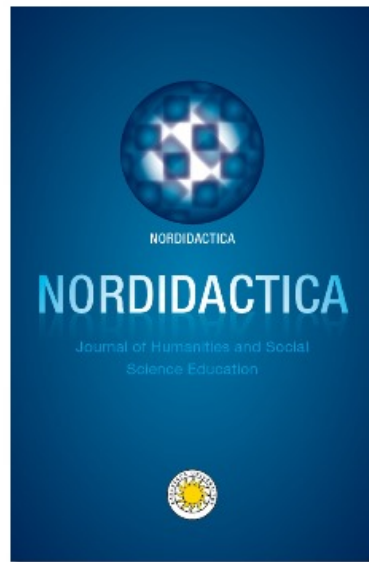


# **Den nya syntesen och etik i undervisningen**

**Niclas Lindström & Lars Samuelsson**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2018:3**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2018:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## Den nya syntesen och etik i undervisningen

Niclas Lindström & Lars Samuelsson

Institutionen för idé- och samhällsstudier, Umeå universitet

*Abstract: Researchers within the educational field usually acknowledge the idea that teaching is an essentially moral activity. Yet, they seem to have different opinions on how teachers are supposed to complete that task in their everyday pedagogical practice. Jonathan Haidt has conducted a series of international studies, during recent years, revealing how people in general tend to respond ethically to situations that evoke strong emotional reactions. Based on the results he has presented a theory, the New Syntheses, in which he claims to explain the difference between the dominating moral pedagogical models and develop new approaches to teaching ethics. The present paper is based on a survey of Swedish teacher students and religious education teachers for which we have borrowed two of Jonathan Haidts examples. We discuss the New Synthesis in relation to the results of the surveys and the ethical dimension of the teaching profession. We argue that these results indicate a need for teacher students and teachers to consciously reflect on their values and methods for approaching ethics in education.*

**KEYWORDS:** MORAL EDUCATION, ETHICS EDUCATION, SOCIAL INTUITIONIST MODEL, MORAL FOUNDATION THEORY, THE NEW SYNTHESIS, JONATHAN HAIDT.

**About the authors:** Niclas Lindström is Associate Professor in Religious Studies at the Department of historical, philosophical and religious studies, Umeå University. Much of his current research is focused on values and ethics in the context of teaching and education. He has substantial teaching assignments within the teacher education.

Lars Samuelsson is Associate Professor in Philosophy at the Department of historical, philosophical and religious studies, Umeå University. Much of his current research is focused on values and ethics in the context of teaching and education. He has substantial teaching assignments within the teacher education.

## Inledning

Insikten att det finns en moralisk komponent i all undervisning brukar ibland betraktas som lika gammal som verksamheten själv. Även om undervisning kan bestå av vitt skilda aktiviteter i en mängd olika sammanhang finns vissa gemensamma ideal, t ex att deltagarna bör uppmärksamma och respektera varandra, precis som i andra sociala verksamheter. I yrkesrollen är därför sättet på vilket läraren agerar viktigt eftersom vad hon säger, hur hon säger det, liksom vad hon gör kan bidra till att förmedla ett moraliskt innehåll. På så sätt förväntas lärare inte enbart bidra till elevernas eller studenternas kunskapsutveckling utan även deras förståelse för ideal, normer och värderingar som en del av deras pedagogiska praktik (se t ex Hansen, 2001, Willemsen, Lunenberg & Korthagen, 2005, Bullough, 2011, Campbell, 2013). Undervisning ger på så sätt inte enbart upphov till gemensamma sätt att tänka utan bildar även mönster för hur vi värderar och handlar. Detta kan ske omedvetet beroende på lärarnas sociala och kulturella bakgrund eller medvetet som en del av deras utövande av professionen (Bourdieu, 1977, 1979, Apple, 1982).

Under senare tid har en rad undersökningar genomförts för att kartlägga hur individer är benägna att reagera på och resonera om olika etiska dilemman (se t ex Haidt, 2001, 2007, 2012, jfr Greene, 2001, 2002, 2013). Resultaten visar att människor i allmänhet tenderar att reagera känslomässigt för att i efterhand försöka motivera sina ställningstaganden med hjälp av förnuftiga argument. I skolan liksom inom lärarutbildningarna bedrivs undervisning i moral och etik. En anledning till detta är att undervisningen ska kunna bidra till att utveckla deltagarnas förmåga att göra överväganden som i sin tur kan omsättas i handling (se t ex Murphy, 2014, s 420, Musschenga, 2008, s 131). Om de senaste moralpsykologiska rönen skulle visa sig stämma och våra moraliska bedömningar oftast består av känslomässiga reaktioner som vi sedan försöker ge en förnuftig motivering skulle detta kunna påverka hur vi bör tänka didaktiskt i förhållande till etikundervisning. Mot denna bakgrund har vi genomfört enkätundersökningar med lärarstudenter respektive religionslärare för att undersöka hur dessa grupper är benägna att hantera etiska dilemman.

Etikundervisningen varierar i omfattning och djup beroende på vilken inriktning studenterna har på sin lärarutbildning. Av den anledningen är det intressant att jämföra en grupp lärarstudenter som representerar samtliga inriktningar inom utbildningen från förskolan till gymnasiet med en grupp yrkesverksamma lärare i religionskunskap som inom ramen för sin ämnesutbildning även har en etisk fördjupning. Vi har valt att fokusera på religionslärarna för att deras utbildning omfattar etiska frågor, att sådana utgör en central del av livsåskådningar och religioner, samt att de inom den svenska skoldebatten ofta uppfattats ha ett särskilt ansvar för etikundervisningen (se t ex Almén, 2000, s 205 f, Hartman, 2008, s 78 ff, Larsson, 2009, s 63, s 84 ff, Franck & Löfstedt, 2015, s 129 jfr s 25 f).

I den här texten jämför vi resultaten från våra enkätundersökningar med resultaten från de tidigare undersökningar som genomförts, och problematiserar även vissa av de slutsatser som dragits ur dessa. Vårt övergripande syfte är att med utgångspunkt i utvecklingen inom det moralpsykologiska fältet undersöka hur lärarstudenter och

religionslärare tenderar att hantera etiska problem samt diskutera den etikdidaktiska relevansen av dessa resultat.

Vi inleder med att som bakgrund presentera ett par huvudsakliga spår inom modern moralpedagogik, för att sedan ge en mer utförlig beskrivning av den inriktning inom vilken de undersökningar vi nämnde ovan genomförts, den så kallade "New Synthesis", *den nya syntesen*. Därefter kommer vi kortfattat redogöra för vilka konsekvenser den enligt vissa forskare får för hur ideal, normer och värderingar bör behandlas i undervisningen. De flesta av forskarna diskuterar mer eller mindre kritiskt om och i så fall hur den generella teorin kan tillämpas i utbildningen och är inte i sig undersökningar av lärarstudenters eller lärares sätt att ta sig an etiska problem. I nästföljande del av texten kommer vi således att redovisa resultaten från den enkätundersökning som vi genomfört med lärarstudenter och yrkesverksamma religionslärare som berör hur de hanterar olika former av etiska dilemman. Detta utgör ett underlag för att jämföra skillnader mellan en generell grupp lärarstudenter och en specifik grupp lärare som i sin ämnesutbildning även har en etisk fördjupning. I den avslutande delen av texten kommer vi kortfattat föra en diskussion om den nya syntesen i relation till resultaten från enkätundersökningarna för att försöka belysa några etikdidaktiska konsekvenser. Resultaten kan eventuellt även fungera som en indikation på hur lärare faktiskt kommer att ta sig an etiska frågor inom ramen för sin pedagogiska praktik.

## Bakgrund

Hur ideal, normer och värderingar bör hanteras professionellt i undervisningen råder det delade meningar om. I litteraturen ställs därför ibland karaktärs- respektive förnuftsbaseade perspektiv på etikundervisningen mot varandra (se t ex Kohlberg, 1966, s 2 ff, Carr, 1983, s 39 ff, Graham, Haidt & Rimm-Kaufman, 2008, s 271 ff). Vissa forskare, som exempelvis Martha C Nussbaum, har betonat vikten av att lärare agerar föredöme och därigenom bidrar till att eleverna eller studenterna bildar goda vanor. På så sätt är det enligt henne möjligt för elever att utveckla vissa eftersträvansvärda egenskaper inom ett socialt sammanhang. Utbildningen bör utifrån ett sådant perspektiv bidra till att utveckla (1) kritisk självmedvetenhet, (2) förmåga att identifiera sig själv som en del av en grupp, ett samhälle eller mänskligheten i stort och (3) kapacitet att sätta sig in någon annans emotioner, önsknings och begär i olika situationer (Nussbaum, 1997, s 9 ff). Ett sådant sätt att hantera normer, ideal och värderingar i undervisningen är utmärkande för ett karaktärsbaserat tillvägagångssätt (jfr Carr, 2007, Curren, 2010, Kristjánsson, 2015).

Andra forskare, som exempelvis Lawrence Kohlberg, har menat att lärarens roll är att förbättra elevernas förmåga att resonera och fatta förnuftsmässiga beslut i olika situationer. En utgångspunkt har varit ett utvecklingspsykologiskt grundantagande att alla människor genomgår en likartad mognadsprocess som pedagogen kan bidra till genom att utmana eleverna att resonera om dilemman på en nivå över den egna. På så sätt kan läraren understödja elevernas utveckling från att vara auktoritetsstyrda till autonoma i sitt etiska tänkande (Kohlberg, 1966, s 20, s 24 ff). Ett sådant sätt att hantera

normer, ideal och värderingar i undervisningen är utmärkande för ett förnuftsbaserat tillvägagångssätt.

Dessa två teorier beskrivs ofta utifrån ett konfliktperspektiv som ömsesidigt uteslutande alternativ. Skillnaden mellan karaktärs- och förnuftsbaseade modeller för etikundervisning kan, något förenklat, beskrivas schematiskt genom deras respektive betoning av grupp eller individ, känsla eller förnuft, samt enskilda avvägningar i specifika situationer respektive tillämpningar av universella etiska principer (jfr Murphy, 2014, s 420). Under senare år har dock ytterligare ett alternativ rönt allt större uppmärksamhet och givit upphov till debatt nämligen vad som kommit att kallas *the Social Intuitionist Model*, *the Moral Foundations Approach* eller kort och gott *the New Synthesis* (Haidt, 2001, Graham, Haidt & Rimm-Kaufman, 2008, Haidt, 2013). Förespråkarna har ägnat sig åt att kartlägga hur människan är psykologiskt beskaffad att reagera på och resonera om moraliska frågor vilket enligt vissa forskare även bidragit till att förklara skillnaden mellan de olika alternativen i den moralpedagogiska debatten.

Inom ramen för lärarutbildningarna finns i regel inslag av moral och etik för att förbereda studenter på att hantera situationer som kan uppstå i lärandemiljön och för uppdraget att förmedla en uppsättning grundläggande värderingar. Ibland motiveras undervisning i moral och etik med att den kan förbättra studenternas förmåga att resonera, något som kan bidra till tydligare motiverade bedömningar och beslut, vilka i sin tur kan omsättas i handling i den pedagogiska praktiken (se t ex Murphy, 2014, s 420, Musschenga, 2008, s 131). Vissa förespråkare för *den nya syntesen*, som exempelvis Jonathan Haidt, menar att det är möjligt att etikundervisning kan utveckla förmågan att resonera etiskt även i särskilt känsliga situationer (jfr Haidt, 2001, s 829).

## **Introduktion till den nya syntesen**

Jonathan Haidt (2007, s 998) tar fasta på E O Wilsons (1975, s 4) förutsägelse, att psykologi och sociobiologi skulle komma att förenas, för att tillsammans bidra till att förklara uppkomsten av moraliska känslor. Det är mycket riktigt dessa två beståndsdelar som utgör kärnan i Haidts nya syntes (*the New Synthesis*). Vi kommer mycket kortfattat att beskriva huvudinnehållet i dessa två komponenter av teorin – som hos Haidt utvecklas till den sociala intuitionsmodellen (*Social Intuitionist Model*) respektive den moraliska grundvalsteorin (*Moral Foundation Theory*) – samt vilken betydelse förespråkarna anser att dessa får för hur man bör behandla t ex ideal, normer och värderingar i undervisningen.

### **Den sociala intuitionsmodellen**

I sina studier låter Haidt respondenter ta ställning till ett antal exempel som bryter mot kulturella tabun utan att någon av de inblandade parterna kommer till skada. Det kan exempelvis röra sig om någon som använder en överbliven flagga för att städa toaletten, äter familjens förolyckade hund till middag eller ingår en intim relation med ett vuxet syskon. Resultaten tyder, enligt Haidt, på att majoriteten av våra bedömningar och beslut sker automatiskt som en följd av hur vi reagerar emotionellt i olika

situationer. I efterhand (*post hoc*) konstrueras sedan rationella skäl för bedömningen, t ex att det föreligger risk för de inblandade att komma till skada, oftast formulerade utan hänsyn till sådant som talar mot den omedelbara reaktionen. Skälen syftar till att rättfärdiga ställningstaganden inför andra inom ramen för en social gemenskap. Att en individ gjort en moralisk bedömning påverkar i sin tur människor i hennes omgivning oberoende av styrkan hos de rationella argument som anförs. En anledning till detta är enligt Haidt att enskilda individer över lag är känsliga för gruppnormer och därför anpassar sig till dem som befinner sig i omgivningen. Detta utgör kärnan i Haidts modell och innebär att emotionella och intuitiva reaktioner har central betydelse för hur människor i allmänhet gör moraliska bedömningar. Även om det är möjligt att gå emot sina omedelbara intuitioner och fälla omdömen utifrån renodlade förnuftsresonemang betraktas detta som något relativt ovanligt. Det är till exempel möjligt att utveckla sin förmåga att resonera förnuftigt även i känsliga situationer genom utbildning i etik eller filosofi. Slutligen kan även närmare eftertanke där individen exempelvis försöker sätta sig in i andras situation göra att man omvärderar sina tidigare omdömen (Haidt, 2001, s 829, jfr Haidt, 2001, s 815 samt s 818 ff). På så sätt konstruerar Haidt vad han kallar en social intuitionsmodell (*Social Intuitionist Model*) där både intuitiva och rationella kognitiva processer är inblandade i våra moraliska bedömningar och där man traditionellt ofta överskattat betydelsen av de senare (Haidt, 2001, s 817 ff, jfr t ex Haidt, 2012, s 33 ff, jfr Haidt, Koller & Dias, 1993, s 617, s 626).

Det är just med utgångspunkt i insikten att intuitiva omdömen föregår deras rationella berättigande som det är möjligt för bl a lärare att bidra till att förbättra elevers eller studenters etiska tänkande (Haidt, 2001, s 815). Ifall det moraliska tänkandet i stor utsträckning utgörs av i efterhand konstruerade rationaliseringar, är nyckeln till ett mer nyanserat tänkande dialog med andra öppett sinnade diskussionspartners, för att tillsammans undersöka vilka skäl som kan betraktas som giltiga för olika etiska ställningstaganden. För även om var och en av deltagarna i diskussionen skulle vara benägna att argumentera för sina egna uppfattningar skulle dessa utmanas av andra på ett sätt som gör det möjligt att utveckla resonemangen till att bli mer genomtänkta och försvarbara (Haidt, 2012, s 79, jfr Haidt, 2013, s 288).

### **Den moraliska grundvalsteorin**

Anledningen till att människor överhuvudtaget reagerar intuitivt är enligt Haidt att vi anpassats för att ha en särskild beredskap för t ex sådant som kan verka hotfullt i det sociala livet. Precis som att människors uppmärksamhet automatiskt riktas mot en orm i gräset kommer den även riktas mot vissa typer av händelser i sociala sammanhang. Det kan t ex röra sig om respektlöshet eller grymhet vilket i sin tur tenderar att utlösa intuitiva reaktioner som kan innehålla känslor i form av sympati eller ilska (Haidt, 2012, s 103, Haidt, 2013, s 290). Denna beredskap innebär att vissa moraliska ideal blir lättare för barn att ta till sig än andra beroende på i vilken utsträckning de stämmer överens med våra intuitiva reaktioner. Haidt beskriver den här beredskapen i termer av moraliska grundvalar (*foundations*):

*Foundations are the universal psychological preparednesses (Seligman, 1971) that make it easy for children to learn some moral ideas (e.g., if someone hits you, hit him back), but hard to learn others (e.g., if someone hits you, turn the other cheek with love in your heart). (Haidt, 2013, s 290)*

Medvetandet liknas därför vid en tunga, med olika typer av receptorer, som tillsammans kan ge upphov till en mångfald av olika smaksensationer (Haidt, 2012, s 94 f). Haidt har beskrivit dessa receptorer i termer av motsatspar där individen är särskilt benägen att reagera på situationer som involverar t ex omsorg/skada, rättvisa/fusk, lojalitet/förräderi, auktoritet/subversivitet, helighet/degration. De flesta människor har förmåga att reagera på alla dessa företeelser men benägenheten att i huvudsak tänka t ex konkret och kontextuellt eller abstrakt och principiellt påverkas av det sociala, kulturella och historiska sammanhanget. Orsaken till detta är helt enkelt att förmågan att anknyta känslomässigt till andra i ens närhet har gynnat chanserna till överlevnad biologiskt vilket sedan utvecklats historiskt i förhållande till hur den sociala gemenskapen varit organiserad. Detta är sammantaget grunddragen i den moraliska grundvalsteorin (*Moral Foundation Theory*). På så sätt försvarar Haidt vad som kan betecknas som en syntes mellan evolutionär psykologi och sociobiologi vilken han menar kan bidra till att förklara konflikten mellan karaktärs- och förnuftsbaseade moralpedagogiska modeller. Utifrån Haidts perspektiv är anledningen till oenigheten mellan dessa skolbildningar att de utgår från och renodlar skilda delar av vårt etiska tänkande. Den karaktärsbaseade modellen tar fasta på förmågan att känna empati, solidaritet och grupptillhörighet medan den förnuftsbaseade modellen tar fasta på förmågan att tänka förnuftigt, överväga konsekvenser och universalisera omdömen (jfr t ex: Greene, 2007, s 63 f, Graham, Haidt & Rimm-Kaufman, 2008, s 271 ff, Cushman & Young, 2009, s 18 ff).

Genom att på detta sätt utgå från hur människor i allmänhet är psykologiskt beskaffade att reagera på och resonera om moraliska problem menar förespråkarna för den nya syntesen att det är möjligt att berika undervisningen. Därför har vissa debattörer förordat att själva debatten mellan olika moralpedagogiska perspektiv bör utgöra en del av hur normer, ideal och värderingar behandlas i utbildningen (Graham, Haidt & Rimm-Kaufman, 2008, s 283). På så sätt blir Haidts lösning på den utdragna konflikten mellan karaktärs- och förnuftsbaseade perspektiv på moralundervisningen att lyfta abstraktionsnivån och arbeta för att utveckla elevernas förmåga att göra genomtänka bedömningar och fatta välgrundade beslut vilket ibland brukar betecknas som etikundervisning. Där kan traditionellt motstridiga moralpedagogiska alternativ, som bygger på grupp eller individ, känsla eller förnuft, samt enskilda avvägningar i specifika situationer eller tillämpningar av universella etiska principer, användas för att belysa och fördjupa förståelsen för olika ståndpunkter liksom deras respektive tillkortakommanden.

### **Den nya syntesen i den moralpedagogiska debatten**

Även om Haidts modell väckt uppmärksamhet och vållat debatt bland moralpsykologer, etiker och filosofer har den inte diskuterats i samma utsträckning

inom det utbildningsvetenskapliga fältet. De flesta av de forskare inom detta fält som trots allt intresserar sig för modellen diskuterar mer eller mindre kritiskt *om* (Musschenga, B. 2008, s 138 ff, Kristjánsson, 2016, s 265 ff) och i så fall *hur* (Murphy, 2014, s 420 ff, Musschenga, A. W. 2008, s 131 ff) den generella teorin kan tillämpas i utbildningen och är inte i sig undersökningar av lärarstudenters eller lärares sätt att ta sig an etiska problem. Vi menar att sådana undersökningar är särskilt angelägna att genomföra eftersom om resultaten skulle visa att samma mönster går att urskilja bland lärarstudenter och lärare så bör det få konsekvenser för hur man behandlar frågor som t ex berör värdegrund och etikundervisning i utbildningen.

## Metod

För att undersöka hur lärarstudenter och religionslärare gör moraliska ställningstaganden har vi använt oss av två exempel som vi presenterat via en enkät. Båda exemplen har hämtats från Haidts internationella undersökningar och är konstruerade i syfte att illustrera brott mot sociala tabun där ingen av de inblandade parterna kommer till skada varken fysiskt eller psykiskt (Haidt, Koller & Dias, 1993, Haidt, 2001). Respondenterna ombads ta ställning till följande två scenarion och motivera sina ställningstaganden:

*Flaggan:* En kvinna städar ur garderoben och hittar en gammal svensk flagga. Hon vill inte ha den längre, så hon klipper den i bitar och använder trasorna till att städa toaletten. Ingen annan får reda på detta. Är kvinnans handlande moraliskt felaktigt? (Haidt, Koller & Dias, 1993, s 617)

*Kyssten:* En bror och en syster tycker om att kyssa varandra på munnen. När ingen är i närheten hittar de ett hemligt gömställe och kysser varandra passionerat. Är deras handlande moraliskt felaktigt? (Haidt, Koller & Dias, 1993, s 617)

Det är tänkbart att respondenterna skulle ha reagerat annorlunda om exemplen hade handlat om situationer som kan uppstå i skolmiljö. Vi menar emellertid att det finns anledning att tro att respondenternas sätt att reagera på och resonera om exempel som tenderar att väcka känslor sannolikt liknar varandra oavsett i vilken miljö de utspelar sig. Inom den moralpsykologiska forskningen finns relativt stor uppslutning om att respondenters sätt att reagera på och resonera om hypotetiska moraliska dilemman ger en indikation på hur de hanterar mer komplexa situationer i verkliga livet (jfr t ex Greene m fl, 2001, s 2107, Haidt, 2001, s 825, Greene & Haidt, 2002, s 517 ff, s 522, Koenigs m fl, 2007, s 908 ff, Haidt, 2008, s 69 ff). I detta fall har vi således bedömt vikten av att exemplen illustrerar brott mot sociala tabun och möjligheten att kunna relatera till mer omfattande tidigare studier som viktigare för vårt syfte än att exemplen utspelar sig i skolmiljö.

Utifrån Haidts sociala intuitionsmodell är det rimligt att förvänta sig skillnader mellan lärarstudenter och religionslärare baserat på i vilken utsträckning de genomgått



utbildning i etik. I så fall kommer sannolikt lärarstudenterna, med mindre omfattande utbildning i etik, i högre utsträckning ge uttryck för känslobaserade bedömningar. Religionslärarna kommer i sin tur, med mer omfattande utbildning i etik, i högre utsträckning ge uttryck för förnuftsbaseade bedömningar (Haidt, 2001, s 829, jfr s 815 samt s 818 ff). Vi har tidigare sett att undervisning i moral och etik bland annat bedrivs för att förbättra deltagarnas förmåga att motivera bedömningar och beslut som i sin tur kan omsättas i handling (se t ex Murphy, 2014, s 420, Musschenga, 2008, s 131). Detta gör det särskilt intressant att jämföra de båda gruppernas svar för att utröna om det finns några markanta skillnader mellan deras respektive sätt att göra dessa moraliska bedömningar.

Vår undersökning är således utformad för att kartlägga en begränsad grupp lärarstudenters och religionslärares uppfattningar och kan därmed betraktas som ett så kallat riktat icke-sannolikhetsurval (Bryman, 2008, s 183). I detta sammanhang är det viktigt att betona att syftet med vår undersökning inte är att göra en fullständig kartläggning av vilka bedömningar lärarstudenter eller religionslärare gör eller hur dessa i sin tur motiveras. Studien genomförs snarare i syfte att i ljuset av utvecklingen inom moralspsykologin undersöka hur lärarstudenter och religionslärare tenderar att hantera etiska problem samt diskutera den etikdidaktiska relevansen av dessa resultat. En undersökning av hur lärarstudenter och religionslärare tenderar att resonera om etiska dilemman skulle dessutom kunna vara en indikation på hur de hanterar verkliga problem som uppstår i verksamheten – en möjlighet vi återkommer till i vår avslutande reflektion.

Lärarstudenter och religionslärare inbjöds att delta frivilligt i undersökningen under förutsättning att de kan avbryta när som helst. De informerades om att deras svar är anonyma, att innehållet behandlas konfidentiellt, liksom att materialet endast används för utbildnings- och forskningsändamål. Vi har inte heller lagrat några personuppgifter som skulle ha motiverat en etisk granskning. På detta sätt har vi säkerställt överensstämmelse med de allmänna forskningsetiska principerna informerats samtycke, anonymitet, sekretess och att den insamlade informationen endast används i forskningssyfte. I undersökningen fungerar lärarstudenterna som en bredare kontrollgrupp (totalt 197 personer) och religionslärarna som experimentgrupp (45 personer). Bland lärarstudenterna finns representanter för samtliga inriktningar inom utbildningen från förskolan till gymnasiet.

Den sociala intuitionsmodellen utgår från att majoriteten av våra bedömningar och beslut sker automatiskt som en följd av hur vi reagerar emotionellt i olika situationer och i efterhand motiveras med hjälp av rationella skäl såsom risken för de inblandade att komma till skada. Att den nya syntesen innehåller både emotionella och rationella beståndsdelar gör att den inte är helt enkel att tillämpa på respondenternas svar. I detta sammanhang har vi valt en vid tolkning, där det är tillräckligt att en motivering implicit eller explicit ger uttryck för något sakligt skäl, för att den ska betraktas som förnuftsbasead. Det innebär att respondenten inte enbart ger uttryck för sina känslor inför exemplet utan hänvisar till något sakförhållande som antas tala för eller mot den handling som beskrivs. Sådana bedömningar kan fortfarande bygga på en emotionell respons som får en rationell motivering. Det är därför vår intention att tillämpa modellen

på ett kontextkänsligt sätt där vi särskilt kommer rikta uppmärksamheten mot bedömningar som går stick i stäv med den känslomässiga respons som exemplen är konstruerade för att framkalla.<sup>1</sup> Slutligen är det värt att notera att distinktionen mellan känslö- respektive förnuftsbaseade bedömningar inte är till för att avgöra de moraliska ställningstagandenas giltighet utan är ett verktyg för att identifiera och beskriva generella mönster i materialet (jfr Lindström & Samuelsson, 2016, s 50 ff, Lindström & Samuelsson, 2018, s 67 f).

## Resultat

Resultaten visar att när studenter och lärare ställs inför en situation som, i likhet med *Flaggan*, inte utlöser någon stark känslomässig reaktion, anges företrädesvis förnuftsbaseade skäl för bedömningarna.<sup>2</sup> En övervägande majoritet av lärarstudenterna (68 %) respektive lärarna (67 %) uppfattar t ex inte kvinnans handlande som felaktigt och motiverar sina ställningstaganden på följande sätt:

- (a) Att kvinnan har rätt att göra vad hon vill med sin egen flagga:

*Student: Det är kvinnans ägodel och hon gör precis vad hon vill med den.*

*Religionslärare: Den är hennes att göra vad hon vill med.*

- (b) Att en flagga inte besitter någon särskild egenskap som gör den moraliskt relevant:

*Student: Jag ser inte någon flagga som något speciellt, det är en tygbit med lite färg på.*

*Religionslärare: Det är ett tygstycke, varken mer eller mindre.*

- (c) Att ingen skadas eller tar illa upp av handlingen:

*Student: Så länge inte någon tar illa upp...*

*Religionslärare: Om flaggan i sig inte har något symbolvärde för kvinnan och ingen annan ser det och tar illa upp av det så är flaggan inte mer värdefull än vilket annat tyg som helst.*

- (d) Att det är något positivt att återanvända flaggan, till exempel genom att det är miljövänligt:

*Student: Det är bra att flaggan kommer till användning.*

---

<sup>1</sup> Joshua Greene (2007) har i sina neurologiska studier, vilka genomförts med avancerad fMRI-teknik, visat att moraliska bedömningar som motiveras utifrån en uppsättning regler kan associeras till hög aktivitet i den del av det centrala nervsystemet där känslolivet antas vara förlagt (*ventromediala prefrontalcortex*). På ett liknande sätt är moraliska bedömningar som motiveras utifrån överväganden av olika handlingsalternativs konsekvenser relaterat till hög aktivitet i den del av det centrala nervsystemet som associeras med förnuftsresonemang. Den som är intresserad av resonemang om hur modellen kan tillämpas och olika indikatorer på att en moralisk bedömning baseras på känsla respektive förnuft kan med fördel hänvisas till: Greene, 2007, s 36 ff, jfr Greene, 2001, s 2105 ff, Koenigs m fl, 2007, s 908 ff, Graham, Haidt & Nosek, 2009, s 1029, s 1037 ff, Graham, Haidt & Rimm-Kaufman, 2008, s 269 ff.

<sup>2</sup> Några av resultaten i detta avsnitt har vi även behandlat i Lindström & Samuelsson, 2018, s 70 ff.

*Religionslärare: Praktiskt och klimatsmart!*

Ofta använder respondenterna även olika kombinationer av dessa typer av skäl för att motivera sina ställningstaganden. Sammanfattningsvis innebär detta att respondenterna motiverar sina moraliska ställningstaganden med sakliga skäl. Dessa berör t ex vilka konsekvenser handlandet får för enskilda individer eller försöker balansera motstridiga intressen, vilket ofta kännetecknar förnuftsbaseade bedömningar.

Ett annat mönster kan identifieras bland den minoritet av lärarstudenterna (25 %) respektive religionslärarna (29 %) som uppfattar kvinnans handlande som problematiskt. I huvudsak används argument av följande slag:

(a) Att det är viktigt med respekt för vad flaggan symboliserar:

*Student: Flaggan står för vårt land. Det känns respektlöst att klippa sönder och rengöra toaletten med den.*

*Religionslärare: Jag tycker att man bör ha respekt för flaggan oavsett vad man själv har för relation till den då det är en symbol för Sverige...*

(b) Att det är viktigt att respektera andra människor:

*Student: Det beror på, man kan se det på olika sätt. Flaggan är en sorts symbol för gemenskap, en långvarig historia och hårt arbetande människor. Att vara respektlös mot en flagga är att indirekt bespotta tidigare människors arbete, deras blod, svett och tårar.*

*Religionslärare: Det är respektlöst mot de som håller den [flaggan] högt.*

En rimlig tolkning av svaren förefaller vara, att de flesta respondenter som uppfattar handlandet som problematiskt, motiverar sina moraliska ställningstaganden med argument som innehåller en känslomässig komponent. Respondenterna verkar motivera sina bedömningar av kvinnans handlande i förhållande till om det främjar känslan av samhörighet eller respekt inom en grupp vilket enligt vissa forskare skulle tyda på att det rör sig om känslobaserade bedömningar (se t ex Greene, 2007, s 36 ff).

Särskilt intressant är att vissa av respondenterna själva uttrycker förvåning över sina egna ställningstaganden. Detta gäller t ex de religionslärare som skriver: "Jag är förvånad över mitt egna svar. Jag är inte en person som egentligen tycker att flaggor är viktigare tygbitar än andra. Men på något sätt känns det ändå fel."; "Känns fel. Men har svårt att verkligen motivera varför det skulle vara fel egentligen." Detta skulle kunna tyda på att respondenterna reflekterar över konflikten mellan den känslomässiga responsen och vilka förnuftsbaseade skäl som verkar rimliga för att motivera sina bedömningar, men detta sker utan att justera ställningstagandet. Jonathan Haidt har identifierat liknande mönster, där deltagare i studierna fördömde olika företeelser utan att kunna ange sakliga skäl varför, vilket han betecknar som moralisk förstumning (moral dumbfounding). I många fall uttryckte informanterna förvåning men var trots det inte beredda att omvärdera sina bedömningar. En föreslagen förklaring till detta är att omedelbara intuitiva omdömen och rationella berättiganden representerar två olika neurologiska system (dual process model) i hjärnan som i dessa fall hamnar i konflikt med varandra (se t ex Haidt, 2001, s 817).

Resultaten från undersökningen visar även att när lärarstudenter och religionslärare ställs inför ett exempel, som utlöser en starkare emotionell reaktion, anges företrädesvis känslomässiga skäl för bedömningarna. En övervägande majoritet av lärarstudenterna (69 %) respektive lärarna (69 %) uppfattar syskonens handlande som felaktigt och motiverar sina ställningstaganden på t ex följande sätt:

*Studenter: Man kysser inte sina syskon på det sättet. För då blir det incest. Det är äckligt.; Det är olagligt och motbjudande och sorgligt. De borde kunna hitta varsin annan att kyssa istället.; Det känns bara fel på något sätt.  
Religionslärare: Känns i grunden fel.; Incest är inte OK.: Det finns ett tabu kring incest som gör att deras handlanden känns fel. Kyssandet kan dessutom leda till djupare känslor som kan ställa till problem för dem längre fram då de p g a samma tabu får svårt att ha en relation.*

De flesta respondenter tar alltså avstånd från syskonens agerande och motiverar uttryckligen sina ställningstaganden med utgångspunkt i känslomässiga reaktioner. Vissa av respondenterna följer även det mönster Haidt identifierat och tolkar om exemplet, för att på så sätt kunna motivera sina bedömningar utifrån omgivningens reaktioner eller risken för inavel, på ett sätt som stämmer överens med den egna reaktionen (jfr Haidt, 2001, s 829).

För att åskådliggöra den skillnad som uppstår i bedömningen mellan de båda exemplen är det särskilt belysande att jämföra hur samma student har svarat i ”Flaggan” respektive ”Kyssen”. Här följer några exempel:

Student A

*Flaggan: Förmodligen så har hon en nyare flagga som hon kan hänga upp. Materiella ting som en flagga, som inte är något historiskt (med historiskt menar jag som en runsten eller liknande) på det sättet kan ersättas.  
Kyssen: Det känns fel.*

Student B

*Flaggan: Det behöver inte vara av någon annan anledning än att hon ville att tyget skulle användas till något istället för att bara slängas... Återvinning!  
Kyssen: Inte ok*

Student C

*Flaggan: Hennes handlande påverkar ingen negativt.  
Kyssen: Incest!*

Student D

*Flaggan: Det är en flagga. Spelar ingen roll.  
Kyssen: Dom är inte klok. Incest är inte ok, separera dem.*

Religionslärare A

*Flaggan: Bara en flagga.  
Kyssen: Svårt. Incestuöst.*

Religionslärare B

*Flaggan: Det är bra att återanvända saker – bra för miljön och ekonomin.  
Kyssen: Incest är inte OK.*

### Religionslärare C

*Flaggan: Rent krasst kan det ses som en skymf mot den svenska flaggan men egentligen är det ju bara en tygbit som människor tillskrivit värde.*

*Kyssten: Nja alltså, två vuxna människor som är med på något borde egentligen inte vara något fel men rent känslomässigt blir det problematiskt sett till de samhällsnormer som finns angående incest.*

Vad exemplen visar är hur respondenter som formulerar förnuftsbaseade motiveringarna av sina ställningstaganden till "Flaggan" överger detta förhållningssätt och ger uttryck för känslobaserade motiveringar till det mer tabubelagda exemplet "Kyssten". Endast ett fåtal lärarstudenter respektive religionslärare gör en förnuftsbasead bedömning av det senare fallet. De flesta av dessa bedömer inte handlingen som moraliskt felaktig och motiverar detta med att vuxna individer har rätt att handla som de vill så länge ingen kommer till skada. De som bedömer syskonens agerande som moraliskt felaktigt motiverar detta med vilka konsekvenser ett sådant agerande skulle kunna få i förlängningen eller anpassar sin tolkning av exemplet för att passa den egna bedömningen.

## Diskussion

Avslutningsvis kommer vi kortfattat att diskutera den nya syntesen i relation till resultaten från vår enkätundersökning och dess etikdidaktiska konsekvenser. För det första verkar exemplens utformning ha stor betydelse för hur respondenterna reagerar på dem. Ett exempel som upplevs mindre tabubelagt resulterar i en hög andel förnuftsbaseade motiveringar medan ett exempel som upplevs mer tabubelagt resulterar i en hög andel känslomässiga motiveringar. Detta är även något som ligger i linje med tidigare forskningsresultat. Joshua Greene upptäckte till exempel hos sina försökspersoner att personliga formuleringar av ett etiskt dilemma gav upphov till större aktivitet i den del av hjärnan där emotionella reaktioner antas vara förlagda (*ventromediala prefrontalcortex*) än opersonligt formulerade versioner av samma dilemma. Greenes slutsats var därför att opersonligt formulerade moraliska dilemman bearbetas på ett sätt som, ur ett neurologiskt perspektiv, mer liknar hur icke-moraliska frågor behandlas i hjärnan, och att ställningstaganden rörande sådana dilemman motiveras med förnuftsbaseade skäl (Greene m fl, 2001, s 2105-2107, Greene, 2007, s 63 ff).

För det andra är det ingen av lärarstudenterna och endast ett fåtal av religionslärarna som reflekterar över hur man motiverar sina ställningstaganden. Vid de tillfällen detta förekommer reflekterar respondenterna över konflikten mellan den känslomässiga responsen som exemplet ger upphov till och vilka förnuftsbaseade skäl som verkar rimliga för att motivera sina bedömningar, men detta sker utan att justera ställningstagandet. Det finns inget i materialet som indikerar att respondenterna själva uppfattar skillnaden mellan hur de tar sig an de båda fallen. I studien uttrycker majoriteten av både lärarstudenterna (76 %) och religionslärarna (80 %) att man använder sig av lika delar förnuft och känsla för att göra etiska bedömningar. I denna

studie talar mycket för att karaktären på fallet är avgörande för om man motiverar sina ställningstaganden huvudsakligen utifrån antingen förnuft eller känsla.

För det tredje, även om Haidt menar att utbildning kan bidra till att utveckla förmågan att resonera etiskt även i känsliga situationer är skillnaderna mellan lärarstuderande och religionslärare relativt liten (jfr Haidt, 2001, s 829). Här kunde vi utifrån den nya syntesen förvänta oss att de som genomgått en mer ingående etisk utbildning i högre utsträckning skulle förlita sig på förnuftsresonemang men inget i vår studie tyder på det. Även om underlaget är för litet för att kunna dra några säkra slutsatser är detta något som är intressant att undersöka närmare. En viktig fråga är t ex vilken typ av etikundervisning som är lämpligast inom lärarutbildningen för att bidra till studenternas utveckling av förmågan till etiskt resonerande (se vidare Samuelsson & Lindström, 2017, jfr Lindström & Samuelsson, 2018, för förslag på ett metodbaserat fokus i etikundervisningen).

För det fjärde kan man konstatera att även om det är möjligt att problematisera de forskningsprojekt som resulterat i den nya syntesen så är inte teorins praktiska rekommendationer för etikundervisningens vidkommande särskilt kontroversiella. Samtal med andra öppet sinnade diskussionspartners, för att tillsammans undersöka vilka skäl som kan betraktas som giltiga för olika etiska ställningstaganden, kan säkerligen vara ett sätt att utveckla ett mer nyanserat tänkande. Det skulle t ex kunna bidra till ökad medvetenhet om behovet av att väga in olika perspektiv för att kunna komma fram till välgrundade beslut. Även förslaget att låta konflikten mellan karaktärs- och förnuftsbaseade moralpedagogiska modeller bli en del av undervisningen för att utveckla elevernas förmåga att göra genomtänka bedömningar och fatta välgrundade beslut verkar i stora drag rimligt. Det skulle i sin tur kunna bidra med fördjupad insikt om att förmåga att både känslomässigt leva sig in i någon annans situation och förnuftigt balansera inblandades intressen är viktiga för att utveckla ett etiskt sätt att resonera.

Ifall Haidt skulle visa sig ha rätt, och moraliska ställningstaganden i hög utsträckning består av känslomässiga reaktioner som i efterhand kompletteras med rationaliseringar, kan det även vara på sin plats att lyfta fram andra alternativa inslag i etikundervisningen. Bland många andra har exempelvis Pizarro och Bloom pekat på empiriska försök som visat att det är möjligt att påverka omedelbara emotionella reaktioner med relativt enkla medel. Genom att t ex medvetet undvika vissa situationer, distrahera sig själv eller inta en specifik analytisk attityd är det möjligt att kontrollera vissa psykologiska faktorer och på så sätt även inverka på utgången av sina överväganden (2003, s 194 ff). Detta skulle kunna öppna för nya vägar att arbeta med att utveckla elevers etiska tänkande i den pedagogiska praktiken.

Själva har vi i andra sammanhang föreslagit ett metodbaserat angreppssätt till etikundervisning, där lärarstudenter eller lärare inom sin fortbildning får arbeta med etiska dilemman med utgångspunkt direkt i ett antal grundläggande metoder för etiskt resonerande som kombinerar känslö- och förnuftsbaseade komponenter (se Samuelsson & Lindström, 2017 samt Lindström & Samuelsson, 2018). Att på så vis jobba aktivt med att utveckla sin förmåga till etiskt resonerande, och göra det till ett självklart inslag i sitt etiska tänkande, skulle kunna vara ett sätt att parera den direkta

och oreflekterade känslomässiga reaktion som i synnerhet i känsliga situationer tenderar att ta överhanden.

Slutligen vill vi notera att det kan finnas anledning att förhålla sig kritisk till delar av den nya syntesen. Dess förespråkare kritiserar traditionella moralpsykologiska och moralpedagogiska modeller för att vara alltför ensidigt rationalistiska, men samtidigt kan de själva drabbas av liknande invändningar. Jonathan Haidt låter till exempel sina respondenter ta ställning till fall som är medvetet konstruerade för att bryta sociala tabun och väcka en känslomässig reaktion, och låter sedan resultaten ligga till grund för en generell teori om hur människor i allmänhet gör moraliska bedömningar. Givet Joshua Greens resultat finns det anledning att tro att om dessa fall konstruerats på ett annat sätt kunde resultaten ha blivit annorlunda, vilket även borde få konsekvenser för teorins utformning. Det vill säga, om frågorna är alltför opersonligt formulerade ger de upphov till en hög grad av rationella bedömningar (jfr t ex Inglehart & Baker, 2000) och om de är personligt formulerade ger de upphov till en högre grad av emotionella bedömningar som i efterhand ges en rationell motivering. Att i huvudsak utgå från fall som bryter mot sociala tabun, utan hänsyn till andra faktorer – som t ex i vilken utsträckning exemplen är personligt formulerade – riskerar att resultera i en liknande typ av ensidighet som den Haidt kritiserar sina meningsmotståndare för.

### **Avslutande reflektion**

Även om det är viktigt att vara försiktig med vilka slutsatser som är möjliga att dra utifrån studier av hur en grupp respondenter tar ställning till tillspetsade moraliska problem så förefaller det sannolikt att ställningstaganden i sådana problem avspeglar hur man hanterar mer komplexa situationer i verkliga livet (jfr t ex Greene m fl, 2001, s 2107, Haidt, 2001, s 824 f, Greene & Haidt, 2002, s 517 ff, s 522, Koenigs m fl, 2007, s 908 ff, Haidt, 2008, s 69). Om resultaten av vår undersökning utgör en indikation på hur lärarstudenter respektive religionslärare hanterar konkreta situationer i den pedagogiska praktiken skulle detta alltså innebära att respondenterna tenderar att resonera förnuftsbaserat i situationer där de inte blir känslomässigt berörda och tenderar att lämna det förnuftsbaserade förhållningssättet där de blir känslomässigt berörda. En tänkbar slutsats är att när lärare hamnar i särskilt känsliga situationer ökar risken för att de generellt sett inte förmår göra förnuftsbaserade bedömningar, och det är ofta under just sådana omständigheter som det är särskilt viktigt att motivera sitt agerande inför t ex elever, föräldrar, kollegor eller rektorer (jfr t ex Haidt, 2001, s 829). Avslutningsvis vill vi därför understryka att det finns ett behov av vidare forskning för att kunna fastställa hur det faktiskt förhåller sig med denna fråga i den pedagogiska praktiken.

### **Referenser**

Almén Edgar, Furenhed Ragnar, Hartman Sven G & Skogar Björn, (2000). *Livstolkning och värdegrund: att undervisa om religion, livsfrågor och etik*. Linköping: Linköpings universitet.

Apple, Michael W (red.) (1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bryman, Alan (2008). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1979). *The Inheritors, French Students and Their Relation to Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.

Bullough Jr., Robert V. (2011). "Ethical and moral matters in teaching and teacher education". *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27, No. 1, 21-28.

Campbell, Elizabeth (2013). "The virtuous, wise, and knowledgeable teacher: Living the good life as a professional practitioner". *Educational Theory*. Vol. 63, No. 4, 413-429.

Carr, David (1983). "Three approaches to moral education". *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 15, No. 2, pp 39-51.

Carr, David (2007). "Character In Teaching". *British Journal of Educational Studies*. 55:4, pp. 369-389. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2007.00386.x

Curren, Randall (2010). "Aristotle's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education". *Oxford Review of Education*. Vol. 36, No. 5, 543–559.

Cushman, Fiery, Knobe, Joshua & Sinnott-Armstrong, Walter (2008). "Moral appraisals affect doing/allowing judgments". *Cognition*, 108, 281-289.

Cushman, Fiery & Young, Liane (2009). "The Psychology of Dilemmas and the Philosophy of Morality". *Ethical Theory and Moral Practice*, Nr 12, 9-24. DOI 10.1007/s10677-008-9145-3.

Frank, Olof & Löfstedt, Malin (2015) *Etikdidaktik – Grundbok om etikundervisning i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Graham, Jesse, Haidt, Jonathan & Nosek, Brian A. (2009). "Liberals and Conservatives Rely on Different Sets of Moral Foundations". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 96, No. 5, 1029–1046. American Psychological Association, DOI: 10.1037/a0015141

Graham, Jesse, Haidt, Jonathan & Rimm-Kaufman, Sara E. (2008). "Ideology and Intuition in Moral Education". *European Journal of Developmental Science [EJDS]*. 2008, Vol. 2, No. 3, 269–286 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen.

Greene, Joshua D, Sommerville, Brian R, Nystrom, Leigh E, Darley, John M, Cohen, Jonathan D (2001). "An fMRI Investigation of Emotional Engagement in Moral Judgment". *Science*. Vol. 293, No. 5537, 2105-2108. American Society for the Advancement of Science.



Greene, Joshua D & Haidt, Jonathan (2002). "How (and where) does moral judgement work?". *TRENDS in cognitive science*, Vol 6, Nr 12, Dec 2002.

Greene, Joshua D (2007). *The Secret Joke of Kant's Soul. Moral Psychology. Vol. 3: The Neuroscience of Morality: Emotion, Disease, and Development.* (W Sinnott-Armstrong, Ed.). Cambridge, MA: MIT Press

Haidt, Jonathan, Koller, Silvia H & Dias, Maria G (1993). "Affect, culture, and morality, or is it wrong to eat your dog?" *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 65, No. 4, 613-628, Copyright 1993 by the American Psychological Association, Inc.

Haidt, Jonathan (2001). "The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment". *Psychological review*. Vol. 108 No. 4. American Psychological Association Publisher: American Psychological Association. DOI: 10.1037//0033-295X.108.4.814

Haidt, Jonathan & Joseph, Craig (2004). "Intuitive ethics: how innately prepared intuitions generate culturally variable virtues". *Daedalus*, Fall, 2004, 55-66.

Haidt, Jonathan (2007). "The New Synthesis in Moral Psychology" *Science*. Vol. 316, No. 5827, s 998-1002 Provider: JSTOR Publisher: American Association for the Advancement of Science

Haidt, Jonathan (2008). "Morality". *Perspectives on Psychological Science*, Vol: 3 Issue: 1, 65-72 Provider: Blackwell Publisher: Blackwell publishing DOI:10.1111/j.1745-6916.2008.00063.x

Haidt, Jonathan (2012). *The Righteous Mind, Why Good People Are Divided by Politics and Religion*. Penguin Books. ISBN978-0-141-03916-9

Haidt, Jonathan (2013). "Moral psychology for the twenty-first century". *Journal of Moral Education*. Vol. 42. No. 3. 281-297, DOI: 10.1080/03057240.2013.817327

Hansen, David T. (2001). "Teaching as a Moral Activity" i *Handbook of Research on Teaching*, V. Richardson, Ed. Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Hartman, Sven (2008). "Om skolans religionsundervisning, synen på eleven och de didaktiska frågorna – några reflektioner". *Didaktikens Forum*. Årgång 5, Nr. 3, 72-84.

Inglehart, Ronald & Baker, Wayne E.(2000). "Looking Forward, Looking Back: Continuity and Change at the Turn of the Millenium". *American Sociological Review*, Vol. 65, No. 1, 19-51.

Koenigs, Michael, Young, Liane, Adolphs, Ralph, Tranel, Daniel, Cushman, Fiery Hauser, Marc & Damasio, Antonio (2007). "Damage to the prefrontal cortex increases utilitarian moral judgements". *Nature*, Vol 446, April, 908-911.

Kohlberg, Lawrence (1966). "Moral Education in the Schools: A Developmental View" i *The School Review*, The University of Chicago Press Vol. 74, No. 1, 1-30.

Kristjánsson, Kristján (2015). *Aristotelian character education*. London; New York, NY: Routledge

Larsson, Rune (2009). *Samtal vid brunnar – introduktion till religionspedagogikens teori och didaktik*. Lund: Arcus.

Lindström, Niclas & Samuelsson, Lars (2016). "Which Values are Reproduced within the Swedish Educational System?" *Theological Journal / Usuteaduslik Ajakiri*, Vol. 69, No. 1, 49-61.

Lindström, Niclas & Samuelsson, Lars (2018). "Lärares yrkesetik och etiskt resonerande" i *Yrkesetik och läraren*, (red) Irisdotter Aldenmyr, Sara. Lund: Studentlitteratur.

Murphy, Peter (2014). "Teaching applied ethics to the righteous mind", *Journal of Moral Education*, Vol. 43, No. 4, 413-428.

Musschenga, Albert W. (2008). "Moral Judgement and Moral Reasoning A Critique of Jonathan Haidt", *The Contingent Nature of Life: Bioethics and the Limits of Human Existence*, Marcus Düwell, et al. (red), Springer Netherlands, 2008.  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/umeaubebooks/detail.action?docID=364313>.

Musschenga, Bert (2013). "The promises of moral foundations theory", *Journal of Moral Education*, Vol. 42, No. 3, 330-345, DOI: 10.1080/03057240.2013.817326

Nussbaum, Martha Craven (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Pizarro, David A. & Bloom, Paul (2003). "The Intelligence of the Moral Intuitions: Comment on Haidt (2001)". *Psychological Review*, Vol. 110, No 1, 193-196, DOI: 10.1037/0033-295X.110.1.193

Samuelsson, Lars & Lindström, Niclas, (2017). "Teaching Ethics to Non-Philosophy Students: A Methods-Based Approach", *ATINER'S Conference Paper Series*, Athens: Athens Institute for Education and Research (ATINER), EDU2017-2338, 1-17.

Willemse, Martijn, Lunenberg, Mieke & Korthagen, Fred (2005). Values in Education: A Challenge for Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education* 21, 205-217.

Wilson, Edward O. (1975). *Sociobiology: the new synthesis*. Cambridge, Mass.: Belknap P. of Harvard University Press.