral judgments (Noddings, 2013; Haidt, 2001). This analysis was conducted in three steps, where the first step involved examining the continuity between moral psychological processes in Haidt's Social Intuition Model and Noddings' concepts of natural and ethical care. Based on the idea that these could be understood in relation to each other, we discussed how this could affect care ethicists' understanding of moral reasoning and its value as a pedagogical method. Finally, we also analysed how natural and ethical care could be promoted in moral education based on a new understanding of moral reasoning as a primarily social process. The analysis, therefore, was based on a philosophical examination of the semantic continuity between theoretical frameworks.

Result

This thesis involves two shifts in perspective: one from a focus on conflict to pupils' narratives of care, and the other from the individual to the classroom relationships. What happens when we examine values-conveying schools from these perspectives? What does the relational lens entail?

A first step in unravelling this is to choose and justify a theoretical framework that allows for and encourages such perspectives. In this dissertation, I have argued that care ethics is precisely the relational lens needed by Swedish values conveyance and related research fields. I have further outlined three fundamental aspects of Noddings' care ethical framework: the relationship between the (1) one-caring and cared-for; (2) partiality within the care relationship; and (3) ethical and natural care. An attentive reader may have noticed that these aspects recur, each addressed in one article. In "Caring narratives from Swedish compulsory school", I investigate the relationship between the one-caring and the one cared-for in children's caring narratives. "The Partial Care" deals with partiality, and in "What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?" we examine how ethical and natural care can be understood as moral psychological processes, challenging the distinction between moral reasoning and moral motivation. Together, the articles therefore addressed the main features of the care ethics tradition by utilising its most fundamental concepts as analytical tools and through constructive contribution to their development.

Below, I will summarise the main contributions in each article and conclude with a short discussion of the thesis as a whole. Initially, I will explain the article “Dissonance between liberal and conservative function: an analysis of values education in Swedish schools”. This article should be read as background for the other articles and is an attempt to better understand the context in which I believe care ethics holds critical potential.

Dissonance between liberal and conservative function: an analysis of values education in Swedish schools (*Dissonansen mellan liberala värden och konservativ funktion*)

This article serves as the foundation for the thesis when examining the conditions for a critical and relational perspective on values conveyed in schools. I do this by critically examining Tiffany Mary Jones’ (2009) categorisation of values education, “The Four Orientation Framework”; a framework previously used to analyse values education in Swedish schools (Osbeck et al., 2018; Thornberg & Oğuz, 2013). The framework consists of conservative, liberal, critical, and postmodern approaches to values education. In my work, I have tried to explain why previous analyses of Swedish values conveyance have described a coexistence of seemingly antagonistic approaches: the liberal and the conservative.

To provide a deeper understanding of this simultaneous existence, I contextualised Jones’ framework in relation to Swedish society’s value profile. In this way, I could demonstrate the continuity between the values conveyed in schools and “liberal Sweden.” Through this continuity, values education thus acquires a conservative function, explaining how conservative and liberal approaches relate to each other. The first main contribution in the article is, therefore, to separate *values* from *function* in the analysis of values education. I argue that values education cannot be described based on content or purpose alone but must be understood as a whole. To do this, values education needs to be related to something that determines its function. What I mean is that values education is not liberating or critical in and of itself but must be so in relation to something else. What is it that values education aims to free itself from or critically oppose?

By describing values education as both value and function, I could then illustrate how dissonance can arise between these two aspects of values education and/or mainstream society. The article thus concludes with a more general examination of how conservative and liberal value systems relate to each other in values-conveying activities.

To summarise, the first article of the thesis contributes a critical examination of the relationship between Swedish mainstream society and the values conveyed in schools. Based on this scrutiny, I argue for the importance of shifting the focus from the content of education and paying attention to the function that values education serves in schools. Only then can we determine whether it is reinforcing, liberating, critical, or transformative. Given—as I argue—that values education in Sweden operates in a reinforcing manner, there may be a reason to consider what a different perspective can contribute. At the conclusion of the article, I offer a tentative discussion on how to address dissonance within the classroom environment. I propose that it is imperative to distinguish performance from values education to effectively harness dissonance as a tool for learning. This can be achieved through the cultivation of reflexivity, encouraging pupils to critically examine their own beliefs and assumptions. The article can be seen as a preface to the subsequent articles, which begin with the caring narratives of compulsory school children.

Caring narratives from Swedish compulsory school: Pupils' stories about care and the relation between the one-caring and the cared-for. (*Omsorgsberättelser från mellanstadiet*)

In this empirical article I employ Noddings' central characters—the one-caring and the one cared-for—to analyse children's narratives of care. In the article, I demonstrate how these roles construct a reactive narrative. The care narratives begin with a cared-for in some form of suffering or distress, and the one-caring perceives this state and provides care to alleviate suffering. Therefore, care recipients are characterised by their conditions, while caregivers are characterised by their actions. Together, they create care as a response to suffering. The conditions that describe the cared-for can involve emotional states such as feeling sad, angry, anxious, or stressed, but it can also relate to social vulnerability, such as being bullied or lonely. In general, the cared-for is described through these negative states of suffering. Although the severity of suffering may vary, it is almost always present, and care is initiated in response to the need to leave this condition.

Helping the cared-for leave a state of suffering is also the primary task of the one-caring in the children's stories. The caregiver does this by responding to suffering in various ways. The children talk about three different ways to care. The one-caring can react to the very cause of the suffering; typically, the children then talk about an antagonist, another person who has caused the care recipient's suffering. The antagonist is described with characteristics such as 'dumb', 'mean', or 'trying to be cool'. Speaking up or putting oneself

in conflict with these persons is described by the children as an example of caring for someone. In these stories, caregivers react to the antagonist and to the actual cause of the suffering. Another type of caregiving action, and the most common one in the children's stories, is directed at alleviating the cared-for's suffering. This can be most simply described as 'consolation'. By listening, comforting, asking how they are, and acknowledging the suffering, the caregiver makes it "feel better." The children describe that the one-caring helps the cared-for "feel better" by being there when the suffering occurs. The third form of caregiving that the children talked about is primarily related to getting physically hurt, such as falling and getting injured. In such situations, care could be provided by handing over the caregiving role to someone else. In the children's stories, this was always in relation to "getting an adult" or "telling a teacher."

Based on this analysis of care, I discuss how the reactive care narrative affects the potential of care to enhance positive emotional experiences and create a positive school climate. Since care seems to intuitively be understood as a reaction to something negative, there may be reason to consider how one can promote a broader understanding of care within moral education. Especially in relation to the school's focus on personal achievement, it may be important to allow positive reinforcement to become a visible ideal in student relationships.

In the article "Caring narratives from Swedish compulsory school", I have examined the positions of care recipients and caregivers in a reactive care narrative by analysing the children's stories about care. I have also shown how the boundary between care and conflict is often vague and fluid, which is also evident in the article "The Partial Care."

The Partial Care (*Den Partiska Omsorgen*)

In this article, partiality in peer-relationships is discussed by analysing children's care narratives. Partiality, in addition to being an ethical starting point in care ethics, is especially interesting and challenging in a school context. How should teachers relate to pupils' partial peer-relations? How do partial relations in the classroom affect children's ability to form genuine caring relationships? In the article "The Partial Care," I analyse how caregiving relates to experiences of care within and outside the primary caring relationship.

I examine care as partial peer-relations and then discuss how this relationship can be understood and the moral pedagogical implications it entails. In the results, I construct the concepts of *internal care* and *external care*. By internal, I mean within the primary caring relationship; i.e., between the one-caring and the one cared-for. External care refers to expressions of care in the children's care narratives that somehow include people other than those fulfilling primary caregiving roles.

In the primary care relationship, partiality plays a role in how care is motivated, understood, and generates reciprocity. Who provides care is important for the entire process of care. If it is a close friend, the children perceive the action as care, but if it is someone more distant to the child, suspicion is expressed. If children want to know whether the motive behind an action is genuine, they describe how the relationship can be used as a guarantee. Why a person acts the way they do can be explained by the relationship they are in. Closeness and continuity in the relationship are crucial for understanding another person. The children describe that you can help the people you understand, and you understand those with whom you are in a relationship. The relationship also generates reciprocity in the children's narratives. By providing care, you receive it in return, and you both give and receive care from your friends. Thus, internal care depends on continuity and offers security and predictability for the children. The partial relationship allows them to know that they will have someone there when they need it. This is closely related to external care.

External care was described in the children's stories as the provision of either social inclusion or support in conflicts. The children talk about showing that they care about each other by avoiding loneliness. Asking if someone wants to join and being sure "not to be left alone" are described as examples of giving and receiving care. Receiving care from "your sibling's friends" or being the one who cares "more than others" are other examples of how care relates to social inclusion in the children's stories. However, the children also talked about caring in relation to conflicts at school. Showing that you care about a friend can mean standing on their side in conflicts with others, as one boy in the study describes, "it is us against them." The children demonstrate care towards each other by positioning themselves within the conflict.

What can Moral Psychology Contribute to the Understanding of an Ethics of Care?”

In the final article, Niclas Lindström and I examine how Noddings’ concepts of natural and ethical care can be understood as moral psychological processes and proceed to discuss the moral pedagogical implications of such an association. More precisely, we argue that natural and ethical care can be understood as distinct processes within the moral psychologist Jonathan Haidt’s construct, “The Social Intuitionist Model” (SIM) (Haidt, 2001).

In the introduction of the article, we argue for the continuity between the various frameworks, asserting that natural care can be understood as uncontrolled and direct intuitions, while ethical care can be seen as post hoc reasoning. By situating Noddings’ concepts within Haidt’s moral psychological model, we demonstrate that moral reasoning can be used as a pedagogical method while still maintaining a focus on moral motivation. The article thus contributes to enhancing the practical applicability of the care ethics framework in an educational context. When these frameworks are understood in relation to each other, the deeper understanding can be used to promote care within the school environment. After attributing natural and ethical care to different moral psychological processes, the article engages in a discussion on how these insights can be utilised to foster a caring school climate.

First, we describe how a contemporary moral psychological understanding of the relationship between intuition and reasoning can be seen as the process from internal to interpersonal relationships. Ethical reasoning can be described as social expressions of intuitions, and in some cases, these intuitions are expressions of care. By understanding ethical reasoning as social links, one can then attempt to promote caring intuitions in others. A revised understanding of the relationship between motivation and reasoning, therefore, allows for the discussion of new moral pedagogical possibilities for care ethics.

Summary

In this dissertation, I have attempted to both utilise and develop the care ethics conceptual framework. By analysing and articulating care from a relational perspective, the school can be understood and recognised as a social arena. In the context of today's individualistic and liberal school environment, this provides a critical perspective. It is important to emphasise that the dissertation should be understood as a critical text because care itself may not immediately evoke associations with a contradictory voice. Just as I analyse values education in the article "Dissonance between liberal and conservative function: an analysis of values education in Swedish schools", I would argue that the function of a text is determined by the context in which it exists. It is not the content itself, the care ethical perspective, that makes the text critical. It is only when the dissertation is read in relation to an individualistic school practice that it represents a shift in perspective. To clarify this, I have described the Swedish school context and how it reproduces a liberal values profile.

My hope is that I have been able to justify the relational care ethical perspective in this way. Analysing school practices from the perspective of care experiences has been a way to highlight how values education takes place within and through interpersonal relationships. My ambition has, therefore, been to situate care ethics in the Swedish school. I have then contributed to the moral philosophical framework by conceptualising the complexity entailed by peer-relationships in school; especially for teachers. In this way, the dissertation aims to contribute to a relational understanding of education.

Tack!

Det finns all anledning att vara tacksam. Åren som doktorand har varit otroligt roliga och jag har haft nöjet och ynnesten att lära mig mycket. Jag har verkligen glatt mig åt mitt arbete och att få tänka tillsammans med begåvade och roliga människor. Ett särskilt tack vill jag naturligtvis rikta till min huvudhandledare Niclas Lindström som alltid uppmuntrat mig till självständigt tänkande och tycks besitta en outtömlig mängd av genomtänkta frågor. Vi har under åren både skrivit och undervisat tillsammans, det har varit väldigt givande att få tänka i sällskap med dig. Snabbt, roligt och otroligt utvecklande. Tack. Så vill jag även tacka mina biträdande handledare Tomas Lindgren och Bodil Formark. Tack Tomas, för att du introducerade mig för moralpsykologin och dina insiktsfulla kommentarer på mina texter. Tack Bodil, för den vänskap som vuxit fram mellan oss och alla goda råd längs vägen.

I arbetet med avhandlingen har jag vid ett antal tillfällen fått särskild hjälp från kloka personer som kommenterat mina texter. Vid slutseminariet hade jag ett intressant samtal med Maria Olsson som kom att inspirera arbetet med avhandlingens kapp. På mittseminariet fick jag viktiga och inkännande kommentarer av Olof Frack som ledde till att jag skrev artikeln ”Dissonansen mellan liberala värden och konservativ funktion”. Tack till er båda för att ni tog er tid att läsa och begrunda mitt arbete. Vid mittseminariet kommenterade också min kollega Karin Neutel som därtill tog sig tid att göra en sista läsning av texten. Stort tack även till dig. Tack också till Olle Sundström för läsningen av artikeln ”Omsorgsberättelser från mellanstadiet” och för att du åtog dig att vara ordförande vid min disputation.

Det högre seminariet för religionsvetenskap och teologi är en samling trevliga människor som hjälper varandra att utveckla text och tankar. Tack till Jacob Astudillo, Johan Eriksson, Stefan Gelfgren, Thomas Girmalm, Anders Kristoffersson, Mikael Lundmark, Tova Olsson, Marie Rosenius, Leif Svensson, Anna Pya Sjödin, Lina Sohlén, Alana Vincent, Mats Wahlberg och David Wiljebrand för de här åren. En annan grupp trevliga människor träffade jag min allra första dag på doktorandutbildningen. Tack till min årskull av doktorandkollegor Daniel Andersson, Simon Berggren, Julia Falk, Mersija Fetibegovic, Mattias Sjölander, Hannes Sonnenschein och Sebastian Östlund. Stort tack även till alla andra doktorander och anställda på idé- och samhällsstudier som jag haft glädjen att dela arbetsplats med. Tack till min kontorsgranne och arbetsmiljöombudskollega Fredrik Lindborg för alla

gånger du lånat mig din nyckel, hjälpt mig med min dator och korridorprat om ditt och datt! Ett särskilt tack vill jag också rikta till Elisabeth Raddock som i rollen som studierektor uppmuntrat mig att utveckla min undervisning och gett mig frihet och ansvar för att arbeta med några av lärarutbildningens kurser. Att fortsätta arbeta som lärare under doktorandtiden har varit mycket betydelsefullt för mig. Undervisning är en del av akademien som handlar om att göra för någon annan. I det mycket individuella projekt som författandet av en avhandling innebär har undervisningen gett utrymme för det gemensamma. Tack till alla studenter som jag haft nöjet att undervisa och lära mig av.

Jag har också varit lyckligt lottad i det att jag varit samfinansierad med Umeå centrum för genusstudier. Där arbetar ett antal briljanta människor. Tack till Annelie Bränström-Öhman, Sara Edenheim, Veronica Lodwika, Ulrika Widding och alla doktorandkollegor för att ni gjort och gör genusforskskolan till den fantastiska miljö som den är. Tack till Linda Berg som redigerat boken *Feminist Ethnographies* som jag haft glädjen att skriva i. Tack till vår strålande seminarieledare Linda Sandberg för ditt inkännande och skarpa intellekt som genom året lett till många fina och givande träffar. I seminariegruppen har Frida Degerstedt bidragit med genomtänkta och noggranna textkommentarer, Hannele Junkala med mängder av teori och Jenny Sperens med sin förmåga att förstå texters disposition och logik. Tillsammans har ni alla gett mig både stöd och mycket utvecklande frågor, tankar och förslag.

Jag har så fått uttrycka min tacksamhet till människorna på Umeå universitet som betytt mycket för mig och mitt arbete. Som jag skrev i avhandlingens inledning påbörjades dock arbetet på en liten skola i Västerbotten. Jag vill tacka alla mina tidigare elever och kollegor på Bygdeå skola. Särskilt Markus Mattson som jag utvecklade projektet Proaktiv rastpedagogik tillsammans med. Tack också till min rektor Anders Heldebro för ditt tillåtande och uppmuntrande ledarskap. Utan er hade den här avhandlingen aldrig skrivits.

Jag vill också rikta ett tack till alla underbara människor i Robertsfors musiksällskap och körledaren Kerstin Linzander. Under min doktorandtid har vi satt upp två musikaler som tonsatt livet med glädje och gemenskap. Jag är mycket tacksam för den fritid som vi fyllt med sång, dans och teater! Det kreativa arbete vi gjort tillsammans har bidragit med massor av energi till mitt eget skrivande.

Så har även jag sådana nära koncentriska cirklar runt omkring mig med människor som berikar mitt liv och definierar mig som människa. Henna Harinen som jag lärde känna på bussen mellan Sikeå och Umeå, har förgyllt mitt liv med sin rörliga hjärna och sitt stabila hjärta. Den fantastiska familjen Denninger som jag alltid har så roligt tillsammans med, har gett mig och mina barn av sin tid och sitt känsloliv. Mina vänner Emma, Björn, Tyra, Daniel och Jonna som är en ständig källa till skratt, lättsamhet och värme. Tack till hela familjen Skantz som välkomnat mig på kalas och släkträffar. En Skantz som kommit att bli särskilt betydelsefull är min partners son Ruben som visar mig pokémonkort och spelar fyra i rad. Tack till min mamma Karin för all den omsorg du visat mig och till Michael som alltid ställer upp och hjälper till. Ni har både bokstavligt och metaforiskt lyst upp mitt hem. Tack till min pappa Tommy och Camilla för alla fina stunder vi har tillsammans och för det stöd ni är för mig och min familj. Tack till min bror Oskar som spelar tv-spel med barnen och bjuder oss på biokväll. Tack till Axel som är både pappa till mina barn och min goda vän.

Allra närmast mitt hjärta finns såklart mina barn Greta och Tekla. Att få se er växa upp är den största lyckan. Den entusiasm ni visar för livet, eran nyfikenhet och allt bus gör vardagen vacker och meningsfull. I det där lilla, varma utrymmet finns också min ständigt optimistiska och kärleksfulla partner Oskar. Du är den mest omsorgsfulla människa jag träffat och jag är så glad för att jag får leva livet tillsammans med dig.

Referenser

Andersen, M., Rønningen, G. E. & Løhre, A. (2019). Listen to the voices of the students! The role of peers in academic and social school connectedness. *Nordisk tidskrift for pedagogikk & kritikk*, 5, 147–161.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1333>

Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people : a practical handbook* 2nd ed. SAGE.

Alemán, J., & Woods, D. (2016). Value Orientations From the World Values Survey: How Comparable Are They Cross-Nationally? *Comparative Political Studies*, 49(8), 1039–1067.
<https://doi.org/10.1177/0010414015600458>

Alexander, J. (2015). The Major Ideologies of Liberalism, Socialism and Conservatism. *Political Studies*, 63(5), 980–994.
<https://doi.org/10.1111/1467-9248.12136>

Aspelin, J. (1999). *Banden mellan oss : ett socialpsykologiskt perspektiv på lärare-elevrelationen*. Eslöv: B. Östlings bokförlag. Symposion.

Aspelin, J. (2005). *Den mellanmännsliga vägen : Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion.

Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar* 1. uppl. Gleerup.

Aspelin, J. (2012). Co-Existence and Co-Operation: The Two-Dimensional Conception of Education. *Education (Rosemead, Calif.)*. 1 (1), 6–11.
<https://doi.org/10.5923/j.edu.20110101.02>

Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens: vad är det? : hur kan den utvecklas?* Första upplagan. Liber.

Aspelin, J., & Johansson, L. (2017). Relationell pedagogik - ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 22(3/4), pp.159–165.

Baez, S., Flichtentrei, D., Prats, M., Mastandueno, R., García, A.M., Cetkovich, M. and Ibáñez, A. (2017). Men, women. . .who cares? A population-based study on sex differences and gender roles in empathy and moral cognition. *PLoS one*. 12(6), pp.e0179336–e0179336.

- Baier, A.C. (1985). What do Women want in a Moral Theory? *Noûs* 19 (1), 53–63. <https://doi.org/10.2307/2215117>
- Baier, K. (1954): The point of view of morality. *Australasian Journal of Philosophy*, 32(2), 104–135. <https://doi.org/10.1080/00048405485200081>
- Benhabib, S. (1986). The Generalized and the Concrete Other: The Kohlberg-Gilligan Controversy and Feminist Theory. *Praxis international*. 5(4), p.402–.
- Bergmark, U. (2009). *Building an ethical learning community in schools. Department of Education*, [Doktorsavhandling, Luleå University of Technology].
- Bergmark, U., Dahlbäck, A.-C., Hagström, A.-K. and Viklund, S. (2021). Att leda med omsorg: fyra handledningsmetaforer i aktionsforskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 27 (2), 28–53. <https://doi.org/10.15626/pfs27.02.02>
- Biesta, G.J. J. (2000). Levinas and Moral Education. *Philosophy of education (Edwardsville, Ill.)*, p.75–.
- Biesta, G. J. J. (2003). Learning from Levinas: A Response. *Studies in philosophy and education*. 22 (1), 61–82. <https://doi.org/10.1023/A:1021137611436>
- Biesta, G. J. J. (2006a). *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid* (Övers. Sandin G). Studentlitteratur.
- Biesta, G. J. J. (2006b). Vad är det för mening med livslångt lärande, om livslångt lärande inte har någon mening? Från en lärande ekonomi till den lärande demokratin. Nät och bildning. *Tidskrift för folkbildningens flexibla lärande*, 3.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv* (Övers. Falk, K., & Thurban, C). Liber.
- Biesta, G. J. J. (2019). *Undervisningens återkomst* (Övers. Ahlström, L). Natur & kultur.
- Biesta, G. J. J. (2020) Vilket slags samhälle behöver skolan? I Fejes, A., & Dahlstedt, M. (red) *Perspektiv på skolans problem: vad säger forskningen?* (Upplaga 1). Studentlitteratur.
- Biesta, G., & Moerman, P. (2021). *Konst som undervisning: konstundervisning "efter" Joseph Beuys* (Övers. Moerman, P). Arkeater.

- Biesta, G. J. J., & Anders Säfström, C. (2011). Ett manifest för pedagogik. *Utbildning och demokrati*. 20 (3), 83–95.
- Brabeck, M. (1983). Moral judgment: Theory and research on differences between males and females. *Developmental review*. 3 (3), 274–291.
[https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90016-3](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90016-3)
- Bredmar, A.-C. (2017). Emotionell närvaro i pedagogiskt arbete: En filosofisk analys med fokus på det mellanmännsliga mötets betydelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*. (3/4), pp.255–275.
- Broughton, J.M. (1983). Women's Rationality and Men's Virtues: A Critique of Gender Dualism in Gilligan's Theory of Moral Development. *Social research*. 50(3), pp.597–642.
- Bubeck, D.E. (2011). *Care, gender, and justice*. New York: Oxford University Press.
- Buber, M. (2013). *Jag och du* (6., oförändr. uppl.). Dualis.
- Card, C. (1990). Caring and Evil. *Hypatia*. 5 (1), 101–108.
<https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1990.tb00393.x>
- Carlbaum, S. (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän? : diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasierreformer 1971-2011*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet.]
- Ceder, S. (2014). Etik och jämlikhet - En diskussion om den pedagogiska relationens villkor utifrån Emmanuel Levinas filosofi. *Utbildning och demokrati*. 23 (2), 93–107. <https://doi.org/10.48059/uod.v23i2.1019>
- Clifton, J.D.W. and Kerry, N. (2023). Belief in a Dangerous World Does Not Explain Substantial Variance in Political Attitudes, But Other World Beliefs Do. *Social psychological & personality science*. 14(5), 515–525.
<https://doi.org/10.1177/19485506221119324>
- Colnerud, G. (2006). Nel Noddings och omsorgsetiken. *Utbildning och demokrati*. 15, p.31–.
- Colnerud, M. & Fejes, A. (Red.). (2019). Fostering entrepreneurial citizens. I *Neoliberalism and market forces in education: Lessons from Sweden* (s. 107–122). Routledge.
- Fejes, A. and Dahlstedt, M. (2020). *Perspektiv på skolans problem : vad säger forskningen?* Upplaga 1. Lund: Studentlitteratur.

Deaner, R., Nunn, C. L., & van Schaik, C. P. (2000). Comparative Tests of Primate Cognition: Different Scaling Methods Produce Different Results. *Brain, Behavior and Evolution*, 55(1), 44–52. <https://doi.org/10.1159/000006641>

Derry, R. (1989). An Empirical Study of Moral Reasoning among Managers. *Journal of business ethics*. 8 (11), 855–862. <https://doi.org/10.1007/BF00384528>

De Ruiter, J., Weston, G., & Lyon, S. M. (2011). Dunbar's Number: Group Size and Brain Physiology in Humans Reexamined. *American Anthropologist*, 113 (4), 557–568. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1433.2011.01369.x>

Dunbar, R. I. M. (1992). Neocortex size as a constraint on group size in primates. *Journal of Human Evolution*, 22(6), 469–493. [https://doi.org/10.1016/0047-2484\(92\)90081-J](https://doi.org/10.1016/0047-2484(92)90081-J). <https://doi.org/10.1111/j.1548-1433.2011.01369.x>

Dunbar, R.I.M. (1993). Coevolution of neocortical size, group size and language in humans. *The Behavioral and Brain Sciences*, 16(4), 681–694. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00032325>

Dunbar. (1998). The social brain hypothesis. *Evolutionary Anthropology*, 6(5), 178–190. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6505\(1998\)6:5<178::AID-EVAN5>3.0.CO;2-8](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6505(1998)6:5<178::AID-EVAN5>3.0.CO;2-8)

Dunbar, R. I. M. (2009). The social brain hypothesis and its implications for social evolution. *Annals of Human Biology*, 36(5), 562–572. <https://doi.org/10.1080/03014460902960289>

Dunbar, R. I. M., & Shultz, S. (2007). Evolution in the Social Brain. *Science (American Association for the Advancement of Science)*, 317(5843), 1344–1347.

Dyblie Nilsen, R. (2005). Searching for analytical concepts in the research process: Learning from children1. *International journal of social research methodology*. 8 (2), 117–135. <https://doi.org/10.1080/1364557032000260636>

Eisenberg, N. and Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological bulletin*. 94 (1), 100–131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.100>

Elmersjö, H. (2021). An individualistic turn: citizenship in Swedish history and social studies syllabi, 1970–2017. *History of education (Tavistock)*. 50(2), 220–239. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1826052>

- Emery, N., Seed, A. M., von Bayern, A. M., & Clayton, N. S. (2007). Cognitive adaptations of social bonding in birds. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 362(1480), 489–505. <https://doi.org/10.1098/rstb.2006.1991>
- Engster, D. 2007. *The heart of justice : care ethics and political theory* . Oxford: Oxford University Press.)
- Fear, C. (2020). The “dialectical” theory of conservatism. *Journal of Political Ideologies*, 25(2), 197–211. <https://doi.org/10.1080/13569317.2020.1750760>
- Fishkin, J., Keniston, K. & McKinnon, C. (1973). Moral reasoning and political ideology. *Journal of personality and social psychology*. 27 (1), 109–119. <https://doi.org/10.1037/h0034434>
- Forte, A. (2004). Antecedents of Managers Moral Reasoning. *Journal of business ethics*. 51 (4), 315–347. <https://doi.org/10.1023/b:busi.0000032501.59580.33>
- Franck, O. (2014). Lögstrup, värdegrundspedagogerna och det etiska kravet: en kritisk ansats. *Prismet*. 65(3), p.159–.
- Fredriksson, M. (2019). *Med blicken på möten: Martin Bubers pedagogiska idé i dialog med förskolans praktik*. [Doktorsavhandling, Högskolan Dalarna].
- Gibbs, J.C. (2014). *Moral development and reality: beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*. 3rd ed. New York: Oxford University Press.
- Gibbs, J.C., Basinger, K.S., Grime, R.L. and Snarey, J.R. (2007). Moral judgment development across cultures: Revisiting Kohlberg’s universality claims. *Developmental review*. 27 (4), 443–500. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.04.001>
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: psychological theory and women’s development*. Harvard U.P.
- Gilligan, C. (2011). *Joining the resistance*. Polity.
- Godwin, W. (2001): *Enquiry Concerning Political Justice*. Batoche Books.
- Goldstein, L. S. (1999). The Relational Zone: The Role of Caring Relationships in the Co-Construction of Mind. *American Educational Research Journal*, 36(3), 647–673. <https://doi.org/10.3102/00028312036003647>
- Greeno, C.G. & Maccoby, E.E. (1986). How Different Is the “Different Voice”? *Signs*, 11 (2), 310–316. <https://doi.org/10.1086/494223>

Grover, S. (2004). Why Won't They Listen to Us?: On Giving Power and Voice to Children Participating in Social Research. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*. 11 (1), 81–93. <https://doi.org/10.1177/0907568204040186>

Grønlien Zetterqvist, K., & Irisdotter Aldenmyr, S. (2013). Etisk aktör eller solitär reaktör? Om etisk otydlighet i manualbaserat värdegrundsarbete. *Utbildning Och Demokrati*, 22(1), 85–107. <https://doi.org/10.48059/uod.v22i1.986>

Gärllin, S. (2021). *Du och Jag: Dialogiska möten kring text i resurskolans klassrum*. [Doktorsavhandling, Karlstad Universitet].

Gunnarsson, K. (2014). Uttryck av hälsa I skolans styr- och policydokument. I Irisdotter, S. (red). *Hyfs, hälsa och gemensamma värden : studier av skolans komplexa värdegrunds- och fostransuppdrag* 1. uppl. Malmö: Gleerup.

Haan, N. (1978). Two moralities in action contexts: Relationships to thought, ego regulation, and development. *Journal of personality and social psychology*. 36 (3), 286–305. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.3.286>

Haidt, J. (2013). Moral psychology for the twenty-first century: Moral foundations theory and moral development and education. *Journal of moral education*. 42(3), pp.281–297.

Haidt, J. (2012). *The righteous mind: why good people are divided by politics and religion*. New York: Pantheon Books.

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail : A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological review*. 108 (4), 814–834. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>

Hansson, S. (2012). *Den nödvändiga osäkerheten: elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].

Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge?: thinking from women's lives*. Milton Keynes: Open University Press.

Hare, R. M. (1981). *Moral thinking: its levels, method, and point*. Clarendon.

Harris, J.R. (1990). Ethical Values of Individuals at Different Levels in the Organizational Hierarchy of a Single Firm. *Journal of business ethics*. 9 (9), 741–750. <https://doi.org/10.1007/BF00386357>

- Hartman, S. & Torstenson-Ed, T. (2013). *Barns tankar om livet* (3. utg.). Natur och kultur.
- Halvars-Franzén, B. (2010). *Barn och etik: möten och möjlighetsvillkor i två förskoleklassers vardag*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Hutchings, S., Comins, J., & Offiler, J. (2000). *Tillsammans: praktiska övningar i social kompetens*. Varberg: Argument.
- Hauser, M. (2007). *Moral Minds: The Nature of Right and Wrong*. New York: Ecco Press.
- Held, V. (2006). *The ethics of care: personal, political, and global*. Oxford University Press.
- Held, V. (1995). The Meshing of Care and Justice. *Hypatia*. 10 (2), 128–132. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1995.tb01374.x>
- Held, V. (1990). Feminist Transformations of Moral Theory. *Philosophy and phenomenological research*. 50, 321–344. <https://doi.org/10.2307/2108046>
- Hertz, S.G. & Krettenauer, T. (2016). Does Moral Identity Effectively Predict Moral Behavior?: A Meta-Analysis. *Review of general psychology*. 20 (2), 129–140. <https://doi.org/10.1037/gpr0000062>
- Heyes, C.J., (1997). Anti-Essentialism in Practice: Carol Gilligan and Feminist Philosophy. *Hypatia*, 12 (3), 142–163. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1997.tb00009.x>
- Hirdman, Y. (1998). Konstruktion och förändring - genus som vetenskap. *Tidskrift För Genusvetenskap*, 19(3-4), 4–15. <https://doi.org/10.55870/tgv.v19i3-4.4510>
- Hirdman, Y. (2001). *Genus : om det stabila föränderliga former* 1. uppl. Malmö: Liber.
- Hoagland, S.L. (1990). Some Concerns About Nel Noddings' Caring. *Hypatia*. 5 (1), 109–114. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1990.tb00394.x>
- Holmgren, A. (2006). *Klassrummets relationsetik: Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Holstein, C.B. (1976). Irreversible, Stepwise Sequence in the Development of Moral Judgment: A Longitudinal Study of Males and Females. *Child development*. 47 (1), 51–61. <https://doi.org/10.2307/1128282>

- Hume, D. (1985). *A Treatise of Human Nature*. London: Penguin Books.
- Hundeley, C. (2012). Feminist empiricism. I Hesse-Biber, S. N. (Red.). *Handbook of feminist research: theory and praxis*. (28-45). SAGE Publications.
- Hägglund, S. (2006). Det hela barnet - vem är det? Reflektioner i anslutning till några texter av Nel Noddings. *Utbildning och demokrati*. 15 (1), 43–60.
<https://doi.org/10.48059/uod.v15i1.813>
- Inglehart, R. (2000). Globalization and postmodern values. *The Washington Quarterly*, 23(1), 215–228. <https://doi.org/10.1162/016366000560665>
- Inglehart, R., & Oyserman, D. (2004). Individualism, autonomy and self-expression. In H. Vinken, J. Soeters & P. Ester (Eds.), *Comparing Cultures*. Leiden: Brill.
- Intemann, K. (2010). 25 Years of Feminist Empiricism and Standpoint Theory: Where Are We Now? *Hypatia*, 25(4), 778–796. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01138.x>
- Irisdotter Aldenmyr, S. (2012). Moral aspects of therapeutic education: a case study of life competence education in Swedish education. *Journal of moral education*. 41 (1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/03057240.2011.638709>
- Irisdotter Aldenmyr, S. (2014). *Hyfs, hälsa och gemensamma värden : studier av skolans komplexa värdegrunds- och fostransuppdrag* 1. uppl. Malmö: Gleerup.
- Irisdotter Aldenmyr, S., & Olson, M. (2016). The inward turn in therapeutic education - an individual enterprise promoted in the name of the common good. *Pedagogy, culture & society*. 24 (3), 387–400.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1194312>
- Jaffee, S., & Hyde, J. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological bulletin*. 126 (5), 703–726. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.703>
- Jons, L. (2008). *Till-tal och an-svar : en konstruktion av pedagogisk hållning*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Jones, T.M. (2009). Framing the framework : discourses in Australia's national values education policy. *Educational research for policy and practice*. 8 (1), 35–57.
<https://doi.org/10.1007/s10671-008-9058-x>

- Jones, T. M. (2013). *Understanding Education Policy : The “Four Education Orientations” Framework* (1st ed. 2013). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-6265-7>
- Josefson, M. (2018). *Det ansvarsfulla mötet: En närhetsetisk analys av omsorgens innebörder i förskolan*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow* 1.ed. ed. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kaplan, L.D. (1994). Woman as Caretaker: An Archetype That Supports Patriarchal Militarism. *Hypatia*, 9(2), 123–133. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1994.tb00436.x>
- Karten, H. J. (1991). Homology and Evolutionary Origins of the “Neocortex.” *Brain, Behavior and Evolution*, 38(4-5), 264–272. <https://doi.org/10.1159/000114393>
- Kerr, A.D. (2021). Emotions, Rationality, and Gender. In: Leal Filho, W., Marisa Azul, A., Brandli, L., Lange Salvia, A., Wall, T. (eds) *Gender Equality*. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95687-9_106
- Kisby, B. (2017). “Politics is ethics done in public”: Exploring Linkages and Disjunctions between Citizenship Education and Character Education in England. *Journal of social science education*, 16(3). <https://doi.org/10.4119/jsse-835>
- Kittay, E.F. (1999). *Love’s labor : essays on women, equality and dependency*. Routledge.
- Kittay, & Meyers, D. T. (1987). *Women and moral theory*. Rowman & Littlefield.
- Kohlberg, L. (1978). Moral education reappraised. *The Humanist (Buffalo, N.Y.)*. (Vol. 38, Issue 6, pp. 13–15). Amer Humanist Assn.
- Kohlberg, L., Kauffman, K., Scharf, P., & Hickey, J. (1975). The Just Community Approach to Corrections: A Theory. *Journal of Moral Education*, 4(3), 243–260. <https://doi.org/10.1080/0305724750040307>
- Kohlberg, L., & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, 12(2), 3–120. <https://doi.org/10.1159/000270857>
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. : Vol. 1, The philosophy of moral development : moral stages and the idea of justice*. San Francisco, Calif: Harper & Row.

- Kuhse, H., Singer, P., & Rickard, M. (1998). Reconciling impartial morality and a feminist ethic of care. *The Journal of Value Inquiry*, 32(4), 451–463.
<https://doi.org/10.1023/A:1004327810964>
- Kullenberg, T., & Eksath, M. (2017). Pedagogisk samexistens: en problematisering av undervisningsdialogens natur. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 3-4(22), p.233–.
- Kvale, S., Brinkmann, S. and Torhell, S.-E. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Tredje [reviderade] upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Kwak, S., Joo, W., Youm, Y., & Chey, J. (2018). Social brain volume is associated with in-degree social network size among older adults. *Proceedings of the Royal Society. B, Biological Sciences*, 285(1871), 20172708–20172708.
<https://doi.org/10.1098/rspb.2017.2708>
- Levinas, E., Nemo, P. & Contassot, M.G. (1990). *Etik och oändlighet : samtal med Philippe Nemo 2.*, utök. uppl. Stockholm: Symposion.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. and Zilber, T.B. (1998). *Narrative research : reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, Calif. : SAGE.
- Lindenfors, P., Wartel, A., & Lind, J. (2021). “Dunbar”s number’ deconstructed. *Biology Letters (2005)*, 17(5), 20210158–20210158.
<https://doi.org/10.1098/rsbl.2021.0158>
- Lindström, N., & Samuelsson, L. (2022). On how RE Teachers Address the Sometimes Conflicting Tasks of Conveying Fundamental Values and Facilitating Critical Thinking. *Athens Journal of Education*, 9(1), 23–36.
<https://doi.org/10.30958/aje.9-1-2>
- Lindström, N. & Samuelsson, L. (2016). Which Values are Reproduced within the Swedish Educational System? *Usuteaduslik ajakiri*. 1(69), pp.49–61.
- Linnér, S. (2005). *Värden och villkor: pedagogers samtal om ett yrkesetiskt dokument*. [Doktorsavhandling, Växjö universitet].
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Lilja, A., & Osbeck, C. (2020). Understanding, acting, verbalizing and persevering - Swedish teachers’ perspectives on important ethical competences for students. *Journal of Moral Education*, 49(4), 512–528.
<https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1678462>

- Little, M.O. (1998). Care: From Theory to Orientation and Back. *The Journal of medicine and philosophy*, 23(2), pp.190–209.
- Longino, H. E. (1990). *Science as social knowledge: values and objectivity in scientific inquiry*. Princeton Univ. Press.
- Lorber, J., Coser, R.L., Rossi, A.S., & Chodorow, N. (1981). On “The Reproduction of Mothering”: A Methodological Debate. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 6(3), 482–514. <https://doi.org/10.1086/493820>
- Lund, S. (2002). Från tågresenär till bilist: en diskussion om individualisering och individualism. *Utbildning Och Demokrati*, 3, 73–90.
- Lögstrup, K. E. (2009). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos
- McLaren, M. (2001). Feminist ethics: Care as a Virtue. I: *Feminists doing ethics*. DesAutels, P., DesAutels, P. and Waugh, J Lanham, MD: The Rowman & Littlefield (red). Publishing Group.
- Miller, C.B. (2016). Assessing two competing approaches to the psychology of moral judgments. *Philosophical Explorations*, 19(1), 28–47. <https://doi.org/10.1080/13869795.2015.1112024>
- Nagel, T. (1986). *View From Nowhere*. Oxford University Press, USA.
- Narvaez, D. (2008). The social intuitionist model: Some counter-intuitions. I: W. Sinnott-Armstrong (Ed.), *Moral psychology, Vol. 2. The cognitive science of morality: Intuition and diversity* (pp. 233–240). MIT Press.
- Noddings. (2013). *Caring: a relational approach to ethics & moral education* (2nd ed., updated.). University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520957343>
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2012). *Peace education: how we come to love and hate war*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nordström-Lytz, R. (2013). *Att möta den andra. Det pedagogiska uppdraget i ljuset av Martin Bubers dialogfilosofi*. [Doktorsavhandling, Åbo akademi]

Nordström-Lytz, R. (2017). Relationell pedagogik som närvaro. *Pedagogisk forskning i Sverige*. (3/4), pp.184–197.

Norgren-Hansson, M. (2024). Talking to Chloe: learning to appreciate the meta-perspective of children's thoughts. I: *Feminist ethnographies* (p. 43–).

Poppen, P. (1974). Sex Differences in Moral Judgment. *Personality & social psychology bulletin*. 1(1), pp.313–315.

Putnam, H. (2002). *The collapse of the fact/value dichotomy and other essays*. Harvard Univ. Press.

OECD (2005). The definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>

Ogden, T. (2006). *Skolans mål och möjligheter*. Stockholm: Statens folkhälsoinstitut.

Osbeck, C., Franck, O., Lilja, A. and Sporre, K. (2018). Possible competences to be aimed at in ethics education - Ethical competences highlighted in educational research journals. *Journal of beliefs and values*. 39(2), 195–208.
<https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1450807>

Olson, J. (2018) Humes sentimentalism – inte non-kognitivism. *Filosofisk Tidskrift* 39(3) s.72-84.

Olson, & Dahlstedt, M. (2014). Citizen Formation for a New Millennium in Sweden--A Prognosis of Our Time. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 12(2), 200–.

Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse: en religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. [Doktorsavhandling Karlstads universitet.]

Quennerstedt, A., Harcourt, D. and Sargeant, J. (2014). Forskningsetik i forskning som involverar barn - Etik som riskhantering och etik som forskningspraktik. *Nordic studies in education*. 34(2), pp.77–93.

Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. Kegan Paul.

Pigden, C. (2014). Hume on is and ought: Logic, promises, and the duke of wellington. In *The Oxford Handbook of Hume* (pp. 401–415).
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199742844.013.40>

Reiter, S.A. (1996). The Kohlberg-Gilligan Controversy: Lessons for accounting ethics education. *Critical perspectives on accounting*. 7(1), 33–54.

<https://doi.org/10.1006/cpac.1996.0005>

Robinson, F. (1997). Globalizing Care: Ethics, Feminist Theory, and International Relations. *Alternatives: global, local, political*. 22 (1), 113–133.

<https://doi.org/10.1177/030437549702200105>

Rossiter, M. W. (1982). *Women scientists in America. : Struggles and strategies to 1940*. Johns Hopkins Univ. Press.

Rosnagel, C. (2000). Cognitive load and perspective-taking: applying the automatic-controlled distinction to verbal communication. *European journal of social psychology*. 30 (3), 429–445. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(200005/06\)30:3<429::AID-EJSP3>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(200005/06)30:3<429::AID-EJSP3>3.0.CO;2-V)

Sandel, A., Miller, J. A., Mitani, J. C., Nunn, C. L., Patterson, S. K., & Garamszegi, L. Z. (2016). Assessing sources of error in comparative analyses of primate behavior: Intraspecific variation in group size and the social brain hypothesis. *Journal of Human Evolution*, 94, 126–133.

<https://doi.org/10.1016/j.jhevol.2016.03.007>

Samuelsson, L., Lindström, N. (2017). On the Educational Task of Mediating Basic Values in an Individualist Society. *Athens Journal of Education*. 4 (2), 137–150.

<https://doi.org/10.30958/aje.4-2-3>

Schubert, S. (2012). Om den filosofiska analysen. *Filosofisk tidskrift*. 33(2), p.48–.

Scruton, R. (1984). *The meaning of conservatism* (2. ed.). Macmillan.

Searle, J. R. (1964). How to Derive “Ought” From “Is.” *The Philosophical Review*, 73(1), 43–58. <https://doi.org/10.2307/2183201>

SFS 2003:460. Lag om etikprövning av forskning som avser människor.

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460/

SFS 2010:800. Skollag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Silver, D & Stafford, D. (2017). *Teaching kids to thrive : essential skills for success (First edition)*. Corwin, a SAGE Publishing Company.

Sjögren, H. (2021). Bortom mitt barn och andras ungar. Omsorgsetisk grammatik för skolväljande föräldrar. *Utbildning och demokrati*. 29(3), 51–68.
<https://doi.org/10.48059/uod.v29i3.1543>

Skolinspektionen (2022) Skolenkäten 2022. [Dataset].
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/statistik/statistik-skolenkaten/2022/totalrapport-skolinspektionen-2022.pdf>

Skolverket. (2019). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019. Stockholm: Skolverket.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>

Skolverket. (2014). *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda. Hur skolan kan arbeta mot trakasserier och kränkningar*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning* (Rapport 353).

Slote, M. (2007). *The Ethics of Care and Empathy*, London: Routledge.

Snarey, J.R. 1985. Cross-Cultural Universality of Social-Moral Development: A Critical Review of Kohlbergian Research. *Psychological bulletin*. 97 (2), 202–232.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.2.202>

Stefansson, I. (2011). *Världens opålitlighet : begreppsanalys av livsförståelsearbete i särskolan*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet.]

Stiftelsen Friends. (2022): *Friendsrapporten 2022 – 10 år av barnens röster*.
https://friends.se/uploads/2022/08/Friendsrapporten-2022_WEBB.pdf Hämtad 2023-09-07.

Stone, L. (2006). Drawing parts together : the philosophy of education of Nel Noddings : tema: pedagogisk filosofi, etik och politik. *Utbildning och demokrati*. (1), 13–32. <https://doi.org/10.48059/uod.v15i1.811>

Säfstrom, C.A. (1999). On the way to a postmodern curriculum theory - moving from the question of unity to the question of difference. *Studies in philosophy and education*. 18(4), 221–233. <https://doi.org/10.1023/A:1005241928581>

Säfstrom, C.A. (2003). Teaching Otherwise. *Studies in philosophy and education*. 22 (1), 19–30. <https://doi.org/10.1023/A:1021181326457>

Säfström, C.-A. (2005). *Skilnadens pedagogik: nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.

- Säfström, C.-A. (2006). *Den mångtydiga skolan : utbildning i det postmoderna sambället*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, C.-A. (2015). *Jämlikhetens pedagogik* 1. uppl. Malmö: Gleerups utbildning.
- Säfstrom, C.A. and Mansson, N. (2004). The Limits of Socialisation. *Interchange (Toronto. 1984)*. 35 (3), 353–364. <https://doi.org/10.1007/BF02698883>
- Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel - Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning Och Demokrati*, 20(3), 67–82. <https://doi.org/10.48059/uod.v20i3.958>
- Söderström, Å. (2004). Elevers ansvar för sitt skolarbete - ett individuellt projekt: Värdepedagogiska texter II In: Etiska lärare - moraliska barn. *Forskning kring värdefrågor i skolans praktik*.
- Tappan, M. B. (1998). Sociocultural psychology and caring pedagogy: Exploring Vygotsky's "Hidden Curriculum." *Educational Psychologist*, 33(1), 23–33. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3301_2
- Thoma, S.J. (1986). Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues. *Developmental review*. 6 (2), 165–180. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(86\)90010-9](https://doi.org/10.1016/0273-2297(86)90010-9)
- Thornberg, R. (2004). Lärarens fostrande roll i den värdepedagogiska praktiken I: *Etiska lärare - moraliska barn.*, p.76–.
- Thornberg, R. and Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International journal of educational research*. 59 (1), 49–56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005>
- Todd, S. (2002). Utbildning som en praktik för rättvisa : ett Lévinas-perspektiv. *Utbildning och Demokrati*. 11(1)121–130. <https://doi.org/10.48059/uod.v11i1.720>
- Todd, S. and Sandin, G. (2008). *Att lära av den andre : Levinas, psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning* 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Tronto, J.C. (1993). *Moral boundaries : a political argument for an ethic of care*. London: Routledge.
- Tronto, J.C. (2010). Creating Caring Institutions: Politics, Plurality, and Purpose. *Ethics and social welfare*. 4 (2), 158–171. <https://doi.org/10.1080/17496535.2010.484259>

- Tronto, J.C. (2015). *Who cares? : how to reshape a democratic politics* . Ithaca, Cornell Selects, an imprint of Cornell University Press.
- Tuana, N. (1996) Revaluating science: Starting from the practices of women. In: *Feminism, science, and the philosophy of science*. (Red) Hankinson Nelson L. & Nelson J. London: Kluwer Academic.
- Van Bavel, J.J., FeldmanHall, O., & Mende-Siedlecki, P. (2015). The neuroscience of moral cognition: from dual processes to dynamic systems. *Current opinion in psychology*, 6, 167–172. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.08.009>
- Vinterek, M. (2006) *Individualisering i ett skolsammanhang*. Forskning i focus nr.31. Kalmar: Leanders Grafiska AB. Serien Forskning i focus vid myndigheten för skolutveckling.
- Von Brömssen, K. (2014). *Skolan: En lättköpt arena? In Kan man bygga ett skolämne underifrån? VR-projekt 2010-2012* (p. 37–).
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walsh, C. (2000). The life and legacy of Lawrence Kohlberg. *Society (New Brunswick)*, 37 (2), 36–41. <https://doi.org/10.1007/BF02686189>
- Walker, M.U. (1989). Moral Understandings: Alternative ‘Epistemology’ for a Feminist Ethics. *Hypatia*, 4 (2), 15–28. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1989.tb00570.x>
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children - The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children*, 17(2), 96–113. <https://doi.org/10.1097/00001163-200404000-00002>
- Wentzel, K.R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066–1078. <https://doi.org/10.2307/1131152>
- Wilkerson, K.L., Perzigian, A.B.T. and Schurr, J.K. (2014). *Promoting social skills in the inclusive classroom*. New York: Guilford Publications.

Young, L. and Dungan, J. 2012. Where in the brain is morality? Everywhere and maybe nowhere. *Social neuroscience*. 7 (1), 1–10.
<https://doi.org/10.1080/17470919.2011.569146>

Åhs, O. (1998). *Bortom bråk och hårt klimat: om att utveckla social förmåga i skola och förskola* (1. uppl.). Runa.

