

Frøydis Oma Ohnstad

**Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg
blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler**

Ph.D.-avhandling

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Universitetet i Oslo

September 2007

Forord

Jeg vil bruke denne anledningen til å takke alle som på en eller annen måte har bidratt til at denne undersøkelsen og avhandlingen har blitt noe av. Det har vært en lærerik og arbeidskrevende prosess over flere år hvor jeg også har vært avhengig av god hjelp fra mange.

Først og fremst vil jeg fremheve min hovedveileder professor Christer Brusling ved Senter for Profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo (HiO). Christer har i hele prosessen formidlet støtte og oppmuntring kombinert med faglige og konstruktive kommentarer. Dine detaljerte innspill har lettet min forståelse og dine kritiske og klartenkte anmerkninger har vært helt nødvendige for min progresjon. Du har hele tiden gitt verdifulle synspunkter på arbeidet og utfordret meg til å se nye strukturer og perspektiver.

Derneft vil jeg takke mine to biveiledere - professor Britt Ulstrup Engelsen ved Pedagogisk Forskningsinstitutt (PFI), Universitetet i Oslo og professor Gunnel Colnerud, Institut för beteendevetenskap (IBV), Linköping Universitet. Britt har vært ankeret inn i PFI og en positiv støtte gjennom hele prosessen. Gunnels engasjement både for profesjonsetikk som tema og min avhandling spesielt har hjulpet meg å høyne blikket når jeg sto fast i detaljene, og til å se mulighetene gjennom nye tilnærminger, strukturer og omarbeidinger. Takk også til din mann professor Kjell Granström og til dine kollegaer ved Universitetet i Linköping. Både formelle og uformelle diskusjoner og deltakelse i nyttige faglige forum har betydd mye. Studieoppholdene ved Linköping Universitet har både faglig og sosialt vært av uvurderlig betydning.

Professor Harald Grimen har vært leser til midtveis- og sluttseminaret ved PFI/UiO og har gitt vektige og konstruktive kommentarer. Ditt klarsyn bidro til nye bearbeidinger og nytenkning i prosessen.

Andre Bialk og Åse Marit Hammersbøen ved biblioteket ved HiO, har begge vært velvillige og viktige støttespillere for litteratursøk. Jeg er videre svært takknemlig for at Bernt Michael Johansen på AV-avdelingen ordnet med lån av rom til møtene og god lyd kvalitet på opptakene. Med din hjelp fikk jeg flotte opptaksforhold og gode lyd kassetter som lettet det videre arbeidet med undersøkelsens data.

Jeg vil også rette en stor takk til alle lærerne som har bidratt til denne forskningens empiriske materiale gjennom engasjerte gruppesamtaler. Uten dem hadde denne avhandlingen ikke blitt noe av!

Takk også til Pedagogisk Forskningsinstitutt (PFI) og til professor Tone Kvernbekk spesielt, som arrangør av en rekke gode kurs i doktorprogrammet og for tilretteleggelse av forskerseminarer, midtveis- og sluttseminarer, og til HiO som har gitt meg økonomisk mulighet til å gjennomføre prosjektet gjennom et tildelt doktorstipend.

Venner og kollegaer ved HiO må også nevnes, Liv Sundli på Allmennlærerutdanningen og Liv Merethe Nielsen på Avdeling for estetiske fag. Tusen takk for støtte og positive drahjelp helt til det siste strekket – uten dere hadde det vært vanskelig å komme fram i tide. Stipendiatgruppa ved lærerutdanningen har betydd mye i prosessen - både gjennom gode faglige diskusjoner og muligheten til å bryne seg på hverandre, men også ved personlig støtte og forståelse. Tusen takk til Sylvi Penne, Bodil Kleve, Ann Merete Otterstad, Anne Greve og Brit Steinsvik.

Sist, men ikke minst - takk til min mann Tore og våre to flotte jenter Hege og Mari! Alle tre har støttet meg gjennom prosessen i alle dens skiftende faser. I perioder med intens arbeid har dere passet på at vi har satt av tid til å være sammen både på fjellet og hjemme. Dere har vist meg at det også finnes noe annet enn avhandlingsarbeid som er betydningsfullt. Tore har vært en uvurderlig samtale- og diskusjonspartner og i tillegg brukt utallige timer på korrekturlesning. Verdifulle innspill og kommentarer fra ditt ståsted i grunnskolen har du gitt meg og analysert det hele med ditt klare og analytisk blikk. Gjennom disse årene er det heller ikke få middager du har laget, og heller ikke få turer i skog og mark du har tatt meg med på. Tusen takk til dere alle tre, uten dere hadde jeg ikke klart det!

Takk også til lille Malene som har ført meg tilbake til virkeligheten når vi har lekt gjemsel, lest og sunget, eller utforsket dyr og blomster sammen.

September 2007

Frøydis Oma Ohnstad

INNHOLDSFORTEGNELSE

KAPITTEL I: LÆRERES PROFESJONSETIKK SOM FORSKNINGSTEMA	1
HVORFOR STUDIE AV LÆRERES PROFESJONSETIKK?	2
Bakgrunn og hensikt	2
AVHANDLINGENS DISPONERING OG INNDELING	3
UNDERVISNING SOM ET MORALSK/ETISK ANLIGGENDE	4
LÆRERES PROFESJONSETIKK SOM FORSKNINGSTEMA OG KUNNSKAPSOMRÅDE	6
Kunnskapsområdet profesjonsetikk	7
Læreres profesjonsetikk - fra kall til kodeks	8
Avhandlingens tema og problemstillinger	10
Avgrensning og presisering	11
Egne yrkesferinger som begrunnelse for valg av tema og fokus.	12
Antakelser	12
KAN MORALSK/ETISKE SPØRSMÅL STUDERES EMPIRISK?	16
KAPITTEL II: TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	18
PROFESJONSETIKK FORSTÅTT GJENNOM BEGREPER	18
Profesjon, profesjonell, profesjonalitet og profesjonalisering	18
Lærerprofesjonalitet og etisk kompetanse	20
Etikk og moral i denne studien	23
PROFESJONSETIKK	26
Profesjonsetikk som anvendt etikk, områdeetikk eller ”implied ethics”?	26
Verdier, normer og normsystem	27
LÆRERES PROFESJONSETIKK	33
LÆRERYRKETS INNEBYGDE KONFLIKTER OG DILEMMAER	34
Etisk profesjonelt dilemma	36
Dilemmaer i klasserom og skole.....	38
ULIKE NORMER I LÆRERYRKET	41
a) Profesjonsetiske normer	42
b) Profesjonsspesifikke normer	45
c) Fagspesifikke normer	48
d) Systemnormer	48
e) Sosiale normer	49
f) Ego-beskyttende normer	50
g) Personlige normer	50
ETISK ARGUMENTASJON OG BEGRUNNELSE	54
Etisk vurdering og etisk refleksjon	55
Toulmins rammeverk for beslutninger og argumenter	57
LÆRERES ARGUMENTASJON OG BEGRUNNELSER.....	59
Praktisk tenkning og praktisk argumentasjon	59
KAPITTEL III: EKSTERNE STYRINGS-DOKUMENTER AV BETYDNING	64
RAMMEPLAN FOR ALLMENN LÆRERUTDANNINGEN	64
Innpassing av læreres profesjonsetikk i et større landskap av profesjonskompetanser	64
Profesjonsetisk kompetanse i planverket	64
FORSKRIFT OM SKIKKETHETSVURDERING FOR LÆRERUTDANNINGENE	67
KAPITTEL IV: OVERSIKT OVER RELEVANT TIDLIGERE FORSKNING	72
EMPIRISKE STUDIER AV ULIKE ASPEKTER VED LÆRERES PROFESJONSETIKK	72
STUDIER AV LÆRERES MORALSKE HANDLINGER OG VÆREMÅTE	73
Læreres ”style”	73
Lærernes ”manner”	75
Lærere som moralpåvirkere - ”moral agents”	77
Avsluttende refleksjon	79
STUDIER AV LÆRERNES BESKRIVELSER OG FORSTÅELSER.....	82
Læreres og elevers etiske verdier	82
Læreres moralske beslutninger	84
Avsluttende refleksjon	86
STUDIER AV LÆRERNES EGNE OPPLEVDE ETISKE KONFLIKTER, VALG OG BEGRUNNELSER	88

Læreres yrkesetiske konflikter.....	88
Læreres dilemmaer, etiske valg og begrunnelser.....	89
Læreres begrunnelser om kollegial lojalitet.....	93
Avsluttende refleksjon.....	94
STUDIE AV YRKESETIKK I NORSK LÆRERUTDANNING.....	96
Avsluttende refleksjon.....	97
AVSLUTTENDE REFLEKSJON FOR ALLE STUDIENE.....	98
KAPITTEL V: METODE	100
DESIGN. DATAINNSAMLING: INFORMANTER, UTVALG AV DELTAKERE.....	102
Fra problemstilling til datainnsamling.....	102
FOKUSGRUPPER.....	103
Bakgrunn for fokusgrupper som kvalitativ datainnsamlingsmetode	104
Når kan fokusgruppetoden anvendes?	105
TILPASSING OG UTVIKLING AV FOKUSGRUPPEMETODEN	107
Utvalg av informanter.....	107
Forsker som moderator/gruppeleder.....	110
Fra gruppeintervju til longitudinelle fokuserte gruppesamtaler.....	111
STYRKE OG SVAKHET VED EN FOKUSGRUPPETILNÆRMING.....	114
METODISKE OVERVEIELSER	116
Valg av metodisk tilnærming	116
Bruk av etisk case som datamateriale.....	117
Utvalget av informanter, valg av møtested	118
Moderator/gruppeleders rolle	118
Samtaler over tid - ”Longitudinelle fokuserte gruppesamtaler”	119
HVA SLAGS DATA GA DEN METODISKE TILNÆRMINGEN?.....	120
Samtaler og følgesamtaler.....	122
FORSKERENS POSISJON.....	123
Feller ved å forske på egen kultur.....	124
ANALYSE OG BEARBEIDING AV MATERIALET	125
Kvalitativ innholdsanalyse	125
Analyse av lærernes begrunnelser	130
KAPITTEL VI: DRØFTING AV STUDIENS KVALITET	134
FORSKNINGSETISKE OVERVEIELSER OG REFLEKSJONER	141
KAPITTEL VII: RESULTAT – ETISKE PROBLEMER OG DILEMMAER I LÆRERYRKET.....	147
PROFESJONSETISKE DILEMMAER	147
A. DILEMMAER KNYTTET TIL LÆRER- ELEV RELASJONER	149
A1. Hensynet til enkeltelev vs hensynet til klassen.....	149
A2. Handle uten kompetanse vs ikke handle/ikke hjelpe	153
B. DILEMMAER KNYTTET TIL LÆRER – FORELDRE – ELEV RELASJONER	154
B1. Lojalitet til foreldre vs lojalitet til eleven.....	155
B2. Foreldres rettigheter vs lærerens mandat	158
B3. Foreldres kontakt med lærere vs avgrensning av lærerrollen.....	160
C. DILEMMAER KNYTTET TIL LÆRER- KOLLEGA – ELEV RELASJONER	161
C1. Lojalitet til kollega vs lojalitet til elever	161
C2. Informasjon til kollegaer vs beskytte barnets integritet	167
D. DILEMMAER KNYTTET TIL LÆRER – ELEV – UNDERVISNINGSIHHOLD.....	168
D1. Ivaretagelse av eleven vs manglende spesialpedagogisk kompetanse	168
D2. Beskytte elever mot manipulering vs variert undervisning.....	170
D3. Økt fokus på testing og sortering vs mandat	171
D4. Skoledager med verdifullt innhold vs skolen som et oppbevaringssted	172
E. DILEMMAER KNYTTET TIL LÆRER- ELEV - ARBEIDSMÅTER	172
E1. Arbeidsmåter vs kollegial lojalitet	173
F. DILEMMAER KNYTTET TIL LÆRER- ELEV – ORGANISERING	173
F1. Elevens selvbestemmelse vs lærerens kontroll.....	174
G. DILEMMAER KNYTTET TIL LÆRER – ELEV – VURDERING	174
G1. Sortering og rangering vs utvikling av elevens selvstendighet og trygghet.....	175
SAMMENFATNING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON OVER LÆRERNES ETISKE DILEMMAER.....	176

Kardinaldilemmaer og andre dilemmaer	177
KAPITTEL VIII: RESULTAT – LØSNINGER PÅ ETISKE DILEMMAER	181
A. HENSynet TIL ENKELTELEV VS HENSynet TIL KLASSEN	181
A1. Dialog	181
A2. Bytte på å ta hensyn	182
A3. Åpenhet eller beskytte elevens integritet	184
B. HANDLE UTEN KOMPETANSE VS IKKE HANDLE/IKKE HJELPE	185
B1. Være samtalepartner og medmenneske	185
C. LOJALITET TIL FORELDRE VS LOJALITET TIL ELEVEN	186
C1. Dialog	186
C2. Holde tilbake informasjon, fortelle deler av sannheten	187
C3. Si ting vagt og indirekte	189
C4. Overse eller skyve ansvaret fra seg	189
D. FORELDRES RETTIGHETER VS LÆRERENS MANDAT	190
D1. Dialog - og overse	190
E. LOJALITET TIL KOLLEGA VS LOJALITET TIL ELEVER	193
E1. Utsette og avvende	193
E2. Undervisning med smågrupper eller T-timeelever	195
F. INFORMASJON TIL KOLLEGAER VS BESKYTTE BARNETS INTEGRITET	195
F1. Si informasjon eller fortelle alt	195
G. IVARETAKELSE AV ELEVEN VS MANGLENDE SPESIALPEDAGOGISK KOMPETANSE	197
G1. Utføre pålagte oppgaver	197
H. BESKYTTE ELEVER MOT MANIPULERING VS VARIERT UNDERVISNING	198
H1. Legge føringer for informasjon	198
I. ØKT FOKUS PÅ TESTING OG SORTERING VS OPPDRAGET/MANDATET	199
I1. Lojalitet til oppdragsgiverne – utføre arbeidet pliktmessig	199
J. SKOLEDAGER MED VERDIFULLT INNHOLD VS SKOLEN SOM OPPBEVARINGSSTED	200
J1. Ulike løsninger, også å overse eleven	200
K. ARBEIDSMÅTER VS KOLLEGIAL LOJALITET	201
K1. Delta i fellesskapet, tilpasser opplegget	201
L. ELEVENs SELVBESTEMMELSE VS LÆRERENS KONTROLL	202
L1. Elever i ”bufferrolle”- dialog og frihet til å velge	202
M. SORTERING OG RANGERING VS UTVIKLING AV ELEVENs SELVSTENDIGHET OG TRYGGHET	204
M1. Setter karakterer, sorterer og rangerer elevenes prestasjoner	204
AVSLUTTENDE REFLEKSJON OVER KATEGORISERING AV LØSNINGER	205
Dialog som løsningskategori	208
Avsluttende refleksjon over løsningskategorien ”dialog”	216
SAMMENFATNING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON OVER LÆRERNEs LØSNINGER	219
KAPITTEL IX: RESULTAT - BEGRUNNELSER FOR LØSNINGENE	221
HENSynet TIL ENKELTELEV VS HENSynet TIL KLASSEN	221
a) Barnets beste, råd fra eksperter	221
b) Rettferdig behandling er barnets beste	223
HANDLE UTEN KOMPETANSE VS IKKE HANDLE	227
a) Være medmenneske, ”klarer ikke å være profesjonell”	227
b) Utføre oppgaver av plikt, og til barnets beste	229
LOJALITET TIL FORELDRE VS LOJALITET TIL ELEVER	230
a) Respekt og toleranse, og barnets (barnas) beste	231
b) Holde tilbake informasjon ut fra barnets beste	232
c) Ivareta samarbeidsrelasjon med foreldrene ut fra barnets beste	233
d) Uvant med press utenfra	236
LOJALITET TIL KOLLEGAER VS LOJALITET TIL ELEVER	236
a) Bedriftskultur på å beskytte lærerne	237
b) Ivareta <i>både</i> kollegaen og elevene	238
c) Har ikke sett det selv	240
d) Råd fra andre	240
e) ”Ikke mitt bord”	241
f) ”Ønsker ikke å være den sære læreren”	242
g) Argumenterer ut fra foreldrerollen	244

h) Lojal til ledelsens prioriteringer og å gå tjenestevei	245
INFORMASJON TIL KOLLEGAER VS BESKYTTE BARNETS INTEGRITET	247
a) Barnets beste – taushetsplikt og informasjonsplikt.....	247
BESKYTTE ELEVER MOT MANIPULERING VS VARIERT UNDERVISNING	250
a) Ivareta barnets beste, hindre indoktrinering eller manipulering	250
SORTERING OG RANGERING VS UTVIKLING AV ELEVENS SELVSTENDIGHET OG TRYGGHET	251
a) Utfører vurdering, tester og prøver pliktmessig og lojalt	251
b) Instruks og plikt, lojalitet til oppdraget gitt i læreplanen.....	252
SKOLEDAGER MED VERDIFULLT INNHOLD VS SKOLEN SOM ET OPPBEVARINGSSTED	253
a) Kjenner seg maktesløs – skolen gir utilstrekkelige tilbud	253
ELEVENS SELVBESTEMMELSE VS LÆRERENS KONTROLL.....	254
a) Eleven gis ”valgmuligheter”.....	254
b) Barnets beste er å gi elever omsorgsoppgaver.....	255
AVSLUTTENDE REFLEKSJON OVER KATEGORISERING AV BEGRUNNELSER.....	256
Barnets beste.....	257
SAMMENHENG LØSNINGSKATEGORIER OG BEGRUNNELSESKATEGORIER.....	267
Avsluttende refleksjon over begrunnelsene	271
Empirisk undersøkelse: noen antakelser.....	275
KAPITTEL X: DRØFTING	277
DIALOG SOM LØSNINGSSTRATEGI	280
BARNETS BESTE	282
KOLLEGIAL LOJALITET.....	288
Å VÆRE PROFESJONELL.....	291
KAPITTEL XI: KONSEKVENSER FOR LÆRERUTDANNING OG VIDERE FORSKNING.....	296
REFERANSER.....	301

Figurliste

Figur 1: Hierarkisk ordning av etikkbegrep (etter Bayles (1989)).....	31
Figur 2: Normkategorier som påvirker læreres handlinger (etter Colnerud (1995)).....	53
Figur 3: Argumentets oppbygning (Toulmin (2003))	58
Figur 4: Oppsett for et intuitivt argument	131
Figur 5: Oppsett for et rasjonelt argument	132
Figur 6: Sammenfatning av dialog som løsningsstrategi	219

Tabelliste

Tabell 1: Løsningskategorier.....	205
Tabell 2: Løsningskategorier sammenliknet med Osers stadiemodell.....	207
Tabell 3: Begrunnelseskategorier	256
Tabell 4: Fordeling av begrunnelseskategorier på løsningskategorier og hovedcaser	269
Tabell 5: Oppsummering fordeling av begrunnelseskategorier på løsningskategorier	269
Tabell 6: Løsningskategorier fordelt på hovedcaser	317
Tabell 7: Begrunnelseskategorier fordelt på hovedcaser	318
Tabell 8: Oversikt antall følgesaser	319
Tabell 9: Informanter og deres skoler	320
Tabell 10: Problem og dilemmakategorier	330
Tabell 11: Problemtyper fordelt på hovedcaser	330

Vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over løsningskategorier fordelt på hovedcasene	316
Vedlegg 2: Begrunnelseskategorier fordelt på hovedcaser	318
Vedlegg 3: Antall følgecase	319
Vedlegg 4: Informanter og deres skoler	320
Vedlegg 5: Invitasjonsbrev til praksisskoler og øvingslærere	321
Vedlegg 6: Informasjonsbrev til deltakerne i prosjektet	322
Vedlegg 7: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.....	324
Vedlegg 8: Eksempel på del av skriftlig oppsummering mellom samlingene	326
Vedlegg 9: Eksempel på responsamtale i starten av et møte	327
Vedlegg 10: Fokusgrupper vs longitudinelle samtalegrupper.....	329
Vedlegg 11: Problem og dilemmakategorier.....	330

Kapittel I: Læreres profesjonsetikk som forskningstema

Læreren møter elevene både med sitt personlige og profesjonelle jeg, sine verdier og holdninger i en kompleks hverdag i skolen. Det medfører at lærere må foreta en rekke valg. Shavelson (Shavelson, 1973) viser til dette ved å spørre “What is *the* basic teaching skill?”, og hans eget svar var - “decision making” (ibid. p. 144). Videre sier han:

“What distinguishes the exceptional teacher from his or her colleagues is not the ability to ask, say a higher – order question, but the ability to decide *when* to ask such a question.” (Shavelson, 1973, s. 144)

Disse valgene som lærere påtvinges, er ofte valg mellom ulike verdier, eller som Gadamer (1982) sier: ”Practice consists of choosing, of deciding for something and against something else” (s. 81).

Det å vite *når* - involverer lærerens vurderinger og valg, men også å vite *hvordan og for hvem* læreren må gjøre valg - noe som for eksempel også innebærer å endre metoder, tilpasse undervisningsstoffet. Andre beslutninger kan angå hva som skal overses, korrigeres eller fremheves i klasserommet. På denne måten er det mulig å se undervisning som en kontinuerlig beslutningsprosess – og at læreres arbeidsdag er fylt med mer eller mindre kompliserte valg – der svært mange valg også er etiske eller har etiske komponenter.

Grunnen til dette er at læreres yrkesutøvelse er tett knyttet til utvikling og vekst hos elevene, og til de valg lærere gjør for å ivareta dette og at lærernes handlingsvalg påvirker elevene både faglig og menneskelig. Lærernes daglige yrkesutøvelse stiller læreroppgavene i et tydelig etisk lys - ofte med vidtrekkende konsekvenser for elevene. Den amerikanske sosiologen Lortie (2002/1975) uttrykker det på denne måten: ”public schools shape our young and influence their life chances” (ibid. s.xvii). Samtidig vises det til at flere lærere ikke er klar over, eller undervurderer egne handlinger og hvilke virkninger handlingene har på elevene (Tom, 1984).

Læreren er trolig den mest betydningsfulle for elevenes læring og trivsel på skolen, noe som også den generelle delen i lærerplanen (KUD, 2006c) fremhever:

En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget. Læreren avgjør med sin væremåte både om elevenes interesse består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer. Den viktigste forutsetningen for det er respekten for elevenes integritet, følsomhet for deres ulike forutsetninger og trang til å få elevene til å bruke sine muligheter og komme ut i sitt eget grenseland.

En autoritær, ironisk og negativ lærer kan slukke interessen for faget og skade elevenes selvoppfatning. En god lærer kan inspirere ved oppmuntring, ved å gi opplevelser av egen

mestring og ved å gi bekreftende tilbakemeldinger om vekst. Trygghet er en vesentlig forutsetning for læring. (ibid., s. 24)

På denne måten understreker læreplanen lærernes betydningsfulle rolle og at det viktigste ”læremiddel” er dem selv.

Hvorfor studie av læreres profesjonsetikk?

Bakgrunn og hensikt

Læreropp gavene og de profesjonsspesifikke karakteristika, innholdet i yrket og kompetansekravene til lærere kan studeres fra en rekke ulike perspektiv. Denne avhandlingen undersøker profesjonsetiske¹ dimensjoner ved grunnskolelæreres yrkesutøvelse. En forståelse av undervisning og læreropp gaver som etiske anliggende, er utgangspunkt for studien (Hansen, 2001; Strike & Soltis, 2004; Tom, 1984). Noddings viser spesifikt til at omsorgsopp gavene (caring) kan betraktes som a ”moral orientation to teaching” (Noddings, 1993, 2001). Her betraktes omsorg som en av mulige dimensjoner til forståelsen av at læreryrket et etisk anliggende.

I en undersøkelse av læreres profesjonsetikk er det er min hensikt å undersøke hvordan lærere samtaler om profesjonsetiske dilemmaer og problemstillinger fra lærernes egen hverdag. Av interesse er å undersøke hvilke situasjoner og dilemmaer lærerne velger å belyse i samtale, hvordan de løser problemene og begrunner løsningene de velger. Gjennom dette ønsker jeg å gi et bilde på hva som er mest fremtredende etiske dilemmaer for lærerne, hvilke komplekse valg og situasjoner de opplever å være i og hvordan de analyserer situasjonene. Fokuset er på innholdet i det lærerne snakker om.

Læreres profesjonsetikk, valg og begrunnelser er relativt lite undersøkt (Elbaz, 1992) - spesielt gjennom empiriske undersøkelser (Colnerud & Thornberg, 2003). Langt oftere er oppmerksomheten rettet mot kognitive aspekter ved lærernes tenkning, eller affektive dimensjoner ved lærerarbeidet (Hargreaves & Tucker, 1991). Hvorfor så lite oppmerksomhet har vært rettet mot læreryrkets moralske dimensjoner, kan ha sammenheng med at et teknologisk perspektiv har preget pedagogisk forskning og at det er mangel på begreper og kategorier for moralske overveielser og beslutninger. Andre forklaringer kan være knyttet til lærerprofesjonens status – der undervisning knyttet til hverdagslige aktiviteter som barns

¹ Profesjonsetikkbegrepet drøftes i kapittel II.

omsorg, vekst og ivaretagelse. De er for hverdagslige aktiviteter til å kunne gi læreryrket en profesjonell status hevdes det (Elbaz, 1992), spesielt når omsorg og ivaretagelse ofte kobles direkte til morsrollens (Noddings, 1993).

Avhandlingens disponering og inndeling

Avhandlingen er inndelt i elleve kapitler. Læreres profesjonsetikk undersøkes gjennom hvordan lærerne samtaler i lærergruppene om egne valgte dilemmaer fra skolehverdagen. Empirien vil fortelle hva lærerne *særlig* opplever som moralsk ladet i lærerarbeidet gjennom hvilke dilemmaer de velger å fremlegge i samtalene.

Kapittel I: Kapitlet starter med det underliggende og sentrale for studien, at undervisning betraktes som et etisk anliggende. Deretter blir det redegjort for avhandlingens tema og problemstillinger. Valg av fokus og forståelsesrammer blir begrunnet. Dette tas med fordi ordene og begrepene vi bruker, vil prege forståelsen av fenomenet som beskrives, og dermed også ha betydning for hvordan vi forholder oss til fenomenene. For å sette norske læreres profesjonsetikk inn i en historisk ramme, gis et kort historisk riss av utviklingen fra lærerkall til kodeks.

Kapittel II: Her drøftes ulike teoretiske perspektiver og begreper som bakteppe for empirien og forståelse av læreres profesjonsetikk. Dette er avhandlingens teoretiske innramming med utgangspunkt i Bayles (1989) moralfilosofiske tilnærming til profesjonsetikken, Toulmins (2003) teoretiske tilnærming til argument og begrunnelser samt Fenstermacher & Richardsons (1993) analyse av læreres praktiske argumenter og praktiske resonnement. Læreryrkets innebygde konflikter relateres til Berlak og Berlaks (1981) ”dilemmaspråk”, og til andre empiriske studier på området (Campbell, 1996; Colnerud, 1995; Jackson, Boostrom, & Hansen, 1993; Tirri, 1999). Av betydning for empirien belyses læreryrkets innebygde konflikter og dilemmaer i dette kapitlet. Dette gjøres som bakteppe for empiri og resultatdeler for å belyse hvilke verdier og normer som eventuelt konkurrerer og hva som eventuelt blir avgjørende for lærernes valgte løsninger.

Kapittel III: Profesjonsetisk kompetanse slik det kommer til uttrykk i allmennlærer-utdanningens rammeplan analyseres og drøftes, og settes i et større landskap av profesjonskompetanser (UFD, 2003). Forskriften for skikkethetsvurdering av lærerstudenter tas med fordi den spesielt gir retningslinjer for yrkesutøvelsen knyttet til ivaretagelse av elevene og deres rettigheter. Hensikten med dette kapitlet er å belyse myndighetenes

vektlegging og forventninger til utvikling av profesjonsetiske kompetanse i lærerutdanningene.

Kapittel IV: Dette kapitlet gir oversikt over relevant tidligere forskning. Her er ulike empiriske studier av betydning for forståelse og tolkning av empirien tatt med.

Kapittel V: Her presenteres metode og design, og videreutvikling og omforming av fokusgrupper til longitudinelle fokuserte samtalegrupper. Kvalitativ innholdsanalyse blir beskrevet, og forskning på egen kultur drøftes.

Kapittel VI: Her drøftes studiens kvalitet med utgangspunkt i den metodiske tilnærmingen, reliabilitet, validitet og mulige trusler mot troverdighet løftes fram, og det gjøres forsknings-etiske overveielser og refleksjoner knyttet til valg av metode.

Kapitlene VII, VIII og IX: I disse kapitlene presenteres resultater fra den empiriske undersøkelsen. Resultatene er inndelt i disse tre kapitlene etter temaene ut fra forskningsspørsmålene: dilemmaer, løsninger og begrunnelser.

Kapittel X: Kapitlet rommer oppsummerende perspektiver og drøftinger av forskningsprosjektet: *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler.*

Kapittel XI: I dette kapitlet drøftes konsekvenser og gir noen føringer for lærerutdanningen og videre forskning.

I avhandlingen bruker jeg gjennomgående *hun* som betegnelse på lærere, vel vitende om at det også er mange mannlige lærere. Pronomenet *hun* er rent teknisk valgt for å slippe å skrive *hun/han*, og ekskluderer verken mannlige informanter eller lærere.

Begrepet profesjonsetikk settes synonymt med yrkesetikk. Det gjøres fordi begrepet yrkesetikk benyttes i lærerutdanningenes rammeplan, samtidig som begge begrepene brukes i det meste av litteratur om emnet.

Undervisning som et moralsk/etisk anliggende

Forståelsen av undervisning og oppdragelse som etiske anliggender er en gammel erkjennelse (Bergem, 1994). Kjente kilder av både Platon, Konfutse, Aristoteles og Buddha understreker

at undervisning har både intellektuelle og moralske sider. Dewey fremmet tidlig tanker om lærere som moralske agenter (Dewey, 1975).

Denne studien tar utgangspunkt i undervisning som et etisk anliggende – fordi undervisning ses på som en *mellommenneskelig* (interpersonell) aktivitet som går på å *forme og påvirke* gjennom en rekke pedagogiske ferdigheter. Læreren er forventet å hjelpe eleven til å utvikle seg, dermed blir det moralsk gode for eleven et fundamentalt utgangspunkt i enhver undervisningssituasjon (Tom, 1984). Lærerens ”style”, ”manner” og forpliktelse blir da en del av enhver skolekontekst, og samtidig en nødvendig del av lærerens profesjonalitet.

Undervisning og læreroppgaver er moralske anliggender på to måter (Tom, 1984). For det første involverer undervisning en *moralsk forbindelse* mellom lærer og elev, og denne relasjonen har utgangspunkt i et *asymmetrisk forhold* der læreren er i en dominerende posisjon i forhold til eleven. For det andre velger læreplanene og læreren ut visse mål eller innholdskomponenter i stedet for noe annet, og disse reflekterer både eksplisitt og implisitt *ønskede mål for elevene*. Nesten alle aspekter ved undervisning en moralsk komponent, delvis fordi undervisning og oppdragelse er et sosialt møte og delvis fordi dette sosiale møtet medfører en intervensjon (innblanding) av en person i en annen persons intellektuelle og personlige utvikling (ibid.).

Å undervise er å

...engage in an intentional or goal-directed activity with the hope that the student ultimately develops in certain desirable directions (Tom, 1984, s. 81)

Undervisning som intensjonell, målrettet handling innebærer at i relasjonen mellom lærer og elev gis læreren kontroll over elevens utvikling i ønskede retninger - dvs. til å utvikle elevenes kompetanse og selvstendighet. At læreren aksepterer disse oppgavene og målsettingene, innebærer at læreren har et moralsk ansvar for eleven.

Dette at undervisning i sitt hjerte er en intensjonell aktivitet, medfører også at læreren har *makt over eleven*. For å hjelpe eleven til å tilegne seg et verdifullt innhold, tilrettelegger læreren stoffet på forskjellige måter gjennom ulike aktiviteter, korrigerer feil, identifiserer sentrale elementer som kan generaliseres, spesifiserer nye oppgaver, stimulerer eleven til å interessere seg for nye emner osv. Dette er sentrale læreroppgaver knyttet til læringssituasjonen. Lærerens makt og påvirkning over eleven ligger i hva Dewey (1956) karakteriserer som ”to determine the environment of the child” (ibid., s. 30) der hensikten er å oppmuntre og stimulere elevene til å lære og til å fylle hverdagen deres med innhold av verdi og betydning.

Sagt med Jacksons (1990) ord, er den etiske dimensjon i lærerarbeidet:

[...] deeply embedded in the soil of everyday worldmoral dimensions of classroom life,.....are seldom written on the surface for all to see. It takes time and patience, accompanied by a certain frame of mind it seems ... - to make them visible (s. 8)

Den etiske dimensjon i lærerens arbeid med elever er ikke til enhver tid åpenbart synlig, selv om elevene både kan oppdage og erfare den i skolehverdagen.

Læreres profesjonsetikk som forskningstema og kunnskapsområde

Det synes å være en stigende interesse for profesjonsetikk i en rekke profesjoner og utdanninger i senere år - både i Norge og internasjonalt. Det kan henge sammen med en voksende interesse for etikk i sin helhet, men samtidig også en voksende interesse for profesjon og profesjonsutdanninger. Men profesjonsetikk har vært langt mer i fokus innenfor andre yrker/profesjoner enn innenfor læreryrket, selv om området her også har fått noe økt oppmerksomhet i senere år (Coombs, 1998).

Flere forskere viser imidlertid til at det innen pedagogikken kan synes å være en *etisk vending* (Bergem, 1994, 2004; Sockett, 1993; Strike & Ternasky, 1993). Strike & Ternasky (1993) finner tre mulige forklaringer – for det første de synlige etiske overtrap i samfunnet generelt, dernest et forsøk på å profesjonalisere undervisning og lærerrolle. Det å tilhøre en profesjon innebærer i følge tradisjonell profesjonssosiologi bla. at profesjonsutøverne deler forpliktende etiske retningslinjer med sine kollegaer. Denne forståelsen vektlegger profesjonsetikken som et viktig aspekt ved profesjonalisering av læreryrket.

Den siste forklaringen er at mye av skoleforskningen har konsentrert seg om *bedre undervisningsteknikker*, men uten at en derved kan vise til nevneverdig forbedringer av skolen. Kritikken av et teknisk fokus der vekten har ligget på mer evidensbaserte undervisningshandlinger (Brusling, 2006) kan ha åpnet for å se undervisning som ”a moral craft” (Tom, 1984) som vektlegger skoler og undervisning som menneskelige fellesskap konsentrert rundt felles verdier. Skolen som en profesjonell organisasjon bygger på forståelsen om at organisasjonen opptrer rimelig rettferdig overfor brukerne, og at lærerne har en klient-sentrert etikk ”i embetets medfør”. I følge Strike & Ternasky (1993) er det lite som eroderes raskere enn organisasjoner som oppfattes som urettferdige overfor brukerne (ibid. p. 4). Betydningen av å arbeide med profesjonsetiske spørsmål må derfor anses som viktig for skolen som organisasjon - og for skolens organisasjonelle liv.

Den siste forklaringen støttes av den amerikanske filosofen Gary Fenstermacher (Fenstermacher, 2001; Fenstermacher & Soltis, 1992) som i mer enn et tiår har hevdet at en av de viktigste pendelsvingningene i den pedagogiske tenkningen er svingingen *fra metode til væremåte* ("from method to manner") og forklarer dette som et resultat av det ideologiske oppgjøret med behaviorismen der fokuset ble lagt på pedagogikken som ren atferdsvitenskap².

Forståelsen av undervisning som et etisk anliggende, blir imidlertid ikke forstått særlig godt i store deler av utdanningsmiljøer (Hansen, 2001). Fenstermacher understreket det samme sin artikkel i 1986 i *Handbook of Research on Teaching*:

No research with which I am familiar takes account of issues dealing with good teaching. That is, research on teaching has not, to my knowledge, specifically addressed aspects of moral worth reflected in the teacher's actions, or considerations of epistemic worth in the selection and reconstruction of content. (Fenstermacher, 1986, s. 40).

Selv om Fenstermachers uttalelse ligger noe tilbake i tid, er forskning om de moralske sider ved undervisningen relativt liten sammenliknet med annen type lærerforskning – til tross for profesjonsetikkens betydning og aktualitet. Fenstermachers hovedpoeng er at forskning om undervisning i hovedsak har konsentrert seg om betingelser for effektiv, god eller suksessrik undervisning, samtidig som læring og undervisning er knyttet sammen i en slags kausal forbindelse. Fenstermacher (ibid.) velger å utdype undervisningsbegrepet moralsk ved å si at god undervisning ikke er synonymt med suksess, og viser til at begrepet "god" har både moralsk og epistemologisk kraft. I følge Fenstermacher er god undervisning undervisningshandlinger som kan rettferdiggjøres moralsk (ut fra moralske prinsipper) med tanke på elevene. Epistemologisk er god undervisning en undervisning som både er fornuftig og forsvarlig og av verdi for elevene.

Kunnskapsområdet profesjonsetikk

Kunnskapsområdet profesjonsetikk befinner seg i skjæringspunktet mellom disipliner som filosofi, pedagogikk, sosiologi. Bla. har den franske sosiologen Durkheim (184/1933) og

² Det å oppfatte pedagogikken som en etisk vitenskap henter også støtte hos den gamle filosofen Herbart (1835). (Herbart & Sköld, [1835] 2003) som for snart to hundre år siden i "Konturer till föreläsningar i pedagogikk" skrev at pedagogikken hviler på to vitenskaper: den praktiske filosofien (dvs. etikken) og psykologien. Den praktiske filosofien angir utdanningens mål, psykologien veien, midlene og hindringene. Han viser til at utvikling av dyder er hensikten med hele oppdragelsen og består av den indre frihetens ide – dvs. av innsikt og vilje.

den britiske sosiologen Marshall (1977) fokusert på profesjonenes kollektive forpliktelser overfor samfunnet. Som eksempel viser Marshall (ibid.) til samfunnets krav til legeprofesjonen om å fremme god helse og forhindre sykdom og den juridiske profesjonens forpliktelse til å fremme rettferdighet. Også innenfor angloamerikansk sosialteori som gjennomgående er langt mer individualistisk rettet, verdsettes profesjonenes kollektive forpliktelser høyt. Andre amerikanske sosiologer, som for eksempel Parsons (1967), har i sine undersøkelser mer fokusert på relasjonen mellom den profesjonelle og klienten. I slike tilnærminger understrekes at asymmetrien i relasjonen mellom den profesjonelle og klienten, krever en spesiell sosial kontroll - en normativ kontroll som ofte uttrykkes gjennom etiske kodekser for de ulike profesjonene. De profesjonsetiske reglene som styrer relasjonen mellom den profesjonelle og klienten, kan imidlertid både være skrevne og uskrevne regler, institusjonelle normative rutiner og kontroll med de profesjonelles hverdagsliv. En tilsvarende distinksjon kan trekkes til regler som styrer for eksempel kollegiale relasjoner.

Ethics codes are the most concrete cultural form in which professions acknowledge their societal obligations. (Abbot, 1983, s. 856)

Sammenfattet kan en si at profesjonsetikken har to sett forpliktelser: et som er orientert mot det kollektive/ samfunnsmessige og et som er rettet mot det individuelle. De fleste profesjoner styres av både formelle og uformelle retningslinjer.

Læreres profesjonsetikk - fra kall til kodeks

Gjennom mange år av norsk skolehistorie har læreryrket vært både prestisjefyllt og hatt klare retningslinjer. Fra 1730 med innføringen av den norske "almugeskolen" på landsbygda, hadde store deler av lærerarbeidet et religiøst utgangspunkt og var legitimert som forberedelse til den tvungne konfirmasjonen som var innført i 1736 (Solerød, 1994). Når det gjaldt byskolene - latinskolen, hadde de ikke bare et religiøst, men også et verdslig opphav (Vaage, 1980). Kirkens hegemoni over lærerutdanning og skole var tydelig, og Erik Pontoppidans pietistiske kristendomsforklaring til Luthers katekisme var skolebok nummer *en* gjennom 150 år (ibid. s 49).

På denne måten hadde læreren en klar og tydelig kontrakt i forhold til tjenesten, til lover og forpliktelser (Bergem, 2003a). Fram til 1860 var det kristne/religiøse kvalifikasjonskravet hovedmålsettingen i Norge (Solerød, 1994), og læreryrket ble betraktet som et kall. Kallet ble senere utvidet til å gjelde hele nasjonsbyggingen, ikke bare det religiøse (Sundli, 2002). Den

fremtredende kallstanken var imidlertid i utgangspunktet bygd på lærerens kjærlighet og omsorg for barna. I Sverige snakker Lundgren (1989) om en *moralisk læreplan* for folkeskolen i tiden fra 1842 til slutten av 1800-tallet, der målet var *moraltrening* (ibid. s.65) innenfor den lutherske tros- og moraloppfatning kombinert med kunnskap om fedrelandet.

Tanken om en formulert yrkesetikk for norske lærere ble for alvor aktuell i det 20. århundre, og sannsynligvis henger dette sammen med både svekkelse av kallstanken og med profesjonaliseringen av yrket (Myhre, 1990). Fagforeningen Norsk Lærerlag nedsatte en yrkesetikk-komiteé i 1972, og komiteens innstilling ble publisert i tidsskriftet *Vår skole* (Persvold et al., 1973). Komiteen skisserte formålet med yrkesetikken på følgende måte:

En yrkesetisk kodeks sikter således både mot å beskytte samfunnet og selve profesjonen, ved at den søker å regulere det frie spill av ukontrollert individualisme som kan undergrave tilliten til yrket. (Persvold et al., 1973).

Her understrekes kodeksens eller retningslinjenes todelte oppgave: beskyttelse av samfunnet og beskyttelse av profesjonen selv. Det at det frie spill av ukontrollert individualisme understrekes, kan ses på bakgrunn av tidsånden og datidens ønske om å kontrollere radikale lærere. Mange mente at lærerne hadde for stor autonomi og mer eller mindre gjorde hva de ville i skolen. Tilliten til yrket - noe som ble sett på som et viktig formål for profesjonsetikken - skulle gjenskapes ved regulering og kontroll. Passusen ”beskyttelse av samfunnet” kan lede tankene mot ivaretagelse av lærernes gitte samfunnsmandat.

Innstillingen møtte motstand, og landsmøtet i Norsk Lærerlag vedtok i 1975 en uttalelse der hovedprinsippene var med, men uten at den hadde form av en kodeks med tilknyttede straffereaksjoner ved yrkesetiske overtramp. Det ble bla. hevdet at lærere kan klare seg med retningslinjene som allerede forelå i læreplaner og forskrifter (Gardå, 1974). Nestleder i fagforeningen, Ragnhild Midtbø, reagerte sterkt da filosofiprofessor Arnfinn Stigen hevdet at lærerne tok for lett på oppgaven å være modell for barna og at de derved forsømte den viktigste delen av lærerarbeidet. Hans forslag var at lærer burde avlegge en egen lærer-ed som også skulle gjelde utover skoletiden. Til dette repliserte Midtbø: ”Det er ingen grunn til å si at lærerne ikke gjør det de kan for å oppfylle Mønsterplanens krav” (Sandvand, 1989). Diskusjonen gikk på om det i det hele tatt er nødvendig med en yrkesetisk kodeks for lærere når læreroppdraget og samfunnsmandatet så tydelig og detaljert uttrykkes i læreplaner og forskrifter. At lærerorganisasjonen i 1975 vegret seg mot innføringen av en profesjonsetisk kodeks, kan ha sammenheng med at diskusjonen i perioden 1973-75 var mer fokusert på form enn substans. Dette hadde nok mye med ”tidsånden” å gjøre som var preget av fristilling fra ytre autoriteter. Slik sett kom innstillingen trolig 15-20 år for tidlig.

Dagens norske lærere har ennå ingen formalisert etisk kodeks slik andre skandinaviske lærere har³. Utdanningsforbundet/Norsk Lærerlag viser til dokumentene ”Etisk verdigrunnlag” (NorskLærerlag, 2001), og senere ”Utkast til profesjonsetisk bevissthet” (Utdanningsforbundet, 2006) som lærenes etiske verdigrunnlag, uten at dokumentene er nevneverdig kjent av norske lærere og skoleledere. Min erfaring som lærer og lærerutdanner gjennom mange år er at disse dokumentene ikke fungerer etisk bevisstgjørende for norske lærere når de er så lite kjent og diskutert av lærere.

Avhandlingens tema og problemstillinger

Utøvelse av læreryrket medfører et utall valg situasjoner i løpet av skolehverdagen, ofte uten noen tid til refleksjon i forkant, samtidig som de etiske valgene kan være mer eller mindre bevisste for læreren.

Tema for avhandlingen er etiske dilemmaer og handlingsvalg hos lærere slik de kommer til uttrykk i *samtale mellom lærere* om deres *egne opplevde etiske dilemmaer*. Disse opplevelsene er knyttet til hendelser som kan betegnes som lærernes ”well-remembered events” (Carter & Gonzalez, 1993). Jeg vil undersøke *hvilke hendelser* lærerne identifiserer som etiske problematiske og med hvilke verdier og vurderinger lærerne *rettferdiggjør sine handlingsvalg* - også når ulike verdier kan konkurrere eller være i konflikt i yrkesutøvelsen. Hovedfokuset er på hva lærerne identifiserer som etiske dilemmaer, hvordan de prioriterer og handler, og hvordan de begrunner valgene sine.

Som bakgrunn for de etiske dilemmaene ligger det at skolens pedagogisk virksomhet er en grunnleggende *relasjonell virksomhet* hvor lærere og elever møtes i et *asymmetrisk forhold* (jf. s.4 ff.). Mange av lærernes profesjonsetiske utfordringer og dilemmaer kan nettopp ha utspring i dette ujevne maktforholdet.

Problemstillinger

Hvordan samtaler lærere om profesjonsetiske problemstillinger fra læreres ”levde” hverdag?

- *Hva kjennetegner de profesjonsetiske problemer og dilemmaer som lærerne velger å presentere for hverandre?*
- *Hvordan løses problemene og dilemmaene?*
- *Hvordan begrunnes løsningene?*

³. ”Professionssidealer” (2002) - Danmark <http://www.dlf.org/sitemod/moduler/index.asp?pid=3710>. (nedlastet 18.juli 2007)

”Lärares yrkesetiska principer” (2001) – Sverige -

<http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/documents/00377D31?OpenDocument> (nedlastet 18.juli2007)

”Lärarens etiska principer” (1998) – Finland <http://www.fsl.fi/filer/107521313535.pdf> (nedlastet 18.juli 2007)

I de følgende avsnitt skisseres mitt personlige og yrkesmessige utgangspunkt for arbeidet med denne studien, samt noen antakelser knyttet til forskningsfeltet rundt læreres profesjonsetikk. Utgangspunktet og antakelsene tas med fordi jeg ønsker å synliggjøre eget ståsted og å redegjøre for eget verdisyn. Gjennom dette mener jeg å gi leseren mulighet til å vurdere mitt ståsted og mine antakelser opp mot de bilder som gis og de konklusjoner som trekkes. Slik ønsker jeg å invitere leseren inn og dermed gi anledning til å vurdere resultater og tolkninger mot perspektiver og antakelser som på denne måten er gjort eksplisitte.

Avgrensning og presisering

Jeg finner det viktig å presisere at jeg ikke har til hensikt å gradere og kategorisere lærerne ut fra eventuell ulik profesjonsetisk kompetanse, eller fra ulik evne til å kunne identifisere og verbalisere dilemmaene på en moralfilosofisk måte. Jeg ønsker heller ikke å gradere dem som mer eller mindre etisk bevisste og reflekterte, eller å gjøre sammenlikninger mellom menn og kvinner, mellom eldre og yngre lærere, mellom lærere med lang og kort erfaring osv. Hensikten er å *beskrive* de profesjonsetiske dilemmaer, overveielser, beslutninger og handlinger som lærerne velger å trekke fram i sine fortellinger og case. Gjennom dette ønsker jeg å belyse sider ved læreres profesjonsetikk og fortelle noe om hva lærerne opplever som etisk viktig og vanskelige i møte med elever, foreldre og kollegaer - samt undersøke hvilke moralske krav og verdier de vektlegger i sine handlingsvalg.

Når man skal forske på en del av en virksomhet, kan det skje ved at man samler inn og systematiserer deler av virksomheten. Det kan innebære at man forstørrer nettopp en side ved virksomheten, men også gjør en avgrensning for å kunne håndtere feltet. Ved å forstørre detaljer håper man å kunne få et så tydelig bilde som mulig, og å kunne skille ut fremtredende aspekter som en ellers kunne overse. Her er det de profesjonsetiske aspektene som får en slik fremskutt og forstørret plass.

Egne yrkeserfaringer som begrunnelse for valg av tema og fokus.

Jeg har i mange år vært allmennlærer i grunnskolen, lærerutdanner i pedagogikk, undervisningsleder for praksisopplæringen og institusjonsansvarlig for skikkethetsvurdering for de tre lærerutdanningene ved Høgskolen i Oslo. I tillegg har jeg vært forelder til to barn i skolen. Dette har gitt meg innsikt i en rekke etiske problemstillinger og dilemmaer knyttet til læreryrket, lærerkompetanse og lærerutdanning. Mine grunnverdier for læreryrket baserer seg på hvert enkelt menneskes verdi og verdighet, til å verdsette sannhet, men også verdien av oppdragelse til demokratisk forståelse og respekt for andre. Jeg betrakter det som vesentlig å ivareta menneskets frihet til å lære, og som lærer å arbeide for like muligheter for alle elever. Samtidig har jeg ønske om høy etisk bevissthet og etisk kloke handlinger hos lærere i grunnskolen ut fra forståelsen om at det finnes et mangfold av ansvarsoppgaver knyttet til undervisningen men også til læreres ønske om respekt og tillit fra kollegaer, elever, foreldre og samfunn.

Antakelser

Først ligger en antakelse om at det finnes en rekke moralske og etiske konfliktsituasjoner, problemer og dilemmaer i læreryrket, og at utøvelse av lærerprofesjonen omfatter *etiske valg* (Campbell, 2003b; Colnerud, 1995). Lærere har et samfunnsgitt mandat som medfører ansvar for unge mennesker - samtidig som elevene står i et avhengighetsforhold til læreren.

Relasjonen mellom lærer og elev karakteriseres som asymmetrisk hvor læreren besitter makt til å kontrollere elevene, samtidig som læreren er gitt en legitim rett til å påvirke elevene ut fra samfunnsmandatet (Clark, 1990; Goodlad, Soder, & Sirotnik, 1990) . For norske lærere er retten til påvirkning nedfelt i forskrifter og læreplaner for grunnskolen (KUD, 2006c).

Antakelse nummer to er at *læreryrket omfatter profesjonsetiske normer så vel som andre normer* (sosiale normer, samfunnsskapt normer, allmennmoral osv.), og at disse normene innvirker på og styrer lærernes hverdag mer eller mindre bevisst og formålstjenlig. Flere studier har vist at lærere tar sine egne private moralske og etiske normer og verdier med inn i yrket (Campbell, 2004; Colnerud, 1995; Lortie, 2002/1975), og at disse normene i hovedsak styrer læreres overveielser, vurderinger og handlinger.

Utvikling av lærerstudentenes etiske bevissthet gjennom den formelle lærerutdanningens synes å være liten (Bergem, 1994). Nyutdannede lærere forbinder stort sett bare taushetsplikten med lærernes profesjonsetikk (ibid.). Senere studier har vist at nye lærerstudenter har store forventninger til at de i utdanningen skal utvikle profesjonsetisk

kompetanse, men er etter endt utdanning gjennomgående mindre fornøyde over utbyttet på dette området (Ohnstad & Brusling, 2003). Om mer erfarne lærere gjennom yrkesutøvelsen tilegner seg mer bevisste profesjonsetiske normer om hvordan læreroppgavene skal utføres, kan være vanskelig å uttale seg om. Vi vet imidlertid at den uformelle og lokale disiplineringen på arbeidsplassen påvirker lærernes handlinger og holdninger til elevene (Campbell, 1996; Colnerud, 1995; Nygren & Fauske, 2004).

En tredje antakelse er at *etiske dilemmaer og læreres handlingsvalg sjelden diskuteres verken i grunnskolen eller lærerutdanningen*. I grunnskolen synes det ”påtvungne”⁴ kollegiale samarbeidet å begrense seg til planlegging og utvikling av kortsiktige undervisningsenheter og fellesopplegg på skolen, svært sjelden omfattes samarbeidet av etiske diskusjoner om lærernes handlingsvalg (Hargreaves, 1994a). I lærerutdanningen ligger hovedvekten i teoristudiene og praksisopplæringen på valg av fagstoff, innføring av nye læreplaner og endrede krav til lærerrollen, på praktisk og didaktisk planlegging og gjennomføring av undervisning og på tilpasset opplæring ut fra elevenes nivå og utvikling. Dvs. at det er de metodiske, didaktiske, pedagogiske og psykologiske perspektivene som vektlegges, svært sjelden de etiske utfordringene som ligger i yrkesutøvelsen (Bergem, 1994; Colnerud, 2004a, 2004b, 2006a; Strike & Soltis, 2004).

En fjerde antakelse henger sammen med *organisering av skolen og læreryrkets særegenhet*. For det første er skolen obligatorisk for elevene. Elevene blir i stor grad prisgitt den læreren de får tildelt. At skolen er obligatorisk for elevene kan ha negative konsekvenser for relasjonen mellom lærer og elev (Sockett, 1993). Skolen er samtidig en *rettighet* elevene har, men rettigheten ligger i hovedsak på rett til undervisning og utdanning – ikke til å velge eller å velge bort lærere.

Den enkelte lærer har også begrenset beslutningsmyndighet. Sammenliknes læreryrket med andre ”relasjonsorienterte yrker” (Fibæk Laursen, 2005) som for eksempel lege, prest eller advokat kan disse si fra seg oppdraget eller henvise klienten til en annen yrkesutøver. Enkelte profesjoner (eks. psykologene) er ifølge deres profesjonsetiske kodeks pålagt å si fra seg oppdraget dersom de selv mener ikke å inneha den kompetanse som er nødvendig for å utføre oppdraget (Colnerud & Granström, 2002). Den enkelte lærer har ikke tilsvarende mulighet til

⁴ Hargreaves (1996) bruker begrepet ”påtvunget kollegialitet” der lærernes samarbeidsrelasjoner ikke er spontane, frivillige og utviklingsorienterte. Det er en administrativ regulering i form av pålegg for møter og samarbeid og det er obligatorisk deltakelse til faste tider.

å si fra seg ansvaret for en elev, slike beslutninger er det skoleledelse og PP⁵-tjenesten som tar. Videre er læreryrket *komplekst* med utallige *samfunnsdefinerte oppgaver* hvor flere av dem kan oppleves å stå innbyrdes i motsetning til hverandre⁶. Med *diffuse og motsetningsfylte mål* og et *utall av forventinger* sammen med en stadig videre definert lærerrolle⁷, kan lærere oppleve at det er vanskelig å vite om de har oppfylt samfunnsmandatet. Læreropp-gaven oppleves ofte som en uavsluttet aktivitet, ved at læreren alltid ville kunne gjort mer faglig eller medmenneskelig for eleven (Hargreaves, 1994a). Både tolkning av vage mål og en følelse av oppgavens uavsluttethet, gjør at løsninger på komplekse praktiske læreropp-gaver er preget av usikkerhet (ibid.).

På tross av økt vektlegging på lærerteam og samarbeid i dagens skole, arbeider de fleste lærere fremdeles mest alene i overfylte skolemiljøer. Lærerne skal ivareta samarbeid og gode relasjoner til *et stort antall mennesker samtidig* - i klasser med mange elever (og med mange foreldre/foresatte). Som følge av dette føler mange lærere seg overbelastet og opplever å stå under et nådeløst tidspress med konstant skyldfølelse for ikke å svare til de ulike forventinger og krav som stilles (Hargreaves, 1994a).

Karakteristisk er også de mange raske beslutninger læreren tar i løpet av skolehverdagen og mange beslutninger som må tas på bakgrunn av utilstrekkelig informasjon (Eraut, 1995). Resultatet kan ofte bli en type ad hoc løsning i akutt-situasjoner. Lærernes vurderinger blir dermed privatisert, og angår i hovedsak hva læreren gjør i sitt eget klasserom med sine egne elever. Men samtidig får lærernes beslutninger direkte konsekvenser for elevene, ved at elevene utsettes for lærernes spontane reaksjoner og handlinger - uten selv å kunne påvirke og endre disse.

Et annet særegent trekk er at lærernes kunnskapsbase er lite forsknings- og teoribasert. Det antas at det meste av lærernes praktiske kunnskap i stor grad er hentet fra egne erfaringer, og at gyldigheten hos formidlet teori er avhengig av forholdet til disse erfaringene (Eraut, 1995).

Den femte grunnleggende antakelsen har utgangspunkt i at mennesket både har en *moralisk kapasitet* som definerer oss som menneske (Bauman, 1996) , og en *rasjonell kapasitet* som muliggjør moralsk refleksjon (Strike & Soltis, 2004). Men når lærere i yrkesutøvelsen blir

⁵ PP-tjenesten er det samme som pedagogisk og psykologisk tjeneste for skoleverket (ofte forkortet PPT)

⁶ som for eksempel å fremme individuell utvikling og tilpasset opplæring, samtidig som det er en rekke felles mål elevene skal nå, og at alle elevene skal prøves til den samme eksamen.

⁷ Lærerne har for eksempel forpliktelse til å utvikle eleven sosialt og emosjonelt i tillegg til faglig utvikling.

konfrontert med konkurrerende moralske krav og verdier, kan det bli lite tilbake annet enn å ”konsultere ens samvittighet⁸”, og det mer uspesifiserte kravet om ”ansvar for den Andre⁹”(Bauman, 1996). I en levinask terminologi vil ”ansikt-til-ansikt” situasjoner berøre mennesket, og møtet vil aktivere menneskets ansvarlighet. Løgstrup bruker begrepet etisk fordring for slik ansvarlighet og viser til de *forpliktelses* og *hensyn* vi har overfor de mennesker vi møter og som berøres av det vi gjør (Løgstrup, 1991). Sammenfattet bygger den femte antakelsen på at *mennesket er ansvarlig for de moralske valg det gjør*.

I hvor stor grad et menneske kan velge sine handlinger, er avhengig av hvor mye som er *bevisst* for personen. *Moralsk bevissthet* kan ses som en medfødt egenskap eller som et kulturelt skapt fenomen. Siden mennesket er en del av en sosial kontekst, både påvirkes mennesket av - og påvirker, konteksten. Jeg velger å betrakte etisk bevissthet som menneskelig sensitivitet og som evne til å identifisere moralske dilemmaer. Dette er en forutsetning for å kunne foreta moralske vurderinger og overveielser, til å ha moralsk *dømmekraft* (Christoffersen, Ruyter, & Wyller, 2005; Vetlesen & Nortvedt, 1994). Dette ses ikke som noen medfødt egenskap, men heller at etisk bevissthet kan utvikles både sosialt og individuelt. Personlige normer og verdier vil kunne virke sammen med den sosiale og kulturelle konteksten de artikuleres i og opererer innenfor. På denne måten kan *ulike grader av etisk bevissthet* hos mennesker variere innenfor en sosial kontekst.

Videre antas det at *språket er sentralt*. Dersom lærere skal kunne bli bevisst profesjonens etiske krav og moralske dilemmaer, må de ha et språk for dette fenomenet. Språket blir på denne måten en forutsetning for læreres etiske bevisstgjøring og refleksjon (Colnerud & Granström, 2002). Uten et etisk språk forstummer læreres etiske bevissthet, og lærernes fagspråk vil fortsatt kunne domineres av å være både instrumentelt og strategisk (Strike, 1995). Lærere blir ikke kyndige og dyktige i språk de ikke bruker. Det antas videre at det gjennom språket - via ulike menneskers beskrivelser og utsagn, er mulig å få del i andre menneskers syn på etiske spørsmål, og at gruppesamtaler er godt egnet til å få fram noe av det lærere opplever som etisk problematisk i sin yrkesutøvelse.

Den siste antakelsen er at *”hverdagsspråket” kan gi uttrykk for etiske vurderinger og holdninger*. Det er feilaktig å slutte fra et eventuelt fattig etisk vokabular der deltakerne i liten

⁸”If in doubt – consult your conscience”(Bauman, 1993, s. 244)

⁹ Dette uttrykket knyttes direkte til både Bauman og Levinas (også til Løgstrups etiske fordring). Bauman har uttalt at ”being for Others [is the] cornerstone of all morality”(Brante, 1992, s. 214) og “moral responsibility is the most personal and inalienable of human possessions” (ibid. p. 250)

grad bruker moralfilosofiske termer til at mennesket dermed verken tenker eller handler etisk/moralsk. Undervisning og oppdragelse er tett forbundet med ivaretagelse og oppgaver som skal komme elevene til gode, og da er det problematisk å snakke om lærere og undervisning og samtidig si at de ikke har det som Sockett (1993) betegner som ”et moralsk språk” – dvs. et hverdagspråk som gir uttrykk for etiske vurderinger og holdninger. Den sosial konteksten er ikke lærerens egen alene. Tvert imot er undervisning og oppdragelse et mellommenneskelig område som overveiende konstituerer, og konstitueres av læreres profesjonelle praksis, lærernes tenkning og meninger om denne praksisen. I det hverdagspråk som lærere bruker, kan det derfor ligge moralske meninger og holdninger (mer eller mindre bevisst) selv om disse ikke uttrykkes i etikkfilosofiske termer. Buchmann (1987) har brukt uttrykket ”the knowledge that teachers live by” for å peke på at det er uklart for lærerne hva lærere vet, som er profesjonsspesifikt, dvs. skilt fra vanlig kunnskap eller common sense. For læreres profesjonsetiske kunnskapsområde antas dette spesielt å være gjeldende.

Kan moralske/etiske spørsmål studeres empirisk?

Som nevnt er det sammenliknet med annen type lærerforskning, gjort relativt lite forskning på området om læreres profesjonsetikk, og da spesielt som empirisk forskning. Langt oftere er profesjonsetiske spørsmål forskningsobjekt for moralfilosofien, og moralfilosofien benytter sjelden empiriske metoder (Colnerud, 1995).

Det er to innfallsvinkler til studier av moralske spørsmål og fenomen. De kan studeres *preskriptivt* – hvordan ting bør være, og *deskriptivt*, hvordan ting er. Det er denne siste innfallsvinkelen jeg tar i denne studien. Hensikten er å utforske visse sider ved den profesjonsetiske dimensjon i læreres arbeid gjennom samtaler, ikke å vurdere hvordan læreres profesjonsetikk burde være ut fra en gitt norm eller standard.

I denne sammenheng finner jeg støtte hos den franske sosiologen Emile Durkheim (1858-1917) som sier

“Moral reality, like all reality, can be studied from two different points of view. One can set out to explore and understand it and one can set out to evaluate it. The first of these problems, which is theoretical, must necessarily precede the second” (Durkheim, 1974, s. 35).

Han understreker at moralske fenomener kan studeres empirisk på linje med andre sosiale fenomener. Selv om Durkheim er funksjonalist og interesserte seg for profesjoner og moral

for å undersøke og forstå samfunnet, gir han støtte til at empiriske studier av moralske fenomen både kan og bør bedrives. Durkheim (1979) kaller handlingsregler eller normer for moralske "fakta", og han hevder at disse skal studeres ut fra hvilken funksjon de har, hvordan reglene opererer i samfunnet og hvordan de tilpasses av individene.

Brante (1992) mener at tradisjonen etter Durkheim kan gjenopptas og foreslår studier av *kontroverser* eller *motsetninger* innenfor moralens områder. Slike studier kan gi tilgang til informasjon som ellers ikke er synlig. "Vid kontroverser blottlägges antagande som hålls dolda eller tagas för givna vid konsensuella förhållanden" (Brante, 1992, s. 214). Det vil si at bakenforliggende normer på denne måten kan avsløres og kartlegges.

Denne studien tar utgangspunkt i at lærernes profesjonsetikk kan studeres empirisk.

Fenomenet undersøkes gjennom lærernes etiske dilemmaer, dvs. i hva lærerne ut fra Brantes (ibid.) terminologi opplever som "kontroverser" og motsetninger.

Kapittel II: Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet tas læreres profesjonsetikk opp til behandling fra ulike forståelsesrammer og fra ulike begreper. Verdier, normer, plikter er sentrale begrep i avhandlingen. Det samme gjelder for profesjonsbegrepet med dets avledninger i begrepene profesjonell, profesjonalitet og profesjonalisering. Siden problemstillingene konkret inneholder begrepene problemer og dilemmaer, er dette begreper som belyses i kapitlet.

For å forstå læreres profesjonsetiske dilemmaer, handlingsvalg og begrunnelser trengs det et teoretisk rammeverk som belyser *lærernes valg* i den kontekst de befinner seg i. Ulike normer og verdier som kan være medvirkende for lærernes valg, vil derfor bli drøftet. En filosofisk tilnærming ved hjelp av Toulmins (2003) forståelse av argumentasjon og begrunnelser blir drøftet som rammeverk og som forståelse for lærernes begrunnelser. Det samme gjelder Fenstermacher & Richardsons (1993) begreper om praktisk tenkning og praktisk argumentasjon.

Profesjonsetikk forstått gjennom begreper

Profesjon, profesjonell, profesjonalitet og profesjonalisering

For å forstå hva profesjonsetikk er, må vi først spørre hva en profesjon er. Det er ikke tilstrekkelig å definere profesjoner kun som kunnskapsbaserte yrker (Grimen, 2005) for en slik forståelse. Profesjonsbegrepet brukes ofte synonymt med ”yrke” og profesjonsetikk synonymt med ”yrkesetikk”. Etymologisk er begrepet profesjon knyttet til profess (erklære, bekjenne seg til) (latin: profession, professio, declaration)¹⁰, og som innebærer lojalitet til et yrke med et gitt samfunnsoppdrag. I den klassiske eller idealtypiske definisjonen av profesjon som gjenfinnes i Torgersens bok *Profesjonssosiologi* fra 1972, gir forfatteren følgende definisjon av profesjon:

Vi sier at vi har en profesjon hvor en bestemt langvarig, formell utdanning erverves av personer som stort sett er orientert mot oppnåelse av bestemte yrker som ifølge sosiale normer ikke kan fylles av andre personer enn de med denne utdannelsen. (Torgersen, 1972, s. 8)

Uttrykket ”bestemte yrker” viser til at ikke alle yrker er profesjoner, og uttrykket ”bestemt utdanning” til at utdanningen må kvalifisere personen til yrket gjennom sertifisering via eksamenspapirer. En langvarig formell utdanning peker her mot en akademisk utdanning, dvs.

¹⁰ <http://www.m-w.com/cgi-bin/dictionary?va=profession> (nedlastet 10.05.2006)

at en praktisk yrkesrelatert utdanning ikke kvalifiserer til betegnelsen profesjon (eks. rørlegger, bilmekaniker). Det siste elementet i Torgersens definisjon er at profesjonen har monopol på yrkesutøvelsen innenfor sitt fagområde, og at yrkesutøvelsen ikke bare krever eksamen, men også en form for autorisasjon. Begrepene profesjonell og profesjonalitet kan direkte knyttes til profesjonsbegrepet, men også profesjonalisering. Hoyle (1980) gjør en viktig distinksjon der han skiller profesjonalitet fra profesjonalisering. Profesjonalisering viser til kollektive prosesser med hensikt å oppnå økt status for yrket, dvs. fagforeningenes arbeid med å heve yrkesutøvernes status, privilegere og makt.

Profesjon ses som et honnørord, og den hverdagslige betydningen av ordet profesjonell er utelukkende positiv. Når noe er riktig godt utført kan en si at ”det var virkelig profesjonelt utført”. Det innebærer at i dagens hverdagsspråk brukes profesjonalitet /profesjonell som en alminnelig anerkjennelse av faglig kunnskap og en god innstilling til sitt arbeid (Moos, Weber, Fibæk Laursen, & Salling Olesen, 2005).

Litteraturen synes i hovedsak å konsentrere seg om hva det medfører å tilhøre en profesjon (Brusling, 1998), og at det å være profesjonell vanligvis vil bestå av de tre elementene kunnskap, autonomi og ansvarlighet. Profesjonene mener å inneha en spesifikk kunnskapsbase for en yrkesutøvelse som både krever fornuftig vurdering og skjønnsmessig behandling i komplekse og usikre situasjoner. Autonomi er en forutsetning for yrkesutøvelsen, og for yrkesutøvernes profesjonelle utvikling. Brusling (ibid.) viser her til balansen mellom kollegial, politisk og moralsk ansvarlighet.

I andre analyser av å være profesjonell og hva det innebærer å tilhøre en profesjon trekkes profesjonsetiske kodekser fram slik Carr (2000) gjør når han fokuserer på de fem mest brukte kriteriene for profesjonell:

- (i) professions provide an important public service (ii) they involve a theoretically as well as practically grounded expertise; (iii) *they have a distinct ethical dimension which calls for expression in a code of practice*; (iv) they require organisation and regulation for purposes of recruitment and discipline; and (v) professional practitioners require a high degree of individual autonomy – independence of judgement – for effective practice. (Carr, 2000, s. 23- min utheving)

Profesjonsetikk - ofte i form av etiske kodeks er da et vesentlig kriterium for å kunne kalle et yrke en profesjon, men også at den profesjonelle er en *ekspert* på området både praktisk og teoretisk. Andre betoner i tillegg personens skikkethet, yrkesstolthet og ansvarlighet (Selander, 1993). Selander (ibid.) definerer ikke hva han mener med skikkethet i denne sammenheng. Skikkethetsbegrepet slik det inngår i norsk lærerutdanning, vil bli behandlet i kapittel III.

Det er altså en rekke kriterier og krav som kan fremsettes for det å tilhøre en profesjon, og til det å være profesjonell. Neste avsnitt drøfter lærerprofesjonalitet og etisk kompetanse.

Lærerprofesjonalitet og etisk kompetanse

Sammenlikner vi lærerprofesjonen med slike klassiske og idealtypiske definisjoner av profesjoner, vil vi se at det er en rekke kriterier som *ikke* oppfylles. For det første finnes det ikke noen profesjonsetisk kodeks for norske lærere (jf. s. 12). Derneft synes tilliten til lærerne å være svekket, fordi lærerne i mange sammenhenger hevdes å være utilstrekkelige, ha for dårlig kompetanse osv. Slike fenomener kan være medvirkende til at læreryrket ofte er betegnet som en *semiprofesjon* (Etzioni, 1969). Andre har kalt lærer-, sosionom- og sykepleieryrket for *relasjonsprofesjoner* (Moos, Krejsler, & Fibæk Laursen, 2004; Moos et al., 2005) eller "*menneskebehandling*" profesjoner (Christoffersen et al., 2005). Dette viser til profesjonsutøvere som arbeider med mennesker ansikt til ansikt, kanskje for å skille dem fra de klassiske profesjonene. Men de klassiske profesjonene som leger, prester og advokater arbeider også med mennesker ansikt til ansikt selv om de vanligvis har ikke har de samme langvarige forholdene til sine klienter som lærere.

Etisk kompetanse som ledd i utvikling av læreres profesjonalitet

Når læreres yrkesutøvelse profesjonaliseres, endres status. En lærers profesjonalitet viser seg konkret i hans eller hennes praktiske yrkesutøvelse. Betegnelsen profesjonalitet blir brukt om yrkesutøverens forståelse (og tolkning) av samfunnsmandatet, av yrkets verdier og evne til å søke og å få innsikt i dette, og personens evne til å handle i tråd med disse verdiene.

Med begrepet lærerprofesjonalitet betyr at vi må søke etter *kvaliteten* i lærerens hverdagshandlinger i skolen. Lærerprofesjonalitet henger altså nøye sammen med kvaliteten på lærerens praktiske yrkesutøvelse, med hva som defineres som *god yrkesutøvelse* og hvordan lærere integrerer yrkets forpliktelser med sine egne fagkunnskaper både i den kollegiale konteksten og i de etiske relasjonene med elever og foreldre.

Med utgangspunkt i at undervisning er et etisk anliggende, er det naturlig at profesjonsetisk kompetanse inngår som del av læreres profesjonelle utvikling. I Rammepånen for lærerutdanningen (UFD, 2003) er også yrkesetisk kompetanse fremhevet som et de fem kompetanseområdene (jf. s.65).

Socket (1993) viser til fire profesjonsdimensjoner som han knytter til lærerprofesjonalitet i) a professional community ii) a professional expertise iii) professional accountability iv) a

professional ideal of service (ibid. p.17-18). "Professional community" viser til at lærere arbeider innenfor institusjoner og har profesjonelle relasjoner til elever, foreldre, kollegaer og andre. Hver av disse gruppene setter krav til *lærerens lojalitet* og til hvordan tillit og ansvar forvaltes. Den neste dimensjonen viser til *lærerens profesjonelle ekspertise* både faglig og pedagogisk (professional expertise). Det læreren formidler til elevene, må både være sant og riktig og knyttet til fagenes innebygde "moral coloration" (jf. Jackson et al. (1993). s. 74). Den tredje dimensjonen er profesjonell ansvarsfølelse (professional accountability) og viser til hvordan læreren er moralsk ansvarlig overfor elevene, foreldre/foresatte og samfunnsborgerne gjennom forpliktelse til mandatet. Det siste er det ideelle serviceidealet for lærerprofesjonen (the professional ideal of service) og har med lærere arbeid for elevenes utvikling og vekst å gjøre. Det kan sammenliknes med den hippokratiske ed for leger og med juristers forpliktelse til å være rettferdige. I ulike situasjoner kan profesjonsspesifikke idealer både tolkes ulikt og være kilde til uenighet og debatt, men også gi helt forskjellige handlingsvalg. Socket (1993) peker på at gransking og refortolkninger av idealene derfor alltid vil være nødvendig, og at profesjonelle idealer trenger kontinuerlige undersøkelser og granskinger. Disse fire dimensjonene viser imidlertid til et moralsk fokus på praksis og hva det innebærer å være en profesjonell lærer ut fra et slikt perspektiv.

Hindringer for utvikling av profesjonalitet

Lærernes arbeidsvilkår og de yrkesmessige forholdene som lærere arbeider under, kan imidlertid vanskeliggjøre en utvikling mot profesjonalitet – og ikke at det beror på en brist hos den enkelte yrkesutøver. Det er heller mulig å snakke om *systemhindringer*, egenskaper ved organisasjonen som *hindrer* profesjonell utvikling av lærere. Granström og Colnerud (1990) har analysert slike strukturelle hindringer og spesielt etiske konflikter knyttet til læreryrket for å belyse lærerprofesjonalitet. I deres studie sammenliknes læreryrket med lege-, jurist- og psykologprofesjonene. Granström og Colnerud (ibid.) viser til følgende seks strukturelle hindringer for lærerprofesjonen:

- i) skolen som "tvangsorganisasjon"- eleven befinner seg ikke i skolen av egen fri vilje og kan ikke avslutte kontakten med læreren eller utebli fra undervisningen. Eleven har plikt til å være på skolen.
- ii) Læreren kan ikke frasi seg oppdraget, og henvise eleven til en annen yrkesutøver dersom hun ikke føler seg kompetent i spesielle situasjoner. Dvs. lærerens autonomi er begrenset.

- iii) Skolens virksomhet er en samfunnsbestilling, som uttrykkes gjennom relativt detaljerte mål i læreplanene. Lærerrollen er *diffust avgrenset og definert. Målene er mange og ofte motstridende*. Læreren kan ha problem med å vite om målene er oppfylt. Er det sosialisering og omsorgsoppaver eller mer fagundervisning som skal prioriteres? Motstridende bestilling skaper etiske konflikter for lærere. Læreren forpliktelse går både mot eleven og mot samfunnets interesser, til vern og utvikling av samfunnet. Dette er langt mer komplisert enn bare å ivareta klienten.
- iv) Lærere tvinges til utvikle sin yrkesrolle og kompetanse i ensomhet. ”risiken är då stor att läraren inte vet om det er kompetens eller inkompetens som han utvecklar” (ibid. s. 59). Lærere savner veiledning og tilbakemelding på sitt arbeid der hensikten er å utvikle lærerens profesjonelle rolle.
- v) Lærere møter sine klienter i en kollektiv situasjon, mens legen, psykologen og advokaten møter dem enkeltvis. Å beskytte den enkelte elev når de 29 andre har helt andre behov og interesser som kanskje er motstridende – er umulig. Dilemmaer oppstår når lærere må rangordne elevene, hvem som tvinges til å vente og hvem som eventuelt overses.
- vi) Lærere har en begrenset kunnskapsbase, som er utydelig, og de har i liten grad utviklet et tydelig metaspråk for å kunne beskrive, bearbeide og utvikle sin kunnskapsbase (Granström & Colnerud, 1990)

Granström og Colnerud (ibid.) konkluderer med at lærere er henvist til en slags *pragmatisk privatetikk* som de karakteriserer som en *temporær etikk*. Dette er en etikk som læreren må få til å fungere i den spesielle klassen/gruppen de har, og der fokuset ligger på rettferdighet og konsekvens. Det blir en type relativistisk etikk fordi det som fungerer i en klasse ikke nødvendigvis fungerer i en annen.

En rekke forskere har også pekt på tendenser til *deprofesjonalisering* av læreres arbeid (Brusling, 2001; Granström & Colnerud, 1990; 1994a; Hargreaves, 1996; Lundgren, 1987). Lærernes arbeid beskrives som *mer rutinepreget og ufagliggjort* i dag, med økende antall tester og eksterne rapporteringer, samtidig som ufaglærte personer kan erstatte læreren (Lundgren, 1987). Lærerarbeidet oppleves ofte som en uavsluttet aktivitet, der det alltid er mulig å gjøre mer for elevene både faglig og personlig. Resultatet er en viss deprofesjonalisering av læreryrket.

Avsluttende refleksjon

De yrker som tilstreber å være en profesjon, vektlegger en type formalisert profesjonsetikk. Dette betyr at i et yrkes profesjonaliseringsstreben er en formalisert profesjonsetikk sentral. Det utelukker selvfølgelig ikke at profesjonsetikken er minst like viktig for en rekke semiprofesjoner, relasjonsprofesjoner eller menneskebehandling profesjoner som for de

idealtypiske, klassiske profesjoner. Jeg ser det imidlertid som viktig å ikke begrense profesjonsbegrepet til yrkesgrupper som har en nedskrevet profesjonsetikk, eller til de klassiske og tradisjonelle profesjoner som lege, prest og jurist.

Det kan synes som om den klassiske definisjonen av profesjoner er gått ut på dato og grensene mellom profesjoner og semiprofesjoner er i ferd med å viskes ut (Christoffersen et al., 2005), og at forslag om *vidt profesjonsbegrep* som inkluderer både de klassiske profesjoner og semiprofesjonene er mer passende i dag. Samtidig er det interessant å merke seg at det i dag er innenfor de tidligere semiprofesjoner at diskusjonen om profesjonsetikk og profesjoner synes å være mest aktiv¹¹. At lærerprofesjonen i Norge ikke har noen formalisert profesjonsetikk, betyr ikke at lærerne ikke tenker eller handler moralsk. For denne studien er dette et sentralt utgangspunkt.

Etikk og moral i denne studien

Moral og etikk anvendes ofte mer eller mindre synonymt, selv om begrepene i utgangspunktet har forskjellig opprinnelse. Ordet etikk kommer av det greske ordet *ethos* som betyr *holdning eller karakter*, mens moral kommer av det latinske ordet *mos* - som betyr *sed, skikk* eller *sedvane* (Johansen & Vetlesen, 2000). Det betyr at etymologisk skulle etikk ha noe med holdning og karakter å gjøre, mens moral skulle ha fokus på det mellommenneskelige og på sosiale normer. Men nyere definisjoner av etikk og moral ser bort fra ordenes etymologiske betydning.

Det finnes tre måter å skille mellom etikk og moral på

- Moral er atferdsnormer, og etikken er filosofisk teori om dette. Det vil si at moral dermed er knyttet til praksis, til handlingene og det å ta stilling og etikken til teorien. Begrepene etisk teori og moralsk handling følger av en slik oppdeling og etikk blir da moralens teoretiske grunnlag (Christoffersen et al., 2005).
- Etikk er moralens selvrefleksjon (Johansen & Vetlesen, 2000)
- Etikk dreier seg om det gode liv, moral dreier seg om rettferdighet (Habermas, 1999)

Etikken - med sitt vitenskapelige utgangspunkt i filosofien, gjør at vi ofte vil identifisere en etisk teori med moralfilosofiske posisjoner knyttet til bestemte navn i filosofiens historie (for eksempel: Aristoteles etikk, Kants etikk, Løgstrups etiske fordringer osv.) Etikken inneholder bevisste refleksjoner, betraktnings- og argumentasjonsmåter som gir kunnskaper

¹¹ Se for eksempel opprettelsen av Senter for Profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo i 1999. og at høgskolen i Oslo tilbyr mer enn 20 profesjonsutdanninger.

om rett og galt, godt og ondt og i tillegg ofte handlingsanvisninger om hvordan mennesket bør oppføre seg ut fra de bevisste teoriene skisserer (Colnerud & Granström, 2002; Nyeng, 2000). Men moral kan også bli sett på som en isolert atferdskategori - en atferd som relaterer seg til rett handling - i motsetning til andre former for menneskelig atferd.

Etikkbegrepet brukes her for å vise til de bevisste prinsipper som er grunnleggende for de normer og vurderinger som styrer våre handlinger. Etikkk blir dermed moralens teori. Men hva er så moral? For det første er det de oppfatninger om rett og galt, godt og ondt som finnes i et samfunn, hos en gruppe eller en person. I tillegg omfatter moralen holdninger og handlinger. Disse holdningene og handlingene kan inndeles i tre kategorier: de som er plikt, de som er forbudt og de som er tillatt (Johansen & Vetlesen, 2000). At en handling er en plikt, betyr vanligvis at *den bør gjøres*. Det er galt å ikke gjøre den. At en handling er tillatt, betyr at jeg kan gjøre den, men at det er opp til meg om jeg vil gjøre det. Holdninger er mer eller mindre varige karaktertrekk ved en person. Eksempler på holdninger er mot, sjenerøsitet og rettskaffenhet.

Moral kommer i fortsettelsen av dette arbeidet til å anvendes i en *hverdagslig betydning* – som de *bevisste* men også de *ureflekterte handlingsnormer* som fungerer i hverdagslivet, og omfatter dermed både personenes holdninger og handlinger. På den måten berører moral den menneskelige sameksistens. Alle mennesker har på denne måten en moral, uansett om der reflekterer over den eller ikke, men ikke alle har en etikk. Etikkkens oppgave er å synliggjøre den bevisste refleksjonen bak de moralske handlingene. Gjennom etikken som system er det mulig å tilegne seg kunnskaper til å gjøre etiske beslutninger.

Moralske vurderinger

Moralske vurderinger er i denne sammenheng vurderinger - implisitte eller eksplisitte, bevisste eller ubevisste om ønskelige mål. Jeg vil ikke begrense moralbegrepet til hva som er rett og gal atferd, men heller ikke si at alle vurderinger kan betegnes som moralske. Moral betraktes i termer der sosiale verdisituasjoner med ønskelige mål settes på kartet. Jeg ønsker derfor å bruke et moralbegrep som både kan belyse handlinger ut fra personlige eller sosiale etiske kodekser (skrevne og/eller uskrevne) – og i tillegg bruke moralbegrepet i spørsmål som refererer til mer generelle vurderings spørsmål: Hva er det som virkelig betyr noe i ens liv? I ens karriere? I løpet av en dag eller to? Hvilke mål har en med en spesiell aktivitet?

Heller ikke alle vurderingsspørsmål kan sies å være moralske eller etiske. Ta for eksempel valget mellom sjokoladeis og vaniljeis, eller om man foretrekker Henrik Ibsens skrivestil framfor Dag Solstads. Det å bestemme at Ibsen er en bedre skribent enn Solstad har ingen moralsk betydning - heller ikke beslutningen om å velge sjokoladeis framfor vaniljeis¹². Det er *preferanser*, ikke moralske vurderinger. Det som bestemmer om vurderingene er moralske eller ikke, ligger i om det implisitt eller eksplisitt finnes *ønskede mål*. Slike mål kan involvere eksplisitte kriterier som atferd kan vurderes mot, om atferden enten er god eller dårlig, eller kan være implisitte ved at man velger en posisjon eller kurs framfor en annen. Personlig kommer vi opp i en rekke moralske situasjoner gjennom livet, og vi velger ofte å la våre ønskede målsettinger ligge latent i slike situasjoner.

Noen moralske spørsmål er personlige. Og våre personlige ønskede målsettinger er ofte ikke nødvendigvis lett å avdekke. Dersom du for eksempel ønsker å leve et asketisk liv, er det en *individuell beslutning* (i hvert fall i vår del av verden, kanskje ikke hos andre). Annerledes blir det som profesjonelle lærere i undervisnings- og skolesituasjoner. Undervisning er en sosial handling som involverer minst to personer, og hvor skolen som en offentlig institusjon også påvirker relasjonen gjennom sanksjoner og krav. Her er det vesentlig å analysere og reflektere over *ønskede mål for elevene* på en helt annen måte.

Kanskje kan en også si at alle handlinger som involverer andre mennesker i utgangspunktet er potensielt moralske (Tom, 1984). Men moralske vurderinger behøver ikke være de eneste vurderingene i en sosial setting. For eksempel kan en person ved siden av å ha en moralsk tilnærming med fokus på ønskede mål, ha en legal, en estetisk eller en økonomisk tilnærming. Slike ikke-moralske tilnærminger kan også være knyttet til visse ønskede mål, som for eksempel et perspektiv om betydningen av å følge lovverket. Vår bevissthet om ulike sosiale vurderingsperspektiver vil kunne hjelpe oss å avgrense moralske fra ikke-moralske vurderinger.

Hva er da profesjonsetikk? Etter denne oppdelingen betraktes profesjonsetikken som en underavdeling til etikk, eller en tillemping av etikk på et avgrenset område. Da blir *profesjonsmoral* både de bevisste og ureflekterte tilpassinger av den hverdagsmoral som et menneske gjør innenfor sitt yrkesområde. I neste avsnitt drøftes dette mer.

¹² Så fremt ikke det viktigste stoffet i sjokolade er produsert i et diktatur.

Profesjonsetikk

En felles profesjonsetikk i form av en etisk kodeks kan bidra til å opprettholde en faglig standard, og representere et referansesystem som gjør at medlemmene av profesjonen lettere kan diskutere felles problemer og dilemmaer, men også være en garanti for samfunnet at mandatet oppfylles (Grimen, 2005). I et senmoderne samfunn - et samfunn som stadig er i endring, kan profesjonsetiske diskusjoner i yrkesfelleskapet bidra til å definere og redefinere en yrkesgruppes identitet og ansvarsområder (Berg Eriksen, 1988). Etter min mening er vektlegging av omsorgsdimensjonen i læreryrket er nettopp en slik redefinering og omdefinering av ansvarsoppgaver for lærerprofesjonen.

Av betydning for forståelse av læreres profesjonsetikk og hvilke verdier, normer og normsystem som kan være virksomme, er å undersøke profesjonsetikkens plassering i forhold til allmenmoral og allmenne verdier i samfunnet. De neste avsnittene belyser derfor profesjonsetikk generelt bla. ved hjelp av Bayles (1989) teoretiske tilnærming. Deretter knytter det til læreres profesjonsetikk spesielt.

Profesjonsetikk som anvendt etikk, områdeetikk eller "implied ethics"?

Profesjonsetikk er både et eget område innenfor etikken, og et eget område innenfor studiet av profesjoner og profesjonalisering. Profesjonsetikken kan betraktes som en type områdeetikk (Collste, 2002). Andre hevder at profesjonsetikk er en underavdeling til etikk, en særegen form - som en del av den anvendte etikken (applied ethics) (Colnerud & Granström, 2002; Petersson, 1992, 1994).

Dersom man tar utgangspunkt i forståelsen av undervisning som en moralsk aktivitet, gjør Todd (2001) en interessant og viktig distinksjon mellom "applied ethics og "implied ethics". Hun argumenterer med at siden etiske prinsipper og retningslinjer ikke direkte kan tilpasses eller legges inn i dagliglivet, må forholdet mellom etikk og det daglige klasseromslivet, isteden bli å *se etikken gjennom praksis*. Todd kaller dette for *implied ethics* (forstått, medført etikk) – dvs. at profesjonsetikken utgår fra undervisningens realiteter, framfor å bli tilpasset til realitetene. Jeg velger ikke å tolke Todd (ibid.) slik at profesjonsetikken dermed er umulig å innholdsrette, men at det er praksissituasjonene som påkaller og identifiserer et spesifikt

etisk ansvar hos læreren. Utgangspunktet er praksissituasjonene sett i et etisk lys, ikke en tilpasset eller tillempet prinsipp - eller ut fra pliktbasert etikk.

Derfor brukes begrepet *områdeetikk* og det suppleres med Todds *implied ethics* for lærernes profesjonsetikk, da anvendt etikk lett leder tankene mot en normativ tilpasning. I en områdeetikk for skolen kan normer som berører *hele* virksomheten studeres, mens den spesifikke *profesjonsetikken for lærere* har fokus på *lærernes handlinger* innenfor denne institusjonen.

Profesjonsetikk ligger i skjæringsfeltet mellom allmenne etikk og yrkesområdet, noe som innebærer at også allmenne etikken eller allmenne moralske prinsipper må vurderes mot profesjonsutøvelsens fagspesifikke kriterier. Tranøy sier at ”yrkesetiske koder, regler og retningslinjer presser seg inn mellom lovens og moralens orden – de overlapper begge, men er likevel ”noe for seg selv” (Tranøy, 1998). Et eksempel som kan illustrere dette perspektivet, er *rettferdighetsbegrepet* innenfor en skolekontekst. Rettferdighetsbegrepet vil bla. måtte tolkes i lys av prinsippet om *tilpasset opplæring* som ifølge læreplanen skal sikre at ”det lovfesta prinsippet om tilpassa opplæring skal komme til uttrykk i heile verksemda i skulen” (KUF, 1996a, s. 58). Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer at alle elevene skal få et skoletilbud der alle sider ved opplæringen tar hensyn til elevens forutsetninger, men samtidig presiseres det at den individuelle tilpassingen er en forutsetning for et likeverdig tilbud.

Allmenne moral(er) er derfor ikke det samme som profesjonsetikk, selv om profesjonsetikken kan og bør ha deler av allmenne moral i seg. Allmenne moralske forutsetninger som rettferdighet, lojalitet, direkte ansvar, empati og lignende (Taylor, 1989) er viktige for profesjonsetikken. Å se på profesjonelle normer som helt uavhengig av universelle eller allmenne normer, er en form for etisk relativisme mener Bayles (1989), og vil kunne føre til et helt eget normsystem ved siden av de allmenne og bredt aksepterte normene i samfunnet.

Verdier, normer og normsystem

I det følgende avsnittet diskuteres verdier og normer og sammenhengen mellom disse for å belyse mulige verdier og normer som påvirker lærernes handlingsvalg.

Verdier gjenfinnes innenfor mange ulike områder og kan bla. uttrykkes ved begreper som nytteverdi, bruksverdier, estetiske verdier, sosiale verdier, moralske verdier. Moralske verdier er verdier knyttet til personer og deres handlinger – dels kan det være *egenskaper* ved personer og handlinger (eks. ærlighet, rettskaffenhet), dels som *felles eller intersubjektive*

verdier (Johansen & Vetlesen, 2000). Egenskapene ved personen kan samtidig være noe som forventes av oss fordi det dreier seg om verdier som er felles i samfunnet generelt, i kulturen/subkulturen en tilhører, men fellesverdier kan også komme til uttrykk i samfunnets krav og forventninger til for eksempel profesjoner og yrkesgrupper. For lærerprofesjonen signaliseres en rekke verdier gjennom detaljerte forskrifter og læreplaner. I den generelle delen i læreplanen gjenfinnes for eksempel demokratiske verdier, kristne grunnverdier, menneskelig likeverd, toleranse og medansvar osv.

Det er vanskelig å trekke noe eksakt skille mellom moralske og ikke-moralske verdier – for eksempel regnes lykke, velvære og nytelse som ikke-moralske verdier, og at en person er glad og lykkelig regnes heller ikke som en moralsk egenskap ved personen. Men en ikke-moralsk verdi som lykke er ikke uten betydning for etikken eller for profesjonsetikken. For eksempel er lykkebegrepet sentralt begge steder fordi egenskapene rettskaffenhet og ærlighet har til hensikt å fremme den ikke-moralske verdien som lykke og velvære er hos andre mennesker. Verdi og preferanse eller smak er beslektede begreper.

Termen *norm* kommer av det latinske ordet *norma*, og betyr regel eller mønster¹³. I etikken brukes *norm* i betydningen *rettesnor eller regel for riktig handlemåte*. Norm er også et sosiologisk begrep, og brukes om *et forventet handlingsmønster* (Nygren & Fauske, 2004). Noen anvender begrepet *regler* for å vise til noen formelle normer (spilleregler, forskrifter (eks juridiske), grammatiske regler osv. (Johansen & Vetlesen, 2000).

Normer er handlingsregler for hva en *bør eller skal gjøre*, om hva som er rett eller plikt. Hensikten med normene er som regel å veilede eller på en eller annen måte å påvirke våre handlinger, beslutninger, innstillinger eller følelser. Normer er basert på, eller *hviler på verdier* (Veugelers & Vedder, 2003), og kan være både formelle eller uformelle. *Formelle normer* er nedskrevet eller klart uttalte, mens *uformelle normer* er uuttalte og ikke-nedskrevne normer for det hverdagslige livet. De uformelle normene diskuteres vanligvis ikke. De er underforståtte og mer eller mindre selvsagte eller tatt for gitt. Menneskene lever etter dem, uten å reflektere over dem. uten.

Nygren og Fauske (2004) sier at verdiene har sine ”bopeler” hos menneskene, og kommer til uttrykk på forskjellige måter i ulike konkrete situasjoner og handlinger, og at verdier og ideologier er en del av det enkelte menneskes handlingsberedskap. Men det følger ikke dermed at verdier er noe vi umiddelbart ”ser” i handlingen. Både normer, verdier og

¹³ Jf. Ordnett.no

ideologier kan være underliggende og skjult, være ubevisste, uuttalte og inngå i mer komplekse begrunnelser. Verdiene skapes, reproduseres og videreutvikles av mennesker i ulike former for sosiale praksiser. I denne undersøkelsen knyttes en av antakelsene til det at alle verdier og normer som preger lærernes handlinger og begrunnelser, ikke er bevisste for dem.

Innenfor moralfilosofien anvendes termen *moralske normer*, og ulike etiske teorier kan ha relativt forskjellig syn på hvilken funksjon og karakter de moralske normene har. Moralske normer kan ha flere funksjoner, men den viktigste er at de skal *beskytte og fremme verdier* – kanskje først og fremst menneskets iboende verdi. For eksempel realiserer normen om ikke å lyve verdien ”ærlighet”. Men det er også et annen sammenheng mellom norm og verdi, nemlig at *verdien begrunner og legitimerer normen*. Det innebærer at verdiene både veileder og legitimerer handlinger. Handlingsregler som betegnes som normer, er på ulike måter bindende for mennesker.

Normer kan også institusjonaliseres ved å vise til hvordan verdier skal realiseres på en legitim måte innenfor ulike profesjoner eller yrker. Det betyr at det kan være måter å realisere en verdi på som ellers ikke er akseptert i samfunnet forøvrig. For eksempel kan verdien ”barnets beste” realiseres ved at elevene *må ut i frisk luft* i friminuttene, uansett vær – noe som ellers ikke ville vært akseptabelt ut fra et allmennmoralsk synspunkt.

Moralfilosofen Michael Bayles (1989) karakteriserer profesjonsetikken som et *normsystem*. En norm kan være både deskriptiv og preskriptiv. I en profesjonsetisk sammenheng er det snakk om hvordan profesjonelle *burde* være, dvs. normsystemet har en evaluerende eller en normativ funksjon på yrkesutøvernes praksis. Bayles skiller mellom ”ordinary” og ”professional ethical norms.” *Ordinary norms* er Bayles betegnelse på allmenne eller universelle sosiale normer i samfunnet, de normer som har bred aksept, og som andre betegner med begrep som allmennmoralen¹⁴ (Strike, 1996; Tranøy, 1998). Profesjonelle normer er for Bayles (1989) en ytterligere spesifisering av de mer universelle eller allmenne normene; disse normene identifiserer spesielle konkrete situasjoner: ”Professional norms are simply ordinary norms made more concrete” (ibid., s.17). En del restriksjoner for profesjonelle skriver seg fra brudd på vanlige normer som for eksempel innsidehandel, bestikkelse, krenkelse og overgrep, korrupsjon osv. Andre profesjonelle normer kan være *spesifikasjoner* av de vanlige normene i samfunnet - for eksempel at leger (og lærere) ikke

¹⁴ Grimen diskuterer om det er mulig å snakke om *en* allmennmoral – og henviser til at det finnes mange og til dels forskjellige allmennmoraler i verden (Grimen, 2006a)

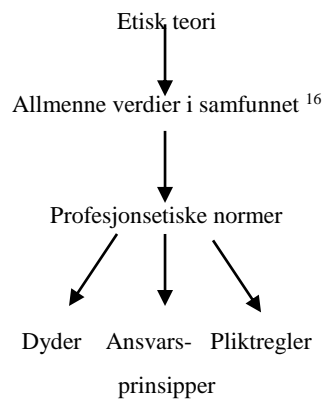
skal utnytte sin makt til overgrep overfor elever/klienter. I slike situasjoner resulterer spesifiseringen av den vanlige normen til forbud eller sanksjoneringer innenfor de profesjonsetiske normene.

Bayles (ibid.) inndeler de profesjonsetiske normene i *forpliktelses* og *tillatelser* - ”obligations and permissions” (Bayles, 1989, s. 21), og mener at forpliktelsene kan være av tre slag. Den første kategorien hos Bayles er *dyder*, de to andre er *pliktregler* og *ansvarsprinsipper*. At Bayles velger dyder som eksempel for handlingsprinsipper er noe underlig, da dyder er egenskaper ved mennesket til å handle på en bestemt måte¹⁵ (Colnerud, 1995; Johansen & Vetlesen, 2000). Kategorien tas allikevel med her siden den inngår i Bayles teori. Hos Bayles (1989) refererer dydene til *standarder* som kan brukes for å evaluere personene som gode eller dårlige. Standardene må fastsettes, og Bayles viser da til etisk kompetanse som et karaktertrekk – og hevder at den profesjonelle kan være mer eller mindre etisk kompetent. Bayles eksemplifiserer dette til for eksempel å vise lojalitet, diskresjon, ærlighet, upartiskhet.

De etiske koder og det regelverk som profesjonene formulerer, består som oftest både av ansvarsprinsipper og pliktregler. *Ansvarsprinsipper* foreskriver ikke nøyaktig den ønskede handling, men åpner for den profesjonelles skjønn og vurderinger. Siden disse prinsippene er vide og mange, kan flere ansvarsprinsipper være relevante i en konkret situasjon. Derfor må *prinsippene veies og balanseres mot hverandre*. Som kontrast til ansvarsprinsipper åpner ikke *pliktregler* hos Bayles (ibid.) for vurdering og skjønn. Et eksempel som Bayles viser til, er reglen om informert samtykke i forskningsprosjekter med mennesker. En person gis ikke anledning til å bestemme om det er behov for informert samtykket eller ikke. Reglene er absolutte og kan ikke veies mot andre. Selvsagt kan det finnes unntak fra reglene, noe som da må angis som spesielle tillatelser.

Bayles (1989) viser hvordan profesjonsetiske normer kan plasseres inn i et overordnet verdi- eller normsystem, og han gir et forslag til en type hierarkisk oppbygging og viser hvordan profesjonsetiske normene kan rettferdiggjøres ut fra en slik hierarkisk form (jf. Figur 1):

¹⁵ En dydig person handler ut fra innsikt i at hun handler dydig, og det krever ”en oppøvd, stabil og pålitelige evne og vilje til å handle ut fra dyden” (Johansen & Vetlesen, 2000, s. 148) .



Figur 1: Hierarkisk ordning av etikkbegrep (etter Bayles (1989))

Pilene i figuren skal illustrere at *innholdet* i det laveste nivået er *underordnet* neste nivå osv.

Som Bayles (1989) drøfter Goldmann (1980) fundamentet for profesjonsetikken, og ser den i relasjon til andre normer i samfunnet, for eksempel allmenmoral. Goldman (ibid.) diskuterer om den profesjonelle rollen krever spesielle normer og prinsipper, men påpeker samtidig at fundamentale verdier og normer er ulike for de ulike profesjonene og avhengige av institusjonenes mål og hensikter. Allikevel mener han vi kan finne noen interessante paralleller og kontraster. Goldman betegner profesjonsroller som *sterkt eller svakt differensierte*. En *svak differensiert* rolle tilpasses allmenmoralen. Det innebærer at etiske overveielser innenfor profesjonen gjøres på samme måte som innen allmenmoralen i *private relasjoner*. Det innebærer at profesjonsetikken blir lik allmenmoralen. En *sterk differensiert rolle* har unike prinsipper og vektlegger egne profesjonelle verdier og plikter høyere enn allmenmoralen dersom de skulle være i konflikt med denne. Profesjonsutøveren gis rett til selv å vurdere mellom allmenmoral og andre yrkeskrav for å oppfylle yrkets sentrale krav. Goldman (ibid.) hevder imidlertid at de profesjonelle selv har tendens til å betrakte sin posisjon og rolle som sterkt differensiert og at dette ofte vises i deres etiske kodekser.

¹⁶ Allmenne verdier er også sosiale verdier, verdiene behøver nødvendigvis ikke være etiske

Avsluttende refleksjon

Hvilket bidrag gir så Bayles (1989) og Goldman (1980) til analyse av lærere profesjonsetikk og til læreres etiske argumentasjon og begrunnelser? Begge viser til at profesjonsetikken må rettferdiggjøres gjennom allmenmoral eller mer generelle normer og verdier i samfunnet.

Bayles gir i tillegg en hierarkisk struktur for forholdet mellom teori, prinsipper og pliktregler for å belyse profesjonsetikkens grunnlag, utgangspunkt og særegenhet, og mulighet til å se relasjonen til mer overordnede allmenne verdier og normer i samfunnet, men også mulighet til å kunne analysere og differensiere mellom normer av ulike slag. De profesjonelle handlingene skal på den måten kunne vurderes og rettferdiggjøres gjennom å følge den hierarkiske oppbygningen av motiv for handlingen. Dette kan være et brukbart utgangspunkt for eksempel for analyser og tolkninger av empiriske data fra profesjonsetiske studier og for profesjonelles vurderinger. Men en moralsk stillingtaken kan imidlertid foregå på helt andre måter enn å følge en slik hierarkisk struktur. Da er det partikulære i situasjonen kanskje viktigere enn det å vise til en pliktregel eller et ansvarsprinsipp (Aristotle, 2004; Petersson, 1994).

Sentralt er det at Bayles (ibid.) beskriver profesjoner som har et enklere forhold til sine klienter enn det lærere har. Allikevel betraktes Bayles viktigste bidrag i denne sammenheng til å være antakelsen om at de profesjonsetiske normene må rettferdiggjøres og motiveres med at de kan henviser til allmenne normer som eksisterer i et samfunn. Dersom det forekommer avvik mellom profesjonsetiske normer og allmenne normer, må de være motivert av de verdiene profesjonen anser som sin oppgave å fylle i samfunnet. Det innebærer at de profesjonelle normene i stor grad må være i overensstemmelse med vanlige medborgeres oppfatning.

Goldmans (1980) tilskudd er det han karakteriserer med *svak eller sterk differensiering* av rollen. For denne studien kan det være interessant å undersøke hvor læreryrket befinner seg. Skoler er målstyrte institusjoner, og læreplanene gir mange og spesifikke målsettinger. Derved kan læreryrket betraktes som sterkt differensiert fordi det krever moralske overveielser som ikke kreves i annen virksomhet. Men samtidig er målene mange, uklare og ofte også motsetningsfulle (jf. s. 35 ff). Det innebærer at etiske begrunnelser og vurderinger er vanskelig å gjøre og lett å overse. Det kan peke mot en yrkesutøvelse som er *svak differensiert* (Colnerud, 1995).

Læreres profesjonsetikk

Læreres profesjonsetikk kommer til uttrykk i møtet mellom etiske normer, yrkesmål og yrkesoppgaver der læreren kontinuerlig tar stilling. Læreplaner og forskrifter uttrykker konkret lærernes samfunnsmandat og dermed lærernes yrkesansvar og forpliktelser for elevenes læring og oppdragelse. Men samfunnsmandatets målsettinger integreres mer eller mindre bevisst med mer allmenne etiske overveielser, tolkninger og valg lærere gjør.

Profesjonsetikk kan da betraktes som de *verdier og normer yrkesutøverne lar seg veilede av i yrkesutøvelsen* - og omfatter hva som er rett og galt å gjøre mot andre i skolen: elever, foresatte og kollegaer. Læreres profesjonsetikk innebærer altså en streben etter det gode og forsøk på å bekjempe det onde slik det viser seg i individuelle læreres hverdagspraksis og som kollektiv profesjonell gruppe (Campbell, 2003b).

De ulike verdier og normer som påvirker lærerens handlinger i større eller mindre grad, kan både være eventuelle profesjonsetiske retningslinjer (i form av profesjonsetisk kodeks og lignende), etiske verdidokumenter, læreplaner og samfunnets allmenmoral(er) og privatmoraliske oppfatninger, men også personlige verdier og oppfatninger, sosiale og systemrelaterte normer (jf. s. 41). Profesjonsetikk i forhold til undervisning og læreroppgaver vil i avhandlingen bli brukt *bredt* – ikke kun om profesjonsetiske eksplisitte normer eller kodekser for lærerprofesjonen, men også om yrkesutøvernes mer eller mindre ureflekterte moralske stillingtaken og spontane handlinger. Ifølge moralfilosof Michael Bayles (1989) omfatter profesjonsetikk: ”all issues involving ethics and values in the role of the professions and the conduct of professionals in society”(ibid. s.3). Dette er et vidt syn på profesjonsetikken, og spørsmålet er da om alt som skjer i skolen på den måten kan sies å være etisk?

Med det utgangspunkt som denne studien har - at undervisning er et etisk anliggende, kan det være fare for å se alt som skjer i skolen som moralsk signifikant – og at lærere er moralske agenter fordi de arbeider med barn. Det er derfor viktig å begrense tolkningen av moral/etikk på en slik måte at en unngår å identifisere *alle* lærernes handlinger og intensjoner som moralske eller umoraliske (etiske/uetiske). For eksempel kan en lærer undervise godt slik at eleven forstår og gjør det godt på prøver og tester. Det er ikke en moralsk handling, så fremt ikke man eksplisitt relaterer det til forpliktelsen lærere har til å være kompetente profesjonelle yrkesutøvere - dvs. den plikt lærere har til å holde seg faglig oppdatert, og til moralsk ansvarlighet overfor andre.

Carr (2000) understreker at

Good teaching is not just teaching which is causally effective or personally attractive, it is teaching which seeks at best to promote the moral, psychological and physical well-being of learners, and at least to avoid their psychological, physical and moral damage (ibid. s.9).

Spørsmålet blir da hva som fremmer elevenes fysiske, moralske og psykiske forogtdbefinnende – hvilke handlinger som kan betegnes som moralske eller etiske i klasserommet og skole. Det som er rett, galt, godt eller vondt er av betydning i denne sammenheng (Campbell, 2003c; Tom, 1984), og det som oppfattes som betydningsfullt for eleven - både her og nå og i fremtiden (Berlak & Berlak, 1981). De intensjonelle målsetningene for individet er underliggende og utgangspunkt for hva som er godt og rett for eleven (jf. læreplanens mål, lærermandatet).

Læreres personlige "beliefs and behaviors" har også moralsk innvirkning på elevene - som for eksempel når læreren innfører spesielle klasseromsregler og rutiner for elevene (jf. s. 74 ff.) for eksempel regler om å sitte stille, eller å være rolige når andre snakker. Lærere vurderer og vektlegger dette svært ulikt. Noen krever absolutt stillhet, mens andre ser på samtaler og summing i klassen som positivt for kunnskapstilegnelse og sosial utvikling. Oppfatninger om passende oppførsel for elevene blir først et moralsk imperativ dersom det følges av rasjonale om at "vi må være stille når noen andre snakker fordi vi bør respektere hverandre". For at en handling i skolesammenheng skal kunne betraktes som moralsk, krever det at det aktualiserer viktige verdier eller rettigheter for et menneske – for eksempel eleven, foreldre og at valg og avgjørelser lærerne eller skolen gjør, får konsekvenser for noen på en god eller dårlig måte.

Lærere opplever imidlertid at selv om de ønsker å gjøre det beste for hver enkelt elev, vil profesjonsetiske dilemmaer knyttet til den komplekse lærerrollen kunne sette dem i vanskelige valgsituasjoner. Et eksempel på en slik valgsituasjon er hva læreren skal prioritere og hvilke elever som skal tas mest hensyn til – en integrert elev med spesielle behov eller hele klassens behov?

Læreryrkets innebygde konflikter og dilemmaer

For mer enn 16 år siden konkluderte Goodlad og hans kollegaer følgende om undervisningens moralske dimensjon:

Schools and the people in them are caught in a lot of contradictions and the inevitable conflicts between individual and group interests and well-being. One would hope that teachers and

administrators are well prepared to deal with these contradictions and conflicts in steadfastly fulfilling their educational mission. Unfortunately, they are not. (Goodlad et al., 1990, s. xii).

Goodlad et al (ibid.) viser her til *motsetninger og konflikter* i læreryrket, og en kan ikke si at bildet er nevneverdig endret i dag. Lærere erfarer fortsatt at deres arbeid både er konfliktfylt og komplekst - og at dilemmaer og spenninger preger hverdagen. Hargreaves (2004) kaller det for *læreryrkets paradoks* når lærere er satt til å prøve å oppfylle tilsynelatende *motstridende mål* samtidig – for eksempel å bygge opp kompetanse som det er behov for i et moderne kunnskapssamfunn samtidig som de skal dempe eller motvirke negative utviklingstrekk/sider ved det samme samfunnet¹⁷. Lærere kan oppleve seg som ofre for samfunnsutviklingen når skolen får skylden for å ikke innfri forventningene (ibid.).

Men også lærerplanene har innebygde motsetninger. Tangerud (1980) analyserte allerede i 1980 og fant mange og motsetningsfylte mål i planen. Er det for eksempel individuell kompetanse eller er det sosial utvikling som skal prioriteres? Senere planer som L97 (KUF, 1996a) og Kunnskapsløftet (L06) (KUD, 2006c) er ikke noe unntak i så måte (Koritzinsky, 2000, 2006). Læreryrkets innebygde konflikter og dilemmaer karakteriseres av Kristiansen (1993) som læreryrkets *doble funksjon* – der den profesjonelle læreren skal samtidig både være effektiv og ansvarlig, men også omsorgsfull, kjærlig og vennskapelig. Campbell (1996; 2003b; 2004) betoner motsetningen *mellom institusjonelle normer og lærernes egne etiske overbevisninger* og Colnerud (1995) kompletterer det med å vise til hvordan *verdienes vekt i forhold til hverandre er uklart* i læreryrket. Er det eleven eller mandatet som skal ha prioritet? Eller er det foreldrenes ønsker og behov? Dette kan være utgangspunkt for en rekke etiske dilemmaer for lærere.

Andre etiske dilemmaer har ofte utspring i daglige og mer rutinepregede sider ved undervisningen, eller i relasjoner til elever, kollegaer og foreldre – som for eksempel ulike forventinger og krav. Jackson, Boostrom & Hansen (1993) peker på et knippe krav til lærere på alle nivåer, og hvor det er åpenbart at lærere før eller senere vil komme til kort. Lærere er for eksempel forventet:

- *å være kunnskapsrike (velinformerte, kyndige), på samme tid respektfulle overfor de elevene som ignorerer denne kunnskapen*
- *å være hyggelige og respektfulle – på samme tid krevende og strenge når situasjonen krever det*
- *å være fri fra fordommer og absolutt rettferdige overfor andre*
- *å ha omtanke for elevenes individuelle behov, uten å overse klassen som helhet*
- *å opprettholde ro og orden, disiplin – samtidig tillate spontanitet og innfall*

¹⁷For eksempel mobbing, spisevegring, veiledning i foreldrerolle og foreldreansvar.

- *å være optimistiske og entusiastiske - men også skjule privat tvil og bekymring*
- *å forholde seg til usikkerhet og det uventede, uten å miste kontroll og fatningen*
- *å smile og vise seg i godt humør på dårlige dager hvor de helst ville vært et annet sted. (ibid. p. 233 - min oversettelse)*

Dilemmaene på denne listen kan synes relativt stabile, men viser samtidig til den komplekse situasjon lærerne daglig står i, og som dermed også kan være foranledning til etiske dilemmaer, problemer og konflikter for lærere.

Men hva karakteriserer et etisk dilemma? I det neste avsnittet drøftes dette.

Etisk profesjonelt dilemma

I dagligtalen brukes ofte begrepene dilemma og problem – men også utfordring, om hverandre. Begrepet utfordring synes å inneha en langt mer positivt valør enn problem - og dilemmabegrepene. Det er tidligere i avhandlingen pekt på læreryrket som komplekst og at lærerne strever på egen hånd med ulike kompliserte og vanskelige situasjoner, og at en rekke av dem også kan gi opphav til etiske dilemmaer.

I fremmedordboka viser ordet dilemma til en knipe, et valg mellom to muligheter, et ubehagelig valg (Berulfsen & Gundersen, 2000). Det kan være en rekk ulike innganger og oppfatninger av hva et etisk dilemma er, og hvilke karakteristika etiske dilemmaer har.

For det første er et profesjonelt dilemma eller problem et *profesjonelt anliggende*. Men det er samtidig viktig å understreke at læreres dilemmaer ikke er det samme som elevers eventuelle problemer i skolehverdagen - selv om flere av lærernes etiske dilemmaer kan relatere seg til hvordan de som yrkesutøvere best kan ivareta elevenes problemer. Ulike dilemmaer utfordrer profesjonsutøverne, og gjør dem usikre på hva som er riktig/rett å gjøre i den gitte situasjonen. Walden, Wolock & Demone (1990) poengterer dette med å si at etiske dilemmaer verken er logiske eller dikotome:

Ethical dilemmas are often not dicotomous or logical. To simplify may be to misrepresent the actual complexity of real situations faced by practitioners. (Walden, Wolock, & Demone, 1990, s. 74)

Det å forenkle kompleksiteten i de etiske dilemmaene, vil ikke kunne yte dilemmaene rettferdighet, men tvert imot kunne føre til feiltolkninger

For det andre oppstår ofte etiske dilemmaer *tilfeldig og uten noe forvarsel* (Colnerud, 1997, 2001). For lærere er det typiske at de ofte må ta raske avgjørelser, og at det ikke er tid til refleksjon før handlingen (jf. s. 38). Læreren kan for eksempel ikke trekke seg tilbake for å

reflektere over hva hun bør gjøre dersom to elever sloss. Hun må handle i den akutte situasjonen.

Videre oppstår et etisk dilemma når en situasjon - spontant og tilfeldig, aktualiserer *to eller flere handlingsvalg som er i konflikt*. Dilemmaer kan ses som *negative*, og defineres da til situasjoner der en må velge mellom *uønskede alternativer* (Lingås, 1999; Young, 1995).

Andre ser et dilemma som et valg mellom *ønskede* handlingsalternativer der hver av handlingene kan forsvares som gode. Nash (2000) beskriver et slik etisk dilemma på følgende måte:

An ethical dilemma is a situation in which two or more courses of action (moral choices) are in conflict, and each action can be plausibly defended as the “good” one to take. (Nash, 2002, s. 63).

Videre kan en person tvinges å velge mellom *like ønskede alternativer* som kan være motstridende, for eksempel formål og intensjoner læreren har i seg selv og som er i konflikt, der ingen eller bare en av dem kan komme ut som ”vinner” (Lampert, 1985). Et eksempel er lærerens ønske om aktive elever vs. rolig arbeidsmiljø.

Cubans (1991) dilemmadefinisjon peker på andre karakteristika ved et dilemma:

There are no procedures to follow, no scientific rules for making decisions. Worse yet, the template hides value conflicts. These so-called “problems” are complex, untidy, and insoluble. They are, I argue, dilemmas.[...] Dilemmas are conflict-filled situations that require choices *because competing, highly prized values cannot be fully satisfied* (Cuban, 1991, s. 6 - mine uthevinger)

Her vises det til at et dilemma en kompleks verdikonflikt som krever valg mellom konkurrerende og høyt verdsatte verdier og hvor det ikke en noen fastlagt beslutningsprosedyre å følge. Videre sier Cuban (ibid.) om *håndtering* av dilemmaer:

Dilemmas, involves choices, often moral ones. They end up with good enough *compromises, not neat solutions*. We “sacrifice” when we cope with dilemmas: That is in order to satisfy, we must sacrifice.... Thus more often than not, we end up *managing recurring dilemmas, not solving problems*. (Cuban, 1991, s. 7- mine uthevinger)

Cuban peker her på en viktig side ved profesjonsetiske dilemmaer. Han viser til at det oftest blir *dilemma-håndtering* og *kompromisser* framfor problemløsninger. Både Cuban (ibid.) og Lampert (1985) er mest opptatt av hvordan læreren *mestrer undervisningen* gjennom å *håndtere* dilemmaer. Lamperts (ibid.) fokus er allikevel forskjellig fra Cubans (1991) ved at hun viser til forhandling mellom personens *egne alternativer* framfor et valg mellom ulike andre alternativer. Slike alternativer kan ligge utenfor læreren selv (eks. strukturelle og organisasjonsmessige eller lokale krav).

Oppsummert er etiske dilemmaer komplekse, de oppstår ofte spontant og tilfeldig og uten forvarsel og aktualiserer en rekke ulike handlingsvalg og verdier som kan være i konflikt. Det er ingen formelle prosedyrer å følge. Resultatet blir ofte en type dilemmahåndtering og kompromissløsninger framfor løsning av problemene/dilemmaene.

Dilemmaer i klasserom og skole

Colnerud (2001) understreker at noen etiske valg gjøres etter perioder med refleksjon der læreren vurderer ulike alternativer. Læreren har mulighet til i fred og ro til å beslutte hva hun skal gjøre. Men som nevnt oppstår en rekke etiske dilemmaer tilfeldig og uten noe forvarsel (Colnerud, 1997, 2001), og de etiske valgene gjøres uten bevisst refleksjon. Et eksempel er når en elev kommer med nedsettende bemerkninger dersom en av klassekameratene svarer feil på lærerens spørsmål. Slike situasjoner oppstår spontant og varer kanskje bare et par sekunder. Læreren må *handle umiddelbart og direkte*, noe som for eksempel betyr at hun intuitivt må kunne oppfatte at eleven krenkes. I tillegg må læreren balansere sin respons og reaksjon på situasjonen ved på den ene siden å vise at hun ikke aksepterer spottende og nedsettende bemerkninger, men samtidig vise respekt for den eleven som gjorde narr og hengte ut den andre eleven. Dette skjer i løpet av noen få sekunder, ofte uten at læreren har tid til ettertanke og refleksjon, uten eksplisitt argumentasjon og diskusjon. Slike situasjoner kan oppfattes som trivielle, men de er ikke det for den eleven som utsettes for eventuelle spottende bemerkningene. Når læreren velger å reagere på nedsettende bemerkninger, kan det være ut fra en lærerens oppfatning om at dette kan ha oppdragende virkning på den eleven som håner klassekameraten (men også på de andre elevene). Slik blir dette et eksempel på etisk betydningsfulle situasjoner i klasserommet som krever etisk vurdering og overveielse av læreren.

Flere forskere har vært opptatt av læreres profesjonelle dilemmaer i læreryrket, bla. Berlak og Berlak (1981). De gjennomførte en observasjonsstudie av læreres handlingsvalg i skolen som forskerne identifiserte, ikke lærerne selv. De fant at lærere trekkes mellom utallige handlingsvalg og alternativer som *flere er motstridende* og at de ofte tar sine egne beslutninger for gitt uten noen videre refleksjon.

[...]. the resolutions they take as given are not given, but are the product of historical forces and represent only one of the possible ways to complete an act. This is what we mean when we say that dilemmas 'exist' whether or not persons are aware of them. (Berlak & Berlak, 1981, s. 132).

Berlak og Berlak (ibid.) viser her til at lærernes vurderinger og beslutninger (eller deler av deres beslutninger) i de ulike dilemmasituasjoner er *ofte ikke bevisste* for lærerne. De konstruerte et *dilemmaspråk* for lærerprofesjonen. Alle deres dilemmaer kan imidlertid ikke betegnes som etiske. For å beskrive skolen og de konsekvenser skolesystemet påfører elevene, inndeler Berlak & Berlak sine 16 ulike dilemmaene i tre forskjellige kategorier: 1) *kontrolldilemmaer* (control) 2) *læreplandilemmaer* (curriculum) og 3) *sosiale dilemmaer* (societal). Dilemmaspråket viser seg i situasjoner der læreren tvinges til å prioritere det ene fram for det andre, og Berlak & Berlak (ibid.) viser til hvordan læreryrkets innebygde motsetninger fremkommer i lærernes daglige praksis, og dermed hva lærere erfarer av normkonflikter og verdivalg i *hele sin yrkespraksis*.

Dilemmaene er ikke statiske ideer som ligger og venter, men produkter av interaksjon og ytre og indre krefter - og av en verden i stadig utvikling og forandring. Berlak og Berlak understreker *behovet for et språk* for dilemmahåndtering, og så det som en forutsetning for endring og utvikling av lærernes bevissthet om dilemmaene i skolehverdagen:

Because they are capable of becoming aware of these internal and external forces that bear on their own *de facto* solutions, persons are capable of altering their own behavioral patterns and/or acting with others in effort to alter the circumstances in which they act. (ibid. s. 133)

Når Berlak og Berlak (1981) på denne måten understreker skolens og lærernes ulike dilemmaer både fra et strukturelt perspektiv og et aktørperspektiv, gir de lærere et teoretisk rammeverk for refleksjon og bevisstgjøring.

Selv om de fleste dilemmaene ikke er etiske, finnes noen som kan karakteriseres som utpreget etiske - for eksempel *kontroll-dilemmaet* uttrykt i lærerens kontroll over klasseromssituasjoner. Her fremheves både lærerens kontroll av elevenes *tid*, men også lærerens kontroll over atferd og normer som det gis aksept for i klasserommet. *Lærerkontroll* kan bla. komme i konflikt med elevenes behov og ønske om egen kontroll av eget arbeid og disponering av egen tid (dvs. dilemmaet er lærerens kontroll vs. elevenes rett til selvbestemmelse og ansvar for egen læring). Et annet etisk dilemma er knyttet til en *rettferdig fordeling av ressursene* gjennom likhets- eller ulikhetsprinsippet (equal allocation of resources vs differential allocation) (ibid. s.158). Også her er dilemmaet knyttet til tid, om hvordan læreren skal fordele tid og oppmerksomhet mellom elevene. Skal alle elevene få like mye av lærerens tid og oppmerksomhet når noen elever tydelig har større behov enn andre? Det tredje dilemmaet jeg vil fremheve, er *verdifull kunnskap* – hva som er *verdt å vite* for eleven. Dilemmaet fokuserer på om det er en her-og-nå kunnskap eller om er det kunnskaper

som forbereder for fremtiden dvs. kunnskaper som betraktes som nødvendige for barnet suksess som voksen. som er verdt å vektlegge,

Som i alle Berlak og Berlaks dilemmaer er lærernes beslutninger ikke enten det ene eller det andre, men heller en *kombinasjon av motsetningene*. Hos Berlak og Berlak kan det synes som om pedagogisk praksis mer har karakter av å *håndtere dilemmaer* enn å løse problemene (Brusling, 1994), det samme som Cuban (1991) poengterte. Men at det å ta valg som ofte er moralske, også er sentralt i læreres praksis (Tom, 1984). Dette innebærer evnet til å identifisere og ta stilling til konkurrerende verdier.

Avsluttende refleksjon

Med referanse til Cuban (1991) og til Berlak og Berlak (1994) velger jeg å vektlegge begrepet etiske *dilemmaer* i avhandlingen framfor etiske problemer. Begrunnelsen er at det å ta moralske beslutninger ligger i hjertet av pedagogisk praksis, og at lærerne *må velge - og må handle*. Lærere må kunne *identifisere dilemmaer*, kunne sette ord på det som er sentralt, identifisere de motstridende ambisjoner og mål de opplever. Men i tillegg også å finne seg i å leve med noen av dilemmaene (Brusling, 1994).

I denne undersøkelsen vil ikke et etisk dilemma kun bli reservert til situasjoner der lærere må velge mellom uønskede alternativer, men også til situasjoner der positive verdier, normer og målsettinger konkurrerer. Et etisk dilemma refererer derfor til konfliktsituasjoner for lærerne der de må velge mellom ulike typer handlingsalternativer.

Et av poengene ved å betrakte læreryrkets utfordringer som dilemmaer i denne studien, er imidlertid ikke for å granske lærernes vurderinger, valg og handlinger ut fra en tenkning rundt deres dilemmahåndtering som enten rett eller galt, men heller å få fram typiske valg som lærerne stilles overfor i sitt daglige arbeid. Kanskje er noen av disse valgene styrt og påvirket utenfra – også uten lærerens egen innflytelse. I en vurdering kan ulike perspektiver legges på skole og undervisningssituasjoner, for eksempel å veksle mellom mikro- og makroperspektiv.

I det neste avsnittet drøftes ulike normer som kan ha innvirkning på lærernes valg, løsninger og begrunnelser.

Ulike normer i læreryrket

Moralske normer er både preskriptive, generelle og universaliserbare, og det er vanlig å anta at de har forrang framfor andre normer (Johansen & Vetlesen, 2000). Det innebærer at andre normer og hensyn bør vike dersom de er i konflikt, og at de profesjonsetiske normene bør ha forrang framfor andre normer og verdier. Et eksempel fra skolen er dersom plikten om budsjettmessig balanse på en skole kommer i konflikt for eksempel med ivaretagelse av svake elevgrupper. Den moralske normen om ivaretagelse av elevene bør da få forrang framfor hensynet til økonomi. Moralske normer er som nevnt, knyttet til *plikter, tillatelser og til forbud*. Normene i lærerprofesjonen kan for eksempel henvisse til lærerens plikt med hensyn til elevenes – eller andres ve og vel eller rettigheter å gjøre. Disse pliktene er knyttet mot verdier som for eksempel å beskytte mot skade, respekt for integritet og privatliv, selvbestemmelse, rettferdighet og ærlighet/sannferdighet (Colnerud, 1995). De sammenfaller i stor grad med de verdier Ross (1930/2002) peker på som motiverende for prima facie-plikter (jf. s. 43).

Felles for normer er at de *foreskriver* visse handlinger i situasjoner, og påvirker vår atferd i en eller annen retning. Brukes Bayles (1989) hierarkiske oppbygning (jf. s. 30 ff), kan ulike normer avledes av disse verdiene eller idealene. Disse har innvirkning på læreres handlingsvalg og praksis. Colnerud (1995) finner i sin studie en rekke ulike normområder som kan tenkes ha en slik funksjon: ”etiske normer, yrkesinterna normer, ämnesinterna normer, systemnormer, sosiala normer og ego-skyddande normer” (ibid., s.76-77). Professor Trygve Bergem presenterte som førsteopponent på Afdals (2005) avhandling et sett med idealer (eller verdier) som han kalte *læreres etos* og som hevder er bestemmende for læreres praksis. Lærerens etos ble delt inn i fire ulike idealer: *de personlige idealene, skoleidealene, profesjonskollektivets idealer og de pedagogiske idealene*. En slik inndeling har mye til felles med Colneruds (1995) norminndeling.

Normer tilknyttet læreryrket kan inndeles i a) *profesjonsetiske normer*, b) *profesjonsspesifikke normer*, c) *fagspesifikke normer*, d) *systemnormer*, e) *sosiale normer*, f) *ego-beskyttende normer* og g) *personlige normer*. Dette knyttes til empiriens resultatdel, spesielt til forskningsspørsmålet om hvordan lærerne begrunner løsningene på de etiske dilemmaene. Perspektivene betraktes som *underlag* for refleksjon og analyse av materialet uten at det har form av noen hypotesetesting. Innenfor avsnittet om profesjonsetiske normer

diskuteres *prima facie*-plikter, innenfor systemnormer diskuteres *kollegial lojalitet*, mens det innenfor personlige normer er *dyd som personlig egenskap* som spesielt diskuteres. Disse prioriteringene er knyttet til sider av undersøkelsens empiri og resultatdeler.

a) Profesjonsetiske normer

Profesjonsetiske normer kan være formulert i et sett profesjonsetiske regler og retningslinjer, men også i forskrifter og i samfunnsmandatet (for eksempel læreplaner). Ethiske normer for lærere er hentet fra de verdier som har med elever, foreldres og kollegaers velbefinnende å gjøre. De etiske normene har også med hvordan læreren håndterer sin makt over andre personer å gjøre. Først og fremst er dette knyttet til *elevens som personer*. De etiske normene bygger på at læreren ser sine handlinger ut fra elevenes perspektiv, ser elevenes behov og rettigheter. Svært ofte ses de etiske normene i et *konsekvensetisk* perspektiv, men også *pliktetisk* – for eksempel verdien og normen av å si sannheten, være ærlig, taushetsplikt og informasjonsplikt for å nevne noen.

Profesjonsetiske normer og verdier kan vise seg å være i konflikt med hverandre. Ulike normativt filosofiske og moralvitenskapelige tilnærminger fører til ulike ståsteder og gir ulik støtte for moralske og etiske perspektiver og valg for praktikere (Campbell, 2003c, 2004). Dette eksemplifiseres med diskusjonen mellom Strike (1999) og Noddings (1999) der temaet var *omsorgsetikk vs. rettferdighetsetikk* (ethics of care vs. ethics of justice). Det etiske dilemmaet er knyttet til om læreren skal prioritere omsorg eller rettferdighet i sin yrkesutøvelse. I diskusjonen hevder Strike (1999):

Justice aims at a society and a personal relationship in which people are treated fairly, where they get what they are due, in which they are respected as equals, and mutually agreeable conditions of cooperation are respected. Caring aims at a society and at personal relationship in which nurturance and relationships are highly valued. (ibid., s. 21).

Strike (ibid.) fortsetter med å hevde at ethics of care og ethics of justice kan være i konflikt, men at dette ikke alltid er tilfelle. Strike argumentere for generelle regler, og viser til at omsorg (caring) er kontekstsensitiv. Samtidig understreker han at begge tilnærmingene viser til ulike moralske goder. I disputten mellom Noddings og Strike henviser Noddings (1999) til eksempler på situasjoner som noen vil vurdere som urettferdige, mens andre ser det som uttrykk for omsorg. Den bibelske historien om den hjemvendte sønn er et slikt eksempel. Noddings argumenterer for at "care often 'picks up' where justice leaves off" (Noddings, 1999, s. 12), og hun finner at en omsorgsetisk tilnærming derfor er mer tilfredsstillende.

Strikes arbeid kan knyttes til rettferdighetsetikk (Strike & Ternasky, 1993), og han er svært kritisk til forenklet dualisme med oppdeling mellom rettferdighet og omsorg. I stedet argumenterer han for *moral pluralism* som han hevder ” provides a more adequate view of moral complexity and moral conflict” (Strike, 1999, s. 35). Han identifiserer andre moralske kvaliteter ved siden av rettferdighet og omsorg som ”kindness, civility, commitment, humility, obedience, balance, charity, og honour” som han hevder også kan komme i konflikt.

Rettferdighetstenkning kan innebære en tanke om upartisk å *følge gitte standarder*, mens omsorgstilnærmingen er opptatt av det *kontekstuelle og relasjonelle*, og av å se individets spesielle egenskaper. Med andre ord – den moralfilosofiske rammen man ser menneskelige interaksjoner i, enten det er moralsk pluralisme eller det er fokus på en eller annen del av den (eks omsorg eller rettferdighet), vil ha konsekvenser for praksis - men også for studier av undervisning og utdanning. I skolesammenheng kan lærere ofte oppleve spenning mellom det å være rettferdig og å gi omsorg. Andre eksempler på profesjonsetiske normer som kan konkurrere, er ulike former for plikter (eks. taushetsplikt og informasjonsplikt).

Dette viser til profesjonsetiske normer og verdier kan være i konflikt og kan bli utgangspunkt for etiske dilemmaer for lærerne. Spørsmålet er hvordan lærere håndterer slike situasjoner, og hva de betoner som viktigst i sine begrunnelser.

Profesjonsetiske normer og prima facie-plikter

Moralske normer kan betraktes enten som *regler* eller som *prima facie-normer eller retningslinjer*. Prima facie-normene er ofte korte, hverdagslige normer slik som ”hold løftene dine”, ”unngå å skade andre”, ”du skal ikke lyve”, og peker på handlingsmåter som bør velges. De refererer til karakteristika en handling har. Prima facie-normene angir grunner som trekker i negativ eller positiv retning, og sier dermed samtidig også noe om styrken/vekten i disse grunnene. Prima facie-normene gjøres til en plikt under forutsetning av at det ikke finnes andre etisk relevante hensyn som kan sies å veie tyngre (Johansen & Vetlesen, 2000), dvs. at det ikke finnes andre moralske grunner som taler for at de ikke bør velges. Dette innebærer at *prima facie-normene er ”konfliktorienterte”*, og kan komme til å måtte vike for hverandre i en eventuell konflikt eller et etisk dilemma, men ikke slik at moralske normer utelukkende er enten det ene eller det andre i streng forstand. Johansen og Vetlesen (2000) kaller prima facie- pliktene et alternativt syn på moralske normer generelt,

men understreker at distinksjonen representerer ikke en ytterligere klassifisering av normtyper.

Dersom normer blir oppfattet som regler, er de strengt bindende. De er forpliktende. Når de oppfattes som prima facie-normer vurderes forbindelsen mellom betingelsen for normen og handlingen - og forbindelsen mellom handling og norm blir ikke like strengt vurdert som regelfølgning. Det som blir avgjørende er hvilke andre normer og hensyn som kan være til stede i situasjonen og må tas med i vurderingene. Dermed vil en *skjønnsmessig vurdering av verdier og normer* i den aktuelle situasjonen komme inn, dvs. noe som igjen kan fortelle oss hva som er rett og galt å gjøre. Den engelske filosofen William D. Ross (1877-1971) var den som innførte prima facie-normbegrepet¹⁸. I det følgende sitatet uttrykker Ross hvordan verdiene må veies opp mot hverandre i eventuelle etiske konflikter eller dilemmaer:

When I am in a situation, as perhaps I always am, in which more than one of these prima facie duties is incumbent on me, what I have to do is to study the situation as fully as I can until I form the considered opinion (it is never more) that in the circumstances one of them is more incumbent than any other; then I am bound to think that to do this prima facie duty is my duty. (Ross & Stratton-Lake, 2002 s. 19)

Ross (ibid.) mente det ikke var mulig å rangere prima facie-normene hvis de kom i konflikt med hverandre, men deler dem allikevel inn i seks ulike kategorier:

1. Plikter som hviler på *individets tidligere handlinger*

a) plikter som hviler på løfter som er gitt eksplisitt eller implisitt (for eksempel å snakke sant i en samtale, eller at det en skriver er historie og ikke fiksjon).

Ross kaller disse *duties of fidelity*.

b) plikter som hviler på tidligere gale handlinger, dvs. det å gjøre godt igjen tidligere gale handlinger.

Ross kaller disse *duties of reparation*

2. Plikter som hviler på *andre menneskers tidligere handlinger i forhold til deg* (duties of gratitude)

Ross eksemplifiserer dette med å gjengjelde gode tjenester andre har gjort.

3. Plikter som hviler på *duties of justice*.

Her peker Ross på plikter som hviler på urettferdig fordeling av noe verdifullt (eks. glede, lykke) - eller at noe slikt kan komme til å skje.

4. Plikter som hviler på *duties of beneficence*

Plikter som hviler på fakta at det er ulike menneskelige livsvilkår som vi kan forbedre

¹⁸ Ross kaller det "Prima Facie Duties" og definerer det slik .. [..]: "So prima facie duties should be understood as features that give us genuine (not merely apparent) moral reason to do certain actions" (Ross & Stratton-Lake, 2002 s. xxxiii). Ross sier at prima-facie duties er en spesiell form for plikt – selv om det ikke er noen plikt - men heller noe som på en spesiell måte er relatert til plikt.

5. Plikter som hviler på *duties of self-improvement*

dvs. at vi kan forbedre våre dyder og vår forståelse og forstand (intelligence).

6. Plikter som hviler på *duties of non-maleficence*

dvs. plikten til ikke å skade andre (Ross & Stratton-Lake, 2002 s. 21- min oversettelse)

Denne siste plikten (nr. 6) skilles fra "duties of beneficence" (nr. 4). Ross betrakter ikke-skade som første steget til å gjøre godt, og vekter de tre første prima facie pliktene høyest, og mer bindende enn de andre, men setter duty of non-maleficence som den mest bindende prima facia plikten av alle.

b) Profesjonsspesifikke normer

Alle profesjoner hviler på noen gitte verdier og normer. De kan variere fra utdanning til utdanning, men felles for alle profesjoner som utdanner til nært arbeid med mennesker, er at de opererer med noen ganske fastlagte verdier. Forventninger til ulike profesjonene er forskjellig utformet. Innenfor helse er det knyttet å unngå det vonde eller det uønskelige, dvs. en slags negativ utilitarisme - å begrense det negative. Innenfor utdanning er derimot forventninger av positiv art. Ut fra disse forventningene utledes en rekke normer som formidles til studentene i utdanningene. Dermed kan vi si at profesjonsutdanninger gir studentene en normativ utdannelse (Lindboe, 2007). Mange av de grunnleggende normene og verdiene i lærerutdanningene settes det sjelden spørsmålsteget ved, de overføres til studentene. De profesjonsspesifikke normene baserer seg på anerkjennelse av en rekke felles aksepterte moralske verdier og dyder, og er grunnet i en etikk som reflekterer profesjonens praksis – dvs. de viser til verdier som er særegne for yrket (Campbell, 2001). En kan nærmest si de at danner noen uttalte forutsetninger for hele lærerutdanningens arbeid.

For å kunne forstå lærerprofesjonen, er det derfor sentralt å undersøke hvilke yrkesidealer og verdier profesjonen synes å dele. Sockett (1993) uttrykker lærernes yrkesideal på følgende måte:

All major professions have at the heart of their *raison d'être* a commitment to *human betterment* in a fundamental sense; for example, health, justice, education. These are ideals that govern what different professionals do.... [...] teaching is an ideal of service to developing persons that demand constant change and improvement if that service is to be properly pursued; but although it can function as a guide and sustenance, an ideal is unrealizable as a picture of desirable good. (Sockett, 1993, s. xi-xii - min utheving).

Menneskelig utvikling og vekst er det sentrale, dvs. å utvikle unge mennesker, gjøre dem til ”gagnlege og sjølvstendige menneske” (lov om grunnskolen¹⁹).

Profesjonsspesifikke normer har altså med yrkets mål og metoder å gjøre, og med pedagogiske prinsipper og oppdragelsesprinsipper. Noen eksempler kan være det å trene elevene i å samarbeide, lære elevene å uttrykke seg muntlig og oppøve kritisk refleksjon og vurderingsevne, men også læreres oppgave i å vurdere og å sortere elevene ved hjelp av karakterer. Mer overordnede verdier for profesjonen hører også med her - for eksempel tilpasset opplæring og hensynet til enkelteleven, men også egenskaper ved læreren. En læreroppgave for eksempel er å skape et tillitsfullt og trygt miljø for elevene.

På sin side fremhever Soltis (1986) noen spesielle verdiers betydning for lærerprofesjonen:

In the treatment of students, of subject matter and of colleagues, honesty, truth and justice become central virtues of the practice (s.2).

Andre teoretikere fremholder andre verdier. Gren (1995) vektlegger for eksempel kjærlighet og sier: ”Kjærlighet er kjernen i pedagogens holdning i møte med barnet” (ibid. s. 139).

Kjærligheten og det personlige engasjementet blir hos henne den sentrale verdien som handlingsnormene skal gå ut fra.

Videre er verdier som ærlighet, sannhet og rettferdighet med tanke på elevenes beste noen sentrale profesjonsspesifikke verdier. Pedagogisk virksomhet og dens profesjonsspesifikke verdier kan imidlertid defineres og tolkes på ulike måter. Utfordringen blir da hvis vi her for eksempel refererer til verdien kjærlighet (jf. (Gren, 1995))- å bestemme hva som ligger i kjærlighetsbegrepet og hvordan kjærligheten manifesterer seg i ivaretagelse av barnet i den enkelte situasjonen. På samme måten er det med verdiene å være ærlig og rettferdig.

Profesjonsutøverens personlige tolkning og skjønn kommer inn, og handlingen forutsetter en analyse av hva det konkret innebærer i handling.

Mandat og læreplaner

Leter vi etter profesjonsspesifikke normer, kan etiske koder eller samfunnsmandatet være steder for undersøkelser. Grimens (2005) drøfting av *profesjonsetikkens grunnlag* tar

¹⁹Lov om grunnskolen §1. FØREMÅL: ”grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikla deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.

Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim”(KUF, 1996a, s. 10). Formålsparagrafen sammen med den generelle delen av L97, er også gjeldende for Kunnskapsløftet (KUD, 2006c).

utgangspunkt nettopp i det profesjonsspesifikke og karakteriserer profesjoner som sosiale sammenslutninger ("assosiasjoner") i et sosiologisk perspektiv med et gitt spesifikt mandat og oppdrag fra samfunnet. Profesjonsetikken følger som en konsekvens av dette mandatet. I de profesjonsetiske retningslinjene ligger det normative mandat og verdiene nedfelt. Grimen definerer profesjonsetikk som en etisk kodeks med mer eller mindre formaliserte regler og retningslinjer vedtatt av profesjonenes yrkesorganisasjoner der hensikten med disse er å ivareta samfunnsoppdraget. Retningslinjene er vedtatt for å sikre at oppdragsgiveren får det han har bestilt. På denne måten representerer profesjonsetiske retningslinjer både et kontrollsystem som følge av en institusjonalisert indre mistillit, men gir også uttrykk for profesjonsspesifikke verdier. Den samfunnsmessige kontrollen skal påse at yrkesutøvernes egeninteresser holdes i sjakk og sikre seg at profesjonen gjør som bestilt. Grimen (ibid.) presiserer at profesjonsetikken skal beskytte pasienter og klienter mot:

- 1) subversive hensikter
- 2) illegitim forfølgning av egeninteresser
- 3) illegitime interessesamanblandingar
- 4) illegitim politisering
- 5) perverse insentiver
- 6) lavt fagleg nivå, manglende oppdatering av kompetanse, det at eg i fagleg tyding ikkje får det eg har krav på (Grimen, 2005, s. 4)

Perverse insentiver (pkt. 6) viser til for eksempel stykkprisfinansiering av studenter, noe som kan friste utdanningsinstitusjoner til å senke kvaliteten for å redde økonomien. Grimen viser til at profesjonsetikken på den måten også kan være motvekt til ulike føringer til profesjoner gitt fra politisk hold. I diskusjon med Grimen understreker Nortvedt klientperspektivet og appellen fra den andre som vesentlig (Nortvedt, 2005), ikke et så ensidig samfunnsperspektiv. Grimen oppfattes å ta. I denne sammenheng er det sentrale at begge perspektiver vektlegger profesjonsetiske verdier, men fra noe ulike ståsteder. Trolig er en balanse mellom perspektivene mest formålstjenlig.

Siden norske lærere ikke har noen eksplisitt profesjonsetisk kodeks, synliggjøres ikke de profesjonsspesifikke normene og verdiene gjennom en etisk kodeks. Men detaljerte læreplaner (KUD, 2006c; KUF, 1987, 1996a) som forskrift og retningslinjer gir en rekke målsettinger, verdier og normer for læreres profesjonsutøvelse. Analyser av læreplaner viser imidlertid at læreplanene preges av motsetninger, men at de reelle spenningene i planen harmoniseres i utformingen av læreplanen (Koritzinsky, 2006; Tangerud, 1980). Flere har vist til at norske læreplaner skrives etter en harmonimodell der uenigheter og motsetninger

tildekkes framfor åpent å legges fram og diskuteres. I høringsuttalelsen til L97 (KUF, 1996a) fra Pedagogisk Institutt ved Universitetet i Trondheim kommenteres harmonimodellen på følgende måte:

De intensjoner og ideologier som ligger bak norske læreplaner, kan være innbyrdes konfliktfylte. I vårt land har en ikke desto mindre tradisjon for å formulere ”harmoniplaner” som dekker til disse konfliktene. Det overlates til skolen og lærerne å løse de mange og vanskelige spenningsforhold i praksis. (Universitetet i Trondheim & Pedagogisk institutt, 1994, s. 2) .

Koritzinsky (2006a) konkluderer i sin analyse at den generelle delen av dagens læreplan (KUD, 2006b) også er preget av en rekke ”doble formål” – og hva departementet i sin tid karakteriserte som kun ”tilsynelatende motstridende”. Som høringsuttalelsen påpeker er det lærerne i skolen som skal forholde seg til disse målene - for eksempel konflikten mellom individualitet og sosial tilpassing. Oppsummert gir ikke læreplanene lærerne noe entydige verdiforankringer. De preges tvert imot av en rekke ”motstridende formål”. Dette innebærer analyser, vanskelige valg og prioriteringer fra lærernes side.

c) Fagspesifikke normer

Fagspesifikke verdier handler om den teoretiske, vitenskapelig eller akademiske kunnskapen som sertifiserer profesjonsutøveren innenfor profesjonene. Men det handler også om det enkelte undervisningsfag/skolefags spesifikke verdier og normer. De *fagspesifikke normene* viser til at hvert fag har et verdisystem om hvordan undervisningen i faget bør se ut (eks. grammatikk er en viktig side av språkinnlæring, eller at undervisning i historie bør konsentreres ut fra helhet og sammenheng framfor pugg av kongerekker). Jackson, Boostrom, & Hansen (1993) kaller slike fagspesifikke normer og verdier for *moral coloration* (jf. kapittel IV s. 74). De fagspesifikke normene kan være lite synlige for elever og lærere, men de representerer en kompleks sammensetning av moralsk faglig ansvar og forpliktelser som grunnlag for elevenes forståelse.

d) Systemnormer

Systemnormer er bla. de institusjonelle normer som finnes i lover og regler og retningslinjer ved den enkelte skole, men også i uuttalte normer ved institusjonen. Læreren forventes å følge de lokale og institusjonelle normene. Noen institusjonelle normer er nedfelt i skolens formelle normer i for eksempel gjennom ordensreglement (eks. ikke lue på inne i klasserommet, forbud mot snøballkasting), men mange kan karakteriseres som uformelle normer (jf. s. 28). Læreres plikt til inspeksjon i friminutt eller til å delta på fellesarrangement for hele skolen er eksempler

på normer som har mer uformelle sider. Her er noen retningslinjer lagt, men hvordan praksis er ved den enkelte skole er mer uformelt utformet. Et annet eksempel er krav til kollegial lojalitet som jeg utdyper nærmere i neste avsnitt.

Kollegial lojalitet som systemnorm

Uttalte og uttalte systemnormer kan også være knyttet til kollegial lojalitet både til skolens ledelse og til de andre lærerne. Disse kan være utgangspunkt for en rekke etiske dilemmaer for læreren, spesielt der lærere ønsker å varsle om overtramp eller krenkelser av elever (whistleblowing), eller hvor læreren er helt uenig i ledelsens prioriteringer. Diskusjonen om ytringsfrihet i arbeidslivet har i stor utstrekning dreid seg om arbeidstakernes muligheter til å ytre seg offentlig, særlig gjennom media. I Arbeidsforskningsinstituttets (AFI) undersøkelser (Hetle, 2005) av sykepleieprofesjonen vises det til begrensinger når det gjelder muligheter for å ta opp kritiske og vanskelige forhold internt på arbeidsplassen. De hevder at dette er en vel så viktig problemstilling som den radikale handling det er å gå ut til media når intern kritikk ikke fører fram. Intern kritikk oppleves til ikke å bli tatt på alvor. Hetle (ibid.) konkluderer med at dette fører til en institusjonalisert læring som sier til den enkelte at ”det nytter ikke allikevel”. Dermed kan resultatet bli en *taushetsbringende avmaktsfølelse* hos yrkesutøverne.

Kravet til lærere om rapportering *via tjenestevei* kan i seg selv virke som hinder for varsling, men også at arbeidstakere og ledelse nødig ønsker å sette sin egen arbeidsplass i dårlig lys ved å rapportere utad om kritikkverdige forhold. Varslingen kan vurderes til å kunne få store følger for eksempel for rekrutteringen til arbeidsplassen. Dermed velges taushet framfor varsling, og dette kan karakteriseres som begrensning i ytringsfriheten - en type *munnskurv* organisasjonen velger å pålegge seg selv.

e) Sosiale normer

Lærere forventes å følge de normer som angir hva som er gjeldende for lærergruppen. Det kan for eksempel være knyttet til hvordan lærerne kler seg, opptreden på skolen osv. Det utvikles en spesiell skolekultur eller en skolekode på den enkelte skole (Arfwedson, 1984). Det setter begrensninger for hva som er akseptabel og ikke. Noen ganger er også det kollegiale presset så stort at den enkelte lærer tilpasser seg et konformt normsystem. (Eks. prat ikke politikk på personalrommet, le ikke høyt i spisepausen).

f) Ego-beskyttende normer

Disse normene beskriver handlinger og argument som kan henviser til at lærerne ønsker å beskytte seg selv. Verdiene er knyttet til den personlige arena der læreren konsentrerer seg om *sitt eget beste*, ved for eksempel å begrense sitt engasjement og ikke være lærer utover skoletiden.

g) Personlige normer

I tillegg til sosialiserte yrkesidealer fra utdanningen og i yrkesutøvelse, virker lærernes personlige idealer, verdier og normer inn på deres praksis. Personlige idealer kan være knyttet til lærernes verdisyn, menneskesyn/elevsyn. Verdier og normer er altså ikke bare hva lærere tilegner seg gjennom utdanningen eller ved å delta i en yrkespraksis, men i tillegg hva lærerne har med seg fra andre livsområder. Slik blir de grunnleggende verdiene og normene i lærerarbeidet innvevd i kultur og samfunn og i lærernes ulike livssfærer. Ulike verdier og normer kan dermed ikke forstås helt løsrevet fra personens særegne følelser, behov og personlige verdioppfatninger. De profesjonsspesifikke normene blir på ulike måter tolket gjennom lærernes personlige verdioppfatninger og normer, og blir på den måten et resultat av en subjektiv vurdering av det å delta i et praksisfellesskap (Wenger, 2004). Eva Johansson og Barbro Johansson (2003) indikerer at læreres personlige barndomsforståelse (jf. s. 82) i stor grad preger lærernes møter med elevene og hva de vektlegger som moralsk og godt for eleven. Dette innebærer at lærerne tolker samfunnsmandatet ulikt og at det er en rekke personlige verdioppfatninger er medvirkende til slike tolkninger. En kan dermed si at verdier og ideologier fungerer som "medierende artefakter" mellom en person og hennes omverden (Nygren & Fauske, 2004).

Lærere har egne ideer og oppfatninger om hva som er godt, ønskelig og verdt å etterstrebe versus hva som er dårlig, ikke-ønskelig eller som man bør ta avstand fra. "Both teachers and students have their own values, which interact in education", sier Veugelers & Vedder (2003). Verdiene har dermed både en individuell dimensjon, men også en sosial eller sosiologisk dimensjon. Disse dimensjonene spiller sammen. Egne personlige idealer kan også oppleves å komme i konflikt med profesjonelle idealer og verdier. Et eksempel er dersom lærere blir pålagt å utføre oppgaver som strider med hvordan hun oppfatter og tolker profesjonsidealer, for eksempel hvordan hun mener elevenes best mulig bør ivaretas. Et annet eksempel er foreldre som krever en bestemt måte å behandle barnet på som læreren både profesjonsmessig og personlig betrakter som skadelig..

Dyd som en personlig egenskap

Dyd er en egenskap, det er her snakk om personens karakter. Med andre ord blir det å handle dydig vedkommendes disposisjon eller egenskap. Larmore (1987) viser til Aristoteles og sier at en dydig handling ikke skjer ut fra en følelse og vurdering av plikt, men heller ut fra en vurdering av at noe *er ønsket og villet* – og noe som gjøres med glede, fra et indre ønske om godhet, noe som framkommer fra indre gode følelser. Dermed er det en klar distinksjon mellom det man gjør ut fra begrunnelse av plikt, og det man gjør ut fra sympatifølelse og innlevelse. Men å skille dette helt, og å si at dydsetisk handling bare kommer fra følelse av sympati og innlevelse med den andre, blir å tolke Aristoteles feil. Aristoteles mente at ved en dydig handling har personen ønske om å gjøre det som er riktig fordi det *er* riktig, dvs. det er også gjort en etisk vurdering. Personen gjør det som er rett, og man er villig til å gjøre det.

For å få inntrykk av en persons moralske dyd, sier Larmore (ibid.), må vi se etter personens evne til moralsk innlevelse og forestillingsevne, i dette ligger også personens interesse for å gjøre det som er riktig. “Moral imagination,...[...], clearly involves the exercise of moral judgment” (Larmore, 1987, s. 12). Larmore forklarer videre moralsk forestillingsevne med evnen til å utdype og vurdere ulike handlingsalternativer som bare skjematisk kan bestemmes av moralske regler og prinsipper. Hensikten er å finne ut hva som er *moralsk best å gjøre* i en spesiell situasjon. Moralsk forestillingsevne uttrykker dermed en langt mer aktiv og gjennomtenkt interesse for moralske spørsmål enn personer som fullstendig er innstilt på å følge regler.

Dyd er en personlig egenskap, som en verdi den profesjonelle bør inneha, og peker altså på personens disposisjon til etiske handlinger. Hos Aristoteles finnes syv kardinaldyder: visdom, rettferdighet, måtehold og mot i tillegg til de tre teologiske dyder tro, håp og kjærlighet. De kjennetegnes ved at det er balanse mellom to ytterpunkter. For eksempel er mot den dyd som balanserer mellom dumdristighet og feighet. En spesiell aristotelisk dyd av stor betydning innenfor profesjonsetikken, er *phronesis*. Den omtales som praktisk klokskap og er en erfaringsbasert kunnskap som utvikles gjennom erfaring (Collste, 2002) og ved å lære av og gå sammen med andre moralsk dydige personer. Det er ikke nok å følge regler, men det kreves også en evne til å se det spesifikke i situasjonen for å kunne avgjøre hvilken regel som skal følges. *Phronesis* kan derfor betraktes som en del av kompetansen for å kunne gjøre de beste overveielser og beslutninger i en valgsituasjon eller ved et etisk dilemma.

Avsluttende refleksjon

De normer og motiv som ligger bak lærernes hverdagslige handlinger er temmelig innfiltret i hverandre og viser hvilke sammensatte og komplekse verdsett og normer som påvirker lærernes valg. Profesjonsetiske normer kan være i konflikt med andre profesjonsetiske normer, men også med en rekke andre normer.

Som alle andre mennesker inngår lærere i ulike sosiale praksiser og kulturelle kontekster. De er del av en privatsfære, en utdanningssfære og/eller en yrkessfære. Som aktør i de ulike sfærer interagerer personene med hverandre og internaliserer de verdier som deles av gruppen eller samfunnet gjennom en tolkningsprosess (Berger & Luckmann, 1979, 2000). Personlige verdier og idealer og profesjonelle verdier ("universelle og offisielle kjerneverdier" (Nygren & Fauske, 2004)) spiller sammen i læreres etiske vurderinger og legger grunnlaget for deres handlinger (Johansson & Johansson, 2003). Også lokale verdier i det profesjonelle praksisfellesskapet på arbeidsplassen påvirker utviklingen av verdier og oppfatninger. Nygren (2004) kaller dette *profesjonsetikkens lokalt situerte og uoffisielle verdier*.

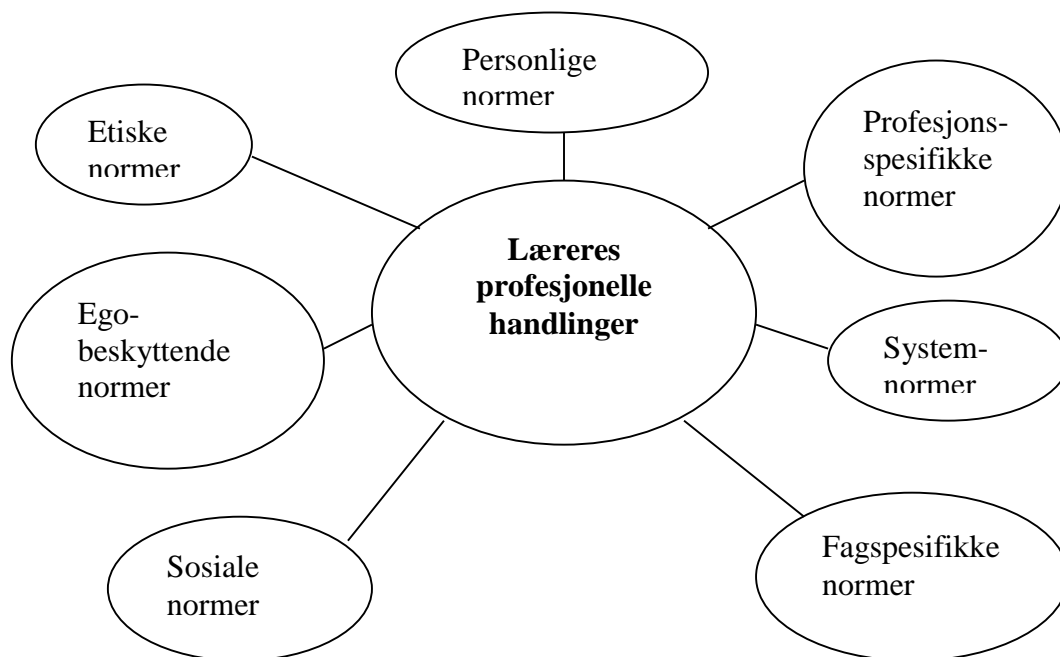
De normer som påvirker læreres handlingsberedskap er dermed både en del av vår kultur, men også et resultat av samspillet med det sosiale praksisfellesskapets ulike deltakere. På denne måten er det en gjensidig og kontinuerlig påvirkende *utveksling mellom individ og fellesskap* (Wenger, 1998, 2004).

Profesjonsutøvernes "disiplinering" (2004) skjer derfor både gjennom utdanningen og i yrkesutøvelsen. Vi kan dermed si at lærere utsettes for en *dobbel disiplinering* - først gjennom *sentraliserte strategier* (eks rammeplaner, læreplaner, evt. også etiske kodekser) og dernest gjennom *lokale disiplineringer i yrket*. Gjennom de sentraliserte strategier blir bestemte *offisielle kjerneverdier* vektlagt som veiledende og grunnleggende for blivende profesjonsutøveres praksis. Den profesjonelle *handler på vegne av det offentlige*, og er underlagt hva samfunnet til enhver tid vil definere som utfordring og mangel som kvalifiserer til offentlig innsats.

Ross (2002) *teori om prima facie -plikter* er relevant i denne sammenheng fordi teorien belyser verdikonflikter og sammenheng mellom normer og handlinger. Dette kan hjelpe til bedre å forstå læreres valgsituasjon og hvordan lærere vektlegger og eventuelt gjør skjønnsmessige avveininger mellom ulike prima facie-plikter og på den måten fortelle noe om hva de oppfatter som rett å gjøre. Prima facie - pliktene peker på *grunner* til hva som trekker i

negativ eller positiv retning, men identifiserer *ikke noen spesifikk prosedyre* for vurdering av moralske spørsmål på bakgrunn av teorien om prima facie-plikter. Selv om Ross i noen grad vektet og gir ulike bindinger for de ulike prima facie-pliktene, mangler han det jeg vil kalle en tilpassingsprosedyre som kan svare på hva en yrkesutøver bør gjøre i spesielle situasjonene som oppstår. Og hvilke svar vil det være dersom det ikke kan identifiseres noen prima facie-plikter i et etisk dilemma? Eller dilemmaer knyttet til institusjonelle konflikter? Det kan synes som om moralske dilemmaer må arte seg noe forskjellig om det har med institusjonelle eller med individuelle moralske spørsmål å gjøre. En annen antakelse er at det i starten av etiske overveielser kan være andre vurderinger enn prima facie plikter som er i fokus, og at for eksempel plikten om ikke å skade er noe som eventuelt vil komme inn senere. Allikevel peker prima facie-teorien mot sentrale trekk ved etiske overveielser og vurderinger, og at prima facie-pliktene er noe vi tar med i våre overveielser, selv om dette kanskje ikke skjer helt i starten av vurderingene.

Sammenfattet illustreres de ulike kategoriene av normer (a-g) som har innvirkning på læreren i Figur 2.



Figur 2: Normkategorier som påvirker læreres handlinger (etter Colnerud (1995))

Konklusjonen er at det kan oppstå konflikter og dilemmaer både mellom disse normsystemene, men også innenfor dem. Denne studien behandler i hovedsak dilemmaer mellom forskjellige etiske normer og andre normer.

Etisk argumentasjon og begrunnelse

Et fokus i prosjektet er på lærernes tenkning gjennom å undersøke innholdet i lærernes samtaler, med forskningsspørsmål knyttet til hvordan de rettferdiggjør og begrunner sine handlingsvalg og løsninger. Hensikten er ikke å få et nøyaktig bilde av hvordan lærere tenker, men å få økt forståelse av læreres etiske tenkning og vurdering i pedagogisk praksis.

I dette avsnittet belyses etisk argumentasjon og begrunnelser, etisk refleksjon og vurdering med tanke på analyse av empirien. Læreres argumentasjon og begrunnelser drøftes ut fra et begrepsmessig rammeverk om *praktisk tenkning* og *praktisk argument* definert av Fenstermacher og Richardson (1993). I henhold til disse forskerne er praktiske argument *post hoc undersøkelser* av lærernes handlinger for å forklare og rettferdiggjøre *hva* læreren gjorde og *hvorfor* hun handlet slik hun gjorde (ibid.).

Praktiske argumenter kan betraktes som en formalisering av lærernes praktiske resonnement der spesielle komponenter og strukturer inngår. Derfor blir lærernes praktiske argumenter brukt som analytiske elementer for å forstå hvordan lærere tenker når de bestemmer seg for hva de skal gjøre, slik Pendlebury (1990) foreslo. Pendlebury (ibid.) argumenterer i tillegg for at praktisk argumentasjon alltid er moralsk argumentasjon i henhold til en aristotelisk tradisjon fordi den konsentrerer seg om forpliktelse til det gode liv. Dette er også et hovedanliggende både for lærerrollen og lærerprofesjonen.

I tillegg brukes Toulmins (2003) filosofiske tilnærming og analyse av argument og resonnement. Hensikten med det teoretiske perspektivet er å undersøke oppbygging av argumentasjon og begrunnelser generelt, for på den måten å forsøke å forstå hvordan personer legitimerer sine argumenter, og hvilke eventuelle verdier som bak.

Også Johansen og Vetlesen (2000) viser til at normativ, etisk argumentasjon er en form for praktisk argumentasjon. Konklusjonen i en praktisk argumentasjon viser til ett eller flere normative utsagn som sier noe om at en handling *bør gjøres*, eller at en handlemåte er riktig eller uriktig. Johansen og Vetlesen (ibid.) illustrerer det med følgende oppsett som inneholder både deskriptive og normative premisser:

1. Ett eller flere normative premisser
2. Ett eller flere deskriptive premisser
3. Normativ konklusjon (Johansen & Vetlesen, 2000, s. 116)

Dersom vi skal skille mellom praktisk argumentasjon generelt og etisk argumentasjon spesielt, er det *karakteren i de normative premissene* som er avgjørende i et moralsk resonnement. Omsettes Johansen og Vetlesens oppsett til etisk argumentasjon i relasjonen lærer-elev kan et eksempel være:

P1: alle bør holde de løfter de har gitt (normativ premiss)

P2: læreren har gitt et løfte til en elev (deskriptiv premiss)

Konklusjon: Læreren bør holde sitt løfte til eleven (konklusjon)

(etter (Johansen & Vetlesen, 2000))

Det er tidligere vist til *verdier som veiledning for handlinger* og som *legitimering for handlinger* (jf. s.29). Her er den etiske verdien å holde et løfte som er gitt. Det blir da den normative premissen som normen/handlingsvalget utgår fra.

Etisk vurdering og etisk refleksjon

Etisk vurdering er forskjellig fra kalkulering og fra generell tankevirksomhet eller refleksjon. Når vi kalkulerer forventer vi bestemte resultater. Slik er det ikke med etisk vurdering. Etske problemer og dilemmaer er komplekse, og i etiske vurderingssituasjoner er det mer som virker inn. Dermed vil vi også kunne vurdere situasjoner ulikt. Men det betyr ikke at etisk vurdering er irrasjonell, tilfeldig og i hovedsak subjektiv - selv om det finnes situasjoner uten noen eneste riktig handling. Det betyr heller ikke at vi ikke kan identifisere uetiske handlinger. Hva som er etisk ønskelig eller ikke, må være mulig å vurdere. Men det er ikke enkle og vilkårlige beslutninger det er snakk om.

Etisk vurdering er heller ikke det samme som generell tankevirksomhet eller refleksjon. Etisk vurdering *forutsetter en reell beslutning*²⁰, og en slik form for tenkning har klart plass innenfor profesjonsetikken. Dersom vi ser på etisk vurdering som en form for problemløsning, må vi se på tenkning og refleksjon som det å finne eller å forstå problemet - dvs. vitale skritt for i neste omgang å løse problemet. Det er allikevel sentralt å merke seg at etisk vurdering ikke opererer atskilt fra tenkning og refleksjon. Etisk vurdering innebærer for eksempel refleksjoner som: Hvilke historier/situasjoner er relevante for dette caset? Hvilke personer er/bør tas med i vurderingen? Hva er en god beslutning? For hvem? Osv.

Hostetler (1997) skiller mellom etisk vurdering, tenkning og refleksjon på følgende måte:

²⁰som leder til en handling (her betraktes det å unnlate å gjøre noe, også som en handling)

What distinguishes judgment from (mere) thinking and reflecting is that judgment is thought or reflection involving some *evaluation* of the objects of thought; it is a *discriminating* and *normative* form of thought or reflection. (Hostetler, 1997, s. 8 - originale uthevinger)

Med andre ord involverer etisk vurdering *evaluering av tanken*, som en særegen og normativ form for tenkning og refleksjon.

I neste avsnitt drøftes etisk refleksjon som en type etisk ransakelse.

Etisk refleksjon

Refleksjon ble tidlig foreslått av Dewey (1929) som et alternativ til å handle enten spontant eller rutinemessig i nye situasjoner, og er blitt et sentralt begrep i lærerutdanningene.

Analyseres lærerutdanningens litteratur og planverk, er disse fulle av lovord om refleksjon, om refleksiv undervisning, om refleksjon mellom teori og praksis og om den reflektive praktiker (Schön, 1983, 1987). Refleksjon kan betraktes som et *pedagogisk moteord*, et begrep som blir *tatt for gitt og lite problematisert* innen lærerutdanningen (Sundli, 2002).

Men refleksjon involverer ikke automatisk vurdering og evaluering av tanken slik Hostetler (1997) viste til. Med andre ord kan en ikke si at etisk vurdering er garantert i en refleksjonsprosess selv om etisk refleksjon også *kan* være en del av vurderingsprosessen.

Men selv velmenende og gode mennesker trenger å forbedre sin forståelse om hva som er godt og rett, og da blir etisk refleksjon og vurdering sentralt. Nussbaum (1995) fremholder *etisk refleksjon* som *en av de fremste dydene* når hun analyserer Aristoteles tekster og oppsummerer: ”ett liv utan rannsakan är inte värt att leve”(ibid. p.33). Det er interessant er Nussbaums bruker begrepet *ransakelse*. Begrepet mener jeg indikerer en dyptgående og krevende undersøkelse og refleksjonsprosess.

Noen vil imidlertid føle seg utilpass ved å være etisk vurderende og kan lett komme til å tenke på juridiske prosedyrer og det å skille rett og galt, det gode fra det onde osv. I noen sammenhenger vil de oppfatte det mer passende å være megler enn en dommer - å være opptatt av forhandling og forsoning enn å finne ut hva som er rett eller galt. Noddings (1984; 1993) som argumenterer for en omsorgsetikk, hevder at det viktigste er å være *mottakelige* (receptive) for andre mennesker, ikke å vurdere og dømme dem. Hovedpoenget hos Noddings er å opprettholde omsorgsrelasjonene med mennesker. Å bekymre seg over hva som er rett eller galt, over hva som er rettferdig handling vil distrahere oss fra det som er mest betydningsfullt, og vil i virkeligheten kunne sette mennesker opp mot hverandre ifølge Noddings (ibid.).

Men selv om omsorg og imøtekommenhet skulle være vårt hovedanliggende, har etisk vurdering, analyse og ransakelse fremdeles en plass. Er for eksempel imøtekommenhet alltid etisk passende? Det kan være situasjoner der profesjonens verdier er for betydningsfulle og viktige til å kompromisere om. Selv om imøtekommenhet skulle være vårt mål, er spørsmålet om hvordan imøtekommenhet kan forstås, og hvem denne imøtekommenheten skal tilbys.

Etiske vurderinger innebærer beslutningsprosedyrer, men det er ikke snakk om enkle beslutninger. Vi velger heller ikke vilkårlig, hevder Hostetler (1997). I en etisk vurdering og analyse må det for eksempel vurderes *hvilke mennesker* som er involvert i situasjonen, og om de relevante personene er tatt med, eller om analysen omfatter for mange. Det er et utall mennesker som *kan* trekkes inn i vurderingene, men sentralt er hvilke mennesker som *bør* tas med. - Bør for eksempel rektor med? Bør foreldrene med? Hva med kollegaer eller medelever?

I en skolesituasjon der mange spontane situasjoner oppstår uten forvarsel, kan etisk vurdering og overveielse være vanskelig å gjennomføre. Læreren må handle intuitivt og uten nevneverdig refleksjon og tankevirksomhet. Da kan etisk vurdering og analyse komme sterkere inn i etterkant: Hva skal jeg gjøre nå? Hva ville vært beste handling - sett i etterkant? Hvorfor handlet jeg slik jeg gjorde? At vurderinger og analyser i etterkant også betraktes som verdifulle viser Hostetlers (1997) følgende utsagn:

Ethical life is not just about responding to immediate crises but it is also about forming an ethical character, reviewing and perhaps modifying one's goals and dispositions. (ibid.s. 9)

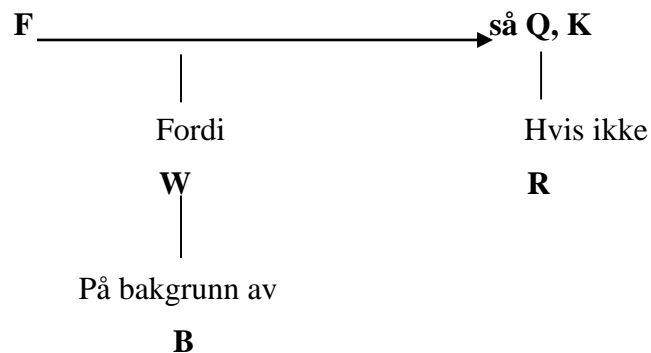
I følge Hostetler (ibid.) innebærer også revisjoner og etiske overveielser *i etterkant av handlingene* utvikling av profesjonell etiske karakter og profesjonsetisk kompetanse, og mulighet til å handle adekvat i andre situasjoner.

Toulmins rammeverk for beslutninger og argumenter

For å forstå hvordan personer legitimerer sine argumenter, og hvilke eventuelle verdier som bak, anvendes Toulmins (2003/1958) filosofiske rammeverk på beslutninger og argumenter. Toulmin (ibid.) viser til at det letes etter en *påstand* eller en *konklusjon* (K) som er basert på *fakta* (F). Dersom konklusjonen rettfærdiggjøres, er dette uttrykt som en *warrant*²¹ (W). Bak warrant(s) kan det ligge noen bekreftelser/rettfærdiggjørelser (som Toulmin kaller *backings* (B). Konklusjonene kan variere i kvalitet, og *qualifiers* (Q) (kvalifikatorer, bestemmelser)

²¹ Termen "warrant" beskriver et arguments generelle legitimering (og skiller dermed argumentene fra både konklusjoner og data),

indikerer styrken i konklusjonen. Selv om kravene vanligvis uttrykker konklusjonens troverdighet, kan en *rebuttal* (R) (motbevis, gjendrivelse) diskvalifisere konklusjonen på et eller annet vis.



Figur 3: Argumentets oppbygning (Toulmin (2003))

Toulmin har laget figuren (jf. Figur 3) over for a) å symbolisere relasjonen mellom fakta og konklusjonen b) plasserer warrant(s) et nivå under pilen for å indikere at autoriteten i argumentet ligger under (under relasjon mellom fakta og konklusjon). Han skiller også mellom warrants og fakta på følgende måte:

[...] distinguishing between data and warrants: data are appealed to explicitly, warrants implicitly. In addition, one may remark that warrants are general, certifying the soundness of *all* arguments of the appropriate type, and have accordingly to be established in quite a different way from the facts we produce as data. (Toulmin, 2003, s. 92)

Jeg vil bruke et eksempel fra læreres argumentasjon som kan illustrere Toulmin slik det er gjengitt i Figur 3. En elev har fusket på matematikkprøven (F), og læreren forteller foreldrene hva som har skjedd (K) fordi hun ser det som en del av sin informasjonsplikt (W), og at foreldrene har plikt og rett og plikt til å bli informert (W), men også fordi læreren vurderer at det er til barnets beste at skolen og foreldrene samarbeider om barnets oppdragelse (B).

Toulmin (ibid.) hevder at skillet mellom warrants og fakta (data) ikke alltid er like lett å trekke - det er ikke absolutt. Det illustreres her. Den mer *abstrakte rettfærdiggjørelsen* bak argumentene kalles altså *backing*, og Toulmin (ibid.) viser til at disse inkluderer teorier og verdier, og ofte er *backings* kontekstavhengig (field – dependent).

Det å tenke i argumentasjon og begrunnelser på denne måten som Toulmin (ibid.) gjør, betyr å synliggjøre og rettfærdiggjøre ens påstander. Å rettfærdiggjøre uttalelsene ved å relatere hendelser til påstander med ulike argumentasjoner, innebærer å granske eller undersøke handlingene og argumentene for disse. Alternative teorier og motargument så vel som *rebuttals* (gjendrivelse, motbevis) er sider ved en slik *undersøkende begrunnelsesstrategi*.

Læreres argumentasjon og begrunnelser

Påstanden om at *undervisning er en personlig aktivitet* følges ofte av en slags common-sense forståelse av lærerprofesjonen. I følge en slik påstand opererer lærere med en stor mengde praktisk kunnskap basert på sine egne personlige erfaringer. Denne kunnskapen gjøres vanligvis ikke eksplisitt, men er både brukbar og kraftfull for lærernes yrkesutøvelse fordi den representerer hvordan lærere arbeider og snakker om sitt arbeid. Påstanden om at undervisningen er *en personlig aktivitet*, er imidlertid sjelden fulgt opp av undersøkelser hvordan lærere begrunner sine ”beliefs” og handlinger i klasserom og skole (Kansanen, 2000).

Praktisk tenkning og praktisk argumentasjon

Fenstermacher (1986) som i stor grad var ansvarlig for å sette læreres tenkning og praktiske argument på kartet, viser til at begrepet *praktisk argument* kan brukes på to måter: både til å analysere, og til å forbedre lærernes praksis (Fenstermacher & Richardson, 1993). Det er den første bruken av begrepet praktisk argument som vektlegges her. Ordet argument kan henvise både til en tankeprosess eller til ”spor” som fører fram til en prosess. Følger vi Audis (1989) resonnement sier han tankeprosessen er en del av et resonnement, mens sporene er argumenter.

Følgende to spørsmål er da sentrale: a) Hva er praktisk argumentasjon og praktisk tenkning? Og b) Når skjer vanligvis praktisk tenkning? Som svar på det første spørsmålet er det åpenbart at praktisk tenkning og argumentasjon har noe med praksis å gjøre, men samtidig er det absurd å si at alle våre handlinger er bygget på overveielser og argumentasjoner. Praksis består også av spontane og rutinemessige handlinger, dvs. av mange praktiske spørsmål som ikke krever en praktisk argumentasjon. For eksempel er en erfaren lærer i stand til å gjennomføre mye av sitt arbeid ut fra fastlagte rutiner og vaner. Disse rutinene har læreren utviklet gjennom mange år i yrket. Svakheten ved rutinepregede handlinger er at de kun følger erfaringene og ikke tilpasses til det som eventuelt er nytt i situasjonen (Colnerud, 2001). Rutiner vil også trenge kontinuerlig revisjon og bearbeiding. Ved spontane handlinger er svakheten at de ikke tar erfaringene med i betraktning.

Praktiske argumenter vil svært ofte bestå av utsagn om at dette bør gjøres noe med eller rettes på, eller om en handlemåte er riktig eller uriktig. Praktisk tenkning har sitt utgangspunkt i å ville noe (Brusling, 1996, 2007), og starter med et praktisk spørsmål på et praktisk problem eller et dilemma personen opplever må løses. I følge Johansen og Vetlesen (2000) vil det i all

praktisk argumentasjon ligge både normative og deskriptive utsagn i premissene. Normativ etisk argumentasjon er også en form for *praktisk argumentasjon* som kan bestå både av logiske slutninger og mer skjønnsmessige resonnement og begrunnelser. Praktisk argument skilles fra praktisk resonnering (practical reasoning) ved at *praktisk resonnering* er tankevirksomhet som går på å *forme intensjoner og handlinger*, mens *praktiske argumenter* er *utdypingen av praktisk resonnering* - dvs. at den praktiske tenknings resultat er en *handling*, ikke en teoretisk påstand.

Praktisk tenkning og praktiske argumenter kan også knyttes til Aristoteles *phronesisbegrep* (praktisk klokskap) som det gjøres hos Fenstermacher & Richardson (1993). I *phronesisbegrepet* ligger en spesiell type *praktisk tenkning* (jf. s. 51) – en tenkning som er oppøvd både gjennom *erfaring og innsikt* i hva som kreves når, av hvilke grunner og på hvilken måte. *Phronesis* er en *intellektuell dyd* hos Aristoteles, men denne dyden involverer langt mer enn løpende akademisk og vitenskapelig kunnskap. Kunnskapen kobles i tillegg til *følelser og intuisjon*, og blir knyttet til *dømmekraft og erfaringsbasert skjønn* i den partikulære situasjonen. Aristoteles sier at den personen som handler dydig, handler ut fra *innsikt* i og med at hun handler dydig - og *velger å handle* dydig ut fra dydens egen skyld i det individuelle caset (Aristoteles, 1988[1894]; Colnerud, 2001; Johansen & Vetlesen, 2000)

Hos Fenstermacher & Richardson (ibid.) er praktiske argumenter *post hoc undersøkelser* av handlinger, hvor intensjon å forklare og forsvare hva læreren gjorde. Det betyr at praktiske argumenter fungerer som både beskrivelser og som normative vurderinger av komplekse situasjoner. Audi (1989) understreker også at det er mulig å *rekonstruere praktiske argument* ved at personen forsøker å huske deler av det vedkommende tenkte i situasjonen.

Fenstermacher og Richardson (1993) bruker uttrykket å *lokke fram* (elicitation) i stedet for rekonstruksjon av det praktiske argument. Det gjøres ved at man hjelper læreren til å ramme inn²²og beskrive situasjonen på en måte som læreren kan akseptere. Begrepet å lokke fram det praktiske argument gjøres ved at noen stiller spørsmål til læreren - og det henspiller på at det ikke forventes at læreren ville gjøre slike beskrivelser på egen hånd.

En kan tenke seg følgende to steg i en slik prosess:

- *Hvorfor gjorde du det? (elicitation – der hensikten er å hjelpe personen med å ”ramme inn” bakgrunnen for handlingen, for å få fram forklaringer eller et rasjonale for handlingen - men ikke å vurdere handlingen).*

²² Se Schön (Schön, 1983) og hans begrep ”framing”(ramme inn) and ”naming” (sette ord på) der han henviser til hvilke handlinger som er tilgjengelige. Se også (Brusling, 1994)

- *Hvordan ville du argumentere (for eksempel overfor foreldre) hvis de spurte deg om hvorfor er dette godt for barnet? (Dvs. å "presse" læreren for det underliggende moralske eller etiske i situasjonen)*

Dersom begge stegene er med, vil det praktiske argument betegnes som *complete practical argument* i følge Fenstermacher & Richardson (1993). For et complete practical argument er det fire ulike premisstyper: 1) value 2) stipulative²³ 3) empirical 4) situational (ibid. p. 105).

Verdipremissene (value) beskriver *målet og verdier* ved handlingen, mens meningspremissene (stipulative) tolker *meningen* med handlingen som undersøkes.

Empiriske premisser (empirical) viser til *bevis eller empirisk støtte* for handlinger som fører til målet, og situasjonspremissen klargjør og erkjenner *kontekstuelle situasjonelle realiteter*.

Vanskelige og dilemmapregede situasjoner kan ikke løses gjennom *rutinisert handling*, men krever overveielser og undersøkelser. Prosessen videre er vurderinger som forbinder handling(er) med målet: "om jeg gjør det eller det, så bidrar det til å oppfylle det ønskede målet". Pendlebury (1990) hevder at vurdering i slike situasjoner krever en "*situational appreciation*" (situasjonspreget forståelse). I dette ligger det å *analysere* det som er *relevant i situasjonen*. Aristoteles (1988[1894]) kalte dette for *persepsjon* - ikke bare å registrere det som i øyeblikket er synlig og åpenbart i situasjonen, men evnen til å se fine detaljer og nyanser, til å skille ut det særegne og spesifikke i situasjonen.

Nussbaum (2001/1986) argumenterer for at vi ikke kan forstå en situasjon uten at vi for eksempel kan *føle personen(e)s emosjoner* i situasjonen. Nussbaum (ibid.) refererer nettopp til Aristoteles "perception", og presiserer at det ikke bare er naivt "å se" eller å registrere. Det innebærer både *sensitivitet og dømmekraft* ("discernment") - dvs. elementer som tillegges en *etisk undersøkelse og vurdering*.

Praktisk vurdering innebærer også *vurdering av flere mulige og konkurrerende verdier i situasjonen* - verdier som personen identifiserer og vier oppmerksomhet. Brusling (1996) understreker at personen samlet overveier en rekke grunner til å handle på forskjellige måter i situasjonen og kommer fram til den handlingen som samlet har de beste begrunnelser. Et godt praktisk argument må ta høyde både for *det gode og det mulige* hevder Pendlebury (1990)

Sagt med hennes egne ord:

"I suggest that a competent practitioner is one who has a rich understanding of the goods of the practice and a realistic, clear-sighted perception of what is possible under different circumstances."(ibid., s. 178)

²³ Stipulative premisser er hos Brusling(1996) oversatt med meningspremissen

Det ”mulige” vurderes dermed fra et realistisk bilde av hva som er gjennomførbart innenfor institusjonelle, profesjonelle og personlige rammer. Personen vil så til slutt bestemme seg for en bestemt handling ut fra en eller flere verdier (eller ideologier). De verdier som får gjennomslag i vurderingen blir på den måten veiledende for personens handlinger.

Avsluttende refleksjon

Etisk vurdering er ikke irrasjonell, tilfeldig eller subjektiv, og er forskjellig fra kalkulering og refleksjon. I mange situasjoner kan det derfor være snakk om et slags Webersk etikkssyn som en blanding av idealer og praktiske hensyn, intensjoner og ansvarlighet, prinsipper og konsekvenser, og at etisk vurdering samtidig handler om en type praktisk visdom. På den andre siden kan det synes som om *det gode må ha prioritet framfor det som er rett* (Taylor, 1989) – dvs. at ens prinsipper og plikter bare er meningsfulle mot en bredere horisont av hva som er betydningsfullt. Dette innebærer å opprettholde visjonen om det gode som disse prinsippene og pliktene er ment å skulle tjene.

Hvilken relevans har så Toulmin (2003) og Fenstermacher & Richardson (1993) modeller til mitt prosjekt og hva tilføres av verdifullt for prosjektet ved bruk av disse teoretiske perspektivene på analyse av lærernes argumenter? For det første er det interessant å undersøke hvilke verdier det er som aktualiseres i lærernes handlingsvalg, i deres overveielser og begrunnelser for å belyse hvordan lærerne legitimerer sine handlingsvalg. Fenstermacher & Richardsons (1993) og Toulmins (2003) teoretiske perspektivene gir føringer for den metodiske delen av prosjektet. Ved at Fenstermacher (1987) indikerer at læreres praktiske argumenter gir tilgang til personens praktiske resonnering og tankeprosess, er dette relevant for min metodiske tilnærming der lærerne forteller sine opplevde dilemmaer for gruppen. Fenstermachers (ibid.) understreking av at et praktisk resonnement ofte begynner med spørsmålet: ”hva skal/bør jeg gjøre?” karakteriserer lærerhverdagens praktiske utfordringer og hva lærerne i utgangspunktet er opptatt av.

Enkelte vil nok hevde at å studere praktiske argument ikke automatisk vil gi en bedre forståelse av hvordan lærere tenker når de beslutter hva de skal gjøre fordi tankeprosesser ikke følger lineære strukturer, selv om de *kan* synes å opptre slik når vi skal forklare noe. Min forståelse er at relasjoner mellom praktisk argumenter og de tankeprosesser de representerer, allikevel vil kunne belyse - eller rekonstruere personers tenkning uten at det på noe måte er snakk om er isomorfisme mellom praktiske argument og praktisk resonnement og tenkning.

Lærernes praktiske argument ses imidlertid som forklaringer på læreres handlinger, og at disse kommer i ettetid. Hovedfunksjonen er å forklare og rettferdiggjøre hva læreren gjorde og hvorfor hun gjorde det på den måten (Fenstermacher & Richardson, 1993). Denne studiens metodiske tilnærming med gruppesamtaler har nettopp rekonstruksjon eller å lokke fram den praktiske argumentasjon for øyet. Både Toulmin (2003) warrants og backings samt Fenstermacher & Richardssons (1993) teoretiske innspill om praktisk tenkning og resonnement gir på denne måten verdifulle bidrag til prosjektets metodiske del og til analysene. Analyse av lærernes praktiske argumenter, begrunnelser og vurderinger gir mulighet til å få belyst de verdimeslige konflikter lærerne strever med. Å gjøre et slikt arbeid ut fra en type mål – middel tenking, ville ha redusert kompleksiteten i lærernes etiske dilemmaer og deres praktiske argumenter.

Det hevdes at lærere sitter inne med mer kunnskap enn de kan formulere, og at deres praksis viser at de ofte har en type underforstått kunnskap (Brusling, 1996, 2007). Ved at lærernes praktiske argumenter ”lokkes fram” (Fenstermacher & Richardson, 1993) dvs. at kunnskapen føres opp til overflaten, kan lærernes begrunnelser også bli tilgjengelig for kritisk gransking og etisk refleksjon. Metodisk vektlegges her arbeidet med å lokke fram begrunnelsene og de praktiske argumentene, ved at både de andre lærerne og forskeren hjelper læreren til å ramme inn og beskrive og analysere situasjonen. Samtidig er det viktig å være klar over at praktisk argument og begrunnelser også kan *konstrueres i situasjonen*. Brusling (1996) eksemplifiserer dette bla. med lærerstudenten som tilpasser sine begrunnelser til hva hun tror øvingslæreren kan godta.

De praktiske argumentene brukes som analytiske redskaper for å forstå hvordan lærere tenker når de beslutter hvordan de skal handle. Jeg finner at Fenstermachers kriterier kan benyttes på flere måter i min undersøkelse – både for å lokke fram /rekonstruksjon av læreres praktiske argument og som analytisk redskap for å forstå hvordan lærere tenker.

Kapittel III: Eksterne styringsdokumenter av betydning

I dette kapitlet tas opp to ulike styringsdokumenter a) rammeplanen for allmennlærerutdanningen med de fem kompetanseområdene, og b) forskriften om skikkethetsvurdering i lærerutdanningene som vurderes til å ha betydning for denne studien. Begge dokumentene oppfattes som uttrykk for disiplineringen av lærere - det som Nygren (2004) betegner som den offisielle disiplineringen eller sentraliserte strategier (jf. s. 45). I dette kapitlet undersøkes vektleggingen av profesjonsetikk i lærerutdanningenes rammeplan og hvilken kompetanse lærerstudentene forventes å ha tilegnet seg ved avslutningen av utdanningen. Deretter belyses skikkethetsvurdering av lærerstudenter med tanke på at dette er en kontrolloppgave institusjonene er pålagt for å sikre at de lærere som utdannes ikke skader elevene.

Rammeplan for allmennlærerutdanningen

Innpassing av læreres profesjonsetikk i et større landskap av profesjonskompetanser

Hensikten er her å undersøke hvilke verdier og ferdigheter innenfor profesjonsetisk kompetanse utdanningsmyndighetene mener lærere skal ha tilegnet seg og senere kunne bruke i yrkesutøvelsen. De verdiene som i praksis inngår i de uoffisielle, ideologiske og lokale formasjonene, kjenner jeg ikke på forhånd - dette blir en del av mine resultater. I dette avsnittet analyseres lærerutdanningens rammeplan og dens mål for ideologisk disiplinering av blivende lærere.

Profesjonsetisk kompetanse i planverket

Styring av lærerutdanningen skjer blant annet ved lov, forskrift, rammeplaner, evalueringer, akkreditering, økonomiske tildelinger, dimensjonering og rekruttering til lærerutdanningene. Det er lang tradisjon i norsk lærerutdanning å styre lærerutdanningen gjennom bruk av rammeplaner, og planene har over tid variert fra å være svært detaljerte planer til dagens rammeplan som er langt mer kortfattede. Ofte har også lærerutdanningens planer fulgt grunnskolenes planer, og kommet i etterkant av disse.

I Lov og forskrift for lærerutdanningene er profesjonsetikk en del av den overordnede målsettingen (formålet) med utdanningen²⁴:

1. Lærerutdanning skal gjennom undervisning, forskning og faglig utviklingsarbeid, gi den faglige og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som er nødvendig for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, læring og oppdragelse. Utdanningen skal ta utgangspunkt i ulike forutsetninger hos elever og barnehagebarn og være i samsvar med målene for det opplæringsnivå utdanningen sikter mot.

2. Utdanningen skal *fremme studentenes personlige utvikling og yrkesetiske holdning*, utvikle evne til refleksjon, vekke interesse for faglig og pedagogisk utviklingsarbeid som er relevant for arbeid i skole og barnehage, og gi forståelse for sammenhengen mellom læreryrket og opplæringssystemets funksjon i samfunnet. (Universitets- & høyskoleloven, 2003§54a).

I den generelle delen av rammeplanen for lærerutdanningen er profesjonsetikk identifisert som et av fem sentrale kompetanseområder for lærere.

I all sin virksomhet trenger læreren *yrkesetisk kompetanse*. Det innebærer å kunne se sammenhengen mellom allmenn moral og etikk og de særskilte kravene yrket stiller. Samværet med barn og voksne kan omfatte både informasjonsplikt og taushetsplikt. Ofte møter læreren barn i konflikt og krise, og det kan føre til etiske dilemmaer. Læreren gir makt, og læreren må forvalte denne makten i samsvar med lovverk, erkjente grunnverdier og barns rett til likeverdig behandling. Yrket krever skjønnsomhet og etisk begrunnelse for valg av lærestoff og arbeidsmåter. Etisk kompetanse gir et grunnlag for lærerens yrkesmessige dannelse og er nødvendig dersom rollen skal forvaltes med frimodighet, ansvarlighet og ydmykhet. (UFD, 2003, s. 6)

De andre fire kompetanseområdene er faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse og utviklings- og endringskompetanse. Alle fem kompetanseområdene understrekes som aspekter ved lærerens mangfoldige yrkes/profesjonskunnskap, som *kjernen i lærerens profesjonskunnskap*.

På side 12 i rammeplanen oppsummeres den yrkesetiske kompetansen studentene skal utvikle, på følgende måte:

yrkesetisk kompetanse: ha innsikt i egne holdninger og de etiske utfordringene i yrket og kunne vurdere læringssituasjonene i lys av de grunnleggende verdiene opplæringen bygger på." (UFD, 2003, s. 12)

På bakgrunn av disse sentrale styringsdokumentene for allmennlærerutdanningen som er et forpliktende grunnlag for institusjoner som gir lærerutdanning, finner jeg at profesjonsetikk fremheves som et *viktig politisk anliggende* i den generelle delen, og at profesjonsetikken sammen med de andre fire kompetanseområdene skal være utgangspunkt for de konkrete lokale lærerutdanningsprogrammene og for fagplanene/studieplanene. Kompetanseområdene skal kjennetegne en allmennlærer, og blir dermed også målsetting for lærerutdanningen.

²⁴ Kapitlet me §54a, §54b, og §54c er tilføyd ved lov av 19.mars 1993 nr. 13(i kraft 1.aug 1999 iflg res. 19.mars 1999 nr. 861).

Ved gjennomgang av de ulike fagplandelene i rammeplanen viser enkeltfagene liten eller ingen tilknytning til eller presisering av profesjonsetikk knyttet faget eller undervisning i faget. Langt under halvparten av de obligatoriske studiefagene refererer til etiske problemstillinger eller etisk kompetanse²⁵- det er fagets innhold og fagdidaktikken som gjennomgående er i fokus. Og går en til studieplanene, er bildet enda dystre.

En forklaring kan være at gjeldende rammeplan er så generell og så upresis at nærmest en hvilken som helst fagplan og studieplan lar seg tolke innenfor rammen. Det kan på denne måten virke som om rammeplanen har fått svekket styringskraft (Karlsen, 2005). Når heller ikke kompetanseområdene identifiseres og plasseres til spesifikke fag eller fagområder, blir profesjonsetikken mulig å overse (eller gjøres minimal) i fag- og studieplanene.

Selv om profesjonsetikken fremheves som et av de sentrale fem kompetanseområdene, blir det vanskelig å konkludere med at rammeplanen for allmennlærerutdanningen gir profesjonsetikken en fremtredende posisjon. I og med at kompetanseområdene heller ikke vektles innbyrdes, kan det åpne for større vektlegging av noen kompetanseområder på bekostning av andre, og at for eksempel det profesjonsetiske kompetanseområder blir lite vektlagt på bekostning av undervisningsfag og didaktikk. I NOKUTs evalueringsrapport av lærerutdanningene i Norge (NOKUT, 2006) er en av konklusjonene at relasjonen mellom kompetanseområdene må klargjøres.

Analyseres *innholdet* i profesjonsetisk/yrkesetisk kompetanse fra rammeplanens generell del, synes rammeplanen først og fremst å vektlegge en fremtredende *regelfølgning i form av ulike lærerplikter*. Utsagn om at læreren må forvalte den makten hun innehar ”i samsvar med lovverk” sammen med fokus på ”taushetsplikt og informasjonsplikt” underbygger dette. Utsagnene ”å kunne se sammenhengen mellom allmenn moral og etikk og de særskilte kravene yrket stiller” og ”erkjente grunnverdier” gir grunn til å se profesjonsetikk som *tilpassing av allmenn etikk* eller allmennmoral. Det presiseres imidlertid ikke hvilke verdier rammeplanen viser til i uttrykket ”erkjente grunnverdier”. *Profesjonsetikk som moralsk resonnement* tolkes fra utsagnet: ”Yrket krever skjønnsomhet og etisk begrunnelse for valg av lærestoff og arbeidsmåter”. Fra utsagnet: ”Etisk kompetanse gir grunnlaget for lærerens yrkesmessige dannelse og er nødvendig dersom rollen skal forvaltes med frimodighet, ansvarlighet og ydmykhet” tolkes *profesjonsetikk som moralsk dyd*, dvs. profesjonsetikk som del av lærerens personlige og profesjonelle utvikling.

²⁵ Profesjonsetikk refereres til i KRL, pedagogikk og NSM – ellers ikke.

Etisk kompetanse er i rammeplanen beskrevet på en høytidelig måte som kan gi assosiasjoner til helt andre yrkesgrupper - for eksempel i setningen: ”Etisk kompetanse gir et grunnlag for lærerens yrkesmessige danning og er nødvendig dersom rollen skal forvaltes med *frimodighet, ansvarlighet og ydmykhet*” (min utheving). Begrepene kan gi assosiasjon til teologi mer enn til selve lærerprofesjonen, selv om ansvar er et sentralt anliggende også for lærere.

Oppsummert kan en si at rammeplanen for lærerutdanningene er en samling innslag fra ulike etiske perspektiver og teorier som det er vanskelig å undervise lærerstudentene etter. Hvorfor er for eksempel ikke begrepene empati og innlevelse tatt med? Dette er begreper som lærerstudenten kjenner til fra annen faglitteratur i utdanningen.

Etisk kompetanse synes i rammeplanen i stor grad å være knyttet til den individuelle aktøren, som del av lærerens *private og personlige kompetanse* og som uttrykk for lærerens indre holdninger, kunnskaper og ferdigheter (se over plikt, egenskaper (dyd), evne til etisk resonnement). Er dette en tilstrekkelig beskrivelse av ”den gode læreren”, eller kan vi si at kompetanse også er et felles eller sosialt gode? I andre deler av kompetansekapitlet i rammeplanen beskrives kompetanse som noe mer enn det individuelle:

[...] det er viktig at læreren samarbeider med foreldre/foresatte, kolleger og andre som har ansvar for barns oppvekstmiljø. (UFD, 2003, s. 5)

Oppsummeringen fra s. 12 i rammeplanen (KUD, 2003) bruker uttrykkene ”Å ha innsikt i”, og ”å vurdere”, men har ingen passus om å *handle etisk eller å velge de beste løsningene*. Det er refleksjon og bevisstgjøringsom er det sentrale, mens jeg finner etisk handlingskompetanse som underkommunisert i rammeplanene.

Forskrift om skikkethetsvurdering for lærerutdanningene

Siden det å være profesjonell innebærer å være *skikket for yrkesutøvelsen*, ha en viss yrkesstolthet og *føle ansvar* for de oppgaver ut fra det gitte samfunnsmandatet slik Selander (1993) understreker, tas forskriften om skikkethetsvurdering med. Uttrykket å være *skikket for læreryrket* innebærer noe annet enn å være *egnet* til yrket. I Lærerutdanningsrådet (KUF, 1994) var de usikker på bruken av skikket eller egnet og søkte råd hos Norsk Språkråd. Språkrådet fant at begrepet ”skikket” inneholder i større grad elementer av læring og danning, altså en pedagogisk og mental prosess. Slik kan det er altså være mulig å *gjøre seg skikket gjennom læring* i utdanningen. ”Egnet” innebærer derimot noe mer naturgitt, som i

eksemplet: dette treemnet er egnet til å lage noe av. Det er altså snakk om noe man er fra naturens hånd, noe medfødt. ”Egnet” vil altså ha noe uavvendelig og absolutt ved seg, noe mennesket selv eller andre ikke kan gjøre noe med. Lærerutdanningsrådet samlet seg om uttrykket ”skikket” eller lærerskikkethet og understreker dermed at det er *mulig å gjøre seg skikket gjennom utdanning*. Både egne studier og veiledning skal normalt kunne føre fram til lærersertifisering ved at studenten får vitnemål. Dvs. at studenten er funnet skikket som lærer (Ohnstad, 2004).

Forskriften signaliserer ulike forventinger til hvordan lærerutdanningene skal medvirke til å sikre nyutdannede læreres skikkethet til yrket. Gjennom *særskilt skikkethetsvurdering* skal dårlig eller ikke fungerende lærere stoppes. Det understrekes at en særskilt skikkethetsvurdering finner sted i helt spesielle tilfeller, der alt annet er prøvd ut. Skikkethetsvurderingen skal foregå gjennom hele lærerstudiet og kalles da en *løpende skikkethetsvurdering*.

Spørsmålet er hva skikkethet er, om det er medfødte egenskaper ved personen eller det er noe studenten kan lære og utvikle seg til, dvs. at en lærerstudent kan gjøre seg skikket gjennom utdanningen. Forskriften setter opp følgende definisjon på skikkethet (§2):

Løpende skikkethetsvurdering av alle studenter skal foregå gjennom hele studiet og skal inngå i en helhetsvurdering av studentens faglige og personlige forutsetninger for å kunne fungere som lærer eller som helse- eller sosialpersonell. En student som utgjør en mulig fare for barnehagebarns og elevers eller pasienters, klienters og brukeres liv, fysiske og psykiske helse, rettigheter og sikkerhet, er ikke skikket for yrket. (KUD, 2006a)

Den løpende skikkethetsvurderingen skal altså foregå gjennom hele studietiden ut fra hensynet til elever som studentene er i kontakt med i praksis. Skikkethet skal vurderes løpende både i den teoretiske og den praktiske delen av studiet. I merknaden til denne paragrafen står det at vitnemål for fullført utdanning forutsetter at studenten er vurdert som skikket for det aktuelle yrket (jf. universitets- og høyskoleloven § 4-10 annet ledd). Det innebærer altså at når lærerstudentene får vitnemålet, er de av institusjonen vurdert til å være skikket som lærere.

Videre er vurderingskriteriene (§3) for en ikke-skikket lærer er verdt å belyse:

Kriterier ved vurderingen av om en student er skikket i utdanningene som nevnt i § 1 er:

- *studenten viser manglende vilje eller evne til omsorg og til å lede læringsprosesser for barn og unge i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet*
 - studenten viser manglende vilje eller evne til å ha oversikt over hva som foregår i en barnegruppe eller klasse og ut fra dette skape et miljø

som tar hensyn til barn og unges sikkerhet og deres psykiske og fysiske helse.

- studenten unnlater å ta *ansvar som rollemodell* for barn og unge i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet
- studenten viser manglende vilje eller evne til å *kommunisere og samarbeide* med barn, unge og voksne
- studenten har problemer av en slik art at han/hun fungerer svært dårlig i forhold til sine omgivelser.
- studenten viser for liten grad av selvinnsikt i forbindelse med oppgaver i lærerstudiet og kommende yrkesrolle.
- studenten viser manglende vilje eller evne til å *endre uakseptabel adferd* i samsvar med veiledning. (KUD, 2006a)

Analyseres skikkethetsvurderingens definisjonsparagraf (§2) og vurderingskriteriene (§ 3), finner vi at det er sterke forventinger til *ivaretagelse av eleven, til å beskytte eleven mot skade* men også til å *ivareta elevenes rettigheter*. Vektlegging av elevenes rettigheter er ikke nevnt innenfor det yrkesetiske kompetanseområdet i rammeplanene.

Selv om vurderingskriteriene er ut fra ikke-skikket perspektivet, kan kriteriene snus til positiv valør og dermed også gi kriterier for en skikket lærerstudent.

Omsorgsevne, lede læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid, inngi trygghet og sikkerhet er sentralt. Derved blir læreren som rollemodell for elevene et viktig kriterium. Trygghet og forutsigbarhet er egenskaper som er avgjørende for samspillet med elevene. Mead (1962) kaller dette samspillet for ”symbolsk interaksjonisme” – speiling. Vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv. Læreren blir en viktig ”signifikant andre”, dvs. den som betyr noe, den som teller for elevene. En speiling i læreren vil da virkelig bety noe for elevene. Å være skikket som lærer knyttes også til profesjonelt utført lærerarbeid til profesjonell lærerkompetanse med kombinasjon av innsikt (knowing that) og handlingsdyktighet (knowing how) (Dale, 1997). Ansvar blir derfor et avgjørende kjennetegn. Ansvaret har to dimensjoner: autonomien innenfor det avgrensede område og kravet om å begrunne gyldigheten i ens avgjørelser og handlinger. Dette setter læreroppgavene i et spesielt etisk lys, og etikk og moral på dagsorden i skolen.

Avsluttende refleksjon

Hvilken relevans har disse dokumentene for min undersøkelse? Analysene viser hvordan ulike dokumenter for lærerutdanningen vektlegger sider ved profesjonsetikken, men

konklusjonen for rammeplanen er at den ikke entydig sier hvordan lærerutdanningen bør utformes for å realisere de profesjonsetiske intensjonene i formålsparagraf og rammeplan. Jeg finner at beskrivelsen preges av en ensidig vektlegging på individuell profesjonsetisk kompetanse. Den offisielle disiplineringen gjennom rammeplanen for lærerutdanningen tolkes til å være generell, der overvekten ligger på lærerstudentens egen personlige etiske refleksjon og utvikling - i tillegg til regelfølgning. Handlingsnivået er ikke betont, heller ikke kommunikativ kompetanse til å kunne begrunne egne valg og prioriteringer. Ei heller gir rammeplanen for allmennlærerutdanningen profesjonsetikken en fremtredende posisjon siden kompetanseområdene ikke vektes mot hverandre. Det er mulig å nedprioritere utvikling av lærerstudentene yrkesetisk kompetanse på bekostning av for eksempel studentenes faglig utvikling. På den måten kan ulike lærerutdanningsinstitusjoner velge å fokusere og vektlegge studentenes profesjonsetiske kompetanse forskjellig.

Skikkethetsforskriften er relevant fordi en slik kvalitetskontroll er knyttet til utdanningenes garanti for at kommende lærere vektlegger ivaretagelse av elevene og deres rettigheter, sikkerhet og undervisningens moralske mandat. Hvorvidt lærerutdanningen makter å kontrollere studentenes skikkethet slik forskriften tilsier, er usikkert. Det vil alltid være ulike tolkninger av hva en god lærer er, og hvor grensen settes for en ikke-skikket lærerstudent. Likeledes vil de ulike aktørene innen lærerutdanningen ha forskjellig kompetanse til skikkethetsvurderinger, og det vil være ulik evne og vilje til å ta tak i vanskelige studentsaker. Noen høgskolelærere har heller ingen erfaring fra grunnskolen, og da kan det være vanskelig å vurdere om studenten er skikket eller ei. En annen side er hva faglærerne i lærerutdanningen er i stand til å vurdere dersom hovedvekten ligger på store fellesforelesninger der det ikke kreves obligatorisk frammøte. Konsekvensen kan bli at det er praksisfeltet og øvingslærerne som både er og blir de viktigste aktørene til å vurdere studentenes skikkethet (Gabrielsen, Lorentzen, Ohnstad, Ramberg, & Raugland, 2004).

En annen utfordring er at midlene til høyre utdanning følger antall uteksaminerte studenter. Dette kan få konsekvenser for høgskolens skikkethetsvurderinger. Stoppes eller veiledes en rekke lærerstudenter ut av studiet, vil institusjonens økonomiske tildelinger reduseres. Grimens begrep om *perverse insentiver* jf. s.47 kan eksemplifiseres med en slik stykkprisfinansiering av studenter. Dersom lærerutdanningene fristes til å senke kvaliteten for å redde økonomien, kan det betraktes som et etisk dilemma der systemnormer prioriteres. Siden alle informantene i denne undersøkelsen er øvingslærere og deltar i skikkethetsvurdering av lærerstudenter og at de kjenner skikkethetsforskriften, skulle jeg

kunne forvente at lærerne i denne studien både kan identifisere og argumentere ut fra elevenes behov og elevenes rettigheter.

Kapittel IV: Oversikt over relevant tidligere forskning

Empiriske studier av ulike aspekter ved læreres profesjonsetikk

Det er ulike empiriske innfallsvinkler til studier av læreres profesjonsetikk. Den første er å undersøke *virkingen* av læreres profesjonsetikk - for eksempel virkning på elever, kollegaer og foreldre. Ved studier av læreres forhold til elever undersøkes for eksempel læreres måte å være på, men også hva læreren velger å betone og framholde som viktig i undervisningen og i interaksjon med elevene. Bla. vil klasserommets organisering og valg av undervisningsstrategier sammen med lærerens væremåte ha betydning for elevenes moralske og kognitive utvikling.

En kan videre studere *vektlegging av profesjonsetikk i lærerutdanningene* gjennom rammeplaner, fagplaner og studieplaner og hvordan lærere gjennom utdanningen og profesjonsutøvelse er forventet å utvikle profesjonsetisk kompetanse i løpet av studiet.

En tredje tilnærming er å studere læreres profesjonsetikk fra *lærernes egne opplevde etiske dilemmaer, konflikter og problemer i yrkesutøvelsen* og hvilke valg, overveielser og begrunnelser lærerne gir for sine handlingsvalg. Det vil si å undersøke lærernes etiske *bevissthet* og *evne til å identifisere etiske dilemmaer* i yrket.

Den følgende oversikten over ulike empiriske studier er inndelt og sortert etter følgende inndeling: 1) læreres moralske handlinger og væremåte 2) lærernes beskrivelser og forståelser 3) lærernes egne opplevde etiske konflikter, valg og begrunnelser 4) yrkesetikk i lærerutdanningene.

Det er foretatt et bevisst utvalg av ulike undersøkelser for å belyse sentrale sider ved læreres profesjonsetikk av betydning for mitt prosjekt. Samtidig må det understrekes at forskningsoversikter også kan ses på som en måte å utøve makt. Gjennom utvalg av forskning og hva som fremheves fra denne forskningen, kan jeg styre leserens blikk og oppfatning, men også farge leserens innstilling gjennom måten forskningen kommenteres på. For å prøve å unngå en subjektiv oppfatning, velger jeg først å presentere forskningen så langt mulig på sine egne premisser uten kommentarer, og deretter gi mine refleksjoner – i avsnitt som er kalt *avsluttende refleksjoner*. Kommentarer som omhandler relevans til mitt prosjekt vil også bli plassert der.

I denne oversikten er empiriske undersøkelser fra USA, Canada, Finland, Sverige, Sveits og Norge tatt med.

Studier av læreres moralske handlinger og væremåte

Lærerens "style"

Jackson, Boostrom & Hansen gjennomførte i 1993 en omfattende etnografisk studie i seks ulike skoler i USA: to offentlige, to katolske, og to ikke-religiøse skoler. Utgangspunktet for undersøkelsen: "The Moral Life of Schools Project²⁶" var *moralsk instruksjon*. Forskerne hadde til hensikt å undersøke skolens og læreres påvirkning på elevene gjennom lærerens *style* dvs. den moralske betydningen lærerens interaksjon med elevene hadde. Undersøkelsens fokus ble etter hvert endret fra ensidig vekt på lærernes moralsk instruksjon over til *moralsk praksis* fordi det viste seg at hva som var moralsk betydningsfullt også omfattet situasjoner og handlinger som hadde mindre synlige moralske hensikter²⁷, dvs. også situasjoner og handlinger som Jackson, Boostrom & Hansen (1993) fant å være mer eller mindre planlagt fra lærerens side.

The focus shifts from direct moral instruction to classroom practices and personal qualities of teachers that – sometimes unintentionally – embody a moral outlook or stance.... They help us to see how morals might be "caught, not taught. (Jackson et al., 1993, s. 11)

Begrepet "style" har hentet inspirasjon fra kunsten hvor kunstneren smelter sammen sine visjoner med sine tekniske ferdigheter (Hansen, 2001). I undervisningssammenheng refererer begrepet *style* til den dynamiske relasjonen mellom læreres visjoner og hva undervisning består i – dvs. hva lærerne gjør i klasserommet. Hansen (ibid.) beskriver "style" på følgende måte:

[...] constitute a medium through which their [teachers'] values and aspirations, some of which they may not be fully aware of themselves, infuse the ethos of themselves" (ibid. p.839)

Hos Jackson, Boostrom & Hansen (1993) inkluderes gester, kroppsspråk, ansiktsuttrykk og stemmeleie i lærerens *style*.

Metodene for datainnsamlingen var observasjoner over en 3 års periode, i tillegg til samtaler og formelle og uformelle diskusjoner pluss intervjuer med lærerne i de utvalgte klassene. Siden forskerne foretok uannonserte besøk i alle klasserommene, hevdet de å kunne studere klassenes moralske praksis i et utall hverdagssituasjoner.

Moralsk instruksjon ble inndelt i fem kategorier:

²⁶ "The Moral Life of Schools" burde heller hett "The Moral Life of Classrooms" siden det var klasserom som ble studert.

²⁷ For eksempel ble sider ved det fysiske miljøet ble regnet med (eks. plakater m/klasseromsregler – "plakatmoral")

1. som formell del av læreplanen ²⁸
2. som del av den vanlige læreplanen ²⁹
3. som ritualer og seremonier med moralsk tilsnitt³⁰
4. som visuelle uttrykk med moralsk innhold³¹
5. som spontane innskudd, spontane moralske kommentarer til aktiviteten i klasserommet³²

Moralske kommentarer kunne være negative og korrigerende, men også positive ved at læreren offentlig roser en elev for godt arbeid eller god oppførsel i full klasse.

[..] judgements of a person's conduct are ultimately moral in the sense of being based on a conception of what ought to be. They imply a standard of goodness or its opposite against which a comparison has been made. Teachers communicate those comparative judgements by words and deeds in terms that leave no doubt of the worthiness or unworthiness of what the student has done. And they often do so publicly, which usually increases the sting and discomfort or the feeling of pride and delight for the person being judged. Moreover, teachers usually add to the judgement itself a clear indication of how they personally feel about the matter; for instance, a teacher facing the whole class as a whole might say; "I'm really disappointed in you, Virgil. I thought you told me you were going to try harder to.... (Jackson et al., 1993, s. 11)

De korrigerende kommentarer oppfattes som moralske ved at læreren vurderer og rangerer elevene offentlig i klasserommet. Det andre sett med kategorier viser det perspektivskiftet forskerne foretok fra direkte moralsk instruksjon til *klasseromspraksis og personlige kvaliteter ved læreren*:

a) *Klasseregler og reguleringer*

Man finner her at reglene følges inkonsistent av læreren, hun/han kan overse eller følge dem strikt, men læreren gjør ofte unntak fra reglene. Konklusjonen er at reglene er uttrykk for:

[..] the surface manifestations of broader moral principles that reflect the individual teacher's vision of his or her role in the classroom. (ibid. s. 14)

Regelhåndteringen blir på denne måten også et uttrykk for lærerens *style*, dvs. lærerens varierende håndtering av reglene (ofte ubevisst), og uttrykker lærerens moralske innstilling eller holdning.

b) *Moraliteten i læreplanens subkultur*

Fagenes organisering/strukturering inngår her – om de for eksempel er ordnet kronologisk, etter vanskelighetsgrad (matematikk) eller emneorientert. Disse substrukturene er nesten

²⁸ etisk innhold, religionsopplæring osv

²⁹ rettferdig fordeling, arbeid for miljøet osv

³⁰ fellessamlinger, feiringer, start på dagen osv: Det som gjorde disse ritualene og seremoniene moralske, var den holdning de forsøkte å tilstrebe hos elevene - eks. stolthet, lojalitet, medfølelse, identifikasjon med andre – som noe som ligger utenfor elevenes egne interesser og daglige behov.

³¹ tegn, bilder, posters (eks. "mot narkotika", "fred på jorden".) Dette kalles for en type plakatomal med korte, konsise og i øyenfallende budskap der hensikten er rask konsumering mer enn som utg. punkt for refleksjon og diskusjon.

³² Her er det situasjonsbestemte moralske handlinger (tyveri av andres ting, slossing voldsom lek osv) – læreren diskuterer med klassen som helhet og gir sine synspunkter på hendelsene.

usynlige mesteparten av tiden. Sjelden er de eksplisitt erkjente, men finnes dypt innvevd i hverdagen i mange klasserom slik at mange elever og lærere aldri erkjenner at de eksisterer. Et annet trekk er fagenes ”*moral coloration*”.

[...] each condition we report on here is a part of a complex web of obligations and responsibilities whose strands interlock to form a kind of moral substratum of understanding – one whose absence makes instruction impossible. (ibid. s. 16).

Et eksempel på dette er grammatikk som anses som en viktig forutsetning for å lære språk. Andre aspekter er å ha tillit til at læreren forteller *sannheten* i klasserommet, og at hun er faglig etterrettelig, men også at læreren stiller elevene fair spørsmål, eller gir tester og prøver som elevene har mulighet til å besvare.

c) *Ekspressiv moralitet i klasserommet*

Denne kategorien knyttes til ansiktsuttrykk og moralske budskap fra læreren

This implies that almost everything a teacher says and does, including the way she stands about when doing nothing, can potentially reveal something that will heighten or diminish an observer’s impression of her trustworthiness. This is provided, of course, that the observer, whether a student or an outsider, is looking for such things. (ibid. s.34)

Disse tre siste kategoriene er mye mindre åpenbare og synlige enn de fem første (jf. side 74) sier forskerne, men også viktigere enn de andre i forhold til mulig påvirkning av elevene: ”They help to see how morals might be caught, not taught” (Jackson et al., 1993, s. 11).

Samtidig er en av de viktigste konklusjonene at skolens påvirkning går langt ut over kunnskapsformidlingen, og at lærere påvirker elevene - uten at de synes å være bevisst den moralske styrken i sine handlinger. “That teachers and school administrators are not fully aware of the moral potency of their actions” (ibid. s.xv) og ”They do much of it without the full awareness and thoughtful engagement of those in charge” (ibid. p. xii)

Lærerens *style* ses på som både vedvarende og permanent (selv om *lærerstylen* kan utvikle seg), men at lærere verken kan fjerne eller ”skru av” sin egen væremåte eller kontrollere *alle* de moralske budskap de sender ut.

Skolebygninger og klasserom legger moralske premisser og har moralsk innflytelse på elevene selv om verken arkitekter eller skoleledelse har tenkt i de baner. Det samme gjelder for skolens struktur og rutiner. Totalt viser dette hvordan *moralsk innflytelse ikke bare inkluderer læreren, men også klassemiljøet og skolens omgivelser.*

Lærernes ”manner”

Prosjektet ”Manner in Teaching Project” ble utført ved Michigan University av Virginia Richardsson og Gary Fenstermacher (2001). Den første datainnsamlingen skjedde 1997-

1998. Resultater og analyser fra dette prosjektet er publisert i seks artikler i *Journal of Curriculum Studies*. Begrepet *manner* ble brukt for å rette oppmerksomheten mot lærerens oppgaver med å sørge for elevenes moralske og intellektuelle utvikling. Prosjektet tar utgangspunkt i en aristotelisk dydsetikk og forsøker å knytte de klassiske dydene til lærerens *manner*. Begrepet *manner* viser til "action consistent with one or more relatively stable dispositions or traits of character" (ibid. s. 631). *Manner* er lærerens måte å forholde seg til elevene på, hvordan læreren opptrer i forhold til elevene og hvilke holdninger som gjennomsyrrer lærerens arbeid og handlinger.

Utgangspunktet for å studere "manner in teaching" hentet forskerne fra den filosofiske litteraturen som hevder at mennesket blir dydig ved å være blant dydige personer og at "virtue is acquired or 'picked' up by association with people who are themselves virtuous" (MacIntyre, 1985, s. 640). Dersom læreren er forventet å skulle oppdra dydige og moralske elever, må læreren selv være en dydig person. Studiens hovedfokus var å gjøre lærernes *manners* synlige og å utvikle begrepet.

Elleve lærere i to svært forskjellige skoler deltok. Datainnsamlingen ble foretatt gjennom klasseroms observasjoner, videoopptak av situasjoner i klasserommene, intervju og gruppesamtaler med lærerne rundt korte videosekvenser fra klasserommene og intervju med rektorene. Metoden var en kombinasjon av filosofisk analyse og empirisk undersøkelse.

Resultatene viser at lærere bruker ulike *strategier* for å fremme moralsk oppdragelse hos elevene, at dette ikke bare skjer gjennom lærerens egen væremåte eller gjennom læreren som forbilde. Disse strategiene i klasserommet er preget av lærerens egne verdier, holdninger og preferanser. Lærerne brukte fem *ulike strategier* (Fenstermacher, 2001):

1. *didaktisk instruksjon*
2. *undervisningens design og utførelse*
3. *korrigeringer - "call-outs"*
4. *privat samtale med elevene*
5. *gode eksempler*

Fenstermacher sier at *klassefelleskapet* - klasserommets regler og plikter, men også *organiseringen* (eks. vektlegging av grupper eller helklasseundervisning) skaper et *normativt fellesskap som påvirker elevenes moralske utvikling*.

De tre siste lærerstrategiene er av tydelig normativ karakter, og Fenstermacher (2001) identifiserer "call-outs", som den mest brukte strategien. Her signaliserer lærere sine

forventninger til elevsamarbeid, til deres rettferdighetssans og ansvar for andre.

Fenstermacher tolker imidlertid lærernes "call-outs" som noe annet enn krav til innordning.

Han ser korrigeringene mer som uttrykk for lærernes genuine interesse i å hjelpe elevene til å bli et gode mennesker.

Prosjektet "Manner in Teaching" gir klare retningslinjer for lærerutdanningen, da Richardson & Fallona (2001) hevder at lærerstudenter sjelden blir utfordret på sin væremåte, "manner" i den formelle lærerutdanningen. Det som er dominerende er instruksjonsmetoder og ledelsesteknikker. Lærerutdanningen må få studentene til å forstå undervisning som et moralsk anliggende, og å la dem reflektere over sine oppfatninger og meninger (beliefs) relatert til undervisning og oppdragelse. Spørsmål om hvordan de ønsker å være som lærere, hvordan de vil interagere med elevene og hvordan de vil etablere klasseromsomgivelsene for elevene vil bli sentrale i en slik refleksjon.

Lærere som moralpåvirkere³³ - "moral agents"

Den kanadiske forskeren Elisabeth Campbell har studert læreres profesjonsetikk gjennom størstedelen av 90-tallet. Campbell gjennomførte ulike *klasseromsbaserte studier* med dette utgangspunktet i 1995-1998 og i 1998-2001. Her presenteres en av hennes kvalitative studier som hadde utgangspunkt i læreren som *moral agent*. Studien ble kalt "The Moral and Ethical Bases of Teachers' Interactions with Students" (Campbell, 2004). Det overordnede mål var å forstå *moralsk og etisk kompleksitet i undervisningspraksis så vel som lærernes tolkninger av denne kompleksiteten*. Empiriske og filosofiske undersøkelser ble kombinert med tanke på læreres rolle som moralpåvirker, og ble utført i fire ulike skoler, tre barneskoler og en ungdomsskole. En skole var en ikke-religiøs offentlig skole, to var romersk katolske friskoler og en var en privat jødisk skole. Ni lærere ble observert og intervjuet.

³³ Moral agent er av andre oversatt med begrepet "moralformidler" (Colnerud & Thornberg, 2003), som er ment å skulle dekke at lærerne både bevisst og ubevisst påvirker og modellerer elevene moralsk. Kanskje kan "moral agent" heller oversettes med *moralpåvirker* - et begrep for både ubevisste og bevisste moralske påvirkningen. Moralformidling oppfattes å gi størst fokus på lærerens planlagt og bevisste moralsk oppdragelse av elevene.

Undersøkelsens fokus er læreres etiske kunnskap og læreres orientering om hva som er rett og galt slik det identifiseres av læreren i klasserommet. Campbell mener at ulik vektlegging og ulike perspektiver på etikk påvirker hva lærere vektlegger i klasserommet.

Man konsentrerte seg om fire ulike områder:

1. Klasseromsregler, rutiner og normer som påvirker elevenes handlinger
2. Valg av materiale og undervisningsstoff (læreplan)
3. Lærestrategier (pedagogikk)
4. Evaluering og bedømming

Campbell bruker begrepet *moral agency* for å vise til to sentrale sider av læreroppgaven: a) hvilke moralske sider læreren ønsker å utvikle hos elevene og b) hvordan læreren selv oppfører seg mot elevene. I følge Campbells (2004) undersøkelser overlapper a) og b) - og viser seg både gjennom lærerens handlinger og ord. Hun finner at lærerne på ulike måter *modellerer* passende atferd og oppførsel hos elevene. Lærere er selv forbilde for den atferden og de holdningene som de ønsker elevene skal lære seg.

Campbell fortolker sine studier i lys av Jackson et al (1993) som hevder at lærere ikke alltid er klar over at svært mange handlinger i klasserommet har et moralsk innhold eller ser sin rolle som moralske aktører.

the unintentional outcomes of schooling, the ones teachers and administrators seldom plan in advance, are of greater moral significance - that is, more likely to have enduring effects – than those that are intended and consciously sought.

..... [...] many of the unintended influences are operating *all or most of the time*, whereas the intended ones are more episodic and self-contained. The rules that structure the classroom, assumptions that undergird the curriculum, and the teacher's style or character are almost always present. (Jackson et al., 1993, s. 44)

Slik viser de at læreres moralske påvirkning på elevene ofte er uplanlagt og ubevisst fra lærernes side, men er underliggende hele tiden.

Allikevel finner Campbell at lærere som moralpåvirkere bruker *ulike rammeverk som støtte for sine etiske perspektiver*, og at lærere *både bevisst og ubevisst* bruker disse rammeverkene for å fortolke den moralske oppgaven - dvs. hva læreren selv mener er rett eller galt, godt eller dårlig. Selv om lærerne ofte handler intuitivt, så finner Campbell at flere etter hvert kan begrunne sine handlinger.

”Some teachers can articulate with depth and intention what they hope to achieve morally and ethically in their classrooms and how they hope to facilitate it” (Campbell, 2004, s. 44).

At de kan sette ord på og artikulere hva de ønsker å oppnå, kaller Campbell for *moralsk kunnskap* (ethical knowledge), og hennes analyser av lærernes begrunnelser og forklaringer

gir et bilde av *lærere med forskjellig personlig og etisk plattform*. Slik identifiseres lærerens etisk basis for undervisning, som Campbell kaller ”educational platform”. Denne plattformen varierer og gir forskjellig uttrykk i implementeringen i klasserommet. Som eksempel vises det til lærere som verbalt vektlegger rettferdighet, respekt og omsorg. Noen lærere vil da ha mest fokus på regler og retningslinjer og rettferdig fordeling. Omsorgsprinsippet er ikke fraværende sier Campbell, men kan oppleves å være et annet anliggende. Noen lærere ivaretar omsorgsprinsipper sterkere ved for eksempel å sette vennerelasjoner, respekt og toleranse mellom elevene høyest. Lærerens etiske plattform former lærerens etiske vektlegging i klasserommet.

Avsluttende refleksjon

Jackson, Boostrooms & Hansen (1993)

Jackson, Boostrooms & Hansens (1993) observasjonsstudier fanger elevenes perspektiv og viser at lærere *ikke er oppmerksomme på sin egen moralske påvirkning* på elevene, og at lærere kan gjøre elever både usikre, engstelige og redde. På denne måten skaper lærere et moralsk klima, som ifølge forfatterne i stor grad passer dem selv. Dette klimaet blir noe elevene ”tvinges” inn i. Det moralske klimaet er uttrykk for lærerens egen *individuelle style*. Selv om forskerne understreker at det ikke er hensikten å kritisere lærerne for eventuelle moralske overtramp, gir resultater et noe negativt bilde av lærerrollen og av lærere som moralsk aktører fordi det kun har fokus på det *moralsk problematiske* i skolen, på det som moralsk kunne settes spørsmålstegn ved. Man bekrefter *the universality of moral imperfection* (ibid. s. 230), at lærerne hele tiden overser noe. En forklaring kan være klasseromssituasjoners moralske kompleksitet sammen med at en person observeres tett over tid, nødvendigvis vil avdekke mangler av ulike slag.

Spørsmålet er om observasjonsstudier er uegnet til å beskrive moralsk påvirkning. Jackson, Broostrom & Hansen (1993) mener at det har gitt dem mulighet til å se klasseromssituasjoner fra elevenes perspektiv, men samtidig at observasjoner i klasserommet over tid medførte en annen utfordring – at jo lenger forskerne oppholdt seg i der, jo mer respekt for lærernes komplekse og dilemmapregete situasjoner fikk de. Resultatet ble at forskerne etter hvert oftere så situasjonene fra et lærerperspektiv framfor et elevperspektiv.

Relevansen for mitt prosjekt er at Jacksons, Boostrooms & Hansens (1993) undersøkelse viser hvordan det oppleves for elevene å være gjenstand for læreres mer eller mindre bevisste

profesjonsetiske valg og prioriteringer og hvordan lærere i liten grad syntes å være oppmerksom på sin moralske påvirkning på elevene. Men studien gir ingen informasjon om lærernes *begrunnelser*, heller ingen overveielser og argumentasjon for lærernes *handlingsvalg*. Forskerne hevder at de heller ikke ønsket å konfrontere lærerne med sine observasjoner og tolkninger. Begrunnelsen var å beskytte lærerne mot ukomfortable situasjoner hvor lærerne gjennomgående måtte forsvare sine handlinger. Hadde lærerne imidlertid rutinemessig kunne blitt gitt muligheten til å forklare og forsvare sine handlinger, ville trolig det forskerne hadde sett og hørt kunnet blitt mer forståelig og mindre moralsk diskutabelt.

Richardson og Fenstermacher (2001)

Richardson og Fenstermacher (2001) går den motsatte veien av Jackson, Boostrom & Hansen (1993). Forskerne søker her etter uttrykk for hvordan *dydene* synliggjøres i lærernes praksis, og finner en rekke *bevisste lærerstrategier* – i motsetning til Jackson, Boostrom & Hansen som oppdaget at moralsk påvirkning ofte er ubevisst hos lærerne og noe som skjer gjennom lærerens stil og substrukturer.

Både Jackson, Boostrom og Hansen (1993) og Richardson og Fenstermacher (2001) viser at lærere kontinuerlig sender ut moralske budskap og neppe kan klare å holde rede på eller kontrollere alle. Den moralske påvirkningen av elevene er på denne måten allestedsnærværende og skjer integrert i all skolens virksomhet - fra læreplan, til organisering og til direkte interaksjon med elever. Begrepene *style* og *manner* illustrerer på denne måten hvor gjennomtrengende moralske anliggender er - i skolens hverdag og i lærerens daglige arbeid, men også hvor sterkt læreren som person influerer på det moralske klimaet i klasse/skolen.

Begrepet ”manner” synes imidlertid å vektlegge *den gode praksis*, og at lærerens karakter og dyder vil kunne assistere læreren til å *gjøre de riktige og gode tingene* i klasserommet. Med dette utgangspunktet tvinges læreren til å fokusere på seg selv og *reflektere over og begrunne* sin praksis. Innebygget i ”manner” ligger lærerens praktiske resonnering, vurdering og handling slik Fenstermacher (1994) tidligere har uttrykt det

[..]the problem is seldom whether to be compassionate or courageous, but what it means to *act* courageously or compassionately in this or that particular situation. These are the deliberations in daily life that take place around the possession and exercise of virtue, and as such require a finely developed capacity *to reason and judge* (ibid. s. 218 - mine uthevinger)

I motsetning til i Jackson, Boostrom & Hansens (1993) observasjonsstudie gis lærerne i Richardsson og Fenstermachers undersøkelser anledning til å diskutere videosekvenser fra klasserommet, men studien refererer ikke eksplisitt til lærernes begrunnelser fra disse samtalene, selv om de selvsagt kan være inkludert i lærerstrategiene som blir presentert.

Relevansen for mitt prosjekt er at det her vises til *bevisste lærerstrategier*, og at lærerens *manner* med vekt på lærerdyder viser til refleksjon om hva som ligger i god praksis, og i begrepet den gode lærer. Richardsson og Fenstermacher (2001) vektlegger diskusjon rundt dilemmaer for å få fram lærernes begrunnelser. Det gir metodiske føringer for min undersøkelse hvor jeg vektlegger å arbeide med etiske dilemmaer hos lærerne. Ut fra Richardsson og Fenstermachers tilnærming (ibid.) er det mulig å forvente en bevisst holdning hos lærerne til etisk refleksjon og lærerstrategier.

Campell (2004)

Hensikt med Campells studie (2004) er utdanningspolitisk, fordi hun ønsker å identifisere mønstre som i sin tur kan presenteres for lærerstudenter og lærere og hjelpe dem i rollen som moralpåvirkere. Et viktig moment fra Campells konklusjoner er nettopp understreking av å kunne *gjøre den moralske kunnskapen tilgjengelig både for læreren selv og for andre*.

Forskeren hevder at ved å kunne identifisere etiske situasjoner og beskrive dem, vil lærere kunne utvikle moralsk kunnskap både i utdanning og i læreres daglige profesjonelle praksis.

Campbell (2004) søker i større grad enn de andre å *ivareta kompleksiteten* i lærernes hverdagsliv og *lærernes tolkninger* av denne kompleksiteten for å undersøke lærernes etiske kunnskap. Hos Campbell (ibid.) er det *lærernes egne etiske vurderinger* og *begrunnelser* for løsninger og lærernes evne til å identifisere og artikulere etiske problemer i skolehverdagen som i større grad er i fokus. Campbell representerer et mer positivt syn enn Jackson, Boostrom & Hansens (1993) fordi lærernes handlingsvalg i større grad viser seg å være både *bevisste og veloverveide*.

Relevansen for mitt prosjekt er muligheten for å se *variasjon* i læreres etiske bevissthet, tolkning og etiske kunnskap, og om lærerne på ulike måter implementerer moralsk påvirkning i undervisningen ut fra *eget verdisyn* slik Campbell (2004) viser til. Betydningen av et etisk vokabular som del av en etisk kompetanse er også undersøkt i tillegg til å kunne identifisere etiske situasjoner og fatte etiske begrunnelser. I min undersøkelse er det ikke fokus på en gradering eller kategorisering av eventuell ulik profesjonsetiske kompetanse eller å gradere som mer eller mindre etisk bevisste og reflekterte (jf. s. 11). Det interessante er å

sette lys på og kunne beskrive hvordan lærerne snakker om de etisk vanskelige situasjonene de opplever, og hvordan de begrunner og argumenterer for sine valg.

Studier av lærernes beskrivelser og forståelser

Læreres og elevers etiske verdier

I Johanssons & Johanssons (2003) undersøkelse var hensikten å forsøke forstå den komplekse etiske verden som skapes i skolen, i tillegg å komme nær barns og voksnes livsverden, deres erfaringer, opplevelser og uttrykk for etiske verdier. Det som skiller deres undersøkelse fra de andre, er at den i tillegg har fokus på hvordan etikken kommer til uttrykk i *elevenes samspill*.

I undersøkelsen inngår fem klasser ved fire ulike svenske skoler. Ca. 100 barn mellom 6 og 9 år samt 10 lærere deltok. Metodisk tilnærming var observasjon, samtaler, intervju med barn og voksne, og observasjoner gjennom ett år i skolen. Intervjuene besto av åpne spørsmål med utgangspunkt i noen tema, for deretter å følge opp svarene. Studiens utgangspunkt og tolkningsramme er todelt: en fenomenologisk med livsverdens-teori og en diskursteoretisk. Jeg velger her å trekke ut noen funn om lærernes verdioppfatninger, og korrespondanse til elevenes.

Resultatene viser at *etikk oppfattes relasjonelt*, at etikk er noe som skjer og finnes mellom mennesker og som får ulike fremstillinger og innhold avhengig av tolkninger, sammenhenger, tid og rom. Resultatene viste videre et mønster over hva lærerne betonte som viktig i arbeidet med etikk, og hva som implisitt framkom i samspillet mellom læreren og elevene. Johansson & Johansson (2003) konkluderer derfor at *lærernes ulike verdisyn og preferanser får konsekvenser for hva læreren vektlegger for barns utvikling*.

Lærernes strategier speiler fire ulike barndomsforståelser

1. det gode barnet³⁴
2. det fornuftige barnet³⁵
3. det emosjonelle barnet³⁶
4. det formbare barnet³⁷

³⁴ Her ligger en sterk barnesentrering hos læreren, en forståelse om at barnet har en innebygd evne til å opptre på en etisk god måte. Ved denne barndomsforståelsen betones møtet med det individuelle barnet, den voksne lytter og respekterer barnet og derved fremmes barnets evne til selv å handle godt.

³⁵ Her er fokuset hos læreren rettet mot barnets rasjonalitet, mot ansvarsfølelse og logisk evne, og at barnet er i stand til å fatte gode, fornuftige og moralske slutninger om barnet for hjelp fra voksne. Tillit til barnets evne til resonnement og komme fram til egne slutninger ligger i denne forståelsen av barndommen

³⁶ Her settes barnets følelsesliv i fokus, og at innlevelse i andres følelser antas å lede til gode moralske handlinger

³⁷ Her betraktes barnet som et ubeskrevet blad som skal sosialiseres til noe det ennå ikke er – et hensynsfullt menneske. Målet er at elevene skal bli sosiale. Strategien blir sterk voksensentrering, tydelige instruksjoner, etiske og konvensjonelle regler som

Lærerne forholder seg til alle disse barndomsforståelsene, men ofte er *en* forståelse mest fremtredende.

Som eksempel på strategier ut fra de fire barndomsforståelsenes, beskrives hvordan lærere prøver å *få elevene til å forstå rettferdighet* – som forskjellige individers behov. Da kan hun utgå fra en logisk argumentasjon dersom hun henvender seg til det ”fornuftige” barnet, fra en oppfordring til innlevelse til det ”emosjonelle” eller ”gode” barnet, og fra den voksnes autoritet til det ”formbare” barnet. Konklusjonen er at det ikke bare er lærernes mål og syn på etikken, men også lærernes *forestillinger om hva et barn er* som får betydning for de strategier lærerne bruker for å påvirke og utvikle barnet.

En annen interessant side ved denne undersøkelsen er *forholdet mellom elevenes og lærerens verdier*. Johansson og Johansson finner at *rettigheter, andres vel* (solidaritet med kamerater, vennskap, tilhørighet i gruppe) og *rettferdighet* er viktige verdier for barn. De har observert at mange barn oppfatter seg krenket, for eksempel når de ikke får anledning til å snakke, eller at de ikke blir trodd. Verdier som barnets rett til å få ”gjøre sin røst gjeldende”, demokrati og innflytelse (med elevenes reelle innflytelse over hva som skjer i skolen) og alles likeverd ble gjennomgående understreket av lærerne, men uten at de gjenfinnes som erfarte og opplevde verdier hos elevene. Derimot fremholder elevene kravet om og verdien av å være stille, gjøre det læreren sier. Visse barns stemmer blir ikke hørt, verken av kamerater eller voksne i skolen. *Alles likeverd* er heller ingen verdi som elevene trekker fram. Tvert imot er det for elevene selvkjent at voksne har en annen verdi enn barn ettersom de er voksne og vet mer, har ansvar for barn og har makt.

Er *integritet* en unntaksrettighet i skolen? spør Johansson & Johansson. De finner at verken barn eller voksne gir eksplisitt uttrykk for at integritet hører til barns rettigheter eller at det er en viktig verdi i arbeidet med etikk. Tvert imot finner de at barnets integritet kan tilsidesettes av de voksne i en oppdragende hensikt, noe som betyr at barns handlinger kan offentliggjøres og framstå som gode eller dårlige eksempler for de andre i klassen.

Verdien av andres vel, dvs. solidaritet med kamerater viser seg å være et viktig etisk spørsmål for barn, for eksempel ved å ta vare på noen som trenger hjelp og støtte og verne om kameratene i egen klasse. De finner at barnet kan støtte en kamerat på tross av at hun/han

skal følges og verdier som respekt og hensyn til andre fremholdes. Tanken er at når elevene lærer seg å følge regler, utvikler de også etisk evne.

utsetter seg selv for kritikk og ubehag fra andre. Vennskap er et viktig etisk spørsmål for elevene, og det å skape og tilhøre en gruppe. Studien viser at både lærere og elever fremhever og verdsetter verdien av andres vel, at andre skal ha det godt.

Rettferdighetsbegrepet er sentralt for både lærere og elever, men det inneholder flere dimensjoner som denne studien indikerer: likhet, behov, fortjeneste og turordning. Forskerne konkluderer med at rettferdighet som likhetsprinsipp har en sterk stilling i det kollektive miljøet som skolen er, og fant at likhetsrettferdighet var like vanlig blant elevene som hos lærerne. Rettferdighet etter behovsprinsippet er individuell vurdering, og her er det de voksne som avgjør og bedømmer. Bak en slik avgjørelse ligger prinsippet om barns ulikhet. De vanligste rettferdighetsprinsipper som forskerne fant i klasserommene var likhets- og turordningsprinsippet (stå i kø, rekke opp hånden, vente på tur).

Man konkluderer med at barn tar for gitt at deres rettigheter i forhold til voksne er sterkt beskåret og at elevene gjennomgående har en underordnet posisjon i skolen.

Mellan barnen och läraren finns en tyst överenskommelse om att vuxna har rätten att inskränka eller öppna för möjligheter för barn att ifrågasätta vuxnas agerande. (Johansson & Johansson, 2003, s. 166)

Barns underordnede stilling i skolen betyr ifølge Johansson & Johansson at barn i praksis savner rettigheter. Det er *lærerne som definerer etikken*, og *læreren har tolkningsfortrinn* for når og hvordan man skal opptre etisk godt. Dette aksepterer både barn og voksne, de tar det for gitt. Konsekvensen av dette er at det kreves et visst mot fra elevene å sette spørsmålsteget ved lærerens autoritet og handlemåte.

Læreres moralske beslutninger

Gjennom en serie empiriske studier med intervjuer og spørreskjemaer ønsket den sveitsiske pedagog og psykolog Fritz K. Oser å undersøke sider ved læreres moralske vurderingsevne (Oser, 1989). Oser hevder at læreretikken består av tre elementer: 1) *bevissthet om ansvar* 2) *balansering av variabler som står i konflikt med hverandre* 3) *forpliktelse/engasjement (commitment) for sine handlinger* (mine oversettelser). Fra intervjuer med 210 lærere identifiserer Oser tre fundamentale variabler som han karakteriserer som *læreres etos*: "Care, justice and truthfulness" (ibid.).

[..] in all conflict situations teachers have to coordinate these three dimensions. This coordination is the internal side of procedural tasks in professional morality. (ibid. s. 109)

Oser finner at lærerne vurderer omsorgsvariabelen (care) som viktigst, deretter kommer det å være sannferdig (truthfulness) og sist det å være rettferdig (justice).

Ut fra empirien finner han at koordinering mellom disse variablene resulterer i fem ulike beslutningsstrategier hos lærerne, og disse rangeres fra 1-5. Nivå 1 er det nivå hvor læreren viser minst ansvarlighet, og nivå 5 er det nivået med størst ansvarlighet i handlingen. Nivå fem er den ideelle og ønskelige beslutningsstrategi ifølge Oser (1989).

- 1) *Avoiding*. Læreren prøver å løse problemet ved å overse det.
- 2) *Delegating*. Her aksepterer læreren ansvaret for situasjonen, men forsøker å skyve ansvaret over på en annen autoritet (rektor, psykolog og lignende).
- 3) *Single-handed decision making*. Læreren forsøker å løse problemet ved selv å ta hånd om det, ser seg selv som ekspert, og løser situasjonen på egen hånd, ofte på en autoritær måte.
- 4) *Discourse I* (ufullstendig diskurs). Læreren aksepterer sitt personlige ansvar for å løse problemet og prøver å balansere de ulike etiske prinsippene (justice, care, truthfulness) og finne en løsning som er best mulig for eleven.
- 5) *Discourse II* (fullstendig diskurs). Her handler læreren på samme måte som i discourse I- strategien, men i tillegg tar hun med den/de elevene som er involvert i situasjonen.

Diskurs II bygger på antakelsen om at alle elever er rasjonelle mennesker som både er interessert i og i stand til å balansere mellom omsorg, rettferdighet og sannhet. Denne innstillingen preger også lærere i kritiske og aggressive situasjoner.

I noen pilotstudier brukte Oser intervju med lærerne, ellers er dataene hovedsakelig innhentet via spørreskjema. I henhold til de fem beslutningsstrategiene ble lærerne bedt om å vurdere ti konstruerte situasjonsbeskrivelser fulgt av vurderende utsagn. Lærerne skulle vurdere riktigheten og rangere betydningen av utsagnene, og finne det mest realistiske, og det de selv ville foretrukket.

Oser finner at data fra spørreskjema alltid viser preferanse for diskursnivåene, som en ideell strategi mens intervjudataene representerer mer realistiske konflikter og dilemmaer for lærerne. I intervjudataene hvor lærerne skulle ta utgangspunkt i sine erfaringer, finner Oser knapt noen diskursorientering. Studien konkluderer med at det er en diskrepans mellom lærernes normative overbevisninger og lærernes handlinger i hverdagslivet.

Læreres beslutningstaking er i stor grad *situasjonsbestemt*. Det betyr at lærere kan handle på samme måte i forholdsvis sammenliknbare situasjoner, men at ingen lærere handler på samme måte hele tiden.

Avsluttende refleksjon

Johansson og Johansson (2003)

Johansson og Johanssons (2003) studie har fokus på elevens rettigheter. Dette er en annen vinkling enn de andre studiene. Perspektivet er hva elevene har krav på. Deres funn er noe nedslående i så måte. Samtidig viser de til at elevene søker seg til kamerater når de føler seg krenket av lærerne, når de er misforstått, ikke får komme til ordet osv. Johansson og Johansson kunnskaper om det *etiske samspillet* mellom elevene i klassen/elevgruppa og hvordan enkelte elever på denne måten kan kompensere for ulike krenkelser. Slik utvider denne studien perspektivet sammenliknet med de tidligere refererte studiene.

Undersøkelsen belegger empirisk hvordan elevene opplever lærerens moralske klima i klassen, og hvordan det er *læreren som definerer etikken*. Elevgruppens moralske påvirkning blir analysert, ikke bare lærerens. Etiske verdier som *rettigheter, andres vel og rettferdighet* er viktige verdier for barn, men er ikke alltid sammenfallende med eller tolkes likt med de verdier lærere og skolen forfekter.

Relevansen til mitt prosjekt er at Johansson & Johansson (2003) identifiserer ulike lærerstrategier, ulike pedagogiske plattformer ut fra lærernes kunnskaper, verdier og preferanser. Det fremheves at *ulike barndomsforståelser* er en av lærernes referanserammer – dvs. at lærerens barndomssyn innvirker på lærerens handlinger og strategier, men samtidig at verdier og oppfatninger som lærere forfekter, ikke nødvendigvis korresponderer med hvilke verdier som elevene oppfatter eller verdsetter. Konsekvensene for min egen empiri er å undersøke om denne typen begrunnelser eller underliggende verdier gjenfinnes i min undersøkelse.

Oser's studie (1989)

Oser (1989) ser bort fra at det er andre normer og verdier enn care, justice and truthfulness som lærere styres av. Dette bekreftes i følgende sitat:

There are a lot more factors that come to play in determining teachers' behaviour: social norms and role expectations, personality facets, knowledge and expertise, and certainly situational aspects. But all these factors do not define the ethos; the particular understanding of responsibility as a professional. (Oser, 1989, s. 110).

På denne måten ser Oser bort fra *kompleksiteten i læreres hverdag* hvor bla. forventninger til lærere gitt i læreplaner, institusjonelle normer og samfunnets verdier spiller inn, men også at etiske dilemmaer er vanskelige og noen ganger uløselige.

Metodisk har Osers undersøkelser sterk vekt på spørreskjema og kvantitative analyser. Lærerne responderer på hypotetiske case, rangerer ferdige svar og handlingsalternativer for å teste ut ulike beslutningsstrategier ut fra Osers femdelte skala. Lærernes løsningsstrategier differensieres fra dårlig til bedre. Spørsmålet er om kategoriseringen og rangeringen av lærernes løsningsstrategier yter lærerne rettferdighet, og om Osers kategorier tillegges for stor betydning. At lærere bruker ulike løsningsstrategier i ulike opplevde etiske dilemmaer, kan imidlertid ikke bestrides. Det bekreftes i alle de empiriske studiene som refereres i denne oversikten.

Beslutningsstrategiene som fremkommer i Osers undersøkelse, uttrykker imidlertid mer hvordan lærerne *kognitivt vurderer* mer enn hvordan de i praksis handler i skolen. Dette kan imidlertid også være interessant, for det forteller en del om hvordan lærere mener de *burde handle* i skolen selv om de ikke nødvendigvis gjør det når det kommer til stykket.

Oser behandler profesjonsetikk som ”procedural morality” der diskursetikken er sentral og knytter dette til Habermas diskursetikkbegrep (Habermas & Glebe-Møller, 1996) hvor søken etter konsensus og det bedre argument er gjennomgående. En svakhet ved studien er at han ikke problematiserer diskursetikkbegrepet i det åpenbare asymmetriske forholdet som eksisterer mellom lærer og elev. Her er det ikke jevnbyrdige aktører i en reell diskurs som hos Habermas. Osers hensikt synes imidlertid å være å få empirisk belagte argumenter til å endre lærerutdanningen og læreres profesjonsetikk, mot en mer diskursiv holdning (Oser, 1989,s. 113,124,135).

Relevans og konsekvenser for min undersøkelse er om de ulike strategiene som fremstår hos Oser (ibid.) og som lærere bruker for å løse etiske problemer og dilemmaer kan gjenfinnes i mitt materiale – eller om mine informanter henviser til andre løsninger. Jeg vil bla. anta at den diskrepansen som Oser (ibid.) viser til mellom hvordan lærere vurderer og tenker i hypotetiske situasjoner sammenliknet med virkelige, ikke gjenfinnes i min undersøkelse. I hypotetiske situasjonene diskuterte lærerne ut fra sine normative overbevisninger og idealer. Jeg forventer at min undersøkelse som kun har utgangspunkt i lærernes egne case og opplevde dilemmaer, vil kunne gi resultater som ligger tettere opp til lærernes handlinger og strategier i praksis, og derfor også ha andre løsningstyper.

Studier av lærernes egne opplevde etiske konflikter, valg og begrunnelser

Læreres yrkesetiske konflikter

Colnerud (1995) analyserer læreres etiske konflikter i den offentlige svenske skolen, og hvordan lærere selv beskriver og forstår etiske dimensjoner i læreryrket. Datainnsamlingen ble foretatt ved bruk av ”critical incidents” og 19 semistrukturerte intervjuer. Totalt ble det innsamlet 223 eksempler fra erfarte etiske konflikter beskrevet av 189 lærere. Critical incident-teknikken vektla de etiske konfliktene, mens de 19 intervjuene ga mulighet til å etterspørre lærernes løsninger i tillegg til å kunne undersøke lærernes beslutninger og argumentasjon knyttet til fire fastlagte etiske case.

Colnerud finner at konfliktene ofte oppstår i etisk vanskelige situasjoner som lærerne har problemer med å ta stilling til. I lærernes oppgaver ligger det for eksempel at de skal undervise og oppdra elevene til sosiale og gagns mennesker og gi alle en sjanse til å utvikle seg etter egne behov og forutsetninger - samtidig skal de bedømme elevenes arbeid. Slike *doble mandater* medfører konflikter og problematiske valg.

Colnerud (1995) identifiserer følgende etiske aspekter som utgangspunkt for en rekke konflikter:

1. Etiska aspekter att beakta när läraren har att hantera elever i grupp.
2. Etiska aspekter på den differentierande rollen, exempelvis betydsättning och bedömingssamtal.
3. Etiska aspekter på den socialiserande, fostrande, rollen.
4. Etiska aspekter på ansvaret för eleven både i nuet och för framtiden.
5. Etiska aspekter på de kollegiala relationerna. (Colnerud, 1995, s. 158).

Ingen aspekter på undervisningens innhold framkommer i studien. *Relasjonelle case* dominerer.

Colnerud viser til at læreryrket omfatter mange etiske konflikter og at *ulike normer influerer på læreres handlinger* i forhold til elever, foreldre og kollegaer: etiske normer, profesjonsspesifikke normer (eks at elevene skal lære å samarbeide), spesifikke fagnormer, institusjonelle normer (eks lojalitet til lokale og sentrale normer og verdier), sosiale normer og selvbeskyttende normer, og at disse normene kan representere etiske konflikter for lærerne. Læreryrket blir av Colnerud karakterisert til å ha et *uklart verdihierarki*.

Lærernes valg av løsninger skjer gjennomgående *uten analyse* av ulike alternativer. Handlingsvalgene kan skille seg fra hverandre, men de er ofte både ureflekterte og situasjonsbestemte. Lærernes løsninger varierer hypotetisk i samme konfliktsituasjon, dvs. at lærerne tolker konfliktsituasjonen og *løser dem etter et privat (i betydningen individuelt) mønster*.

Colnerud viser videre til en *yrkesetisk relativisme der alle løsninger betraktes som like gode*, og hevder det er problematisk at det ikke finnes noen felles retningslinjer som lærere kan følge når det gjelder hvordan de skal forholde seg etisk. I stedet blir det lærerens tolkning ut fra varierende bevissthet og mulighet til å differensiere mellom ulike etiske argument og det spesielle i situasjonen, som avgjør hvordan lærerne handler.

Colnerud knytter i sin studie profesjonsetikk til *lærerprofesjonalisme* og at profesjonalitet innebærer ansvar både overfor samfunnsmandat/lærerplan og elevenes rettigheter. Ut fra det gitte samfunnsmandat må lærere derfor kunne begrunne og argumentere for sine handlingsalternativer. Men siden læreryrket er fylt både av doble mandat og uklare verdier, har lærerne vanskeligheter med å identifisere de bakenforliggende normer og verdier.

Læreres dilemmaer, etiske valg og begrunnelser

De to finske forskerne Jukka Husu og Kirsi Tirri har analysert *læreres dilemmaer, etiske valg og profesjonsetikk* fra ulike metodiske tilnærminger og perspektiver (Husu, 2004; Husu & Tirri, 2001, 2003; Tirri, 1999; Tirri & Husu, 2002). Siden flere av Husu & Tirris studier henger nøye sammen, vil de først bli presentert hver for seg og med en sammenfattende refleksjon til slutt. Tirri (1999) undersøker læreres opplevde etiske dilemmaer og de vanligste løsningsstrategiene for dilemmaene, og spesiell interesse ble viet til hvordan lærerne begrunner, forsvarer og rettferdiggjør sine handlinger. Empiriske data ble hentet fra intervju- og spørreskjemaundersøkelser med ungdomsskolelærerne ved en relativt stor finsk byskole. I første fase med 33 lærere ble det benyttet strukturerte intervjuer. I neste fase ble 21 lærere forelagt konstruerte etiske dilemmaer ut fra funn i den første fasen, som de skulle ta stilling til med hjelp av et spørreskjema. Dette siste skjemaet skulle måle læreres etos-orientering ut fra Osers (1989) kategorier. Det var *kun 9 lærere* som besvarte spørreskjemaet.

Metodisk bruker Tirri ulike aspekter ved Osers etos-begrep, og resultatene hennes viser at moralske konflikter oppstår når ulike typer etiske krav ikke kan oppfylles samtidig (jf. Osers tre etiske krav: justice, caring and truthfulness).

Tirri sammenfatter de moralske dilemmaene fra casene i fire kategorier:

1. Forhold angående lærerens arbeid
2. Etske aspekter på elevenes oppførsel mht skole og arbeid
3. Minoritetsgruppers rettigheter
4. Felles regler på skolen

Resultatene viser at den første kategorien som omhandler lærernes arbeid, hadde flest caser, og alle disse casene omfattet relasjonelle situasjoner lærerne var berørt av. Innenfor den første kategorien var det også kollegiale konflikter.

I intervjuene ble lærernes argumenter for løsningene på dilemmaene undersøkt. Med referanse til Toulmin (2003) finner Tirri (1999) det hun kaller *feltuavhengige* og *feltavhengige* argumenter (field-invariant og field-dependent). Feltuavhengige argumenter er argumenter av samme logiske type som er uavhengig av det moralske dilemmaet i situasjonen. Feltavhengige argumenter er argumentene som er forskjellige fra situasjonen til situasjon. Argumentet *barnets beste* eller *det beste for en svakere part* er den feltuavhengige begrunnelsen forekommer oftest, og som brukes i en rekke ulike konflikter/dilemmaer med ulike kontekstuelle faktorer. Det tolkes som prinsipper lærerne ikke er villige til å kompromisere. Feltavhengige argumenter finnes bla. i casene som ble kategorisert under minoritetsgruppers rettigheter, situasjoner der lærerne opplevde å måtte balansere mellom finsk kultur og barnas egne kulturelle tradisjoner.

Spørreskjemaundersøkelsen med løsningsstrategier etter Osers etos-modell viste at *egen/alene* (single-handed) *beslutningstaking* og *situasjonsspesifikke løsningsstrategier* forekom mest. Det betyr at læreren selv prøver å løse konflikten ved å ta hånd om problemet og at lærerne velger ulike strategier avhengig av situasjonen. I kollegiale etiske konfliktsituasjoner finner Tirri (ibid.) en *unngående* (avoiding) løsningsstrategi, dvs. at lærerne unngår og overser framfor å gripe inn i vanskelige situasjoner med kollegaer.

I den andre undersøkelsen "A Multifocal Approach to Study Pedagogical Ethics in School Settings" (Husu, 2004) brukes narrative intervjuer med en multifasettert tilnærming gjennom å kombinere empirisk og filosofisk tilnærming. Antakelsen var at ulike perspektiver og tilnærminger vil gi muligheter til forskjellige tolkninger, og målet for undersøkelsen var å tolke og "oversette" lærernes hverdagspråk for å håndtere konflikter, og å vurdere lærernes

valgte løsninger og dermed vise hvordan abstrakte etiske teorier kan oversettes til ”real world ethics” i skolesituasjoner.

På et etterutdanningskurs for 20 lærere om etiske spørsmål ble lærerne bedt om å legge fram en erfart etisk konflikt eller et dilemma fra sin lærerpraksis. Fire ulike lesninger og analyser av casene og intervjuene ble forventet til å skulle avdekke ulike aspekter ved den etiske konflikten³⁸. Forskerne finner at alle casene omhandlet *menneskelige relasjoner* lærerne var i, og det identifiseres tre ulike konfliktkategorier

- konflikter mellom lærer og foreldre
- kollegiale konflikter
- kulturelle konflikter.

I de fleste situasjonene ble det ingen løsning på konfliktene, alternativt at deltakerne i konflikten ikke så noen forbedring. En annen løsning kunne være at samarbeidet ble avsluttet.

Videre analyser konsentrerte seg om lærernes begrunnelser som Husu kaller *praktisk refleksjon*. Disse ble inndelt i tre kategorier:

a) *The teacher’s ethic of ideals* som ble inndelt i tre underkategorier

- personlige idealer
- profesjonelle rolleideal
- organisasjonelle idealer

Husu (2004) finner at disse underkategoriene også kan stå i spenning til hverandre.

b) *“The teacher’s ethic of rights and duties”*.

Ved første blick fremtrer lærernes uttalelser ofte som rene beskrivelser i casene, men Husu finner at de allikevel oftest fungerer som en plikt for læreren.

c) *The teacher’s ethic of character and will*

For å være i stand til å vurdere og å velge passende handling i situasjonen, må læreren kunne identifisere de relevante trekkene ved et etisk dilemma, sier Husu. Den konkrete situasjonen

³⁸ Første lesningen skulle åpne for historiens poeng

Andre lesning var opptatt av kildene til problemet, dvs. å avdekke hva som lå bak det praktiske dilemmaet.

Tredje lesning forsøkte å avdekke lærerens praktiske handlingsguide.

Fjerde lesning skulle undersøke hvilke regler og prinsipper som ble avgjørende i den løsningen de valgte, dvs. det praktiske valget læreren foretok

krever noe annet enn en generell og abstrakt overveielse fordi læreren må handle i situasjonen. Det betyr at problemet må besvares på en eller annen måte.

Som et hovedresultat av analysen finner Husu at lærerne har *problem med å identifisere det moralske dilemmaet i situasjonen*

[...] most teachers were unable to satisfy either the legal or the practical requirements of the situation. More important, they fell short of examining the moral implications of the professional duties in question. (Husu, 2004, s. 135).

I stedet presenterte lærerne *en serie løse praktiske argumenter* framfor å se dilemmaet som et valg mellom abstrakte regler eller prinsipper. Andre konklusjoner er at læreres beslutningstaking i liten utstrekning er basert på etisk resonnement, men heller på ”socially shared identities of feeling” som Husu utlegger til å bety intuitivt å forstå egenskaper ved handling. Lærernes *personlige erfaringer er viktigst*, og dermed tolker forskerne profesjonsetikk som en *integrert del av læreres handling*: en visjon som former dem som mennesker og profesjonelle i ansvarsforhold til andre.

I en tidligere artikkel med utgangspunkt i den samme undersøkelsen, går Husu & Tirri (2003) i dybden på et av casene som omhandler læreres holdning til elevenes røyking på skolen. Her finner man at i tillegg til institusjonens normer og verdier er det *lærerens egne oppfatninger og verdier* og hennes *tolkning av regler og prinsipper* som styrer hva hun velger av løsning.

This teacher’s own interpretations of rules and principles were identified as the most important source of the standard guiding her professional practice. (Husu & Tirri, 2003, s. 355)

Da læreren ikke kan identifiserer noen ”riktig” løsning, må hun finne en praktisk måte å håndtere dilemmaet på, sier Husu & Tirri.

De konkluderer med at lærerens moralske vurdering og refleksjon er avhengig av mange faktorer: metafysiske forestillinger, dyder, personlige filosofiske betraktninger, fellesskap og normer på arbeidsplassen, kontekstuelle situasjoner, konsekvenser, følelser og intuisjoner (Husu & Tirri, 2003, s. 356).

Husu og Tirri (2001) samlet inn 26 skriftlige etiske dilemmaer fra førskole- og småskolelærere. Hver lærer ble bedt om å skrive ned et etisk dilemma som de har erfart og den løsning som dilemmaet hadde fått (ibid. s. 68). Også dette datamaterialet ble innsamlet på et etterutdanningskurs om moralske spørsmål for lærere. Som i Husus (2004) undersøkelse gjennomførte forskerne fire ulike lesninger av materialet for å gi rom for forskjellige stemmer og ulike perspektiver.

Resultater bekreftede tidligere undersøkelsene at etiske dilemmaer i barnehagen og småskolen er *relasjonelle dilemmaer*. Det nye er at man finner konkurrerende tolkninger av 'barnets beste', dvs. ulike måter lærerne oppfattet å ivareta og beskytte barnet. Husu og Tirri (2001) tolker dette til at lærerne meglar mellom konkurrerende private og offentlige interesser (personlige, profesjonelle, organisasjonsmessige og sosiale verdier).

Som tidligere blir de fleste konfliktene stående åpne og uløste. Husu og Tirri hevder at det lærerne gjør og hvordan de resonnerer i konflikter og dilemmaer, ikke er basert på "pre-established moral reasoning, but on "socially *shared identities of feeling*" people themselves create in the flow of activity between them" (Husu & Tirri, 2001, s. 373). De kritiserer lærere for å stole så mye på sine egne moralske prinsipper uten å relatere og analysere dem til andre løsninger.

Læreres begrunnelser om kollegal lojalitet

I en kvalitativ studie har Campbell (1996) intervjuet 20 barne- og ungdomsskolelærere om personlige moralske dilemmaer/konflikter som involverer kollegaer.

Lærernes respons på kollegiale konflikter blir inndelt i tre kategorier:

1. *'Taking a stand'* – læreren protesterer mot en kollektiv etikk (eller situasjonelle imperativer som er influert av gruppeoppfatninger, normer eller verdier).
2. *'Suspended morality'* (opphevet moral) – læreren lar seg overstyre av den kollektive etikken uten at hun nødvendigvis mener at den er riktig
3. *'Conforming and complying'* (tilpassing og ettergivelse) her diskuterer lærerne sine erfaringer i lys av kollektiv etikk og regulerer sin handling etter denne. Lærerne aksepterer og internaliserer gruppenormer ut fra at de er til "det beste".

Svært få lærere fortalte om episoder der de gikk inn og tok stilling og protesterte mot kollegaers opptreden og etiske overtramp. Heller ikke 'conforming og complying' var en frekvent løsningskategori. *Suspended morality* var den måten lærerne oftest håndterte kollegiale dilemmaer på. Campbell knytter *suspended morality* til lærernes ønsker å beskytte seg selv i motsetning til å ta stilling og gjøre noe når kollegaer begår overtramp mot elever (overtramp her i form av faglig inkompetente lærere, neglisjerende, skadende lærere). Hun konkluderer med at det kollektive fellesskap mellom lærere utøver en sterk kraft på individet, at det er en uttalt regel som sier at lærere ikke skal angi sine kollegaer. Konsekvensen er ifølge Campbell, at lærere på denne måten *abdiserer sin moralske ansvarlighet for elevene til fordel for kollegaene*.

Avsluttende refleksjon

Colnerud (1995)

Til forskjell fra tradisjonelle observasjonsstudier der forskerne gjør utvalg av hendelser som de finner signifikante bygger Colnerud (1995) i hovedsak på *lærernes egne utvalg* av etisk problematiske situasjoner og opplevelser.

Critical-incident tilnærmingen ga data fra lærerne etiske konfliktsituasjoner, mens dataene fra intervjuer ble bredere og mindre fokusert. De to tilnærmingene kompletterer dermed hverandre ved at intervjudataene kan bli analysert med det skriftlige critical-incident materialet som referanseramme. Lærernes egne løsninger og begrunnelser finnes også i undersøkelsen. Men verken ”bestillingen” eller intervjuene hadde dette som hovedfokus. Beskrivelse av etiske konfliktsituasjoner synes å være hovedspørsmålet. Men problemstillinger om hvordan lærerne stiller seg til de etiske konfliktene og hvilke løsninger de velger, handler også om lærernes valg og de argumenter de ga for sine valg. Colnerud (1995) er derfor svært relevant for mitt prosjekt, men forskjellen er at jeg går dypere inn i lærernes begrunnelser for løsninger og valg i de etiske dilemmaene.

Colnerud analyserer etiske konflikter fra læreres perspektiv - fra deres opplevde etiske konflikter i skolehverdagen, og viser at normer og verdier kan være i konflikt i lærernes ”levde” profesjonsetikk. Verdier og normer som lærerne kan ha problemer med å identifisere, eller som læreren overser eller tar for gitt. Jeg må kunne forvente at hennes begreper om lærernes *doble mandat, uklart verdihierarki og etisk relativisme* vil være relevante i mitt prosjekt. Vesentlig funn er også at løsningene skjer *uten analyse av ulike alternativer* og uten noen form for vurdering av hva som måtte være beste alternativ. Colnerud finner at handlingsvalgene kan skille seg fra hverandre, men de er ofte både ureflekterte og situasjonsbestemte.

Et annet viktig bidrag som er relevant for mitt prosjekt er at Colnerud undersøker den *kollegiale lojalitetens konsekvenser* som et profesjonsetisk og profesjonelt problem. Hun konkluderer med at denne type lojalitet utgjør et sterkere argument for handling (eller en ”ikke-handling”) enn den diffuse og upresise omsorgsetikken som lærerne implisitt uttrykker. Colnerud (1995) definerer *profesjonsetisk*³⁹ *kompetanse* ved å knytte den til definisjon av profesjonalitet - der kunnskaper og ferdigheter og kombineres med moralsk ansvar for de

³⁹ Begrepet profesjonsetikk brukes ikke av Colnerud. Hun bruker gjennomgående begrepet yrkesetikk

personer læreren står i relasjon til. Læreren ses som et handlende subjekt med muligheter til å velge alternative handlinger, men er også styrt av strukturelle vilkår som kan ligge bak konfliktene.

Tirri (1999), Husu & Tirri (2001,2003), Husu (2004), Tirri & Husu (2002)

Husu og Tirris undersøkelser har som Colnerud (1995) relevans for dette prosjektet siden det er lærernes dilemmaer, overveielser, begrunnelser og valg som studeres, og ved at de viser til ulike typer begrunnelser. Alle studiene peker på lærernes egne etiske dilemmaer og case som et godt utgangspunkt for å undersøke lærernes komplekse etiske hverdagssituasjoner. Min metodiske tilnærming bruker lærernes egne case fra deres yrkessituasjon er gjort med støtte i denne forskningen.

Sammenliknet med Colneruds langt større datamateriale gir hennes studie mer bredde og dybde. At en del av Husu & Tirris caser er samlet inn på etterutdanningskurs i etikk for lærere, gir grunn til å stille spørsmål om utvalget av etiske dilemmaer, og om forelesernes fokus kan ha influert på utvalget av dilemmaer/case. Likeledes er frafallet på informanter til under det halve i en av studiene (Tirri, 1999) en svakhet. Sentralt for Husu og Tirris undersøkelser er imidlertid at de identifiserer *feltavhengige og feltuavhengige begrunnelser* og gir på denne måten økt forståelse av læreres begrunnelser. Resultatene indikerer at noen argumenter oppleves som ufravikelige uansett situasjon. Barnets beste identifiseres som grunnleggende argumentasjon for læreres valg og handlinger. Tolkning av innholdet i barnets beste gjør Husu og Tirri med referanse til ekstern teori jf. (Clark, 1995), mens det empiriske belegget for denne begrunnelsen ikke kan gjenfinnes i materialet.

Disse studienes konsekvens for min egen undersøkelse er knyttet til både kategorisering av case, og fokus på eventuelle underliggende verdier og begrunnelser for lærernes valgte løsninger. Vil min undersøkelse for eksempel vise til dilemmaer knyttet til relasjoner som sentrale, og gjenfinner jeg etiske dilemmaer som er av andre typer? Samtidig forventer jeg at det er noe som kan oppfattes som tatt for gitt også innenfor mine informantgrupper, for eksempel en type profesjonsspesifikke begrunnelser som mange lærere kan slutte seg til. Er det mulig å gå dypere inn i slike *tatt for gitt- begrunnelser* for å analysere hva lærerne egentlig legger i disse? Et slikt fokus ønsker jeg å ha på deler av analysen.

Campbell (1996)

Campbell understreker at institusjonelle normer har en meget sterk innvirkning på læreres profesjonsetiske handlinger (eller mangel på handlinger), og hvordan kollegial lojalitet kan overstyre en god og rettferdig ivaretagelse av elevene. Konsekvensen for min undersøkelse er at jeg kan forvente meg variasjon mellom informantene etter skoletilhørighet, men at institusjonelle rammer for eksempel kollegial lojalitet, har innvirkning på hvordan lærerne handler.

Studie av yrkesetikk i norsk lærerutdanning

Fokuset i studien "Tjener- aldri herre" (Bergem, 1994) ligger på *lærerutdanningen og utdanningens yrkesetiske påvirkning av lærerstudenter*. Studien analyserer yrkesetiske holdninger gjennom den undervisning og veiledning lærerstudentene fikk i faget pedagogisk teori og praksis⁴⁰ ved 6 av Norges 19 lærerhøgskoler. Innsamling av data foregikk ved spørreskjema til lærerutdannere (pedagogikklærere), til studenter og øvingslærere, av semistrukturerte intervju med lærere og studenter og av analyse av rammeplaner og lokale fagplaner. Lærerstudenter fikk forelagt konstruerte case med yrkesetiske dilemmaer der hensikten var å få innsikt i deres verdier og vurderinger.

Bergem starter undersøkelsen ut fra en antakelse om en moralsk komponent i lærernes handlinger, og fra lærere som moralske agenter. Han viser til at yrkesetisk tenkning skiller seg fra generell etisk tekning:

I en gitt yrkessituasjon må en veie ulike hensyn opp mot hverandre. Verken etiske retningslinjer eller faglige vurderinger kan hver for seg danne et tilstrekkelig grunnlag for handling i en gitt situasjon der en yrkesutøvers etiske vurdering blir satt på prøve" (ibid., s.29)

Bergem viser til fem delområder der læreres yrkesetiske utfordringer viser seg med særlig styrke

1. I forholdet til elevene
2. Ved utformingen av læringsmiljøet
3. Ved valg av innhold
4. I samarbeidet med foreldrene, kollegaene og skoleledelsen
5. Ved utvikling av skolen som institusjon

⁴⁰ Faget teori og praksis omfattet både pedagogikkundervisning og praksisopplæring/øvingsundervisning

Bergem skiller mellom didaktisk og yrkesetisk rasjonalitet, og hevder at den didaktiske rasjonaliteten først og fremst er mål-middel orientert og har en klar instrumentell karakter og funksjon. Den didaktiske rasjonaliteten er ikke tilstrekkelig i yrkesutøvelsen, mener Bergem. I tillegg til didaktisk rasjonalitet må lærere være i stand til å gi gyldige etiske begrunnelser for sine prioriteringer, hva som tjener eleven best, ha evne til å vise omsorg og til å differensiere denne omsorgen. Han konkluderer med at den yrkesetiske rasjonalitets viktigste funksjon er å ”søke etter gyldige etiske begrunnelser for de overveielser, beslutninger og valg som legges til grunn for lærerens handlinger i klasserommet.” (Bergem, 1994, s. 36).

Bergems oppfatning er at det er mulig å stimulere og utvikle den yrkesetiske rasjonalitet i lærerutdanningen, og han forsøker å vise hvordan dette gjøres ved ulike lærerutdanningsinstitusjoner i Norge.

Undersøkelsen sier noe om lærerutdanningens vektlegging av det profesjonsetiske og gir et bilde av hovedinnholdet i pedagogisk teori og praksis på den tiden studien ble utført, om aktørenes tenkning om og holdning til innholdet i lærerutdanningen. Bergem konkluderer med at lærerutdanningen er preget av en sterk *praktisk-teknologisk orientering*, og i *liten grad utvikler lærerstudentenes yrkesetiske bevissthet*. Selv om studien viser at lærerstudentene i løpet av utdanningen endrer sine holdninger til læreryrket, konkluderer Bergem med at lærerstudentene blir sosialisert til en yrkeskultur som er *fattig på etiske og normative begreper*, og at samtlige aktører lider under *mangelen på et klart og konsist etisk vokabular*. Bergem konkluderer med at lærerutdannerne i undersøkelsen viser *lav grad av yrkesetisk bevissthet*. De fleste lærerutdannerne (pedagogikk-lærere og øvingslærere) forbinder begrepet yrkesetikk med den enkelte lærers respekt eller mangel på respekt, for det som er nedfelt i lover og reglement, og nærmest setter likhetstegn mellom yrkesetikk og taushetsplikt. I følge Bergem begrenser dette lærerutdanningens mulighet til å gi studentene hjelp til å utvikle sin yrkesetiske bevissthet.

Avsluttende refleksjon

Bergem (1994)

Bergems studie har relevans til mitt prosjekt fordi den undersøker profesjonsetiske problemstillinger i lærerutdanningen og hvordan lærerutdanningen tilrettelegger for drøftinger og refleksjoner om etiske dilemmaer i yrkesutøvelsen. Verken i praksisperiodene

eller i fagstudiene synliggjøres profesjonsetiske dilemmaer fra lærernes hverdagsliv, hevder Bergem (1994). Bergem finner at lærerutdannerne (pedagogikklærerne og øvingslærerne) og studentene mangler et etisk vokabular. Fokuset på lærernes etiske yrkesspråk og begrunnelser er viktig for denne studiens forskningsspørsmål (jf. s. 10). Da informanter i denne undersøkelsen også er øvingslærere har jeg i utgangspunktet en forventning om at de som veiledere for lærerstudenter identifiserer og setter ord på etiske dilemmaer i praksisopplæringen (jf. s. 107 Utvalg av informanter i metodekapitlet).

Bergems analyser er gjort i lys av Løgstrups moralfilosofiske teori, med vekt på nærhetsetikk og etiske fordringer fra den sårbare part i denne sammenheng. Perspektivet er dermed det dyadiske forholdet mellom elev – lærer. Spenningen lærerne står i mellom andre opplevde moralske krav fra samfunnsmandat, fra lokale og institusjonelle verdier er i liten grad vektlagt. Deler av min analyse vil ha fokus på ulike dilemmaer og spenningsforhold i lærerens komplekse hverdag, der læreren ofte tvinges til å velge mellom konkurrerende verdier.

Mange av informantene i dette prosjektet har sin lærerutdanning fra det tidspunktet Bergem gjorde sine undersøkelser. Men selv om Bergems studie ligger noe tilbake i tid, er det allikevel grunn til å anta at situasjonen ikke er nevneverdig endret for dagens lærerutdanning der nye rammeplaner med større fagtrengsel og færre obligatoriske timer i pedagogikk er blitt resultatet⁴¹.

Avsluttende refleksjon for alle studiene

Colnerud og Thornberg (2003) har sammenfattet den internasjonale forskningen om verdispørsmål blant lærere og i skolen de seneste 30 årene, og forskning om læreres profesjonsetiske spørsmål. De konkluderer med at forskningen i stor grad er kvantitativt orientert og hypotesetestende - der forskerne ofte går inn med en forutbestemt hypotese som de prøver blant barn og lærere. Det som savnes er kvalitative mer åpne studier som har til hensikt å forstå arbeidet i skolen på dets egne premisser. I min forskningsoversikt finnes både kvantitative og kvalitative studier og flere av de kvalitative studiene forsøker å analysere den

⁴¹ Et spørsmål er om en mulig etisk vending i pedagogikken har ført med noen etisk vending i lærerutdanningens teori og praksis (se tidligere kap)

komplekse hverdag med alle de krav og utfordringer som stilles til lærere, både etiske og andre.

Forskningen utgår gjerne fra at undervisning er et moralsk anliggende, men viser gjennomgående at de fleste lærere utfører sine oppgaver uten helt å være klar over de moralske og etiske sider ved læreroppgaven. Læreres profesjonsetikk framstår som noe uuttalt, hvor mange lærere har problemer med å identifisere og sette ord på etiske dilemmaer. Løsningene er ofte åpne - eller unngående.

Lærerne ser ut til å handle uten nevneverdig etisk analyse. De er alene med sine etiske konflikter i skolehverdagen, og gis lite mulighet til kollektiv refleksjon og ettertanke. Colneruds (1995) konklusjon er at etiske spørsmål ikke prioriteres i skolehverdagen. Bergem (1994) sier det samme om lærerutdanningen. Flere av studiene (Johansson & Johansson, 2003; Oser, 1989) viser en tydelig diskrepans mellom hva lærerne sier de ønsker å gjøre, og hvordan de handler i hverdagssituasjoner.

De refererte undersøkelsene representerer mange ulike metodiske tilnærminger - fra diskursteoretisk, fenomenologisk, strukturerte intervju, observasjon i klasserom, bruk av critical incidents og undersøkelse av verdier i konflikt. Undersøkelser hvor lærere gis anledning til kollektiv refleksjon ut fra egne case finnes i liten grad i litteraturen. Slike undersøkelser vil kunne avdekke både hva lærere opplever som etisk problematisk og hvordan de i kollegiale samtaler håndterer disse situasjonene. Det kan også være en måte å minske forskjellene mellom hva man sier og hva man praktiserer.

Med dette går jeg over til å gjøre rede for metodiske overveielser og valg i egen undersøkelse.

Kapittel V: Metode

I dette kapitlet beskrives metodiske overveielser, studiens gjennomføring, arbeidsprosess, datainnsamling, analyse og tolkningsprosess. Gruppesamtaler som datainnsamling og studiens kvalitet og validitet drøftes også. I siste del av kapitlet gis det eksempler på hvordan lærernes begrunnelser er analysert med støtte i Toulmins (2003) og Fenstermacher og Richarssons (1993) filosofiske og teoretiske rammeverk (jf. Kapittel II).

Den gjennomgående interessen har vært å undersøke hva lærere vektlegger som etiske dilemmaer i sin yrkesutøvelse, men også hvordan de snakker om profesjonsetiske problemstillinger fra sin ”levde” hverdag. En kvalitativ tilnærming ble valgt, både fordi karakteristiske egenskaper ved kvalitative studier er innrettet på *å forstå* fremfor *å forklare* (Fontana & Frey, 1994; Starrin, 1994), men også fordi kvalitative studier undersøker det *karakteristiske* ved fenomener, egenskaper og hendelser og prøver å identifisere det som er ukjent eller utilfredsstillende kjent med tanke på variasjoner, strukturer eller prosesser (Starrin, 1994). Min antakelse var at en kvalitativ empirisk undersøkelse av lærernes verdier og vurderinger - bedre enn en kvantitativ, og kan fange opp mangfold og variasjon.

Undersøkelsen sikter mot å besvare problemstillingens hovedspørsmål med de tre underspørsmålene (jf. Kapittel I side 10) der fokuset ligger på læreres erfarte profesjonsetiske problemer og dilemmaer, løsninger og begrunnelser. *Å forstå* betyr i denne studien *å få innsikt i og kunnskaper om* læreres profesjonsetikk, om læreres etiske verden slik den kommer til uttrykk i selvpoplevde dilemmaer og problemer, men også forstå hvordan lærere snakker om etiske dilemmaer. Tolkninger er det redskap som anvendes for å oppnå forståelse. Med bakgrunn i den skisserte forskningsinteressen valgte jeg et design med longitudinelle gruppesamtaler som tok utgangspunkt i informantenes egne opplevelser fra deres selvvalgte case og samtidig som lærernes case ble diskutert i samtalegruppen.

Hvilket perspektiv forskeren antar for å forstå den verden som mennesker lever og utvikles i, vil være utgangspunkt for de redskaper som velges for å få kunnskaper om feltet. Valg og anvendelse av spesifikke forskningsmetoder er formet av vår epistemologiske tilnærming. Den sterke forbindelsen mellom epistemologi, metodologi og de forskningsmetoder som velges, understrekes (Bryman & Nilsson, 2002; Naples, 2003), men uten at det viser til noen direkte korrespondanse mellom forskningsstrategi og epistemologiske og ontologiske spørsmål (Bryman & Nilsson, 2002).

Forskerens perspektiv

For å belyse min posisjon illustreres dette med to metaforer på ulike posisjoner forskeren kan innta - som *gruvearbeider* og som *reisende* (Kvale, 1997). I denne studien er reisemetaforen den mest dekkende.

Gruvearbeideren får fram verdifulle mineraler - eller som i dette tilfellet:

[...] kunnskaper å finne i intervjupersonen indre, der den venter på å bli avdekket, ubesudlet av gruvearbeideren. (ibid. s. 19).

Gruvearbeideren kan ha ulike oppdrag, det letes for eksempel etter ulike typer metall, mens andre ganger er det kun det verdifulle metallet, ”gullkornene”, som er av sentral betydning. Overført til denne studiens informasjonsinnhenting ”graver” altså forskeren fram meninger og begrunnelser fra lærernes fortellinger fra praksis - fra løsningene på de vanskelige situasjonene de presenterer. Hva som skal spørres etter, er bestemt av forskeren på forhånd. Dataene som fremkommer er meninger og erfaringer som er relativt upåvirket av intervjuerens egne erfaringer og tilstedeværelse. Gruvearbeidermetaforen har en viss overføring her, i hvert fall som del av analyseprosessen. Jeg leter, ”vasker vekk”, leter og vasker igjen. De eventuelle gullklumpene betraktes ikke som rene og upåvirkede, som fakta som jeg kan trekke fram fra den objektive, ytre og reelle verden.

Som *reisende* har forskeren en annen posisjon.

Intervjueren/den reisende vandrer gjennom landskapet og deltar i samtaler med folk han treffer på veien. Den reisende utforsker ulike deler av landet, enten som ukjent territorium eller ved hjelp av kart, og flakker fritt omkring. Den reisende kan også med hensikt oppsøke visse områder eller temaer ved å følge en *metode*, i den opprinnelige greske betydning ”et veivalg som fører til målet”. Intervjueren streifer omkring sammen med lokalbefolkningen, stiller spørsmål slik at de som blir spurt forteller sine historier, og konverserer med dem i den opprinnelige latinske betydningen av ordet *konversere*, ”vandre rundt sammen med. (Kvale, 1997, s. 20).

Kvale (ibid.) belyser på denne måten to ulike kunnskapssyn – gruvearbeidermetaforen som illustrerer et moderne empiristisk kunnskapssyn der kunnskapen tas for ”gitt”, mens et konstruktivistisk (Berger & Luckmann, 2000) og senmoderne syn illustreres gjennom reisemetaforen som fører til et samtaleperspektiv på samfunnsforskning. For denne studiens kunnskapssyn blir Kvales (1997) reisemetafor mest dekkende - ved at forskeren vandrer gjennom landskapet, som et delvis ukjent område. Forskeren har et kart, en metode og noen problemstillinger med seg, samt sine egne antakelser av temaet (jf. kapittel I s.12 ff). Jeg nærmer meg ikke feltet som *tabula rasa*, men må ha et perspektiv som hjelper til å se relevante data og abstraherer signifikante kategorier for gransking av dataene (Alvesson & Sköldbberg, 1994; Glaser & Strauss, 1967). Dette påvirker hva jeg ser, hvilke kategorier som lages, hva jeg finner av sentrale ting i tekstene - og den historien jeg til slutt vil fortelle. Den

”reisende” tar med andre ord hensyn til at alle parter – dvs. at både forsker og lærerne påvirker hverandre gjensidig.

I problemstillingen viser begrepet *levd hverdag* til et sentralt utgangspunkt for undersøkelsen. Det er lærernes livsverden. Gruppesamtalene vil konsentrere seg om lærernes egne opplevelser og erfaringer fra denne livsverden – fra skolehverdagen slik den oppleves og erfares av lærerne. *Levd hverdag* kan knyttes til livsverdenbegrepet som igjen forbindes med Husserls fenomenologi. Livsverdenbegrepet er et sentralt begrep hos Husserl og ble funnet i upubliserte arbeider etter hans død (Spiegelberg & Schuhmann, 1982). Livsverdenbegrepet er relevant her fordi forskningsinteressen er rettet mot å undersøke hverdagserfaringer. Dette skjer på bakgrunn av at vi som mennesker tar så mye for gitt av dagligdagse hendelser, og dermed ofte overser å registrere dem. Hverdagen er imidlertid sammensatt og mangefasettert, og en studie av hverdagserfaringer må ta hensyn til og gi plass for dette. Derfor blir *mangfold og kompleksitet* sentrale sider ved undersøkelsen. Å studere læreres profesjonsetikk betyr i denne sammenheng å ta utgangspunkt i lærernes erfaringer ut fra antakelsen om at undervisning og oppdragelse er etiske anliggender ved at lærere inngår i relasjoner til andre mennesker, men også å undersøke for å forstå mangfoldet og kompleksiteten i lærernes levde hverdag og de utallige valg lærere daglig stilles overfor.

Kvale (1999) understreker at *samtalen* epistemologisk kan betraktes som en grunnleggende kunnskapsform. Det viser til at sosiale foretelser og kategorier skapes ved sosialt samspill, men også utsettes for kontinuerlig revidering og omforming, og at mennesket utvikler seg gjennom sine erfaringer med andre. I en senmoderne form av sosial konstruktivisme beskriver Shotter (1993) de samtaleverdener vi befinner oss i. Samtale er ikke bare en av våre menneskelige virksomheter, men vi konstituerer både oss selv og verden i våre samtaler (ibid).

Design. Datainnsamling: informanter, utvalg av deltakere

Fra problemstilling til datainnsamling.

For å kunne besvare og drøfte spørsmålet om hvordan lærere samtaler om profesjonsetiske dilemmaer og problemer ble som nevnt, dataene innhentet fra *samtalegrupper* med lærere. Siden jeg ønsket å få fram lærernes *egne* opplevde etiske dilemmaer og problemer ble lærerne utfordret til å beskrive selvopplevde problemer og moralske/etiske dilemmaer fra

egen skolekontekst og beskrive hva de gjorde og hvordan det hele endte. Fokuset var på problem/dilemma, begrunnelser og løsninger, og følgende ”bestilling” ble gitt til lærerne:

Gi en kort skriftlig beskrivelse av en arbeidssituasjon hvor du som lærer fant det vanskelig å vite hva som var rett eller galt å gjøre sett ut fra et moralsk eller etisk synspunkt i forhold til elever, kollegaer eller noe annet i din lærerpraksis. Beskriv hva som skjedde, hva du gjorde og hvilke overveielser du foretok samt hvordan det hele endte”.

Jeg definerte ikke hva et etisk/moralsk dilemma var, men lærerne ble orientert om at studien omhandlet læreres profesjonsetikk. ”Bestillingen” ble imidlertid gjentatt flere ganger gjennom året. De selvvalgte dilemmaene ble presentert for lærergruppen i møtet og var utgangspunktet for gruppesamtalene. De andre deltakerne fikk anledning til å stille spørsmål til oppklaring og til å gi respons på caset, begrunnelsene og løsningene.

Fokusgrupper

I denne delen beskriver jeg fokusgruppemetoden, hvordan denne tilnærmingen har inspirert studiens metode og datainnsamling og hvordan metoden ble tilpasset og videreutviklet. Det finnes mange ulike definisjoner på fokusgrupper. Oppsummeres fellestrekkene (Morgan, 1997) består fokusgrupper av et lite antall grupper (fra tre til fem grupper per prosjekt) der hver gruppe har 4-12 deltakere. Antall møter med hver gruppe er vanligvis ett eller to. Deltakerne er ofte ”homogenius strangers” (ibid. s.34), og gruppene blir ledet av en trent forsker eller moderator⁴². Gruppene diskuterer utvalgte emner i 1-2 timer. En uformell og ikke-truende atmosfære tilstrebes og preger møtene, og det er deltakernes oppfatninger, holdninger, følelser og ideer som utforskes. Gruppeinteraksjoner oppmuntres (Morgan, 1997; Wilson, 1997). Morgan (1997) karakteriserer fokusgrupper som

[...] a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher. In essence, it is the researcher’s interest that provide the focus, whereas the data themselves come from the group interaction. (Morgan, 1997, s. 6).

Moderatorens ferdigheter til å lede diskusjonen i ”nyttige” retninger og til å ha god kjennskap til undersøkelsens mål, er svært viktig (Morgan & Krueger, 1993). For mye fokus på

⁴²Moderator er noen ganger også kalt fasilitator. En moderators rolle er forskjell ut fra hva slags fokusgruppe det er snakk om – men vanligvis er moderatorens oppgave å introdusere emnet og deretter gripe inn i diskusjonen når det trengs - for eksempel når gruppen glir forbi et interessant emne eller om visse personer tar over diskusjonen på andres bekostning, Moderatoren har vanligvis en så passiv rolle som mulig ettersom målet er at deltakerne skal diskutere så fritt som mulig med hverandre – selv om hun skal være en aktiv lytter (Wibeck, 2000).

moderatorens ferdigheter vil imidlertid kunne ta oppmerksomheten vekk fra den sak som undersøkes.

Gruppeinteraksjonen er det mest signifikante trekket ved fokusgrupper, og det som skiller fokusgrupper fra gruppeintervju for øvrig. Ved vanlige gruppeintervju står innholdet i fokus, mens deltakernes interaksjon ikke gis spesiell oppmerksomhet. Deltakelse i fokusgrupper kan oppleves som sosialt støttende og utviklende for den enkelte deltaker, men hensikten er ikke å fremme en slik følelsesmessig støtte eller egenutvikling (Kitzinger, 1995). Hensikten er derimot å oppmuntre til *selvavsløring* ("self-disclosure") (Krueger, 1993; Krueger & Casey, 2000) for å få vite hva deltakerne føler, tenker og mener i en spesifikk situasjon.

Underliggende er forståelsen:

[...] with proper guidance from the focus group leader, group members can describe the rich details of complex experiences and the reasoning behind their actions, beliefs, perceptions, and attitudes. (Carey, 1994b, s. 226)

Hensikten med fokusgruppeteknikken er spesielt å samle inn kvalitative data for å studere holdninger, vurderinger og komplekse forhold som oppstår i sosial interaksjon. Det er deltakernes *personlige erfaringer, opplevelser og vurderinger* i forhold til det gitte temaet som er i fokus (Kitzinger, 1995; Morgan & Krueger, 1993). Interaksjonen i gruppa bidrar til å synliggjøre kognitive prosesser samtidig som gruppeprosessen vil kunne hjelpe deltakerne til å uttrykke tanker og vurderinger samt å klargjøre hvorfor de tenker på denne måten.

Bakgrunn for fokusgrupper som kvalitativ datainnsamlingsmetode

Fokusgrupper er en kvalitativ innsamlingsmetode som ligger et sted mellom ustrukturerte intervju og deltakende observasjon (Morgan, 1997) og metoden ble utviklet på slutten av 1930-tallet. Utgangspunktet for fokusgruppeteknikken var Robert Merton og hans kollegaers sosiologiske forskning på midten av 1940-tallet (Merton, Fiske, & Kendall, 1952; Merton, Fiske, & Kendall, 1990). Teknikken ble senere forbedret og videreutviklet gjennom en rekke markedsundersøkelser i kommersiell hensikt. Mye av kunnskapen om fokusgrupper er inntil 1993 knyttet til slike markedsundersøkelser der hovedhensikten var å få tilgang til brukernes kunnskaper og meninger spesielt med tanke på nye produkter og reklamekampanjer (Morgan & Krueger, 1993). Bruk av fokusgrupper er blitt betraktet som en rask og billig måte å få maksimal kunnskap om kunders atferd og holdninger.

Ikke-kommersielle disipliner begynte på 1990-tallet å interesseres seg for fokusgruppemetoden - spesielt innen helsefaglig forskning (Hylander, 2002). Morgans arbeider (Morgan, 1988, 1997; Morgan & Krueger, 1998) forbedret teknikken for samfunnsvitenskapelig forskning ved å ”open up opportunities for the critical social scientist to turn the technique to very different, radical purposes” (Johnson, 1996, s. 521). Ønsket var å kombinere elementer både fra individuelle intervju og deltakende observasjon (Morgan, 1988). Metoden ble i tillegg videreutviklet ut fra ønsket om å finne en strategi hvor forskeren kunne ta en mindre styrende og dominerende rolle i datainnsamlingen enn ved for eksempel individuelle intervju. Tanken var at informantene skulle få større frihet til å kommentere områder som for dem var mest interessant. Dette kunne skje ved at oppmerksomheten i større grad ble flyttet fra den som intervjuet til informantene. Forskeren gis mulighet til å stille oppklarende spørsmål og derved minimalisere misforståelser, men gruppediskusjonene kan også føre til at nye forskningsrelevante emner introduseres. På denne måten gis forskeren anledning til å forfølge også disse ideene i møtene (Morgan & Krueger, 1993).

Minst to epistemologiske tradisjoner har påvirket utviklingen av fokusgruppemetoden. En markedsøkonomisk retning med røtter i naturvitenskap inspirerte forskerne til å analysere fokusgruppedataene kvantitativt. I kontrast til dette står samfunnsvitenskapelig forskningstradisjon hvor forskerne bruker metoder fra ulike tradisjoner, samtidig som de ofte kombinerer kvalitative og kvantitative tilnærminger innenfor samme forskningsprosjekt. De ønsker ikke bare å reflektere informantenes meninger, men tilbyr også tolkninger ut fra ulike perspektiver og forståelser. Som Bers (1989) peker på, kan det imidlertid by på utfordringer å oversette fokusgruppemetodens tanker og ideer bl.a. til utdanningsverdens språk og restriksjoner.

Når kan fokusgruppemetoden anvendes?

Morgan & Spanish (1984) hevder at

[...] current social research is best divided into camps according to the favoured form of data collection: survey vs experiments vs observation vs interviews. Focus groups not only give us access to certain kinds of qualitative phenomena that are poorly studied with other methods, but also represent an important tool for breaking down narrow methodological barriers. (ibid s. 254).

Et spørsmål er om vi finner støtte for denne påstanden i praktiske erfaringer. Flere forskere har identifisert et utall av måter å bruke metoden på (Bers, 1989; Krueger & Casey, 2000;

Morgan, 1993b; Morgan & Spanish, 1984; Stewart & Shamdasani, 1990). Dette indikerer at fokusgruppemetoden brukes

- som en start på en større kvantitativ studie og til hjelp ved utarbeiding av spørreskjema;
- sammen med et kvantitativt prosjekt for å utdype og utvide forskerens forståelse;
- for å hjelpe forskeren til å forstå de foreliggende data som er innsamlet ved kvantitative metoder;
- sammen med andre kvalitative metoder – for eksempel dybdeintervju;
- som en metode som står alene.

Flere forfattere har imidlertid understreket at fokusgruppemetoden ikke kan stå alene, og anbefaler at metoden brukes i kombinasjon med andre teknikker som for eksempel deltakende observasjon eller dybdeintervju (Agar & MacDonald, 1995; Reed & Payton, 1997). Slik ble den også brukt lenge – som et supplement til andre kvalitative og kvantitative metoder. Morgan & Krueger (1993) fremholder det som en *mytene* rundt fokusgrupper at de må valideres med andre metoder. I dag er de fleste forskere enige om at fokusgrupper kan anvendes på alle stadier i en forskningsprosess, som den eneste innsamlingsmetoden eller i kombinasjon med andre (Hylander, 2002). Frey & Fontana (1993) bekrefter dette:

It is a technique that can stand alone as a procedure for obtaining data on any social context that is being studied in an ethnographic manner. (s. 34)

Som nevnt er fokusgruppetilnærmingen spesielt mye brukt innenfor helsefaglig og medisinsk forskning der den har fått økende oppmerksomhet. Teknikken har vist seg hensiktsmessig til undersøkelse av komplekse kliniske spørsmål, for å fremme innsikt om menneskers oppfatninger og holdninger; men også der sensitive og tabubelagte emner skal belyses (Carey, 1994a, 1995; Kitzinger, 1995; Zeller, 1993). Men tilnærmingen er i liten grad anvendt innenfor skole- og utdanningsforskning selv om det finnes noe spredt evalueringsforskning og forskning på utdanningsendringer med bruk av fokusgrupper (Flores & Alonso, 1995; Giannakaki, 2005; Lazarus, Chauvin, Rodenhauser, & Whitlock, 2000; Lea, Stephenson, & Troy, 2003; MacPhail, 2001)⁴³

⁴³ Disse referansene er funnet ved søk på Ebsco med nøkkelordene Focus Groups og Educational Research pr.20.08.2007

Tilpassing og utvikling av fokusgruppemetoden

Utvalg av informanter

Valg av egen arbeidsplass som objekt for undersøkelsen ble først og fremst gjort ut fra interesse og mulighet til å kunne tilbakeføre forskningsresultatene til eget miljø, men også fordi tilgang til feltet og gjennomføringen ble vurdert som enklere. Alle informantene er øvingslærere. Øvingslærere er veiledere i lærerutdanningens praksisskoler samtidig som de er praktiserende lærere i grunnskolen. De er plukket ut fordi de er lærere med som regel omfattende erfaring og relativt vant til å sette ord på sine erfaringer i veiledning med studenter. I denne studien referer derfor betegnelsen "lærer" både til lærer i grunnskolen og til lærer med tilleggsfunksjon som øvingslærer i lærerutdanningen. Som tidligere undervisningsleder for øvingslærerne ved allmennlærerutdanningen ved høghskolen i Oslo, framla jeg prosjektet på et fellesmøte for rektorene for øvingskolene og rettet gjennom rektorene forespørsel om deltakelse til hele øvingslærergruppen. Invitasjonsbrevet ble i tillegg sendt på nettet til alle praksisskolene.

Jeg finner det sannsynlig at alle rektorene gikk videre med invitasjonen til øvingslærerne, og regner med at forespørselen dermed nådde hele øvingslærergruppen. På grunn av ny øvingslæreravtale (innført høsten 2000) der rektorene ble identifisert som ansvarlige kontaktpersoner for praksisopplæringen, lå det også en del goder for skolen ved tett samarbeid med høghskolen. Dette styrker sannsynligheten for enkeltrektorer til å glemme/underslå invitasjonen til øvingslærerne som svært liten.

Siden øvingslærerne ifølge praksisplanen for høghskolen skal ta opp yrkesetiske problemstillinger med studentene, valgte jeg å presentere deltakelse i forskningsprosjektet og gruppesamtalene som en frivillig etterutdanning for øvingslærerne. Øvingslærere som ønsket å delta, måtte gjøre dette ved skriftlig påmelding (se vedlegg 5).

Antall informanter, tid, møtested, møtestruktur

Det viste seg 22 øvingslærere søkte. Totalt besto allmennlærerutdanningens øvingslærergruppe av ca. 250 øvingslærere. Siden studien skulle foregå gjennom et helt år, ble muligheten for frafall vurdert til å være relativt stor. Derfor ble to lærergrupper (gruppe A og B), hver med 11 deltakere, etablert. Alle øvingslærerne som hadde søkt, fikk delta. Hver

gruppe hadde i snitt et møte pr. måned gjennom et skoleår. Det ble til sammen 18 møter for begge gruppene.

Gruppene hadde *fast møtetid* på høgskolen. Møtetiden for begge gruppene ble lagt i den ordinære øvingslærertiden for allmennlærerutdanningen (mandager fra 13.30-15.30).

Praksisskolene er forpliktet til å legge øvingslærernes timeplaner slik at lærerne skal kunne delta i fellesmøter arrangert av høgskolen. Å koble møtetid til øvingslærernes faste møtetid, gjorde det enklere for lærerne å delta i prosjektet. Erfaringsmessig visste jeg at å samle lærere fra ulike skoler etter skoletid kan være problematisk. Mange skoler har bundet lærernes arbeidstid på skolen flere dager i uken etter ordinær undervisningstid. Møtedatoene for samtalegruppene måtte samtidig legges slik at de ikke kolliderte med fellesmøter for øvingslærerne på høgskolen og med praksisperiodene. Dette viste seg å være litt av et puslespill å organisere. Verken øvingslærernes studentgrupper, praksisperioder eller øvingslærermøter er fastlagt ett år i forkant, og flere justeringer måtte foretas for det siste halvåret. Lærerne fikk utdelt en halvårsplan med de oppsatte tidspunktene før semesterstart for begge halvårene (se vedlegg 6).

Frammøte og frafall

Over en periode på et år var det ni samlinger i hver av gruppene. I utgangspunktet ble en samtalegruppe på ca. 6-8 personer vurdert som egnet for undersøkelsen, og dette begrunnes i litteraturen (Morgan, 1997; Morgan & Krueger, 1998), men mine grupper besto av 11 i hver. Siden undersøkelsen og deltakelsen i gruppene gikk over så lang tid, ble sannsynligheten for noe fravær på samlingene vurdert til å være relativt stor (sykdom, kollisjoner med praksisoppfølging, besøk av faglærere i praksis, ekstramøter i møtetid osv.). Dette viste seg å stemme. I gjennom snitt var 8-9 lærere på hver samling, og det var ulike lærere som var fraværende. To lærere trakk seg fra prosjektet det siste halvåret (begge ungdomsskolelærere fra B-gruppa), den ene fordi hun gikk over i annen stilling og den andre fordi ledelsen ved skolen ikke kunne tilrettelegge lærerens timeplan slik at det passet med gruppemøtene.

Sammensetning av gruppene

Når hensikten er å legge til rette for situasjoner som stimulerer til genuine samtaler mellom deltakerne, er gruppesammensetningen viktig. En tommelfingerregel at *homogene grupper* med fremmede er å foretrekke framfor heterogene grupper dersom man ønsker å oppnå

intimitet og forståelse mellom deltakerne (Morgan, 1997). Begrunnelsen er at mennesker som har felles erfaringer og interesseområder, er mer i stand til (og villige til) å dele hensikter og begrunnelser med hverandre og til å utlevere personlig informasjon (Wibeck, 2000).

Samtalegruppers hensikt er at deltakerne må kunne snakke med hverandre slik de gjør i daglige interaksjoner, og stor variasjon i sosial bakgrunn eller livsstil kan kullkaste slike vilkår. Det må understrekes at hensikten med homogenitet gjelder bakgrunn og ikke homogenitet i holdninger og oppfatninger (Morgan, 1997). Morgan understreker at dette er noe som forskeren må vurdere i det enkelte prosjekt ut fra hva som vil tjene det spesielle prosjektet best. Andre understreker likhet i utdanning for at informantene skal tørre å uttrykke seg i gruppa (Merton et al., 1990).

Deltakerne i denne studien visste om hverandre, men uten dermed å kjenne hverandre godt siden de alle var del av en stor øvingslærergruppe. De kan dermed ikke betegnes som ”homogenous strangers” (ibid.). Gruppene var homogene i den forstand at alle var lærere/øvingslærere. Ellers var de lite homogene. Rekrutteringen til prosjektet skjedde frivillig og ut fra lærernes interesse om å delta i et slikt prosjekt.

Jeg antok at det at det ville være lettere for lærerne å synliggjøre egne verdistandpunkter og meninger (”self-disclosure”) i homogene grupper der de føler trygghet og tilhørighet - situasjoner deltakerne opplever som komfortable, tolerante og ikke-dømmende. Høgskolen ble valgt som møtested, både som et forholdsvis nøytralt område i forhold til øvingslærernes daglig arbeidsplasser, men også ut fra muligheter til gode opptaksforhold fra møtene. Humor og vennlig holdning har preget møtene, noe som jeg tolker som uttrykk for trygg og tillitsfull atmosfære. I ettertid uttrykte en av deltakerne valget av møtested og deltakelse i gruppa på følgende måte:

Det er veldig godt for oss å få lov til å snakke om det, føler jeg. Og så få lov å snakke om det her hvor jeg ikke har mine kollegaer – for her føler jeg veldig mye friere
(gruppesamtale i desember 2003)

Til tross for samtalegrupper om relativt homogene grupper ønsket jeg mest mulig variasjon i hver gruppe både med hensyn til alder, fagsammensetning, antall år i skolen, antall år som øvingslærer, nivå lærerne underviste på i grunnskolen (barene- og ungdomstrinn), kjønn og i kulturell bakgrunn (eks. øvingslærer m/ tospråklig bakgrunn), og ønsket å sette sammen de to gruppene rimelig likt.

Deltakerne representerte både nye og erfarne øvingslærere, og noen av øvingslærerne hadde tatt videreutdanning i veiledningspedagogikk. På hver gruppe var det et par lærere fra samme skole, men de fleste var fra ulike grunnskoler i Oslo og Oslos nærmeste omegn.

Kjønnsmessig fordeling i gruppene var 3 menn og 19 kvinner med aldersmessig variasjon fra 30 år til 61 år. Antall år som lærer i grunnskolen varierte fra 6 til 32 år. Informantene var kun etnisk norske lærere. Fordelingen mellom lærere fra barne- og ungdomstrinnet var 10 lærere fra barneskoler, 5 lærere fra kombinerte barne- og ungdomsskoler og 7 lærere fra rene ungdomsskoler..

Aldersfordelingen på informantene var følgende: 1) 32 – 40 år: 6 stk. 2) 41-50 år: 4 stk. 3) 51-60 år: 10 stk. (største gruppe) og 4) 61 år oppover: 2 stk.

Fordelingen mellom gruppene

A-gruppen: 2 menn. 6 lærere i aldersgruppe 32-40 år, 4 lærere i aldersgruppe 50-56 år og 1 lærer i aldersgruppe 61 år

B-gruppen: 1 mann. 1 lærer i aldersgruppe 32-40 år, 2 lærere i aldersgruppe 41-50 år, 7 lærere i aldersgruppe 51-60 år og 1 lærer i aldersgruppen 61 år

(vedlegg 4)

Dette viser at det er en svært sterk kvinnedominans i begge gruppene. Informantene utgjør imidlertid en variert gruppe øvingslærere og lærere både med hensyn til alder og skoler i Oslo og nærmeste omegn. Utvalget av informantene gjenspeiler fordelingen i øvingslærerkollegiet og i læreryrket samlet - både kjønns - og aldersmessig. Fordeling mellom lærere fra barne- og ungdomstrinn er noe mer likt fordelt enn for øvingslærergruppen totalt. I den totale øvingslærergruppen er hovedtyngden av øvingslærerne fra barnetrinnet. At det i lærerutvalget ikke finnes noen øvingslærere med tospråklig bakgrunn, kan ses som en svakhet, men de aller fleste lærerne representerer skoler med et relativt stort antall tospråklige elever.

Forsker som moderator/gruppeleder

Jeg hadde selv rollen som moderator eller gruppeleder i begge gruppene, og jeg var kjent for en del av informantene siden jeg hadde vært undervisningsleder med ansvar for praksis tidligere. Kreuger & Casey (2000) sier at moderator og deltakerne ikke bør kjenne hverandre fordi deltakerne ellers kan påvirkes av moderatoren. Det kan for eksempel skje dersom informantene assosierer moderatoren med en spesiell innstilling eller hensikt. En trussel mot dataenes troverdighet kan nettopp være moderators egne bias og preferanser. Disse kan være både intensjonalt og ikke-intensjonalt signalisert til informantene. At informantene assosierte meg med lærerutdanning og praksisfeltet, så jeg ikke som noen svakhet. Det ga legitimitet til at data fra denne studien ville kunne tilbakeføres og berike lærerutdanningen og praksisfeltet

i ettertid. At deltakerne enkelte ganger (spesielt de første møtene) tok rollen som veiledere for hverandre, tilskriver jeg en godt innarbeidet øvingslærerposisjon som er vanskelig å fri seg fra - spesielt når de var samlet som ren øvingslærergruppe på høghskolen. Som gruppeleder signaliserte jeg kontinuerlig at det var *deres egne meninger, oppfatninger og dilemmaer* jeg var ute etter, og at det ikke var veilederrollen som var forskningsobjektet.

Hylander (2002) hevder at det ikke finnes noen kritisk diskusjon om at moderator/ gruppeleder og forsker kan være en og samme person. Moderatorens oppgave er å få deltakerne til å interagere med hverandre i så stor utstrekning som mulig (Kitzinger, 1994), og det understrekes at moderatoren derfor bør være en kompetent person som tilhører samme gruppe som deltakerne (Morgan & Krueger, 1993). En forutsetning er imidlertid at moderatoren ikke skal utøve noen form for maktinnflytelse over deltakerne. Da jeg i denne studien valgte å inneha gruppelederposisjonen selv, var det også ut fra antakelse om at bruk av gruppesamtaler kunne minske forskerens påvirkning. I samtalene var det mange røster som var fremme, mange meninger som ble prøvd mot hverandre - også mot forskerens/moderatorens innspill. Frey & Fontana (1993) understreker at gruppesamtaler minsker forskerens subjektivitet. I gruppesamtalene kunne jeg både være ordstyrer og observatør, og når diskusjonen kom i gang kunne jeg lytte, komme med innspill og be om utdypninger, og lede diskusjonen tilbake om det trengtes. Jeg førte logg over hvem som hadde hatt ordet, hvem som hadde fremlagt case osv. Alle samtalene ble tatt på lydbånd, ble transkribert og oppsummert etter møtene og sendt til deltakerne i forkant av neste møte. Hensikten med oppsummeringene eller ”responssamtaler” var å få informantenes tilbakemeldinger på min sammenfatning av forrige møte og sjekke ut om løsninger og begrunnelser var slik informantene mente de hadde fremlagt det. I tillegg ønsket jeg å knytte de ulike møtene sammen med tanke på utdypende perspektiver og etiske refleksjoner mellom møtene, men også at nye etiske dilemmaer, løsninger og begrunnelser kunne ”lokkes fram” Jf. kapittel II (Fenstermacher & Richardson, 1993).

Fra gruppeintervju til longitudinelle fokuserte gruppesamtaler

Noen forskere karakteriserer fokusgrupper som *gruppeintervju*:

[...] focus groups are in depth group interviews employing relatively homogenous groups to provide information around topics specified by the researchers. (Hughes & DuMont, 1993, s. 776).

andre betrakter fokusgrupper som *gruppediskusjoner*

[...] a carefully planned discussion designed to obtain perceptions on a defined environment. (Krueger, 1998, s. 88).

Disse to sitatene viser til ulike perspektiver på relasjonen mellom deltakerne og forsker, og interaksjonen mellom deltakerne, men ulik grad av styring og involvering fra forskeren. Det essensielle ved fokusgruppemetoden er allikevel interaksjonen mellom deltakerne slik

Morgan & Krueger (1993) uttrykker det:

[...] the thing that distinguishes focus groups is the presence of group interaction in response to researchers question. (ibid., s. 15) .

Fra gruppeinteraksjon genererer fokusgrupper en spesiell type data som er forskjellig fra andre datainnsamlingsmetoder.

I denne studien brukes begrepet *gruppesamtaler*. Dette begrepet ligger nær opp til Kruegers (1998) gruppediskusjonsbegrep. En ytterligere presisering har jeg gjort ved å kalle samtale for *longitudinelle fokuserte gruppesamtaler*. Fokuset er læreres profesjonsetikk. Disse samtale er *kontrollert* ved at samtale styres og kontrolleres av forskeren og *longitudinelle* ved at samtalemøtene gikk over ett år.

Robert Merton lanserte begrepet *fokusert intervju* (Merton et al., 1990), og det karakteriseres ved at de personer som intervjues først har en felles opplevelse, for eksempel at de har lyttet til et program, sett en film og lignende. Forskeren utarbeider deretter en intervjuguide. I denne studien startet de fokuserte gruppesamtalene også med noe felles – de individuelle casene som lærerne hadde valgt ut og skrevet ned (se bestilling side 145). De individuelle casene ble presentert i begynnelsen av hvert møte, etter oppsummeringen fra siste møte. På flere møter ble mer enn ett case presentert, og nytt case ble da introdusert når første caset var diskutert. Hensikten med de individuelle casene var å stimulere lærerne til så mange konkrete, spesifikke og personlige svar som mulig i forhold til etiske problem, begrunnelser og løsninger. Gruppemøtene hadde dermed både et individuelt og et kollektivt fokus.

Gjennomføringen av gruppesamtalene

Goffman (1981) hevder at for at man skal kunne snakke om en ekte gruppesamtale kreves det at gruppen fungerer som en ”social (focused) encounter”, og det betyr at det som sies av de ulike deltakerne bidrar til en felles diskurs, at alle kan ta og få talerollen, at hele gruppen er adressat for den som snakker, men at enkeltindivider temporært kan gjøres til adressater av gruppeleder/moderator.

Gruppesamtalene hadde en *offisiell agenda*, som besto i at lærerne skulle fremlegge og diskutere ulike selvvalgte dilemmaer og problemer fra egen lærerhverdag, og å gi respons på de oppsummeringene som jeg foretok etter hvert møte. I stedet for at gruppeleder stilte spørsmål til hver person etter tur, ble deltakerne oppmuntret til samtaler med hverandre, under den forutsetning at de ikke snakket i munnen på hverandre⁴⁴. Hensikten med gruppesamtalene var ikke å fremme læring eller emosjonell støtte til deltakerne, men få data fra de etiske dilemmaer og problemer som lærerne valgte ut, fra løsninger og begrunnelser både i selvvalgte case og samtalene mellom lærerne. Selvsagt vil en slik gruppeprosess utvikle personene som deltar, men utviklingsaspektet eller læringsaspektet var ikke studiens hovedhensikt.

Gruppesamtalene fikk en *spesiell møtestruktur* for å generere gode og tydelige data til undersøkelsen, en struktur som ble presentert i starten av samlingene. Samtalene startet med respons på oppsummeringen (jf. *responsamtale* s.111) fra siste møtet. Dernest var det presentasjon av det første hovedcasen. Hovedcasene kunne være sendt ut på forhånd på mail, men vanligvis ble det lest opp og noen ganger også delt ut på gruppemøtet. Casene skulle alle foreligge skriftlig. Som gruppeleder holdt jeg orden på hvem som hadde lagt fram case og ivaretok at alle lærerne fikk presentere sine case etter tur, dvs. at talerollen ble tildelt ved ”turtaking” (Linell, 1990) både for casefremlegging og for samtalen i gruppene. Noen unntak ble gjort for presserende og aktuelle case fordi disse casene ble vurdert til å gi et spesielt bidrag til dataene fordi lærerne sto midt oppe i en aktuell hendelse som utfordret lærerens handling og begrunnelser på en spesiell måte.

Hvert møte hadde følgende møtestruktur:

- læreren legger fram sitt eget case fra en erfart dilemmasituasjon i yrkeslivet
- lærerens overveielser og beslutninger
- lærerens valgte handling
- hvordan situasjonen endte
- diskusjon i lærergruppen

Hensikten var ikke at lærergruppen som skulle komme fram til enighet om hva som er etiske dilemmaer eller problemstillinger, men at lærerne skulle diskutere kjennetegn for overveielser, begrunnelser og valgte ”løsninger” på det *de* opplever som vanskelige etiske

⁴⁴ Opptak fra gruppesamtaler er ofte problematisk å transkribere fordi de er utydelige og at informantene snakker i munnen på hverandre. Denne studien hadde svært gode opptaksforhold og mikrofoner. Sammen med turtaking/fordeling av ordet og moderator som ordstyrer, førte det til få problemer med transkriberingen.

situasjoner. Ved å dele praktisk kunnskap og å drøfte egen praktisk tenkning med de andre deltakerne, ønsket jeg at de skulle få prøvd gyldigheten i egen kunnskap. I samtalen fikk caseholder god anledning til å utdype sin egen situasjonsbeskrivelse ved at de andre lærerne stilte spørsmål til oppklaring. Adelsvård (1990) har i sin empiriske studie av institusjonelle samtaler vist at andre gruppedeltakere også er aktive medvirker til fortellingens utforming og poeng gjennom både spørsmål og ved at nye perspektiver bringes inn. Det er dermed ikke bare den som forteller som styrer fortellingen i gruppene. I denne studien opplevde jeg at noen gruppe-medlemmer tok rollen som veileder for hverandre, ved å lytte og å speile tilbake hva som hadde blitt sagt gjennom å forenkle spørsmål og problemstillinger. Samtalene og interaksjonen i gruppa bidro til å synliggjøre kognitive prosesser samtidig som gruppeprosessen hjalp deltakerne til å uttrykke tanker og vurderinger samt å klargjøre hvorfor de tenker på denne måten. Hovedcases situasjonsbeskrivelse ble på denne måten gjort mer tydelig for deltakerne. Det samme gjaldt løsningene og begrunnelsene.

Argumentasjon i samtaler og fortellinger

I denne studien er casene fortellinger med et *informativt tilbakeblikk* (Bruner, 2004) eller hva Fenstermacher & Richardson (Fenstermacher & Richardson, 1993) kaller *post hoc undersøkelser* av handlinger eller *rekonstruksjon* (jf. Kapittel II s.60). Forsker og deltakere gjøres delaktige i lærerens erfaringer – også gjennom forsøk på å *overbevise* ham eller henne om det rimelige i fortellerens tolkning av det som skjedde og måten å løse dilemmaet på. Fortellingene appellerer til intellektet, men også til følelser og fantasi og til underliggende vurderinger og felles menings- og erfaringshorisont (Reimers, 1993). På den måten blir fortellingen et kraftfullt bidrag i lærerens argumentasjon. Fortellingens argumentative aspekt er på denne måten interessant. I Reimers (ibid.) studie oppsummerer hun ved å hevde at gjennom å framføre argument i form av en fortelling, dras lytteren inn i handlingen og tar del i det som skjedde ut fra samme perspektiv som den som forteller (ibid.).

Styrke og svakhet ved en fokusgruppetilnærming

Kanskje er den fremste begrunnelsen for at fokusgruppemetoden ble så populær innen markedsføringsundersøkelser, at den gir rask tilgang til data (Bers, 1989; Morgan, 1997). Carey beskriver det som ”richness of data at reasonable cost” (Carey, 1994b, s. 226),

samtidig som metoden karakteriseres ved å være respektfull og ydmyk mot målgruppen (Frey & Fontana, 1993; Krueger & Casey, 2000).

Johnson identifiserer i sin artikkel ulike kvaliteter ved bruk av fokusgrupper. For det første kan gruppene gi forskeren tilgang til *"taus"*, *ukodifisert og erfaringsbasert kunnskap*. "Taus" og erfaringsbasert kunnskap sier han, har ofte et uforståelig språk for de som defineres som outsiders, forskere og andre (Johnson, 1996). Middelthon (2001) arrangerte for eksempel samtalegrupper mellom homofile menn og fikk tilgang til det språk informantene brukte for å ordsette sine seksuelle erfaringer. Ytterligere kvaliteter er i følge Johnson (1996) tilgang til informantenes *oppfatninger og meninger*.

Focus groups are useful when it comes to investigate what participants think, but they excel at uncovering why participants think as they do. Focus groups are designed to help understand how individuals contextualise and categorise phenomena. As such, the data generated by focus groups are more emic than etic. (Stewart & Shamdasani, 1990, s. 141).

På grunn av at de individuelle deltakere blir utfordret i gruppesettingene, berikes dataene og gir mer informative data enn ved andre metoder. Forskeren får data om det som kan ligge bak atferd fordi fokusgrupper fremmer innsikt i oppfatninger og holdninger, i deltakernes innsikt og meninger – noe som nettopp er denne studiens fokus.

De to særegne trekkene ved gruppesamtaler/fokusgrupper "the reliance on the researcher's focus and the group's interaction" (Morgan, 1997, s. 13) gir den metodiske tilnærmingen både positive og negative sider. For det første er metoden avhengig av *forskerens evne til å holde fokus og styre gruppene* slik at det framkommer konsentrerte mengder data om det tema som skal undersøkes. At forskerens interesse og fokus er det som driver gruppene, kan også ses som en svakhet. Det at forskeren setter sammen og leder gruppene gir forskeren mer makt enn for eksempel der forskeren er deltakende observatør. Det vil også alltid være uvisshet om nøyaktigheten i hva deltakerne sier dersom deltakerne snakker i munnen på hverandre. Moderatoren/gruppelederen kan på den andre siden influere gruppeinteraksjon, men det er ikke noe som tilsier at moderatorens innflytelse på dataene er større ved slike fokusgrupper enn ved deltakende observasjon eller individuelt intervju. I virkeligheten vil den dyadiske natur i det individuelle intervjuet kunne forårsake vel så mange muligheter for forskerens påvirkning.

Metodens andre styrke er *interaksjonen mellom deltakerne*

[...] the comparisons that participants make among each other's experiences and opinions are a valuable source of insights into complex behaviors and motivations. Furthermore, in an era

when issues of consensus and diversity are of intense interest to social scientists, the discussions in focus groups can provide direct data on these exact issues. (Morgan, 1997, s. 15).

Dette er dessverre også en svakhet ved tilnærmingen, fordi gruppen i seg selv sterkt kan influere på dataene som produseres. Det tenkes da både på konformitet, eller at informantene holder tilbake ting som de kan si privat, eller tendensen til "polarisering" - ved at noen deltakere uttrykker mer ekstreme synspunkter i grupper enn privat. Et annet aspekt er at deltakernes involvering kan være enten for høy eller for lav. Noen kan dominere gruppa, andre blir passivisert. Graden av deltakelse kan utfordre moderator/gruppeleders strategi til å dempe noen informanter og aktivt oppfordre andre til å komme med sine meninger. Min strategi som gruppeleder var å understreke at alles bidrag og innspill var viktige i samtalene.

Metodiske overveielser

Valg av metodisk tilnærming

Ut fra problemstillingene kunne jeg ha valgt metoder som *deltakende observasjon*, *intervju* eller *gruppeintervju* - dvs. de innsamlingsmetoder som i hovedsak foreligger innenfor kvalitativ forskning. Deltakende observasjon gir stor variasjon og flere ulike typer interaksjoner og en åpen samtale - i naturlige omgivelser. I et individuelt intervju vil hvert individ få større mulighet til å gi mer informasjon - samtidig som intervjueren har kontroll over prosessen. Her skjer da "samtalen" kun mellom intervjuer og informant. Gruppeintervju/fokusgrupper⁴⁵ har minst fire deltakere (Bryman, 2004) og er en mellomting mellom deltakende observasjon og intervjuer med åpne svar. Fordelen med fokusgrupper sammenliknet med deltakende observasjon er at forskeren på relativt kort tid kan få mye informasjon om det emnet forskeren har valgt. Fokusgrupper begrenses til verbale hendelser og til interaksjoner i gruppene, samtidig som gruppene er opprettet på forskerens betingelser. Muligheten for forskerens styring er da kanskje også den største ulempen.

Ved deltakende observasjon ville det gitt meg større mulighet til å observere lærernes hverdagsliv, og gitt mer informasjon om lærernes handlinger og interaksjoner i skolen. Sentralt i valg av metode var imidlertid å få tilgang og forsøke å forstå lærernes hverdagspråk (jf. "levd" hverdag side 101), holdninger, oppfatninger og vurderinger. Holdninger og vurderinger er imidlertid vanskeligere å observere (gjennom for eksempel deltakende observasjon). Med støtte i fokusgruppeteori og andre utførte studier med denne

⁴⁵ Fokusgrupper oppfattes som en slags gruppeintervju (Bryman, 2004) .

tilnærmingen, kan dette undersøkes i fokusgrupper (Hylander, 2002; Millward, 2000). For eksempel hevder Millward (2000)

Basically focus groups afford rich insight into the realities defined in a group context and in particularly the dynamic effects of interaction in expressed beliefs, attitudes, opinions and feelings. (ibid., s. 307).

Det forutsetter imidlertid at forskeren viser en genuin interesse for lærernes profesjonelle liv og er interessert i å få fram lærernes egne tanker, meninger, følelser, opplevelser og holdninger i disse samtaler. Samlet sett talte dette for en tilnærming *inspirert av fokusgruppemetoden*. Antakelsen var at jeg gjennom fokuserte gruppesamtaler med lærerne ville kunne få verdifulle data om hva de opplever som etiske dilemmaer, lærernes handlinger og begrunnelser, og at gruppeinteraksjonene ville gi dataene et større mangfold enn gjennom individuelle intervju eller deltakende observasjon. Samtaler kan gi flere perspektiver og handlingsalternativer til det enkelte caset.

Bruk av etisk caser som datamateriale

I denne studien er bruk av lærernes egne case som utgangspunkt for samtaler vurdert til å være et effektivt metodisk og pedagogisk verktøy. Casene stimulerer følelser og innlevelsessevne – og gjør det mulig å bringe fram situasjoner som ellers kunne forblitt tause/abstrakte og vanskelig tilgjengelige. Samtidig ses farer med å bruke etiske case. Ved bruk av slike *avgrensede krisesituasjoner* kan det gis inntrykk at dette er alt som læreres etiske vurdering handler om. Men det er i den kontinuerlige daglige hverdagspraksis i klasserommet at etisk vurdering oftest etterlyses og bør være i fokus. Arrangering av pulter, innholdet på oppslag og i klasseregler, ritualer som gjennomtrenger skolehverdagen – alt dette krever etisk refleksjon og vurdering selv om deres betydning ikke elegant kan uttrykkes gjennom noen konkrete caser og situasjoner.

En annen faktor er at selv om vi er opptatt av partikulære situasjoner, som vi ofte er – kan casestudier føre til et "biased" blikk på den vurdering som trengs. Enhver casestudie kan ikke yte rettferdighet til *alle* relevante trekk i situasjonen – bla. de involverte menneskenes følelser, erfaringer og historie. Når man leser eller hører et slikt case, vil man kunne si at en ikke vet nok for å kunne være i stand til å vurdere i situasjonen. Men mangel på kunnskap kan ikke rettferdiggjøre ubeslutsomhet i et etisk anliggende. Noen ganger må vi bare vurdere og handle, selv om vi mangler kunnskap, og noe kunnskap kan

også være irrelevant. Case studier, spesielt konstruerte, hypotetiske caser - har altså sine begrensinger, men mye viktig og nyttig læring kan fremdeles høstes fra dette.

Utvalget av informanter, valg av møtested

Det viktigste for utvalget av informanter var at jeg antok at disse lærerne hadde noe å si om emnet "etiske dilemmaer" i læreryrket. Det at alle informantene var yrkesaktive lærere og øvingslærere vurderte jeg som positivt for å identifisere og gjenkjenne relevante problemer og dilemmaer fra lærerprofesjonen.

Utfordringen var å etablere situasjoner der de følte seg trygge og komfortable til å sette ord på vanskelige situasjoner, til å dele erfaringer og å være åpne om egne meninger og oppfatninger. Studiens datainnsamling fant ikke sted i lærernes daglige omgivelser (dvs. i skolen), men på et velegnet rom med gode opptaksmuligheter på høghskolen (fokusgruppelitteraturen anbefaler et nøytralt sted). Gruppemøtene var både sosialt planlagte og strukturerte fra forskerens side. Når disse gruppesamtaler skulle arrangeres, var fokuset i stor grad på samtalen mellom informantene, og ønsket var en demokratisering av prosessen ved at forskerens makt og rolle er noe endret sammenliknet med for eksempel intervju. Vektleggingen av relativt homogene grupper samtidig som gruppene representerer variasjon (jf. side 108) - ble sammen med trygghet vurdert som sentralt i denne tilnæringsmåten. Tidligere studier viser at mennesker avslører sensitiv informasjon når de følte at de er i trygge omgivelser med mennesker lik dem selv (Krueger & Casey, 2000).

Moderator/gruppeleders rolle

Jeg valgte selv å være gruppeleder/moderator. Jeg vil vende tilbake til Kvaales (1997; 1999) to metaforer fra innledningen av dette kapitlet (side 101) som illustrerer de to ulike posisjonene forskeren kan innta – som *gruvearbeider* eller *reisende*. I løpet av gruppemøtene strevde jeg med å innta en reisendes posisjon - en reisende som fremmet og stoppet opp ved ytringer, meninger og tegn utover de som først var planlagt i den planlagte "reiseguiden", som forfulgte interessante og spontane spor i samtalen, som stoppet opp og ba om ytterligere utdypinger og forklaringer. Noen ganger var det vanskelig å "gripe det sentrale i øyeblikket" og samtidig være ordstyrer for lærergruppen, ivareta alle informantene og følge opp nye og interessante spor, gjøre notater og passe på at alt det tekniske fungerte (for

eksempel å snu bånd etter pause og lignende.). Det hadde sikkert vært lettere med en assistent/hjelper til deler av det tekniske i prosessen.

Samtaler over tid - ”Longitudinelle fokuserte gruppesamtaler”

Fokusgruppemetoden gjør i liten grad bruk av flere samtaler over tid, vanligvis består disse av enkeltstående møter med en rekke forskjellige grupper eller opp til et par møter med hver gruppe. Siden lærere tradisjonelt gis liten tid til refleksjoner over profesjonsetiske dilemmaer i sin daglige yrkesutøvelse (Colnerud, 1997) og synes å ha problem med å identifisere etiske dilemmaer i sin lærerhverdag (Tom, 1980), ble samtaler over tid viktig i denne studien.

Tidsperspektivet ga større mulighet for lærerne både til å identifisere profesjonsetiske dilemmaer i sin egen lærerhverdag, og til å reflektere og fordype seg i det som allerede var fremlagt i gruppene.

Gjentatte samtalemøter ble derfor benyttet for å få tak i deltakernes selvrefleksjon, skape *et dialogisk møte*, et sted for refleksjon – eller *et rom for artikulasjon* (Middelthon, 2001). I sin studie av homofile menns seksualpraksis har Middelthon (2001) gjort bruk av gjentakende samtalegrupper - slik denne studien gjør. Middelthon (ibid.) karakteriserer disse gruppesamtalene på følgende måte:

[They] provides space between meetings, allowing both the researcher and the participants to reflect upon issues, and/or questions, which could be brought up in the next meeting, and also to generate new themes for joint exploration. (Middelthon, 2001, s. 22).

Jeg ønsket også å undersøke og kryssjekke fenomener som kom fram, dvs. å ha mulighet til å kunne gå tilbake og koble diskusjonen mot det som var framkommet i tidligere møter.

Responsamtalene (jf. side 111) ga for eksempel tilbakemelding fra lærerne om hva som var det sentrale i samtalen sist gang, men i tillegg også nye og flere perspektiver.

Avsluttende refleksjon

Styrken ved fokuserte samtalegrupper er at de legger til rette for muligheter til å samle data fra gruppediskusjoner med utgangspunkt i emner som forskeren har introdusert og har interesse for. Det er positive sider som er helt forskjellige fra positive sider ved deltakende observasjon eller individuelle intervju. Fordi forskeren definerer diskusjonstema, er fokusgrupper mer kontrollerte enn deltakende observasjon, og på grunn av deltakerperspektivet i gruppeinteraksjonen er fokusgrupper mindre kontrollerte enn

individuelle intervjuer. Morgan hevder at slike gruppers største styrke er at de "operate across traditional boundaries" (Morgan, 1997, s. 16).

Gruppesamtaler med spesielt fokus er en spesiell form for samtale, en samtale som ligger et sted mellom uformell konversasjon og møte (Agar & MacDonald, 1995). Samtalene i denne studien ga gruppedeltakerne mulighet til å presentere sine caser og argumentere for sine løsninger og begrunnelser, dvs. til å bli klar over og mer bevisst egen stillingtagen og egne preferanser og til å analysere disse - samtidig som de delte sine erfaringer med de andre.

Oppsummert vurderes longitudinelle fokuserte samtalegrupper som velegnet for denne studien, og det styrkes av mengden data som metoden frembrakte. Samtalene rundt casene viste hvor vanlige de dilemmaene som ble presentert er, hvor engasjerende de opplevdes og hvor mye lærerne hadde tenkt omkring disse dilemmaene.

Hva slags data ga den metodiske tilnærmingen?

På grunn av at dette arrangementet med samtalegrupper pluss at lærerne skulle ha med seg skriftlige selvopplevde caser, fikk jeg et stort antall detaljerte og malende beskrivelser. Både de individuelle casene og gruppeinteraksjonene genererte data av stor betydning for studien. Lærernes egne fortellinger ga livaktige og fargerike data. Intensiteten i gruppedeltakelsen og samtalene rundt casene var engasjerende for deltakerne. Det sier noe om hvor typisk casene var og at lærerne gjenkjente og identifiserte seg med situasjonene og dilemmaene. Med andre ord at diskusjonen tok tak i relevante problemstillinger og hendelser fra lærernes "levde" hverdag.. Når de andre lærerne stilte spørsmål til hovedcasen, framkom det spontant ulike *følgecaser* - dvs. nye fortellinger og beskrivelser fra lærernes egne erfaringer. Andre perspektiver, tanker og egne erfaringer ble knyttet til hovedcasets fremstilling og til en nyansering og utdyping av de presenterte dilemmaene. Et case med et dilemma ga for eksempel mange *følgecaser*, mens andre ga færre. Oppsummert kan en si at samtalenes offisielle agenda ga hovedcase med lærernes egne dilemmaer fra skolehverdagen, mens samtalene ga uplanlagte *følgecaser* og kommentarer.

Jeg har fått *lærernes insider-historier* i form av hovedcase og *følgecaser*, men har ikke noe å relatere dem til – verken andres historier, for eksempel elevenes, foreldrenes, kollegaenes - eller egne observasjoner fra utsiden. Data som representerer insider-historier har ofte hatt en

antatt privilegert status, og spørsmål kan stilles om slik førstehåndskunnskap har en epistemisk forrang framfor for eksempel en outsider-kunnskap (Kvernbekk, 2005). Lærerne har førstehåndskunnskaper om hendelsene og situasjonene fra praksis, en kunnskap som er formet via sansing og persepsjon, og som gir både livaktige og fargerike data, men representerer de ”sannheten” om handlingen og hendelsen?

Kvernbekk peker på tre vesentlige sider ved relevans til insiderens representasjoner. For det første forteller lærerne historiene sine slik at det *gir mening for dem fra deres perspektiv* ved å vektlegge sine verdier og holdninger (både eksplisitt og implisitt). Situasjonsforståelsen er hentet fra lærerens tolkning og mening av handling og intensjon (Kvernbekk, 2005), og lærerne rettferdiggjør sin handling, og gir et ønsket bilde av seg selv og en passende grunn for handlingen. Lærerens case eller fortelling er dermed et ledd i lærerens ”impression management” (Goffman, 1981) – med andre ord lærerens forsøk på å få gruppedeltakerne og forskeren til å akseptere den ønskede versjon av henne selv og hennes handling ved at hun velger ut og redigerer historiene for å framstå på en bestemt måte. Jonathan Dancy (2002) mener at ” ... he [aktøren] cannot distinguish in practice between how the world is and how he takes it to be” (Dancy, 2002, s. 51).

For det andre er en handlings identitet også avhengig av *hvordan den blir oppfattet*, og hvilken effekt den har (eller ikke har) på outsideren, sier Kvernbekk (2005, s. 44). I denne sammenheng er det elevene, kollegaene og foreldrene som er de konkrete outsiders for lærernes handlinger. Fra denne siden av insiderens representasjon gir ikke mitt prosjekt noen data.

Det tredje og siste aspektet angår aktørens *selvobservasjon*. Vanligvis vet vi lite om hvordan vi blir oppfattet av andre, og identifisering og håndtering av etiske dilemmaer utfordrer i stor grad lærernes evne til selvobservasjon og evne til å se seg selv utenfra. Eraut beskriver at lærere (som insidere) oftest er midt oppe i handlingen i situasjonen, og bare av og til kan slippe unna de komplekse forhold som handlinger er integrerte deler av. Dermed er det vanskelig å granske aspekter ved egen atferd (Eraut, 1994). Det å være midt i situasjonen kan hindre oversikt og tilgang til informasjon som outsiders lettere har tilgang til. Jeg mener at studiens gruppesamtaler nettopp ga lærerne anledning og tid til en form for selvobservasjon og til å utforske egne verdistandpunkter.

Samtaler og følgecases

Samtaleprosessen i gruppene hadde en dynamikk som drev prosessen framover. Fra denne prosessen framkom nye cases ”*følgecases*”, utsagn og ytringer - eller ”statements”, som genererte det videre datamaterialet. I samtalenes offisiell agenda (jf. ”bestillingen” s.145) presenterer lærerne dilemmaer fra egen skolehverdag i form av case, mens i samtale kommer også *usensurerte kommentarer, og meninger og opplevelser* som ikke på samme måte var valgt fra lærerens side. Følgecasene var for eksempel ikke planlagt, de kom som et resultat av samtale, noe lærerne selv spontant valgte å fortelle.

Samtale ga dermed flere *ekstrabidrag* ut over hovedcasene. De ga flere løsningsforslag på de etiske dilemmaene, usensurerte innspill, utdypet begreper, ga nye tema, synliggjorde hvordan lærerne spontant og intuitivt argumenterer. Samtale peker på flere løsningsforslag mens det i liten grad vises til nye begrunnelser. Begrunnelsene ligger ofte mer implisitt i løsningen. I vanskelige situasjoner stiller lærerne heller spørsmål om hva de bør eller skal *gjøre*, ikke om hva de synes er rett/galt å gjøre. Det vil si at det er *løsninger som er i fokus i samtale*.

Følgecasene er spontane fortellinger i møtet med en bestemt hensikt fra læreren, dvs. case som deltakerne henger på det presenterte hovedcaset for å forsterke hovedcaset, eller for å understreke at dilemmaet ikke er et engangstilfelle. Hva er så følgecasenes *funksjon i samtale*?

Følgecasene er alltid fra avsluttede situasjoner og relatert til lærerens egne erfaringer, og er oftest knyttet til det relasjonelle. Gjennom følgecasene *bekrefter* lærerne som regel hovedcaset, om enn på indirekte måter. Følgecasene understreker i fortellingens form at lærerne *forstår* hovedcaseholders synspunkter, men læreren *assosierer* raskt til egne erfaringer og positive/negative opplevelser fra sin egen lærerpraksis- og fra sitt private liv som foreldre, barn og egen elevsituasjon. ”Begrunnelsene” får en tydelig *erfaringsbasert og privat forklaring, og handlingene og løsningene* står i fokus. I følgecasene kan det ligge råd og tips til hovedcaseholder/de andre lærerne i gruppa om gode alternative løsninger og handlinger (spesielt pedagogiske råd og tips). Dette kommer tydelig fram der hovedcaseholder er en ung og uerfaren lærer.

Følgecasene blir *ikke diskutert videre* i gruppa. De står som personlige ytringer – en type ”statements” til hovedcaset. Følgecasene synliggjør i noen grad lærernes ulike oppfatninger

og verdier, men få lærere artikulere direkte uenighet med hovedcaseholder. Uenigheten pakkes eventuelt inn i lærerens egen erfaring og kommer på den måten lite eksplisitt fram. Dette tolkes som en velmenende og ”snill” form for uenighet. Hovedinntrykket er at det er få konfronterende tilbakemeldinger, og at følgesaser dermed uttrykker mer støtte og enighet enn dissens og kritikk. Følgesasene kan peke på alternative løsninger og handlinger, men begrunnelsene for alternative løsningene er vanligvis *kontekstrelaterte* - ”slik er det mulig å gjøre på min skole fordi...” Direkte *støtte til caseholder* kan bli uttrykt på følgende måte : ”Det høres ut som om du har klart situasjonen veldig bra”. ”jeg synes overhode ikke du gjorde noen feil – du har forholdt deg til skolens avtale.” Løsningen og handlingen som hovedcaseholder har skissert, vurderes som en mulig kontekstrelatert løsning, men det stilles ikke spørsmål om det var en etisk riktig eller god måte. Lærerne aksepterer i stor grad hverandres forklaringer.

Assosiasjoner og indirekte støtte til hovedcaseholder er dominerende. Lærerne griper tak i deler av situasjonsbeskrivelsen, i perspektiver og opplevelser. De plukker opp argumenter fra andre deltakere som de assosierer videre til sine egne erfaringer som både lærer og privatperson.

Forskerens posisjon

Når jeg skal forske på et felt som jeg kjenner svært godt – både sett fra rollen som elev i skolen, som lærer, som foreldre til barn i skolen, som lærerutdanner (øvingslærer, pedagogikk-lærer og undervisningsleder for øvingslærere), kan jeg stå i fare for at jeg er *for* kjent med feltet. På den andre side er det heller ikke gunstig dersom forskeren *står for fjernt* fra sine informanter når det gjelder erfarings- og kunnskapsgrunnlag. Dette siste kan ses som et hinder for forståelse.

I denne studien er det vesentlig å forstå handlinger eller hendelser innenfra - fra aktørens perspektiv. Med referanse til Kvernbekk (2005) kan derfor min posisjon som forsker beskrives som en *informert delvis insider*. En *delvis insider* fordi jeg både har vært lærer og øvingslærer i grunnskolen, senere og undervisningsleder og høgskolelektor for lærerutdanningen - *informert* fordi jeg har fulgt opp lærerstudenter i praksis, skrevet læreplaner og vært aktiv i teoriutvikling for norsk lærerutdanning. Dvs. jeg kjenner til og er informert om læreres utfordringer og situasjonen i skolen pr i dag selv om jeg ikke lenger arbeider i grunnskolen.

Men er det slik at for virkelig å kunne forstå en annen, må man være helt på innsiden, og at slik førstehåndskunnskap vil være privilegert (eller monopolisert) og har epistemologisk forrang framfor annen kunnskap? Kvernbekk (2005) hevder med referanse til Merton & Sztompka (Merton & Sztompka, 1996) at det å være på innsiden og ha likhet med en sosial gruppe, ikke alltid gir innsikt - men snarere sneversynthet og begrensede erfaringer.

Men samtidig bør et forskningsprosjekt ifølge Gullestad (1996) både inneha nær tilknytning til og en analytisk avstand til det sosiale miljøet og informantene som studeres. En balanse mellom nærhet og distanse synes derfor å være et optimalt utgangspunkt. Om dette er realistisk å oppnå, er en annen sak. Jeg har erfart at min bakgrunn som lærer og lærerutdanner har gjort det enklere å få tilgang til øvingslærergruppen og til forskningsfeltet, og til å få etablert samtalegruppene. Øvingslærerne formidlet tillit til meg både som fagperson og lærerutdanner, og som nevnt er tillit er en forutsetning for åpenhet i samtalegrupper rundt sensitive spørsmål. Forskningsprosessen kan imidlertid påvirkes av forskerens egne verdier og oppfatninger, både implisitte og mer uttalte, og dermed bli bakteppe og mal i prosessen – både for vurderinger og tolkninger.

Feller ved å forske på egen kultur

Sundli skisserer med referanse til Kjell Granström, fire feller for personer som forsker på egen og kjent kultur

1. *Den normative fellen*, å vurdere funn etter egne og andres etablerte normer
2. *Identitetsfellen*, å gå inn i feltet med identitet som yrkesutøveren eller kollegaen
3. *Vennskapsfellen*, å holde ubehagelige funn skjult for ikke å såre venner, venner gir det de tror jeg vil ha
4. *Hevnfellen*, å hevne gammel følelse av urett begått fra feltet, eller ergrelse over at utvikling skjer for sent. Nå skal de få se! Nå skal de få igjen! (Granström i Sundli, 2001, s. 258-259)

Et spørsmål er om det er mulig å se en forskningsprosess fri fra slike ”feller”, å se prosessen som objektiv og verdifri. En kan i stedet velge å se ”feller” som menneskelige reaksjoner en må regne med og så vurdere disse som elementer i prosessen (spesielt punkt 1). Carspecken (1996) anbefaler da også å *synliggjøre sitt eget ståsted, redegjøre sitt eget verdisyn før undersøkelsesstart* - (jf. kapittel I s.12 ff). Dette gjøres for å gi troverdighet og mulighet for å vurdere forskerens ståsted opp mot de bilder som gis og de konklusjoner som trekkes. Slik kan forskeren invitere leseren inn og gi mulighet til å vurdere resultater og tolkninger mot forskerens perspektiver og antakelser som er gjort eksplisitte.

Analyse og bearbeiding av materialet

Analyse og bearbeiding av alt datamaterialet har blitt gjennomført i mange steg, og kan karakteriseres ved at jeg hele tiden har alternert mellom ”det skrevne ordet og det hørte ordet” – dvs. alternert mellom å lese utskrifter, notater og oppsummeringer - og lytte på innspilte bånd fra møtene. For å yte materialet rettferdighet er den underliggende tanken at analysen både avhengig av *hva* som sies, og *hvordan* det sies. For å forstå læreres overveielser og vurderinger måtte disse hele tiden settes i relasjon til konteksten - til caset, de tilhører. Det førte til en veksling mellom den transkriberte teksten som helhet og dataprogrammet. Hensikten å finne det mest sentrale i caset, i konteksten, og så prøve å se de etiske problemene som eventuelt finnes innbakt i situasjonen.

Det første skrittet i analysen besto av transkribering av alt innspilt materiale.

Transkriberingene ble foretatt mellom hvert møte fordi jeg ønsket at oppsummeringene skulle sendes til lærerne i forkant av neste møte (vedlegg 8). All transkribering er gjort av meg selv, noe som betydde at jeg ble svært godt kjent med materialet samtidig som det ga meg oversikt og gode muligheter til å huske detaljer og episoder, men også å bli bevisst ulike temaer som dukket opp under møtene (Bryman & Nilsson, 2002). Transkriberingen kan på denne måten ses på som den første skritt i analysen.

Kvalitativ innholdsanalyse

Utfordringene i kvalitative forskningsopplegg er ofte å analysere mer eller mindre ustrukturerte data, å redusere informasjonsmengden slik at den blir håndterlig å arbeide med, og å identifisere mønstre og finne en måte å formidle dette på (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2006). Denne studiens store datamengde (700 sider transkribert tekst) viste dette til fulle.

Analysen i denne studien karakteriseres som en *kvalitativ innholdsanalyse* av tekster, men uten at dette viser til *en* bestemt metode - mer til en fleksibel tilnærming for å analysere tekstdataene. Målet med innholdsanalysen er ”to provide knowledge and understanding of the phenomenon under study” (Downe-Wamboldt, 1992), dvs. en metode der tolkninger av innholdet i dataene gjøres gjennom systematiske klassifiserings- og kodingsprosesser for å kunne identifisere mønstre og spor i materialet.

Hsieh & Shannon (2005) viser til tre distinkte tilnærminger av innholdsanalyser: *konvensjonelle, dirigerte eller summative*. Alle tre tilnærmingene brukes for å tolke mening fra tekst. I konvensjonell innholdsanalyse kommer kategoriene direkte fra tekst, i en dirigert innholdsanalyse starter analysen fra teori eller relevante forskningsresultater som utgangspunkt for koder og kategorier. En summativ innholdsanalyse involverer tellinger og sammenlikninger, vanligvis av nøkkelord eller innhold – fulgt av tolkning av underliggende kontekst. En summativ innholdsanalyse går imidlertid videre utover kvantifiseringer. Summativ innholdsanalyse har fokus på undersøkelse av mening av spesifikke begreper og spesifikke kjerneområder.

Denne studiens analyser kan karakteriseres som en *kombinasjon av konvensjonell, dirigert og summativ* innholdsanalyse ved at noen ”in vivo”⁴⁶ begrep og uttrykk fra teksten brukes (konvensjonell), ved inspirasjon fra tidligere forskning og teori om læreres profesjonsetikk (dirigert) og summativ innholdsanalyse hvor for eksempel ”barnets beste” og dialogbegrepet viste seg frekvent i materialet, deretter at begrepene ble fulgt av analyser og tolkninger i teksten. Innholdsanalysen er gjort med tanka på å ”fylle” kjernebegreper med mening *fra informantenes egen bruk av begrepene*, men også å analysere og drøfte begrep og innhold i relasjon til hverandre.

Samtalene i 18 gruppesamlinger ga ca. 700 sider transkribert fulltekst. Analysens hovedfokus ligger på innholdet, på kvalitative aspekter fra hovedcasene og lærernes samtaler. Jeg erfarte til fulle Kidd & Parshall(2000) erfaringer fra dataanalyser fra samtalegrupper. I forhold til for eksempel ordinære intervju finnes det en forestilling om samtalegrupper (egentlig fokusgrupper) som en rask og billig måte å få maksimal kunnskap på. Dataene som framkommer, er imidlertid vanskelig å analysere da det raskt blir store datamengder (Bryman & Nilsson, 2002), mens både transkribering og analyser kan være svært tidkrevende.

Litteraturen tilbyr lite hjelp til analyseprosessen. Mange håndbøker har behandlet planleggingsfaser og implementering av fokusgruppemøtene på en relativt omfattende måte⁴⁷, mens analyseprosesser, analytiske metoder, reliabilitet og validitet synes å være lite behandlet (Kidd & Parshall, 2000; Wilkinson, 2004). Selv om gruppedynamikken og

⁴⁶ In vivo-kategorier er hentet fra aktørens tale i teksten og gjenfinnes direkte i materialet. Det motsatte er in vitro kategorier, dvs. kategorier forskeren selv konstruerer med utgangspunkt i materialet (Alvesson & Sköldberg, 1994)

⁴⁷ f. eks. seks bind av Focus Group Kit, redigert av Morgan og Krueger (Morgan & Krueger, 1998)

interaksjonen er essensiell ved fokusgrupper/samtalegrupper, finnes det lite litteratur om analyse og tolkning av data fra en gruppetilnærming. Det er påfallende at sammenliknet med den store mengden litteratur som finnes om fokusgruppemetoden og hvordan man kan etablere og gjennomføre gruppesamtaler og fokusgruppeintervju, synes det å være relativt lite i litteraturen som sier hvordan dataene kan (eller bør) analyseres (Brataas, 2001; Bryman, 2004; Greenbaum, 1998; Kitzinger, 1994; Morgan & Krueger, 1998; Wilkinson, 1998, 2004)..

De fleste forskere som har benyttet fokusgruppemetoden for datainnsamling, synes å anbefale analyseteknikker som passer for en-til-en intervju, samtidig som svært mange utelater å ta interaksjonen i gruppa med i betraktning (Kidd & Parshall, 2000; Kitzinger, 1994; Reed & Payton, 1997; Wilkinson, 2004). Dette bekrefter Wikinsons undersøkelser av over 200 studier basert på fokusgrupper. Å analysere og strukturere den store og komplekse datamengden i dette prosjektet, viste seg å være både utfordrende og svært tidkrevende.

Analyse av tekst fra case og samtaler

Fordi hensikten med å velge denne metoden var å ivareta både de individuelle casene og samtaleene i analysen, ble min utfordring først og fremst å utforme en analysestrategi og en fremstillingsform som omfattet både det innholdsmessige og hvordan deltakerne samspiller med hverandre. Jeg startet med å legge inn alle de transkriberte møtene i et dataprogram kalt NUD*IST⁴⁸. Dette programmet er spesielt innrettet på analyse og bearbeiding av store mengder data. Ved å bruke dataprogrammet erfarte jeg at jeg fort ble fjernet fra sammenhengen. Jeg valgte derfor kun å bruke NUD*IST-programmet til søking på ord, uttrykk og spesielle hendelser. Programmet hjalp meg på denne måten til å finne fram i materialet, mens mer utførlige analyser ble gjort ved å bevege meg fram og tilbake mellom tekster og kontinuerlig lytte til opptakene fra møtene.

Å analysere gruppediskurser som om det var en samling individuelle ytringer, vil lett kunne føre til en liste med motsetningsfylte ytringer (Reed & Payton, 1997). Min hensikt med å velge fokusgrupper/samtalegrupper som metode for datainnsamlingen, var fordi metoden også ville kunne gi mulighet til å se hvordan meninger og synspunkter blir uttrykt og forsvart - og noen ganger også modifisert i gruppeprosessen med andre mennesker. Dette er av spesiell interesse for meg som forsker innenfor et sosialkonstruksjonistisk rammeverk, der

⁴⁸ NUD*IST betyr "Non-numerical Unstructured Data. Indexing, Searching, Theorizing" er en type soft ware dvs. et Computer-Aided Qualitative Data Analysis (CAQDA). Adresse: <http://kerlins.net/bobbi/research/nudist/>

”beliefs”, ideer, meninger og forståelse ikke kan betraktes som utviklet av individer i fullstendig isolasjon – men heller som del av *interaksjon med andre* i spesielle sosiale kontekster. Eller hva Etienne Wenger karakteriserer som ”meningsforhandling i praksisfellesskaper” (min oversettelse (Wenger, 2004)). Dermed blir også samtaleprosessen viktig å analysere. Det betyr at denne studien også vektlegger samtalen i gruppen – både det som skjer *med* individene og det som skjer *i* individene, og at når et individ konfronteres med andre menneskers hensikter og begrunnelser som ikke stemmer med ens egne, blir individet mer bevisst sine egne verdier, holdninger og begrunnelser.

Trinn i analysen

Analysen hadde flere steg der både individuelle og kollektive bidrag fra gruppene vektlegges:

1. **Hovedcasene:** beskrivelse av problemkategorier, løsningskategorier, begrunnelseskategorier. Verdier i konflikt i hovedcasene og hvilke verdier gis prioritet i løsningene
2. **Samtalene:** interaksjonene, følgecase (se forklaring lenger nede på s.122 ff), responsamtaler

Etter transkriberingen av møtene, leste jeg gjennom møtene på nytt og kategoriserte hovedcasene avhengig av hva det handlet om. Disse casene ble kalt *hovedcaser* og var min bestilling til lærerne og utgangspunktet for samtalene. Analysen startet derfor ut fra et individuelt fokus. Deretter ble hovedcasene analysert i forhold til kategorier som er hentet fra studiens problemstillinger: i) dilemma/problemkategorier ii) løsningskategorier og iii) begrunnelseskategorier. Dette ble gjort for å innholdsbestemme hva lærerne løftet fram som vesentlig. Jeg karakteriserer dette som en *beskrivende analyse*, i full visshet om at dette også er tolkninger.

For å få fange det relevante som ble sagt i gruppesamtalene og for å gi struktur til dataene, var det ikke nok bare med innholdet i casene. Spørsmålet jeg stilte meg var hva lærernes dilemmaer og samtaler ytterligere handlet om, og hva lærerne fortalte som styrer dem i relasjon til elever, foreldre, kollegaer. Hvilke normer, regler og verdier synes å være fremtredende i lærerne hverdagslige dilemmaer? Antakelsen var at ulike normsett kan være utgangspunkt for normkonflikter og dermed også være grunnlag for læreres opplevde yrkesrelaterte dilemmaer. Mulige verdier i konflikt i hovedcasene og hvilke verdier lærerne vektlegger de løsningene de velger, ble på denne måten neste steg i analysen.

Selv om fokusgrupper/samtalegrupper er konstruerte og planlagte situasjoner, har dataene som framkommer fra gruppene trekk fra vanlig sosial interaksjon der hensikten er skape en *kollektiv forståelse*. Deltakerne konfronteres med behovet eller ønsket om kollektiv forståelse av egne individuelle erfaringer, oppfatninger og ”beliefs” (Morgan & Spanish, 1984, s. 259) . En del av analysen var å belyse eventuelle kollektive forståelsesprosesser – dvs. hvordan lærerne snakker sammen om dilemmaer i læreryrket, hvordan en mening fremsettes, utdypes, forhandles/drøftes og forsvarer, men også om det fantes eventuelle uenigheter.

Kategorisering

Analyse av kvalitative data innebærer alltid å redusere datamengden (Ryen, 2002), Kategorisering innebærer å rydde feltet. Målet er ”to provide knowledge and understanding of the phenomenon under study” (Downe-Wamboldt, 1992). Ved hjelp av kategorisering og ved identifikasjon av dominerende tema og mønstre i materialet, ble innholdet i datatekstene tolket. De valgte analysekategoriene ble på denne måten mine grep for å begrepssette og ordne feltets særlige karakteristika på. Kategoriene er framkommet underveis i datainnsamlingen via ulike veier. De har oppstått intuitivt som ideer. En annen strategi var å stille kritiske spørsmål til det transkriberte tekstmaterialet. Jeg har lest materialet om og om igjen, lyttet på kassetene og fulgt med i transkriberingene samtidig. Navngivingen eller rubriseringen er samtidig også inspirerte fra teori og tidligere studier av læreres moralske tenking og beslutningstaken (Campbell, 2003b; Colnerud, 1995; Husu & Tirri, 2001; Maslovaty, 2000; Oser, 1992), fra informantenes egne utsagn (”in vivo”- begrep) og fra egne erfaringer som lærer og lærerutdanner, og fra studiens problemstillinger. Alle disse perspektivene har fått virke sammen.

Kategorisering kan karakteriseres som en *kontinuerlig prosess*, ikke som en rekke påfølgende stadier. Prosessen kan karakteriseres som en *runddans* (Ryen, 2002) hvor datainnsamling, analyse og tolkning virker sammen, dvs. en vekselvirkning mellom materialet og begrepene og kategoriene - eller som en *vekselvis bevegelse eller abduksjon* (Alvesson & Sköldberg, 1994). Prosessen besto i å gjøre utallige sammenlikninger, undersøkelser og prøvinger av både likheter og ulikheter som danner mønstre. Ongstad (1997) henviser til Peirce, Dinesen, & Stjernfelt (1994) når det gjelder abduksjonsbegrepet som en slags *kvalifisert gjetning eller det å danne hypoteser*

En kvalifisert gjetning består i at uttalte påstander har en rekke implisitte påstander innebygd i seg, og som ikke kan avledes direkte fra selve påstanden, men som en ved common sense kan avlede. For Peirce dreier forskningen seg egentlig om abduksjon, fordi den er den mest

avgjørende delen av forskningsprosessen siden den *gir nye ideer*. (Ongstad, 1997, s. 438 - min utheving).

Denne analysen har hatt karakter av en kontinuerlig vekselvirkning mellom kvalifiserte gjetninger der egne antakelser, teori og empiri spiller tett sammen og hvor hensikten var å se etter mønstre, likheter og ulikheter.

Det store datamaterialet bød på spesielle utfordringer, å håndtere og analysere det store materialet. Prosessen var i perioder svært krevende ved så mange ganger å gå fram og tilbake, lese og lytte til båndene på nytt og forsøke å finne måter å strukturere og beskrive lærernes dilemmaer, løsninger og begrunnelser på.

Analyse av lærernes begrunnelser

Lærerne argumenterer på forskjellig måte for sine handlingsvalg og løsninger. Det kan være i form av spørsmål, eller ved å eksemplifisere med egne erfaringer som lærer eller fra egen foreldrerolle, men også ut fra pedagogiske verdier og mer eller mindre tatt for gitte ”sannheter”. Lærernes begrunnelser og argumenter for løsningene ble analysert ved å bruke det begrepsmessige rammeverk med *praktiske argumenter* (Fenstermacher & Richardson, 1993) og med Toulmins (2003) filosofiske teori om argumentasjon og begrunnelser (jf. Kapittel II), som en innretning for å forstå læreres tenkning. Praktiske argumenter ses da som post hoc forklaringer på lærernes handlinger (ibid), der hovedhensikten er å forklare eller rettferdiggjøre hva læreren gjorde og hvorfor hun handlet på den måten (Fenstermacher & Richardson, 1993, s. 104). I denne studien er læreres praktiske argument brukt som et analytisk verktøy for å forstå hvordan lærere tenker når de bestemmer hva de skal gjøre slik Pendlebury (1990) foreslår. Pendlebury (ibid) argumenterer med at praktisk resonnering (practical reasoning) alltid er moralsk resonnering i en aristotelisk tradisjon:

[...] it is concerned with what we ought to do in particular situations, given our commitment to the Good Life” (ibid., s.175)

Det som presenteres kan se veldig lineært ut, men jeg bruker det bare som arbeidsverktøy for å eksemplifisere den praktiske rasjonalitet i lærernes begrunnelser og argumentasjon.

Undervisningssituasjonen er i seg selv ikke-lineær, ei heller lærernes begrunnelser. Men det er vanskelig å beskrive og forstå læreres tenkning og begrunnelser som er relatert til komplekse situasjoner uten å ha noen begrepsmessige landemerker. Ellers ville jeg trolig ha risikert å gå meg vill i læreres ikke-lineære kunnskapsstier.

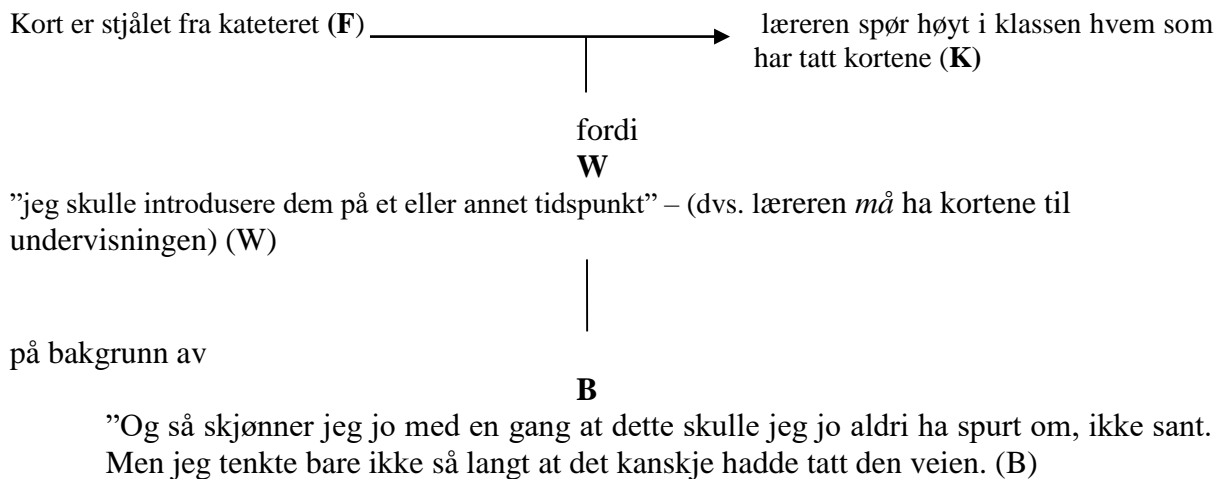
Hvordan forklarer lærerne sine ideer og handlinger, og hvordan blir en lærers pedagogiske agenda a "justified true belief" for henne? I det følgende vil jeg ved hjelp av to empiriske eksempler på hvordan jeg har analysert lærerers intuitive og rasjonelle argument med inspirasjon fra Toulmins (2003) teoretiske rammeverk.

Det første eksemplet er knyttet til noen kort som er forsvunnet fra lærerens kateter (jf. dilemmaet s. 150)

Og jeg spør: er det noen som har sett korta? De så sånn og sånn ut og de lå i en sånn og sånn boks. Og ingen vet noen ting. Og det er litt overraskende, for de er små og de sier det med en gang. Og så ble det helt sånn stille, og så sier jeg men jeg hadde jobba mye med dem og dere skulle bruke dem og jeg vil gjerne vite hvor de er. Og ingen sier noe, men til slutt så kommer det fram at - ja Stig hadde noen sånne kort på gangen på fredag. Og så skjønner jeg jo med en gang at dette skulle jeg jo aldri ha spurt om, ikke sant. Men jeg tenkte bare ikke så langt at det kanskje hadde tatt den veien. Og der havner man jo mange ganger.

Ved hjelp av Toulmins (ibid.) analysemodell, kan lærerens argumentasjon kan illustreres på følgende måte: Noen kort er stjålet i fra lærerens kateter (F) og læreren spør høyt i klassen hvem som har tatt dem (K) fordi hun *må* ha kortene til undervisningen (W). Det kan karakteriseres som en *intuitiv eller spontan handling* i den konkrete situasjonen (B). Læreren gjør dette impulsivt, men ser i etterkant at hun burde visst bedre.

I Figur 4 er dette illustrert.



Figur 4: Oppsett for et intuitivt argument

Læreren gjorde en *intuitiv beslutning* og spurte høyt i klassen. I etterkant ser hun at det er noe hun ikke burde ha gjort, hun burde ha tenkt seg mer om. Hun visste jo egentlig at det var denne eleven som ofte var den skyldige når noe forsvant i klassen. Senere føyer læreren til et rasjonelt argument om ivaretagelse av denne elevens verdighet og behov. Den moralske

overveielser er at det ikke er riktig overfor guttens verdighet – hun (og klassen) visste egentlig veldig godt hvem som hadde tatt kortene.

Det handler igjen om det enkelte persons verdighet altså, og det kjenner jeg at jeg er veldig opptatt av. Og noen unger fikser ikke å få den negative irrettesettelsen, mens andre på en måte driter i det, ikke sant. Og det er et stort dilemma, synes jeg.

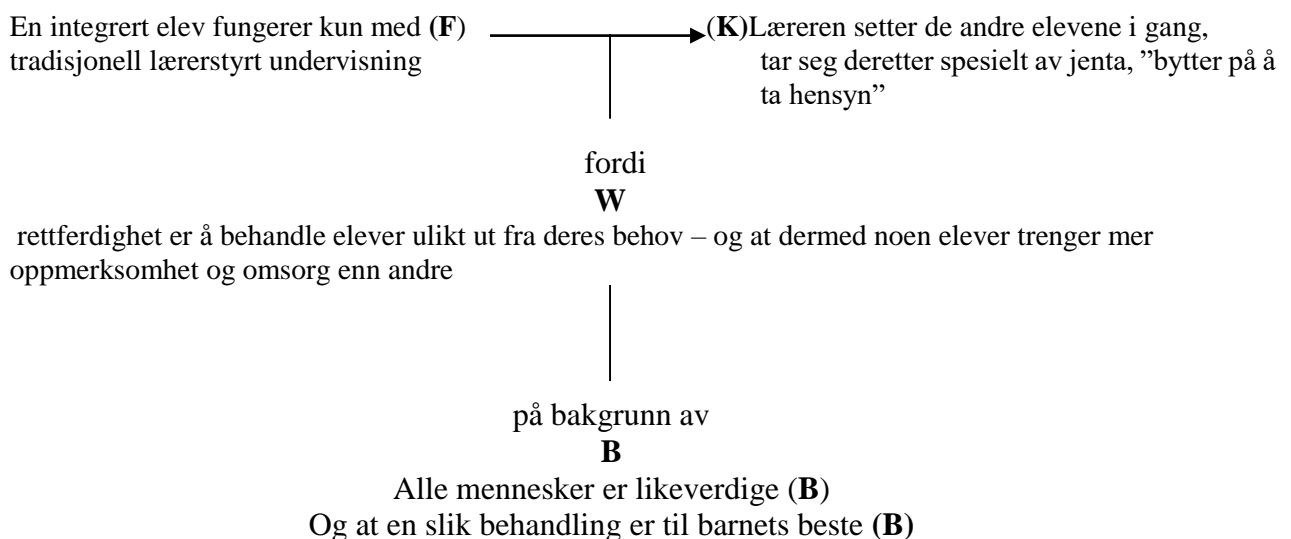
Denne gutten trengte ikke etter lærerens mening en slik offentlig uthenging – denne siste begrunnelsen er mer rasjonell (dette er ikke tatt med i figuren). Det jeg ønsker å vise i dette eksemplet er at argumentasjoner kan ha *intuitiv basis eller begrunnelse for handlingen*.

Læreren handler spontant i situasjonen, gjør en intuitiv beslutning og spør høyt i klasserommet. Den abstrakte begrunnelsen bak lærerens argument – ”backing” var at det var en spontan handling i situasjonen – noe som hun egentlig burde ha unngått.

I eksempel nummer to forteller en lærer om en integrert jente som fungerer svært dårlig med annet enn tradisjonell og lærerstyrt undervisning (F). Dilemmaet og caset er mer referert på s. 151), her refereres kun løsning og begrunnelser.

Og at vi på en måte bytte og ta hensyn da. Det er jo det jeg gjør hele tiden da, bytter på hvem jeg skal ta hensyn til. Det er klart at jeg legger mest til rette for henne når de andre er satt i gang. ..Men akkurat det der likhetsperspektivet som jeg ikke har da. Akkurat det der ordet der: likhetsperspektiv. Fordi jeg har en helt annen forståelse enn veldig mange andre utenom skolen, når det gjelder rettferdighet eller likhet. For rettferdighet er at det er ulikt. Det er det eneste som er rettferdig, og det er det eneste som er sikkert. Men at vi har lik verdi selv om vi er ulike, så hvis det er det vi legger i likhetsperspektivet...? Jeg synes kanskje at det ligger noe mer at vi er like..... men at vi har lik verdi er noe annet...

Løsningen (K) er at læreren setter resten av elevene i gang med gruppearbeid, etterpå tar hun seg spesielt av den integrerte jenta. Satt inn i Toulmins (2003) modell kan dette eksemplet bli seende slik ut:



Figur 5: Oppsett for et rasjonelt argument

Figur 5 viser et rasjonelt utgangspunkt for å rettferdiggjøre praktiske argument og handlinger og løsninger. Læreren tar en rasjonelt valg, men handler ikke impulsivt. Hun rettferdiggjør sine valg ved å hevde at rettferdig behandling er å behandle elevene ulikt ut fra deres behov (W). Læreren har en ”backing” som er forankret i menneskers likeverd og i barnets beste i sin rasjonelle tenkning. Dette veileder henne i valg av løsning(er).

Begrunnelsene fra empirien vil kun bli presentert så detaljert til Toulmins (2003) filosofiske rammeverk i dette kapitlet i avhandlingen. I resultatkapitlet med begrunnelser som tema (Kapittel VIII) presenteres kun de ulike begrunnelseskategoriene som er framkommet ved hjelp av en slik analytisk tilnærming i ren tekst.

Diagrammer, tabeller og figurer

Noen analyseresultater fra denne studien blir også fremstilt i ulike *tabeller* og i *diagrammer* eller *figurer*. I tillegg til skriftlig fremstilling er datamaterialet forsøkt sortert og organisert som et forsøk på å illustrere og beskrive karakteristika på en oversiktlig og lettfattelig måte. I andre sammenhenger har jeg laget diagrammer eller figurer som et analytisk hjelpemiddel og for å synliggjøre sammenhenger som er mer vanskelig å få fram kun ved tekst (Johannessen et al., 2006).

Kapittel VI: Drøfting av studiens kvalitet

For å kunne gjennomføre en vurdering av et arbeids kvalitet må man ha visse bedømmingskriterier. To av disse har tradisjonelt vært validitet og reliabilitet (Bryman & Nilsson, 2002), der reliabilitet går på pålitelighet og reproduserbarhet i dataene, mens validitet er *egenskaper ved slutningene* og kan deles inn i *begrepsvaliditet, indre og ytre validitet* (Kleven, 2002). Ettersom kvalitative studier vanligvis har med intensive studier av relativt små grupper eller individer å gjøre, har slike studier mer fokus på det kontekstuelle unike og på meningen av den sosiale virkeligheten som studeres. Lincoln & Guba (1985) mener det er nødvendig å spesifisere termer og begreper alternativt til reliabilitet og validitet. *Troverdighet og ekthet* er deres alternativer (ibid). ”Dependability” eller pålitelighet er en side av Lincoln & Gubas troverdighetsbegrep og kan sammenliknes med reliabilitetsbegrepet (Bryman & Nilsson, 2002). Også Morgan (1993a) understreker at troverdighet bør brukes framfor validitet i kvalitative studier, som for eksempel med fokusgrupper/samtalegrupper.

I følge Larsson (1994) er det imidlertid mer relevant å anvende begrepet *kvalitet* enn validitet, ettersom kvalitetsbegrepet er langt mer omfattende enn validitetsbegrepet. Han diskuterer kvalitetskriterier ut fra tre kriterier a) *kvaliteter ved framstillingen av arbeidet i sin helhet* b) *kvaliteter ved resultatene* og til slutt c) *validiteten ved resultatene*. Hvert av disse kriteriene består av flere delkriterier.

Kvaliteten ved framstillingen av arbeidet i sin helhet diskuteres ut fra *perspektivbevissthet, intern logikk og etisk verdi*. Perspektivbevissthet handler om forskerens antakelser og måter å forholde seg til det området som undersøkes. Med intern logikk vektlegges om det er overensstemmelse mellom problemstillinger, datainnsamling og analyser. Etisk verdi handler om undersøkelsen er etisk god.

Kvaliteten ved resultatene handler om *fyldighet i meningsinnholdet, kategorisering og god struktur* på resultatene, men også at resultatene bidrar med et *teoritilskudd*. Fyldighet i innholdet kan knyttes til hva Geertz (1973) kaller å produsere ”thick descriptions”, dvs. fylldige beskrivelser av detaljer som inngår i en kultur. God struktur knyttes til krav om oversiktighet og reduksjon av kompleksitet.

Larsson (1994) diskuterer validitetskriterier ut fra *diskurskriteriet, heuristisk verdi, konsistens, empirisk forankring og det pragmatiske kriteriet*. For kvalitativ forskning bruker Larson (ibid.) empirisk forankring framfor korrespondanse for å unngå en entydig relasjon

mellom tolkning og virkelighet – at det finnes en eneste riktig tolkning. Heuristisk verdi knyttes til i hvilken utstrekning leseren gjennom framstillingen kan se noe nye aspekter ved virkeligheten.

En lyckad analys resulterar i ett nytt sätt att se på verkligheten; nya kategorier för tänkandet, det kan vara begrepp, mekanismer, eller att en företeelse har kunnat relateras till ett sammanhang som gör något obegripligt rimligt. (Larsson, 1994, s. 179)

Larssons *diskurskriterium* har likhet med Kvales *validering som kommunikasjon*. Her understreker Kvale språket som en konstituerende kraft ved at språket skaper et bestemt syn på virkeligheten (Kvale, 1999). I en gruvearbeider- og reisemetaforframstilling (Kvale, 1997; 1999) jf. metodekapitlet, består validitet i det første tilfellet å kontrollere om kunnskapen stemmer og sjekke renheten i det ”oppgravde materialet”. Ses forskeren som reisende, undersøkes validiteten ”genom nye samtaler med de opprinnelige intervjupersonene eller med landsmän” (Kvale, 1999, s. 68). Forståelse og sannhet i en modernistisk tilnærming er koblet mot troen på en objektiv verden, og at kunnskapen speiler virkeligheten. I en senmoderne tilnærming ses ikke kunnskapen som avspeiling av virkeligheten, men som en *sosial konstruksjon av virkeligheten*. Sannhet skapes gjennom dialog, og forskningsmetoden gir ikke lenger noen virkelige og særegne garantier. For eksempel hevder Cherryholmes (1988) at begrepsvaliditet er et diskursivt og retorisk begrep, og at studiens begreper valideres når forskersamfunnet lar seg overbevise. Det betyr at ved mange ulike diskurser og analyser kan flere være ”sanne”, og at et diskurskriterium for kvalitet avhenger av om undersøkelsens påstander og argumenter kan klare seg ved prøving mot andre alternative argumenter. Hensikten med ulike bedømmingskriterier er å få en offentlig diskusjon og refleksjon om kvaliteten i studier med kvalitative tilnærminger. Larsson (1994) advarer samtidig mot at kriteriene brukes slavisk og tillegges for stor betydning - ut fra tanken om at alle kriterier må oppfylles. Kriteriene skal ikke anvendes mekanisk, og han anbefaler av den grunn en overordnet helhetlig vurdering der fornuften får være medvirkende.

Kvalitet i foreliggende studie

Det neste spørsmålet angår studiens kvalitet. Jeg vil først diskutere reliabilitet, deretter noen av de kvalitetskriteriene som er beskrevet i avsnittet foran. I et eget avsnitt vil jeg drøfte den type feedback eller responsvalidering som jeg gjorde underveis i samtalegruppene. Jeg vil også spesifikt ta for meg sider ved gruppesamtaler som eventuelt kan ha hatt innvirkning på dataenes troverdighet. Materialets samtaler og følgesaker belyses i denne sammenheng.

Spesielle forskningsetiske utfordringer for datainnsamling med gruppesamtaler er gitt et eget avsnitt senere i dette kapitlet.

Reliabilitet

Alle overganger fra talespråk til skriftspråk er en form for ”oversetting” (Kvale, 1999), og utfordringen er å unngå feiltolkninger og at utskriften mister sentrale poeng (Bryman & Nilsson, 2002). Min erfaring og bakgrunn som lærer og lærerutdanner vurderes som positivt med tanke på å kunne oppfatte hva lærerne snakket om, og at sjansen for feiltolkninger derved er mindre enn om personer uten erfaring fra feltet skulle ha transkribert møtene. Min innsikt i læreryrket letter naturligvis forståelsen av de erfaringene lærerne forteller om, ettersom jeg direkte forstår hva de forteller uten alt for lang forklaring og utdyping. Samtidig så finnes faren for at jeg tror å forstå, uten at jeg i moderatorrollen stopper opp og spør mer. En annen side kan være at jeg er *for godt kjent* med læreryrket og dermed også kan risikerer å ta ting for gitt. Tross disse farene mener jeg at mine erfaringer og mine muligheter til å forstå, når lærerne forteller og gruppene samtaler om dilemmaer fra læreryrket, gjør at lærerne forteller mer åpent enn om de visste at jeg aldri hadde hatt liknende opplevelser. Noen lærererfaringer kan være vanskelige å forstå om man selv aldri har vært i skoleverket. For eksempel kan ulike forbud og regler kan synes både rigide og elevfiendtlige for en utenforstående.

I denne studien knyttes reliabilitet/pålitelighet også til at det er overensstemmelse mellom de ulike datainnsamlingene i forhold til tid, sted, person osv. - og at både innsamling og analyse er nøyaktig og pålitelig utført. Det betyr at det ikke er tilfeldigheter og slumpmessigheter, eller store feilkomponenter. At jeg selv både var moderator og utførte alle datainnsamlinger og transkriberinger, gir likhet i gjennom materialet. Forskjellige moderators erfaring og ledelse av gruppene ville ha kunnet påvirket både gjennomføring og datagenerering fra samtalegruppene (Kidd & Parshall, 2000). Reliabilitet i denne studien handler videre om likhet fra gruppesamling til gruppesamling – dvs. at det var lærernes profesjonsetiske dilemmaer og problemer det ble snakket om på *alle* møtene.

Andre kvalitetskriterier

Angående *kvalitet som helhet* så har jeg vist min perspektivbevissthet og mine antakelser gjennom forskningsoversikten, gjennom teoretisk, epistemologisk og metodologisk tilnærming og min egen plassering i forskningsfeltet. Jeg lot problemstillingene styre hvilken

datainnsamlingsmetode jeg valgte. Problemstillingene ble også førende for hvilke teknikker og analysemetoder som jeg vurderte som best egnet, og de ble også koblet til og styrende for resultatpresentasjonen. På den måten prøvde jeg å oppnå en *intern logikk* i studien.

Kvaliteten på resultatene handler også om struktur og meningsinnhold ved presentasjon av resultatene. Analysemodellen som resulterer i problemkategorier med kardinaldilemmaer og andre dilemmaer, løsningskategorier og begrunnelseskategorier er et forsøk på systematisk forenkling av datamaterialet – likeledes analysen av verdier i konflikt. Gjennom å være tydelig med hvilke kategorier som anvendes, hvilke teorier og utgangspunkt som ligger til grunn for kategoriene og hvordan kategoriseringen har foregått, har jeg vist hvordan materialet er strukturert. Teksten har blitt bearbeidet i flere omganger, både som deler og helhet, ettersom hver nye leseomgang har medført forandringer i teksten og gitt nye innsikter. Nytenkningen i analysearbeidet og ulike muligheter til tolkning og retolkning har naturligvis også satt spor. Denne prosessen kan i prinsippet foregå i det uendelige, noe som Denzin og Lincoln (1994) uttrykker på følgende måte:

The process of analysis, evaluation, and interpretation are neither terminal nor mechanical. They are always emergent, unpredictable, and unfinished (ibid., s. 479)

Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet gjelder sikkerhet i slutninger – at de operasjonelle kategoriene i denne studien reelt er uttrykk for temaene dvs. at undersøkelsen med stor sannsynlighet kan si noe i forhold til læreres etiske dilemmaer, løsninger og begrunnelser. Med andre ord at de kategoriseringer som er valgt samsvarer med generelle oppfatning av begreper, relevant teori og tidligere litteratur på området. I resultatkapitlet redegjøres for inndeling og kategorisering, hvordan kategoriene er fremkommet og brukt i studien og hvordan dette er knyttet til empirien. For å få rikelige ”bevis” for kategoriseringene, men også for å få rikt meningsinnhold, har jeg anvendt sitater fra rådataene.

Til slutt gjenstår *validitet i resultater og slutninger*. Jeg har forsøkt å etterstrebe en empirisk forankring gjennom hele arbeidet, både i framstillingen i avhandlingen med også i selve datainnsamlingsprosessen, og analysen..

Empirisk forankring - ”feedback som validering”

Empirisk forankring har sammenheng med dataenes forankring i virkeligheten. Møtene ble oppsummert og sendt på mail til deltakerne i forkant av neste møte, ut fra tanken om at dette

skulle fungere som en type respondentvalidering (deltakervalidering, jf. vedlegg 8). Hensikten var ønsket om best mulig forankring i lærernes hverdag. Siden direkte sammenlikning ikke er mulig, er tilbakemelding fra informantene for å se om de gjenkjenner, forstår og aksepterte mine beskrivelser av situasjonen. I tillegg ville jeg undersøke om informantene kjente igjen sine bidrag som rimelig utformet i oppsummeringen (Bloor, 1983). Hvert møte startet med en samtale rundt en oppsummering fra siste møtet (vedlegg 9). Lærerne fikk anledning til å kommentere, justere og nyansere den skriftlige fremlegging av dilemmaet, løsningen(e) og begrunnelsene. Jeg erfarte at diskusjonene ga nye innspill og perspektiver på dilemmaene, og at flere lærere enn bare hovedcaseholder kommenterte. Lærerne utdypet caset og enkeltsekvenser, samtidig som nye perspektiv ble brakt inn i diskusjonen. Oppsummeringsskjemaet førte imidlertid ofte til samtaler av noe mer prinsipiell art enn ved selve hovedcasefremleggingen. Det som i utgangspunktet var tenkt som respondentvalidering, fikk etter min vurdering mer form av *responsamtaler*, og disse samtalene *validerte i liten grad* studien. Tvert imot genererte disse samtalene nye data. Men feedbacken fra lærerne ga nye og interessante spor for senere analyse.

Dette synet på respondentvalidering støttes av flere andre forskere. Silverman (2005) drøfter om god forskning nødvendigvis betyr å gå tilbake til deltakerne med tentative resultater for eventuelt redefinere dem i lys av informantenes reaksjoner. Dette understreker flere av Bloor (1983) studier. Han forsøkte bla. i sin studie av legers beslutningstaking å bruke respondentvalidering, og fremla en tentativ rapport for deltakerne med tanke på å oppnå en gjenkjenningseffekt fra informanten. Bloor (ibid.) rapporterer om mange reservasjoner. Han stiller bl.a. spørsmål om informantene egentlig hadde noen interesse i en slik tilbakemelding og om informantene forstår den klassifisering og oppsummering som er gjort. Bloors perspektiv er videreført av Fielding & Fielding (1986) men også Bryman & Nilsson (2002) kritiserer respondentvalideringer. I det følgende sitatet hevder Fielding & Fielding (ibid.) at informantenes tilbakemeldinger ikke har noen privilegert status i forhold til validering av materialet:

There is no reason to assume that members have privileged status as commentators on their actions. ... such feedback cannot be taken as direct validation or refutation of the observer's inference. Rather, such processes of so-called "validation" should be treated as yet another valuable source of data and insight. (Fielding & Fielding, 1986, s. 43)

I denne studien erfarte jeg at informantenes feedback ikke kunne tas som direkte validering av studien, men heller måtte ses som en ytterligere datakilde som ga meg videre innsikt og mening. Konklusjonen ble at det som i utgangspunktet var ment som respondentvalidering

genererte nye data, men at en slik feedback ikke validerte studien. For å skille denne feedbacken fra resten av gruppesamtalene, valgte jeg derfor å kalle disse samtaledelene for ”responsamtaler”. Det betydde imidlertid ikke at disse tilbakemeldingene skulle ignoreres i studien og at tilbakemeldingene var uten verdi, men mer at de ikke skal forstyrre studiens øvrige valideringer.

Ytre validitet/generalisering av studien

Ytre eller ekstern validitet handler om i hvor stor grad det som framkommer i studien kan generaliseres, overføres til en videre kontekst. Larsson (2001) har også tatt opp begrepet ”generalisering” av kvalitative studier. Larsson (ibid.) tolker ordet generalisering på følgende måte

[..]handlar om någon form av försök att använda tolkningar eller slutsatser på några andra personer eller situationer i tid och rum enn de som ingått i det empiriska materialet i en studie. (ibid., s. 4)

Han foreslår tre tankefigurer i diskusjonen om generalisering av kvalitative studier:

generalisering ved å *maksimere variasjon*, generalisering ved *kontekstlikhet* og generalisering ved *gjenkjenning av fenomen* (”gestaltning”). Kan disse kriterier gi mulighet til å generalisere de tolkninger jeg har gjort i min undersøkelse, der det bare var 22 lærere? Svaret er både ja og nei. Maksimert variasjon kan man knapt snakke om med et så lite antall lærere, men det at jeg i studien hadde med lærere med ulik alder, kjønn, ulikt antall år i skolen ol er en tanke i denne retningen. Tanken bak å maksimere variasjon er å ivareta sjansen for at det finnes så mange ulike oppfatninger som mulig, og å velge ut personer som kan antas å gi så ulike svar som mulig for å beskrive fenomenet best mulig. Det andre kriteriet er kontekstlikhet.

Kontekstlikhet finnes, i hvert fall gjennom at informantene har samme yrke – de er både lærere og øvingslærere, og praktiserer i norsk grunnskole (i 1.-10.klasse). Dette innebærer at de er gitt samme rammeverk i samfunnsmandatet (læreplan og forskrifter) og i avtaleverk for yrkesutøvelsen. Jeg kan imidlertid ikke i utgangspunktet si noe om hvordan disse forholdene påvirker den enkelte lærers yrkesliv - ei heller hvordan dette har betydning for hvilke caser de velger å fortelle. Lærerne i undersøkelsen skal ikke ses som representanter verken for kjønn, alder eller utdanning, selv om hvert case har det individuelle individ som utgangspunkt. Hver fortelling er unik og skal forstås ut fra sine forutsetninger. De hendelsene og situasjoner som lærerne velger å løfte fram og fortelle i samtalegruppene er deres egne valg, samtidig som fortellingen konstrueres og utdypes i samtalene med de andre.

Den tredje tankefiguren hos Larsson (2001) er generalisering via gjenkjenning av fenomenet. Det handler om ut fra en tolkning av en hendelse å kunne få en beredskap til å tolke andre hendelser. Skjulte forestillinger og mønstre som avviker fra den hverdagslige tenkningen og det som tas for gitt, tolkes og løftes fram. Et slikt mønster kan i forlengelsen gi leseren en mulighet til å bli bevisst liknende mønstre i andre kontekster, mønstre man ellers ikke skulle ha oppfattet. I følge Larsson (ibid.) kan dette også være en ulempe – ettersom forskeren ikke kan forutse når og hvor ”gestaltningen” blir anvendbar. En annen svakhet er at fenomener og tolkninger som ligger på linje med leserens forestillinger fremstår som med anvendbare, det vil si at forskningens kritiske potensial kan undermineres (ibid). I dette analysearbeidet finnes risikoen for at mine tidligere erfaringer og oppfatninger styrer mine valg, men analysearbeidet har også gitt nye erfaringer. For å holde min egen forforståelse under kontroll har jeg gjennom hele arbeidet latt andre få ta del i dette, både muntlig og skriftlig. Dette har medført at jeg om og om igjen har omprøvd og justert tidligere tolkninger. Gjennom å knytte studien til relevant forskning, belyses dessuten de ulike temaene fra andre perspektiver.

Trusler mot troverdighet

- **Gruppepåvirkning**

Siden samtalegrupper er kommunikative hendelser, er en sentral oppgave å forstå hvordan den kommunikative prosessen bestemmer natur og kvalitet på dataene som framkommer, men også hvordan meningsdanning og meningsartikulasjon kan påvirkes gjennom samtaleprosessen. Dette understrekes av forskere som har brukt fokusgrupper som datainnsamlingsmetode (Albrecht, Johnson, & Walter, 1993). I gruppesamtaler kan informantene fremstå med en felles stemme når et spørsmål diskuteres eller si det samme som den som først snakker. Samtaleprosessen utfordrer derfor forskeren til å ha strategier for å motvirke gruppeenighet og påvirkning fra andre deltakerne. Nøkkelspørsmålet er derfor hvordan forskerne legger til rette for ”avsløring” av meninger. I denne studien var strategien at hvert møte startet med lærerens individuelle skriftlige case etter oppsummering og responssamtalen fra forrige møte. Jeg som gruppeleder ga bevisst ordet til ulike personer etter tur og etterspurte *deres* mening. Dvs. at møtene begynte med en individuell prosess for så å gå over i samtaleformen. Ved at lærerne hadde med hovedcasene skriftlig, var det noe de måtte ha tenkt gjennom på forhånd, tatt stilling til og gjort egne overveielser i forkant.

- **Økologisk validitet**

Noen ganger snakkes det om fokusgruppers eller samtalegruppers *økologisk validitet*. Det er når begreper og slutninger har relevans til det ”levde” livet. Samtalegruppene er sosiale hendelser som involverer deltakernes interaksjon og meningsdanning. En av grunnene for å etablere slike samtalegrupper, er menneskers tendens til å diskutere ulike emner i grupper (Albrecht et al., 1993). Da vil data fra slik meningsdanning ha relevans til en større sosial sammenheng, dvs. en høy grad av økologisk validitet og ikke kun være begreper og meninger som er konstruert eller bearbeidet (Wibeck, 2000). De to lærergruppene ble etablert fordi gruppene skulle samtale om lærernes erfaringer og etiske opplevde etiske dilemmaer fra deres ”levde hverdag” i skolen. I gruppene ble tanker og ideer brynt mot hverandre. Ideer og tanker ble modifisert og sett fra andre perspektiver. Det innebærer at data generert i samtalegruppene er mer økologisk valide enn data som samles inn for eksempel ved at individer *alene* får gi uttrykk for sine meninger.

Forskningsetiske overveielser og refleksjoner

Forskningsetiske overveielser handler mye om hvilket ansvar forskeren har overfor dem hun studerer og om studien er utført på etisk og forsvarlig måte. Gjennom å følge retningslinjene fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (vedlegg 7), har studien tatt med de tradisjonelle etiske vurderingene om *informert samtykke* (dvs. få informantens skriftlige samtykke etter omhyggelig informasjon om prosjektet), *beskytte informantenes privatliv* (dvs. å skjule informantenes identitet) samt å *beskytte informantene fra skade* (dvs. fysisk, følelsesmessig eller på annen måte).

I det følgende avsnittet vil jeg trekke fram to spesifikke etiske utfordringer ved bruk av samtalegrupper som metodiske tilnærming - *selvavsløring og konfidensialitet*.

- **Selvavsløring**

Samtaler mellom deltakerne og gruppedynamikkens virkning ble i dette prosjektet vurdert til å ha stort potensial til å avdekke eller ”avsløre” sider ved lærernes profesjonsetiske opplevelser, begrunnelser og vurderinger og at en grupperelatert tilnærming.

Informantenes selvavsløring kan imidlertid risikere å bli omfattende ved en gruppe-tilnærming, og informantene kan i ettertid komme til å angre på hva de har sagt i samlingene (Morgan, 1997). I denne studien var lærernes *selvvalgte etiske dilemmaer* utgangspunktet for gruppesamtalene. Følgende samtalesekvenser illustrerer hvordan tre

lærere selv vurderte hvilke caser de skulle plukke ut, og deres frykt for hvilke konsekvenser dette kunne få i etterkant for hva som eventuelt var ”avslørt” i samtalen.

A: Når jeg har skrevet ned disse sakene som jeg har opplevd, så har jeg skrevet ned de sakene som hos meg har *skapt litt ubehag* da. Hva gjør jeg nå - for det går ikke på fag, men det går på mine verdier som kanskje går i mot verdier hos motparten – sånn at det blir litt vanskelig. den ubehagfølelsen er ikke all right noen ganger, men samtidig er det den som gjør at en kommer videre. At du trår inn i det. (Fra B2-møtet).

B: det er et etisk dilemma i dette her også, hvilke caser fra arbeidslivet mitt skal jeg ta opp. Ja det er en grad av redsel også for å synliggjøre i forhold til at ting kan bli offentliggjort som ikke bør være det. Selv om man stoler på hverandre så er likevel tankene der om: hvor blir det av de papirene, kan det gjenkjennes og... Og når man skriftliggjør det, ikke sant... Så jeg kjenner veldig på det, når du sier at kan du ikke ta de å maile over, så tenker jeg – Jo jeg kan jo det, men... Jeg kopierer opp og deler ut neste gang det vi bruker her, men jeg har ikke lyst til å dele ut i hytt og pine, for jeg kjenner at det gjør noe med meg å ta det opp.

....

C: jeg tør ikke diskutere [på skolen] det vi har snakket om en gang jeg, for det er så fort gjort å si for mye. (Fra B8-møtet).

Læreren understreket her at hun gjorde selv et utvalg av hva hun ønsket å presentere på møtet, hvilke caser og hvilke dilemmaer. Som nevnt lå enkelte caser noe tilbake i tid, andre var dagsaktuelle situasjoner og hendelser som læreren sto midt oppe i, men de fleste valgte vanskelige situasjoner som hadde berørt dem sterkt. Overveielsene om hva og hvor mye de kunne fortelle var allikevel tilstede. Redsel for å synliggjøre problematiske situasjoner og hendelser ved egen skole og eventuell senere gjenkjenning, førte til at de ønsket å sikre seg at papirene etter samtalen ble forsvarlig makulert.

Om gruppedynamikken førte til at lærerne fortalte mer enn de i utgangspunktet hadde tenkt og ønsket å fortelle, og om noen følte at de hadde avslørt ting som kunne få negative personlige konsekvenser for dem senere, ble ikke registrert i samtalen eller i uformell kontakt utenom møtene. Spørsmålene som de andre deltakerne stilte til hovedcaseholderen var til oppklaringer om rammer og kontekstuelle forhold for å få bedre innsikt i hovedcasen. I svært liten grad fant jeg at de andre informantene ”presset” caseholder på begrunnelser eller andre former for ”avsløringer”. Jeg erfarte derfor ikke ”selvavsløring” som noe forskningsetiske problem.

- **Konfidensialitet**

Troverdighet handler også om informantene har tillit til forskerens konfidensialitet, og de hun får vite behandles på en konfidensiell måte. At en del lærere vegret seg å distribuere casene sine på mail i forkant av møtene, ble respektert ut fra tanken om konfidensialitet.

Konfidensialitet er en spesiell utfordring i samtalegrupper fordi det ofte fremkommer sensitiv informasjon - også om andre enn personen selv. Kollegaer og ledelse ved skolen ble omtalt i casene, og kjennskap til hvilke skoler deltakerne representerte gjorde koblingene enkle. Som gruppeleder startet jeg med å oppfordre deltakerne til ”åpenhet innad, men lukkethet utad” for deltakerne, noe de aksepterte. Det handlet om ikke å utlevere følsomme opplysninger om de andre deltakerne i gruppe, eller om informasjon de fikk om skoler, skoleledelse osv. En oppfordring kan allikevel ikke garantere for at alle gruppemedlemmene overholder en slik henstilling fullt ut.

En annen side var makulering av alt skriftlig materiale vi hadde brukt under samlingene, både kopierte hovedcaser og oppsummeringer på mail.

Det er så fort gjort at sånne papirer kommer på avveier. For når du skriver sånt så prøver du å gjøre det anonymt, men så sier du noe som kan spores, så det er veldig viktig at vi makulerer det. (Fra B8-møtet)

Jeg er veldig redd for det, og jeg sletter alt på mailen også. (Fra B8-møtet)

For begge gruppene ble det derfor presisert at deltakerne skulle makulere de kopierte casene etter siste møtet.

For å vanskeliggjøre at informasjon kan tilbakeføres til informantene og skolene deres, har jeg ivaretatt konfidensialitet ved å gruppere oversikten over informanter og skolen (vedlegg 4). Sitater fra rådata opererer kun med casenavn og fiktive bokstaver på personene, eller relateres spesifikt til ”caseholder” og gruppesamtalen⁴⁹. Navn på skoler, kollegaer og elever er utelatt eller erstattet med fiktive navn eller bokstaver.

Avsluttende refleksjon

For å studere hvordan lærere snakker om etiske problemer og dilemmaer fra sin ”levde hverdag” kunne individuelle face-to-face intervjuer blitt brukt. Ved enkeltintervju ville forskeren hatt mer kontroll med situasjonen. Gruppeintervju er en annen mulig tilnærming,

⁴⁹ Caseholder A4 betyr at det er hovedcase i A-gruppen, møte nr 4.

men det som skiller gruppesamtaler fra ordinære gruppeintervju er at gruppesamtalene stimulerer til å utnytte *interaksjonen i gruppene* og til å bruke interaksjonen som del av en dataproduksjon (Morgan & Krueger, 1998; Wilson, 1997). Samtaler mellom flere informanter kan få informantene til friere å uttrykke ideer, meninger og oppfatninger og en trygg gruppeatmosfære kan åpne for at sensitive og vanskelige tema ble drøftet. Når lærerne begynte å prate, ble det lettere for de andre deltakerne å sette ord på egne følelser og tanker. Merton et al. (1990) viser for eksempel til at deltakernes hemninger slippes opp i et inkluderende gruppeklima. Når en av deltakerne våger å snakke om sensitive og følsomme tema, inspireres de andre til åpenhet.

I individuelle intervju og gruppeintervjuer er faren at de som blir intervjuet svarer det han eller hun tror forskeren vil vite. Sammenliknet med intervju bryter gruppesamtaler i større grad ned maktrelasjoner mellom forsker og informant. Når gruppesamtaler konseptualiseres som diskusjon mellom deltakerne, blir samtaleprosessen mer "demokratisk" og samtalen flyter lettere, på tross av at gruppemøtene er sosialt planlagte og strukturerte.

For å kunne forme og ordsette sine ideer, har mennesker behov for å lytte til andre (Hylander 2002). Milward (2000) diskuterer fokusgruppemetoden fra et psykologisk forskningsperspektiv og mener at data fra fokusgrupper eller samtalegrupper kan forstås dels fra *gruppeprosessen*, dels fra det *innhold* som diskuteres. Når et individ konfronteres med andre deltakeres hensikter, meninger, begrunnelser og handlinger som ikke er lik ens egne, blir individet mer bevisst sin egen stillingtagen og tvinges til å analysere disse mer gjennomgripende enn ved et individuelt intervju. Ethiske problemstillinger er både komplekse og uoversiktlige, og i komplekse situasjoner er mennesker ofte ikke bevisst egne valg og preferanser. Valg av tilnærmingen longitudinelle gruppesamtaler med et bestemt fokus ble gjort ut fra antakelse om at det ville gi rikere og mere informative data enn ved enkeltintervju eller gruppeintervju.

Tre spørsmål kan stilles til den valgte metodiske tilnærmingen

- 1) Var longitudinelle samtalegrupper velegnet for dette prosjektet?
- 2) Hva fikk jeg vite noe om med den valgte metodiske tilnærmingen?
- 3) Hvor "autentiske" er de dataene som framkommer?

Den enkleste testen for spørsmål nummer en er å spørre hvor lett deltakerne diskuterte emnet, eller om det var noen barrierer for en aktiv og lett interaksjon. I så tilfelle mener jeg andre diskusjonsteknikker eller metoder burde vært benyttet.

Svaret på spørsmål to er at både hensikten med samtalegruppene og hvordan gruppemøtene organisert og gjennomført, vil influere på måten diskusjonene utvikler seg og hvordan ytringene blir utvekslet og fulgt opp av deltakerne og av forskeren. Ut fra datamengde og gjennom analysen, ser jeg imidlertid at jeg har fått et svært rikt, levende og detaljert materiale med hovedcaser, samtalene med responsamtaler og følgecases, men også meninger og oppfatninger som ligger utenfor den offisielle agendaen – hva jeg velger å kalle for mer ”usensurerte kommentarer”. Det miljøet jeg etablerte, ga god tilgang til data om hvordan lærerne snakker om problemer, dilemmaer, løsninger og begrunnelser fra sitt yrkesaktive liv. Det siste spørsmålet gjelder også dataene. I ettertid ser jeg en svakhet med selve ”bestillingen” til lærerne:

Gi en kort skriftlig beskrivelse av en arbeidssituasjon hvor du som lærer fant det vanskelig å vite hva som var rett eller galt å gjøre sett ut fra et moralsk eller etisk synspunkt i forhold til elever, kollegaer eller noe annet i din lærerpraksis. Beskriv hva som skjedde, hva du gjorde og hvilke overveielser du foretok samt hvordan det hele endte.

Her er elever, kollegaer fremhevet spesielt. Dette kan ha ført til at lærerne vektlegger slike dilemmapregede situasjoner framfor noe annet i sin lærerpraksis når de skal velge ut dilemmaer.

Enhver beskrivelse av opplevde dilemmaer er avhengig av den sosiale konteksten den blir fortalt i (Wenger, 2004; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). Hvilke svar datamaterialet gir, og hvilke eventuelle dilemmaer, løsninger og begrunnelser dataene fra gruppesamtaler representerer, vil resultatdelen gi svar på. Dersom en betrakter data fra for eksempel individuelt intervju til i større grad å representere data fra den private sfære, vil da data fra samtalegrupper med responser bli vurdert som mindre autentiske og mer private stemmer? Eller at gruppeinteraksjoner og gruppedynamikk medfører utelukkelse av personlige standpunkter, og hindre data av mer personlig art? Min erfaring er at det ikke er noe klart og entydig svar på dette, både forskere og informanter er ulike, og dermed også data fra begge metodene. Denne studiens metodiske tilpassing og arrangementet med selvvalgte caser, ga i hvert fall en individuell start og utgangspunkt for gruppesamtalene. Hvordan utvalget av

casene er gjort forteller noen av sitatene litt om (jf. s. 142). Lærerne viser her både til følelser og konfidensialitet.

Med referanse til teori om samtalegrupper og gruppeintervju vises det til at deltakerne i slike arrangement også forteller slikt som ellers ikke blir sagt i individuelle intervju. De påvirker hverandre i gruppesamtalene, men det gjøres også i individuelle intervju. Det at det er flere stimuli i en gruppe, er noe som gir en bredere respons og en belysning av detaljer som ellers kunne blitt oversett (Kidd & Parshall, 2000).

Læreres hverdagsspråk fra gruppesamtaler ble antatt å kunne fortelle vel så mye om hva lærerne oppfatter, mener, vet eller erfarer som andre typer datainnsamlinger. Gjennom samtale som inkluderer lærernes fortellinger/caser⁵⁰, uttrykkes og formidles kunnskaper, meninger og holdninger som ofte ikke framkommer i rasjonelle responser på direkte spørsmål slik tilfellet er i individuelle intervju. Denne videreutvikling av fokusgruppemetoden til *longitudinelle samtalegrupper* konstituerte også lærernes egne fortellinger i samspillet samtidig som flere deltakere i samspillet fører til flere og rikere fortellinger.

I følge Gubrium & Holstein (1997) så bebor kvalitative forskere "lived border between reality and representation". Ulike tilnærminger vil ha ulikt fokus for – og dermed også gi ulike syn slik Kvale (1997; 1999) illustrere det. I denne studien har jeg fått lærernes insider-historier uten elevenes, foreldrenes eller kollegaenes eventuelle justeringer av disse. Med denne metodiske tilnærmingen har jeg fått data om lærernes måte å se på og å snakke om sin virkelighet presentert gjennom en rekke dilemmaer fra yrkesutøvelsen.

⁵⁰ Disse begrepene har i denne sammenheng lik betydning

Kapittel VII: Resultat – Etske problemer og dilemmaer i læreryrket

I dette og de to følgende kapitlene besvares de tre problemstillingene:

- *Hva kjennetegner de profesjonsetiske problemer og dilemmaer som lærerne velger å presentere for hverandre? (kapittel VI)*
 - Hvordan løses problemene og dilemmaene? (kapittel VII)
 - Hvordan begrunnes løsningene? (kapittel VIII)

I dette kapitlet presenteres analyser av data fra samtalegruppene med fokus på problemene og dilemmaene. Jeg undersøker hvordan dilemmaene ser ut, hvilke verdier og normer som står på spill for lærerne i de etiske dilemmaene og hvilke normer som synes å kollidere. Svarene henter jeg fra det empiriske materialet som fremkom gjennom de longitudinelle samtalegruppene med lærerne. Jeg har valgt å kalle problem/dilemmaer, løsninger og begrunnelser for temaer, mens de forskjellige ulike undergruppene innenfor hvert tema kalles kategorier. På denne måten blir kategoriene liggende nærmere empirien, og temaene nærmere forskningsspørsmålene.

På slutten av dette kapitlet presenteres *kardinaldilemmaer og andre dilemmaer*. I begrepet kardinaldilemmaer legger jeg de *store hensyn* lærere må ta, de dilemmaer som gjentar seg og som representerer innholdselementer og verdier som lærerne oftest betoner i materialet, mens *andre dilemmaer* er dilemmaer som bare forekommer i blant.

Kardinaldilemmaene knyttes også til et av lærernes utsagn i samtalene. Hun uttrykker det på følgende måte: ”*et etisk dilemma som er der hele tiden*” (min utheving),

Profesjonsetiske dilemmaer

Begrepet profesjonsetisk dilemma (jf. s.36 ff) og ulike normer som kan ha innvirkning på læreres handlingsvalg (jf. s.41 ff) ble drøftet i teorikapitlet (Kapittel II). Det ble også vist til at ulike normer kan gi motstridende handlingsalternativer og slik være i konflikt med hverandre, og dermed kan skape etiske dilemmaer for lærere. En lærer kan også oppleve å komme i dilemma til en og samme norm fordi omstendighetene ikke gjør det mulig for lærere å oppfylle normen for *alle* berørte parter. Lærerne tvinges da til å velge mellom ulike hensyn som er berettiget å ta, men kan for eksempel ikke samtidig både ta hensyn til hele klassen og den enkelte eleven, eller til foreldre og til eleven. Fra empirien identifiseres i lærernes beskrivelser situasjoner der lærerne opplever en moralsk eller annen forpliktelse mot *to*

uforenelige og i blant *svært vanskelig forenelige* handlingsalternativer - og der profesjonsetisk dilemmaer manifesterer seg ved at læreren må velge mellom ulike normer.

Hva handler lærernes dilemmaer i denne studien om?

Umiddelbart oppfatter jeg det som overordnet for lærerne at de ønsker å beskytte og ivareta elevene på best mulig måte. Lærerne er genuint opptatt av elevene. Samtidig kan ønsket om ivaretagelse og omsorg av elevene kollidere med andre normer og krav lærerne kjenner seg styrt av. Lærerne ønsker for eksempel å respektere elevene, være rettferdig og ivareta deres rett til privatliv og integritet, og rett til selvbestemmelse. Foreldrenes rett til privatliv og integritet skal også ivaretas og blir en tilleggsvurdering for læreren. Det kan bli både problematisk og dilemmapreget når lærerne kan ha ønsket om å korrigere foreldres holdninger, atferd og oppdragelse av barnet. Andre dilemmaer viser seg når lærere stiller krav og oppdrar elevene etter helt andre normer og verdier enn foreldrenes. Det kan det skape usikkerhet hos læreren om hva som er rett og galt å gjøre og hvor langt lærerens ansvarsområde egentlig strekker seg. Noen dilemmaer viser til ønsket om å være ærlig og si sannheten til foreldre og kollegaer, men at institusjonelle og andre normer kan påvirke og styre læreren i helt andre retninger. Andre dilemmaer peker på hvor vanskelig det er for lærere å strekke til for *alle* elevene, og at de ikke makter å etterkomme sitt ideelle ønske om rettferdig fordeling mellom alle i klassen. Fordelingen omhandler for eksempel lærerens tid, oppmerksomhet eller tilpasset opplæring. Dette fører til at læreren ufrivillig kan bli urettferdig.

Hvordan er de dilemmaer lærerne velger å presentere?

Beskrivelser av temaet dilemma

Teamet dilemma knyttes til *innholdet* i dilemmaer som lærerne presenterer, til hva jeg oppfatter å være det mest sentrale i det som presenteres. Den første inndelingen som ble gjort var i 1) dilemmaer knyttet til *ulike relasjoner* og 2) dilemmaer knyttet til *undervisningen*.

Ved første øyekast synes det å være svært mange problemer og dilemmaer knyttet til relasjoner, men også dilemmaer som krever at lærerne balanserer mellom en rekke ulike andre hensyn. Dilemmaer knyttet til undervisning, til mandat og til institusjonelle retningslinjer og normer er det langt færre av. Hvilke verdier og normer som eventuelt konkurrerer, vil den følgende analysen vise.

De relasjonelle tilknytningene viste seg å være til en rekke personer lærerne møter i profesjonsutøvelsen. Selv om mange av dilemmaene er tilknyttet relasjoner, kommer også andre verdimesige aspekter i tillegg. På tross av dette valgte jeg å opprettholde den første betegnelsen på dilemmaer knyttet til det *relasjonelle* - fordi jeg oppfatter at disse dilemmaene har en relasjonell tilknytning som *hovedfokus*. Det er personene lærerne har etiske forpliktelser til, og lærere må velge hvem/hva de skal gi prioritet i disse relasjonene. Men det er ikke relasjonen som utgjør dilemmaet. Det etiske dilemmaet er *hva valget handler om*.

Relasjonene er altså ikke selve dilemmaet, men viser til hvordan jeg valgte å sortere dilemmaene i ulike grupper. Jeg så imidlertid raskt behov for en mer finmasket inndeling for analysen. Dette ble gjort for å yte materialet mer rettferdighet og for bedre å kunne se hvilke personer dilemmaene var tilknyttet. Dilemmaer knyttet til relasjoner ble derfor inndelt i *a) lærer-elev, b) lærer-foreldre-elev, c) lærere-kollega-elev*. Denne inndelingen er naturlig fordi det er disse relasjonene som er mest vanlig for lærere. Temaene er nummerert fra A-G og spesifiserte i dilemmakategorier A1, A2 osv.

Dilemmaer knyttet til relasjoner

A. Dilemmaer knyttet til lærer- elev relasjoner

Dilemmaene beskriver valg mellom ulike hensyn som det er berettiget å ta for lærerne, og vil i dette kapitlet bli spesifisert og konkretisert med innhold fra lærernes fortellinger. Fra materialet identifiseres to dilemmakategorier med denne tilknytningen som hovedfokus. Det første dilemmaet angår lærerens valg rettet mot enkeltelever eller hele klassen (A1), deretter presenteres dilemmakategorien om læreren bør hjelpe uten å ha kompetanse til det, eller la være å hjelpe eleven (A2). Hver av dilemmakategoriene anskueliggjøres gjennom et eller flere sitater fra lærernes fortellinger.

A1. Hensynet til enkeltelev vs hensynet til klassen

Lærere møter oftest elevene i et kollektiv, i en klasse. Dette kan være utgangspunkt for spesifikke etiske dilemmaer for lærere. Enkeltelever kan for eksempel ha behov og forutsetninger som på ulike måter kolliderer med de andre elevene i klassen. Slike settes læreren i valgsituasjoner mellom ivaretagelse av enkeltelever eller klassen som helhet. Spørsmålet er hvem læreren bør/skal ivareta – enkelteleven eller klassen.

Korreksjon

Den første hendelsen omhandler læreres korreksjon når elever gjør noe galt, og hvordan læreren spontant og høyt i klassen (ofte ufrivillig) henger ut den som har gjort det. I dette eksemplet klandrer læreren seg for hva hun har gjort, siden hun ut fra erfaring visste at det var den integrerte gutten som ofte var ”tyven”. Hun beskriver situasjonen på følgende måte:

Stig gjør ikke de oppgavene han skal, han klarer ikke å fokusere eller på en måte samle seg så han gjør det de andre gjør, og han vandrer mye rundt og så tar han en del ting. Og dette vet jeg, og de andre elevene sier at han ”stjæler”. Men jeg tenker at det ikke er vondt ment, men det blir sånn bare noen ganger.

... Og jeg spør: er det noen som har sett korta? De så sånn og sånn ut og de lå i en sånn og sånn boks. Og ingen vet noen ting. Og det er litt overraskende, for de er små og de sier det med en gang. Og ingen sier noe, men til slutt så kommer det fram at - ja Stig hadde noen sånne kort på gangen på fredag. Og så skjønner jeg jo med en gang at dette skulle jeg jo aldri ha spurt om, ikke sant. Men jeg tenkte bare ikke så langt at det kanskje hadde tatt den veien. Og der havner man jo mange ganger. Ja, vel - og så avslutter jeg på en måte at da skal vi prøve å finne ut av det, og legger på en måte diskusjonen død veldig fort. Og så kom da noen av disse søte, pliktoppfyllende jentene - de kommer etterpå og sier at jeg fikk noen sånne kort av Stig for at han sa at han hadde finni de der borte og der ute, og da trudde jeg at jeg kunne ta imot disse korta. Og så ja - og så er det det etiske dilemmaet mitt ikke sant: *man kan ikke bare ta ting* - det er vi alle enige om, men sånn blir det for noen noen ganger. Og jeg vet at hvis jeg hadde gått på Stig i klassesammenhengen så ville han bare på en måte... nei han sa: Nei jeg har ikke hatt de korta - det sier han høyt.

De normer og verdier som aktualiseres for læreren er for det første ivaretagelse av elevens verdighet og status i klasserommet, og lærerens forsøk på å hindre at eleven blir ytterligere stigmatisert og uthengt i klassen. Det er lærerens grunnleggende verdier om å beskytte enkeltelever mot skade ”non maleficence” (Ross & Stratton-Lake, 2002). Disse verdiene kan betegnes som prima facie plikter, og er et etisk prinsipp som kommer igjen i mange av lærernes fortellinger og caser fra lærernes hverdag. Prinsippet om å unngå skade for enkelteleven oppleves av læreren å stå i konflikt med læreroppgaver gitt i mandatet for *alle* elevene. For det andre handler det om lærerens forpliktelser og ansvar for alle elevenes moralske oppdragelse. I dette caset handlet det om at det er galt å stjele. Læreren må avgjøre om - eller når, det er berettiget og forsvarlig å kritisere en elevs atferd og prestasjoner foran klassen. Læreren samhandler ikke bare med enkelteleven ut fra dennes behov og interesser, men må også ta i betraktning at interaksjon og samhandling med enkeltelever påvirker de andre på ulike måter (Jackson et al., 1993). Å bli offentlig vurdert er imidlertid noe av det elevene erfarer og lærer seg å håndtere i skolen, som en del av institusjonelle og

profesjonsinterne normer. Lærerens handlingsvalg vil kunne avgjøre hvordan offentlig vurdering praktiseres i klasserommet.

Tid og oppmerksomhet

En annen variant av det samme dilemmaet handler om lærerens fordeling av tid og oppmerksomhet mellom elevene. Dette kan knyttes til prima facie normen om "urettferdig fordeling av noe verdifullt" (Ross & Stratton-Lake, 2002). Spørsmålet er hvor mye hensyn skal læreren ta til en elev som i liten grad fungerer innenfor de rammer og opplegg skolen har? I det følgende caset forteller læreren at eleven fungerer bra med lærerstyrt tradisjonell undervisning, mens jenta ikke gjør noe når det er gruppe eller prosjektarbeid.

Jeg har en ADHD⁵¹-elev som er medisinerert og absolutt plaget av det. Hvor mye hensyn skal jeg ta til den ene kontra klassen - eller til klassen på bekostning av den ene eleven. For eksempel: hun fungerer absolutt best når undervisningen er lærerstyrt og tradisjonell, hun har veldig vanskelig for å gjøre noe når det er elevstyrt aktivitet. Og da er hun mer i bevegelse og farer omkring og vil skifte aktivitet og arbeidsform. Eller trekker seg helt inn i seg selv og sitter der og tegner. Og da blir det litt sånn..

Og du kan si hvis jeg lar henne sitte i ro og holde på med sin tegning og sin blyantspissing og lekene og sånn, så er hun rolig. Men hun er i sin egen verden og gjør ikke noe skolearbeid, lærer vel vanvittig lite (småhumring). Skal jeg la henne få lov til det av hensyn til de andre i klassen, så hun ikke forstyrrer osv.? Og så de ikke synes at hun er noe å fortelle om til middagsbordet hver dag? Eller vil de andre synes at hun er helt utenfor siden hun har sine andre regler?

Dilemmaet mitt er jo [også] dette her: Jeg kan egentlig godt risikere at hun ikke kan noe faglig - jeg kan jo det. Moren er dødsredd for alt det som står om disse ADHD-personene som er i fengsel - en stor prosentdel. Hun er kjemperedd for det. Det hadde jo jeg vært og, hvis det hadde vært mitt barn.

Ut fra verdien om å unngå å skade eleven (jf. prima facie plikt s. 43 ff), ønsker læreren som i det forrige eksemplet å forhindre/dempe stigmatisering og fokus på at barnet er annerledes. I tillegg fremholder læreren bekymring for jentas faglige utvikling når hun i så stor grad gis anledning til å holde på med ikke-faglige ting i skoletimene. Det kan være vanskelig å håndtere det enkelte individs behov, spesielt dersom disse kommer i konflikt med pedagogisk virksomhet for hele gruppen, eller til krav og retningslinjer gitt i mandatet - for eksempel mandatets krav om varierte arbeidsformer: eks. prosjektarbeid og gruppearbeid som ikke

⁵¹ ADHD er forkortelse for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. Hovedtrekk ved ADHD er oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet, impulsivitet. Ca. 35% av de som har ADHD har lærevansker. Minst like mange har atferdsvansker. Kilde: <http://www.adhd-foreningen.no/> nedlastet juni2007

fungerer for noen elever. Det etiske dilemmaet angår at lærere skal ivareta de profesjonsinterne normer i mandatets (læreplanens) mål både for klassen og for integrerte elever. Hvem skal da prioriteres – enkelteleven eller klassen som helhet?

Åpenhet, sannhet og integritet

Prinsipper om lærerens ivaretagelse av elevenes moralske oppdragelse kan kollidere med barns og foreldres rett til privatliv og integritet. I flere eksempler uttrykker lærerne sterke ønsker om åpenhet om barns problemer, ut fra en vurdering om at dette vil kunne gagne både enkeltelev og klassen. Også i dette eksemplet forteller læreren om et integrert barn i klassen.

Og så lurte jeg litt på bla. en elev som har ikke noen annen diagnose enn at hun er mentalt retardert, og mulig at dette har oppstått som en feilmedisinering av mor i svangerskapet. Det er litt sånn uvisst. I hvert fall så har denne jenta få ferdigheter og hun har ikke noe særlig potensial heller, verken sosialt eller intellektuelt. Og dette ser jo alle. Og så begynner vi i 1. klasse, og alle skal leke sammen og vi er forskjellige og vi er gode til forskjellige ting og sånn, og så blir det veldig tydelig etter hvert at denne jenta kommer aldri til å bli noe særlig god i ting, sammenliknet med alle de andre. Og så ønsker jeg å være åpen og fortelle litt om ikke vi vet hva som har skjedd, men det kan ha skjedd sånn - og peke på muligheter og å sette noen ord på hva det er. Det er jo en hjerneskade antakeligvis. Men det vil ikke mor. Og mor er jo i en sånn sorgprosess over dette her fremdeles, ikke sant, og håper vel kanskje på at det skal gå bedre. Og da står vi der. Og ungene spør, de andre elevene spør... Men hva sier man da, når man ikke får foreldrene med på å være åpne?

Men dilemmaet handler også om *hvor mye* klassen bør vite om enkeltelevs problemer og hjemmeforhold.

Jeg har hatt en gutt med liknende, han har ikke ADHD- diagnose, men en liknende diagnose fra 2. - 7 klasse, og i 2.klasse fikk han den diagnosen, og foreldrene orket ikke å være så åpne på det i begynnelsen, og så gikk det er par år og da valgt de selv å fortelle om dette på et foreldremøte. I begynnelsen så var det veldig vanskelig fordi han hadde spesiallærer inne, og han fikk gå på datarommet, og de andre sa: Hvorfor får N alltid data og ikke vi? Hva skulle jeg svare da? Altså der er du inne på den igjen, hvor mye skal jeg si, hvor mye må klasse vite?

Skal læreren dele med elevene det hun vet, eller er det eleven/foreldrene som skal avgjøre hvor mye de andre skal informeres om enkeltelever? Hva sier hun når elevene spør? Her kobles åpenhet og sannhet sammen. Dilemmaet for læreren er at hun hele tiden må balanseres sitt ønske om åpenhet mot ivaretagelse av enkeltelevs integritet og beskyttelse.

Dette dilemmaet oppstår fordi elevene befinner seg i en gruppesituasjon hvor elevens prestasjoner og oppførsel synliggjøres i klassen/gruppen, og på den måten blir en del av alle elevenes hverdag. Læreren dilemma ligger i måtte balansere mellom åpenhet og taushet, ut fra at alt i klasserommet også skjer åpent og for alles øyne, men også tolkes av de andre

elevene. Sitatene viser at lærerne strever med denne balansen, og at det er uklart hvor åpen eller taus/lukket hun bør være, eller hvor sterkt hun eventuelt kan/bør presse foreldrene til åpenhet.

A2. Handle uten kompetanse vs ikke handle/ikke hjelpe

Siden lærere er i daglig kontakt med elevene, kommer de ofte svært nær elevene og kan oppleve å bli vitne til ulike typer omsorgssvikt (eks når hun observerer at en elev går i de samme klærne uke etter uke) eller å få fortrolige og sensitive opplysninger både om familie, hjemmeforhold og om elevens personlige problemer.

Sensitiv og personlig informasjon

I disse eksemplene forteller lærerne hvordan de får fortrolige opplysninger om elever og hvordan de reagerer og handler. I det første eksemplet forteller en lærer om en jente som er seksuelt misbrukt og hjelpeapparatet som hun opplever ikke fungerer.

Så kom det for dagen at hun var seksuelt misbrukt. Hun hadde fortalt det til sin mor som 11 åring, og var blitt avfeid. Og ja - vi visste ikke hvor alvorlig det var, men at hennes reaksjoner var alvorlig - det var veldig lett å se. Og fagkarakterer og alt dalte, og hun sendte tegninger også som var helt vanvittig altså. Det kunne jeg tatt med og vist dere. Men det er nå så. Og vi lurte jo fryktelig på hva vi skulle gjøre, men det naturlige var jo selvfølgelig å henvise jenta, så vi koblet inn PPT⁵² først - og de vurderte jenta som suicidal og henviste videre til BUP⁵³, så ble hun satt på en venteliste - 14 år gammel.

Jeg fikk telefoner nesten daglig. Jeg fikk telefoner i helgene - det var ikke en lyd i andre enden, og jeg så ei jente som gikk mer og mer inn i fosterstilling [...]. Hun sa ingen ting, for hun svarte aldri på noe. Men hun skrev lapper. Små kryptiske greier - og hun tegnet. Og hun hadde det helt forferdelig, selvfølgelig - Og mitt dilemma opp i alt dette her er: skulle jeg involvere meg eller skulle jeg la det være? Hele verden rundt den jenta ga blaffen i henne for å si det veldig brutalt. Og jeg følte at som menneske kunne jeg ikke la være - men det var ikke min lærerrolle. Det er helt fundamentalt feil som lærer å gå inn i den der. Og så kunne jeg ikke la det være.

Lærerne får den sensitive informasjon og gis dermed stor tillit fra eleven. Spørsmålet er om læreren bør forholde seg passiv i møte med elever hvor hjelpeapparatet bruker lang tid - eller helt uteblir. Nærheten og appellen fra eleven skaper imidlertid et press på læreren, og vekker lærerens moralske ansvar. Dilemmaet skapes ved lærerens manglende kompetanse (hun er ikke terapeut) sammen med lærerens sterke ønske om å hjelpe og ivareta eleven.

Relasjonen mellom lærer og elev har preg av en institusjonalisert nærhet (Colnerud, 1995), og eksemplet over viser hvordan dette kan være utgangspunkt for dilemmaer. Relasjonen lærer-

⁵² PPT er forkortelse for pedagogisk, psykologisk tjeneste i skolen

⁵³ BUP er forkortelse for Barne og ungdomspsykiatrisk tjeneste

elev preges av vekslning mellom nærhet og distanse. Distanse er nødvendig for å lede store grupper, mens nærhet oppleves i møte med den enkelte elev der individuell hjelp, støtte og omsorg er sentralt. Feman-Nemsen & Floden (1986) beskriver det som: “The tension between expectations for distance and closeness creates a fundamental ambiguity in the teachers’ role” (p. 508). Nærheten til eleven gjør at eleven fremstår som et individuelt subjekt i kollektivet. Bevisstheten om at eleven har det vondt, og elevens fortrolighet og appell om hjelp utfordrer læreren til en eller annen handling, - uten at noe handlingsalternativ framstår som det riktige. Dilemmaet er knyttet til om læreren skal handle uten kompetanse eller om hun bør la være å handle.

B. Dilemmaer knyttet til lærer – foreldre – elev relasjoner

Det neste dilemmatemaet er knyttet til lærer-foreldre-elev relasjoner. Mange etiske dilemmaer kan forbindes med læreres plikt til samarbeid med foreldre og foresatte. Læreplanen skisserer for eksempel samarbeid mellom lærer og forelder som et grunnleggende krav, som en forutsetning for elevens læring og utvikling. Ut fra tanken om at det gagnar eleven, er samarbeid med foreldre/foresatte nedfelt i planene. Samtidig understrekes det at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen av sine egne barn (KUD, 2006c).

Skolen skal imidlertid hjelpe foreldrene i arbeidet med oppdragelse og opplæring, og den ideelle rollen ”*in loco parentis*” (Sokkett, 1993) – å være i foreldres sted, kan avstedkomme ulike moralske dilemmaer for læreren. Ut fra en slik ideell målsetting antas skole og hjem å arbeide parallelt mot samme mål. En rekke dilemmaer viser at dette ikke alltid er tilfelle, men tvert imot er noe som kan by på problemer. Relasjonen mellom skolen og familien som institusjon synes både uklar og motsetningsfylt. De to ulike sosialiseringarenaene kan være i konflikt. Det gjelder spesielt der det er uenighet mellom lærer og foreldre om hva eleven trenger og hvordan de skal behandles. Foreldre kan for eksempel kreve at barnet skal behandles på en bestemt måte som læreren betrakter som skadelig. Et eksempel gjelder bla. spørsmålet om hvor langt lærerens ansvarsområde strekker seg.

Fra dette materialet identifiseres spesielt tre dilemmakategorier tilknyttet foreldrerelasjoner: B1) lojalitet til foreldre vs. lojalitet til eleven B2) foreldres rettigheter vs. lærerens mandat B3) foreldres kontaktbehov vs. avgrensning av lærerrollen.

B1. Lojalitet til foreldre vs lojalitet til eleven

Lærerens usikkerhet kan være knyttet til hva hun skal prioritere - lojalitet til foreldre eller lojalitet til eleven. Det første eksemplet tar utgangspunkt i et foreldrepar som er skilt og fremdeles har store samarbeidsproblemer. Fordi foreldrene ikke kan oppholde seg i samme rom på grunn av uenighet og konflikt seg imellom, må lærerne bla. arrangere ulike konferansetimer med mor og far. Konflikten mellom dem er også knyttet til hvor eleven skal bo, og at jenta egentlig ønsker å flytte til far. Mor er ikke orientert.

Pålagt taushetsplikt

Her forteller lærerne om hvordan de blir stående i en svært vanskelig situasjon når de uten forvarsel får informasjon om hva far har tenkt å foreta seg med barnet. De karakteriserer det som en regelrett kidnapping av eleven etter skoletid

Men så holdt han [far] oss hele tiden underrettet om hva han hadde tenkt å gjøre. Og det var for så vidt greit, men vi fikk bare ikke lov å si noen ting til mor [...]. Vi visste hele tiden nøyaktig hva som skulle skje, men på en måte måtte vi si at vi ikke visste, og i etterkant måtte vi også si at vi hadde ikke visst. Dilemmaet var også at jentungen skranta på skolen, og vi fikk ikke gjort noe.

Lærerne pålegges taushetsplikt. De får ikke fortelle noe om dette til mor fordi det skal komme overraskende slik at hun ikke kan motsette seg aksjonen. Dilemmaet for lærerne er at de visste mer enn de fikk lov å fortelle videre, samtidig som den informasjon de fikk, ikke egentlig angikk skolen og lærerne. Samtidig knytter lærerne fars informasjon og elevens skoleprestasjoner sammen. Lærerne klarer ikke å avgrense sitt engasjement og involvering i det som skjer med jenta. ”En helhetsvurdering av at jenta var at hun ikke hadde det bra hos mor” sier en av lærerne. De konstaterer at det i ettertid har utviklet seg bra for jenta. Lærerne vurderer på den måten at det som skjedde, tross alt var til det beste for jenta.

Dilemmaet å vite om - og å ha informasjon om ting som eventuelt skal skje, og så eventuelt omgå sannheten i samtale med den andre av foreldrene, kan vise seg å være tung å bære for lærere. Dilemmaet angår både å respektere *begge* foreldre, men samtidig å ivareta og beskytte barnet. Mange lærere får informasjon om familiens private situasjon og situasjoner mellom tidligere ektefeller langt utover det lærere har behov for å vite. De kan bli trukket inn i konflikter på ulike måter. Å sitte på slik fortrolig informasjon samtidig som læreren pålegges taushetsplikt rettet mot en av foreldrene, er et vanskelig etisk dilemma. Et annet spørsmål er

om pålagt taushetsplikt fra foreldre virker sterkere enn for eksempel elevens ønske om taushetsplikt ved elevenes fortrolige informasjon? Hvor mye skal/bør læreren eventuelt fortelle av det hun vet? Hvilken informasjon er riktig å gi for å ivareta barnet best mulig? Hvordan løse slike situasjoner der foreldrene pålegger lærere taushetsplikt overfor tidligere ektefelle eller andre?

Beskytte barnet mot egne foreldre

Her er dilemmaene knyttet til hvorvidt lærerens oppgave også omfatter å beskytte barnet mot sine egne foreldre. Lærerne forteller om enkelte foreldre som har alt for høye krav og forventninger til barnet, men også om holdninger og oppdragelse mer generelt, om overbeskyttelse eller lærerens mistanker om psykisk eller fysisk mishandling. Typiske eksempler er når læreren ser og observerer elevens atferd og holdninger som skadelige for barnet. Lærerens problem ligger i om det er rett å ta det opp, eventuelt hvordan situasjonen bør håndteres i møte med foreldrene. En lærer forteller om hennes problem med å være direkte:

Jeg mener at de [foreldrene] gjør situasjonen håpløs for datteren sin, og det er vel det som [også] er mitt etiske dilemma. Og derfor skrev jeg hvor direkte skal man være mot foreldre. Jeg mener at de til de grader gjør vondt verre for datteren. Foreldrene er veldig klar over at de lært henne til å ta igjen. Lært henne til å si at den andre er slem, må sette ord på ting – så hun får det ut. For moren har snakket med en barnepsykiater. [...]. Jeg tror egentlig ikke hun blir mobbet hvis jeg skal si min tolkning, men at foreldrene driver og maser på henne. Og ethvert barn på 8-9 år når foreldrene spør mange nok ganger og de etter hvert har lært seg hva mor og far vil ha til svar.

Dilemmaet er knyttet til respekt for foreldrene. Det underliggende er at foreldrene har hovedansvaret for barnets oppdragelse, samtidig som læreren ønsker å beskytte barnet mot skadelige virkninger av foreldrenes oppdragelse. Et sentralt spørsmål er da om det er riktig av læreren å blande seg inn i foreldrenes oppdragelse og valg for sine barn, eller om det kan karakteriseres som inntrenging i familiens privatliv. Problemet er å vurdere hvor langt lærerens mandat strekker seg. Dersom skolens og familiens sosialiserende oppgave ikke oppfattes som et fellesprosjekt mellom hjem og skole, kan da lærerens sosialiserende oppgave oppfattes som overordnet foreldrenes? Og kan læreren i noen grad kan være sikker på om de verdier og normer hun forfekter bør være overordnet familiens normer?

Behandling av foreldre

Flere lærere forteller om dilemmaer knyttet til foreldrenes manglende respekt for felles fattede vedtak på skolen eller i klassen, og at enkelte foreldre tolker og fraviker regler ut fra eget forgodtbefinnende. En rekke eksempler knyttes for eksempel til hvordan foreldre tillater lommepenger og godteri langt ut over fastsatte rammer når elevene skal på turer og utflukter, men også forbud mot mobiltelefoner som ikke respekteres. Foreldre gjør dette uten tanke for at barnet er en del av et klassefellesskap med retningslinjer og regler som de selv kanskje også har vært med på å bestemme.

Læreres dilemmaer er knyttet håndteringen av vanskelige situasjoner i klassen som følge av dette. En lærer forteller om hvordan flere foreldre bryter forbudet om mobiltelefoner på leirskolen og hvilke reaksjoner elevene/ foreldrene bør få. Hvordan kan læreren beskytte elevene og samtidig unngå å henge ut foreldre som (kanskje ubetenkt) har påført eleven denne situasjonen? Læreren ønsker samtidig overfor resten av klassen viser at det er galt å bryte fastsatte regler.

Og jeg prøvde å forklare at grunnen til at jeg ble så pass opprørt som jeg ble var at jeg regnet med at foreldrene kunne klare å overholde noe som de hadde blitt enige om i fellesskap og at ikke det var liksom noen regler som gjaldt for noen i en situasjon og andre... altså at regler er greit, men bare ikke for meg.

Lærerne ønsker ikke å straffe elevene for det foreldrene påfører barnet, men vurderer samtidig at å overse eller ikke ha noen reaksjon på mobiltelefonbruken, ville være en slags indirekte godkjenning av det inntrufne. Det ville gi en signaleffekt om at det ikke er så viktig å respektere skolens regler og vedtak verken for foreldre eller elever. I læreres øyne er derfor respekt for skolen som institusjon med regler og retningslinjer en viktig verdi å ivareta hos foreldre og barn. Dilemmaet for lærerne er på denne måten både knyttet til elevenes moralske oppdragelse og ivaretagelse av enkelteleven og dets foreldre. Å straffe elever for noe som egentlig er foreldrenes ansvar, finner læreren etisk vanskelig å gjøre. Denne doble hensikten – både ivareta elevene samtidig som læreren reagerer på regelbrudd – å vise at det får konsekvenser, utgjør lærerens etiske dilemma og gjør læreren usikker hvordan hun bør handle.

Skåne foreldre eller fortelle sannheten

Mange etiske dilemmaer knyttet til foreldrerelasjoner, handler om å skåne, beskytte eller ivareta foreldre med barn med ulike fysiske eller psykiske problemer. Det kan være integrerte

elever, eller barn som er syke eller har andre vansker. To lærere forteller om en dødssyk elev, der lærerne prøver å ivareta de fortrolige opplysningene ved å tie om hvor syk eleven egentlig er overfor resten av klassen. Begrunnelsene gis med omtanke og respekt for foreldrene, og at lærerne ikke ønsker å frata foreldre eller søsken håpet ved å "forskuttere" jentas død.

I andre eksempler forteller lærerne om hvordan de skåner foreldrene fra hele sannheten om barnet – for eksempel hvordan et integrert barn fungerer i klassen.

Her er det en jente som kognitivt fungerer dårlig, sånn at hun er på en måte i sin egen lille verden. Så mor vil kanskje ikke møte det der [at hun blir sosialt utestengt]. Men hvor ærlig skal man være om hvor ille det er i forhold til medelever for eksempel? [...]. Ja og du vil skåne, men du vil også være ærlig. Altså "skåne" fordi at du skjønner at det er vondt [for foreldrene]. Og når er foreldre klar for å høre hele den sannheten vi ser?

Læreren ønsker både å være åpen og direkte, men samtidig å ivareta omsorg og respekt for foreldrene. Dilemmaet kan knyttes til det etiske prinsippet om å snakke sant og samtidig skåne/beskytte foreldrene for sannheten eller unnlate å fortelle noe av hensyn til barnet. Det lærerne opplever er konflikter mellom plikten til å snakke sant og å ta ansvar for konsekvensene ved å være ærlig.

B2. Foreldres rettigheter vs lærerens mandat

Denne dilemmakategorien omhandler respekt for foreldres integritet og privatliv vs. lærerens mandat. Det eksemplifiseres med tospråklige foreldres og rettferdighet og likeverdig behandling av foreldrene.

Tospråklige foreldre

Med utgangspunkt i respekt for foreldres integritet, privatliv og religiøsitet har lovverket gitt tospråklige foreldre rett til fritak fra deler av KRL⁵⁴- undervisningen eller annet pedagogiske opplegg som de ut fra egen religion eller livssyn opplever som praktisering av annen religion eller tilslutning til annet livssyn. Svømmeundervisning, dusjing og leirskole samt temaet samliv og seksualitet er sider ved skolens virksomhet som kan komme i konflikt med verdier og den praksis som eksisterer for den enkelte elev og i det enkelte hjem.

⁵⁴ KRL er forkortelse for kristendom, religion og livssynsfaget i skolen

I flere eksempler fortelles det om foreldrene som utelukker barnet fra fellesopplegg med henvisning til slike rettigheter og ut fra religiøs overbevisning. Det første eksemplet gjelder svømmeopplæring på mellomtrinnet

Men mitt problem da det var at til stadighet var det tre jenter og en til to gutter som aldri deltok i svømming. Så tok jeg det opp på konferansen med foreldrene.. jeg fikk egentlig ikke noe svar, ja det var noen av de foreldrene som sa at mitt barn skal ikke ha svømming. Men da sier skolen at dere må legge ved en dokumentasjon på at barnet får opplæring et annet sted da. Men at de i hvert fall har lært å svømme. Det skjedde aldri at jeg fikk noe papir [på dette]. Og så ble jeg så fortvilet for det her hadde jo ringvirkninger; for hvorfor skal ikke de ha svømming [sier elevene]? De kunne ikke sitte i garderoben, for da blir det favorisering. Da hadde de det kjempegøy i hvert fall hvis de er tre jenter og får skravle en hel svømmetime. Og om vinteren og sånn – klart de andre syntes at [det var urettferdig] at de får slippe å skifte og ... Ok, egentlig så var det slik at de fleste syntes det var veldig ok å svømme, men allikevel, det var noe som skurret. Og jeg visste ikke, jeg følte liksom at jeg løy hvis jeg sa at de får svømmeundervisning et annet sted. Men jeg sa at de skal ha det. Men som lærer så ble det gapet – det suget etter å få gjort opp i det, for jeg mente at jeg var i et sånt dilemma som jeg ikke fikk svar på. Jeg tenkte at så er det masse juss i det [også].

Dilemmaet er mangesidig. Først gjelder det lærerens plikt overfor skolens mandat og krav til at alle elever skal lære å svømme, sammen med respekt for foreldrenes valg. Læreren har også problemer med hva hun skal fortelle til de andre elevene. Hvor mye av sannheten skal hun si til resten av klassen, og hvordan kan hun beskytte de flerspråklige elevenes integritet og privatliv når foreldrene velger slik de gjør for barna sine?

I et annet eksempel skal læreren på en utstilling i en kirke. Samme dag kommer to muslimske elever med skriftlig melding om fritak fra undervisningsopplegget. Læreren viser at hun respekterer foreldrenes rett til fritak, men er i villrede om hva hun skal gjøre for å kunne *ivareta ansvaret* for disse to elevene i tillegg til å gå på utstillingen

Jeg hadde ikke støttelærer eller assistent som kunne stå og finne på ting med dem. Det er også noe – når du har noe som er sært, når noen elever melder seg ut – hva da? Du har jo ansvaret for dem fortsatt. Og det er så mange situasjoner der vi som lærere føler at vi må dele oss i to - eller tre, og så kan vi ikke det. Og hva gjør vi?

I begge disse eksemplene viser læreren til *ansvaret* hun har for alle elevene i klassen – også de som ikke skal delta på utstillingen. Læreren argumenterer med at hun ikke fysisk kan være mange steder på en gang. Det er et praktisk problem som kanskje kunne ha vært løst dersom læreren på forhånd hadde tenkt igjennom muligheten for at en slik situasjon kunne oppstå. Mange situasjoner i skolen oppstår imidlertid spontant og krever at læreren løser dem der og da. Den opplæringen skolen gir og de krav skolen setter, kan komme i konflikt med de verdier og den praksis som eksisterer for den enkelte elev og i det enkelte hjem. Dilemmaet for læreren er å ivareta både skolens mandat og samtidig ikke griper inn i enkeltelevers

integritet på en måte som ellers kan ødelegge skoledagen for dem. Eksempelene viser at lærere er usikre på hvordan de skal håndtere og løse slike dilemmaer.

Rettferdig og likeverdig behandling av foreldre

I flere eksempler forteller lærerne om hvordan skolen håndterer foreldrene ulikt. De sier at skolen i dag opplever et økende press fra ressurssterke foreldre. I det første eksemplet vises det til omdisponeringer av tildelte T-timer og skolens informasjonsplikt til foreldrene.

Hva sier man da til foreldrene, ikke sant? For det er to gutter det gjelder som ikke får timene sine, og den ene har ekstremt ressurssterke foreldre som godt kan lage mye bråk på skolen hvis de ikke får det sånn som de vil ha det - i hvert fall overfor rektor, ikke overfor meg, men for ledelsen (...) Mens de andre er vanskelig å få en kommunikasjon med fordi de er veldig dårlig i norsk for eksempel da. Og det er klart at det blir litt sånn at man ... en følelse av det at man prøver å imøtekomme de som har ressurssterke foreldre før man imøtekommer de som er svakere - og det i seg selv også blir et etisk spørsmål synes jeg.

Det etiske dilemmaet er knyttet til at lærerne opplever en økende forskjellsbehandling av foreldrene – ved at skolen viser større imøtekommenhet overfor ressurssterke foreldre som har evne og utholdenhet til gjentatte klager, og dermed ofte blir hørt. Hvordan møter lærerne og skolen denne etiske utfordringen?

B3. Foreldres kontakt med lærere vs avgrensing av lærerrollen

Læreren har gjennom kontakt og samarbeid med foreldrene om barnet skapt en arena for fortrolighet og åpenhet. Dette kan noen foreldre utnytte. Noen eksempler viser hvordan enkelte foreldre kan bruke lærere som samtalepartnere også for personlige og private problemer. Med utgangspunkt i omsorg og bekymring for barnet, kontaktes læreren som samtalepartner flere ganger i uken.

[...] og hvor lenge kan man la foresatte bruke lærere som samtalepartnere i problemer i hjemmet som ikke angår dagens elever? Og hvor mange år klarer vi å stå da?

Dilemmaet angår problemer med å avgrense kontakt med foreldre som ønsker svært mye kontakt utover skoletiden, og spørsmål om læreren er yrkesutøver 24 timer i døgnet. Å avvise foreldre som ønsker kontakt og sette grenser for lærerrollen opplever mange lærere som vanskelig. Lærerrollens mandat er uklart, og heller ikke hvem som er lærerens ”klienter” er

tydelig definert. Samarbeid med hjemmet fordrer imøtekommenhet og ivaretagelse av elever, men foreldrene er også sterkt inne. Noen foreldre kan mistolke lærerens imøtekommenhet, og kontakte lærerens i hennes fritid. Dilemmaet for mange lærere er å sette tydelige grenser for involvering i situasjoner som ikke angår skolen – kanskje er dette også et utslag av frykt for å skade samarbeidsrelasjonen til foreldrene?

C. Dilemmaer knyttet til lærer- kollega – elev relasjoner

I materialet finnes en rekke dilemmaer knyttet til lærer-kollega-elev relasjoner. Her aktualiserer krav til kollegial lojalitet som en sosial norm i læreryrket. Å beskytte eller forhindre elevene fra å bli skadet på ulike måter, når skaden gjøres av en kollega er en stor etisk utfordring og kan synes å være brudd på de sosiale normer som rår innen mange skoler. Dilemmaene som fortelles, er hentet fra situasjoner der elevene betror seg til klassestyrer/kontaktlærer om en kollegas feilaktige handlinger eller når lærere selv blir øyenvitne til en kollegas håndtering av elever eller foreldres reaksjoner. Ofte er dilemmaene knyttet til hva lærerne kaller ”en dårlig fungerende lærer”. I begrepet ”dårlig fungerende” snakkes det om mangelfull faglig og pedagogisk kompetanse, men også om personlige sider ved kollegaen. Dette temaet eksemplifiseres gjennom to ulike dilemmaer: C1) lojalitet til kollega vs. lojalitet til elever og C2) informasjon til kollegaer vs. beskytte barnets integritet.

C1. Lojalitet til kollega vs lojalitet til elever

De fleste eksemplene er knyttet til lærernes lærerkollegaer, mens noen er spesifikt knyttet til *ledelsen* ved skolen. Jeg velger å inkludere ledelsen ved skolen under lærernes kollegaer fordi *skolen som helhet* er satt til å ivareta elevene læring og utvikling på best mulig måte.

”Dårlig fungerende” lærere

Begrepet dårlig fungerende lærere er hentet fra lærernes egne utsagn, og er et begrep som ofte kommer igjen i materialet. Her fortelles det om lærere som har psykiske problemer, som skaper utrygghet rundt seg, er uforutsigbare eller faglig og pedagogisk usikre i yrkesrollen.

Det første eksemplet er hentet fra veiledning på en prosjektoppgave i 10.klasse. En ambisiøs faglærerlærer synes å ha misforstått hva veiledning innebærer, og gir elevene lite hjelp og støtte i prosessen. Gjentatte ganger får elevene tilbakemelding om problemstillingen eller det arbeidet de har gjort ikke kan godtas. Elevene får kun beskjed om å finne på noe nytt. Til

slutt sprekker elevene og skjeller ut faglæreren. Kontaktlærer beskriver hvordan situasjonen utviklet seg videre:

[...] jeg så hva som skjedde, jeg så at kollegaene stilte opp for den her læreren som sikkert hadde kjempeambisjoner om å gjøre en god jobb. Jeg så elevene, og hadde så lyst til å gå inn på en måte - ta deres parti i den her striden, så at det kunne vært løst og gjort annerledes. Og at guttene blir frustrerte og sinte når de ikke får til det her, det skjønner jeg. Ja, så er det at prosjektet, det er nå greit nok. Men *så* - når prosjektet er over, og de har hatt det trøbbelet de hadde med det, fikk de gjøre noe om igjen. Det skal ikke stå noe om det her er strøket eller stått [på vitnemålet], så det ble bare beskrevet.

Men så tar den her læreren initiativet til at... nei - de tre guttene der, de skal også ned i oppførsels[karakter] for de banna og var så ufine i den situasjonen der. Og så sier jeg at ja det står vel i reglementet, sier jeg at en sånn enkelthendelse skal ikke være grunnlag for nedsetting av [oppførsels]karakter. Så kommer rektor og inspektør inn og det blir satt stort [karakter]råd - og jo da - flertallet går for at de skal settes ned. Og det blir det.

Læreren opplever hvordan faglæreren provoserer fram reaksjonen hos elevene, men at det er elevene som må betale regningen i form av nedsatt oppførselskarakter. Faglærerens manglende veiledningskompetanse, eller tolkning av hva veiledning innebærer, er årsaken til at elevene reagerer. Elevene er frustrerte og oppgitte fordi de ikke får den hjelp og veiledning de trenger i prosjektarbeidet.

Dilemmaet er her knyttet til lærerens lojalitet til kollega som gir en svært mangelfull faglig veiledning og ivaretagelse av elevene. Hennes frustrasjon går på hvordan elevene til slutt var de som ble skadelidende, og sin egen rolle i dette.

Et annet eksempel viser til en situasjon der foreldre kontakter en av skolens lærere i håp om å få fjernet en kollega som fungerer svært dårlig. Læreren forteller at kollegaen aldri burde ha vært kontaktlærer, og vurderer det som en stor systemsvikt og svak ledelsens side siden hun er plassert som kontaktlærer/klassestyrer. Det var ikke første gang denne læreren hadde problemer med klasser og elever.

Kollegaens manglende pedagogiske innsikt og personlige egenskaper blir karakterisert på følgende måte:

Dette er en [lærer] - hun gikk under betegnelsen hekse hos elevene da. Hun kom ikke[fysisk] nær noen barn, men hun var veldig oppfarende. [Hun skapte] veldig utrygghet. Alt fra å ikke bry seg om, til å fare opp for ingen ting. For det er ikke bra for førsteklasse barn å være redd for læreren sin, redd for skolen.

Jeg hadde bare dør mellom klasserommet hennes om mitt, og det var ille. Du kan si at det pedagogisk var så håpløst også - de [elevene] fargela bare, de tegnet aldri fritt ikke sant - i 1. klasse. Og de fikk ikke klippe selv for de klippet så stygt. Det var så vanvittig mye!

Men da hun var timelærer i min klasse så ble jo sånn at de hadde meldinger om at de måtte gå hjem før engelsktimen [..]Altså det ble så mye utrygghet - jeg hadde jo sett det, jeg hadde virkelig følt det på kroppen, ordentlig jeg også hva det gjorde med klassen da hun skulle ha dem. Og hun

kunne aldri tenke seg å innrette seg etter noen planer eller noe som ikke hun hadde lagt - klassens regler for eksempel –

Dilemmaet gjelder hvordan skolen ivaretar dårlig fungerende lærere samtidig som skolen ikke kan akseptere at lærere skaper utrygghet og usikkerhet hos elever. I følge mandatet skal skolen være en trygg læringsarena for elevene. Det innebærer at elever ikke skal oppleve å være redd for lærerne sine. Spørsmålet er hvordan skolen forholder seg til dårlig fungerende lærere og hvem skolen oppleves å ivareta og prioriterer? De dårlige fungerende lærerne eller elevene?

Andre lærere beskriver hvordan kollegaer *kjefter* når de skal korrigere elevens atferd og prestasjoner. I det følgende eksemplet er det ledelsens håndtering av vanskelige elevsaker som er i fokus.

Den aktuelle dagen så blir jentene samlet på et grupperom. Så skjer det noe i administrasjonen, og inspektøren velger da å ta seg av det som skjer. Hun setter en ung mannlig vikar inn hos jentene. Dagen etter får jeg vite dette her - av vikaren. Han sier at det som skjedde inne på grupperommet er noe av det verste han har vært bort i. Jeg får ikke tilbakemelding fra inspektøren. Må selv ta det opp, og da er svaret jeg får veldig unnnvikende. Uten at jeg selv vet, det tar inspektøren de 6 jentene ut igjen dagen etterpå for en samtale. Og dette får jeg vite i en samtale med den ene jenta. Og da får jeg inntrykk av at de nesten har fått - ja, jeg kaller det - *verbal henretting* - det var i alle fall det inntrykket jeg får av det hele.

Også her blir kontaktlærer fortalt om hendelser av andre, denne gangen er det elevene som bringer fram problemet. I andre sammenhenger kan læreren selv overhøre hvordan kollegaer kan skjelle eller kjeft på elever. Dilemmaet er knyttet til kollegaers maktbruk overfor elevene og hvordan andre lærere velger å reagere eller overse dette.

Sigsgaard (2003) viser til at kjefting er et skolefenomen som kan ha kommet istedenfor pryl og korporlig avstraffelser og som et av de få virkemidler læreren opplever å ha for å korrigere elevene (i tillegg til karakterer). Elevene oppfatter kjefting som et sterkt uttrykk for voksnes maktbruk i situasjoner der elevene er utlevert til den voksnes sinne og offentlige irettesettelser. Et barn i Sigsgaards undersøkelse sier dette treffende på sin måte: ”kjefting er som å slå med stemmen” (ibid., s. 63). Hvordan løses og begrunnes slike dilemmaer når lærerne overhører kollegaer som kjefter?

Elever forteller om lærerens kollegaer

Elever kan betro seg til kontaktlærer om kollegaer de reagerer på eller som de opplever krenker dem på ulikt vis. I en ungdomsskoleklasse forteller elevene om en mannlig gymnastikklærer som jentene mener ”nå hadde gått over streken” og tittet på dem i garderoben.

Det var da han hadde gått inn i garderoben [til jentene], fortalte de i første omgang - og gitt en beskjed. Så lurte jeg litt på hvor mye hold var det i den historien de fortalte, fordi denne læreren som kommer fra Øst Europa, han har noen språkproblemer, så dette med preposisjoner og sånt har han bommet på - og bare en preposisjonsfeil har gjort at han har blitt stigmatisert tidligere. Så det er en lærer da - som det går en del rykter om at han da har - er litt overestimert i forhold til jentekommentarer. Ja, hadde inntrykk av at de bar dette med seg inn i klasserommet - de ryktene som går på denne læreren. Pluss denne handlingen [at han gikk inn i garderoben] - slik at det ble veldig sterkt formulert i klasserommet. Elevene var litt tillitsfulle til meg, og la ut om hvor problemfylt det var. Det jeg tenkte i første omgang var at jeg skulle ikke spørre utdypende spørsmål fordi de kunne kanskje berøre noen temaer som var veldig tabubelagt. Eller skulle jeg da gå rett til rektor - som jeg for det først [synes] var veldig feil. For det har noe med kollegafølelse, og jeg har god kontakt med denne gymlæreren - ikke misforstå (latter). Han er en rolig type egentlig. Eller da - ta det opp med kollegaen direkte. Jeg veit at denne gymlæreren har fått konfrontert disse ryktene før.

Lærerens dilemma er knyttet til elevenes opplevelser og beskrivelser om hva som har skjedd, og ønske om å ta elevene på alvor. Samtidig ønsker han å ivareta kollegial lojalitet og stiller spørsmål om det elevene har opplevd også er produkt av ryktespredning om læreren.

En annen ungdomsskolelærer forteller om hvordan elevene i elevsamtaler og konferansetimer betror seg om en faglærer:

Og under det møtet så kommer det fram fra en del av elevene som har et spesielt tilvalgsfag at de var veldig fortvilet over læreren. Og det er jo første året som de har stiftet bekjentskap med dette faget, og det gikk jo da på at hun var sur, hun var på en måte sånn veldig irettesettende hvis de sa noe galt, veldig lite positiv når de spurte og tok på en måte alt til seg som om det var kritikk til henne. Jeg visste ikke om dette var personligheten hennes eller det at hun var veldig usikker eller hva det var, jeg kjente ikke læreren heller - og det er det som blir problemet siden - dette var et årsvikariat. Men det går på - det går ikke bare på det faglige, for dette her går på mennesker. Det går på måte å være på, og det går på måte å behandle barn på.

Det var på en måte alt - det var på måte at hun ikke klarte å lære bort; så de hadde ikke lært noen ting i det faget og kunne ingen ting. Og det var vel også kommentarene på en del av disse prøvene - det ga de uttrykk for, dette hadde de ikke noen forutsetning for å svare på en måte. Og så var det det at hun når de spurte om noe - for dette var jo nytt - så var den måten å svare på, det var liksom: *Er du helt dum, fulgte du ikke med på hva jeg sa?* Mens hennes versjon var det at de ikke gadd! Hun mente det, og de kunne ikke forvente at de skulle lære noe hvis ikke de jobbet, og hvis ikke de gjorde lekser hjemme, når ikke de gjorde lekser så kunne de heller ikke forvente at de kunne noe når de kom på skolen (min utheving).

Som i de tidligere dilemmaer med kollegaer er problemene knyttet til lærerens manglende personlige og pedagogiske kvalifikasjoner. Lærerens karakteriserer eleven som dum, et fenomen som kalles ”labelling” (Jackson et al., 1993; Sockett, 1993), kommenteres ikke i

ytterligere i materialet. Allikevel tolkes dette som en synliggjøring av kollegaens uheldige behandling av elevene, og sies for å understreke hvor ekstrem læreren oppfatter situasjonen. Ved at lærere karakteriserer og setter merkelapp på elevene, gir lærere en personlig vurdering av elevene offentlig i klasserommet. Jackson et al (1993) uttrykker dette på følgende måte:

[...] usually increases the sting and discomfort or the feeling of pride and delight for the person being judged. Moreover, teachers usually add to the judgement itself a clear indication of how they personally feel about the matter; for instance, a teacher facing the whole class as a whole might say; "I'm really disappointed in you, Virgil. I thought you told me you were going to try harder to...." (Jackson et al., 1993, s. 11)

Dilemmaet er mellom ivaretagelse av elevene og ivaretagelse av kollegaen er her knyttet til læreres "rett" til å si og gjøre hva som helst til elevene i klasserommet. Disse eksemplene viser til den underliggende verdikonflikten mellom verdien av å beskytte barnet mot skade forårsaket av "dårlig fungerende lærere" og verdien av kollegial lojalitet. Læreren er usikker om hun bør bryte skolens uskrevne sosiale normer om kollegial lojalitet for å ivareta elevene på en god måte.

Lojalitet til ledelsen/overordnede

Lærerne forteller videre om en rekke dilemmaer som angår lojalitet til ledelsen ved skolen og hva de mange ganger kan oppleve som "tvungen lojalitet" - dvs. at lærerne alltid forventes å skulle gå tjenestevei via ledelsen med problemer og vanskelige situasjoner – uansett om ledelsen fungerer bra eller ikke.

Ledelsen på skolen forventer vel at man skal være lojal mot dem. Og da er det jo en slags pålagt lojalitet. Man kan vel ikke pålegges å være lojal? Ja, en kan pålegges å være lojal, men det blir jo – det kaller ikke jeg ekte lojalitet. Det er fryktelig vanskelig det å være lojal. Det ligger mange problemer i det ordet lojal. Husker den der filmen som var for noen år siden hvor han Anthony Hopkins spilte en sånn butler og som alltid var lojal og fikk ikke noe liv igjen til seg selv.

Nå tenker jeg litt på det som er i Oslo-skolen, eller i skolen i det hele tatt, at rektorene ikke får uttale seg til pressen. Det er en slags tvungen lojalitet, som blir litt merkelig for meg. Og hvis du sitter med en håpløs ledelse eller slik en selv oppfatter det, så kan du jo ikke værre lojal hvis den tar avgjørelser som strider mot ens egne verdier da, eller det som en selv står for da.

En slik "pålagte lojalitet" til ledelsen kan skape ulike dilemmaer for læreren. Lærerne opplever å måtte avveie lojalitet til elever og til oppdraget mot den pålagte lojalitetsplikten til ledelsen. De neste eksemplene er knyttet til ledelse som etter lærernes mening prioriterer feil.

Rektor informerte om vårt underskudd [på budsjettet], og sa da at nå er det slutt på å hyre inn vikarer så nå må vi omorganisere. Det første problemet er at jeg måtte gå fra ungene, og jeg vet at noen av ungene søker til en [bestemt] voksen når vi er to voksne inne - så søker noen til den ene og noen til den andre. Og jeg visste at det var bl.a. en unge der som ville få kjempeproblemer når jeg ble borte. Noe det da også har vist seg i ettertid. Disse elevene

stakkars, som er t-time elever blir jo kastet fra den ene til den andre, og jeg får kjempedårlig samvittighet i forhold til dem.

Underskudd på budsjettet gjør at ledelsen må omprioriterer lærerressursene og velger å flytte lærere til andre elevgrupper. De valgene som ledelsen gjør, oppfattes som pedagogisk uriktige i lærerens øyne når hun vurderer det ut fra elevenes behov – spesielt for svake elever der stabilitet og trygghet er sentralt. Læreren trekkes i ulike retninger, mellom lojalitet og plikt overfor ledelsen og lojalitet overfor elevene.

Andre eksempler viser til hvordan lærere ønsker å informere foreldre om planlagte eller gjennomførte nedskjæringer som rektor/skolekontor ikke vil ha bråk om. Det kan også gjelde informasjon om dårlig arbeidsmiljø og konflikter mellom lærerne og en ledelse ved skolen som ikke fungerer - noe som ofte får konsekvenser for elevene og undervisningen.

I det neste eksemplet unnlater ledelsen å sette vikar inn for sykmeldte lærere og å informere lærer og foreldre om at T-timer er omdisponert til annet arbeid på skolen:

Elever som får spesialundervisning i skolen har fått dette tilbudet ved enkeltvedtak. PPT har etter utredning kommet fram til en anbefaling om antall timer og til slutt blir det opp til rektor hvor mange timer som tilbys. Det blir ofte ikke så mange som anbefalt i utgangspunktet. Elever som får dette tilbudet, trenger hver eneste time de har fått. Når det oppstår sykdom hos spesialpedagogen er det gjengs oppfatning at det ikke er lett å sette inn vikar. Dette forklares ut fra den grunn at det er vanskelig for utenforstående å sette seg inn i IOP- individuell opplæringsplan, samt ta opp tråden i en annen persons spesialpedagogiske opplegg. Dette kan jeg til dels være enig i. Andre forklaringer er at det er for få vikarer og for lite penger, det blir viktigere å prioritere hele klasser framfor enkeltelever. De pedagogiske argumentene høres alltid finere ut enn de økonomiske, uansett hjelper de ikke de svakeste elevene. Jeg opplevde at to av mine elever over store perioder i 6.klasse mistet til sammen 10 timer i uken. Det ble ikke satt inn vikarer ut fra overnevnte argumenter, og det ble heller ikke gitt noen tidsperspektiver overfor klassestyrer om hvor lenge dette ville vare.

Elever får ikke det de har krav på – hvem forklarer dette overfor foresatte? Og hvor lenge går det før det blir forklart?

Mitt etiske dilemma er hvem jeg skal ta mest hensyn til – elevene og foreldrene eller kollegaene? Skal jeg stille meg lojal til skolens ledelse når jeg synes de prioriterer feil? Dersom jeg ser noen i ledelsen gjør mangelfullt arbeid, skal jeg si i fra – og i så fall til hvem? Fra tidligere erfaringer vil rektor avfeie kritikk og komme i forsvar for seg selv og andre. *Det blir et dilemma for meg dersom mitt forsvar for elevene gir meg store problemer hos sjefen.*(min utheving)

Dilemmaet er her knyttet til lojalitet til ledelse som etter lærerens mening prioriterer feil i forhold til elevene og om lærere kan tvinges eller pålegges lojalitet til ledelsen i alle sammenhenger.

C2. Informasjon til kollegaer vs.

beskytte barnets integritet

Det andre dilemmaet knyttet til lærer - kollega – elevrelasjonen, gjelder informasjon til kollegaer versus beskytte barnets integritet. Ulike systemnormer for elevinformasjon finnes på skolene, og flere av disse kan oppleves å være i konflikt med elevens rett til personvern og integritet. Det kan bla. gjelde rapportering om elevenes fravær eller fusk, uformelle samtaler mellom lærerne om elever på personalrom, men også ulike informasjoner som gis til kollegaer om eleven. Informasjoner kan i utgangspunktet ha ivaretagelse av barnet som mål, men spørsmålet er hvem av kollegaene som bør vite noe om elevene, og hvor mye informasjon de andre lærerne bør ha?

Jeg tenkte på den informasjonen vi kommer til å gi i hvert fall det jeg har tenkt å si, så er det en del informasjon som er – konfidensiell. - Ikke det at jeg ikke stoler på kollegaene. Men hvor skal vi legge lista i forhold til å gi informasjon?

Usikkerhet om hvem som bør få informasjon eller hvor mye som bør sies, skaper et etisk dilemma for lærerne.

De to dilemmakategoriene (C1 og C2) viser begge til hvordan ivaretagelse av barnet, omsorg og beskyttelse av mindreårige kan komme i konflikt med systemnormen om kollegial beskyttelse. Slike systemnormer innebærer at lærere ikke kritiserer hverandre i yrkesutøvelsen, men oppfører seg kollegialt lojale (Brante, 1992; Waller, 1932). Mot dette står den viktigste prima facie plikt ”duty of non-maleficence” (Ross & Stratton-Lake, 2002) som betegnes som den mest bindende prima facie plikten av alle (ibid.).

Dilemmaer knyttet til undervisningen

De neste dilemmaene er tilknyttet undervisningens innhold, arbeidsmåter eller vurdering. Disse dilemmaene er langt færre i antall enn dilemmaer knyttet til ulike relasjoner (jf. vedlegg 11). Her forteller lærerne bla. om at mandatet (læreplanen) inneholder flere motstridende mål som er årsak til etiske dilemmaer. Hva skal læreren velge å prioritere? Er det for eksempel elevenes sosialisering eller faglige utvikling som skal være i fokus?

Et annet aspekt er at læreres oppgaver gjelder ansvaret for eleven - ikke bare i nåtid, men også i fremtiden (Berlak & Berlak, 1981). Berlak og Berlak (ibid) kaller dette for et dilemma mellom *childhood unique versus childhood continuous*. Dette kan gi opphav til etiske konflikter, og får konsekvenser for hvilke overveielser og handlinger lærere gjør.

Sammenliknes det med andre yrkesgruppers ansvar er dette mer tilknyttet å bistå klienter i nået, mens lærernes oppgaver synes mer komplekse fordi de også inkluderer et langt videre tidsperspektiv.

Læreres vurderingsoppgaver er på samme tid kilde til etiske dilemmaer. Karaktersettingen en form for maktutøving i læreryrket der lærere sorterer og vurderer elevene gjennom ulike bedømmingssituasjoner. Elevenes prestasjoner, atferd og faglige/personlige/sosiale utvikling vurderes kontinuerlig.

Etiske situasjoner oppstår spesielt når lærer møter elever som gjennomgående får dårlige karakterer i fagene. Lærere viser til at det kun er de faglige prestasjonene som vurderes med karakterer – for eksempel vurderes ikke elevens samarbeidsevne og kreativitet på denne måten. Slik blir det en ensidig bedømming av elevene. Det som vurderes med karakterer, verdsettes samtidig høyt både av elever og foreldre.

Lærerne opplever at det er vanskelig å ikke skade en elev når lærere ofte må elevene dårlige karakterer. Eleven kan ha prestert sitt aller beste, men i vurderingen oppnås kun dårligste karakter.

D. Dilemmaer knyttet til lærer – elev – undervisningsinnhold

Her belyses fire ulike dilemmakategorier D1) Ivaretagelse av eleven vs manglende kompetanse, D2) Beskytte eleven mot manipulering vs. variert undervisning, D3) Økt fokus på testing og sortering vs. mandat og D4) Skoledager med verdifullt innhold vs. skolen som et oppbevaringssted.

D1. Ivaretagelse av eleven vs manglende spesialpedagogisk kompetanse

I et eksempel forteller en lærer om hvordan hun pålegges å velge ut innhold til elevens IOP-plan⁵⁵ på tross av at hun mangler spesialpedagogisk kompetanse for denne typen arbeid. Læreren opplever også at hun får lite hjelp og støtte fra hjelpeapparatet eller skolen til dette arbeidet.

⁵⁵ IOP-plan er elevens individuelle opplæringsplan som skal spesifisere det som skolen vektlegger av undervisningsinnhold for eleven. Planen og rapport over innholdet i t-timene er forutsetning for tildeling av nye t-timer til eleven.

Det er elever som er oppmeldt til BUP⁵⁶, har ustyrtelig store problemer med alt - oppførsel, fag det blir bare en liten brøkdel - men de ekstremelevne våre. Hvordan skal jeg klare å ta det ansvaret og lage en IOP-plan for ham, hva bør en sånn elev lære på skolen? Hva skal jeg prioritere? Et ustyrtelig dilemma å velge i alt. - I sånne tilfeller er det ikke, kan du ikke bare redusere, tilpasse deg klassen, hva vi holder på med i klassen. Da går det på andre ting, på masse psykiske ting, det er en helt annen setting Jeg synes det er så vanskelig og jeg fikk beskjed om at det var jeg som skulle lage IOP-en. Og så sier jeg til PPT at det er langt over min kompetanse.

(...). jeg tenker på det i mine tilfeller i hvert fall - det er ikke nok å bare plukke ut litt norsk og litt matematikk og så lage en IOP. Jeg må ha det mye mer nyansert, det er så vanskelige tilfeller. Det går også på det hvordan i verden skal vi, den støttelæreren, den assistenten eller den T-timeansvarlige og meg som klassestyrer - det går på våre felles holdninger - hva skal prioriteres for de elevene? Både på det sosiale og det faglige, hva skal være nr. 1? Hva skal vi prioriterer når det gjelder oppførsel, sosiale ferdigheter og hvilke fag skal vi konsentrere oss om? Jeg kan ikke velge det. Men jeg skjønner - det er derfor jeg synes det er litt sånn overgrep - vi skjønner helt logisk at jeg kan plukke ut ditt og datt, fra enkle klasser til fagplan. Jeg synes ikke det blir riktig. Det er ekstremtilfeller. Det er det jeg snakker om - hvordan skal vi hjelpe dem her som mennesker videre - både sosialt - det er jo elever som har sosiale problem på skolen også.

Her skal jeg altså sette meg ned og velge ut - hva er det som er viktig? Jeg skjønner jo at det er viktig å skjønne det med penger, å gå i butikken og å skrive litt norsk, men det var 100 andre ting rundt. Jeg føler at sånn yrkesetisk klarer jeg ikke å velge, hva som er fornuftig at disse ungene skal lære, for det er så mye psykisk der[også].

Læreren dilemma omhandler at eleven egentlig trenger alt, men at læreren må gjøre et utvalg for IOP-planen og opplever at hun har manglende kompetanse til å gjøre et slikt utvalg.

Dilemmaet er ut fra min allmennlærerutdanning - så føler jeg meg ikke kvalifisert til å skrive IOP-planer på spesielle cases vi har på skolen, som du har innimellom - la oss si ekstremelever. Og som lærer føler jeg også det er behov for langt større oppfølging når det gjelder veiledning, og til å bestemme [disse elevenes] hverdag på skolen. Hva skal jeg legge vekt på, hva skal andre lærere som har disse elevene legge vekt på?

Lærere er usikker på om de gjør de riktige valgene for eleven her og nå og for eleven i fremtiden. Hun ønsker en realistisk og gjennomførbar IOP-plan for det daglige arbeidet med eleven (dvs. et *her og nå* perspektiv), men innser også ansvaret for elevenes videre liv. Dikotomien mellom begrepene danning og utdanning⁵⁷ (Skjervheim, 1996) kan karakterisere spenningsforholdet lærere befinner seg i. Det kan være problematisk for lærere å se inn i elevens fremtid - og vurdere konsekvensene av de ulike handlingsalternativene hun har. Skal hun satse på mer skrivetrening eller er det utvikling av elevens selvfølelse og sosiale kompetanse som bør ha prioritet? Hva bør veie tyngst for eleven, de som gjelder her og nå – eller det som gjelder for fremtiden?

⁵⁶ BUP er barne- og ungdomspsykiatrisk kontor

⁵⁷ Ein danna mann og eit utdanna menneske.

D2. Beskytte elever mot manipulering vs variert undervisning

Et annet etisk dilemma knyttet til undervisningsinnholdet, er der lærere ønsker å trekke andre interesseorganisasjoner inn i undervisningen, men er samtidig bekymret for hvordan de kan ivareta en balansert og ”nøytral” undervisning. I materialet er det snakk om interesseorganisasjoner som Human Etisk Forbund, Gideon⁵⁸, interesseorganisasjoner for homofile og lesbiske osv. Lærerens tolkning av oppdraget, at det skal være balansert og nøytral undervisning, sette læreren i en vanskelig situasjon. Hvordan kan læreren garantere for at de interesseorganisasjoner vil gi en slik balansert undervisning til elevene? Lærerens ansvar for elevenes undervisning, og for å forhindre påvirkning og manipulering er underliggende.

Men skal man ikke åpne for litt ”farging” da, eller skal man hele tiden tenke den nøytrale profilen? Da blir det jo ikke noe provokasjon da -.

Samtidig ønsker læreren en undervisning som åpner for kritisk refleksjon, som er engasjert og ”farget” for å få i gang diskusjoner osv. Dilemmaet er på denne måten konsentrert om ønsket om variasjon og tillate andre å komme inn i skolen, men at læreren ikke samtidig kan garantere for alt som sies til elevene. Ulike interessegrupper vil kunne påvirke og manipulere unge mennesker. Noen interesseorganisasjoner synes imidlertid å være mer akseptert enn andre.

Og en annen ting er: hvem skal få lov å komme, skal alle få lov å komme? Er det noen som er mer "uglesett" enn andre, skal Jehovas Vitner få lov å komme for eksempel?

Lærerne forteller om Gideon som får slippe til og at de også deler ut Ny Testamentet til 8. klasseelevene hvert år.

I utgangspunktet så er det vi som har føringa hvem vi trekker inn i skolen, jeg ville aldri personlig ha tatt inn Jehovas Vitner hvis det ikke var for å orientere - i forbindelse med kristendomsundervisningen eller KRL-faget. Du kan ikke la pressgrupper komme inn i skolen for pr-en sin skyld.

Jehovas Vitner er lærerne mer skeptiske til. Underliggende for dilemmaet er verdien om ivaretagelsen av elevene, at de ikke skal utsettes for manipulering og påvirke elevene i en spesiell retning samtidig som lærerne ønsker en variert og spennende undervisning med flere innspill til diskusjoner og debatter.

En ”nøytral” og balansert undervisning kan imidlertid være vanskelig å pålegge andre enn skolens personale. På den andre siden brukes hensynet til eleven også som argument ved at variasjon og inspirasjon - og en ”farget” undervisning, kan være et godt utgangspunkt for diskusjon og refleksjon. Dette fremheves spesielt av ungdomsskolelærerne. Det etiske

⁵⁸ Gideon er misjonsselskap som deler ut Bibler/Ny Testamentet til elever

dilemmaet ligger mellom lojalitet til et oppfattet ”nøytralt og balansert” oppdrag og samtidig ønsket om å beskytte elevene mot påvirkning og manipulering. I lærerens tolkning av mandatet for skolen, ser jeg at det kan ligge en oppfatning om at all undervisning skal være nøytral og balansert for å ivareta elevene på en best mulig måte. En annen interessant ting er at lærerens egen undervisning dermed tas for gitt til å være både nøytral og balansert. Lærerne problematiserer ikke sin egen påvirkning av elevene, og ser ingen dilemmaer knyttet til hvordan de for eksempel velger ut lærestoff, vektlegger noen emner mer enn andre osv.

D3. Økt fokus på testing og sortering vs mandat

Flere av lærerne forteller om dilemmaet de opplever der skolemyndighetene i langt større grad vektlegger tester og nasjonale prøver og rapportering enn tidligere. De forteller om nasjonale og kommunale tester og prøver som tar oppmerksomheten vekk fra andre viktige innholdselementer i skolen. Testing og prøver brukes også som sammenlikning mellom skoler og til å rangere skolene. Lærerne fristes da til å bruke mye tid på å forberede elevene på prøvene, og lærerne karakteriserer undervisningen i dag som en viss dreining mot det engelske begrepet ”teaching for testing”(Hargreaves, 1994a; Hargreaves, 1994b; Lindblad, 2005).

(...). Jeg synes jo at om det er Oslo-prøver eller andre prøver – det er det at vi får en masse tester som vi som lærere etter hvert også kan forutse hvordan ser ut. Jeg vet veldig godt hvordan en matematikk ungdomsskoleeksamen sånn noenlunde ser ut, men hvis jeg da ønsker at mine elever skal få best mulig karakter, så kan jeg drive og jobbe i forhold til den testen veldig, veldig mye. Men da synes jeg at jeg kommer i – jeg får et dilemma i forhold til nettopp det at det er jo andre ting jeg skal ivareta som du snakker om – som det står om i den generelle delen i læreplanen som handler om personlige kvaliteter og som handler om oppdragelse. Og jeg opplever faktisk også det som et etisk dilemma at jeg skal bruk mye tid på dette her, –å forberede tester, gjennomføre tester, rette tester. Men like fullt så er det – det er en side av det og den synes jeg at er blitt større og større. Den har kommet for fullt de to siste åra synes jeg.

Økt vekt på testing og prøver fra sentrale og kommunale myndigheter, skaper etiske dilemmaer for lærere på flere plan. Lærernes opplever en plikt til å gjøre som myndighetene bestemmer i tillegg til mandat og lærerplan. I konflikt står et mer overordnet og helhetlige elevsyn i læreplanen. Der er det langt mer en testing av faglig prestasjoner som er vektlagt. Hvordan skal læreren forholde seg til slike motstridende krav, og hva skal/bør hun prioritere?

D4. Skoledager med verdifullt innhold vs skolen som et oppbevaringssted

Et annet etisk dilemma som presenteres, er elevens rett til å ha skoledager med verdifullt innhold, et innhold som av betydning for deres sosiale og intellektuelle utvikling både her og nå og i fremtiden (Berlak & Berlak, 1981). En lærer forteller om en tospråklig elev som kom rett inn i 10.klasse fra et år i mottaksklasse. Eleven forsto lite av det som foregikk i klassen, og skolen hadde i tillegg lite ekstra hjelp å tilby eleven. Læreren utdyper det etiske dilemmaet han opplever på følgende måte:

Da opplever jeg det som et dilemma faktisk, et etisk dilemma fordi at når de kan så dårlig norsk, så vet jeg at de sitter der. De får med seg minimalt av det som kanskje blir undervist. Og de lærebøkene vi har er jo så vanskelige at de skjønner omtrent ingen ting av dem, går jeg ut fra. Og min tid er jo begrenset for hva jeg kan ta meg av den enkelte elev, jeg kan gå tilbake og memorere en elev som jeg hadde i den forrige ungdomsskoleklassen jeg hadde. Han kom i 8.klasse tror jeg, og som da hadde vært ett år [i mottaksklasse]. Han var fra Sri Lanka. Jeg må si at veldig ofte så opplevde jeg at han ble sittende der uten at jeg egentlig fikk hjulpet ham så veldig mye. Jeg ser at han er på sidelinjen, også overfor de andre elevene fordi at han kan så lite språk. Så det opplever jeg som et dilemma ja. (...). Men jeg opplevde med denne gutten at han var optimistisk, og han ville [lære]. Men så tror jeg og jeg syntes jeg så på ham etter hvert at han begynte å gi opp litt rett og slett. Og det skjønner jeg også sann som han opplevde sin hverdag. Så jeg kjenner sjøl at jeg er maktesløs i mange sammenhenger med det å kunne hjelpe - for det handler om tid.

Dilemmaet er knyttet til at systemnormer kommer i konflikt med normen om å ivareta eleven best mulig. Skolens ressurser strekker ikke til for å bøte på elevens faglige og språklige behov. For å ivareta ungdommen trengs ressurser i form av tid, lærerkrefter og tilpassede lærebøker - noe som i liten grad finnes ved denne skolen, og dermed synes dilemmaet uløselig. Hva gjør så lærere i slike situasjoner, hvordan løses slike dilemmaer?

E. Dilemmaer knyttet til lærer- elev - arbeidsmåter

Ulike arbeidsmåter kan også være kilde til etiske dilemmaer for læreren. Det er tidligere i kapitlet vist til at noen elever ikke fungerer så godt med gruppearbeid og friere aktiviteter i klassen. Læreres vurdering er om undervisningen da bør begrenses til kateterundervisning og mer tradisjonell undervisning, eller om klassens behov for variert undervisning skal få prioritet? En annen situasjon er når lærere vurderer visse arbeidsmåter som skadelige for barn - for eksempel bruk av konkurranse som motivering og arbeidsform. I denne gruppen med dilemmaer knyttet til lærer – elev arbeidsmåter er det et dilemma: E1) Arbeidsmåter vs. kollegial lojalitet

E1. Arbeidsmåter vs kollegial lojalitet

En lærer forteller om hvordan lærerne på 1.-4. klasseteamet ønsket skrivekonkurranse med premiering til den beste eleven. Læreren etiske dilemma er knyttet til tanken om at konkurranse som arbeidsmåte ikke er bra for barn ut fra en pedagogisk vurdering og norm.

Og jeg liker generelt veldig dårlig konkurranser, mer enn de fleste tror jeg. Og jeg tenker at når det er så små barn så... I hvert fall så tenker jeg ikke at det er noe sunt for ungene da. Det er en av grunnene, og i hvert fall ikke små barn som nettopp har lært seg å skrive og som kanskje ikke har lært seg å skrive enda.. Ja, men da kunne de jo tegne noe da, ikke sant. Man tilpasser det jo nivået. Og jeg som lærer skulle få velge ut hvem som skulle få vinne, så jeg hadde alle muligheter til å løfte dem som trengte å løftes og sånne ting.

Men det ene dilemmaet er da å gjennomføre konkurranser og hvor ikke alle har like forutsetninger for å vinne og hvilke priser skal man legge, eller hvilke kriterier er det på en måte som tilsier at det er godt, det går jo ikke an å ha felles kriterier. Og så kjenner jeg at jeg får et sånt dilemma i forhold til det der alltid å være den "sære læreren", den som mener annerledes, hvorfor kan ikke jeg bare synes at det er greit? Det er jo konkurranser på alle områder, hvorfor kan ikke de som er gode til å skrive få lov å vinne en gang? Alle de som er flinke i gym, de syns jo hele tida. Ja, ikke sant. Og alle er gode - det var et av argumentene fra en av de andre lærerne: men er det noe galt i det å være god? Selvfølgelig er det ikke det, men man trenger da ikke en konkurranse for å vite at man er god, liksom på en måte for at det skal synes.

Dilemmaet er knyttet både til vurdering av hva denne læreren mener kan være skadelig for barn, men også ivaretagelse av kollegialitet. Flere lærere viser til at teamsamarbeid og det er både fordeler og ulemper ved å jobbe i team, men at et slikt samarbeid også kan være opphav til etiske dilemmaer som strider mot andre læreres oppfatninger om hva som er bra for barn:

For eksempel en teamavgjørelse som en er uenig i; - og så skal man bli med på det bare fordi at det er bestemt - eller skal man nekte å være med på det fordi at man mener det er galt å være med?

Læreren ønsker ikke å være utenfor det kollegiale fellesskapet, å bli oppfattet som sær og vanskelig, men samtidig ønsker hun å ivareta elevene sine best mulig. Hva er det da som veier tyngst for henne – de pedagogiske normer og verdier hun forfekter eller kollegial lojalitet og å være en del av lærerteamet ved skolen?

F. Dilemmaer knyttet til lærer- elev – organisering

Lærers organisering og tilrettelegging kan skape etiske dilemmaer. Systemnormer har bla. funksjonen å skulle sosialisere elevene i fellesskap som klasseinndelingen utgjør. Å betrakte klassen som en enhet og velge å se bort fra elevens individuelle behov og rett til selvbestemmelse, er noe som lett kan skape konflikter og etiske dilemmaer. For eksempel har læreren både makt og frihet til å organisere klasserommet og plassere elevene slik hun

ønsker. Slike organiseringer har innvirkning på elevenes trivsel på skolen - for eksempel dersom eleven plasseres sammen med klassekamerater som de ikke liker eller som forstyrrer dem. Det neste etiske dilemmaet har dette som fokus: F1) Elevens selvbestemmelse vs. lærerens kontroll.

F1. Elevens selvbestemmelse vs lærerens kontroll

I et eksempel viser læreren hvordan hun bevisst plasserer stille elever i "bufferrolle" ved siden av urolige og utagerende elever. Hensikten med en slik plassering er forsøk på å "nøytralisere" urolige elever, og lærerens behov for å holde disiplin og arbeidsro i klassen. Mange elever opplever at de må underordne seg lærerens bestemmelser, og se bort fra sine egne ønsker. Læreren forteller i det følgende eksemplet om hvordan de bruker sin makt i klasserommet og at dette er et etisk dilemma

Det med lærerens makt ved å omstrukturere grupper sette elever alene i gruppe. Dette med hvordan vi bruker klassen, plassering i klassen. Jeg synes det er veldig interessant, og jeg prøver å ta det opp med studentene bestandig fordi at der har vi ofte en mulighet og en makt. Og dette her med for eksempel å bruke stille elever, kanskje jenter – som buffersone mellom urolige elever – jeg synes at dette er ting som vi mye oftere burde snakke om. Vi burde snakke om det på skolen også – mye oftere enn vi gjør.

Belak & Berlak (1981) viser til ulike dilemmaer som har med lærerens kontroll å gjøre og et av disse karakteriseres som "*whole child vs child as a student*" (ibid., s.136) å gjøre. Det betyr på den ene siden å ta ansvar for *hele* barnets utvikling – både intellektuell, sosial, emosjonell, estetisk og moralsk; mens det på den andre siden er mer begrenset syn på lærerens ansvar. Her er det hovedfokus på intellektuell og kognitiv utvikling. Dersom systemnormer opprettholdes der lærere hindres i å betrakte eleven som individ med selvbestemmelse, kan det sette læreren i tilsvarende dilemma. Da tvinges læreren til å se eleven som et middel til å fremme systemnormene framfor å se eleven som et helt individ.

G. Dilemmaer knyttet til lærer – elev – vurdering

Lærerplan og mandat signaliserer mål og oppgaver som kan oppleves å stå i motsetning til hverandre og være opphav til etiske dilemmaer for lærerne. Slike motsetninger gjør lærere usikre på hva de skal prioritere for elevene – for eksempel om det er sosial oppdragelse eller faglig utvikling de bør sette først. Profesjonsspesifikke normer er heller ikke alltid oppstått med tanke på elevens beste. Eksempelvis tvinges lærere til å sette karakter på elevene og sortere elevenes prestasjoner og innsats etter en målrettet vurdering som ikke alltid ivaretar alle barn

og unge. Oppgaven pålegges lærere, og er skolens differensierende og sorterende funksjon (Colnerud, 1995) – et krav til skolen ut fra elevenes fremtidige rolle og oppgaver i samfunnet. Dilemmaet som lærerne i denne studien velger å trekke fram, er G1) sortering og rangering vs. utvikling av elevens selvstendighet og trygghet.

G1. Sortering og rangering vs utvikling av elevens selvstendighet og trygghet

Denne dilemmakategorien eksemplifiseres med motstridende mål i læreplanen, og hvordan læreren vurderer karaktersettingens konsekvenser for en rekke elever og for lærerens undervisning.

Hvis jeg skal begynne med det som jeg synes er det helt klare etiske dilemmaet når det gjelder karakterer i ungdomsskolen, så er det det at vi har *målrelaterte karakterer* og da skal jo elevene måles opp mot faglige mål, og det betyr at noen må nødvendigvis komme nederst på den måleskalaen. På samme tid så står det i læreplanen at vi skal *utvikle hele mennesket*. Det betyr at de skal ha selvrespekt, egenverdi, tro på seg sjøl -. Det er viktige verdier da. Når jeg møter en 8.klasse så er det ofte sånn at de møter med store forventinger til det å få karakterer, og de gleder seg. Da kjenner jeg veldig sterkt på at her kommer det til å bli noen som blir veldig skuffa, lei seg og de kommer kanskje til å kjenne seg som tapere. Jeg vet også at de kvalitetene som mange av de elevene har de vil jeg aldri kunne sette opp og vurdere på en sånn skala som kvaliteter som arbeidsmoral, eller som hjelpsomhet, samarbeidsvilje og omsorg for andre for eksempel – og de kvalitetene kan jeg evaluere med ord, men det blir bare ord som blir betydningsløse kanskje for eleven nettopp fordi det er det stemplet han får som en karakter som betyr noe. Og da er det mitt etiske dilemma at på den ene siden så forventes det at jeg skal bidra til personlig vekst hos den enkelte, mens jeg opplever at jeg på den andre siden bidrar til å skape personer som opplever seg som mindre verdt enn andre. Og som i mange tilfeller kan komme til å oppleve seg som tapere.

En annen ting er jo dette her med at jeg ser hvor skuffet de som alltid får stemplet 2 i noen tilfeller også 1 – i panna, og fordi det er faglige mål som skal oppnås. De kan være flittige, de kan jobbe som bare det, de kan stå på, bruke mange timer på lekser og jobbe ”skjorta av seg”, og så får de dårlige karakterer hele veien. Det synes jeg er fryktelig vanskelig for jeg vet sjøl hva karakterer betyr, jeg har sett når jeg som voksen tok utdanning, da jeg tok vektallene i veiledningspedagogikk hvor hysterisk folk var og hvor eksamensredde alle var. Det var jo nesten som en skulle tro at en sto foran skafottet omtrent for enkelte, altså – for å overdrive litt. Men det er klart det gjør noe med en person, med et ungt menneske å få det stempelet. Og det synes jeg er et etisk dilemma – et dilemma som er nedfelt i læreplanen, det ligger der – det er ikke løsbart så lenge vi har karakterene der.

Læreren vurderer karaktersetting som direkte skadelig for en del elever, og viser hvordan læreplanens innhold (spesielt den generelle delen) står i motsetning til karaktersetting og sortering. En annen lærer eksemplifiserer hvordan karaktersystemet også kommer i konflikt med andre profesjonsspesifikke normer og verdier som for eksempel tilpasset opplæring.

Det absurde med hele karaktersystemet blir jo at elevene skal få lære i sitt eget tempo, i sitt individuelle tempo, men tilslutt skal ”gullfisken altså opp i det treet” likt som apekatten, og det er jo selvfølgelig helt håpløst. Det synes jeg er det aller største dilemmaet, for det er helt

umulig, det er en tankegang bak det som er direkte umoralsk. Du kan ikke pålegge vanlige dødelige mennesker å vurdere på den måten. Ja, vi starter livsløpet likt og så skal vi avslutte det likt og det – det er absurd. Det synes jeg er veldig vanskelig. Og så synes jeg når jeg sitter med 10.klasse at det å sette de – nå er det jo blitt så viselig innrettet at før så satte vi standpunkt karakterene før de fikk vite hva de kom opp i til eksamen, men nå skal vi vente til etterpå, så kan vi jo fikse litt der og, hvis vi vil.....ordne litt? Det ligger en del, jeg synes jeg blir satt på mange forferdelige vanskelige prøver, for når jeg skal gå ut med mine elever nå, så vil jeg dem vel, og jeg vet at det er så vanskelig å komme inn på de skolene de kanskje ønsker å ville. Jeg blir satt på prøver ikke mennesker skal bli satt på. Ja, nei, jeg mener det altså; jeg ser dem for meg når jeg setter meg ned og skriver de karakterene og det og gjør jeg det rent objektivt?... Det tror jeg ikke....jeg tror det ikke. (sier det siste svært lavt).

Lærerens sorterende og differensierende oppgave har store konsekvenser for elevene – ikke bare her og nå, men også for deres fremtid. Lærerne er for eksempel gjennom karaktersetningen med på å avgjøre hvilke skoler elevene kommer inn på etter avsluttet grunnskole. Hvordan forholder lærerne seg til et slikt dilemma?

Sammenfatning og avsluttende refleksjon over lærernes etiske dilemmaer.

Svaret på problemstillingen om *hva som kjennetegner de profesjonsetiske problemer og dilemmaer som lærerne velger å presentere for hverandre* kan sammenfattende besvares med at det er hovedvekt på dilemmaer knyttet til relasjoner sammenliknet med dilemmaer som angår undervisningen knyttet til undervisningen (se vedlegg 11). Dilemmaer som angår kollegaer (spesielt dårlig fungerende kollegaer) og ledelse som etter lærernes mening prioriterer feil, utgjør den største delen av dilemmaene. De verdiene som står på spill i lærernes dilemmaer synes å være grunnleggende for det sosiale livet der prima facie plikter er sentralt (Ross 1930/2002). Dilemmaene er knyttet til etiske normer som å beskytte elever mot skade (eller ivareta eleven best mulig), respektere integritet og retten til selvbestemmelse, å være rettferdig og snakke sant - i tillegg til den verdi lærerne ser i å ”være åpen” - snakke om problemene og troen på fornuft og rasjonell tenkning.

Det å *beskytte og ivareta elevene* står sentralt (”non-maleficence” , som den av prima facie-pliktene Ross et al (2002) setter høyest og er mest bindende). Dette aspektet viser seg gjennom en rekke fortellinger fra lærernes hverdag. Men hva oppfattes som skadelig for eleven? Det kan være vanskelig å bedømme, i hvert fall kan det være vanskelig å trekke en grense mellom å beskytte mot skade, og å overbeskytte elevene.

Individens rett til privatliv og integritet er en verdi som også synliggjøres i dilemmaene. I utgangspunktet er elevene aldri anonyme i klassen, medelever oppfatter og vurderer både formelt gitt informasjon og hvordan klassekamerater oppfører seg og blir vurdert av voksne.

Informasjon til kollegaer og til andre elever kan være med på å forsterke negative tolkninger av klassekameratene.

Å snakke sant og være ærlig aktualiseres som en verdi lærerne i utgangspunktet ønsker å ivareta, men som kan komme i konflikt med beskyttelse av både eleven og av foreldrene. Lærerne vurderer en rekke konsekvenser av alltid å skulle snakke sant, fortelle hele sannheten og ønsket om å være åpen overfor elever og foreldre. Deres vurdering om et absolutt krav om sannhet og åpenhet vil etter deres syn skapt en rekke nye dilemmaer for lærerne.

Rettferdighet og rettferdig fordeling av goder kommer til syne som en av de viktigste verdier når det gjelder lærerens håndtering av elever.

Dilemmaene inneholder både *etiske normer som kolliderer* med hverandre, men også med de andre normkategoriene: *profesjonsspesifikke, systemnormer, sosiale normer og personlige normer og verdier* (jf. Kapittel II s.41 ff). Materialet viser lite egosentrerte normer. Det er kun et eksempel som viser til lærerens ønske om å begrense en mors tilgang samtaler med henne på kveldstid. Moren brukte læreren som samtalepartner for sine egne personlige problemer.

De forhold som gir opphav til dilemmaene er av allmenmoralsk eller profesjonsspesifikk karakter. Å være lærere betyr å inngå i nære relasjon til elevene. Dermed vekkes det allmenmoralske ansvaret hos læreren. Profesjonsspesifikke forhold som kan være årsak til dilemmaer, har dels å gjøre med strukturelle forhold slik som det at lærere møter elever i store grupper/klasser, dels med læreroppgavet (mandatet/læreplanen) der undervisning og oppdragelse er i fokus. Videre er systemnormer og sosiale normer utgangspunkt for andre etiske dilemmaer fordi de tvinger læreren til å være lojal selv om dette i blant ikke stemmer med det som læreren oppfatter som riktig og godt overfor elevene

Kardinaldilemmaer og andre dilemmaer

Det bildet min undersøkelse gir på hva som er mest fremtredende etiske dilemmaer for lærerne hvilke komplekse valg og situasjoner de opplever å være i oppsummeres i dette avsnittet. Dilemmaene inndeles i *kardinaldilemmaer* samt *andre dilemmaer* (jf.s.147). Materialets dilemmaer inndeles i åtte ulike kardinaldilemmaene som vist i listen nedenfor. Listen utgjør ingen rangering eller hierarkisk oppbygging av kardinaldilemmaene.

- *Hensynet til eleven vs. hensynet til klassen*
- *Ivaretagelse av eleven vs. manglende spesialpedagogisk kompetanse*

- *Sortering og rangering vs. utvikling av elevenes selvstendighet og trygghet*
- *Handle uten kompetanse vs. ikke handle/ikke hjelpe*
- *Skoledager med verdifullt innhold vs. skolen som oppbevaringssted*
- *Lojalitet til kollega vs. lojalitet til eleven*
- *Lojalitet til foreldre vs. lojalitet til eleven*
- *Informasjon til kollega vs. beskytte elevens integritet*

Den neste listen utgjør andre dilemmaer, heller ikke denne listen er rangert eller hierarkisk oppbygd

- *Foreldres rettigheter vs. lærerens mandat*
- *Foreldres kontakt med lærer vs. avgrensing av lærerrollen*
- *Beskytte barnet mot manipulering vs. engasjert undervisning*
- *Økt fokus på testing og rangering vs. mandat (lærerplanens innhold)*
- *Arbeidsmåter vs. kollegial lojalitet*
- *Elevens selvbestemmelse vs. lærerens kontroll*

Hvorfor en slik overvekt på dilemmaer og problemer knyttet til relasjoner?

Bestillingen til lærerne i denne studien var at de skulle plukke ut situasjoner som de selv vurderte som vanskelige (jf. bestillingen s. 145). De fortellingene og dilemmaene som fremkom, viser seg å være fra situasjoner lærerne var midt oppe i, men også situasjoner som hadde berørt dem sterkt en eller annen gang i deres yrkesutøvelse. Det betyr at enkelte dilemmaer var hentet fra situasjoner som ligger noe tilbake i tid i lærernes yrkeskarriere.

Situasjonsbeskrivelsene henger nøye sammen med de overveielser, begrunnelser og de løsninger som lærerne presenterte i etterkant. Læreren valgte ut en situasjonsbeskrivelse som skal kunne gi tilhørerne adekvate og relevante opplysninger om hvorfor hun handlet eller løste situasjonen på en slik måte. På denne måten har læreren tilpasset og forenklet hendelsene innenfor en personlig referanseramme – også i den hensikt for selv å kunne forstå dem - sml. læreres ”mind set” (Kansanen, 2000).

At hovedvekten i datamaterialet ligger på dilemmaer knyttet til relasjoner caser, kan først og fremst ha noe med selve bestillingen å gjøre. Bestillingen kan oppleves som om den i sterkere grad fokuserte det relasjonelle - i og med at det relasjonelle eksemplifiseres ved å fremheve elever og kollegaer i teksten. På den andre siden ble bestillingen kun presentert skriftlig for lærerne i starten av samlingene. Siden samlingene fortsatte gjennom et helt år, og denne bestillingsteksten ikke ble repetert for deltakerne, er det er rimelig å anta at den eksakte ordlyden i bestillingen ikke kan ha vært så tydelig fremme i lærernes bevissthet. Allikevel

kan de første møtene ha satt en mal for senere samlinger, og lærerne kan ha valgt ut hovedcaser med tanke på likhet til de første hovedcasene som ble presentert.

Selv etter forsøk på å etterspørre etiske dilemmaer fra andre områder og arbeidssituasjoner enn de relasjonelle, fortsatte lærerne å velge ut hovedcaser med relasjonelle dilemmaer. En forklaring kan være at det er disse situasjonene lærerne opplever som mest ”påtrengende” og aktuelle, og at lærerne oppfatter fagundervisning, utvalg av lærestoff, arbeidsmåter som noe mer ”nøytralt”, som noe *rent faglig*. På den måten vurderer lærerne det for mindre sannsynlig at fagundervisning og undervisningsinnhold kan medføre etiske dilemmaer. Å se faglig undervisning/utvalg og vektlegging av lærestoff fra et etisk perspektiv, tolkes som noe fremmed for lærerne. Læreboka oppfattes som mer håndterlig, som noe mer ”nøytralt” eller som mindre forpliktende enn for eksempel læreplanen. En av lærerne understreker sitt syn på læreboka sammenliknet med læreplanen på følgende måte:

”for det [læreboka] behøver vi ikke føle oss forpliktet på - for å si det sånn. Det behøver ikke være noe etisk dilemma da.”

Jeg tolker dette som uttrykk for en mer pliktetisk tilnæringsmåte til læreplanen, men en friere innstilling til læreboka. Å oppfatte læreboka som ”nøytral” kan henge sammen med at lærere aksepterer godkjenningsordningen for lærebøker (som har vært tidligere). Lærerne oppfatter at læreboka dermed er balansert, andre har bestemt innholdet og har valgt ut det ”riktige og viktige” lærestoffet for elevene.

Faglige problemer kan læreren også ha mer distanse til enn dilemmaer knyttet til relasjoner. De er mer personlige og oppleves sterkere, og vurderes dermed som viktigere og mer presserende og vanskelige. Det kan være en årsak til at lærerne velger ut slike caser. Men også gruppesettingen kan ha betydning. Lærerne benytter seg av muligheten til å kunne diskutere de problematiske situasjonene i samtalegruppa også fordi det gir dem en unik sjanse til refleksjon i et kollegialt lærerfellesskap. Flere av deltakerne understreker nettopp denne positive siden ved gruppesamlingene. En travel hverdag i skolen jevnt over gir lærere lite mulighet til refleksjon og samtale rundt etiske dilemmaer. Både Bergems (1994) og Colneruds (1995) studier har vist tilsvarende. Sist men ikke minst kan det være at disse casene representerer situasjoner og dilemmaer lærerne kan språkliggjøre.

At dilemmaer knyttet til det relasjonelle dominerer i lærernes case, kan belegges med annen empirisk forskning (Colnerud, 1995; Husu & Tirri, 2001). I Colneruds studie (1995) ble deler av data-innsamlingen med hensikt utført av en annen person. Hun ønsket å kontrollere om informantene mest vektla konflikter knyttet til relasjoner også hvis andre personer enn hun

selv gjorde innsamlingen. De relasjonelle dilemmaene og problemene hos lærerne viste seg å dominere i alle datainnsamlingene. Konklusjonen må derfor være at hva lærerne betrakter som moralsk viktig skjer i møtet - i nærhet til personer.

Kapittel VIII: Resultat – Løsninger på etiske dilemmaer

I dette kapitlet besvares den andre problemstillingen: *Hvordan løses problemene og dilemmaene?* Her beskrives likheter og ulikheter i lærernes løsningsvalg.

Den konkrete bestillingen til lærerne (jf. s 145) var at lærerne skulle beskrive hva de gjorde, de handlingsvalgene de foretok i situasjonene. Herfra hentes lærernes løsninger på dilemmaene.

I dette kapitlet viser jeg hvordan de ulike løsningskategoriene er fremkommet, og illustrerer dem med lærernes egne utsagn. Løsningskategoriene presenteres under de enkelte dilemmakategoriene. Dilemmakategoriene viser tilbake til kapittel VI. De presenteres eventuelt med ulike løsninger under hvert dilemma.

Løsninger på dilemmaer knyttet lærer- elev relasjoner

A. Hensynet til enkeltelev vs. hensynet til klassen

Det første etiske dilemmaet er knyttet til hensynet til enkeltelev vs. klassen. I forrige kapittel ble det eksemplifisert med korrigerende av atferd, fordeling av tid og oppmerksomhet; åpenhet sannhet og integritet osv. Hvilke løsninger er det lærerne griper til når slike dilemmaer oppstår? Det presenteres tre ulike løsningskategorier, og eksemplifiseres med lærernes egne utsagn: A1) Dialog, A2) Bytte på å ta hensyn og A3) Åpenhet og beskytte elevens integritet.

A1. Dialog

Det viser seg at læreren ofte griper til samtale med elevene, senere kan eventuelt foreldrene informeres om hva som har hendt på skolen. I et eksempel der en elev har tatt noe fra kateteret, er lærerens dilemma hva hun bør gjøre i forhold til både eleven og til klassen. Hun synes ikke det er riktig å henge ut elever offentlig i klassen. Læreren ønsker både å ivareta eleven som har stjålet, samtidig som hun ønsker å vise overfor de andre i klassen at det er galt å stjele.

Så snakker jeg med ham etterpå og han nekter fremdeles, han har ikke hatt de korta, men jeg skjønner jo nå hvor de har tatt veien. Ja, og er det sånn - skal på en måte dette her bare gå upåaktet hen - er det det jeg skal fortelle klassen at jeg bryr meg ikke noe om det på en måte? Eller skal jeg ta det opp med Stig i alles påhør og påsyn, og senke hans status ytterligere? Skal jeg - og jeg snakker med Stig alene, og han nekter og jeg sier at jeg trur du har tatt disse, du trenger ikke si det men jeg trur du har tatt dem, og jeg vil gjerne at de skal komme tilbake. Men han hadde ikke tatt dem. Men så snakker jeg med mor, og de kortene er i sekken. Så de kommer tilbake, men Stig nekter fremdeles, han har ikke tatt dem fra min pult, for han fant de på gata foran butikken eller.. ikke sant, det er veldig sånne ... han står ikke ved det han har gjort. Og hva gjør jeg da? Tvinger jeg på en måte fram en sannhet, eller det jeg tror er sannheten? Og hvordan ivaretar jeg Stig og hans verdighet? Og ja - det er jo på en måte en

alvorlig sak: *Man skal ikke stjele. Og hva sier jeg til de andre?* Hva sier jeg når korta kommer til rette? Forteller jeg hvordan de kom til rette? Ja, så der er - kortene kom til rette og er i bruk - flittig. Og jeg sa til Stig at jeg trur at du tok de fra min pult selv om du ikke sier det, så trur jeg at det var sånn det var, og det var fint at de kom tilbake. Men du vet at du må ikke ta noe fra min pult. Så der endte det (mine uthevinger)

Læreren velger løsningen *dialog med eleven og informasjon til mor*. Resten av klassen får ingen informasjon om hvordan kortene er kommet til rette. Det blir heller ingen diskusjon om det å stjele ut fra den konkrete hendelsen. Ut fra denne løsningen kan klassekameratene erfare at noen kan bryte moralske og sosiale regler uten at dette får videre konsekvenser, og at rettferdighet og likhet "for loven" ikke alltid gjelder i klasserommet.

A2. Bytte på å ta hensyn

I et annet case fungerer en integrert elev kun ved tradisjonell kateterundervisning, ellers sitter eleven mest i sin egen verden. Læreren etiske dilemma er hvor mye tid skal hun bruke på enkeltelever, og hvorvidt skal en elevs behov styre resten av klassens arbeidsmåter. Læreren løsning blir å *fordele* sin tid og oppmerksomhet i klasserommet. Hun kaller det for å *bytte på og ta hensyn til enkeltelever*.

[..]Vi på en måte bytter på og tar hensyn da. Det er jo det jeg gjør hele tiden da, bytter på hvem jeg skal ta hensyn til. Det er klart at jeg legger mest til rette for henne når de andre [elevene] er satt i gang.

Når de andre er kommet godt i gang, så kan jeg ta henne på fanget og finne ut hvordan vi kan løse det, eller sitte ved siden av henne. Men da kan det være greit at hun kan tegne i den mellomstunden da, ikke sant? Men så er det å fange henne inn eller noe sånt noe. Men jeg er bekymret for om de andre [elevene] føler at de på en måte vil bli "dødslei" av henne da.

Når jeg leser, så pleier jeg å kile henne, jeg har nesten gjort det alltid (viser med hånden hvordan hun stryker med en finger over overarmen på jenta). Og da blir det rolig for henne, men det er klart at det er litt urettferdig og - men jeg tror på åpenhet om det. Alle vet at når hun fikk tabletter så var det fordi hun skulle ha litt mindre uro inni seg, for alle visste jo at hun hadde den uroen.

I praksis løses dilemmaet ved at når de andre i klassen er i gang med sine prosjekt/gruppearbeider, konsentrerer læreren seg mye om den integrerte eleven. Jenta får da ekstra oppmerksomhet. Men også når læreren leser for hele klassen, er løsningen å gi denne jenta mer oppmerksomhet enn andre. Da er strategien at jenta blir kost med for å sitte stille, eller hun får sitte på fanget til læreren. Noen elever sier at de opplever det som en forfordeling og urettferdig, og at de selv også ønsker mer av læreren tid og oppmerksomhet.

Der hvor jeg føler at noen blir sjalu – det kan være venninner eller noe sånt noe – så tar jeg det opp med dem spesielt, og da får jeg alltid høre at de også har lyst til å få mer kos. Og [da sier jeg] det var godt du sa - da skal vi huske på det!

Når andre elever signaliserer at de ønsker mer tid og mer oppmerksomhet fra læreren, er løsningen å *snakke* med dem og forsikre dem at de skal bli husket på en annen gang.

Spørsmålet er hvordan læreren kan innfri slike løfter, og hvordan hun kan klare å imøtekomme 28-30 elevenes ønsker om oppmerksomhet og krav om å bli sett og hørt. Selv om lærere hevder at de bytter på å gi oppmerksomhet, er min erfaring at det ofte vil være enkeltelever som tilraner seg mer av lærerens tid og oppmerksomhet enn andre. Årsakene kan være både atferdsmessige eller faglige.

En lærer viser til at det alltid vil være noen elever som ligger nærmere ”lærerens hjerte”

Ideelt sett så håper jeg jo at jeg tar hensyn til alle sammen da -ikke sant. Men det er klart at noen barn - og det behøver ikke være bare sånne [barn med spesielle behov], men det er slik at noen barn er nærmere hjertet ditt - og ofte er det de som du har brukt mest tid og krefter og omsorg på, det er det.

Læreren karakteriserer løsningen til at hun *byter på oppmerksomheten mellom elevene*. Dette fører til at læreren i perioder også velger å *overse* den integrerte eleven. En rettferdig fordeling av lærerens tid og oppmerksomhet synes imidlertid temmelig illusorisk. Når andre elever reagerer på lærerens forfordeling av tid og oppmerksomhet, er løsningen å *snakke med disse elevene*. Men hva med alle de elevene som aldri fremmer slike ønsker? De kan bli glemt og oversett. Et annet aspekt er at det kan være nesten umulig å huske hundrevis av spontane innspill og eventuelle lovnader til enkeltelever. Lærerhverdagen er både uforutsigbar og krevende med en rekke utfordringer som gjør krav på lærerens oppmerksomhet. Hva gjør brudd på eventuelt slike lovnader med elevenes tillit til læreren?

Flere lærere følger opp disse løsningene, og hevder at de ivaretar både den integrerte eleven og resten av klassen på en rimelig god måte ved en slik fordeling av oppmerksomheten. Andre lærere understreker hvor vanskelig det er å få til en *rettferdig fordeling*. En ungdomskolelærer forteller om sin ”løsningsstrategi” hvordan hun prøver å gi alle elevene *litt* oppmerksomhet hver dag.

Vi som har så store klasser hos oss, hvis vi klarer å se ungdommene - hver dag, altså få øyekontakt eller ha pratet med hver, hver eneste dag. Det har vært målet mitt - hver dag. Da klarer jeg det, men når det begynner å gå liksom - du får ikke øyekontakt eller du får ikke pratet med hver enkelt som du gjerne vil, da skjærer det seg.

Noen elever får kun øyenkontakt, andre får sitte på fanget eller bli kost med, noen får mye oppmerksomhet i form av korreksjoner og negativ tilbakemelding. Løsningene viser at på tross av at lærerne forteller om at de har en målsetting om fordeling av tid og oppmerksomhet, vil det alltid være elever som får mindre enn andre – det vil også være noen som blir oversett. Selv om lærerne mener å ha funnet noen løsningsstrategier for disse

dilemmaene, sier det at opplever at læreres fordeling av tid og oppmerksomhet mellom elevene er et av de største dilemmaer i skolen som de aldri har noen riktig god løsning på.

A3. Åpenhet eller beskytte elevers integritet

En annen løsning på dilemmaet hensynet til enkeltelev vs. klasse er knyttet til informasjon og hvor mye og hva de andre elevene i klassen *bør vite om enkeltelever*. Elevene erfarer at noen klassekamerater både oppfører seg ”rart” og kan ha andre regler og retningslinjer å forholde seg til enn resten av klassen. Eksemplene viser at det er *foreldrenes avgjørelser* som i stor grad bestemmer hvorvidt læreren velger å fortelle detaljer om elevens problemer i klassen.

Vi fikk vite av mor da at eleven hadde Tourettes [syndrom], og har mor hjemme medisinerer ham før han gikk på skolen og på kvelden. Men det var bare [jeg som visste], og jeg fikk ikke lov til å si det til kollegaene min engang, og ikke i klassen at det var noe spesielt. Ingen ting skulle sies. Det ble begrunnet sånn som du sa i stad - det var fordi de var livredd fordi at han skulle bli tolket som noe helt spesielt. Men det motsatte skjedde jo, at denne gutten ble så spesiell, og etter hvert hadde han bare en venn - denne vennen hadde han fra barneskolen og heldigvis kom han i klassen med ham. Men etter hvert som de [andre kom] i puberteten så kom han aldri dit - og han ble bare utelatt, og han hadde disse her voldsomme taksene og dette her: He, he, he - og sånne ting. Og han ble bare mer og mer spesiell, og jeg husker hver samtale vi hadde [med foreldrene] så spurte jeg om: Kan vi ikke få lov til å si noe om at han kanskje går på medisiner og at han har en diagnose? Nei det skulle ikke skrives i noen papirer at han hadde noen diagnose, og ikke skulle vi si det. Bare til de lærerne han hadde mest da, og det var snakk om bare to, tre lærere - og that's it- altså. Det var vondt syntes jeg, i de to årene jeg hadde ham.

Selv om denne læreren ønsker åpenhet og viser til gode erfaringer med å fortelle om enkeltelevers problemer, er læreren styrt av foreldrenes godkjennelse om en slik åpenhet om guttens problemer. Samtidig er det et dilemma for læreren at elevene i klassen daglig erfarer og tolker det de ser og hører i klasserommet slik det forrige eksemplet viste. I et annet eksempel forteller en av lærerne hvordan foreldres åpenhet på foreldremøtet førte til en bedre situasjon for denne eleven.

Vi tok det opp på foreldremøtet, foreldrene til gutten var der og snakket åpent om det her og vi hadde snakket med elevene på forhånd - både før og etterpå - og at foreldrene selv da skulle snakke med sine barn. Det var riktig nok 13 -åringer det her da. Men de oppførte seg da etter hvert mye mer annerledes mot den gutten som da hadde vært det store problemet. Jeg følte i hvert fall at det var veldig riktig å gjøre altså. Men selvfølgelig er det grenser for hvor detaljert og hvor langt en skal gå.

Lærernes synes å ha stor tro på åpenhet og det å snakke om problematiske ting med elevene, og flere av lærerne bekrefter dette. Åpenhet tolkes som en god tatt ”sannhet” og verdi, og en løsning som mer eller mindre tas for gitt fra lærernes side. Men samtidig begrenses åpenheten av foreldrenes valg. Det er foreldrene som avgjør om løsningen skal settes ut i livet. Lærerne

diskuteres grader av åpenhet og om hva og hvor mye elevene bør vite om andre elever- og på hvilken måte en slik åpenhet skjer på.

Det er to interesser som krasjer litt her - det ene er fellesskapet i klassen og at de ikke skal bli stigmatisert, og det andre er ivareta Stigs rolle som privatperson, ikke at det skal bli noen offentlig offerrolle i klassen. Men det er veldig skummelt - jeg synes det er å begi seg i et landskap man skal være veldig forsiktig i å begi seg inn i - det å fremstille at: "Hallo alle sammen, nå skal vi snakke om Stig - han er litt rarere enn dere andre. Han tar ting, og mener det ikke. Men dere må be ham på bursdagsselskap for det".

Med dette eksemplet som er noe satt på spissen, forsøker læreren å synliggjøre hvordan åpenheten også kan føre til ytterligere stigmatisering, og at lærerens ordvalg og tilnærming til problemene er sentralt for at løsningen "åpenhet om problemene" skal kunne fungere etter den tiltenkte hensikten. Et annet spørsmål er hvor langt lærerne villige å gå med å bruke elevenes problemer/situasjoner i klasserommet som moralsk oppdragende for de andre. Hvor stor åpenhet om elevers problemer ønsker lærerne egentlig å ha?

B. Handle uten kompetanse vs. ikke handle/ikke hjelpe

Dette dilemmaet handler om at lærere ofte får fortrolige og sensitive opplysninger om elever. Lærernes daglige kontakt med elever gjør at de kommer svært nær elever, og kan observere at de har det vondt eller er utsatt for omsorgssvikt. Elevenes direkte kontakt og bønn om hjelp kan stille læreren overfor etiske dilemmaer hvor hun er usikker på hva hun bør gjøre, eller hva som er rett å gjøre. I caset der en elev betror seg om seksuelle overgrep i nær familie, aktualiseres handlinger om læreren skal involvere seg eller ikke. Overveielsene gjøres med tanke på at læreren ikke har kompetanse til slike samtaler. Løsningen læreren ender opp med, er å være samtalepartner og medmenneske for eleven.

B1. Være samtalepartner og medmenneske

Læreren er klar over manglende kompetanse, men vil ikke ofre jenta når verken hjelpeapparatet eller familien hennes trer støttende til. Læreren forteller at hjelpeapparatet bruker lang tid på å iver sette tiltak for barnet og at dette er en av årsakene til at hun velger å involvere seg. Hun forteller om svært mye av lærerens skole og privattid som ble brukt på denne jenta.

[..] jeg gikk inn i det på den måten at jeg var villig til å høre på henne, var villig til å bruke tida mi, la henne få lov til å åpne seg, la henne få lov til å - jeg holdt på å si - bli sett. Hva annet skulle jeg gjøre liksom? Jeg kunne jo gått hjem, jeg kunne gjemt meg på lærerværelset i fritimene, jeg kunne latt være å ta telefonen. Men jeg gjorde ikke det. Men jeg var i veldig klartekst til jenta - at jeg kunne være medmenneske, men jeg kunne ikke være psykolog. Og hun skjønnte hva jeg mente med det. Hun var oppegående og klok jente altså. Kanskje jeg gjør en

masse feil, sa jeg. Kanskje jeg sier hauger av feil til deg, men jeg ser jo at du har ingen andre. For det hadde hun ikke altså. Og hun kom faktisk aldri inn til BUP, ble aldri kalt inn i det systemet. Og det har gått bra med henne da - hun leser medisin nå.

Men jeg fikk ikke noe hjelp ellers, bortsett fra sosiallærer - for vi kunne prate om det sammen da. Men det er jo mest fordi hun og jeg kommuniserer godt. At jeg brukte 10-15 timer på henne hver eneste uke på skolen det er jeg helt sikker på.

Løsningen er samtaler, men også at hun informerer eleven om premissene hun går inn i samtalene med. Læreren synes på denne måten å trekke store vekslers på elevens evne til å forstå lærerens begrensede eller manglende kompetanse til å hjelpe i en slik situasjon. Skolens ledelse blir informert, men ellers står læreren hele tiden alene med problemene. Lærerens involvering kan på denne måten bli en sovepute for skolen og være en direkte årsak til at hjelpeapparat aldri kommer på banen.

Andre lærere understreker også at de også velger løsninger med samtaler med elever på områder der lærerne mangler kompetanse:

Men det som tar tid som jeg har sett flere ganger, det er det at en elev som har slike vanskeligheter, vel har sosiallærer å snakke med, men kanskje ikke så mange andre voksne, slik at de kommer til oss - det neste bare velter ut, presser på og ber tynt, og vi begynner [nesten] å bli lei av det. Men vi strekker oss allikevel fordi at det er som jeg har sagt - det er et medmenneske. Det å være profesjonell å si at du må bare vente til at den personen [hjelpeapparatet] har tid til å snakke med deg -. det er ikke lett.

Den valgte løsningen er altså å være *samtalepartner for eleven*. Lærerne tilbyr seg å høre på eleven slik at det i alle fall er en voksenperson som tar eleven alvorlig. Dette er sentrale verdier for lærerne. Dermed blir den medmenneskelige siden i relasjonen avgjørende for lærerens valg, på tross av lærerens manglende kompetanse til slike (terapeutiske) samtaler og dialoger.

Dilemmaer knyttet til lærer – foreldre- elev relasjoner

C. Lojalitet til foreldre vs. lojalitet til eleven

Dette dilemmaet viser en rekke ulike løsninger ut fra kontekst og situasjon, selv om det lærerne oftest tyr til er dialog. De løsningskategorier som presenteres her er dialog, holde tilbake informasjon, fortelle deler av sannheten, eller å si ting vagt og indirekte.

C1. Dialog

I dialog med foreldrene synes lærernes ønsker om åpenhet å by på en rekke problemer som er annerledes enn når de velger denne løsningen overfor elever og klasse. Dette kan være

knyttet til at lærerne er avhengig av informasjon fra foreldrene og at en kritikk av foreldrene kan hindre videre informasjon og skade relasjonen. Samtidig er det foreldrene som har hovedansvaret for barnet, slik at læreren vanligvis vil forsøke å trå varsomt. Et eksempel viser hvordan læreren *unngår å konfrontere foreldrene* med det hun mener er skadelig oppdragelse av barnet.

Hvis jeg skulle valgt på øverste hylle [av løsninger] så kunne jeg ønske at jeg kunne ha sagt til foreldrene og klart å overkjøre den stemmen inni meg som sier: tenk om det er noe [vi ikke har sett] - og sagt at sånn er det skjer nå, så er det bare datteren deres det går ut over. Hun må lære seg til å miste en hårstrikk og at noen sier at bokstaven din er stygg ... Det tror jeg nok var det jeg ville si, og tatt dem sånn litt i skole på en måte. Sånn som situasjonen er nå så tror jeg at det er datteren deres som taper på det helt klart. Men så flink er jeg ikke, jeg har ikke klart å være så direkte.

Lærerens usikkerhet om det er noe hun har oversett i situasjonen gjør at hun vegrer seg mot å være direkte mot foreldrene og si at foreldrenes oppdragelse skader barnet. Fra lærernes case og samtaler er det svært få løsninger der lærerne velger å blande seg inn i foreldrenes oppdragelse eller kritiserer dem.

C2. Holde tilbake informasjon, fortelle deler av sannheten

I dilemmaet der lærerne ble pålagt taushetsplikt fra en av foreldrene forteller lærerne om løsningen – at de velger å ikke gjøre noe.

Vi valgte jo faktisk å ikke gjøre noen ting. Men hva som skulle være riktig i en sånn situasjon? Enden på visa er jo blitt at far hentet henne jo, og de dro hjem til ham, og mor var veldig opprørt.

Ved å si til mor at de ikke vet noe, omgår lærerne sannheten. Lærerne forteller at de valgte å *ikke gjøre noe*, de bare *lyttet til* hva far sa. Men samtidig unnlot de å fortelle videre det de fikk vite til mor, de overholdt taushetsplikten far hadde pålagt dem, og tok på den måten stilling for far. De sier det selv på denne måten: ”Vi dekte over det for mor”.

En ikke-handling også er en type handling. Lærerne har tatt et valg, og de velger å være lojale mot far. Også om elevens skrantende skoleprestasjoner, vet lærerne mer enn de kan fortelle videre til mor. Mor er svært ambisiøs på barnets vegne, og ville ikke akseptert at lærerne ga henne lettelser i arbeidsplaner og lignende.

I det neste eksemplet pekes det på hvordan lærere siler informasjon til foreldre, og at det bare er deler av sannheten som kommer fram.

Jeg har bare lyst til å dra litt tilbake til problemet en lærer har når han sitter i konferanse med en forelder som venter å få den hele og fulle sannhet, og ikke noe annet. Vi hadde også avtale om at jenta skulle få slippe noe på arbeidsplanen, vi skulle stryke noen av arbeidsoppgavene - det var en stilltiende avtale vi hadde med jentungen uten at mor skulle få vite noe om det. For

vi så at jenta ikke klarte å gjøre alt sammen. Hun somlet bort mye av tiden, Hun satt og drømte, var i en annen verden, og da følte vi igjen at her må vi inn å skjerme, for vi må prøve å lette tilværelsen så mye som mulig for henne. Vi sa at det er, - det går litt opp og ned, men stort sett går det jo veldig bra, som det alltid har gjort. - Men det gjorde det jo bare ikke. Og vi gjennomgikk hele konferansetimen med denne jentungen, kort tid før mor og jentungen skulle komme til konferanse. Da sa jeg nøyaktig hva vi skulle gjøre i den konferansetimen så hun [jenta] kunne være helt trygg. Derfor så spilte vi et spill med mor i den konferansetimen.

Eleven informeres om hvordan lærerne vil opptre på konferansetimen med mor, og lærerne gjennomfører den som planlagt med tanke på best mulig ivaretagelse av eleven.

Læreren velger selv å holde tilbake informasjon for foreldrene, forteller bare noe og siler sile informasjonen til foreldrene. Lærerne gjør disse tilpasningene ut fra personlig eller pedagogisk vurdering om hva som er bra for barnet. Sjelden får foreldrene informasjon om slike mer eller mindre spontane ordninger, og det behøver ikke kun være der lærerne forventer at barnet får negative reaksjoner hos foreldrene. Det er ofte avtaler som inngås mellom lærer og elev i det daglige arbeidet.

I det neste eksempel forteller læreren om hvordan hun tillempet lekser og hjemmearbeid fordi eleven skal ha tid til å gå på Koranskolen fem ettermiddager i uken.

Jeg har en veldig vilter krabat, kjempesmart, muslim av pakistansk opprinnelse, og han går på Koranskolen hver eneste ettermiddag. - Og så klager mor, hun sier av og til at det kan være litt vanskelig å få ham til å gjøre lekser på ettermiddagen, og han er jo litt urolig òg - så det kan godt være at det ikke er så lett å få ham til å gjøre lekser av flere årsaker, men det kan også være at han er litt sliten, tenker jeg – etter å ha vært også på Koranskolen.

Lærerens løsning er at hun ikke forteller foreldrene at hun gitt lettelse på arbeidsplan og lekser. Hennes begrunnelse er at ”det ville mor aldri akseptere”. Læreren oppfatter mange av de tospråklige foreldrene i klassen som svært ambisiøse på barnets vegne og ikke ville likt at læreren gir lettelse i hjemmearbeidet. Det blir imidlertid lærerens egen tolkning av hva som er best for barnet – at gutten får tid til å gå på Koranskolen som blir styrende for løsningen - ikke hva foreldrene eventuelt ønsker.

Lærere kan også være tilbakeholdne med å rapportere hjem fordi de frykter at foreldrene straffer barnet fysisk.

De [elevene] får kjeft av meg, og vi gir beskjed [hjem], så ender det opp med det hjemme [at foreldre kan straffe med å slå og lignende] og derfor så er du forsiktig og.. - ikke sant, med å gi beskjed [om noen negativt eller en forseelse]

Informasjonen holdes tilbake for å skåne barnet fra foreldres reaksjoner.

C3. Si ting vagt og indirekte

Andre lærere forteller om løsninger der de informerer foreldrene på *vagt og indirekte måte* for å beskytte og skåne foreldrene. En lærer forteller om en integrert jente som fungerer dårlig sosialt, og læreren vurderer henne som mer eller mindre sosialt utestengt. Spørsmålet er hvor ærlig læreren bør være overfor foreldrene, og hvordan hun skal ordlegge seg i samtalen med dem.

Hun er jo *lite i samspill* med andre barn - det er stort sprang derfra til å si at hun går alltid alene, og klenger på voksne. Det er mange [måter å si ting på]. ... (min utheving)

Eksemplet viser tydelig hvordan læreren velger å bruke et *vagt, indirekte og pedagogisert språk* overfor foreldrene – et språk som mange foreldre verken er vant med eller klarer å forstå betydningen av (Adelswärd & Nilholm, 2000). Slik håndterer lærere dilemmaet med å si det som er vanskelig uten å såre foreldrene, og samtidig ivareta gode samarbeidsrelasjoner med foreldrene. Konsekvensene kan bli at en rekke foreldrene ikke forstår lærerens budskap. De er ikke verken vant til eller i stand til å tolke et slikt indirekte språk (Adelswärd, Evaldsson, & Reimers, 1997).

C4. Overse eller skyve ansvaret fra seg

Denne løsningskategorien gjenfinnes en rekke ganger i materialet. I et eksempel vises det til hvordan læreren velger å bruke PP-tjenesten for å formidle og konfrontere foreldre om vanskelige tema.

Nei, jeg vet at jeg brukte PP-tjenesten for å formidle det i sin tid, for jeg syntes det ble vanskelig å få hele sannheten på bordet som du sier. Men det resulterte jo bare i at moren nekta jo å gå på møter med vår PP-kontakt altså.

Læreren skyver informasjonsansvaret til en annen som får i oppgave å fortelle det som er problematisk. Slik kan læreren unngå at samarbeidsrelasjonen med foreldrene skades.

I et annet eksempel der foreldrene selv fattet vedtak om forbud mot mobiltelefoner på leirskolen, oppdager læreren at flere av elevene allikevel har det med seg. Dilemmaet for læreren var at hun ikke synes det var riktig å straffe elever for noe foreldrene har påført dem. Samtidig ønsker hun å statuere et eksempel overfor både foreldre og barn om at regler er til for å holdes, og at skolens regler er like viktige som andre regler i samfunnet. Lærerens første løsning er *samtaler med elevene*.

Og jeg prøvde å forklare at grunnen til at jeg ble så pass opprørt som jeg ble er at jeg regnet med at foreldrene kunne klare å overholde noe som de hadde blitt enige om i fellesskap og at ikke det var liksom noen regler som gjaldt for noen i en situasjon og andre - altså at regler er greit, men bare ikke for meg. Så vi snakket litt om dette her, men jeg sa til jentene at de ikke skulle tenke noe mer på det og at jeg ville ta det opp med foreldrene når anledningen bød seg.

Læreren plasserer ansvaret på foreldrene i samtalen med elevene. Overfor de andre elevene i klassen viser hun på den måten at hun reagerer på regelbruddet. Det blir ikke noen videre løsninger. Foreldrene informeres ikke; fordi anledningen aldri bød seg, forteller læreren. Slik skyver læreren sitt informasjonsansvar til foreldrene fra seg. Løsningen er at hun *unnlater å informere* foreldrene om elevenes bruk av mobiltelefoner på leirskolen.

Andre eksempler er knyttet til ledelsens beslutninger. Det kan gjelde nedskjæringer og omprioriteringer av ressurser, eller sykdom hos lærere og vikarer og timer som uteblir. Omprioriteringene får store konsekvenser for noen elevgrupper med behov for ekstra tilpassing. Her stiller læreren spørsmål om *rektors ansvar* for å informere foreldrene. Lærernes oppfatning er at foreldrene bør informeres om konsekvensene for elevenes undervisning, og mener at dette ikke er hennes plikt å gjøre. Lærerens lojalitet til eleven og til mandatet setter henne i en konflikt til lojalitet til skolens ledelse når hun ikke er enig i ledelsens prioriteringer. Hvem skal informere? Hva skal det informeres om og på hvilken måte?

Jeg synes det er vanskelig at det skal gå så langt også før det på en måte oppdages [at T-timene har uteblitt] - at det blir på en måte klassestyrers jobb å skrike og hyle om disse timene hver gang de mangler. Og jeg synes også det har gått ganske lang tid før man ... man har ikke noe perspektiv på hvor lenge det vil vare en gang, og hva sier man da til foreldrene, ikke sant.

Løsningen er at læreren *skyver informasjonsansvaret over til ledelsen*. Dermed overses ikke problemet slik løsningen var i andre eksempler. Løsningen blir at det er noen andre enn læreren selv gir informasjonen til foreldrene.

D. Foreldres rettigheter vs. lærerens mandat

D1. Dialog - og overse

Dette dilemmaet er knyttet til eksempler med tospråklige foreldre og rettferdig og likeverdig behandling av foreldrene. Læreren opplever hvordan regelverket gir rettigheter for foreldre, men hvordan skolens systemnormer ikke harmonerer med foreldrenes rettigheter. Læreren har ansvar for elevene uansett om de fritas for dusjing, svømming eller fellesopplegg knyttet til KRL-undervisningen.

Det første eksemplet er knyttet til tospråklige elever som ikke deltar i svømmeundervisningen. Læreren tar det opp på konferansetime med foreldrene og presiserer regelverk og retningslinjer om at alle elever skal lære å svømme. Senere avkrever hun skriftlig dokumentasjon fra foreldrene på at de selv vil gi slik opplæring et annet sted. Men situasjonen bedrer seg ikke. Heller ikke informasjon til skolens ledelse fører fram.

Jeg tok jeg det opp med foreldrene, og jeg fikk egentlig ikke noe svar, ja det var noen av de foreldrene som sa at mitt barn skal ikke ha svømming. Men da sier skolen at dere må legge ved en dokumentasjon på at barnet får opplæring et annet sted da. Men at de i hvert fall har lært å svømme. Det skjedde aldri at jeg fikk noe papir [på dette].

Så gikk jeg til rektor. Og så sier jeg det at jeg ennå ikke har fått papirer på at de deltar på annen [svømme]opplæring da. Og så fikk jeg liksom sånn:” Ja, ja, det er sikkert ok, det er sikkert greit, du må ikke regne med å få noen ting”. Og det synes jeg ikke var noe greit svar, det var liksom å skyve det under teppet, problemet var der hele tiden. Og det skjedde absolutt ingen ting, de elevene satt hver eneste svømmetime hele det der året.

Læreren prøver ut en rekke løsninger og søker til slutt hjelp hos ledelsen på skolen, uten at det blir noe annet resultat enn å *overse situasjonen* og lukke øynene for at elevene ikke kan svømme. Lærerens dilemma er både knyttet til mandatet som krever at elevene har lært å svømme, men også mot manglende systemnormer for å følge opp foreldre som motsetter seg ulike sider ved opplæringen for eksempel med det resultat at elevene ikke lærer å svømme i løpet av grunnskolen. Å balansere mellom foreldrenes rettigheter og krav, men også ivareta elevenes beste gjennom å sikre at de får en fullverdig opplæring setter læreren i vanskelige situasjoner. Læreren erfarer at sider ved religiøs praksis ikke alltid er det beste for barnet, men opplever det som vanskelig å kritisere og konfrontere foreldrene med dette, siden det er del av deres religiøse overbevisning. Og er det slik at skolens målsetting og verdier bør overordnes foreldrenes?

I et annet eksempel skal klassen på et u-landsopplegg i en kirke. Samme dag kommer noen tospråklige gutter med melding hjemmefra om at de ikke skal være med inn i kirken. Dette utløser reaksjon fra læreren både i forhold til guttene, men også knyttet til andre elevers reaksjon.

Hvor skal dere stå hen, spør jeg dem. Jeg må jo stole på at dere kan stå ute her. Men så regnet det og jeg kunne ikke sende dem tilbake til skolen, de kan ikke stå og henge i en korridor. Da blir det surmuling - og kanskje det her er elever som ikke klarer å ”skikke seg” tilbake på skolen? Og ikke visste jeg hvor lang tid det ville ta i kirken. Jeg sa at de fikk stå ute under det her taket. Så var det to gutter – bølletyper da – som sa: ”Vi skal heller ikke i kirken”. Og jeg spurte om de hadde melding med. Nei, det hadde de ikke med. Mitt svar var da at når de ikke hadde melding med så måtte de gå inn i kirken. De to *tvang jeg inn* – da var jeg ikke blid, for da begynte jeg å bli ganske sånn nervøs - og omviseren sto og ventet og.... Jeg måtte bare ta hurtige avgjørelser. Så jeg klarte å få de to typene inn sammen med klassen, på en litt sånn ufin måte – men det gikk (min utheving).

Løsningen blir at læreren etterkommer foreldrenes rett til fritak, samtidig som hun tvinger andre elever inn i kirken.

I disse eksemplene viser løsningene at skolens systemnormer beskytter foreldrenes rettigheter mer enn de ivaretar skolens mandat. Læreren blir sittende med ansvaret for det hun opplever som en vanskelig organisering når tospråklige foreldre velger å melde sine barn ut av skolens fellesopplegg. Læreren føler ansvar for *alle* elevene i klassen - både for de elever som sitter i garderoben eller velger å stå utenfor undervisningen - og de andre i klassen. Hun kan heller ikke fysisk dele seg for å gi *alle* elevene et godt undervisningstilbud. De akutte situasjonene får løsningen at de tospråklige elevene må være uten tilsyn og opplegg i den tiden svømmingen eller kirkebesøket varer. Skolen systemnormer tvinger læreren til å overse og lukke øynene for både krav i mandatet og at *alle* elevene skal ha verdifullt innhold i skoledagen. Dersom ikke dialog med tospråklige foreldre fungerer, synes det som om skolen og lærerne har få virkemidler. Læreren og ledelsen på skolen må balansere mellom norsk kultur og barnas og foreldres egne kulturelle tradisjoner. Løsningen å overse eller akseptere situasjonen velges, ikke fordi en slik løsning er villet eller ønskelig, men fordi situasjonen oppleves som helt uløselig.

Læreres informasjonsplikt og opplysningsplikt til foreldrene tolkes individuelt og kontekstuell, og læreres håndtering av dilemmaer knyttet til foreldrerelasjonen viser at lærerne trår forsiktig, og nødvendig vil støte eller såre foreldrene. I dilemmaer som er knyttet til kulturelle og religiøse spørsmål trår lærerne *spesielt* forsiktig. Dilemmaer som er knyttet tospråklige foreldre og deres krav og rettigheter, er løsningene mer kompromiss-orientert enn ellers. Dette samsvarer med annen forskning (Tirri, 1999). Men jevnt over innebærer samarbeid med foreldre løsninger der lærerne forsøker å unngå konfrontasjoner og konflikter.

Løsninger på dilemmaer knyttet til lærer-kollega-elev relasjoner

I kapittel VI ble to dilemmaer som har med kollegiale forhold å gjøre, trukket fram: a) lojalitet til kollega vs. lojalitet til elever og b) informasjon til kollegaer vs. beskytte elevens integritet. Det første dilemmaet ble videre eksemplifisert med ”dårlige fungerende lærere” der læreren selv er øyevitne til situasjonen, eller der læreren blir gjenfortalt hva som har skjedd av elever eller foreldre. Et annet eksempel viste også til lojalitet til overordnede. Informasjon til kollegaer og grader av taushetsplikt er innholdet i det andre dilemmaet.

Dilemmaene aktualiseres gjennom situasjoner der lærerne er usikker på om de bør velge kollegial lojalitet framfor lojalitet til eleven.

E. Lojalitet til kollega vs. lojalitet til elever

Hvilke løsninger velger lærerne når de ser eller blir gjenfortalt at kollegaer på ulike måter krenker elever?

E1. Utsette og avvente

Løsningen er ofte å *utsette og avvente* situasjonen. Fra eksemplet der læreren forteller om mangelfull veiledning og elever som må betale for dette med nedsatt oppførselskarakter skisseres følgende løsning:

Og jeg mitt feige vesen, jeg sier at det der vil ikke jeg underskrive [karakterprotokollen] sier jeg, beklager - det der er jeg ikke enig i. Og mer følte jeg ikke at jeg fikk gjort. Og jeg hadde så dårlig samvittighet overfor elevene, og jeg følte at det her var en type konflikt og handlemåte som jeg ble stående helt sånn rådvill i forhold til.

Løsningsstrategien er først *avventende og utsettende* fordi læreren tror at situasjonen roer seg. Senere unnlater læreren å underskrive karakterprotokollen der elevene får nedsatt oppførselskarakter. Dette er en markering av hennes uenighet, men denne karakterprotokollen er verken noe som foreldre eller elevene ser. Læreren snakker verken med elevene eller med foreldrene om det som har skjedd.

Et annet eksempel har en annen løsning på dilemmaet kollegial lojalitet vs. lojalitet til elevene. Her er det ikke lærerens egne elever som er berørt av "den dårlig fungerende" kollegaen, men en annen klasse ved skolen. Læreren blir kontaktet av klassekontakten i denne klassen. Hun ber om råd fordi foreldrene ønsker gå på pub for å legge planer for å få fjernet læreren i første klasse.

Etter en liten stund sa jeg i telefonen at klassekontakten burde ringe til den mannen som hadde ringt til henne og si at planen deres var håpløs og at hun som klassekontakt skulle ta saken hvis de avlyste pubbrunden med det temaet. Jeg sa også at jeg skulle ordne en samtale med skolens inspektør neste dag fordi da ville sakene bli gjort bedre (enn om rektor ble kontaktet). Og at jeg skulle orientere henne på forhånd. Tydeligvis så hadde denne klassekontakten skjønnet at det var hold i det jeg sa da, for det ble slik - og pubbrunden ble avlyst og samtalen med inspektør - og rektor kom også til, førte til at klassen fikk hjelp av sosiallærer ut skoleåret og ny klasse forstander neste skoleår.

Løsningene læreren valgte, var først å være *enig med foreldrene*, men samtidig sette krav til at møtet på puben skulle avlyses. Så ordnet hun det slik at foreldrekontakten fikk samtale med en fra skolens ledelse. Resultatet var at den "dårlig fungerende læreren" ble omplassert

på biblioteket etter det første året med klassen. På direkte spørsmål sier caseholder seg fornøyd med løsningen, sier hun vurderte løsningen som god både for elevene og for læreren. Lærerne i samtalegruppa var relativt uenige om denne løsningen, og flere hevder at det er problematisk å si seg enig med foreldrene *mot* en kollega ved skolen.

I de fleste eksemplene med ”dårlig fungerende lærere” er løsningen imidlertid å utsette eller avvente situasjonen - kanskje i håp om det problematiske vil gå over eller løse seg. Denne samtalesekvensen viser hvordan løsningen blir:

H: Jeg gikk jo til ledelsen og sa det som skjedde etter hvert, men jeg hadde ikke opplevd henne syk før, før hun var sykemeldt. Så det var noe som dukket opp med henne - at hun ble syk. Det var - ganske grusomt en periode, for at jeg gikk jo hjem og lurte på - har *jeg* gjort det her? Hva er det *jeg* har gjort galt? Hele tiden en eller annen slags påstand [fra henne] om at det var noe galt med meg -

J: Tok det lang tid før du ba ledelsen om hjelp, eller ventet du etter at hun hadde klaget på deg?

H: - Jeg venta nok litt for lenge, jeg prøvde liksom å få det her til å gå videre, jeg forsto det ikke sjøl heller hva jeg skulle gjøre.

H: ledelsen kalte meg inn en gang, og spurt om det var noe sannhet i det her. Da tror jeg allerede de ante [det] ..da hadde jeg vært der en gang om en ting allerede. Men de lot det nok ligge for å se hvordan det gikk

Løsningen er at både lærer og ledelsen *avventer* og ser hvordan situasjonen utvikler seg, mens det er *råd fra ektefelle* som til slutt blir avgjørende for at læreren våger å ta situasjonen opp med ledelsen.

Når det gjelder *lojalitet til ledelsen* ved skolen er lærerne gjennomgående *pliktmessig lojale*. I samtalene vises det til at de opplever en form for pålagt lojalitet, og setter spørsmålsteget ved om pålagt lojalitet egentlig kan betegnes som lojalitet. Materialet sier lite om at lærerne gir kritiske kommentarer direkte til egen ledelse. De avfinner seg heller med situasjonen og konsentrerer seg om egen klasse og egne elever. Lærerisolasjon blir noe dermed noe selvvalgt og aktivt etterstrebet (Hargreaves, 1994a).

Løsningene er gjennomgående at lærerne forsøker å ivareta sine kollegaer lengst mulig. Det er kollegial lojalitet som blir prioritert.. Tidsperspektivet er også viktig. Først etter relativ lang tid kan en lærer melde fra oppover i systemet, selv om de er fullt klar over at elevene ikke har det bra med hva de karakteriserer som ”dårlig fungerende” kollegaer.

E2. Undervisning med smågrupper eller T-timeelever

Skolen synes å ha et problem med plassering av ”dårlig fungerende lærere”. Løsninger som lærerne forteller om, er at disse kollegaene ofte får undervisning med smågrupper, med T-time elever eller settes til timer på biblioteket.

Man hadde forsøkt forskjellige metoder før, man hadde plassert henne som timelærer rundt på - så hun skulle ikke ha noen klasse veldig mye ikke sant. Hvilket jo ikke er noe særlig bra heller - men det ble faktisk også slik at vi måtte *sile hvilke barn hun kunne ha* som T-time elever. Det var på en måte et spørsmål om skal dette bli en rettssak eller skal det ikke bli det? Vi søkte skolesjefen om å få ekstra timer til henne på biblioteket for å slippe å ha henne som T-time lærer i tillegg, vi kunne ikke bruke alle T-timene... det fikk vi ikke (min utheving).

Løsningen er å *plukke ut barn* som kan ha slike lærere. Vurderinger om hvilke elever eller elevgrupper som kan ”tåle” å ha dårlig fungerende lærere, er etisk svært problematisk. Det kan være at denne læreren ikke fungerer som klassestyrer eller kontaktlærer for store grupper, men også at hun vil gjøre minst skade der det er færrest elever. Det kan også tenkes at ulike overveielser for slike løsninger også gjøres med tanke på foreldregrupper – at noen foreldregrupper er mindre ressurssterke og dermed ikke vil lage bråk om en ”dårlig fungerende” lærer. Ved slike løsninger ivaretas kollegaen mer enn elevene. Løsninger med plasseringer av ”dårlig fungerende” lærere i skolen er et stort problem, både etisk og praktisk. Fagforeningenes beskyttelse av alle lærere – også de dårlig fungerende, ivaretar ofte læreren framfor elevene. Konklusjonen er at de sosiale normene i skolen med krav til kollegial lojalitet, synes å ha større innvirkning på lærerne enn etiske normer om ivaretagelse og beskyttelse av barnet.

F. Informasjon til kollegaer vs. beskytte barnets integritet

Dette dilemmaet er knyttet til mengde og type informasjon læreren mener bør gis til kollegaer om elevens private problemer – også ut over det faglige. Løsningene lærere forteller om, er enten å *sile informasjonen* eller *fortelle alt* til kollegaene.

FI. Sile informasjon eller fortelle alt

Noen lærere fremholder løsninger som at *alle faglærerne* bør vite alt om elever de har for å kunne ivareta eleven på en best mulig måte.

Jeg synes at de faglærerne som har min klasse får vite at K(elevens navn) nå har fått anmodning, eller jeg skal skrive anmodning til Barnevernet, men andre lærere på andre trinn på skolen ville selvfølgelig ikke bli inkludert. Men alle faglærere i min klasse vil få den informasjonen som er

nødvendig eller som jeg til enhver tid har. Jeg synes det er riktig i forhold til mulige kinkige situasjoner som kan oppstå i undervisningssammenheng..

Lærerne snakker her om å ivareta eleven i *undervisningssammenheng*. Løsningen blir å begrense og sile informasjonen kun til *elevens faglærere*. I neste eksempel forteller en lærer om at det kun er *noen få* på skolen som får denne informasjonen om eleven.

Vurderer vi ikke hvem vi gir informasjon til? Jeg tror jeg gjør det. Ja, vi har jo noen kollegaer som misbruker det meste av informasjon.

Læreren differensierer informasjonen til noen aktuelle kollegaer ut fra tanken om at det som gagnar barnet best. Samtidig har de ikke tillit til alle kollegaene sine. De er usikre på hvordan noen av lærerne bruker informasjonen. Noen få lærere velger løsningen å fortelle alt om eleven til *alle* lærerne på skolen.

Nei jeg tenker litt at de skal vite hvordan hverdagen til en lærer er, hvilken elevmasse har jeg i min klasse - alt det som rører rundt det. Tenker at det kan de godt få vite. Hvordan jobber vi med det? Hvilke instanser samarbeider vi med utenom skolen. Og med hvilken holdning møter vi denne eleven her. På godt og vondt, godt å være åpen, men når det er barn som har veldig store problemer så tenker jeg at da er det ofte greit å vite noe om den eleven.

Eksemplene viser at både å sile informasjonen og å fortelle mest mulig til kollegaene er akseptable løsninger lærerne benytter seg av.

Løsninger på dilemmaer knyttet til undervisningen

Som tidligere nevnt, finnes det færrest dilemmaer knyttet til undervisningens innhold, arbeidsmåter og vurdering. I denne delen av løsningskapitlet beskrives disse løsningene.

Løsninger på dilemmaer knyttet til lærer- elev- undervisningsinnhold

G. Ivaretagelse av eleven vs. manglende spesialpedagogisk kompetanse

Det første dilemmaet eksemplifiseres ved at læreren skal velge ut lærestoff til en IOP-plan for en integrert elev. I følge læreren trenger denne eleven egentlig alt. Problemet for læreren er hva hun skal prioritere av fagstoffet, om det er sosial utvikling eller noe annet som sentralt for eleven. Valgene gjelder både for eleven her og nå og for fremtiden (Berlak & Berlak, 1981). IOP-planen skal være et dokument som konkret viser hva eleven skal lære det inneværende skoleåret, og resultatene skal i tillegg evalueres ved skoleårets slutt. Både IOP-plan og evalueringsrapporten er bakgrunnsdokumenter for nye søknader om T-timer for eleven. Dilemmaet aktualiseres når læreren forteller om manglende spesialpedagogisk kompetanse for å gjøre oppgaven, og om svært lite hjelp og veiledning fra PPT.

G1. Utføre pålagte oppgaver

Lærerens løsning er at hun *skriver IOP-planen* på tross av manglende kompetanse og mangelfull veiledning. Hun oppfatter det som hennes *plikt* som klassestyrer/ kontaktlærer å utføre oppgaven, selv om hun ikke synes det er riktig å gjøre overfor eleven.

Nei jeg sa ifra når jeg var på møtet sist torsdag på PPT, og spurte om hvem som skal ha ansvar for å lage en IOP? Da sier de at det var klassestyrer eller den lærer som skal ha eleven i T-timer da for eksempel. Men vi får jo ikke tildelt T-timer før til neste år. Og da er PPT ute av saken, de har bare utredet. Så da må det bli klassestyrer sitt ansvar. [IOP-planen] skal jo tross alt følges. Det er ingen som liker å skrive en IOP som bare skal signeres av foreldrene - det skal jo være en realisme. Jeg mener jo at IOP-en skal være realistisk. Det er jo også et problem at jeg ikke vet hvor mange timer den eleven vil få tildelt, men det vil bli ganske masse vil jeg tro, med assistent og det hele tatt. Jeg mener at en IOP skal inneholde de målene vi setter for denne eleven, delmål - hva skal vi begynne å jobbe med. En IOP mener jeg at assistenten min skal jobbe ut fra, det må jo være en overenskomst med realistiske mål vi klarer å gjennomføre. Jeg synes ikke en IOP skal være en plan man dytter i en skuff - det skal være et levende dokument.

Læreren utfører oppgaven pliktetisk. Samtidig setter hun spørsmålstegn ved at hun slik pålegges en så viktig oppgave og et alt for stort ansvar. Tolkningen er at systemnormene her

ikke ivaretar barnet på en god måte, ved at læreren pålegges å utføre en så viktig oppgave nesten alene og med manglende kompetanse.

Lærerne problematiserer ikke utvelgelse av undervisningsinnhold og lignende som et etisk dilemma når det gjelder de andre elevene i klassen. Er det fordi at disse ikke har samme juridiske beskyttelse i gjennom sine IUP⁵⁹-planer?

H. Beskytte elever mot manipulering vs variert undervisning

Dilemmaet er her knyttet til lærernes ønsker om variert og engasjert undervisning. Det eksemplifiseres med interesseorganisasjoner som inviteres til klassen, både som informasjon, som variasjon til den vanlige undervisningen og for å få innspill til debatt. Læreplanen sier at elevene skal møte ulike synspunkter, og oppøve sin kritiske refleksjon. Samtidig er læreren usikker på om slik informasjon/undervisning er balansert og nøytral. Risikoen for manipulering og påvirkning fra interessegrupper er lærerens overveielser. Hvilke løsninger skisserer så lærerne på dette dilemmaet?

H1. Legge føringer for informasjon

I dette eksemplet viser lærerne hvordan de på skolen prøver å forhindre påvirkning og manipulering gjennom å ha et *formøte med representantene*:

Hver gang vi snakker om at vi skal invitere noen, det er alltid noen som kommer til skolen og gjerne vil inn i klasserommene og informere, så snakker vi om å legge "føringer" for hva de får lov til å snakke om, og hvor langt de skal gå. Og har kanskje en hel time på forhånd. I fjor hadde vi lesbiske og homofile - forbund på besøk, og så snakket vi om hvor grensen går i forhold til aldersgrupper og sånn. Så det er alltid et problem, jeg kan ikke slippe inn [hvem som helst].

Løsningen er å ha et formøte med disse representantene før de kommer inn i klassen, men også å velge ut hvilke interessegrupper som får adgang. Der gis det føringer for hva de kan snakke om og på hvilken måte.

Det kommer noen fra Gideon. Hos oss kommer de automatisk, og de kommer med Ny Testamentet. Gideon er misjonselskap som deler ut Bibler. Og der møter vi dem på forhånd. For jeg husker at da jeg var helt ny, da kom det inn en eldre person og skulle liksom forkynne, og det var ikke jeg forberedt på. Så når de kommer fra Gideon når vi har 8.klasse nå, så tar vi en halvtime på forhånd og legger noen føringer, for du kan ikke gå inn i de klasserommene og forkynne dommedag altså - det går bare ikke an. Så det gjør vi.

⁵⁹ IUP-plan er en individuell utviklingsplan som alle elever skal ha, mens IOP er individuell opplæringsplan for elever med spesielle behov, T-timer etc

Gjennom formøtet signaliserer lærerne at de tar ansvar for at det som sies i klassen har en balansert framstillingsform og passer til skolens målsetting. Men er det realistisk å forvente at representanter for ulike interesseorganisasjoner evner og har til hensikt å etterkomme pedagogers henstilling om en slik ”nøytral” og balansert undervisning? Mange interesseorganisasjoners budskap er nettopp påvirkning. Interesseorganisasjoner kan sende representanter som både er unge og uerfarne og som kan fristes til å være ”kule” for å appellere til ungdommene, framfor å balansere informasjonen.

I. Økt fokus på testing og sortering vs. oppdraget/mandatet

Det neste dilemmaet angår undervisningsinnholdet og er knyttet til det lærerne forteller om økt vektlegging på tester, nasjonale og lokale prøver i skolen. Det oppleves som et etisk dilemma at så mye av elevenes undervisningstid og oppmerksomhet i skolen brukes til å forberede og gjennomføre prøver og tester. Lærerne forteller om hvordan andre viktige områder i læreplanen må nedprioriteres. Hvordan løser lærerne dette dilemmaet?

II. Lojalitet til oppdragsgiverne – utføre arbeidet pliktmessig

Lærerne utfører de pålagte testene og prøvene. De opplever de nasjonale og lokale prøvene som en *plikt*, og som noe de må utføre. Dermed er de *lojale til oppdragsgiverne* og følger nye pålegg og direktiver selv der de oppfatter at dette både er i konflikt med eller tar oppmerksomheten vekk fra andre sider av læreroppgavet. Løsningene er *ikke* at lærerne vender seg i samlet opprør mot nye pålegg fra oppdragsgiverne.

I det følgende eksemplet understreker læreren at tester og rangeringer i skolene også har ført til noe positivt.

Jeg opplever vel nå at det er en gryende diskusjon fordi vi har fått en sånn rangering av skolene, og at det forplanter seg ned i kollegiene, og fører til diskusjoner. Men jeg oppfatter- jeg har jobbet ganske lenge – og husker den debatten vi hadde i 1979 da evalueringskomiteen innstilling kom som innstilte på karakterfri ungdomsskole, da var det en heftig debatt på alle lærerværelser og i lærerråd, men siden da så synes jeg det har vært ganske dødt. Jeg tror det tar seg opp nå.

Lærerne stiller seg altså lojalt til oppdragsgivernes pålegg selv om en begynnende diskusjon blant lærere kan spores.

Bergem (2003b) går så langt at han kaller en slik holdning for en *overdreven lojalitet* til oppdragsgiverne. I England tok utviklingen en annen retning enn en slik pliktorientert og lydige holdning fra lærerne. Hargreaves (1994b) viser til at Margareth Thatchers

utdanningsreformer som hadde som mål skulle øke konkurranse mellom lærerne og skolene, var det største enkeltbidrag til ”The New Professionalism”. Resultatet var en forsterket samarbeidskultur mellom lærerne og mellom skoler. Denne samarbeidskulturen oppsto for å imøtegå markedstenkningen fra myndighetene der fokuset i stor grad var på testing av elevenes individuelle målbare prestasjoner. Er det noe slikt denne læreren ser sporene til i de gryende diskusjonene han henviser til?

J. Skoledager med verdifullt innhold vs skolen som oppbevaringssted

I et eksempel som illustrerer dilemmaet, er det elevens utbytte av undervisningen som det settes lys på. Læreren forteller om elever som kommer rett inn i 10.klasse fra et år i mottaksklasse. De har liten språklig forutsetning for å følge med i undervisningen, og det finnes verken tilpassede lærebøker eller morsmålslærere. Læreren vurderer skolens ressurser som svært mangelfulle for tilpasset opplæring for slike elever. Hva er lærerens løsning på dilemmaet?

11. Ulike løsninger, også å overse eleven

Læreren forteller om en rekke tiltak som er iverksatt men uten at det har noen positiv virkning. Læreren samtaler med eleven i korte sekvenser i timene, men siden resten av klassen skal opp til avsluttende eksamen dette skoleåret, er læreren presset av fagstoffet og progresjon for de andre elevene. Lærerens etiske dilemma er at han må velge å overse eleven i lange perioder:

I mange tilfeller så velger jeg å la ham sitte der, men det er klart at de får en sånn forstekning på norskopplæringen, det gjør de, men det jo veldig mange andre timer enn det. Og skal du sitte der i samfunnsfagtimer, i natur og miljøfagtimer. Jeg prøver å gi differensiert hjemmearbeid og – lekser, men det er nesten håpløst. Egentlig så er den lekse nesten [bortkastet]

Men det jeg også opplever veldig sterkt da, det er jo at den eleven ikke får så voldsomt framskritt altså, det blir for lite tiltak og spesiell oppfølging på den eleven, veldig mye sånn oppbevaring, rett og slett. (min utheving)

Det er en rekke løsninger som prøves ut, fra foreldresamtaler, til noe ekstra hjelp og samtaler uten at noe synes å virke. Læreren forteller at eleven i begynnelsen var optimistisk og lærevillig, etter hvert resignerer og gir opp. Lærerens frustrasjon og følelse av utilstrekkelighet får ham til å stille spørsmål om løsningene de har prøvd ut, og om sin egen rolle i dette. Burde han ha protestert høyere for å ha ivaretatt denne eleven bedre? Læreren karakteriserer skolen som en oppbevaringsplass, ikke et sted for læring og utvikling slik

læreplan og mandat skisserer. Læreren forteller hvordan han daglig leve med å se at denne eleven ikke ivaretas godt, og at systemnormene for mottak at elever fra andre kulturer ikke ivaretar elevene.

Løsninger på dilemmaer knyttet lærer-elev-arbeidsmåter

Ulike arbeidsmåter kan skape etiske dilemmaer for lærere. I et eksempel forteller læreren om hvordan hennes lærerteam ønsket en skrivekonkurranse for 1.- 4. klassene ved skolen.

Læreren var sterkt imot konkurranse som arbeidsmåte for elever. Ut fra hennes tolkning var konkurranse skadelig for barn.

K. Arbeidsmåter vs. kollegial lojalitet

Læreren velger å prioritere det kollegiale fellesskapet for seg selv, og deltar i opplegget på trinnet. Dette gjøres på tross av lærerens syn på konkurranse som både er skadelig for barn og at skolen generelt ikke bør stimulere til konkurranser blant elevene. Hun argumenterer for at hun egentlig ønsker at skolen skal være motvekt til den økende konkurransevirkningen mellom barn i vårt samfunn.

K1. Delta i fellesskapet, tilpasser opplegget

Læreren uttrykker løsningen på følgende måte:

Og jeg ga meg til slutt. Og vi hadde en *konkurranse som jeg manipulerte* selvfølgelig og trakk ut en som jeg vet trengte det - og ja. Men det kunne jo ikke være en dårlig tekst som vant, det måtte jo være en som var grei nok og sånn da. Men det ene dilemmaet er da å gjennomføre konkurranser og hvor ikke alle har like forutsetninger for å vinne og hvilke priser skal man legge, eller hvilke kriterier er det på en måte som tilsier at det er godt, det går jo ikke an å ha felles kriterier. (min utheving).

Læreren deltar i fellesopplegget, og prioriterer dermed kollegial lojalitet. Samtidig forteller læreren at hun både *tilpasser arbeidsmåten* - skrivekonkurransen, i sin egen klasse. Hun bruker ord som å ”manipulerer” vinneren i klassen. Med det mener læreren at hun finner en elev som hun selv (ut fra pedagogiske vurderinger og hensyn) vurderer å ha behov for å være klassens vinner denne gangen. Løsningen med å delta i konkurransen på trinnet, som går på tvers med hennes egne pedagogiske verdier - blir mer akseptable i egne øyne siden hun dermed også kan sies å ivareta elevene.

Løsninger på dilemmaer knyttet til lærer-elev-organisering

Klasserommets organisering, klassemiljø og skolens omgivelser har moralsk innflytelse på elevene (Jackson et al., 1993). Hvordan elevene plasseres, hvilken form for disiplinering de utsettes for fra læreren side, er dermed moralsk betydningsfullt. Derfor kan en gjenfinne en rekke etiske dilemmaer knyttet til organisering i klasserommet, til organisering av elevenes arbeid og til lærerens behov for kontroll og disiplin. Berlak og Berlak (1981) viser til en rekke slike kontrolldilemmaer. Eks gjelder det hvor frie elevene er til å bestemme over arbeidstiden sin, eller når de skal begynne eller avslutte arbeidet. Mye av det som elevene presterer i skolen er samtidig kontrollert av læreren og ut fra lærerens egne normer og verdier.

I noen eksempler forteller lærerne om hvordan de løser behovet for kontroll, disiplin og samtidig forsøker å ivareta elevens selvbestemmelse i klasserommet. Hva veier da tyngst for læreren – elevens selvbestemmelse eller lærerens behov for kontroll over klasseromssituasjonen?

L. Elevens selvbestemmelse vs. lærerens kontroll

I dette eksemplet som gjelder urolige elever der læreren bevisst plasserer dem sammen med stille elever – i en slags ”bufferrolle” i klasserommet, er løsningen dialog og å gi eleven ”frihet til å velge”.

L1. Elever i ”bufferrolle”- dialog og frihet til å velge

Ved å plassere stille og rolige elever som ”buffer” mot urolige elever ivaretar læreren sitt eget behov for kontroll, arbeidsro og disiplin i klasserommet. Lærerne forteller videre hvordan de samtidig ivaretar elevenes selvbestemmelse gjennom å *balansere* mellom elevens behov og lærerens kontroll og disiplinering. Løsningen skisserer på følgende måte:

Han som sitter mest ved siden av hun som er urolig – han forsøkte da å kripe bortover, og da tok jeg det opp med ham og sa at jeg kan jo se at du ikke er så happy for plassen din. Nei [svarte han]. Er det derfor du flytter bort fra gruppen? Så du kan gjøre det slik når det er vanskelig, så får du sette deg bak på fellesbordet vårt [sa jeg].

Men nå gjør han det veldig lite, men *det er det å kunne ha det valget*. Da visste han både at han hadde [muligheten]. Og så har han ikke sittet der sammen med henne sånn før. Men det at vi kunne snakke om det da. (mine uthevinger)

Læreren velger først å plassere den urolige eleven ved siden av en stille rolig elev. Deretter *samtaler læreren med eleven* om plasseringen, og gir eleven alternativer han selv kan velge

dersom han finner plasseringen for problematisk. Læreren konkluderer med at elevene i svært liten grad velger den alternative løsningen (underforstått - at det da må være vellykket?).

En annen lærer bekrefter denne løsningen med å gi elevene i bufferrollen *valg* til å endre sin situasjon når det blir for vanskelig, men sier at lærerne bytter på hvem som skal ha ”bufferrollen”.

Man må jo skifte på hvem som har det [bufferrollen]. For det har jeg også veldig god erfaring med det å la ungene ha et valg, de som sitter vanskeligst til liksom, slik at de kan få flytte seg, og da gjør de det ikke. Det er veldig interessant, akkurat det samme har jeg erfart og. [Jeg sier] hvis det blir noe vanskelig så kan du få sitte, komme opp, - vi har ikke noe fellesbord for vi har så lite klasserom... men du kan komme opp og sitte på kateteret og jobbe...eller legge deg/sitte på gulvet og jobbe, eller sette deg stille med stolen din inn til en annen ... Det der med å gi ungene et annet scenario.

Andre lærere bekrefter slike løsninger med elever i ”bufferrolle”, og at de også bytter på hvem som settes i bufferposisjoner. Lærerkontrollen blir overordnet elevenes selvbestemmelse fordi det til slutt er læreren som bestemmer resultatene ut fra sine egne normer.

Løsninger på dilemmaer knyttet lærer-elev-vurdering

Etiske dilemmaer knyttet til lærer- elev- vurdering har både med lærerens sorteringsoppgave å gjøre og med motsetningsfylte mål i lærerplan/mandat. Lærerne forteller om at på den ene siden vektlegges trygghet og selvstendighet og utvikling av hele mennesket (generelle delen i læreplanen), på den andre siden lærerne skal gradere elevenes skoleprestasjoner med karakterer etter en målrelatert vurdering. Hvordan velger lærerne å løse et slikt etisk dilemma, og hva veier tyngst for dem?

M. Sortering og rangering vs utvikling av elevens selvstendighet og trygghet

M1. Setter karakterer, sorterer og rangerer elevenes prestasjoner

Løsningen er at lærerne setter karakterer på tross av moralske innvendinger om hvor skadelig karaktersettingen er for en del elever og motstridende mål i læreplanen. Allikevel utføres de pålagte vurderings og sorteringsoppgavene – de har ikke noe valg, de har plikt til å vurdere og sette karakterer. Det er en del av skolens pålagte mandat, og del av lærernes differensierende oppgave.

Lærerne forteller om hvordan de på ulike måter *prøver å reparere og kompensere* for karaktersetting og sortering. Hensikten er å ivareta *alle* elevenes mestring og selvfølelse på en eller annen måte. Det skjer med alternative oppgaver som ikke skal bedømmes med karakterer:

Slik at som i engelsken da så, tok jeg med en 8.klasse, og vi lagde kokebøker. Jeg følte jo ikke noe behov for å premiere oppskriftene fra 1 til 26. De ble jo satt i boka, og bare det å få ei kokebok med masse spennende oppskrifter, deres yndlingsoppskrift på engelsk - bare det var jo artig. Vi gjorde det samme da vi lagde eventyr, hadde vi og sånn såkalt skrivekonkurranse da, men da skrev vi alle et bidrag til klassens eventyrbok, og vi fikk eventyr fra mange deler av verden vi - for vi har jo 60 % fremmedspråklige [elever]. Så alle tok opp sin fortellertradisjon og kom med eventyr som var noe i fra sitt kulturgrunnlag. Det var jo ikke noe behov for meg å gradere de eventyrene fra 1 - 26 igjen. De var jo i boka - de var fine og de var motiverende bare sånn som de var. Og det er artig å fortelle eventyr, og det er spennende å høre på dem. Og vi kan fortelle dem for hverandre. Så jeg skjønner ikke hvorfor akkurat der det å bli målt og veid og sortert skal være noe sånn ekstra motiverende altså.

Ved en slik pedagogiske tilrettelegging mener læreren at hun setter fokus på andre verdier enn karaktersetting og sortering.

Avsluttende refleksjon over kategorisering av løsninger

Ut fra de ulike løsningsstrategier jeg identifiserer i materialet, har jeg funnet følgende sett løsningskategorier:

LØSNINGSKATEGORIER	KATEGORI
UTSETTE	L1
INFORMERE OG DELEGERE	L2
ANTA/AKSEPTERE ANDRES KRAV ELLER IMPERATIV	L3
KOMPROMISSE, BALANSERE	L4
KOMPENSERE	L5
DIALOG A) ELEVER B) FORELDRE C) KOLLEGA	L6E L6F L6K

Tabell 1: Løsningskategorier

Kommentarer til tabellen

Løsningskategoriene ble inndelt i kategorier fra L1 – L6, hvor kategorien L6 ble ytterligere oppdelt i tre underkategorier: elev, kollegaer, foreldre. To av løsningskategoriene er ”in-vivo”-begrep fra materialet. Det gjelder dialog og løsningen å kompromisse.

De ulike løsningskategoriene har fått følgende innhold:

L1- Utsette viser til løsninger hvor læreren unngår, overser (og håper at problemet går over av seg selv). Det vil si at læreren *ikke gjør noe*.

L2- Informere og delegere viser til løsninger der læreren informerer eller skyver problemet videre til andre – for eksempel til ledelse, til PPT, til foreldre. Det vil si at løsningen ligger i at *noen andre må gjøre noe*.

L3- Anta/akseptere andres krav eller imperativ viser til løsninger der læreren går på akkord med egne verdier og avfinder seg med situasjonen. Eller at læreren følger vedtak, instruksjoner og retningslinjer for yrket. Det vil si læreren opplever *plikt til å måtte gjøre det*.

L4- Kompromisse og balansere viser til løsninger der læreren tilpasser handlingene til situasjonen og prøver å ivareta flere hensyn samtidig. Her *løser læreren problemet selv*.

L5- Kompensere viser til løsninger der læreren kompensere for andres manglende innsats (PPT, hjelpeapparatet), manglende ressurser, foreldres og kollegaers tilkortkomning/skade for eleven. Her *løser læreren problemet selv*.

L6- Dialog viser til at læreren velger dialog og samtale som løsningsstrategi. Her *løser også læreren problemet selv* gjennom nærhet til de(n) som er i situasjonen.

Drøfting løsningskategorier

I dette avsnittet drøftes mine løsningskategorier mot Osers stadietenkning (Oser, 1989; Oser & Althof, 1993). Jeg ønsker å undersøke om Osers modell og mine løsningskategorier har noe felles og hvor de eventuelt er ulike. Det første stadiet i Osers modell er *avoiding* – dvs. at læreren går utenom problemene, lar være å ta en beslutning og unngår å ta et generelt ansvar. Resultatet er en ikke-handling der læreren ignorerer eller overser problemet. Dette har likheter med løsningstype L1 i denne studien (utsette). Det neste stadiet hos Oser kalles *putting security first or delegating*. Her overlater læreren det etiske problemet til andre, ansvaret for å fatte en beslutning legges til et annet hierarkisk beslutningsnivå, for eksempel til ledelse ved skolen, skoleadministrasjonen, profesjonelle rådgivere eller foreldrene. Dette kan relateres til løsningskategori L2 (informere og delegere) og er uttrykk for at læreren overfører sin profesjonelle ansvarlighet. Den tredje måten å møte profesjonsetiske utfordringer og problemer er ifølge Oser at læreren tyr til såkalte ”venstrehåndsløsninger” ut fra egen erfaring, og vet automatisk hva hun skal gjøre for å gjenopprette arbeidsro så raskt som mulig, men uten å undersøke de underliggende årsakene til problemet. Oser kaller denne beslutningsstrategien for *unilateral (“single-handed”) decision-making*. Selv om kategorien L3 - læreren anta/akseptere andres krav og imperativ, ikke direkte kan sidestilles med Osers ”single-handed decision-making” siden det i L3 er personer utenom læreren som fremsetter kravene - har kategoriene visse likhetstrekk. I kravene fra andre vurderer læreren at hun *må gjøre det* – uten at andre og underliggende årsaker får innvirkning på beslutningen. De to siste stadiene hos Oser er ulike former for diskursetiske tilnærminger til konfliktløsning. Her innrømmer læreren ansvar for å løse problemet som har oppstått. Oser deler dette inn i *ufullstendig og fullstendig diskurs* (incomplete and complete discours). Forskjellen ligger i at ved *ufullstendig diskurs* legger læreren vekt på å forklare og overbevise, enten ved å peke på konsekvenser av handlingene eller ved å vise til behovet for å løse opp konflikten som har oppstått. I en *fullstendig diskurs* trekkes deltakerne aktivt med i drøfting av så vel de underliggende årsakene til konflikten som av de forhold som har utløst den. Dialog om

hvordan de oppståtte problemene kan og bør løses, er dermed sentral i en ekte diskurs ifølge Oser (Oser & Althof, 1993).

Når jeg sammenlikner Osers diskurs- problemløsningsstrategi med mine løsningskategorier, viser L3, L4, L5, L6 til løsningskategorier der læreren føler forpliktelser overfor det profesjonelle ansvaret og til å gjøre noe med problemet. Å anta/akseptere andres krav eller imperativ faller imidlertid utenfor Osers kategorier. Men løsningstypen L6 er den kategorien som ligger nærmest til det som Oser kaller for diskurs I og II. I Tabell 2 vises mine løsningskategorier sammenliknet med Osers stadier.

<i>Løsningskategorier</i>	<i>Kategori</i>	<i>Jf. med Osers stadier (satt i kursiv)</i>
<i>Utsette/strategisk løsning</i>	<i>L1</i>	<i>Ikke gjøre noe 1. "Avoiding"</i>
<i>Informere og delegere</i>	<i>L2</i>	<i>Noen andre må gjøre det 2. "Delegating"</i>
<i>Anta/akseptere andres krav eller imperativ</i>	<i>L3</i>	<i>Må gjøre det</i>
<i>Kompromisse, balansere</i>	<i>L4</i>	<i>Løse det selv 3. Unilateral "singlehanded" decision-making</i>
<i>Kompensere</i>	<i>L5</i>	<i>Løse det selv 3. Unilateral singlehanded" decision-making</i>
<i>Dialog a) elever b) foreldre c) kollega</i>	<i>L6e L6f L6k</i>	<i>Løse det selv gjennom dialog 4 og 5: "Complete/ uncomplete discourse"</i>

Tabell 2: Løsningskategorier sammenliknet med Osers stadiemodell

Bakgrunnen for Osers stadiemodell (Oser & Althof, 1993) var intervjusituasjoner med lærere der de skulle ta stilling til problemfylte situasjoner med elever og der lærerne skulle angi sine egne løsninger. Undersøkelsens avgrensning gir grunn til å anta at det er derfor kategorien L3 ikke framkommer. Jeg undersøker løsningskategorier relatert til flere grupper som lærere samarbeider med ut over eleven (kollegaer, foreldre). I kategoriseringen har heller ikke Oser & Althof (ibid.) identifisert dialog som en egen løsningskategori, men synes heller å la dialog være en del av diskurskategoriene (fullstendig/ufullstendig diskurs – stadium 4 og 5) uten at dette er uttrykt eksplisitt.

Hva slags løsninger er det lærerne presenterer i denne studien?

Vedlegg 1 viser at det er *en rekke løsninger* som presenteres, og at de færreste dilemmaene har kun en løsning. Det vil si at de fleste casene har en eller to løsningskategorier. Tabellen i vedlegg 1 viser også at *dialog* som løsningstype (L6) peker seg ut som en sentral løsningsstrategi for lærerne, spesielt tydelig er løsningstypen *dialog med elevene* (L6e). Løsningskategorien (L3) – *å anta/akseptere andres krav og imperativ* ses også relativt ofte. Dernest ses løsningskategorien (L4) – *å kompromisse og balansere i situasjonen*. Konklusjonen er at variasjonen i løsningskategorier er relativt stor, selv om dialog som løsningstype peker seg ut.

Dialog som løsningskategori

Siden *dialog som løsningstype* viste seg så *dominerende* i denne analysen, oppsto behovet for å undersøke dialogbegrepet ytterligere. Hensikten var å prøve å ”fylle” begrepet med innhold fra datamaterialet og å forstå lærernes mening og innhold i dialog som løsningsstrategi. I det følgende avsnittet beskrives dialog som løsningskategori gjennom sitater fra materialet. Begrepet dialog brukes 17 ganger i det totale datamaterialet⁶⁰. Andre ord og uttrykk som lærerne bruker, tillegges den samme løsningskategorien som dialog. Det viser for eksempel til samtale, uformell samtale, konstruktiv samtale, kommunikasjon, snakke med og konferanse. Dette er alle dialogrelaterte løsningskategorier.

Jeg må jo si at jeg synes du taklet dette veldig fint, du åpnet jo for en dialog med henne, og du tilbød hjelp. Du skjønnte jo situasjonen egentlig veldig godt, og hun tok jo i mot det tilbudet. Men nå vet jo jeg at du er en sånn ”løse-gjennom – dialog” [type]. Du er flink til det.

Sitatet illustrerer at dialog er en *velkjent løsningsstrategi* for lærerne. Dialog kan brukes både som løsning og hjelp, med og av alle de personer læreren har relasjoner til. Her er imidlertid hovedfokuset lagt på dialog som løsningsstrategi initiert av lærer, men noen få unntak. Analysen av dialog som løsningskategori er hentet fra dilemmasituasjoner i *elevgrupper/klasser*, med *eleven alene*, med *foreldre og med kollegaer*. Presentasjonen inndeles etter disse fire grupperingene for å undersøke dialog som løsningskategori varierer i de fire settingene.

Dialog med elevgrupper/klasser

- *Dialog som ”påtrykking”*

⁶⁰ dette antallet er søkt og funnet gjennom NUD*IST-programmet (jf. s. 127)

Her er lærerens hensikt er å påvirke elevene til å nyansere oppfatninger og til se å flere perspektiver og konsekvenser, men også å få elevene til å bli enige med læreren.

Det jeg tenkte i første omgang var at jeg skulle ikke spørre utdypende spørsmål fordi de kunne kanskje berøre noen temaer som var veldig tabubelagt. [mannlige gymlærere i jentegarderoben]...- jeg valgte da å *høre litt hva som hadde skjedd* - konkret, hva som skjedde trinn for trinn. Og de kom frem til at vedkommende lærer ikke hadde vært inne i gymgarderoben, men stått da med ryggen utenfor „[...]”- men han hadde ikke vært inne. ...og det tok det masse tid før man fant ut at... , *vi ble enige om* at det ikke var noe man ikke skulle ta opp [videre].

Og at dette her er hans arbeid og at han liksom er familiefar, og vi fikk en diskusjon om hvor alvorlig det er, at det eventuelt i ytterste konsekvens kunne bidra til at han miste jobben sin. *De forsto alvorret*, men det ser ut som om ryktene alltid vil være der (mine uthevinger).

Læreren lytter til elevenes fortelling og snakker med elevene etterpå. Hensikten er å få elevene til å se flere perspektiver, å få fram hva læreren kaller den ”riktige” informasjon om hva som har skjedd, og få elevene til å innse at deres syn både kan være biased og påvirket (for eksempel av rykter). Samtalen dreies mot *konsekvensene* av eventuell ryktespredning. Dialogen er *konsekvensorientert, korrigerende og oppdragende*. Det er lærerens syn og oppfatning som til sist ble rådende, dvs. at dialogen har en indirekte og skjult styring fra lærerens side.

- *Dialog som veiledning og rådgiving*

Her er lærerens fremste fokus er å *gi råd til elevene* om hvordan de bør handle i konkrete situasjoner. Det fortelles om elever som klager til klassestyrer/kontaktlærer på en ”dårlig fungerende” faglærer.

Så kommer det da noen elever til meg, og fordi det jeg sier på denne konferanserunden det er at jeg synes på en måte - det er jo sånn ting som vi snakker om å være etiske dilemmaer som vi alle kjører - det er at vi vil at de skal snakke med læreren først. Det gjør vel de fleste tror jeg, hvis ikke det er for graverende - at de prøver å snakke med henne, det kan være kommunikasjonen som er dårlig, ikke sant - det svikter sikkert. Og de hadde gjort det - og det hadde ikke hjulpet. Og så kom de til meg og så lurte de på om de kunne få lov å bytte fag fordi de orket ikke å være der. Og så sier jeg at kan dere ikke prøve en gang til, og da tenkte jeg at det var litt dumt å bare bytte fag, og det var litt dumt at jeg skulle gå inn - som jeg sa her: jeg har ikke så veldig lett for å blande seg inn i hvordan andre mennesker er av vesen.

Som i forrige eksempel lytter læreren til elevenes fortellinger om hva som har skjedd i faglærerens timer. Læreren veileder og gir konkret råd om hvordan de bør gå videre med saken. Dialogen munner ut i *konkrete føringer og handlingsdirektiv til elevene*. Også her innebærer lærerens råd en form for styring av elevenes handlingsvalg.

- *Dialog som akuttløsning og handling*

Denne kategorien viser til at dialog ses på som å *gjøre noe i situasjonen*. Å snakke med elevene er å *handle* i en vanskelig situasjon. Det viser at læreren tar tak i den akutte og konfliktfylte situasjonen. Samtidig viser læreren til at hun må ivareta barnet. Hun forteller hvordan hun må balansere mellom å snakke til og la elevene få erfare konsekvenser av egne handlinger.

Men jeg synes det er litt sånn vanskelig hvor mye må det barnet [kunne erfare], skal jeg la det barnet få lov å kjenne sine egen .. hvordan er det....” den som er med på leken får tåle steken”, ... har jeg lov til det eller? Må jeg hele tiden hjelpe ham? Hvor mye kan jeg la ham helbrede seg selv, eller hva det heter? Hvor mye skal jeg... de andre for eksempel som jeg skjønner blir irritert på ham, for han er ikke noe hyggelig - hvor mye skal jeg da snakke til dem selv om jeg skjønner at de er lei seg?

Dialog med eleven er lærerens måte å *gjøre noe i* den akutte situasjonen i klasserommet. Det motsatte - å la være å handle, dvs. overse problemet, betraktes av læreren som en form for aksept for eksempel på elevenes brudd på fellesbestemmelser. Dialogen blir dermed en rask og brukbar måte for læreren å *løse* det akutte problemet på, samtidig som hun viser sin reaksjon og understreker at hun ikke aksepterer det inntrufne - også overfor resten av klassen. Slik ivaretar hun flere hensyn samtidig.

En annen lærer forteller at hun forsøker å *unngå å se på* elever som bryter skolens/klassens regler i klasserommet.

Jeg prøver av og til å ikke se på henne at hun gjør andre ting, slik at hun ikke får følelsen av at [jeg aksepterer det]... Jeg føler veldig likt det du sier...Jeg vil liksom ikke at hun skal se at jeg *ser på henne og så godtar at hun sitter og fikler med helt andre ting*, og sitter i sin egen verden (mine uthevninger).

Dette eksempelet viser at noen lærere oppfatter ”blikket” som aksepterende, bare ved å *se på* eleven gis det inntrykk av å godkjenne elevens handling. For ikke å bli feiltolket som aksepterende griper da lærerne til dialog og samtale som en handlingsløsning. Dialogen får dermed en konsekvensetisk funksjon: å bryte felles regler må medføre en reaksjon fra lærerens side, og dialog vurderes da å være en grei akuttløsning her og nå. Læreren har gjort noe, hun har snakket med dem det gjelder.

Dialog med eleven alene

- *Dialog som fortrolig samtale*

Dialogen kan både være initiert av lærer og av elever. I denne kategorien er det ofte spontant oppståtte samtaler hvor enten læreren eller eleven har behov for en samtale under fire øyne.

Læreren har ofte behov for å korrigere elevens atferd eller hjelpe dem på rett vei igjen. Det kan også være situasjoner der læreren trenger litt ekstra informasjon fra eleven dersom hun ser at barnet ikke har det godt.

Han er veldig flink faglig - og sånn at dermed så prøver jeg å ta ham litt til side der han får gjøre ekstra ting, får litt samtale med ham *At han skal få litt ekstra oppmerksomhet*. Det foregår i full klasse, kanskje han har litt *behov for å snakke alene*, og snakker med ham og sånn ting. Det er liksom så mange andre i klassen. Jeg prøver det fordi han er litt kjapp, har jeg muligheten der - han er ferdig tidlig og sånn og ha litt samtale med ham jevnlig i håp om at han skal få litt oppmerksomhet - det er liksom tankegangen” (mine uthevninger).

Læreren understreker at samtalens hensikt er å *gi eleven noe mer oppmerksomhet, mer tid og nærhet*, men også anledning til oppfølging og samtale under fire øyne om ting som har skjedd i klasserommet. Når læreren tar eleven til side utenfor klasserommet, er for å ivareta elevens integritet og rett til beskyttelse – spesielt forteller lærerne når de ønsker å korrigere uønsket atferd hos eleven.

Læreres daglig kontakt og at de ofte kommer så nær elevene, gjør at enkeltelever kan søke hjelp og støtte hos læreren og gi ulike sensitive informasjonen til kontaktlærer – en informasjon som kanskje verken foreldre eller andre har fått.

Jeg hadde en elev som hadde spiseforstyrrelser en gang, og det var også noe som var vanskelig fordi hun betrodde seg, hun sa noe om det til meg, men jeg skulle ikke si dette videre. Det er også en fryktelig vanskelig situasjon...da fikk vi jo snakket sammen til slutt og så var det jo sånn at jeg [til slutt] kunne få lov til å snakke med foreldrene hennes.

Samtalens hensikt er først og fremst å ivareta og opprettholde elevens tillit og fortrolighet og å være en tydelig og ansvarsbevisst voksenperson som både er lyttende og nærværende.

Dialogen utvikler seg fra deling av sensitiv informasjon til lærerens *påvirkning og forsøk på overtalelse*. Lærerens ønsker å viderefremme opplysninger på tross av elevens ønske om taushet. Underliggende vurdering er at læreren vurderer situasjonen som skadelig for barnet at han mener foreldrene må informeres.

- *Dialog som reparasjon*

Dialog som reparasjon viser til situasjoner der læreren bruker samtale for å bøte på kollegaers eller andre menneskers krenkelse av elever. I et eksempel har ledelsen innkalt eleven og foretatt en ”verbal henretting” av eleven.

Så nå bestemmer jeg meg for å gjøre ting på egen hånd, men det skal jo sies at tilliten – det er gått en stund nå – tror det var nesten gått to uker etter at jeg valgte å gå og snakke med inspektør og sosiallærer. Så tilliten til meg begynner jo å – i forhold til foreldrene til den jenta som er blitt utsatt for dette – begynner jo å skurre litt.. - Jeg skal si at sakte men sikkert ble det bedre, men det er gått 2 ½ år nesten da, hatt enormt med enesamtaler, for det er det jeg tror på.

Eksemplet viser hvordan dialog og samtale brukes som reparasjon for kollegaers krenkelse av eleven, og for å gjenopprette elevens og foreldrenes tillit til kontaktlæreren og skolen.

Et annet eksempel viser til en muntlig eksamenssituasjon. En faglærer blir utskjelt av en kollega under elevens forberedelsestid. På grunn av dette mister eleven 1/3 av forberedelsestiden før eksamineringen. Klassestyrer bruker samtalen som middel for å roe ned eleven igjen, og for å reparere for skaden som kollegaen påførte eleven.

Akkurat da hadde jeg bare en ting å jobbe med å det var å få Hilde rolig [gjennom samtale], det var viktig for meg - første gang T-time elev som skal ha offentlig eksamen.

I begge disse eksemplene brukes dialogene for å reparere for kollegaenes overtramp. Motivet for samtalen blir å gjenskape *trygghet*, å *gjenopprette tilliten* til læreren og skolen.

Underliggende verdier ved dialog som reparasjon synes å være lærerens tolkning av elevens behov for *trygghet*, *nærhet* og *tillit*. Gjennom dialog og ”ved å være medmenneske” reparerer lærerne for andre menneskers krenkelser av eleven.

- *Dialog som hjelp og støtte*

Dialog med elever der hensikten kan også være for å støtte og hjelpe elevene faglige og sosialt.

Ja, når jeg sier til ham at sånn er det – det tar jeg ikke i full klasse, det bare hvisker jeg til ham på tomannshånd enten før timen begynner eller - ikke i klassen i det hele tatt. Det med positiv tilbakemelding er jeg veldig enig i, men det er vel der det kommer opp at hvis – jeg har en kollega i klassen som er inne og vi prøver egentlig det da - „Jeg har holdt på ½ år med dette her, og også prøver å sette øynene i ham slik at han skjønner at nå...øyekontakt. og prøver å hjelpe ham til å se at når han sier ting, så skjer det noe i friminuttet etter på – at det faktisk har en sånn sammenheng[..]. Og den ene – han prøver jeg å ta ham til side, veldig ofte gi konkrete tilbakemeldinger – for han har – jeg oppfattet jo fort at han, ... at han ikke skjønnte når han sa ting som ikke var hyggelige. Da tar jeg ham til side, ved å gå ned til ham i timen – nå sa du sånn og sånn i stad – det er det vi mener med det (min utheving)

Eksempelet viser at dialog som løsningsstrategi brukes som *hjelp og støtte* for å få eleven til å innordne seg bedre i fellesskapet. Det kan skje ved mer eller mindre diskret oppfølging inne i klasserommet slik eksemplet viser. Andre ganger foregår samtalen utenfor klasserommet. Da kan samtalen ha sterkere karakter av korrigerende avferd eller gjennom forsterking av skolens eller klassens regler. Fra lærerens side er intensjonen med samtalen knyttet til elevens utvikling - der det viktigste er å hjelpe eleven til å se og forstå konsekvenser av atferd og handlinger.

Dialog som *faglig hjelp* og forsterkning skjer i hovedsak inne i klasserommet. Selv om lærerens tid til hver enkelt elev er begrenset når den fordeles på opptil 30 elever i

klasserommet, forteller lærerne at dialog med enkeltelever brukes støttende og som kompensatorisk dialog i små sekvenser. Noen elever vil imidlertid trenge mer faglig oppfølging fra lærerens side, og hva som gjenstår til de andre kan aktualisere andre etiske dilemmaer.

- *Dialog som konfrontasjon og oppdragelse*

Det forrige eksemplet kan i tillegg til hjelp og støtte, oppfattes som korreksjon, konfrontasjon og oppdragelse. Det viser til situasjoner der læreren i samtalen konkret peker på elevenes handlinger og atferd, med elevenes danning og oppdragelse som målsetting, dvs. korrigerende av uønsket atferd. I eksemplet s.150 vises det til hvordan lærere ofte velger enesamtale med elever. Lærere kan - bevisst eller ubevisst, velge å ta slike konfronterende dialoger offentlig - i samlet klasse. Hensikten kan også være at læreren ønsker å bruke episoden som et eksempel og som ledd i *alle* elevenes oppdragelse. Dialog som konfronterende samtale er i denne studien hovedsak hentet fra situasjoner der læreren samtaler med *eleven på tomanns hånd*, eller ved at læreren prøver å gjøre korrigeringene så ubemerket som mulig inne i klasserommet.

- *Dialog som regelpåtrykning*

Dialog som regelpåtrykning omfatter samtalestrategier som går på å påvirke elever til å følge en eller flere regler uten å forhandle eller angi grunner for reglene - for eksempel ved å henvise til regelen eller ved å artikulere regelen. Samtalsekvensen nedenfor kan illustrere dette.

K: Dere er en slik Olweus –skole. Og der er det en god del metoder for anti-mobbearbeid. Nå er jeg på en ungdomsskole, og det er en viss forskjell på 12-13 åringer og 8 åringer. Dere har vel klasseregler regner jeg med - og mobberingen, men bruker du noen ganger i klassen å vise til reglene og sier at nå sa du det som står der?

A: Det er det jeg gjør med ham [eleven] når jeg tar ham til side.

K: Du tar ham til side, ja. Men du tar det ikke i klassen altså?

A: Jo. men jeg kan ikke gjøre det 5 ganger i hver time.

I dialoger med elevene gir læreren gjentakende informasjon og peker på klassens og skolens regler. Slik korreksjon og reglepåtrykning skjer både i og utenfor klasserommet.

Dialog med foreldre

- Dialog som informasjon og rapportering

I samtaler med foreldrene gir læreren informasjon og rapport om elevenes atferd og prestasjoner på skolen. Hensikten med rapporteringen er ønske om å få de foresatte med på laget, få hjelp av foreldrene til å løst det akutte problemet, men også til å forsterke skolens moralske oppdragelse. Samtidig forventes dialog med foreldrene å være en *gjensidig informasjonsutveksling*. Lærerne ønsker at foreldrene skal informere om egenskaper og sider ved barnet som kan hjelpe læreren til å forstå barnet bedre. Det følgende eksemplet fra samtalen mellom lærerne illustrerer en slik gjensidig informasjonsutveksling.

A: Min første tanke – hvor er hjemmet? Er det noen kommunikasjon med hjemmet om det?

B. Mor er lærer og veldig klar over det. Det tragiske er at far er helt lik barnet, og barnet kommer og forteller episoder hvor slemme noen har vært med pappa – der noen slo ham ned , for pappa sa bare ”dritt – idiot til en trikkefører en gang, og så ble han slått ned, det var her i høst.... Så far er helt lik sønnen.

A: Mmm, ja da er problemet enda større -

B: faren har kjempeproblemer, han slutter i jobber hele tiden. Så jeg tenker at her kan vi ikke la sønnen få samme skjebne. Dette har jeg fra mor også altså -

Læreren får informasjon fra foreldrene som kan være med på å belyse og forklare barnets mer eller mindre problematiske atferd på skolen. Informasjon fra foreldrene kan bli avgjørende for hvordan læreren ser på barnets problemer på skolen og hvilken pedagogisk strategi hun siden velger. Gjennom gjensidig informasjon og rapportering beskrives og diskuteres elevens handlinger og egenskaper, og de vurderes av både lærer og foreldre. Det vil si at slik informasjon inneholder en påtakelig moralsk dimensjon.

- *Dialog som ”regelpåtrykking”*

Dialog med foreldre kan også inneholde informasjon om skolens regler og retningslinjer som en vesentlig del av samtalen. I et eksempel samtaler læreren med tospråklige foreldre om skolens regel knyttet til svømmeundervisning og ekskursjoner, både i form av skriftlige meldinger og samtaler.

Det er jo kravene fra skolen. Hvis ikke jeg hadde klart å få fram det papiret, så må de vel være noen som tar affære -. Eller skal det gli ut i sanden som en Altså for å være helgardert[...].jeg brukte masse tid på tilbakemelding til hjemmet som jeg også ville ha underskrift på. Da skrev jeg at i KRL - senere skal vi ha omvisning i en moské osv. Skal barna deres være med på det da?

Dialogen og informasjonen til foreldrene preges av lærerens understreking av gjeldende forskrifter og regler for svømmeundervisningen. Læreren krever foreldrenes underskrift på

noe av informasjonen, som uttrykk for juridisk bindende dokumentasjon på at foreldrene har sett og lest informasjonen.

- *Dialog for å reparere for kollegaers handlinger*

Dialog som reparasjon for kollegaers handlinger viser til der lærerne aktivt prøver å gjenskape foreldrenes tillit og fortrolighet gjennom samtaler. Slik eksemplet s.211 viser, prøver læreren å gjenskape tilliten ikke bare hos elevene, men også hos foreldrene. Tolkningen er at kontaktlærer føler sterkt behov for å gjenopprette skolens tillit og fortrolighet hos foreldrene, fordi hun er den læreren som skal ha nærkontakt med elevene gjennom hele ungdomsskoletiden. Verdien av at foreldrene føler tillit og fortrolig til klassestyrer og til skolen generelt, vurderes som avgjørende for elevenes trivsel og prestasjoner på skolen.

Dialog med kollegaer

Fordi en rekke dilemmaer i materialet omhandler situasjoner med ”dårlig fungerende” kollegaer og lærerens håndtering av disse, ble dialog med skolen ledelse og eventuelt med kollegaen sentralt å undersøke. Når velger læreren å ta opp problemet og *på hvilken måte* skjer dialogen her? Dialog med kollegaer i de to undergruppene a) dialog med ledelsen og b) dialog med andre kollegaer.

- *Dialog med ledelsen*

I et eksempel fra en samtalesekvens forteller læreren om hvordan dialog med ledelsen ble den løsningsstrategien til slutt velger.

B: [...] For du tok det opp med ledelsen...?

H: Ja, jeg gjorde det

B: Tok det lang tid før du ba ledelsen om hjelp, eller ventet du etter at hun hadde klaget på deg?

H: Jeg venta nok litt for lenge, jeg prøvde liksom å få det her til å gå videre, jeg forsto det ikke sjøl heller hva jeg skulle gjøre.

Lærerne velger samtale med skolens ledelse som løsningsstrategi, men *først etter en viss tid*. Hun forteller at hun er usikker i sine observasjoner, vurderer om det er noe galt med henne selv, om de andre lærerne har observert det samme som henne. Dialogen med ledelsen får ofte preg av *informasjon og rapportering*. Usikkerheten begrunnes med der er hun selv som opplevde situasjonen, og at svært få av de andre kollegaene visste noe om det som skjedde. I tillegg var det en *erfaren lærer* som hadde vært lenge på skolen.

Og de [andre kollegaene/ledelsen] så vel litt av det som jeg så, men det var jeg som hadde henne nær meg på en måte, det var veldig vanskelig. De hadde jo jobbet sammen med henne i

mange år, tidligere, hvor ting hadde gått bra. Men hvor bra det hadde gått det veit vi jo aldri for hun jobbet jo alltid med grupper.

Samtidig er samtalen med ledelsen *ønske om hjelp og avlastning* i det som oppleves som en meget vanskelig samarbeidssituasjon.

- *Dialog med "dårlig fungerende" kollegaer*

Løsningen dialog med den "dårlig fungerende kollegaen" brukes sjelden, kun et eksempel viser til dette. Det er i et eksempel fra ungdomsskolen der kollegaen som har problemer, *selv tar kontakt* og ber om en samtale.

Ja, og det var da det rådet jeg ga elevene, vi ble enige om det at de skulle skrive et brev, og dagen etter så kommer vedkommende lærer til meg. Da hadde hun fått telefon i fra foreldre og hun hadde fått brev fra foreldre - og det var ganske krass kritikk. Så hun var ny, og hun visste ikke helt hva hun skulle gjøre, og hun var lei seg. Og hun lurte da på hva hun skulle gjøre. Det jeg valgte å gjøre da, det var jo selvfølgelig å sette meg ned med henne og jeg valgte også å være åpen på at jeg hadde hatt elever hos meg, og det rådet jeg ga dem. Så jeg sa det at når de kom til meg og sa dette her, så ga jeg dem det rådet at de skulle skrive et brev til deg og jeg tror det går på kanskje at ikke de er vant til væremåten din eller sånne ting. Vi snakket sånn frem og tilbake - ja hun skulle prøve det, og var veldig glad for samtalen da.

På initiativ fra kollegaen selv, kan samtalen bli både direkte og rådgivende.

Materialet viser at respekt og forsiktighet er noe som preger lærernes tilnærming til kollegaer som "fungerer dårlig". Lærerne forholder seg avventende til løsning av situasjonen, kanskje i håp om at situasjonen kan løse seg selv eller forsvinne. Dialog som løsningsstrategi med dårlig fungerende kollegaer synes å forekomme sjelden. Å samtale med en kollega som fungerer dårlig, synes ikke å være den første løsningsstrategien som velges. Dialog med ledelsen har form av rapportering og informasjon om den vanskelige arbeidssituasjonen med kollegaen – men er en løsning som lærerne først tyr til dersom situasjonen er tilspisset eller har pågått over relativt lang tid.

Avsluttende refleksjon over løsningskategorien "dialog"

I datamaterialet finner jeg at *dialog med elevene* i grupper eller klasse kan karakteriseres ved *veiledning, regelpåtrykking, korrigerende, rådgiving og som akuttløsning*. Med enkelteleven alene kan dialogen ha karakter av *fortrolig samtale*, være uttrykk for *tillitsbygging og nærhet* mellom lærer og elev, eller ses som en løsningsstrategi der hensikten er *reparasjon* av kollegaers verbale overtramp eller manglende pedagogisk innsikt eller mangelfull faglighet og manglende omsorg. Gjennom dialog formidler læreren sin *hjelp og støtte* til eleven og argumenterer med at samtalen gir rom for å avsette *tid og oppmerksomhet* til enkeltelever.

Dialogen åpner for både positive tilbakemeldinger og samtale om sosiale og disiplinære problemer. I de siste tilfellene finner jeg lærerens strategi som en type *regelpåtrykking*.

Som inspirasjon for dette analysearbeidet har jeg sett at dialogbegrepet ideelt sett kan ha visse likhetstrekk med Thornbergs (2006) begrep ”regelforhandling”. Thornberg (ibid.) analyserer lærerens intervensjonsstrategier med elever i skolen, og identifiserer strategier som regelpåtrykking, regelforklaring, regelforhandling og utvikling av regelferdigheter. Ved regelforhandling skaper eller tillater læreren et visst forhandlingsrom når det gjelder ulike regler i skolen, dvs. at *regelforhandling* er en prosess der *deltakerne sammen konstruerer, modifierer og avskaffer regler*. En slik forhandlende strategi kan da betraktes som sider av et *ideelt dialogbegrep* hos lærerne, mens analysen viser til at dialogen har en lang rekke andre innholdselementer.

En forklaring kan være at relasjonen mellom lærer og elev alltid vil være preget av et asymmetrisk forhold (Tom, 1984) – (jf. Kapittel II.). Denne ulikheten i makt og styrkeforhold kommer bla. til syne i ved at læreren kontrollerer eleven, og at eleven tvinges til å underordne seg kontrollen. Kontroll og makt i seg selv er ikke kun negativt, men det må finnes en tillit til at lærerens kontroll ikke utøves eksploaterende (utnyttende/utbytende) men i stedet brukes for å øke elevens kompetanse og utvikling. En reell og ideell dialog vil i et slikt asymmetrisk forhold mellom lærer og elev gis magre betingelser.

Dialog med foreldre har i materialet en annen karakter enn dialog med elevene. Til foreldrene er *informasjon, orientering og rapportering* om eleven sentralt. Hensikten med samtalene er at foreldrene skal være informert om elevens hverdag på skolen og om spesielle episoder som læreren mener er av betydning. Fra materialet framkommer det at informasjon om skolens regler og retningslinjer også vektlegges i slike foreldresamtaler. Lærere velger generelt ut hva og hvor mye de ønsker å fortelle foreldrene, ofte med tanke på hva foreldrene kan tåle å høre (jf. s.187 ff). Informasjonen tilpasses lærerens tolkninger – og derved gis lærerens tolkning tolkningsforrang.

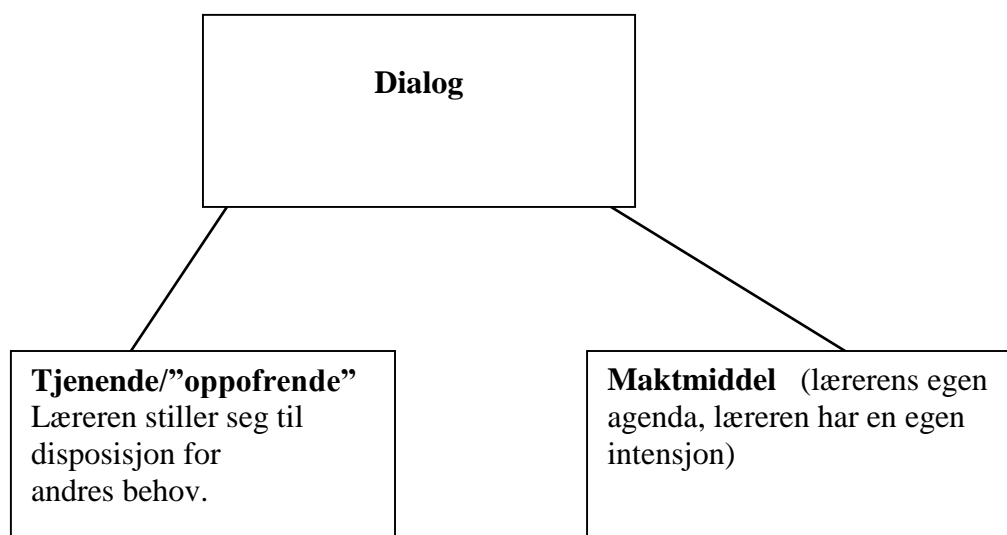
Dialog som løsningstype med ”dårlig fungerende” kollegaer er ikke den løsningen som prøves først. Lærerne utsetter og håper at situasjonen vil løse seg av seg selv, dvs. de vegrer seg for å gå inn i problemet. Dialog med ledelsen velges til slutt for å *informere* ledelsen om kollegaer som gjør en dårlig/mangelfull jobb. Dialog med den læreren som har problemer, forteller lærerne sjelden om - kun der kollegaen selv tar kontakt for å få råd når situasjonen er tilspisset.

Motpartens stemme er lite framme i dialog som løsning i materialets, selv om fortrolige samtaler mellom lærer-elev nødvendigvis må ha fokus på den private fortelling og fortelleren. Positive sider ved dialogen i form av nærhet, oppmerksomhet og medmenneskelighet understrekes, også i relasjonen mellom lærer-elev og lærer-foreldre. Samtidig vektlegges informasjon, regelpåtrykking og rapportering i samtale med de ulike partene. Dialog som løsningsstrategi kan derfor synes å ha trekk av en type *pseudodialog* eller ”hybridsamtale” - dvs. en samtale som har også har funksjoner utover det som tillegges som kjernen i dialogbegrepet (Adelswärd et al., 1997).

Konklusjonen av analysen av dialogbegrepet gir liten støtte til dialoger der samtalepartnerne gis et visst forhandlingsrom – den strategi som Thornberg (2006) kalte ”regelforhandling”. Et reelt forhandlingsrom forutsetter at deltakerne i samtalen betrakter hverandre som likeverdige subjekter, og er innstilt på at begge parter skal forandres og utvikles i prosessen. Dette er i tråd med et dialogbegrep utviklet av Buber (2003), noe som også Oser & Althof (1993) vektlegger i begge sine formene for diskurs (fullstendig og ufullstendig diskurs).

Diskursivitet i profesjonelle moralske konflikter fordrer først og fremst at man er villig til å lytte til andre mennesker hevder Oser (ibid.), og analysen av materialet viser at lærerne tar høyde for denne dimensjonen. En ekte diskursorientering redefinerer imidlertid lærerrollen. Slik tilnærming viser til at lærerens synspunkter og overbevisninger må være åpen for kritikk og tillate prosesser som kan resulterer i at hun selv oppgir sine tidligere meninger. Denne analysen av dialogbegrepet har ikke funnet noe vektlegging på en felles beslutningstaking og meningsutveksling, men oppfattes heller som del av en mer ufullstendig diskurs tilsvarende det Oser (1989) viste til.

Analysen av dialog som løsningstype i materialet, viser at denne løsningstypen brukes på svært ulikt vis - både som *påvirkning, hjelp og makt*. I Figur 6 illustreres hvordan dialog som løsningstype fremtrer med svært ulikt innhold i materialet. Sammenfattet illustreres innholdet i ”dialogkategorien ” i følgende figur:



Figur 6: Sammenfatning av dialog som løsningsstrategi

Dialog som løsning ligger tett opp til lærernes pedagogiske idealer og å være tjenende og oppofrende og stille seg til disposisjon for andres behov. Men slik dialogen tolkes i denne studien, fyller den langt flere funksjoner utover et slikt mål. I slike situasjoner er de ”tjenende” profesjonsidealene lite synlige. Dialog som løsning brukes som maktmiddel, som ledd i lærerens egen agenda, der læreren har sin egen intensjon med dialogen og samtalen (som press, påtrykning, oppdragelse og korreksjon). Dialogen brukes da som ledd i lærernes maktutøvelse og påvirkning overfor elever og andre involverte. Lærerne synes ikke å vektlegge individets frihet og vilje som del denne typen løsning.

Sammenfatning og avsluttende refleksjon over lærernes løsninger

Svaret på problemstillingen *hvordan løses problemene og dilemmaene* er at løsningene er mange og at lærerne varierer i synet på hvordan situasjonene skal løses, men at dialog som løsning brukes i rekke sammenhenger. Hva sier det om lærernes håndtering av etiske konflikter? Analysen viser at ansvaret lærerne tar for å håndtere et etisk problem, i stor grad varierer. Spørsmålet videre er om de løsninger lærerne velger, kan være uttrykk for en *felles oppfattet* profesjonsetikk? Analysene av løsningene viser at helt ulike løsninger kan presenteres av lærerne på samme situasjon. At det blir ulike løsninger forklares og begrunnes med kontekst og rammeforhold på skolen og forskjellige skolekultur. I det følgende eksemplet viser en lærer til *skolekulturen* når hun for eksempel argumenterer for å holde tilbake informasjon om elevene til andre kollegaer.

Det er sikkert forskjellig kultur fra skole til skole. Som du nevnte i sted så er det hos oss en kultur på at bare de som det angår trenger å vite detaljer [om elever], eller så sitter man ikke og snakker om det rundt om kring - være seg i kroker eller på lærerværelset - eller noe som helst sted.

Materialet viser at lærerne i liten grad vurderer andre læreres løsninger som bedre eller dårligere, de aksepterer at løsningene er knyttet til det spesifikke og til skolen og den lærerkulturen de er hentet fra. Men ulike løsningene får ulike konsekvenser for elevene.

Det virker derfor som lærerne handler etter en privat vurdering om hvordan situasjonene bør løses, og at det dermed kun er lærerens private og skjønnsmessige vurdering som blir avgjørende. Lærerne tar hensyn til det unike og særegne i situasjonen, og dette kan knyttes til sider av en dydsetisk tilnærming (jf. s. 51 ff). Lærerne ønsker – og forsøker å tilstrebe løsninger som ivaretar flest mulig involverte parter på en god måte. Dette er ikke alltid mulig når ulike verdier og normer konkurrerer. Samtidig viser de private vurderingene at lærerne savner et felles normsett for å vurdere *hva som er viktig* - som en type referanseramme for egen vurdering og etiske refleksjon.

Kapittel IX: Resultat - Begrunnelser for løsningene

Dette kapitlet besvarer det tredje forskningsspørsmålet: *Hvordan begrunnes løsningene?*

Begrunnelsene knyttes direkte til lærernes valgte løsninger på dilemmaene (jf. Kapittel VII s. 180 ff). Dialog som løsning har stor plass, samtidig som denne type løsning viser seg å ha en rekke ulike funksjoner.

I dette kapitlet viser jeg hvordan de ulike begrunnelseskategoriene er fremkommet, og illustrerer dem med lærernes egne utsagn. Dilemmaene fra kapittel VI er beholdt som overskrifter, og de ulike begrunnelseskategoriene for løsningene er plassert under hvert dilemma med referanse til de ulike løsningene. Begrunnelseskategoriene er nummerert a), b) c) osv.

Det vises til metodekapitlet hvordan Toulmins (2003) og Fenstermacher og Richardsons (1993) begrepsmessige verktøy er brukt i analysen av lærernes begrunnelser.

Begrunnelser for løsninger av dilemmaer tilknyttet relasjoner

Hensynet til enkeltelev vs. hensynet til klassen

I dilemmaet hensynet til *enkeltelev vs. hensynet til klassen* velger lærerne *dialog* med elever og foreldre, *bytte på å ta hensyn*, og *enten å være åpen eller lukket om elevenes problemer*. Hvordan begrunner lærerne disse ulike løsningene?

Dialog som løsning har ofte begrunnelsene at det er til *barnets beste*. Samtidig viser lærerne til råd og veiledning fra eksperter som støtter lærernes pedagogiske behandling av barn. Lærernes egne gode erfaringer er også del av begrunnelsene.

a) Barnets beste, råd fra eksperter

Læreren mener det er en *riktig løsning* å snakke med eleven på tomannshånd. De begrunner det med at de ikke ønsker å henge eleven ut foran resten av klassen, ønsker å unngå stigmatisering eller å senke elevens verdighet ytterligere.

Nei, jeg tenker at hvis jeg hadde skjont det jeg på en måte burde ha skjont, så hadde jeg jo tatt det opp med ham. Direkte, uten [å henge ham ut i klassen] ... for det var jo det som var dilemmaet mitt. Jeg tenker dilemmaet er ikke å markere overfor ham at man ikke skal stjele, det synes jeg er helt greit at man må snakke om hvordan ting skal være her i verden. Det er ikke problemet. Men problemet var jo at hans verdighet ... fordi at jeg tok det i plenum.....det trengte han ikke..

I denne konkrete situasjonen var lærerens bekymring at hun spontant og uten å tenke seg om, spurte høyt i klassen hvem som har stjålet kortene, selv om hun egentlig burde ha visst hvem den skyldige var. Lærerne forteller at de slett ikke ønsker slike ”offentlig” reaksjoner på hendelser i klasserommet, men spontane og ubetenkte reaksjoner i komplekse situasjoner i klasserommet kan få slike utfall. For å reparere og ivareta eleven velges dialog med eleven alene ut fra *hensynet til eleven*. Læreren vurderer det til å være til *barnets beste*. Samtidig knytter lærerne sine begrunnelsene til ulike ekspertuttalelser og råd om egenskaper ved ADHD-barn:

For eksperten sier at - vi har hatt veileder og observatør inne og fått veiledning - sånn blir det bare for barn med ADHD - de stjeler ikke. Og jeg tenker at slik er det ikke for ham, det bare blei sånn, jeg trur at det bare blei sånn. Han mente det ikke, og det var ikke for å få oppmerksomhet, og den oppmerksomheten han fikk likte han dårlig. Men samtidig så at han ikke kommer i sånn - og gjør ham til et offer. Det er en balansegang -.

Har alle barn forutsetninger for å følge de samme reglene? Og det er en diskusjon for seg sjøl, og jeg vet jeg har den av og til med noen av kollegaene mine, for de mener at alle barn - eller noen kollegaer mener at alle barn har forutsetninger for å sitte stille i samlinga uten å forstyrre. Altså sånn samlingsstund. Og jeg mener at de ikke de har det.. Kan alle barn lære det, og hvor mye skal du på en måte da ... Det handler igjen om det enkelte persons verdighet altså, og det kjenner jeg at jeg er veldig opptatt av. Og noen unger fikser ikke å få den negative irettesettelsen, mens andre på en måte gir blaffen i det, ikke sant. Og det er et stort dilemma, synes jeg.

Andre lærere kobler også begrunnelsene sine til ekspertenes positive uttalelser (her fra i tverrfaglige møter om eleven):

Det er klart jeg har tatt opp hvordan jeg skal behandle [denne jenta] på tverrfaglig og mye sånt noe, og jeg har lest om det og. De er veldig fornøyd med det - hva jeg ser og overser og slike ting som positiv forsterkning, men det har nok også sammenheng med at jeg har vært lærer så lenge og er så voksen.

Lærerne tolker slike ekspertuttalelser som positiv forsterkning og vurdering av at det de gjør er riktig og godt for de integrerte elevene. I tillegg legitimeres handlingene gjennom begrunnelser hentet fra spesialpedagogisk litteratur, og fra lærernes tidligere yrkeserfaringer.

De viktigste begrunnelser synes allikevel å være å *forhindre stigmatisering* av eleven i klasserommet. Ivaretagelse av enkeltbarn tolkes mange ganger til å være overordnet ivaretagelsen av resten av klassen. Kanskje er dette fordi disse elevene utfordrer lærernes løsninger på spesielle måter og er vanskelig å overse. Men også fordi hjelpeapparatet er så tungt inne med direkte råd og veiledning til lærerne i de konkrete situasjonene. Lærerens barndomsforståelse blir på denne måten *knyttet til barnet individuelle særpreg og egenart* (jf. kapittel II (Johansson & Johansson, 2003)). Hovedfokus er enkeltbarnets beste, og er det som gis prioritet i lærernes løsningsvalg.

Fra det samme dilemmaet fortelles det om løsninger der lærerne *fordeler tid og oppmerksomhet* mellom elevene, men også om løsninger som *fysisk kontakt* - for eksempel ved å stryke barn over ryggen eller å kile. Læreren prøver å *bytte på oppmerksomheten, balansere og kompromisse*. Løsningene viser hvordan læreren forsøker å ivareta flere hensyn og verdier samtidig, både enkelteleven og klassens behov samt mandatet og læreplanens krav og retningslinjer.

Læreren *snakker med* de elever som betror henne at de føler seg oversett, og forsikrer at hun skal ivareta dem ved neste korsvei. Begrunnelsene er best mulig ivaretagelse av *alle* elevene, ut fra elevenes forskjellige behov og fra hvert enkelt barnets beste. Men hva med de elevene som ikke selv fremhever seg, eller tar kontakt med læreren for å fremme sin egen sak? Bli disse elevene glemt av læreren? Inge Eidsvåg (2000) forteller om Anna som etter timen kommer fram og takker læreren for at han så henne. Hun var en av de stille jentene som ofte blir oversett i klasserommet (Gulbrandsen, 1993; Johannessen, 1995; Nielsen & Rudberg, 1989).

Et annet spørsmål er om en slik forsterket omsorg og oppmerksomhet som lærere gir barn med spesielle behov, egentlig kan sies å være til det beste for barnet. Faren for å gjøre dem både uselvstendige og avhengige av så mye voksenkontakt, er også tilstede.

For å legitimere lærerens ulike behandling av elever, bruker lærerne begrunnelser om *rettferdig behandling*.

b) Rettferdig behandling er barnets beste

Rettferdighetsspørsmål er et sentralt og stadig tilbakevendende tema i skolen. Elevene er svært opptatt av rettferdighetsspørsmål, og setter det opp som en av de fremste egenskapene en lærer bør ha. Det er få hendelser som kan opprøre elever mer enn at læreren er urettferdig (Johansson & Johansson, 2003).

Samtidig viser det seg at rettferdighetsdilemmaer ofte oppstår i læreryrket, mye på grunn at elevene er mange og *alle* elever har krav på lærerens oppmerksomhet og tid. Elever kan oppleve læreren som urettferdig, fordi de selv ønsker mer av lærerens tid og oppmerksomhet. Colnerud (1995) viser til at når lærere skal oppgi de viktigste verdiene for sin yrkesgruppe, oppgir de omsorg (care) høyest, deretter sannferdighet (ærlighet) og engasjement. Rettferdighet bedømmes *ikke* som en høy verdi (ibid. s. 25).

I denne studien begrunner lærerne ofte sine handlingsvalg med rettferdighet fordi de anser det som *viktig* – slik denne læreren uttrykker det:

Det å være rettferdig er en av dydene til en lærer, ikke sant? Og det er noe av det viktigste at læreren er rettferdig må vite.

Lærernes og elevenes rettferdighetsbegrep er imidlertid temmelig forskjellige. Lærerne viser til at rettferdig behandling for dem er det samme som forskjellsbehandling av elever. En lærer eksemplifiserer dette med hvordan en integrerte jente får mye oppmerksomhet fra læreren, langt mer enn de andre, men også fysisk kontakt (se eksemplet i innledningen på dette kapitlet s.132). Her er det lærerens oppfatning av rettferdighet som er begrunnelsen. Det å behandle elevene ulikt er rettferdig og riktig å gjøre. Noen elever må derfor få mer tid og oppmerksomhet enn andre. Her er det to ulike prinsipielle syn på fordeling av goder: enten ved *likhetsprinsippet* eller *behovsprinsippet* (Colnerud, 1995; Hedin & Lahdenperä, 2000). Spørsmålet er om lærerens tid, oppmerksomhet og hjelp og støtte bør fordeles likt mellom alle, eller om ressursene skal fordeles etter behov slik denne læreren argumenterer for. Elevenes syn på rettferdighet samsvarer ikke med læreres rettferdighetsbegrep – de betrakter likhetsprinsippet som uttrykk for læreres rettferdighet.

En interessant presisering og utdyping av læreres rettferdighetsbegrep gjøres av en av lærerne:

Men å gjøre det klart tydelig for barna at selv om reglene er de samme, så forventer vi forskjellige av forskjellige mennesker. Noen drikker ikke like mye vann heller. Jeg hadde en klasse som klaget over at jeg ikke gjorde likt for alle sammen. Jeg var ikke rettferdig, så i 4.kl - jeg hadde hatt dem fra 1.klasse - var jeg så lei av det – for der var det absolutt ikke barn man kunne behandle helt likt. Så sa jeg, det er greit nå gjør vi det som dere [vil] vi tar vi en kontrakt på 14 dager - de ville ha det mye lenger da, de skulle gjøre alt helt likt. Den klassen lærte vanvittig mye for de oppdaget veldig fort gjennom at ingen fikk svart to ganger før alle hadde svart, alle fikk lese høyt i kor, ingen fikk gå to ganger på do før alle hadde gått. Det var ikke alle som gikk på do i timen heller [vanligvis], altså fikk ingen gått to ganger. Og da lærte de det. Det kom en sånn delegasjon opp til meg sa kan vi ikke stryke den kontrakten - nei sa jeg vi må holde på 14 dager. De skjønnte det så godt og de forklarte det overalt: Vi kan ikke forvente det samme av alle - det var min klasses budskap til hele skolen. Jeg orker ikke det flere ganger, men jeg har brukt det eksemplet mange ganger. Og alle ser jo at man er forskjellig, noen må oftere på do, noen er nervøse for ditten og datten, og noen elsker å opptre osv. Vi er forskjellig, og det merker jo foreldre og det merker jo lærere – og merker de det ikke så er det noe galt. (Sier det siste svært svakt).

Læreren tydeliggjør begrunnelsen om *rettferdighet etter behov* på samme måte som læreren fremlegger det for elevene. Antakelig er det på denne måten elevenes krav imøtegås når de peker på lærernes urettferdige fordeling av oppgaver, tid, oppmerksomhet eller elevens tid til å snakke i klassen. En kan spørre om denne argumentasjonsformen er så internalisert hos lærere, at det er derfor den også brukes i samtaler med andre lærerkolleger – eller at årsaken

er at lærere mangler etiske ord og begreper for sine handlinger, og dermed må ty til pedagogiske eksemplifiseringer som en erstatning.

Samme lærer utdyper læreren sitt *menneskesyn/elevsyn* ved å presisere at alle har *lik verdi*:

Ja, men på en måte kan det ligge det i det, men jeg synes akkurat likhetsperspektivet – det kan også ligge i det at de er like. Men at vi har lik verdi selv om vi er ulike, så hvis det er det vi legger i likhetsperspektivet? Jeg synes kanskje at det ligger noe mer at vi er like, men at vi har lik verdi er noe annet. Og behovene – selv om de grunnleggende behovene er like fordi vi er mennesker, så er det noen som trenger dem i sterkere grad av oppfyllelse av dem enn andre trenger det. ... Og jeg synes nesten jeg sitter ved alle anledninger og klapper litt på noen, og stryker noen..

Rettferdighet etter behovsprinsippet løftes på denne måten fram som pedagogisk ideal og en begrunnelse hos lærerne. Begrunnelsene er knyttet til læreres egen *vurdering av rettferdighet* – og at å gjøre ulikt er både riktig og rettferdig. Lærerne vurderer at det å behandle elevene ulikt i klasserommet, gi noen mer oppmerksomhet, mer fysisk kontakt og avsette mer tid til enkeltelever er rettferdig og dermed noe som legitimerer deres handlingsvalg. En argumentasjon om at ulik fordeling av tid og oppmerksomhet oppfattes som rettferdig, kan også være uttrykk for lærernes overlevelses strategi innenfor et etisk dilemma som ellers synes helt uløselig. Å fordele tid og oppmerksomhet i klasserommet rettferdig ut fra likhetsprinsippet med opptil 30 elever ville gitt svært lite tid til hver elev. Slik det gjøres i dag er det noen elevgrupper som blir skadelidende.

Samtidig forteller andre lærere hvordan de kan omgå sannhet med *pedagogiske hensikter* som *begrunnelse*. I et eksempel vurderer læreren at en elev har behov for ekstra oppmerksomhet, og ønsker å tildele eleven attraktive oppgaver/roller i klassen (eks hovedrolle i skuespill etc.). Lærerne lar elevene få inntrykk av rettferdige prosedyrer og at alle har like muligheter (ved loddtrekking).

Lærere omgår og lurar elevene til å tro at alt går rettferdig for seg i klasserommet ved trekking og lignende. Det [trekking] oppfattes som rettferdig [av elevene], men læreren har for eksempel manipulert med vinneren.

Det læreren gjør er for eksempel å legge mange lapper med identiske navn i kurven, slik at lærerens utvalgte elev blir den heldige. Slik blir pedagogiske begrunnelser koblet til rettferdighet etter behov, og gis prioritet framfor sannhet og ærlighet. Spørsmålet er om lærere setter pedagogiske hensyn og normer høyere enn for eksempel prima facie-normen om å snakke sant (Ross & Stratton-Lake, 2002) slik det siste eksemplet viser. Begrunnelsene som tar utgangspunkt i barnets beste ut fra lærerens tolkning, synes å få forrang fremfor prima facie-plikten.

En problematisk side ved å følge rettferdighet etter et slikt behovsprinsipp, er å veie en elevs behov mot en annens eller flere andre elevers behov. Situasjoner i klassen er at *mange* elever behøver mye hjelp og støtte, mens læreren kanskje må velge den eleven som forårsaker mest uro i klassen dersom han ikke får ekstra oppmerksomhet. Dilemmaet for læreren er hvem hun skal prioritere. Som en av lærerne uttrykker det: ”Det som jeg synes er så strevsomt er at vi i hver eneste klasse har så mange vi må ta spesielt hensyn til”. Dersom rettferdighet etter likhetsprinsippet helt skulle gjelde for lærerne, ville for eksempel de stille jentene i klassen fått mer av lærerens tid og oppmerksomhet (Colnerud, 1995; Gulbrandsen, 1993; Johannessen, 1995; Nielsen & Rudberg, 1989). Imidlertid er det ingen av lærerne i denne studien som problematiserer valg av behovstilnærmingen. Rettferdighet ved behov tas for gitt, det er slik lærerne håndterer og begrunner at de fordeler sin tid og oppmerksomhet mellom elevene.

Lærere synes samtidig å ha stor tro på å *snakke med elevene* om ting som er problematisk eller vanskelig (jf. dialog som løsning). Rettferdig fordeling av lærerens tid og oppmerksomhet er et slikt tema. Rettferdighet og likhet er temaer de tar opp med elevene:

For elevene har vært med på diskusjoner rundt det at det er ikke alltid likt, å gjøre likt er rettferdig. Så de har vel til en viss grad forstått det.

Dersom noen elever sier de er misfornøyd, forteller en lærer hvordan hun pålegger seg selv en forpliktelse om å ivareta de andre elevene ved andre anledninger

Jeg tror, jeg håper jeg gjør det [kompromisser mellom elevene]...Jeg håper jeg gjør det... Der hvor jeg føler at noen blir sjalu – det kan være venninner eller noe sånt noe – så tar jeg det opp med dem spesielt, og da får jeg alltid høre at de også har lyst til å få mer kos. Og [da sier jeg] det var godt du sa... da skal vi huske på det! Men der er jo sånn at når du som lærer har hatt dem så lenge også [fra 1.klasse] så er det jo litt lettere og da.

Dette viser til at læreren tror på at elevene forstår og oppfatter vanskelige begreper og situasjoner ved at læreren snakker med dem. Det viser til en barndomsforståelse begrunnet i det fornuftige barnet, der logisk tenkning og identifikasjon med andre er sentralt (Johansson & Johansson, 2003). En slik logisk og rasjonell tenkemåte ivaretar imidlertid lite det emosjonelle barnet. Eleven kan føle seg tilsidesatt, oversett og glemt av den voksne, og i liten grad forstå en slik ”pedagogisert” rettferdighetstenkning ut fra enkeltelevers behov. Det kan også tolkes som et uttrykk for lærerens maktutøvelse og behov for å legitimere sine handlinger – også overfor elevene.

Rettferdighetsbegrunnelser som på denne måten er tolket ut fra prinsippet om rettferdighet etter behov, synes å ivareta spesielle enkeltelevers behov mer enn andre elevene i klassen.

Selv om læreren hevder at hun forsøker å balansere og gi oppmerksomhet til alle elevene, viser realitetene noe annet. Noen elever får langt mer oppmerksomhet enn andre, noen elever tilraner seg svært mye av lærerens tid og oppmerksomhet (jf. s.182 ff.). Når de andre elevene merker dette og sier fra, snakker læreren med dem og forsikrer dem om at de også skal få mer oppmerksomhet. Å holde løfte er en prima facie-plikt (Ross & Stratton-Lake, 2002). For lærere kan det imidlertid være vanskelig å ha oversikt over en rekke løfter gitt mange elever. Sjansen for både å glemme noen løfter og overse noen elever, er derfor stor.

Handle uten kompetanse vs. ikke handle

Løsninger på dette dilemmaet er at der lærerne velger å *handle uten kompetanse/ med mangelfull kompetanse*. Lærerne gir to ulike begrunnelser for løsningen: a) være medmenneske b) utføre oppgaven av plikt

a) Være medmenneske, ”klarer ikke å være profesjonell”

I en situasjon der en elev betror seg om seksuelle overgrep i nær familie, er lærerens begrunnelser knyttet til å være medmenneske og samtalepartner for eleven:

Men jeg var i veldig klartekst til jenta: At jeg kunne *være medmenneske*, men jeg kunne ikke være psykolog. Og hun skjønnte hva jeg mente med det. Hun var oppegående og klok jente altså. Kanskje jeg gjør en masse feil, sa jeg. Kanskje jeg sier hauger av feil til deg, men jeg ser jo at du har ingen andre. For det hadde hun ikke altså. Og hun kom faktisk aldri inn til BUP, ble aldri kalt inn i det systemet. Og det har gått bra med henne da - hun leser medisin nå (min utheving)

Begrunnelsen for å handle uten kompetanse, er at det *ikke fantes noen annen løsning siden ingen i hjelpeapparatet stilte opp* i tillegg til at læreren så situasjonen som akutt der noen måtte ta ansvar. Læreren presiserer at hun går inn i situasjonen som medmenneske, dvs. at hun stilte opp, *så jenta og lyttet* til hennes problemer. Hun avgrenser sin fagkompetanse overfor eleven, og mener eleven forstår det.

Den siste passusen i eksemplet foran, kan tolkes som om læreren var relativt usikker på om hun gjorde riktig ved å involvere seg. Her forsikrer læreren at alt har gått bra for denne jenta, tross alt - og at lærerens handlinger vurderes som gode også på sikt, ikke bare i den akutte situasjon der læreren handlet uten kompetanse.

En annen lærer viser hvordan lærere presses til å gjøre mye utover lærerkompetansen. Også denne lærerens begrunnelser knyttes til at noen må ta ansvar og stille opp for eleven.

Er ikke det det verste ved yrket vårt at vi må gjøre så mye som vi ikke har kompetanse til - og egentlig ikke skulle hatt lov til å gjøre? Og så gjør vi det for det er ingen andre som støtter opp. Altså BUP, barnepsykiatri ...

Mange av de oppgavene skolen i dag blir pålagt eller påtar seg, ligger faktisk utenfor det som med rimelighet kan defineres som skolens ansvar, hevder Bergem (2003b). Skolen og læreren kan ikke gå inn på alle de områder der samfunnet svikter eller ikke kan tilby tilgjengelig hjelp til elevene. Det innebærer ikke at lærerne skal la være å engasjere seg. At lærerne bryr seg, er for elevene det avgjørende tegn på at de står ansikt til ansikt med ”en god lærer”. Men lærere er ikke spesialister på alle områder, og Bergem henviser til at lærere må kunne sette ned foten og klart avgrense sin oppgave.

I disse situasjonene som lærerne i denne studien forteller om, er det appellen fra Den andre og nærhetsetikken som vekker lærerens handling. De sterkeste moralske føringene i vårt handlingsliv springer ut av det konkrete møtet med Den andre (Levinas, Kolstad, & Aarnes, 1993; Løgstrup, 1991). På denne måten er nærhetsetikken andre-orientert, og det mellommenneskelige er i fokus. Læreren er samtidig fullt klar over sin manglende kompetanse, men kan ikke la være å handle som medmenneske overfor eleven. Hennes handling er motivert ut fra det å være medmenneske.

I kontrast til å være medmenneske setter lærerne å være ”profesjonell”. Følgende samtalesekvens utdyper lærernes meninger med å være profesjonell:

A: Jeg ser dilemma at vi kan være formelt korrekte, vi gjør det vi skal men så har vi på den andre siden et lite medmenneske som vi da føler at vi har ansvaret for. Og da kommer dilemmaet: hvor langt skal jeg være profesjonell, hvor langt skal jeg være medmenneske?

B: Jeg følger deg på dette her - for jeg er også av den som hvor nestekjærligheten strekker seg mye lenger enn profesjonell følelsen på en måte altså..

.....

A: Men det som tar tid som jeg har sett flere ganger, det er det at en elev som har slike vanskeligheter, vel har sosiallærer å snakke med, men kanskje ikke så mange andre voksne, slik at de kommer til oss – det nesten bare velter ut, presser på og ber tynt, og vi begynner å bli lei av det. Men vi strekker oss allikevel fordi at det er som jeg har sagt – det er *et medmenneske*. Det å være *profesjonell* å si at du må bare vente til at den personen har tid til å snakke med deg - det er ikke lett.

....

J: Du blir jo veldig følelsesmessig berørt i forhold til elevene dine ikke sant, sånn at man greier på en måte ikke å være så profesjonell at det der... det er ikke mitt bord. Som du sier også, vi greier ikke det

....

J: Profesjonell må vel være noe av det som du sa, nettopp det med ikke å la det gå for langt, være... kunne sette grenser og overlate til en annen instans å prøve å rydde opp i problemene. (dette sies med skarp og konsis stemme) Mens det med medmenneskeligheten det er jo det at vi tar i mot og tar i mot, og forsøker og forsøker å hjelpe og hjelpe. Og sitter i telefonene hver eneste kveld og Ja. (dette sies med innlevelse og medfølelse stemme)

E :...Bare en replikk der - og du ser elevene i klasserommet lider, sitter der og er ulykkelig. Skal du bare la ham være ulykkelig, og være så profesjonell og si at det ikke mitt problem? (mine uthevinger)

Å være profesjonell oppfattes som det motsatte av nærhet, varme, medmenneskelighet og omsorg for eleven – det innebærer å kunne sette grenser, overlate eleven til andre instanser og si at dette er ikke mitt bord. Å være profesjonell blir dermed å *holde avstand*.

En annen lærer supplerer med at *for nær kontakt* med elevene kan være opphav til problemer med avgrensing av lærerrollen.

Jeg tenker på det jeg sa om unge lærere som får for nær og kanskje feil kontakt. Det betyr jo nødvendigvis ikke at det er god kontakt...God kontakt er noe annet, god kontakt må være det at du *ser eleven*, eleven vet at *han/hun blir sett og eleven vet at han kan stole på deg*. God kontakt betyr ikke at du er bestevenn med eleven.

Læreren forsøker å avgrense en personlig og følelsesmessige involvering i eleven ved at hun peker på negative konsekvenser ved *for nær kontakt* med elevene. Lærerne gir på denne måten begrunnelser om medmenneskelighet koblet til en argumentasjon om at de ikke klarer å være profesjonelle. På den måten gir lærerne et bilde at det etisk riktige er nærhet, og at dette kolliderer med å være profesjonell. Med andre ord at det er nærhetsetikken og privatmoralen som dominerer hos lærerne.

b) Utføre oppgaver av plikt, og til barnets beste

En annen løsning er at lærerne på tross av at de mangler kompetanse utfører en rekke oppgaver pliktmessig, etter instruks eller pålegg fra skolens ledelse. Lærerne viser for eksempel til IOP-planer og rapporter som skal skrives. De forteller at disse planene og rapportene har store konsekvenser for elevens daglige skolesituasjon, men også for tildeling av nye ressurser til elevene (T-timer). Begrunnelsene er knyttet til kontaktlærerens plikt og ansvar for å utføre oppgaven, men viser også hvordan læreren forsøker å plassere ansvaret over på andre:

Nei jeg sa ifra når jeg var på møtet sist torsdag på PPT, og spurte om hvem som skal ha ansvar for å lage en IOP? Da sier de at det var klassestyrer eller den lærer som skal ha eleven i T-timer da for eksempel. Men vi får jo ikke tildelt T-timer før til neste år. Og da er PPT ute av saken, de har bare utredet. Så da må det bli klassestyrer sitt ansvar.

Men når jeg sitter med å lage en IOP og tenker og konsentrer meg om den eleven - jeg synes det er et ansvar som jeg ikke klare å stille opp med - det bare stopper opp. Jeg synes i sånne tilfeller - jeg har et håp om at andre kan.... At vi kan bruke... at det kan bli en slags opprydding der som gjelder yrket vårt. Om at de fagfolkene våre PPT, BUP, ekspertisen kan trø inn, ikke bare sende en rapport til oss, men være med. Det går en grense for hva i verden vi skal finne oss i. Det er et utrolig ansvar, det kan jo tross alt få følger [juridiske]. Det er ingen som liker å skrive en IOP som bare skal signeres av foreldrene - det skal jo være en realisme.

Begrunnelsene er knyttet til lærerens opplevelse av å bli pålagt et alt for stort ansvar, at lærerne føler seg hjelpeløse og alene om ansvaret for å velge ut innholdselementer for disse elever – både her og nå og i fremtiden. Dette eksemplet fra en samtalesekvens belyser situasjonen og begrunnelser i plikt og instruks:

F: Det er i den forbindelsen jeg begynner å reagere. Jeg føler at det er et overgrep mot meg og min kompetanse at jeg skal stake veien for elever som har så pass psykiske belastninger. Jeg føler det helt uriktig at jeg skal gå rundt og bestemme hva dagene hans skal inneholde. Jeg synes det er andre som må være ansvarlige for det. Så får jeg være med å gjøre det jeg kan ut fra mine ressurser både som lærer - og i det hele tatt. Det mener jeg er riktig.

J: Men har man noen mulighet til å velge det bort?

F: Nei, ikke sant

H: Vi har jo vår instruks og vet at det er jobben vår

Læreren mener at hun ut fra sin allmennlærerutdanning ikke kan ivareta eleven godt nok, og trenger hjelp til å plukke ut relevant undervisningsinnhold til T-time elevene.

Et annet argument som framføres er det juridiske aspektet ved slike planer og rapporter. Det er enkeltvedtak på tildeling av ressurser til disse elevene, så det å unnlate å skrive IOP-plan eller å rapportere, kan få juridiske konsekvenser. Disse dokumentene kan være utgangspunkt rettssaker dersom elevene ikke oppnår de ferdigheter og kompetanser som planene skisserer. Systemnormene i skolen setter på denne måten lærerne i en press- og konfliktsituasjon.

Dersom lærerne nekter å utføre oppgavene, vil elevene skades ved at de ikke får tildelte nye timerressurser. Slik vil lærerens valg gå ut over eleven. Dersom de velger å skrive IOP-planer av plikt men med manglende spesialpedagogisk kompetanse og veiledning, blir kvaliteten på rapporten og planen dårligere og følgelig få konsekvenser for hva eleven lærer. Uansett vil eleven skades i situasjonen. Løsningen viser at læreren ut fra pliktetisk begrunnelse velger å følge instruks og retningslinjer selv om hun mener det er uriktig overfor barnet. Hennes vurdering og begrunnelser er at det er til barnets beste dersom det spesialpedagogiske eksperter som foretar en slik utvelgning til IOP-planen.

Lojalitet til foreldre vs. lojalitet til elever

Dilemmaet lojalitet til foreldre vs. lojalitet til eleven viste til løsninger som *dialog med foreldre, dekke over, eller bare fortelle deler av sannheten, eller til løsninger der læreren overser eller skyver ansvaret fra seg*. De aller fleste løsningene viser at lærerne i stor grad er

lojale til foreldrenes ønsker, krav og behov. Hvilke begrunnelser gir lærerne for slike løsninger der foreldrene prioriteres framfor elevene?

a) Respekt og toleranse, og barnets (barnas) beste

Lærerne påpeker at de forsøker å få til løsninger der foreldrene er åpne om *enkeltelevers problemer*. Løsningen innebærer at læreren/foreldrene kan fortelle resten av klassen hva hvilke problemer de har, eller hvorfor de oppfører seg så rart i klasserommet. Dette begrunner lærerne både ut fra *egne erfaringer, og sin egen tro på slike løsninger* slik det neste eksemplet viser:

Jeg har klokke på å være så åpen som det går an å være, uten selvfølgelig å blottlegge eller gjøre unger til klovner eller Men nettopp for å få dem så - hva skal jeg si.....så *normale som mulig, som en del av gruppa på en måte* (min utheving) .

Lærerens argumentasjon omfatter ønsket om å *normalisere* de integrerte elevene, og å få dem godt integrert i klassen. Ivaretagelse og forsøk på å hindre at integrerte elever blir sett på som rare og oppfattes som klovner, og at de er tema for samtaler ved middagsbordene er konkrete begrunnelser, og er knyttet til *enkeltelevens beste*.

Vi hadde for et par år siden - da gikk gutten i 8.klasse - omtrent det samme problemet. Og alle elevene ville bare støte den eleven fra seg. Og jeg tror som deg, at elevene mye mer vil være inkluderende og aksepterende i forhold til den eleven som har problemet hvis de vet lite grann - jeg mener ikke at man skal gå i detaljer og brette ut ting som er rundt, men at man skal forsøke lite grann. For jeg tror faktisk da at de fleste elever kan vise en form - selv om de er små - for forståelse og omsorg for den eleven det gjelder.

Her begrunner læreren det med sine praktiske erfaringer. Omsorg og ivaretagelse er sentrale stikkord i begrunnelsen. Det innebærer å utvikle de andre elevenes toleranse og respekt for andre mennesker (som er et uttalt mål i læreplanen). Slik mener lærerne å kunne ivareta flere konkurrerende normer og verdier samtidig: både ivaretagelse av enkelteleven og de andre elevenes moralske og sosiale utvikling. I det følgende eksemplet synliggjør læreren denne doble begrunnelsen der både ivaretagelse av enkeltelevens beste og klassens moralske dannelse er i fokus.

Jeg tenker at de andre elevene kunne blitt litt klokere. De forholder seg helt sånn greit til denne eleven, men jeg tenker hvorfor ikke får kunnskap om sånne ting når man har det [elevens situasjon] hver dag. Jeg ville vel bare belyst problematikken og sagt noe om at jeg ønsker å være åpen overfor klassen og sagt at jeg har god erfaring med det, men at jeg her velger å være lojal overfor mors ønske om å ikke fortelle. Og bare latt det være der, eller pekt på at dette er en problemstilling tror jeg.

Lærerne samtaler med foreldrene om åpenhet om problemene, men velger samtidig å være lojal overfor det foreldrene ønsker. I det neste eksemplet viser læreren hvordan hun er lojal mot mor, men fremdeles strever med å håndtere dilemmaet i møte med de andre foreldrene:

Og jeg vet at mor ønsker å beskytte både seg og barnet sitt litt, og det har jeg all mulig forståelse og respekt for. For det har vært andre foreldre som har ringt til meg og sagt at... meldt en bekymring om dette barnet. Og jeg kan jo selvfølgelig ikke svar noe særlig tilbake annet enn å si at jeg hører hva du sier, men det er mange hensyn å ta, og jeg vet at foreldrene vet og....

Ja....Hva med foreldremøter - jeg har en urolig klasse og foreldrene skal vite at vi har mye uro, og denne eleven representerer jo en del av denne uroa, og så kan vi ikke si noe mer spesifikt for det vil ikke mor, og så kan jeg si at alle barn har ulike forutsetninger og snakke sånn generelt... ja, nei... det er så mange sånne dilemmaer rundt det der å være åpen.

Argumentasjonen om åpenhet er begrunnet i at dette ville ha lettet læreren i hennes daglige kontakt med andre foreldre og elevene, fordi både foreldre og elever erfarer at noen elever forårsaker mer uro og mer fokus på dem enn andre. Samtidig forteller lærerne at de respekterer foreldrenes valg dersom de ikke ønsker en slik strategi. Lærerne tvinger ikke fram noen løsning ut fra sine verdioppfatninger, selv om de sterkt prøver å påvirke foreldrene til å ha åpenhet om barnets problemer. Læreren avfinder seg her med foreldrenes ønsker og krav selv om de går på tvers av hennes oppfatninger.

b) Holde tilbake informasjon ut fra barnets beste

I eksemplet med en muslimsk gutt som går på Koranskolen fem dager i uken, er lærerens løsning å tilpasse hjemmearbeidet slik at gutten kan fortsette med denne aktiviteten. Læreren informerer heller ikke foreldrene, fordi hun vet at de ikke vil godkjenne slike ordninger fordi de er ambisiøse på guttens vegne. Læreren begrunner sine løsninger på følgende måte:

Jeg har tenkt litt på hvordan det er å være ung og være gutt, og hvordan er det å være ung muslimsk gutt i Norge? Og hvordan er det å møte så tidlig så mye kommentarer og så mye følte negative holdninger som unge muslimske gutter ofte føler. Jeg tenker ofte at de er en veldig utsatt gruppe i landet vårt. Og særlig hvis de er litt mørkere i skinnet også. Og så tenker jeg at den Koranskolen den gir ham en tilhørighet, og jeg har spurt mye om han liker å være der og sånn. Å jo det liker han. Det har jeg forstått.

... så tenker jeg at er det mer viktig at han går på Koranskolen og har den tilhørigheten og får den styrken som det gir ham, og at jeg som lærer da gir litt støtte til at han går der, og stiller positive spørsmål. Er det kanskje viktigere enn at han får gjort alle leksene? Hvis det er 5 dager i uka, så er det ganske mange dager i uka.

Læreren begrunner sin løsning ut fra egen tolkning og vurdering av at å gå på Koranskolen er *godt for elevens selvfølelse* og vil styrke ham som muslimsk gutt i Norge. Andre lærere reagerer på denne løsningen (men ikke på begrunnelsen) – og henviser til at for andre etnisk norske ville de ha tatt det opp med foreldrene dersom barnet hadde så mye fritidsaktiviteter som gikk ut over skolearbeidet. Denne lærerens begrunnelse er knyttet til hennes erfaringer med å gi foreldrene råd i slike situasjoner:

Det er dette med at foreldrene ikke vil, for Koranskolen skal gå først. Og det synes jeg er veldig vanskelig problemstilling for da ser jo du som lærer at de får ikke den skoleringen de har krav

på og den de trenger for å klare seg videre i samfunnet. Det synes jeg er et veldig vanskelig [dilemma]. Og så blir det litt sånn touchy for en ting er å si til et foreldrepar at nå kan han ikke spille så mye fotball, ikke mer enn en gang i uka for han får ikke gjort leksene. Det er liksom en sånn [ok] greie man gjør, men der du går inn på tro og sier at du får ikke lov å ”Tro så mye”... det er jo på et helt annet plan altså. Jeg har vært i en sånn situasjon en gang med foreldre, og det syntes jeg var forferdelig tøft for det var noe helt annet.

Jeg har flere ganger tatt opp med fritidsaktiviteter med folk, og sagt at [eleven] har for mye å gjøre, får ikke gjort noe og at alt blir bare surr....Men det var veldig tøft, og det endte jo liksom egentlig med at de fortsatte med akkurat det samme [å gå på Koranskolen]. De mente at da fikk heller eleven legge ned lista i forhold til skolen, for at den Koranskolen mente foreldrene at den skulle eleven gå på som før. Og du kan jo ikke tvinge dem.

Her er også begrunnelsene knyttet til det som er best for eleven på sikt – for fremtiden. Men også et det er ømtålige tema å ta opp med de tospråklige foreldrene. Tema som angår tro og religion trår lærerne mer varsom overfor – det er langt lettere å snakke om fotballtrening som tar mye av elevens fritid.

c) Ivareta samarbeidsrelasjon med foreldrene ut fra barnets beste

Lærerne forteller om andre løsninger enn åpenhet, som å imøtekomme foreldrene med en rekke *samtaler* gjennom året, men også *unngå å informere foreldrene* om tilpassede opplegg eller om regelbrudd og atferdsproblemer. Mange lærere forteller om hvordan de *dekker over* – eller bare *forteller deler av sannheten* til foreldrene. Samlet begrunnes de ulike løsninger ut fra tanken om å ivareta eleven på best mulig måte.

Lærerne prøver i de aller fleste tilfeller å *oppretholde et godt samarbeidsforhold* til foreldrene fordi de mener det vil *gagne eleven*. Det innebærer bla. at læreren er forsiktig med kritikk av hva foreldrene gjør. På den måten blir lærere vage og utydelige. De våger ikke åpent å kritisere foreldrenes oppdragelse av barna.

En lærer forteller at hun ikke er fornøyd med at hun er så vag mot foreldrene. På et direkte spørsmål om hun kunne tenke seg å ha gjort noe annerledes, svarer denne læreren:

Hvis jeg skulle valgt på øverste hylle så kunne jeg ønske at jeg kunne ha sagt til foreldrene og klart å overkjøre den stemmen inni meg som sier: tenk om det er noe i dette... og sagt at sånn som det skjer nå så er det bare datteren deres det går ut over, at hun må lære seg til å miste en hårstrikk og at når man sier at bokstaven din er stygg – og det har jeg tatt opp i klasserommet også og prøvd å fleipe litt med – så er på en måte det når hun skjønner at hvis hun sier at forbokstaven er stygg, så er det klart at da gjør hun dette neste dag også. Hun får en kjempegod ide, ikke sant? Det tror jeg nok var det jeg ville si, og *tatt dem sånn litt i skole på en måte*. Sånn som situasjonen er nå så tror jeg at det er datteren deres som taper på det helt klart. Men så flink er jeg ikke, jeg har ikke klart å være så direkte. Jeg har ikke klart å være så direkte (mine uthevinger).

Læreren vurderer her sin egen rolle som *alt for vag* overfor foreldrene. Hun ønsker å være mer direkte og si fra til foreldrene at de skader sitt eget barn med den strategien de legger opp

til. Løsningen begrunnes med egne *manglende ferdigheter og evne til å si fra*. Begrunnelser blir i tillegg koblet til usikkerhet om situasjonen - at det kan være noe i det foreldrene forteller som lærerne ikke har observert om barnet. Foreldre er tross alt er de som kjenner barnet best.

Lojaliteten/lydigheten til foreldrene synes å overstyre lærerens ønske om å være direkte, og å fortelle foreldrene hva hun mener er til barnets beste. Når læreren argumenter med at hun er usikker i situasjonen fordi hun ikke vet *alt*, viser det til hvordan hun begrunner håndteringen av dilemmaet og løsningsvalget. Slik kan læreren velge lojalitet til foreldrene framfor lojalitet til barnet.

Et annet eksempel viser at også henvisning til hjelpeapparatet kan medføre verdimesige overveielser knyttet til læreres samarbeidsrelasjon med foreldrene:

Selv om ikke dere kjenner barnet, og ser at dette barnet lider – så tenker jeg at .. er dette noe man går til barnevernet med? Hvis man går til barnevernet, hva gjør man da med forholdet sitt til foreldrene?

Gjennomgående synes overveielsene og begrunnelsene å være koblet til bekymring for hvilke konsekvenser lærerens åpenhet eller handlinger kan få for foreldresamarbeidet. Et godt foreldresamarbeid vurderes som *så positivt* for barnets trivsel og læring på skolen at læreren ikke på noen måte ønsker å komme i konflikt med foreldrene Denne typen begrunnelser brukes også i situasjoner der det fortelles om situasjoner hvor foreldrenes oppdragelse skader barnet.

En annen lærer forteller at hun velger å ikke si noe til foreldrene om elevenes mobiltelefoner på leirskolen (jf. dilemma s. 157). Læreren argumenterer på følgende måte:

Så vi snakket litt om dette her, men jeg sa til jentene at de ikke skulle tenke noe mer på det og at jeg ville ta det opp med foreldrene når anledningen bød seg. Den anledningen bød seg aldri, fordi jeg fant ikke ut hvordan jeg skulle ta opp det problemet fordi jeg syntes ikke det hørte hjemme på et felles foreldremøte, for da ville jeg nærmest henge ut de foreldrene det gjaldt, og jeg hadde heller ikke siden dette her var i høst og det fort ble jul og så der det bare et 1/2 år igjen og så skal jeg slutte med klassen, så hadde jeg ikke så veldig lyst å lage så mye bruduljer rundt det. Nå har jeg liksom hatt det så fint og hyggelig med de foreldrene i 6 år , så hvorfor lage masse [bråk nå].... Men jeg må si at jeg var ganske irritert altså. Så vi har snakket litt om det på skolen. Det ligger vel litt i tiden på en måte, at foreldrene nettopp gjør sånne vurderinger at det er greit at vi blir enige om regler, men bare akkurat for mitt barn....Dilemmaet er vel nærmest her i hvilken grad burde jeg fulgt opp det? Fordi jentene ble veldig lei seg og i etterkant så burde jeg vel kanskje ha gjort noe med det, jeg vet ikke..

Lærerens begrunnelser går her i mange retninger. Hun ønsker at elevene skal ivaretas, men også det gode samarbeidet hun har hatt med foreldrene gjennom mange år. Læreren vil ikke avslutte barneskoletiden med konflikter med noen av foreldrene. Hun viker dermed unna å

konfrontere foreldrene med regelbruddet. Begrunnelsene viser til at hun heller ikke fant noen god måte å ta det opp på overfor foreldrene. Løsningen blir å overse situasjonen med foreldrene.

Relasjonene til foreldre er kanskje den mest komplekse og vanskeligste lærerne har. Lærere ønsker støtte for det de gjør på skolen, uavhengig av om eleven mislykkes eller lykkes med skolesituasjonen, men vanligvis møter de foreldrene når det oppstår problemer. Lærerne kan samtidig oppleve at foreldrene selv også er sårbare og trenger omsorg og hjelp. Dilemmaet for læreren er hvem som da egentlig lærerens moralske agent. Er det eleven eller foreldrene? Flere lærere viser til hvordan de også forsøker å ivareta foreldrene. Denne situasjonen viser til lærerens informasjonsansvar, og at hun siler informasjonen til foreldrene:

Ja og jeg vil skåne, men jeg vil også være ærlig. Altså "skåne" fordi at du skjønner at det er vondt, og når er foreldre klar for å høre hele den sannheten vi ser?

Noen ganger må lærerne fortelle foreldrene hele "sannheten" om barnet fordi barnet bør henvises til spesialist eller utredes. En lærer forteller om en løsning der hun selv unngår dette informasjonsansvaret:

Nei, jeg vet at jeg brukte PP-tjenesten for å formidle det i sin tid, for jeg syntes det ble vanskelig å få hele sannheten på bordet som du sier. Men det resulterte jo bare i at moren nekta jo å gå på møter med vår PP-kontakt altså.

Ved å sette inn en annen til å fortelle om hvor ille situasjonen var for barnet, unngår læreren at kritikk og aggresjon rettes mot henne. Slik kan det argumenteres med at samarbeidsrelasjonen til klassestyrer/kontaktlæreren på sett og vis ivaretas. Ved å la en utenforstående fortelle foreldre om barnet skoleproblemer, fristilles læreren på en måte, men det kan også sette læreren i et underlig lys hos foreldrene. Det er læreren som ser barnet daglig, og som har det moralske ansvaret for barnet. Når lærere overlater slik informasjon til hjelpeapparatet, blir informasjonen løftet til et langt alvorligere plan for foreldrene. I noen tilfeller kan dette være nødvendig.

Ut fra skolens ideelle målsetning om samarbeid med hjemmet ligger en forventning om at skolen og hjemmet parallelt går mot samme mål. Når dette ikke skjer, kan det synes som om lærerne mangler retningslinjer og beredskap til å håndtere dilemmaene eller til å kommunisere om dilemmaene, men også til å begrunne løsningene. Det synes som om læreren mangler et yrkesspråk (Colnerud & Granström, 1989, 2002; Granström, 1991) for å håndterer og begrunne profesjonsspesifikke vurderinger i møte med foreldrene.

d) Uvant med press utenfra

En løsning som lærerne viser til, er at de opplever at ressurssterke foreldre får mer hjelp og støtte i skolen. De forteller at både lærere og ledelsen er mer ettergivende og finner løsninger for ressurssterke foreldre, mens ressurssvake foreldre som oftest trekker det korteste strået. En argumenterer med at lærere ikke er vant til press utenfra:

Det er vel blitt en vanligere situasjon på skolene at noen foreldre står på og slikt og kanskje rektor vil si at de foreldrene maser så fælt om ditten og de datten. Og så blir de hørt. Eventuelt at de også kommer trekkende med advokat eller et eller annet - og så blir de hørt. Og på en måte så tror jeg nok det at vi [lærerne] er mer vant til å støtte de svakere, i klassen - i den sosiale situasjonen. Men jeg er ikke sikker på at det er slik når vi møter press utenfra. Kanskje vi egentlig skifter i vår lojalitet eller noe sånt noe fordi vi faktisk ikke er vant til å komme i press utenfra; vi er vant til å være ledere og sjef /herre og vurdere det - og så plutselig så er det vi som - eller da gjennom skolens ledelse så blir også press også lagt på oss. Og hva gjør det med oss? Hva gjør det med skolen? Jeg tror det blir mer og mer aktuelt.

Argumentasjonen er her at lærere er mer vant til å støtte de svake, og opplever verken å ha argumenter eller erfaring med å håndtere foreldre som stiller med advokat eller på annet vis er pågående overfor skolen. Slik forklarer læreren at skolen blir ettergivende for press, og forfordeler ressurssterke foreldrene både med tid, oppmerksomhet og andre ressurser.

Lærernes ideologi om rettferdighet etter behov (jf. s.223 ff) slik flere av lærerne tolker rettferdighetsbegrepet overfor elevene, synes også å være lærernes ideal for rettferdig behandling av foreldregruppen. I møte med ressurssterke foreldre skaper det derfor store etiske dilemmaer når lærerne opplever at skolen etter press etterkommer disse foreldre mer enn andre. Lærerne forsøker ikke med sin pedagogiserte rettferdighetsbegrunnelse overfor foreldregruppen slik de gjør det med elevene. Antakeligvis ville heller ikke lærernes vektlegging av prinsippet om rettferdighet etter behov vinne gjenklang hos denne foreldregruppen. Foreldre argumenterer oftest med prinsipper om rettferdighet ut fra likhet og rettigheter.

Lojalitet til kollegaer vs. lojalitet til elever

I dilemmaer knyttet til kollegarelasjoner viser løsningene at det i stor grad er *lojalitet til kollegaene som gis prioritet*. Situasjonene dilemmaene er hentet fra handler ofte om ”dårlig fungerende” kollegaer. Løsningene er oftest å *utsette og avvende* situasjonen (og håpe på at problemet går over eller løser seg selv?).

a) *Bedriftskultur på å beskytte lærerne*

I eksemplet knyttet til prosjektarbeid, og der elevene måtte betale for mangelfull veiledning med nedsatt oppførselskarakter forteller læreren om en skole-/bedriftskultur som uansett *beskytter lærerne*, også de lærere som gjør en dårlig jobb. Læreren synes at hun ikke gikk hardt nok ut for å ivareta elevene i denne situasjonen

Og der - der er det nok en sånn kode på at du må rett og slett ikke være ufin mot lærerne, liksom - uansett hva som hender. Da blir det et veldig tett fellesskap og så følte jeg vel at det er veldig sterk sånn kode på at det skal vises respekt i forhold til beslutninger og lærere som ikke fungerer 150 % - de skal ivaretas. Og det er jeg jo enig i, men så lenge de gjør vettløse ting og får lov å stå på det, så blir det innmari vanskelig for meg.

Det var at jeg syntes jo litt synd på den læreren som var hjelpeløs i situasjonen også.

Det viser seg at noe av bedriftskulturen synes jeg vel da går på å skjerme hverandre når vi kommer i situasjoner som blir ugreie i forhold til elevene. Ja, og der er det jo to parter som trenger ivaretagelse synes jeg da... for det er både kollegaer ... hvordan skal en hjelpe dem slik at de fungerer bedre, og hvordan skal en hindre at det er elevene som betaler regningen for det der (trekker pusten, høres bekymret og oppgitt ut) Det er klart at , et helt liv så har jeg jobba mye med lærerkollegiet for jeg mener jo at lærere er veldig viktig faktor i hele skolemiljøet, så jeg tror at mye [står og] faller med den, men samtidig så er det nok kanskje elevene som hjertet banker mest for, fordi at etter hvert så er jeg kommet fram til at det er *ingen menneskerett å være lærer* hvis det blir veldig vanskelig så tror jeg faktisk at vi må veilede lærere ut av lærerjobben og ikke på liv og død skal holde de der for enhver pris. Det er elevene vi er satt der for å ivareta (min utheving).

Begrunnelsene er både knyttet til skolens organisering av prosjekter, der det forventes at *alle* lærerne skal beherske veiledning med elevene, dvs. til systemnormer ved skolen som forventer at alle lærere skal beherske alle sider ved lærerarbeidet godt. Begrunnelsen ”det er ingen menneskerett å være lærer” kan vise til en standardformulering som øvingslærere ofte tyr til når de skal skikkethetsvurdere studenter, og veilede dem ut av lærerutdanningen (jf. s.67 ff).

A: Jeg følte at det var en eldre kollega som var faglig dønn utrygg, men som overkompenserte med å si at jeg er verdensmester i veiledning, og jeg veit akkurat hvordan det skal gjøres, og jeg vil ikke ta veiledning på noen ting av det. Og så har du ungdom som strever så godt de kan, og vil gjerne gjøre og få til, og får rett og slett ikke den hjelpen og støtten som de skal ha for å få det til. Og så går det ut over dem. Jeg følte meg - jeg fikk ikke til å støtte dem mer enn det jeg gjorde jeg. Og burde jeg kjørt saka tøffere? Kjørt over rektor, involvert foreldre? Noen foreldre var nok involvert og hadde sine synspunkter, men jeg bare trakk meg og ble mer og mer usynlig. Jeg fiksa rett og slett ikke å ta igjen med henne. Hva skulle jeg ha gjort?

B: Følte du sjøl at det ble tatt mer hensyn til kollegaen din enn til elevene i den sammenheng?

A: Ja - klart. Klart.

Læreren karakteriserer seg selv som feig fordi hun tok mer *hensyn til kollegaen og til rektors avgjørelser* enn til elevene. Fremdeles (et år etter) har hun dårlig samvittighet for det hun gjorde i forhold til elevene sine. Systemnormer som skolens bedriftskultur beskytter og skjermer ”dårlig fungerende lærere” mer enn å ivareta elevene i forskjellige situasjoner.

Læreren forteller om en kultur som *ikke* forhindrer at det er elevene som betaler regningen for læreres personlige, faglige og pedagogiske feiltrinn i klasserommet.

Noen begrunnelser som ligger mer implisitt, er lærerens respekt for rektors avgjørelser og plikten til å følge fattede vedtak i kollegiet.

Ja, jeg syntes at det var helt håpløst, og det var så uventa fordi at ellers er det veldig mange områder som jeg har respekt for den rektoren på. Og at hun ikke skulle tørre å være tydeligere der, det overraska meg veldig. Men jeg har sett det senere og etter den episoden, for da har jeg blitt litt mer våken for å analysere flere ting som foregår, og jeg ser at det hun gjør er i stor grad å administrere et flertall. Den som greier å få seg et flertall i et eller annet forum, den har også rektor altså. Slik at hun ser vel på seg litt som en administrator av et kollegium eller et fellesskap, og ser ikke det at hun har klart både rett og plikt til å følge egne vurderinger og verdier, og at det faktisk er derfor hun har havna der hun er [som rektor].

Lærere forventer gjerne at ledelsen ved skolen ivaretar elevene, men her opplever læreren hvordan rektor kun velger å "administrere et flertall" i møtet. Egentlig er læreren her helt uenig i hvordan rektor opptrer på møtet, men av lojalitet (og plikt) innretter hun seg etter flertallsbeslutningene. Løsningen hun valgte, kan tolkes som pliktetisk innordning til systemnormene.

Et annet argument som fremføres er hvordan *lærere blir oppfattet i kollegiet*, og at lærerne derfor sikrer seg ved å velge å være lojale overfor kollegane.

Jeg blir sett på som litt sånn *småfarlig* fordi at jeg står jo på det jeg mener da, hvis jeg mener at det er riktig, men jeg prøver å gjøre det på en sånn måte at det ikke skader kollegaene mine. men det var en langt lavere profil i år [fra den bestemte faglæreren] og vi har samrådd oss mye mer og vi har ingen problemer med å komme fram til de vurderingene i år - faktisk. ...og jeg var livende redd for at den læreren skulle oppleve at jeg var *hensynsløs* i forhold til kollegaer som kunne trenge støtte og samtaler og veiledning mer enn... men noen ganger så må foten ned og altså.... Og det er vanskelig (mine uthevinger).

Å være en del av et kollegium, og å tilhøre fellesskapet vurderes som viktig. I mange av verdikonfliktene mellom lojalitet til kollegaer vs. lojalitet til elever viser det seg at det er kollegial lojalitet som får forrang. Frykten for å bli utestengt fra kollegiet, frykten å bli stemplet som hensynsløs og farlig – eller som "sær" av kollegaene er en sterk institusjonalisert norm som disse lærerne forteller om, men som mange lærere egentlig ikke er klar over.

b) Ivareta både kollegaen og elevene

I en annen situasjon blir en lærer kontaktet av noen foreldre i en annen klasse fordi de ønsker å aksjonere for å fjerne en dårlig fungerende lærer. Læreren støtter foreldrene og går aktivt

inn og hjelper klassekontakten med å arrangere et møte med rektor. Begrunnelsene hennes er følgende:

Ja for det hastet jo sånn da. Jeg opplevde at det hastet veldig fordi jeg jo egentlig ville *skåne den læreren*, men jeg ville jo at *de [elevene] skulle få en ny sjanse*. Men jeg ville også skåne den læreren fra å - jeg synes jo også at foreldre - så var det kanskje en som ikke var der på den puben, og så hentet man barna på SFO etterpå også snakket de om det altså - ikke sant sånn. Jeg synes at det hadde ikke vært utenkelig.

Tidsperspektivet er en sentral begrunnelse sammen med denne lærerens vurdering at elevene *burde* få en annen lærer og at det ikke er godt for barn å være redd for skolen og for læreren sin. Hennes vurdering var at denne læreren både skaper utrygghet og er uforutsigbar overfor elevene. Det veier tungt i begrunnelsene for å velge denne løsningen (se ”dårlig fungerende” lærere s. 161)

Caseholder: Jeg visste jo at jeg hadde rett. Klassen burde/måtte få en ny..[klassestyrer], men jeg syntes det var for umenneskelig da å gjøre det på den måten[å gå på pub og avgjøre det]. Jeg syntes det hadde vært bedre å ha gått til [rektor]...

Jeg synes at man gjør det på en annen måte: man tar kontakt med læreren før man går ut og enes om det, og så snakker man med rektor eller inspektør om det – og ikke går ut på et sånt offentlig sted og henger ut noen. Og jeg tror at på en pub sånn, vil det bli mer usakeligheter der enn på et møte. Og det hadde det nok blitt. Men egentlig så synes jeg jo det at på en måte skulle jeg ønske at det var noen regler for hva gjør man – hva gjør foreldre når de er kjempefortvilte med den læreren – for jeg har møtt foreldre på andre skoler som har vært kjempe fortvilet og prøvd å skulle fjerne en lærer. Og det er vrak [av en lærer] som har kommet ut. De lærerne som har blitt tatt da. Og derfor så – det er mange hensyn å ta. Men egentlig så synes jeg at *elevene er de første*, kollegene, foreldrene også – *men det er alvorligst for elevene*

A.: Jeg tenkte på det du sa når du snakket med klassekontakten. Signaliserte du at du var enig, eller bare sa du at det var ikke måten å gjøre det på eller hvis man er uenig med så må man ta det opp direkte med skolen?

Caseholder: Jeg skjønner problemet sa jeg [til foreldrene]. Det å bli satt på å lede 1.klasse etter at masse mennesker vet at det var kjempeproblemer med den forrige klassen, virkelig kjempeproblemer, for det har det vært. Det er jo veldig dårlig ledelse da. (mine uthevninger).

Læreren er opptatt av *ivaretakelsen av kollegaen*. Hun begrunner løsningsvalget ved to ulike perspektiver som hun mener hun *balanserer og ivaretar*. På den ene siden vil hun skåne kollegaen, på den andre siden ønsker hun å forhindre ytterligere skade for elevene.

Argumentasjonen knyttes til at det er til elevenes beste å ha forutsigbare lærere og trygge skoledager med verdifullt innhold. Læreren presiserer at det er elevenes beste som er viktigste for henne. Det er begrunnelsen for at hun velger løsningen om å støtte og råde foreldrene og hjelpe dem videre i prosessen med å få læreren fjernet fra klassen. Læreren forteller at elevene hadde den ”dårlig fungerende” læreren et helt år før det ble noe endring. Spørsmålet er da hvem som ble mest ivaretatt når det kom til stykke. Systemnormene synes å ivareta lærerne mer enn elevene - både fordi lærere har stor frihet til å velge hva slags stillingstype de ønsker (for eksempel kontaktlærer, faglærer eller spesiallærer), men også at

det tar relativt lang tid før noen endring kan skje for elevene. Fagforeningers retningslinjer i slike personalsaker legger føringer for hvordan de skal ivaretas. Slike prosedyrer innebærer at det er lærerne som i langt større grad ivaretas enn elevene.

c) Har ikke sett det selv

Når elever klager på faglærere, som etter deres mening fungerer dårlig faglig, pedagogisk eller personlig, blir løsningene ofte at kontaktlærer har *dialog med elevene* - og har *en utsettende/avventende løsningsstrategi* overfor kollegaen. Eller elevene får i oppgave å kontakte læreren selv.

Men jeg var jo ikke flue på veggen, så jeg visste jo ikke. Men jeg ba dem i hvert fall om å skrive et brev. Og begrunnelsen var at jeg synes på en måte at de skal prøve litt først selv, for jeg tror kanskje hun [faglæreren] synes det er greiere at hun får det fra dere. Det er lettere på en måte å ta tak i det. Ja, og det var da det rådet jeg ga dem, vi ble enige om det at de skulle skrive et brev.

Begrunnelsene er knyttet til at lærerne ikke har opplevd situasjonen og dermed ikke kan være sikker på hva som egentlig har skjedd. Kan hun stole på det elevene forteller? Læreren har ikke selv vært øyenvitne til det som skjedde i timene hos kollegaen. Hun har bare elevenes versjon av hendelsene. Fordi læreren selv ikke har sett situasjonen, kan læreren stille seg tvilende til det elevene forteller. Dette viser hvordan læreren legitimerer å unnlate å handle ut fra usikkerhet. Slik håndterer hun en problematisk situasjon ved å sette spørsmålsteget ved elevenes troverdighet.

d) Råd fra andre

Dette eksemplet viser til vanskelige situasjoner med en "dårlig fungerende" medlærer i klasserommet. Først etter relativt lang tid tar klassestyreren det opp med skolens ledelse. De første argumentene og begrunnelsene er knyttet til personlige sider ved læreren. Læreren fungerer dårlig sammen med barn fordi hun ikke er mentalt frisk:

Jeg så jo det etter hvert at hun kan jo faktisk ikke være sammen med barn. Hun begynte å si ganske mange rare ting. ... Jeg husker jeg begynte å tenke at - hvor frisk er hun? Jeg begynte faktisk å bl.a. opp i oppslagsbøker i psykologi hjemme for å [sjekke]. (...) Men jeg husker veldig mange ganger jeg gikk hjem og - jeg fikk jo ikke noe hjelp i klasserommet med de elevene jeg skulle ha hjelp til - jeg fikk jo på en måte et nytt problem som ble mitt i tillegg til de elevene jeg hadde som trengte den hjelpen som hun skulle gi.

Så var det han jeg bodde sammen med som sa - jeg fortalte det jo til ham - han sa du må jo bare reagere for hun kan jo ikke jobbe sammen med barn hvis hun er som du sier. Det vet jo jeg er sant også, man skal jo være mest mulig mentalt frisk, i den jobben vi er i.

Støtte og råd fra lærerens samboer er den direkte årsaken til at hun tar problemet opp med ledelsen på skolen. Men usikkerheten hennes er knyttet til om hun vurderer riktig, eller om det er noe med henne selv osv.:

Jeg forsto det ikke til å begynne med. Jeg prøvde å finne feilen hos meg, men jeg kunne ikke se at jeg hadde gjort noe av det her som hun sa [til elevene]. I tillegg så hadde hun jobba der lengre enn jeg, og hun var *eldre enn meg*.

Men jeg hørt etterpå at hun er fremdeles ikke tilbake i noen jobb, jeg har hørt det via andre, og - hun er syk.

Ivaretagelse av både elevene (og caseholderen selv) er de begrunnelser læreren gir for til slutt å si fra om problemet. Usikkerhet kan være årsak til ikke å gjøre noe tidligere, men også argumentasjonen om *respekt for eldre lærere* som har jobbet lenge, og at andre lærere ikke har sagt noe om denne kollegaen. Det siste utsagnet understreker at læreren opplever sine handlinger som riktige, i og med at læreren fremdeles er syk og ikke tilbake i jobb.

e) ”Ikke mitt bord”

I et annet eksempel forsøker læreren å lete etter forklaringer på hvorfor læreren fungerer så dårlig. Hun henviser til situasjoner i lærerens privatliv, men ender opp med begrunnelsen at det *ikke er hennes bord* å ta tak i situasjonen. Slik legitimeres løsningen om å overse/avvente hendelsene med kollegaen. Læreren opplever at det ikke er hennes ansvar verken å si fra til ledelsen eller å konfrontere læreren.

Og de [andre kollegaene] så vel litt av det som jeg så, men det var jeg som hadde henne nær meg på en måte, det var veldig vanskelig. De hadde jo jobbet sammen med henne i mange år, tidligere, hvor ting hadde gått bra. Men hvor bra det hadde gått det veit vi jo aldri for hun jobbet jo alltid med grupper, ... Det lå vel her at det var et forhold som røk for henne. Eller han gikk. Det var vel kanskje noe der som utløste det, men--- *det var jo ikke mitt bord...* (min utheving)

Flere lærere viser til skolers praksis med å plassere ”dårlig fungerende” lærere med undervisning i smågrupper. En annen lærer utdyper dette:

Og så hører det også med til historien at det er en kollega som er satt på NOA⁶¹--timer på vårt trinn som ble tatt av 2.klasse i fjor fordi at hun fungerte så dårlig. Så det er på en måte litt sånn ... ”hvor- skal- vi -plassere-den-læreren- da-tro”- problematikk i dette. Og så tenkte vi at det ville fungere bedre i forhold til en-til-en undervisning for henne da. Så hun fikk jobb med M (navn på tospråklig elev- min merknad)

Dårlig fungerende lærere blir ofte plassert med gruppeundervisning eller timer med enkeltelever – som NOA-undervisning eller undervisning med T-time elever.

⁶¹ NOA er norsk som annet språk et tilbud til tospråklige elever

Klassen er delt i NOA, med en lærer som jeg synes fungerer dårlig som lærer - en jeg ville ha veiledet vekk fra lærerrollen, eller fått på andre ting. Det er litt velkjent, jeg har inntrykk at det er en sånn holdning som de fleste [skoler] har, men man skal ikke prate om det.

Det fortelles her at det er de svakeste elevene som får disse lærerne, noe som både er etisk problematiske og et paradoks når disse elevene i utgangspunktet trenger de beste og mest velfungerende lærerne både pedagogisk og faglig. Mange av disse elevene kommer også fra ressurssvake hjem eller hjem som verken kan identifisere forskjellsbehandlingen eller har ressurser og evner til å protestere. Da oppfattes slike systemnormer og ordninger for å ivareta ”dårlig fungerende lærere” som et moralsk overgrep mot disse elevene. Lærerne forteller om at slike ordninger snakkes det ikke om i skolen. System er velkjent, men ikke noe verken lærere eller ledelsen ønsker åpenhet om. Ordningene løser et vanskelig personalproblem på skolen, siden lærere har få retrettmuligheter ellers i samfunnet. Systemnormene beskytter og skjuler på denne måten de ”dårlige fungerende” lærerne i systemet – og elevene er de som blir skadelidende.

Begrunnelser om at det *ikke er mitt bord*, er knyttet til at lærerne vurderer det som ledelsens ansvar å fordele skolens lærere på klasser eller i ulike funksjoner. De plasserer ansvaret for de prioriteringene som gjøres på rektor og inspektører. På denne måten lukker lærerne øynene for sitt eget ansvar, for de krenkelser og overgrep som rammer kanskje de mest sårbare elevene.

En lærer reagerer sterkt på begrunnelsen ”dette er ikke mitt bord” ved å vise til at en lærers ansvar går i mange retninger: både kollegialt, og i forhold til barn og foreldre.

Og hvis vi bare sier det er ikke mitt bord, så synes jeg man unndrar seg sine etiske forpliktelser. Hennes argumentasjon er at slike begrunnelser oppleves som en ansvarsfraskrivelse. Dette er imidlertid den eneste reaksjonen på denne begrunnelsen fra de andre lærerne i gruppa.

Det er flere lærere som bruker begrunnelsen dette er ikke mitt bord om kollegaer som ikke fungerer, og det kan tolkes som om lærerne mener å ha mer enn nok med sine egne elever i klassen, de identifiserer ikke et etisk ansvar eller forpliktelser for resten av elevene på skolen. Igjen kan dette tolke som uttrykk for det private klasserom og isolerte lærere, og den trygghet lærere føler når de er alene med sine elever og lukker klasseromsdøra (Hargreaves, 1994a).

f) ”Ønsker ikke å være den sære læreren”

Flere lærere forteller om hvordan de velger å gå på akkord med egne verdier og hva de selv mener er bra for elever. Et eksempel viser til hvordan læreren ble med på et fellesopplegg på

skolen. Hun og klassen deltok i skrivekonkurranse i småklassene på tross av hennes sterke pedagogiske innvendinger mot konkurranse som arbeidsmåte i skolen. Hun begrunner konkurranse som skadelig for barn på følgende måte

Ja, ikke sant - men det er nesten skremmende å se hvor motiverende det er [med konkurranse]. Og så må jeg jo si at vi har jo - jeg har jo sikkert sagt det før, vi er sånn spesialklasse knytta til min klasse da, og der er det elever som ikke er gode i noen ting altså - og sånn er jo verden, det er virkelige mennesker som ikke, ja - de er ikke en god venn, de er ikke gode i norsk og de er ikke god i å sy - ikke sant? Virkelig - men de er like mye verdt, men de er dessverre ikke flinke i noe.

I hvert fall så tenker jeg ikke at konkurranse er noe sunt for ungene da. Det er en av grunnene, og i hvert fall ikke små barn som nettopp har lært seg å skrive og som kanskje ikke har lært seg å skrive ennå...

Hennes argumenter går på at dette ikke er bra for så små barn, i tillegg har læreren mange integrerte barn i klassen. Disse elevene kan ikke delta i slike konkurranser. Lærerens ideologiske begrunnelser går på at skolen heller bør være motvekt til samfunnets alt for sterke fokus på konkurranse og vinnere.

Begrunnelsene for lærerens motstand mot konkurranse ligger dermed både i en pedagogisk vurdering og i en barndomsforståelse, at konkurranse som arbeidsform ikke er bra for små barn. Allikevel velger hun å delta. Lærerens *egen klassesituasjon* og lærerens syn på konkurranse generelt, er også del av begrunnelsene for hvorfor hun i utgangspunktet ikke ønsker å bruke konkurranse som arbeidsmåte. Hun har så mange integrerte elever som ikke kan delta i slike opplegg i det hele tatt. Det er allikevel lærerens overveielser rundt kollegial lojalitet som synes å volde henne mest problemer, og hvordan de andre lærerne ser på henne.

Og så lurer jeg bare på - hva gjør man da - når jeg har sagt hva jeg mener i forhold til kollegaene mine? Og så sier jeg det flere ganger, og deltar i diskusjonen og har alternativer forslag og alt det der. Men *det koster synes jeg - det å være den som så ofte er uenig*. Ja, hva gjør man da? Jeg kjenner også på det at når man er den som ofte er kritisk, så tenker jeg at da mister man kanskje - altså at folk slutter å høre.... Så det har kanskje ikke noen effekt? Og vokter meg vel før jeg er ute og er uenig, men det er ikke noe hyggelig å være i den rollen [som den sære læreren] (mine uthevinger).

Læreren argumenter med at det koster mye å være uenig, å bli betraktet som den sære læreren i kollegiet. Når læreren allikevel velger å delta i fellesopplegget på trinnet, supplerer hun med følgende argumenter:

Ja, her så følte jeg på det presset - det ville bare vært min klasse som ikke var med i tilfellet da, og det synes jeg jo blir veldig sært for min del, og jeg synes jo ikke at ungene skal på en måte være den eneste klassen som ikke var med og sånn heller.... Ja jeg tenker at det ville de synes var sårt, og så synes jo jeg det er viktig at man er sammen om noe, og det der fellesskapet og det har vi lite av - så det er jo kjempesint at vi har noe sammen[på skolen].

At læreren velger å være med, suppleres her med nye argumenter slik at læreren legitimerer at hun ivaretar elevene. Det er hennes begrunnes med hennes ønske om at elevene skal få

oppleve fellesskap og samhold på tvers av klassene. I tillegg er løsningen at hun manipulerer med den som vinner i hennes klasse. Læreren avgjør det selv. Hun plukker ut en *elev som har behov for å vinne*. Ingen objektive kriterier settes for vinneren. Denne handlingen begrunnes på følgende måte:

Ja, det var jo sånn - da valgte jeg jo ut noen besvarelser som jeg tenkte at dette er barn som kan løftes litt, som ikke har vunnet så mye i det siste og som ikke vinner stadig vekk, som kanskje ikke har den høyeste statusen i klassen og som trenger på en måte den bekreftelsen og den belønningen, men som hadde sånn helt greie besvarelser. Og besvarelsene skiller seg jo ikke så veldig ut i 2.klasse, de er ikke så forskjellige - sånn at det er ikke så vanskelig. Det var ikke problemet at jeg ikke valgte den absolutt beste. Nei, konkurransen er dilemmaet, men ikke at jeg valgte som jeg gjorde, at jeg manipulerte - det synes jeg ikke- det synes jeg er helt forsvarlig: at jeg fikk noen som trengte det, de fikk den belønningen. Men dessverre - jeg måtte velge ut en. Dessverre hadde jeg måttet gi meg for noen premisser. Og så må jeg huske på at jeg at jeg må velge en av de andre 9 de neste gangene da.

Ellers må jeg si at jeg har sånn lister i klassen der de har vist opp boka for å synliggjøre elever da: Å se så fine farger og sånn. Og så har jeg kryssa ut Per på lista ikke sant, så vet jeg at Ja. Så i klassen så er jeg helt systematisk på hvem som blir synliggjort, men så tvinges jeg jo da av og til inn i sånne vanskelige situasjoner med [kollegaene]

Begrunnelsene gis både ut fra *pedagogiske idealer og verdier* og fra *barnets beste*, samt ut fra lærerens syn på *rettferdighet etter behov*. Resultatet er at læreren tilpasser og tilrettelegger konkurransen i klassen, slik at hun samtidig kan ivareta de elever som trenger å vinne, eller få en positiv forsterkning. I dette eksemplet viser læreren hvordan hun systematisk prøver å *ivareta alle elevene* i klassen, og hindre at noen elever ikke får lærerens oppmerksomhet og anerkjennelse.

Å tilhøre fellesskapet og kollegiet gis prioritet for læreren – det er så viktig for dem å tilhøre det kollegiale fellesskapet. Argumentet om elevenes fellesskapsfølelse føres inn i tillegg sammen med hvordan læreren tilpasser og justerer opplegget i egen klasse. Lærere kan på en slik måte rettferdiggjøre det å være med på fellesopplegg som de i utgangspunktet verdimessig ikke er enig i.

g) Argumenterer ut fra foreldrerollen

Lærerne argumenterer ofte ut fra egen foreldrerolle for å vise hvor alvorlig de vurderer situasjonen med dårlig fungerende lærere. Løsningen på et dilemma var at den dårlig fungerende læreren som eleven i første klasse var redd for, fikk bli ut skoleåret. En annen lærer forsøker å få fram caseholders begrunnelser ved å *henvise til foreldrerollen* i sine spørsmål.:

D [...] Jeg tenker på hvis et av dine egne barn hadde gått i den klassen, og du ønsket sammen med noen andre foreldre å ta initiativ til å gjøre noen forandringer, kjapt. Hadde du akseptert at barna hadde hatt den [dårlig fungerende] læreren ut det året?

Men ville du - hvis du prøver å sette det mer inn i *mammarollen* bare, og legger lærerrollen til side... Hvis du bare tenker på barnet ditt, synes du det ville være greit at barnet da hadde denne læreren resten av det året?

J: Jeg vet ikke hvordan den læreren ble resten av året. Jeg går ut fra - jeg prøvde å blande meg minst mulig - i den saken da. For vi hadde en veldig flink inspektør, men jeg er ikke glad for foreldre som krever saklig eller usaklig at rektor skal lystre deres vink. Jeg er ikke glad for det. Det kan være hvis det er saker, men det skal ikke være på et sånt lite vink liksom. Jeg synes at der burde være - man skal ivareta også læreren - og noen foreldre kan være ufyse[eling].

D: Kan du beskrive hvor mye verre det måtte bli med den læreren i en klasse før *du mener som mor* at grensen var fullstendig nådd innenfor det skoleåret?

J: Det har jeg ikke tenkt noe på, men hvis hun hadde slått igjen så. Det hadde hun jo gjort med tidligere klasse...(mine uthevinger)

Her prøver den andre læreren å få knyttet begrunnelsene til foreldrerollen for å understreke alvorret i situasjonen og for å få fram hva caseholder egentlig mener er grensen for hva elevene skal tåle – og at det er elevene som bør ivaretas framfor den dårlige fungerende læreren. Med det siste utsagnet viser at grensen går ved lovbrudd. *Da* ville reaksjonene ha kommet tidligere.

Andre eksemplifiserer med situasjoner med sine *egne barn* og trekker paralleller til kollegaer det er problematisk å arbeide sammen med.

Ja, det synes jeg er kjempeviktig – det finnes barn som er så slitsomme å ha ved siden av seg - for eksempel at vi kanskje ikke hadde orket det vi i lengden heller. Det er forskjell på barn, eldste gutten min – han sa til meg på slutten av barnskolen: ”Mamma jeg somler alt jeg kan jeg for å få slippe å hjelpe den og den”. Og læreren kom ingen vei når han skulle hjelpe den, og hvorfor skulle de barna gjøre det da? Det lærte jeg veldig mye av... Jeg somler alt jeg kan for å få slippe å hjelpe.... Og det var faktisk veldig mye faglig hjelp det dreide seg om også. Så jeg lærte faktisk mye om at hvorfor skal de ikke heller få utfordringer, men jeg synes at det at vi også lar dem få velge hvem de skal få arbeide sammen med, selv om vi er nødt til å passe på når ikke alle blir valgt osv., men at vi er nødt til å ta hensyn. Vi ønsker kanskje [noen spesielle] kollegaer vi og. Vi er mennesker, vi vil ikke bare bli satt på trinnet med de som vi sliter mest med.

Argumentasjonen viser hvordan lærerne *eksemplifiserer med erfaringer fra egen foreldrerolle og egne barn*, men også hvordan de trekker linjer mot tilsvarende problemer ved samarbeid og dårlig fungerende lærere.

h) Lojal til ledelsens prioriteringer og å gå tjenestevei

En rekke løsninger blir presentert på dilemmaer der lærerne mener at ledelsen prioriterer feil: hjelp fra fagforeningen, samtaler med ressursteam og sosiallærer og informasjon til foreldrene osv. Lærerne argumenterer med at de er innforstått med skoleledelsens rett til å omdisponere timer og ressurser:

Jeg ser det at rektor har brukt sin på en måte rett eller makt eller hva man kan si det til å omdisponere [styringsretten] deg... Men de kan jo ikke drive sånn ad hoc at de driver og omdisponerer folk i ett sett fra dag en til dag to. Så blir det et etisk problem at det nettopp *går utover elever og medarbeidere*, spesielt dette som jeg kjenner igjen da - fra mitt etiske problem - dette med spesialundervisningen ikke sant. De [t-timeelevne] blir jo skadelidende nok en gang (mine uthevninger).

Når ledelsens omdisponering og nedskjæring går ut over svake elevgrupper, blir informasjonsplikten til foreldrene et problem. Hvordan kan læreren stille seg lojalt til ledelsen og forsvare prioriteringer som hun mener er feilaktige overfor foreldrene? Å ta problemet opp med ledelsen vurderes ofte som vanskelig. En lærer uttrykker det på følgende måte:

Fra tidligere erfaringer vil rektor avfeie kritikk og komme i forsvar for seg selv og andre. Det blir et dilemma for meg dersom *mitt forsvar for elevene gir meg store problemer hos sjefen* (mine uthevninger).

Begrunnelsen er knyttet til *konsekvensene det vil ha for lærerens forhold til ledelsen* når hun kritiserer ledelsens prioriteringer. Løsningene viser at på tross av at lærerne mener at ledelsen prioriterer feil (se for eksempel ”plassering av dårlig fungerende lærere” s.241), velger de fleste å opptre lojalt til skolens ledelse utad. Det begrunnes på følgende måte:

Det er vel litt mer der det ligger at du må jo kunne ha dine egne meninger, men at *du har visse veier du skal gå for at skolen skal fungere*, jeg tror det er litt viktig at man egentlig går tjenestevei når noe skal ordnes opp altså.

Lærerne oppfatter det som en *lojalitetsplikt* (eller krav til lydighet) til ledelsen, og at de har plikt til å ”gå tjenestevei” og fortelle rektor hva de har tenkt å gjøre eller hva de vil informere foreldrene om. Lærerne erkjenner på den måten sin informasjonsplikt til foreldrene om skolens bestemmelser og hvilke konsekvenser det vil få for elevene. Samtidig presiserer lærerne hvordan de legger dette fram for foreldrene.

Det er noe med på en måte å ta min bit av informasjonen... det er noe med det at jeg må informere foreldrene, det er min oppgave - men ikke liksom at : fordi skolen gjør de og de gale prioriteringene nødvendigvis - for det behøver ikke jeg å si. Du kan informere, men du sier ikke [det slik at du henger ut ledelsen], du står der ikke med ansvaret.

Måten informasjon gis på og hvilke ord de bruker, blir sentralt. Ansvaret plasseres hos ledelsen, men lærerne signaliserer at de ønsker å opptre lojalt utad til foreldre og foresatte. De oppfatter det som en plikt de har. En slik balansegang kan imidlertid være svært vanskelig å håndtere dersom lærerne er helt uenig i ledelsens prioriteringer.

Lærerne begrunner dermed løsningene med at det i bunn og grunn er ledelsens ansvar å fortelle om skolens nedskjæringer til foreldrene, men at de *påtar* seg denne

informasjonsoppgaven og er forsiktige med hvilke ord de bruker for ikke å være illojal utad. Allikevel opplever lærerne press fra foreldre i en rekke situasjoner. Foreldre ønsker svar, og flere av lærerne viser til at nye etiske dilemmaer oppstår når de opplever at ressurssterke foreldrene får mer og tydeligere svar direkte fra ledelsen enn andre foreldregrupper (jf. s. 160).

Informasjon til kollegaer vs. beskytte barnets integritet

Her forteller lærerne om to ulike løsninger. Den første er å *fortelle alt* om elevene til kollegaene, mens den andre løsningen er at læreren *siler informasjonen* eller gir informasjon kun til *noen få kollegaer* eller faglærere som er direkte i kontakt med eleven. Begrunnelsene for begge løsningene er knyttet til ivaretagelse av barnet, til barnets beste

a) Barnets beste – taushetsplikt og informasjonsplikt

Begrunnelsene ivaretagelse av barnet - barnets beste knyttes opp mot lærernes taushetsplikt og informasjonsplikt. Lærerne forteller om ulike erfaringer med praktisering av taushetsplikten.

Taushetsplikten er overordnet, men vi kan ikke forvente at alle lærere overholder denne.

Lærerne forteller om enkelte kollegaer som ”slarver” om elever på bussen og trikken eller om andre lærere som er løsmunnet i private sammenhenger. Dette får to av lærerne i gruppa spontant til å utbryte:

G: Jeg reagerer litt på det her, uten at jeg skal gjøre meg for upopulær her. Jeg reagerer på at man som lærer skal tenke på hva som blir sagt på bussen. Taushetsplikten er gjeldende dokument, og de personer som eventuelt ikke har forstått alvoret, har ikke noe i yrket å gjøre

J: Jeg tenker at taushetsplikten overholder folk (...) Jeg er enig med G. Faglærerne må vite, man kan gjøre så mange dumme feil hvis man ikke kjenner til forhold rundt elevene. Og taushetsplikten er til for å overholdes, elever snakker man ikke om på bussen.

Dette viser at lærere har ulike synspunkter og holdninger til taushetsplikten. Noen ser på den som absolutt, men viser til erfaringer om det motsatte. Når taushetsplikten betraktes som absolutt - som en *plikt* lærere forventes å overholde i alle sammenhenger, argumenteres det med at de lærere som ikke overholder taushetsplikten, *ikke er egnet* som lærere. Dette er en argumentasjon på linje med utsagnet om at lærere som har behov for profesjonsetiske retningslinjer, ikke bør være lærere. Her settes en standard som tilsier at lærere alltid handler etisk riktig.

Eksemplet viser til begrunnelser for nødvendig informasjon til faglærerne ved at faglærerne må vite *så mye som mulig* om eleven, for å kunne *ivareta barnet best mulig*. Men samtidig kan tilliten til at kollegaene overholder taushetsplikten være noe ”frynsete”. Løsningen blir det motsatte ved at informasjon om barnet siles til noen utvalgte lærere, også dette ut fra barnets beste. Det betyr at begge løsningene – som er helt motsatte, legitimeres ut fra begrunnelsene barnets beste.

Men spørsmålet er hvordan *skolen kan ivareta* barnets beste når noen lærere ikke tilhører de ”innvidde” som gis informasjon? Hva med eleven i friminuttene, på SFO⁶² eller hos faglærere som ikke har slik informasjon? Ansvar for *alle elevene* på skolen synes ikke å være fremme i lærernes begrunnelser, det er lærerens egne elever som hele tiden er i fokus.

Andre kommentarer til informasjon om elever kommer spontant fram i samtalen. I et eksempel er elevens bror arrestert og tiltalt for en alvorlig forbrytelse. Læreren begrunner hvordan hun holder tilbake disse opplysningene på følgende måte:

Grunnen til at vi ikke fortalte det i høst var at vi kanskje håpet at den saken kanskje ikke kom opp [media, domstolene] i det hele tatt eller kom opp senere. For det er noe med det *at skal denne eleven blir husket som bror til* [den kriminelle]..... av alle andre enn dem som er nødt til å vite noe? (min utheving)

Slik begrunner læreren hvordan hun forsøker å ivareta denne elevens integritet. Som motsats til dette forteller andre lærerne om hvordan *anekdoter og mytedannelser* om elevene skjer på lærernes personalrom. I det følgende eksemplet refereres en samtalesekvens mellom to av lærerne knyttet til anekdoter og mytedannelser:

F: Og jeg har jobba noe på utdanning for helsefag her på høgskolen, og der husker jeg det var forskere som tok tak i det her med at sykepleiere satt på vaktrommet og fortalte anekdoter om pasienter, og da jeg kom tilbake igjen til det lærerrommet, så så jeg at det var akkurat det samme som forgikk der. Du snakker vel så mye *om* elevene som *med* elevene. Og det er vanskelig....

G: Jeg synes at jeg opplever at kollegaene mine driver med en type sånn "mytedannelse" - og det gjør de i friminuttene helt fritt i fra enkeltepisoder. Men liksom de *forsterker hverandre og forteller historier* [om elevene]...

F: jeg hadde søstera før jeg....

G: Ja, nemlig og kan hele slekta...og det her er en uting altså (mine uthevinger).

På den ene siden snakker lærerne om ivaretagelse av elevenes integritet og personvern ved å sile informasjon eller bare fortelle til noen få kollegaer, mens de spontant på den andre siden - kanskje noe kynisk, viser til hvordan realiteten er i skolen. En praksis med mytedannelser

⁶² SFO er forkortelse for skolefritidsordningen

og anekdoter om elever, vurderes som galt og til å krenke elevenes integritet. Men *hvor* historiene fortelles problematiseres ikke, ei heller at dette berører sider ved læreres taushetsplikt. Både foreldre, vikarer og andre har for eksempel adgang til personalrommet der anekdotene og mytene fortelles.

Det er imidlertid mulig å tolke slike usensurerte innspill om anekdoter som tegn på lærernes *selvkritikk*, på grensen til kynisme: en praksis som lærerne *vet om*, men distanserer seg fra. Lærerne går ikke inn i problemene, finner det best å ikke bry seg – og derved lar de tingene gå. Disse samtalesekvensene står imidlertid i sterk kontrast til andre ytringer i materialet der løsningstypene er ivaretagelse av barnets integritet og rettferdig behandling.

I disse kollegiale dilemmaene viser løsningene og begrunnelsene at det ofte er *lojalitet til kollegaene som synes å ha forrang framfor hensynet til elevene*. Det viser også til en *bedriftskultur ved skolen* som synes å *ivareta lærerne mer enn elevene*. Lærerne trår varsomt, argumenterer med at det "ikke er deres bord" i vanskelige kollegiale situasjoner. Materialet viser at det er svært få situasjoner der lærerne går inn og tar stilling og protesterer mot kollegaers opptreden og etiske overtramp, i hvert fall tar det ganske *lang tid* før det blir noen reaksjon. Det virker som lærernes usikkerhet og håp om at problemet skal løse seg selv også er en del av overveielsene. Lærernes løsning er at de overser eller skyver problemene til ledelsen som de mener har foretatt prioriteringene og plassert lærerne der de er. Lojalitet til ledelsen ved skolen begrunnes ut fra *plikt til lojalitet, påtvunget lojalitet* der begrunnelser ut fra retningslinjer og å gå *tjenestevei* er sentrale.

De måtene lærerne håndterer dilemmaet og begrunner løsningen på, kan knyttes til begrepet "suspended morality" (Campbell, 1996), og til lærernes ønske om å beskytte seg selv i motsetning til å ta stilling og gjøre noe når kollegaer "fungerer dårlig" (eks faglig og pedagogisk inkompetente lærere, skadende lærere). Konklusjonen er at det kollektive fellesskap mellom lærere utøver en sterk kraft på individet, at det er en uuttalt regel – en systemnorm, som sier at lærere ikke skal angi sine kollegaer.

Begrunnelser for løsninger av dilemmaer knyttet til undervisningssituasjonen

Beskytte elever mot manipulering vs. variert undervisning

I et eksempel forteller flere av lærerne hvordan de har *formøte med interessegrupper* før de får komme inn i klasserommet. Lærernes ønsker både en variert og inspirerende undervisning, men også at elevene skal sikres mot påvirkning og manipulering. Lærerne løser dette ved å gi *føringer i forkant*. Da orienterer lærerne representantene fra interessegruppene om aldersgruppe, elevenes nivå og lignende. Igjen er ivaretagelse av elevene begrunnelsen.

a) *Ivareta barnets beste, hindre indoktrinering eller manipulering*

En lærer begrunner løsningen med formøte ut fra *mandatet* og hvilke *retningslinjer* skolen og lærerne har:

[...] jeg ikke har noe prinsipielt imot at mange forskjellige grupperinger kommer inn i skolen, men det er bare som du sier at du må legge klare føringer på at de er *formidlere og ikke forkynnere*, aldri forkynnere! Vi har jo heller ikke lov å forkynne (min utheving).

Begrunnelsen er knyttet til at lærerne ønsker å sikre at informasjonen fra utenforstående blir balansert og ikke skader elevene. De argumenterer med at de pålegger representantene å *formidle* - men *ikke forkynne*, og at dette er i tråd med læreplanen. Slik mener lærerne at de tar ansvar for skolens målsetting og kan beskytter elever mot manipulering og indoktrinering. Det er interessant at lærerne ikke problematiserer sin egen undervisning ut fra mulig påvirkning. Det synes tvert imot å bli tatt for gitt at utdannede læreres undervisning både er balansert og nøytral – noe som flere lærere begrunner til å være til elevenes beste.

En annen lærer forteller om *hvilke* interessegrupper som er velkomne i skolen, - og at andre utelukkes. Utvelgelsen er det lærerne selv som gjør.

Jeg synes sånn generelt at det er veldig mye positivt i det å få inn representanter fra andre religiøse og livssynsgrupper i skolen for å fortelle. Hva hvis vi synes nå, selv om vi har lagt noen føringer, at det en måte at det har tippet litt over til ett eller annet som ikke kan bare stå der - og for eksempel Jehovas Vitner siden det er et sånt tema eller en sekt som stadig er oppe. Og hvis man har representanter fra Jehovas Vitner i klassen, og så blir det sagt noe som man på en eller annen måte må oppklare litt - for eksempel dette med at hvis folk flytter ut av en del sånne samfunn, hvor vanskelig det er - noe som også stadig er oppe i samfunnsdebatten. Og det er det jo for oss som ikke er med der - så er det en negativ side ikke sant. Hvor mye sier man om de problematiske eller til dels negative tingene til en klasse uansett - og særlig hvis at det er en elev som har det livssynet selv. Sier man det samme da?

Her viser læreren til at nye etiske dilemmaer kan oppstå dersom det finnes elever i klassen som tilhører ulike religiøse grupperinger, og interessegruppene representanter ikke kjenner til dette. Lærernes overveielser går på at det kan bli sagt noe som kan skade disse elevenes integritet.

Å betrakte all undervisning som et etisk anliggende blir problematisk ut fra et nøytralt perspektiv. Som tidligere nevnt, er undervisning er en mellommenneskelig aktivitet som går på å *forme og påvirke* gjennom en rekke pedagogiske ferdigheter (Tom, 1984). Læreplanenes mål reflekterer både eksplisitt og implisitt ønskede mål for elevene, og undervisning og oppdragelse er et sosialt møte som medfører en intervensjon av en person i en annen persons intellektuelle og personlige utvikling. Tanken om en helt nøytral undervisning blir på den måten vanskelig fordi både profesjonsutøverens følelser og verdimeslige holdninger må være *synlig tilstede* for at hun skal kunne gjennomføre, mestre sine oppgaver og kunne oppnå yrkets faglige mål. Når læreren inviterer andre grupper inn i klasserommet, er de en del av undervisningsopplegget, og lærerens ansvar. Eksemplene viser at lærere forteller og tar ansvar for ivaretagelse av elevene ved de løsningene de skisserer.

Sortering og rangering vs. utvikling av elevens selvstendighet og trygghet

Dette dilemmaet er knyttet til lærernes opplevelse av motstridende mål i mandatet, og at det skaper problemer for lærerne å velge hva som bør prioriteres. Lærerne er lojale til å vurdere elevene og sette karakterer. Selv om lærerne for enkeltelever ser mange negative sider ved karaktersetning, gjennomfører de denne vurderings- og rangeringsoppgaven. Lærerne utfører pliktmessig sorteringsoppgavene samfunnet pålegger skolen.

Løsningen at lærerne opptrer *lojalt til oppdraget - og til nye pålegg med økt vekt på prøver og tester*.

a) Utfører vurdering, tester og prøver pliktmessig og lojalt

Lærerne utfører testene og prøvene *pliktmessig*, men viser samtidig til hvilke alvorlige konsekvenser de mener en slik økt dreining mot mer tester kan få, og at dette ikke er et gode for elevene. Lærerne argumenter med at undervisningen etter hvert vil tilpasses testene og at andre viktige sider ved opplæringen må vike. En lærer forteller hvordan ”teaching for testing” er på fremmarsj også i norsk skole, og hvordan det kan innvirke på hvordan lærerne forbereder elevene på testene:

Det var en smal sak... hvis du vet på skolen at det er mange svake klasser, kunne du risikere at skolen din kom langt ned, og foreldreråd, driftsstyre og hva har skjedd her - og da satt du i da men en voldsom – egentlig umoralsk makt. Du kunne nesten bestemme hvor høyt opp på lista... [skolen din skulle komme]. Og det var første året, for da fikk vi prøven rett - men i år er det det samme, for prøvene ligger jo der. Så det blir sånn: ”teaching for testing” som engelskmennene er så imot. Nå har de i 2.klasse vært og spurt oss som hadde 2. i fjor – er det

noe lurt vi skal huske på selvfølgelig. Så da måler man jo egentlig [ikke det man skal].... Det synes jeg er et etisk dilemma de greiene her altså.

Lærerne fristes til "teaching for testing" for om mulig å påvirke egen skoles plasseringen på rangeringslisten. De ønsker ikke at deres skole skal komme dårlig ut. En slik holdning innebærer at lojalitet til skolen og kollegaene, og elevene - er større enn lojalitet til oppdraget når det kommer til stykket.

b) Instruks og plikt, lojalitet til oppdraget gitt i læreplanen

Begrunnelsene gis ut fra instruks og mandatet for læreryrket. Det innebærer at lærerne *pliktmessig velger å følge retningslinjene* selv om vurdering og karaktersetning synes å være konflikt med andre mål og profesjonens pedagogiske verdier. Lærerne argumenterer for alternative opplegg som ivaretar andre sider ved elevene enn de rent faglige som kan måles ved prøver og tester. En løsning som en av lærerne forteller om, er alternative undervisningsopplegg uten karakterer:

[...] Men jeg tror at vi må legge til rette for at det ikke blir bare den typen aktiviteter, men at det blir aktiviteter som vi kan føle at vi lykkes med alle og at de mestrer. ... Og vi [lærerne] har begynt å diskutere - og det liker jeg - for nå har jeg plutselig sittet og hakket og gjentatt ting så lenge, at nå sier de: nei kanskje vi skulle prøve med åpne oppgaver - hva er nå det? Oppgaver som er slik utformet at det faktisk går an å synge litt med hvert sitt nebb, hvor det kan faktisk bli bra altså. Men det er heller ikke noe lett match å få til da i alle sammenhenger, men at vi tenker og konsentrere oss litt mer på det.

Det er oppgaver som ikke karakterettes, men som etter deres mening er med på å *styrke alle elevenes selvfølelse* osv.

Lærerne argumenterer med at det å måle og sortere elevene tar for stor plass i skolen:

Men jeg tror vel at vi i skolen - det er mange ting som kan være like gode og forskjellige. Og det synes jeg kommer alt for lite fram. Vi driver veldig mye med å måle og sortere, jeg synes vi driver for mye med å måle og sorterer i skolen. Jeg ser at der og er det andre sektorer - som helsesektoren - de er mer ivaretakende, mens jeg synes nok av vi som skal legge til rette for læring og som må ha et godt miljø hvis det skal skje noen læring der for de som skal delta der - jeg vet ikke om vi greier å være ivaretakende nok, men at vi dyrker litt den der.

Igjen betones *elevenes ulikhet som en verdi*, og at dette blir et paradoks når de til slutt måles etter en målrelatert vurdering.

En annen lærer begrunner karaktersetningen som å være en del av skolesystemet og "virkeligheten":

Virkeligheten er jo slik... både foreldre og flertallet av elever forsvarer jo karaktersystemet slik vi har det.

Læreren forsvarer på denne måten karakterene som en del av systemet på tross av at han finner at karakterer er skadelig for enkelte elever. Noen hevder at når man ikke har annet å sette isteden, så er karakterer det eneste alternativet. Læreren sorterende og differensierende oppgave utgjør et grunnleggende etisk problem fordi læreren også pålegges reproduksjon av kulturell ulikhet (Bernstein, 1973; Bernstein, Lundgren, & Dahlberg, 1983). Karakterene er av stor betydning for elevenes skole – og yrkesvalg, og lærerne er på den måten delaktig i en sorteringsprosess som vil styre deres fremtidige liv.

Løsningene og begrunnelsene viser hvordan lærerne håndterer dilemmaene som karaktersettingen skaper og de er oppfinnsomme for å finne alternativer til tester, prøver og karaktersetting. Slik forsøker de å ivareta alle elevene samtidig som de gir karakterer.

Begrunnelsene for alternativene er å ivareta barnets selvfølelse og egenverd, og kompenserer for eventuelle negative konsekvenser av karaktersetting. Men ettersom ikke alle elever kan få de beste karakterene, har ikke læreren mulighet til å handle godt mot alle uansett om hun lager alternative opplegg med åpne oppgaver eller ikke.

Skoledager med verdifullt innhold vs. skolen som et oppbevaringssted

Det vises til en rekke løsninger på dette dilemmaet. Samtaler, foreldrekontakt med tolk og leksehjelp. Allikevel ender det hele opp med at eleven i store deler av undervisningstiden bare sitter i klasserommet og blir oversett. Læreren vurderer skolens løsninger som både mangelfulle og utilstrekkelige.

a) Kjenner seg maktesløs – skolen gir utilstrekkelige tilbud

Læreren begrunner det med at tilbudet skolen gir, *skader* eleven. Eleven blir sittende i klassen, oversett mesteparten av tiden. Skolen blir kun et oppbevaringssted.

Kanskje jeg skulle sagt at dette vil jeg ikke gå med på for jeg ser at denne gutten her sitter og har det sikkert ikke noe godt? Er det riktig at jeg som pedagog skal gå inn i en sånn situasjon?Altså hadde han hatt et bedre tilbud i bunnen, ett år er jo helt latterlig! Kommer som en 11-12 åring til Norge, med så vidt forskjellig bakgrunn. Så jeg kjenner sjøl at jeg er maktesløs i mange sammenhenger med det å kunne hjelpe... for det handler om tid

Tidsaspektet og lærerens mulighet til å hjelpe eleven i klasserommet, blir brukt som begrunnelse. Systemhindringer i skolen setter denne læreren i en ekstrem presset og

vanskelig etisk situasjon når ingen av skolens hjelpetiltak synes å virke. Systemhindringene er for eksempel lovmessige ordninger som plasserer tospråklige elever på klassetrinn etter alder. Det innebærer som her at ungdommer med store språkproblemer kan settes rett inn i grunnskolens avgangsklasse. Læreren opplever at det ikke finnes noen andre alternativer enn å la eleven bli værende i klassen som en type oppbevaring. Alt annet er forsøkt, uten at det er tilstrekkelig. Skolen mangler relevante ressurser for å hjelpe eleven. Læreren synes ikke det er riktig overfor eleven, men opplever seg fanget av systemhindringer i skolen., og at ingen av skolens hjelpetiltak fører fram.

Elevens selvbestemmelse vs. lærerens kontroll.

Dette dilemmaet er knyttet til elevenes plassering i klasserommet der en eller flere elever er urolige. Lærerens hensikt er å ivareta arbeidsro og disiplin i klassen, og hun løser dette ved å plassere en stille elev i bufferposisjon ved siden av en urolig elev. Læreren mener å ivareta ”bufferrolle”-elevens selvbestemmelse gjennom å snakke med eleven.

a) Eleven gis ”valgmuligheter”

Løsningene er både samtale og at lærerne gjennom samtale gir eleven mulighet til å flytte seg vekk fra den tildelte plassen til et fellesbord når det oppleves for vanskelig. Slik begrunner læreren at *eleven selv kan velge seg vekk*, men forteller samtidig at dette skjer i liten grad.

Dialogen er en form for ”påtrykking” fra lærerens side, der læreren argumenter for en vanskelig plassering i klasserommet. Lærerens behov for arbeidsro overstyrer elevens beste i dette tilfellet, selv om læreren selv mener å ivareta flere personer samtidig: både enkelteleven i bufferrollen, den urolige eleven - og klassen. Lærerne forteller også om hvordan de bytter på å plassere og fordele de urolige elevene rundt i klassen. Begrunnelsen gis ikke eksplisitt, mer enn at flere bekrefter at det er slik de gjør det. Underliggende om å bytte på å fordele urolige elever, kan det ligge en tenkning ut fra rettferdighetsprinsipper. Min erfaring er at det ofte er noen få stille elever som gjentatte ganger får en slik bufferposisjon. Hvilket syn på rettferdighet ligger til grunn her - er det likhetsprinsippet eller behovsprinsippet som er gjeldende for lærerne? I denne sammenheng kan det *ikke* være elevens behov, men heller *lærerens behov* som er styrende. Det kan heller ikke være rettferdighet etter likhet. Da skulle den urolige eleven ha blitt plassert med ulike personer gjennom hele året.

Ut fra at en rekke hverdagslige situasjoner aktualiseres ulike løsninger der læreren må balanserer mellom elevens selvbestemmelser og lærerens kontroll. Dette synes å ha høy relevans i læreryrket. Med et behovsprinsipp som ideal slik det tidligere er vist til (jf.223 ff), vil allikevel likhetsprinsippets konkrete karakter være viktig, og vanskelig å motstå. Det virker som om lærerne i denne studien blander rettferdighet etter behovsprinsipper og likhetsprinsipper. Et ideal fremholdes, men praksis viser ulike innganger til rettferdighet. Dette er sammenfallende med resultater fra andre studier (Colnerud, 1995).

b) Barnets beste er å gi elever omsorgsoppgaver

En annen lærer argumenterer med at det er godt for elevene å lære seg omsorg for hverandre:

Akkurat det der du nevner der – da tenker ikke jeg på de verste, mest utagerende elevene, men dette med de solide flinke jentene som stiller opp og stiller opp. Nå har jeg en datter som er sånn - og hun elsket det jo. Det spilte ingen rolle, hun ble jo ikke noe dårligere – tvert i mot – hun ble jo bare mer engasjert, og så hadde disse jentene de små prosjektene sine på si. De er jo blitt så utrolig flinke konfliktløserne. Så må det sies at de hadde en klasseforstander som fulgte dette voldsomt. De ble gode konfliktløserne. Men en sånn toleranse og hjerte... Jeg beundrer dem. Nå er jo dette begynt å bli ”eldre” damer de er...[22 år]. Men jeg synes de er så flinke til å ta vare på hverandre og seg selv, jeg tror ikke de har tapt noen ting på det omsorgsarbeidet de påtok seg de 9 årene de gikk i grunnskolen. Tvert i mot altså. Så jeg ser det mange ganger, for jeg er oppe i de dilemmaene hele tiden når jeg skal sette sammen grupper, og tenker nei nå må jeg avlaste, nå må jeg gjøre noen vrier. Men jeg tenker som så hvis det er normalt utrusta, fornuftige unger – så tror jeg egentlig de har bare godt av å måtte ta på seg noen ekstraoppgaver – jeg tror ikke det er noe farlig, tror ikke det gjør noe.

Dette viser hvordan læreren argumenterer med at det er godt for barnet å være omsorgsperson for sine klassekamerater. Slik håndterer hun dilemmaet med å plassere urolige elever, elever som forstyrrer andre sammen med stille og rolige elever – og legitimerer også dette med barnets beste, at de lærer seg å være omsorgspersoner. Begrunnelsen er ytterligere et eksempel på hvordan lærere eksemplifiserer og begrunner sine standpunkter *ut fra egen erfaring, og fra erfaring fra privatsfæren.*

Plassering av elevene i klasserommet er uttrykk for lærerens makt over elevene, og lærerne har fortalt om at de også ser det som et etisk dilemma. Lærerne bruker ulike begrunnelser for samtidig å legitimere at de ivaretar barnets beste og håndtere dilemmaet med kontroll og disiplin i klasserommet. Ulike tolkninger av hva som er til barnets beste viser seg å legitimere helt motsatte løsninger.

Avsluttende refleksjon over kategorisering av begrunnelser

Etter denne analysen av begrunnelser sammenfattes begrunnelsene i fem ulike begrunnelseskategorier. Tabell 3 illustrerer begrunnelseskategoriene.

BEGRUNNELSESKATEGORIER	KATEGORI
BARNETS BESTE	B1
LOJALITET FORELDRE	B2
LOJALITET KOLLEGAER	B3
LENE SEG PÅ ANDRE/ANNET	B4
LOJALITET TIL LÆREROPPDRAGET, MANDATET	B5

Tabell 3: Begrunnelseskategorier

Noen kategorier er in vivo begrep fra materialet, andre kategoriene er framkommet ved vekselvirkning mellom materialet, egne erfaringer og med inspirasjon fra teori.

Kommentarer til tabellen

I Tabell 3 er kategorien *barnets beste* et in vivo begrep i datamaterialet, men også vanlig i litteraturen. Barnets beste er her betegnelse på et fenomen, og omfatter i *undersøkelsen barn i hele grunnskolen*. Barn brukes derfor som et samlebegrep - hvor både barn og ungdom i skolen inngår. I denne sammenheng er det imidlertid ikke barnet som individ, men *barnet som elev* som er i fokus.

Lojalitet som begrep er ofte brukt av lærerne i denne studien. De snakker om å være lojale mot foreldre og kollegaer, men også om lojalitet til elevene og om ulike former for lojalitet de opplever (tvungen/pålagt lojalitet og lignende)

Kategorien *lene seg på andre/annet* viser begrunnelser om å følge regler, retningslinjer, instruks, men også til å følge råd fra andre (PPT, prest, ektefelle, helsesøster, rektor med mer).

Analysene er sammenfattet i vedlegg 2 og viser at begrunnelseskategorien B1: *barnets beste* er en *gjennomgående begrunnelse* i materialet, men også at lojalitet til mandatet/samfunnsoppdraget har relativt høy frekvens. Lojalitet til kollegaer og til foreldre stiller relativt likt. Kategorien B4: *lene seg på andre/annet* som viser til råd fra ektefelle, sosiallærer, prest, helsesøster, PPT, men også til rektors påbud/ direktiver. Direktiver fra tverrfaglige møter og skolens regelverk er litt mer brukt som begrunnelse enn lojalitet til foreldre og kollegaer.

Siden *barnets beste* (B1) framstår som en *gjennomgående og dominerende* begrunnelseskategori, fant jeg det naturlig å presisere og oppsummere hva lærerne legger i begrepet ”barnets beste”. En del av dette er gjort i den foregående analysen, men oppsummeringen suppleres. Denne oppsummeringen og analysen ønsker å få fram hvilke faktorer som virker inn under barnets beste og hvilke varianter av barnets beste jeg finner fremtredende i materialet.

Barnets beste

Barnets beste betraktes som et *kjernebegrep* i materialet. Først refereres en kort samtalesekvens om hva lærerne legger i *barnets beste*, deretter sammenfattes innholdet i *barnets beste* fra lærernes begrunnelser knyttet til casene.

I et møtet ble lærerne bedt om å utdype og diskutere hva begrepet barnets beste innebar for dem⁶³.

B: det er jo veldig forskjellig..

F: vår *etiske idealtanke*

B: det handler vel om at vi prøver å leke hobbypsykologer ganske mye tror jeg, og prøve å komme under huden på dem og finne ut hva de forskjellige trenger - for det er jo så ymse altså. Jeg tror at jeg bruker veldig mye tid på å *prøve å kjenne ungene godt for å vite hva trenger* Per og hva trenger Pål? For det er ikke alltid det samme. Så jeg tror at jeg beveger meg i en sfære som ikke er lærerprofesjonen egentlig, når jeg holder på med dette her.

F: og hvilken profesjon er du i - da?

⁶³ Deler av samtalen er satt i kursiv, og viser til mine uthevninger, mens sitater markert med fet skrift er moderator/forskers utsagn

B. Nei ikke sant....*noe mellommenneskelig* noe.

E: Det er et kjempespørsmål, men bare det som slår ned i meg sånn umiddelbart er hva som er elevens beste det er å *prøve å få lagt forholdene til rette rundt den enkelte elev slik at vedkommende føler seg vel*. Synes han at han har en *lykkefølelse og følelsen av en bra tilværelse* der og da, det er en del av elevens beste.....

F: Jeg kommer jo tilbake til at hvis det er jeg som skal si hva som er elevens beste - så kommer det *ganske mye av meg inn i den vurderingen*. Og ideelt sett så vil jo jeg si at elevens beste er å *legge til rette for læring og utvikling for eleven*. Men så er det da *i hvilken retning?* Og det er klart at mitt verdigrunnlag blir da med på å bestemme i hvilken retning jeg mener det er riktig for denne eleven å utvikle seg. "Gagns menneske" har vært andre flotte ord (latter) - som det er fryktelig vanskelig å legge noe egentlig i . Jo hvis jeg skulle komme med hva som er beste for eleven, så ville jo jeg komme med hele mitt verdigrunnlag altså. Tror jeg.

.....

B: jo, men det er ikke bare ditt[menneskesyn] for det er faktisk også arbeidsinstruksen vår...at *de skal bli tenkende mennesker*. Ikke sant? Men jeg mener du kan ikke påvirke dem til å bli noe helt annet og få et helt annet verdigrunnlag og menneskesyn enn det de har lært hjemme og det de lærer rundt seg gjennom bare deg på en måte hvis du ikke samtidig lærer dem å tenke.

F: jeg vil jo komme igjen jeg med at det der er mitt verdigrunnlag. Jeg har elever som er forankret i en virkelighet og en verden som jeg med sjokk noen ganger oppdager er veldig forskjellig fra min. Men det er klart at jeg mener det er til det beste for denne eleven jeg, hvis jeg er med på å tilpasse den eleven til det han sitter i - i dag.

F: og du pekte på det at de konkurrerer med seg selv, altså det å utfordre dem samtidig og støtte dem. Det gode liv hva er det [for eleven], hvordan når eleven det?

B.: Det må jo alltid bli et skjønn. Et personlig skjønn.

Flere: mmmm ("eniglyder")

B.: Får nå håpe at en (læreren?) er litt voksen da og har litt ballast. Jeg vet ikke noe annet jeg...

R. Det blir liksom som med egne barn at du tenkte du skulle *gi dem et sett av grunnverdier* og så tenker du at når de kommer videre i livet så skal du ha gitt dem så mye at *de kan velge* - og da stoler du på at de faktisk velger det - riktige.

Flere: mmmm (er enige)

E: Men jeg kom bare på en tanke tilbake til barnets beste jeg - til ungdommens beste. Og for å være helt konkret og nesten banal: vi føler at noe av *det beste vi kan gjøre for eleven er å ha god kontakt med hjemmet* slik at det er samsvar mellom det som sies hjemme og på skolen, slik at elevene har faste rammer. Så enkelt.....[..], men at vi forutsetter at vi har en god kontakt med eleven, men at det er ikke nok, det må være hjemmet så sant det [hjemmet] fungerer

R: Vi som har så store klasser hos oss, hvis vi klarer å *se ungdommene* - hver dag, altså *få øyekontakt eller ha pratet med hver*, hver eneste dag. Det har vært målet mitt - hver dag. Da klarer jeg det, men når det begynner å gå liksom - du får ikke øyekontakt eller du får ikke pratet med hver enkelt som du gjerne vil, da skjærer det seg.

B: ja, vi har veldig behov for den personlige kontakten altså

E: ...barnets beste til - det at eleven har *tro på seg selv*. At læreren som person klarer å inngi holdninger eller få formidlet overfor eleven at du er så og så flink slik *at eleven ikke mister selvillit*.....

Flere: mmmm (er enige)

E:det må være til barnets/elevens beste. At du er deg veldig bevisst akkurat det der.

F. *Opplive mestring* heter vel det på fint (latter)

EF: Ja- jada.

Flere : Latter

B. *Å lære seg å sette seg realistiske mål.*

Dette utdraget viser at *barnets beste* blir identifisert som *lærernes etiske idealtanke, noe mellommenneskelig* som egentlig ikke er lærerprofesjonen. Senere knyttes barnets beste mot *elevens læring og vekst, mot god kontakt med hjemmet, til det å se hvert enkelt barn, ha en personlig kontakt, gi eleven selvtillit* og at elevene får oppleve *mestring* og har en *realistisk målsetting*. Konklusjonen er at lærerne vurderer ”barnets beste” som et profesjonsideal, med mellommenneskelige aspekter utover profesjonsidealene.

Fra analysen av lærernes begrunnelser oppsummeres innholdet i barnets beste på følgende måte:

a) Hensynet til barnets beste er å gi barnet anledning til å ha tillit og fortrolighet til læreren, at barnet får oppleve nærhet og trygghet

Du må forholde deg overfor elevene på en sånn måte at de får tillit til deg - .. (..) For du kan ikke avstenge deg mot elevene, ikke avstenge dem, du må være åpen for det de har å si. I alle fall gi inntrykk av at du er villig til å ta deres parti da.....hvis det blir nødvendig

Barnets beste er å ha lærere som har tid til dem, som ser hver enkelt elev. Det er også knyttet til lærere som gir dem omsorg, som har tid til samtale med elevene og står på deres parti.

Barnets beste er å bli sett og hørt av læreren.

b) Hensynet til barnets beste er å være rettferdig

Lærerens oppfatning og mening med rettferdighet har et annet innhold enn rettferdighetsbegrepet ellers i samfunnet, der det å behandle og vurdere elevene ulikt tolkes å være til barnets beste. Rettferdighet begrunner lærerne ut fra prinsippet om rettferdighet etter behov.

c) Hensynet til barnets beste er å la barnet oppleve frihet og selvbestemmelse.

Eksemplene viser imidlertid at selvbestemmelse og frihet gis innenfor lærerens tolkningsramme.

d) Barnets beste er å bli beskyttet mot skade

- Hensynet til barnets beste er å beskytte barnet mot skade forårsaket av ”dårlig fungerende” lærere

Trygghet vurderes som en forutsetning for barnets læring og utvikling - og dermed også for barnets beste på skolen. Lærere som ikke inngir trygghet, fungerer ikke til barnets beste. Med referanse til vurdering av en nyutdannet og uerfaren ungdomsskolelærer hvor elevene mistriivdes, karakteriserer en caseholder på følgende måte: ”Barnets beste er å ha faglige og pedagogisk dyktige lærere som også har personlige egenskaper som ivaretar elevene”.

- *Å ivareta barnets beste er også å beskytte barnet mot skade forårsaket av at timer og undervisning uteblir.*

I materialet framkommer flere situasjoner der lærerne viser til elever som ikke får den undervisning eller de timer de har krav på. Det er tidligere vist til eksempel med omdisponering av ekstratimer. Begrunnelsen er at *alle* elever skal få de timer og den undervisning de har rett og krav på.

e) Hensynet til barnets beste er at elevene har skoledager med verdifullt innhold

I flere eksempler understrekes barnets beste ut fra at skoledagen skal bidra til verdifull faglig og sosial utvikling for barnet. Lærerens oppgave er hva *hun skal velge ut som er av verdi* for et barn som i utgangspunktet trenger alt. Læreren opplevde et ansvar for å plukke ut innhold av verdi for elevens skolehverdag. Det vurderes å være av betydning for *barnets beste her og nå*. Utvelgelse og tilpassing av skolens innhold avspeiler også lærerens *ansvar for elevens framtid*. Det vil si at barnets beste vekst og utvikling må ses både i et nåtids og fremtidsperspektiv.

f) Hensynet til barnets beste er å beskytte eleven mot skade ved sortering og stempling

Både i eksemplene med karaktersetning og vurdering og konkurranse som arbeidsform peker lærerne på hvordan skolen kan skade enkelte barn. Hovedargument er at konkurranse som arbeidsform er uegnet i skolen med tanke på elevenes beste. Lærerens oppfatning er at arbeidsformen vil understreke forskjellene mellom elevene og virke demotiverende og trist for de elevene som ikke mestrer - eller aldri har sjanse til å vinne i en konkurranse. Det samme argumentet fremføres for karaktersetning og svake elever som aldri har muligheter til å oppleve gode karakterer.

g) Hensynet til barnets beste er å beskytte barnet mot skade ved påvirkning og manipulering

En balanserte og nøytral undervisning vurderes som barnets beste. Læreren har problem med å avkreve en slik undervisning fra andre aktører utenfor skolen, og prøver å legitimere at en

”farget” undervisning også kan være verdifull som utgangspunkt for diskusjon i klassen – dvs. han argumenterer for at slik undervisning er til elevenes beste, spesielt i ungdomsskolen.

h) Hensynet til barnets beste er å beskytte barnet mot skade forårsaket av barnets egne foreldre

Flere eksempler viser til situasjoner som går på å beskytte eleven mot egne foreldre eller egen familie. Informasjon som holdes tilbake, kan også begrunnes med at læreren er redd for hva foreldrene kan foreta seg med barnet slik dette eksemplet viser. Læreren beskytter barnet mot skade fra sine egne foreldre. Barnets beste vurderes i noen tilfeller at det er viktig å holde tilbake informasjon, andre ganger til å være åpen, direkte og konfronterende overfor foreldrene. Læreren avveier og vurderer situasjonen og foreldrenes reaksjoner.

i) Hensynet til barnets beste er å beskytte elevens privatliv og integritet

Læreren kan få kjennskap til elevens privatliv gjennom fortrolige samtaler med eleven eller foreldrene, av andre kollegaer eller fagpersoner eller ved at spesielle sider ved eleven synliggjøres i skolehverdagen. Flere situasjoner i materialet viser til dilemmaer knyttet til beskyttelse av elevens privatliv og integritet og lærernes meninger om hvordan elevens privatliv og integritet kan ivaretas til barnets beste. Begrunnelsene for å strengt å *overholde taushetsplikten* til andre lærerne på skolen gis ut fra ønsket om å beskytte elevens privatliv og integritet. Å bli husket med referanse til andre (søsken eller foreldre), vurderes som stigmatisering eller krenkelse av barnets integritet og dermed ikke til barnets beste.

I andre sammenhenger betror elever seg til læreren om svært private forhold. Fortrolige samtaler med eleven kan bl.a. avdekke personlige psykiske problemer, vanskelige hjemmeforhold og mistriivsel. Her gjelder lærerens vurderinger om de fortrolige opplysninger skal bringes videre for at barnet skal få den hjelpen det trenger. Begrunnelser for å *bryte taushetsplikten*, gjøres også ut fra barnets beste.

j) Å ivareta barnets beste er videre å beskytte barnet ved kjennskap til elevens faglige, sosiale og personlige problemer.

Læreren må ha inngående kunnskap om barnet som bakgrunn for en god og tilpasset opplæring. Men samtidig blottstiller mange klasseromssituasjoner elevenes prestasjoner og atferd på godt

og vondt overfor de andre elevene. Flere eksempler tar utgangspunkt dilemmaer rundt beskyttelse av integrerte elevers integritet og verdighet.

Læreren viser til etiske dilemmaer knyttet til arbeidsmåter som vil tydeliggjøre eller forsterke det spesielle ved eleven, for eksempel at klassens arbeidsformer vil kunne understreke elevens tilkortkomming og gjøre eleven enda mer spesiell i de andre elevenes øyne. Det vil si at her ligger også begrunnelsen i barnets beste - der læreren anser beskyttelse og ivaretagelse av barnets integritet som svært viktig.

k) Å ivareta barnets beste er å beskytte og ivareta barns ulikheter med hensyn til kulturelle og etniske normer

Norsk skole er i dag i stor grad blitt flerkulturell, mens lærere i liten grad er vant med å håndtere konflikter som kan oppstå i den flerkulturelle skolen ut fra av ulikheter i kulturell bakgrunn. For eksempel kan flerkulturelle foreldre motsette seg deler av skolens obligatoriske undervisning. De har rettigheter til fritak fra noe av KRL⁶⁴-undervisningen, fra kirkebesøk og visse deler av skolens aktiviteter som for eksempel svømming og dusjing. Materialet viser at lærerne opplever at barnets beste er å respektere barnets og foreldrenes integritet med hensyn til spesielle kulturelle normer og verdier. En slik ivaretagelse kan komme i konflikt med læreplaner og skolens retningslinjer. En av lærerne presenterer sine begrunnelser for at det tospråklige barnets beste er å gå på Koranskolen selv om dette går ut over annet skolearbeid og lekser. Det å ivareta utvikling av positiv selvfølelse hos flerkulturelle barn, vurderes av læreren som viktigere enn at alle lekser blir gjort. Andre argumenter med at det er til barnets beste å si fra til tospråklige foreldre om at dette går ut over barnets skoleprestasjoner - og barnets muligheter til å klare seg i det norske samfunnet i fremtiden.

Avsluttende refleksjon *barnets beste*

I denne avsluttende oppsummeringen har jeg gruppert innholdet i uttrykket barnets beste ut fra 1) læreren 2) undervisning 3) foreldre/foresatte. Resultatet fra analysene viser:

Det er til *barnets beste* at læreren

- er tillitsskapende og forutsigbare, og kan innby til fortrolighet.
- inngir trygghet, ivaretar eleven slik at eleven har det godt, viser nærhet og omsorg og omtanke, er medmenneske i møte med eleven

⁶⁴ KRL er kristendom – religion og livssynsundervisning.

- er rettferdig - i fordelingen av godene tid og oppmerksomhet, og gir *alle* elever tid og oppmerksomhet
- hjelper og støtter: tilpasser og tilrettelegger - tar utgangspunkt i det individuelle og særegne
- viser eleven respekt og forståelse
- lar eleven få mulighet til egne valg og vektlegger elevens selvbestemmelse
- beskytte barnets privatliv og integritet,
- ivaretar sin informasjonsplikt og taushetsplikt
- ikke trakasserer, henger ut eller stigmatiserer eleven, gjør eleven redd og engstelig
- ikke unnlater å henvise barnet videre når hun ser at egen kompetanse ikke strekker til

Det er til barnets beste at læreren sørger for at undervisningen

- er rolig
- er variert
- er engasjert og inspirerende
- er balansert, fri for manipulering og påvirkning
- gir innholdsrike og verdifulle skoledager (innhold som har betydning for elevens situasjon her og nå – og i fremtiden: - både oppdragelse og kunnskapsinnlæring)
- er rettferdig og likeverdig (gjennom tilpassede arbeidsoppgaver, undervisningsinnhold og undervisningsmateriell for alle elever)
- beskytter elever mest mulig mot sortering og rangering
- sikrer at alle elever får den undervisning de har krav på (eks. t-timer)
- fremmer fellesskapsfølelse, solidaritet og toleranse
- legger til rette for at elevene får utvikle seg til tenkende mennesker, får grunnverdier, opplever mestring, setter seg realistiske mål, får utbytte av undervisningen.

Det er til barnets beste at læreren i forhold til elevens foreldre og foresatte

- stimulerer og opprettholder godt samarbeid med foreldrene
- kompenserer for dårlige hjemmeforhold
- også kan beskytte barnet mot egne foreldre (urimelige krav, forventninger ol)
- også kan holde tilbake opplysninger, ikke fortelle foreldrene alt

Sammenfattet i uttrykket *barnets beste* fra datamaterialet finner jeg at det for læreren innebærer å:

- ivareta elevens behov (tillit, trygghet, omsorg)
- beskytte mot skade
- gi elevene rettferdig behandling (rettferdig behandling, rettferdig fordeling av goder/ressurser, respekt og forståelse)
- gi eleven mulighet til frihet og selvbestemmelse
- ivareta barnets vekst og utvikling; barnet her og nå – og i fremtiden

I uttrykket "barnets beste" vektlegges *elevens behov og krav til beskyttelse* mest. Dernest kommer "*beskytte mot skade*". I dette ligger det å beskytte mot "dårlig fungerende" lærere, mot "dårlige" foreldre, timer/undervisning som uteblir, mot sortering og stemping, mot påvirkning og manipulering, beskytte privatliv og integritet (ved lærerens kjennskap til elevens faglige, sosiale og personlige problemer, og kjennskap til forskjeller grunnet kulturelle/etniske ulikheter).

Betraktes denne listen over "barnets beste", viser den et vidt spekter som spenner fra omsorg og nærhet, faglige og sosiale mål, men også beskyttelse mot skade og krenkelser. Det vises til undervisningsmål og læreplanidealer – eksemplifisert i at barnet opplever mestring, at de blir tenkende mennesker og lærer å sette seg realistiske mål. Vektlegging av barnets beste her og nå og for barnets fremtid er i fokus. Innholdselementene fremstår imidlertid med *ulik styrke* i materialet.

Hvilke sider av barnets beste er mest fremtredende i materialet?

Barnets beste uttrykt i *omsorg, tillit, trygghet og nærhet* er tydelig mest vektlagt. Lærernes begrunnelser er relatert til medmenneskelighet, at barnet skal oppleve voksne som ser det enkelte barnet og som gir barnet tid og oppmerksomhet. Å beskytte eleven mot skade forårsaket av dårlig fungerende lærere, har *og* med omsorgs- og nærhetsaspektet å gjøre. For å kunne ivareta elevens beste understrekes det at læreren må kunne mestre fagundervisningen, men i tillegg ha evne til empati, innlevelse og evne å til å ta elevens perspektiv. Det er de pedagogiske, personlige og nære relasjonene til eleven som vektlegges.

Barnets beste er beskyttelse mot skadelige eller ubehagelige opplevelser f.eks. sortering, stemping og stigmatisering. Beskyttelse og respekt og av elevens privatliv og integritet, rettferdighet og likeverd er sentrale sider som blir eksemplifisert.

Konklusjonen er at *nærhets - og omsorgsrelaterte begrunnelser* har en stor plass i begrunnelseskategorien "barnets beste" og at *ulike begrunnelser legitimert i barnets beste kan føre til helt motsatte løsninger*. Begrunnelsen barnets beste framstår derfor som feltuavhengig dvs. som en "backing" (Toulmin, 2003) jf. s.90.

Eks.

- a) Læreren holder tilbake informasjon fordi det er til barnets beste at foreldrene ikke får vite det

- b) Læreren forteller til foreldrene det som har skjedd fordi det er til barnets beste at foreldrene kan være på lag med skolen, ha de samme verdier og holdninger

I begge tilfeller er det barnets beste som legitimerer handlingen, men det er konteksten som avgjør hvilken løsning som velges.

Andre begrunnelseskategorier

Lojalitet til foreldre

Begrepet lojalitet er ofte framme i lærernes samtaler, og inneholder flere aspekter. Lærerne viser til påtvunget lojalitet, lojalitetsbrudd og lojalitetskonflikter. Når lærerne velger løsningsstypene *å akseptere andres krav og imperativ* og *å utsette*, er begrunnelsen ofte knyttet til lojalitet (men også lydighet) overfor foreldrenes valg og beslutninger. Lærerne argumenterer med at foreldrene har hovedansvaret for barnets oppdragelse, og begrunner sin lojalitet ut fra ønsket om ikke å skade relasjonen og samarbeidet. Denne argumentasjonen har også ”backingen” (Toulmin, 2003) i barnets beste (Kansanen, 2000; Tirri, 1999) Argumentasjonen går på at foreldre som har tillit til skolen og til læreren, ønsker å samarbeide om barnets beste.

Lærernes lojalitet til foreldrene går også på å ivareta fortrolige opplysninger for å verne om barn og foreldres integritet, at de forsøker å begrense hvem som skal ha personlige og sensitive opplysninger om familien og barnet. Her er ”backingen” (Toulmin, 2003) ivaretagelse *både* av familiens og barnets beste.

I situasjoner der lærere og foreldre har helt ulikt verdisyn og oppfatninger om hva som er akseptabelt, viser materialet at læreren søker hjelp og støtte av ledelsen ved skolen for å våge en noe mer konfronterende stil. Vanligvis vil lærerne gå forsiktig fram overfor foreldrene, og heller velge indirekte å fremme sine synspunkter, eller å unnlate å ta det opp. Når det gjelder spørsmål knyttet til religion og tro, er begrunnelsene også knyttet til elevenes beste her og nå og i fremtiden. Lojalitet til tospråklige foreldre viser seg gjennom løsninger der lærerne i stor grad aksepterer og godtar foreldrenes krav om fritak og egne opplegg i og utenfor skoletiden. Vanskelige og dilemmapregede situasjoner oppstår også når læreren slites mellom ønsket om å diskutere foreldrenes oppdragelse og krav til barna og skolens verdier som fellesskap og tilhørighet for alle elevene i undervisningsopplegg. Materialet viser at læreren trår varsomt, utsetter og overser - og er lite konfronterende overfor disse foreldrene. I etiske dilemmaer

knyttet til tospråklige elever er begrunnelsene for løsningene er mer *feltavhengige* ("field-dependent" (Toulmin, 2003)). Dette støttes av annen forskning jf. Kapittel II (Husu, 2004; Husu & Tirri, 2003; Johansson & Johansson, 2003; Tirri, 1999; Tirri & Husu, 2002).

Lojalitet kollegaer

Begrunnelsen lojalitet til kollegaer er mest brukt ved løsningen å *akseptere andres krav eller imperativ*. Begrunnelsene er knyttet til at lærerne ikke ønsker å stå utenfor, ikke ønsker å være den vanskelige læreren som alltid er negativ og har andre meninger og verdier. Å ikke være en del av kollegiet, betyr mye for læreren. Lojalitet til kollegaene får derfor forrang framfor de personlige og pedagogiske verdier læreren har ut fra barnets beste – selv om lærerne tilpasser og prøver å kompensere overfor elevene.

I vanskelige situasjoner med faglig usikre eller ikke kompetente kollegaer eller med lærere som gjør ulike "overtramp", utsetter og avventer lærerne situasjonen. Argumentasjonen går ofte på at *de ikke har sett* situasjonen selv (B5-1) at "*det er ikke deres bord*" eller at det er ledelsen som bør se og ta tak i situasjonene.

Lene seg på andre/annet

Begrunnelser knytter seg både til taushetsplikt, plikt til å følge skolens og rektors pålegg (nedskjæringer og små økonomiske ressurser), til generelle retningslinjer for hele skolevirksomheten (at alle elever har skolerett – også elever med ulike funksjonshemninger og ulike spesielle behov) og til å følge de lokale reglene og retningslinjene ved skolen. I svært vanskelige situasjoner henter lærerne inn råd fra andre: for eksempel fra prest, fra egen ektefelle eller fra PPT og sosiallærer/rektor ved skolen. Jeg finner ingen begrunnelser som viser til råd fra andre kollegaer.

Konklusjonen er at lærernes begrunnelser også kobles til regler og retningslinjer, til det de opplever som *plikt å gjøre*. Lærerne er opptatt av å gjøre det som er riktig, og å følge retningslinjer og regler - herunder også å overholde taushetsplikten. I det daglige arbeidet med elevene kompenserer og reparerer lærerne for direktiver og situasjoner de opplever som skadelig for elevene (tilpasser planer, forbereder elevene godt før ulike tester/prøver/eksamen, samtaler med spesielle elevene for å lette deres situasjon osv.).

Begrunnelsen er igjen hentet i barnets situasjon og lærerens vurdering av hva som til enhver tid er barnets beste.

Lojalitet til læreroppgjøret, samfunnsmandatet

Lojalitet til læreroppgjøret inngår som begrunnelse i svært mange situasjoner, og viser til at lærere er lojale, følger planer og de pålegg de blir gitt. De føler seg forpliktet av mandatet og læreplanen. Materialet viser at lærerne på tross av innvendinger mot karaktersetning og argumentasjon om sortering og motstridende mål i læreplanen, er lojale til karaktersetning. De utfører arbeidet de er forpliktet på, men hevder samtidig at økt fokus på testing og prøver i skolen, tar oppmerksomhet fra annet verdifullt arbeid. De er også redd for at de fristes til drill til eksamen. Lærerne frykter at økt vekt på prøver vil føre til ”teaching for testing” når skolene rangeres etter elevenes prestasjoner.

Sammenheng løsningskategorier og begrunnelseskategorier

For å illustrere sammenhengen mellom løsninger og begrunnelser, er analysene satt inn i to tabeller. Den første tabellen Tabell 4 viser fordeling av begrunnelseskategorier på løsningskategorier på hovedcasene. Den neste tabellen, Tabell 5, oppsummerer fordeling av begrunnelseskategorier og løsningskategorier. Det er tidligere vist til at *dialog* som løsningskategori som sentral, men at de aller fleste dilemmaene viste til *mer enn en* løsning. Tidsperspektivet er sentralt i denne sammenheng. Lærerne velger mange ganger en løsning i den akutte situasjonen (eks dialog med elever). Dersom dette ikke har en ønsket effekt, prøves noe annet.

Dette er spesielt synlig i kollegiale dilemmaer. Her viser materialet at lærerne først forsøker å overse og skyve problemet fra seg, for senere kanskje å ta det opp med skolens ledelse. Konklusjonen er at variasjonen i løsningskategorier er relativt stor, selv om dialog som løsningstype peker seg ut slik det er vist til tidligere.

Hvordan knytter de ulike begrunnelsene seg til løsningene?

Er det noen systematikk i hvilke begrunnelser som brukes mest innenfor de ulike løsningene?. I Tabell 4 og Tabell 5 er sammenhengen mellom løsningskategorier og begrunnelseskategorier illustrert.

Hoved-caser	Løsningskategorier							
	L1 Utsette	L2 Inform/ Delegere	L3 Akseptere andres krav	L4 Kom- promisse	L5 Kom- pensere	L6e Dialog elev	L6f Dialog foreldre	L6k Dialog kollegaer
A1-1						Bsbeste Lojkol Lojmndt		Bsbeste Lojkol Lojmndt
A1-2			Bsbeste		Bsbeste			
A1-3			Bsbeste		Bsbeste	Bsbeste	Bsbeste	
A2-1	Bsbeste Lojkol Andre	Bsbeste Lojkol Andre						
A2-2			Bsbeste			Bsbeste		
A3-1			Bsbeste					
A3-2 ₁			Bsbeste					
A3-2 ₂		Bsbeste Lojfor						
A4-1	Bsbeste Lojfor					Bsbeste Lojfor		
A5-1						Bsbeste Lojmndt	Bsbeste Lojmndt	
A5-2	Bsbeste Lojkol		Bsbeste Lojkol					
A6-1		Bsbeste Lojkol Andre			Bsbeste Lojkol Andre	Bsbeste Lojkol Andre		Bsbeste Lojkol Andre
A6-2			Bsbeste Lojkol Lojmndt	Bsbeste Lojkol Lojmndt				Bsbeste Lojkol Lojmndt
A7-1					Bsbeste Andre	Bsbeste Andre		
A7-2	Bsbeste Lojfor Lojmndt Andre							
A8-1			Bsbeste Lojfor Lojmndt Andre					
A8-2				Bsbeste Lojmndt		Bsbeste Lojmndt		Bsbeste Lojmndt
A9-1			Bsbeste Lojfor Lojmndt			Bsbeste Lojfor Lojmndt	Bsbeste Lojfor Lojmndt	
A9-2	Bsbeste Lojmndt Andre	Bsbeste Lojmndt Andre						
A9-3				Bsbeste Andre		Bsbeste Andre	Bsbeste Andre	
B1-2				Bsbeste Lojmndt Andre		Bsbeste Lojmndt Andre	Bsbeste Lojmndt Andre	
B2-1		Bsbeste Lojforl Lojkol Lojmndt		Bsbeste Lojforl Lojkol Lojmndt			Bsbeste Lojforl Lojkol Lojmndt	

B3-1			Bsbeste Lojmnndt Andre	Bsbeste Lojmnndt Andre	Bsbeste Lojmnndt Andre			
B4-1		Bsbeste Lojkol Lojmnndt					Bsbeste Lojkol Lojmnndt	
B5-1						Bsbeste Lojkol Lojmnndt		Bsbeste Lojkol Lojmnndt
B6-1			Bsbeste Lojforl Lojkol Lojmnndt					
B6-2			Bsbeste Lojkol Lojmnndt Andre					
B7-2	Bsbeste Lojfor Lojmnndt Andre		Bsbeste Lojfor Lojmnndt Andre				Bsbeste Lojfor Lojmnndt Andre	
B8-1				Bsbeste Lojmnndt				
B8-2				Bsbeste Lojfor Lojmnndt				
B9-1	Bsbeste Lojmnndt Andre		Bsbeste Lojmnndt Andre	Bsbeste Lojmnndt Andre	Bsbeste Lojmnndt Andre	Bsbeste Lojmnndt Andre	Bsbeste Lojmnndt Andre	Bsbeste Lojmnndt Andre
B9-2						Bsbeste Lojfor Lojmnndt	Bsbeste Lojfor Lojmnndt	Bsbeste Lojfor Lojmnndt
B9-3				Bsbeste Lojmnndt		Bsbeste Lojmnndt		

Tabell 4: Fordeling av begrunnelseskategorier på løsningskategorier og hovedcaser

Forkortelser:

Bsbeste = barnets beste

Lojfor = lojalitet til foreldre

Lojkol= lojalitet til kollegaer (herunder også til rektor, skoleledelse)

Lojmand= lojalitet til mandatet

Begrunnelses- kategorier	Løsningskategorier							
	Utsette L1 n=7	Informere/ delegere L2 n=6	Akseptere andres krav L3 n=14	Kompro- misse L4 n= 10	Kom- pensere L5 n= 6	Dialog elev L6e n= 15	Dialog foreldre L6f n=9	Dialog kollegaer L6k n=8
Bsbeste	7	6	14	9	7	13	9	6
Lojfor	3	2	4	2	0	2	2	0
Lojkol	0	4	4	2	1	3	2	4
Lene seg på andre/Annet	5	3	5	3	4	5	7	2
Lojmand	4	3	7	8	2	7	4	5
Totalt	19	18	34	24	14	30	24	17

Tabell 5: Oppsummering fordeling av begrunnelseskategorier på løsningskategorier

Kommentarer til tabellene

Det er ulikt antall case representert innen de ulike løsningskategoriene. Begrunnelsen ”barnets beste” blir brukt litt i underkant av halvparten av alle begrunnelser som gis. Tatt i betraktning av at 14/14 er ganske likt 9/10 og 7/6 osv. er det påfallende hvor likt begrunnelsen ”barnets beste” blir brukt som løsningskategori.

Tabellene viser altså at ”barnets beste” er den *vanligste begrunnelsen uansett løsningskategori*, ”lojalitet mot foreldre” er minst vanlig. Begrunnelsen ”barnets beste” er relativt sett likt fordelt over alle løsningskategoriene.

Begrunnelseskategorien ”lojalitet til foreldre” brukes verken som begrunnelse for løsningskategoriene ”kompensere” eller ”dialog med kollegaer”. Det er naturlig siden dette knyttes til løsninger som er å kompensere for andres (kollegaer eller hjelpeapparatet) manglende innsats, og i hovedsak er knyttet til lærerens direkte kontakt og samhandling med elevene på skolen. Det samme gjelder løsningen dialog med kollegaer som i liten grad tar med foreldreperspektivet. Her er det kollegiale konflikter innenfor organisasjonen som lærerne forsøker å løse. Ellers er begrunnelseskategorien ”lojalitet til foreldre” mest framme når det gjelder å akseptere andres krav. Det understreker at lærerne er lojale til foreldrenes ønsker og krav, og at det å ivareta samarbeidsrelasjonen med foreldrene betraktes som meget viktig for lærerne.

”Lojalitet til kollegaer” som begrunnelseskategori er ikke framme hos lærerne når det gjelder løsningskategorien ”utsette” situasjonen. Denne løsningsstrategien er gjerne første stadium i løsningen av et kollegialt dilemma. Da er lærerne usikre og vet ikke hva det skal gjøre – de utsetter og avventer situasjonen og håper kanskje at problemene forsvinner, eller løser seg selv. Lojalitetsbegrunnelser er heller ikke framme i starten av dilemmaer knyttet til kollegiale problemer, men mest brukt ved løsningen informere /delegere, aksepteres andres krav og dialog med kollegaer. Studien viser at dette er neste steg i hva lærerne eventuelt gjør.

Begrunnelseskategorien ”å lene seg på andre/annet” viser til begrunnelser som å følge regler, retningslinjer, instruks, men også til å følge råd fra andre. Her er det løsningskategorien ”dialog med foreldre” som scorer høyest. Analysen viste at når lærere snakker med foreldrene, gis ofte begrunnelsene med utgangspunkt i regler og retningslinjer og instruks for skolen, men også at det er andre som har gitt lærerne råd (PP-tjenesten mfl). Også i samtale/dialog med elevene griper lærerne til regler og retningslinjer. Når begrunnelseskategorien ”å lene seg på andre/annet” kobles til løsningsstrategier som utsette

og akseptere andres krav, viser det at lærerne følger regler og retningslinjer de pålegges, på tross at de vurderer at dette ikke alltid er godt for alle barn (jf. karaktersetting, prøver og tester).

Begrunnelseskategorien ”lojalitet til mandatet” ses i tabellen som den mest brukte begrunnelsen ved løsningskategorien *å kompromisse*. Lærerne opplever at lærerplanen/mandatet har mange og motstridende mål, og at de må kompromisse for å klare å håndtere og omsette læreplanen i hverdagen. De tilpasser og finner lokale og private løsninger ut fra egne tolkning og den kontekstuelle situasjonen i klassen eller i skolen. Lojalitet til mandatet er også begrunnelsen der lærerne aksepterer andres krav pliktmessig – for eksempel til å skrive IOP-plan, på tross av manglende kompetanse, til å gjennomføre flere og flere nasjonale og lokale prøver og tester eller til å utføre samfunnets sorteringsoppgaver gjennom karaktersetting. Løsningen dialog med elevene begrunnes også med lojalitet til mandatet. Gjennom ulike former for dialog med eleven der læreren korrigerer atferd, gir faglig hjelp og støtte. Slik kan læreren håndtere sitt ansvar og sine forpliktelser knyttet til mandatet.

Avsluttende refleksjon over begrunnelsene

I denne studien finner jeg at lærerne er *handlingsrettet* – de er opptatt av hva de skal *gjøre* og hvilke løsninger de finner på dilemmaene, men *ikke hvilke verdier som står på spill*. Det synes som lærere er uvant med å begrunne sin egen praksis pedagogisk og verdimessig. Det støttes av *teacher-thinking-forskningen* (Kansanen, 2000). Her understrekes det lærere svært sjelden snakker om begrunnelser eller går bak handlingsnivået. Det som preger lærernes fortellinger er omhyggelige beskrivelser og eksemplifisering av hva de har gjort (ibid.). De mange følgecasene er et talende eksempel på dette (jf. kapittel V).

Ingen løsninger rangeres som bedre enn andre

I materialet fremstår ingen løsninger som bedre enn andre. Alle de intuitive eller spontane løsningene som presenteres, kan imidlertid legitimeres med et godt argument. Løsningene fremstår på den måten med motiv som gjør dem til *ansvarsfulle handlinger*. Det kan være pedagogiske argumenter, oppdragelsesmål, etiske normer, systemnormer, sosiale normer osv. Dermed er det ikke mulig å si at lærerprofesjonen kjennetegnes ved felles profesjonsetiske normer for yrkesutøvelsen, og at disse normene er avgjørende for lærernes valg av løsninger. Fravær av felles profesjonsetisk kodeks for lærere kan være en forklaring.

Et annet spørsmål er om lærernes og de profesjonsspesifikke verdier for eksempel kan synes å være overordnet for eksempel foreldrenes, dersom de er i konflikt. Fra materialets løsninger kan jeg ikke se at lærerne har en slik normmessig sikkerhet, ei heller at de ønsker å fremholde verdier og holdninger som går på tvers av foreldrenes. Møtet mellom lærer og foreldre synes i langt større grad å være preget av usikkerhet, unnvikenhet og vaghet.

Jeg finner at løsningene som presenteres verken granskes eller "ransakes" (Nussbaum, 1995) eller diskuteres ut i fra om noen er bedre enn andre. Det finnes heller ikke forhandlinger mellom ulike handlingsalternativer (jf. (Lampert, 1985) Kap II). Lærerne aksepterer de presenterte handlingsvalgene og løsningene ved å henvise til ulik skolekontekst og situasjonsbetingede faktorer. På denne måten tar lærerne høyde for at bare individet alene kan definere rett og galt - i skiftende og subjektivt tolkede situasjoner. Det er lærerens egen tolkning ut fra varierende grad av etisk bevissthet og mulighet til å differensiere mellom ulike etiske argumenter og det spesielle i situasjonen, som avgjør hvordan lærerne begrunner sine handlinger.

Ved at løsningene *ikke vektas eller rangeres*, oppfatter da lærerne alle løsninger til å være like gode? Og at alt som er viktig, er *like viktig*? Er det da snakk om *etisk relativisme* ved at det er fravær av felles etisk referanseramme, en verdirelativisme - der forestillingen om at etiske meninger er relative i steder for absolutte, og at de er knyttet til spesielle personer, grupper eller tider (Campbell, 2000)? Det kan synes slik når alle løsninger stort sett betraktes som like gode. Dette gir imidlertid liten bakgrunn for å fastsette undervisning som et etisk anliggende for hele lærerprofesjonen. Profesjonsetisk relativisme er sammenfallende med hva både Hansen (2001) og Colneruds (1995) (jf. Colnerud, 1995, s.89) finner i sine studier av lærere. Colnerud konkluderer med at det også er et *uklart verdihierarki* innen læreryrket. Følgelig er det vanskelig å hevde at noen verdier er mer sentrale enn andre verdier, og å motivere for noen handlingsvalg fremfor andre og eller for noen spesielle profesjonsetiske normer fremfor andre. Det er vanskelig for læreren å velge hva som er viktigst blant alle mål og oppgaver som skal fylles. Læreren skal både *undervise og oppdra*, lede arbeidet og sikre at elevene utvikles som *sosiale individer*, men også som *individuelle individer* ut fra egne behov og forutsetninger. Hvilke oppgaver som da er viktigst, er noe læreren avgjør med sine handlingsvalg. Dette skjer ofte ut fra erfaringer, mer enn gjennom nøyaktige prioriteringer og overveielser.

Begrunnelser og argumenter fra privatsfære og foreldrerolle

Andre gjennomgående trekk fra begrunnelsene er at en rekke av forklaringene og eksemplifiseringene tar utgangspunkt i *lærerens egen foreldrerolle*, men også at de forklarer og begrunner slik de vanligvis gjør det for elevene. At lærerne velger å argumentere med egen foreldrerolle, kan tolkes til at de på denne måten forsøker å identifisere seg med foreldrene, og forsøker å sette seg inn i hvordan foreldrene opplever situasjonen.

Identifikasjonen er spesielt sterk der det er snakk om integrerte barn eller barn med ulike problemer. En eksemplifisering ut fra lærerens egne erfaringer som foreldre kan også knyttes til ”in loco parentis” – at læreren i skolen ser seg plassert ”i foreldres sted”(jf.s.154). Men en forelder – eller elevbasert argumentasjon kan også betraktes ut fra ”*systemhindringer*” (jf. Kapittel II). Forklaringen kan ligge på lærernes begrensede og utydelige kunnskapsbase, og at lærere i liten grad har utviklet et tydelig metaspråk for å kunne beskrive, bearbeide og utvikle sin spesielle kunnskapsbase. Argumentasjoner som knyttes til egen foreldrerolle eller til argumentasjon ut fra lærernes daglige praksis med elevene i klasserommet, kan av den grunn få gjennomslagskraft når lærere forsøker å begrunne sine verdier og prioriteringer.

Samtidig kan en si at når lærerne på denne måten argumenterer ut fra egen foreldrerolle, understreker det hva læreren betrakter som viktig. Her er det *nærhetsetikk og omsorgsrasjonalitet* som er i fokus. Det er imidlertid interessant at lærerne må argumentere som foreldre for å legitimere sine begrunnelser i store etiske dilemmaer. Lærerne savner tydeligvis profesjonelle begrunnelser for å beskytte elevene, siden de må hente inn private begrunnelser knyttet til egen foreldrerolle. Det synes derfor rimelig at anta lærernes etiske yrkesspråk i liten grad er utviklet i det kollegiale fellesskapet på skolen. Dette kan betraktes som en konsekvens av nok en systemhindring der lærere i stor grad er tvunget til å *utvikle sin yrkesrolle og kompetanse i ensomhet*. ”Risken är då stor att läraren inte vet om det er kompetens eller inkompetens som han utvecklar” (Granström & Colnerud, 1990, s. 59). De senere års økt teamsamarbeid og samrådingstid i skolen synes ikke å ha bedret lærernes anledning og tid til begrunnelser og verdimeslige pedagogiske diskusjoner (Hargreaves, 1994a) (jf. kapittel I).

Dette som her beskrives kan også relateres til hva Goldman (1980) kaller for *sterk og svak differensiering* (jf. Kapittel II). En sterk differensiering er når profesjonen har utviklet egne og spesifikke profesjonsetiske normer og gir de profesjonelle rett til å gjøre egne vurderinger for å kunne oppfylle profesjonens sentrale krav. I et svakt differensiert yrke/profesjon er det

ikke nødvendig for profesjonsutøveren å gjøre andre etiske overveielser enn de allmennmoraliske som gjøres i private relasjoner. Tidligere er det vist til hvordan læreryrket på samme tid både er svakt og sterkt differensiert. Det som her beskrives med læreres argumentasjon fra privatsfære og egen foreldrerolle og et uklart verdihierarki understreker en svak differensiering av læreryrket.

Begrunnelsen *barnets beste* i konflikt med andre normer

Analysene viser at begrunnelser om barnets beste kan overstyres av løsninger med helt andre begrunnelser. I kollegiale dilemmaer finnes ingen instruks eller retningslinjer, og dermed blir det ofte bedriftskulturen eller institusjonalisert praksis (systemnormer) som får råde.

Kollegial lojalitet prioriteres ofte framfor løsninger til barnets beste. Lojalitet til foreldre kan også overstyre barnets beste, men her er det lærerens egne overveielser og tolkninger som rår. Også her viser analysene at lærerne prioriterer lojalitet til foreldrene - riktignok ofte ut fra en tankegang om at godt samarbeid med foreldre er til barnets beste.

Begrunnelsen barnets beste kan innebære svært ulike ting – fra å holde tilbake eller gi informasjon, rette seg etter en pålagt taushetsplikt eller gi informasjoner på en vag og indirekte måte. Helt motsatte løsningsalternativ legitimeres med hva lærerne mener er barnets beste. Analysene viser at lærerens behov for kontroll i klasserommet, også kan overstyre elevenes rett til frihet og selvstendighet – på tross av at lærerne begrunner sine løsninger ut fra ivaretagelse av elevene.

Lærerne begrunnelser om rettferdig fordeling er i hovedsak knyttet til rettferdighet etter elevenes behov, men materialet viser også at de blander og bytter mellom prinsipper om rettferdighet etter behov, rettferdighet etter likhet eller etter innsats. Dette bekreftes av annen forskning (Colnerud, 1995; Johansson & Eriksson, 2001).

Både intuitive og rasjonelle argumenter

I Toulmins (2003) termer viser analysene av lærernes begrunnelser at de er både *intuitive og rasjonelle*. Intuitive fordi lærerne *filtrerer begrunnelsene gjennom seg selv som person*, men også ved å argumentere ut fra *foreldrerollen* og ut fra seg selv som *privatperson* med sine spontane og intuitive handlinger. Slike begrunnelser kan karakteriseres ved hvordan det *føles å være lærer* og er begrunnelser som ikke har noen solide rasjonelle utgangspunkt.

En sosial rettferdiggjørelse kobles til sosiale normer for yrkesutøvelsen, som kan være både bevisst og ubevisst. Her inngår det ”praksisspråk” som lærerne har lært i klasserommet og på personalrommet med elever og kollegaer, men også til hvordan lærerne refererer til hvordan de blir (eller ønsker å bli) oppfattet av andre. Intuitive begrunnelser som en del av læreres argumentasjon og praktisk tenkning, kan betraktes ut fra en aristotelisk tradisjon med *phronesis*, jf. (Fenstermacher & Richardson, 1993). De er i hovedsak opptatt av forståelse ut fra konkrete case og komplekse situasjoner, og er primært formulert i konkrete og kontekstrelaterte termer.

Begrunnelser knyttet til ”barnets beste” er i større grad rasjonelle, selv om *innholdet* i uttrykket barnets beste *ikke defineres* og samtalene avsluttes ved slike begrunnelser. Begrepet barnets beste virker å være slutten på enhver diskusjon, argumentet som tar alle andre argumenter. Innholdet i barnets beste tas for gitt, som en del av profesjonens innforståtte verdigrunnlag og profesjonsidealer.

Men rasjonelle argumentasjoner og begrunnelser er også knyttet til lærerens praksiserfaringer, hva læreren har *erfart fungerer* i praksis. En etisk analyse og gransking gjenfinnes ikke i begrunnelsene. Er da dette både naivt og sentimentalt? Jeg mener det ikke skal ses slik. Det bygger på lærernes idealiserte forestillinger om sitt arbeid, men også på detaljerte observasjoner om elevenes liv i klasserommet. Elbaz (Elbaz, 1992) hevder bl.a. at lærere sannsynligvis kan langt mer enn de kan begrepsfeste og uttrykke .

Empirisk undersøkelse: noen antakelser

Ut fra materialet har jeg anledning til å tro

- At lojalitet til kollegaer (også ledelse) ofte får forrang framfor ivaretagelse av eleven(e). og at lærere beskytter ”dårlig fungerende” kollegaer både utad - og innad i kollegiet.
- At lærernes lojalitet til foreldrene er stor. De trår varsomt overfor foreldrene og unnlater å fortelle den hele og fulle sannhet (de ønsker egentlig å være sannferdige, ærlige), eller bruker vage ord og uttrykk for å beskrive situasjonen for å unngå å såre foreldrene. Lærerne ønsker godt samarbeid med foreldre fordi dette ivaretar barnets beste på en god måte, noe som kan være i konflikt med å fortelle foreldrene ”hele sannheten” om barnet. Lojalitet til foreldre og ønske om å beskytte dem kan får dermed ofte forrang framfor lærernes egne og profesjonelle verdier. Lojalitet

(lydighet) til ressurssterke foreldres krav virker å være sterkere enn til ressursvake foreldre.

- At lærerne argumenterer for beskyttelse av privatliv og integritet, men viser samtidig til ”slarving” og stigmatiserende bemerkninger om elevene på lærernes personalrom.
- At lærerne identifiserer seg sterkt med foreldrerollen også profesjonelt og eksemplifiserer og argumenterer ofte ut fra egen foreldrerolle. Profesjonsspesifikke begrunnelser er også fremme for eksempel gjennom uttrykket ”barnets beste”, mens etisk argumentasjon i form av analyse og gransking er fraværende.
- At lojaliteten til lærerplan/samfunnsmandat er stor, men lærerne tilpasser og kompromisser arbeidsmåter, prøver og tester til egne elever slik at flere av skolens idealer og verdier enn kun sorteringsoppgavene kan ivaretas i løpet av skoleåret. Lærerne er lojale mot mandatet med hensyn til karaktersetning, tester og prøver som skolen pålegges.
- At lærerne er lojale (lydige) til skolens ledelse (også der skoleledelsen ”fungerer dårlig”), til krav om tjenestevei, retningslinjer og plikter. Lærerne er opptatt av å gjøre det som er ”riktig” gjennom å følge retningslinjene, det de er pålagt å gjøre, selv om de vurderer at det ikke er til ”barnets beste”.
- At når det gjelder hensynet til enkelteleven vs. klassen som helhet, sier lærerne at de kompromisser og balanserer for å prøve å ivareta flest mulig elever i klassen. I ”dialogen” med elevene er lærerne både oppdragende, korrigerende og regelpåtrykkende – og læreren bruker sin makt til å justere enkeltelever og klassen. Elevens selvbestemmelse og frihet synes å ha magre kår. Spillereglene fastsettes av læreren, det er innenfor disse rammene eleven får lov å utfolde seg.
- At medmenneskelighet og verdien av nærhet til elevene og elevenes behov er begrunnelser for å gå inn i situasjoner uten kompetanse. Medmenneskelighet og omtanke vurderes høyere enn manglende kompetanse.
- At elevenes rettigheter ikke aktualiseres i begrunnelsene, mens rettferdighet som begrep har en spesiell plass, og at begrunnelsene er knyttet til tolkning er rettferdighet ut fra behov. Samtidig blander lærerne ulike prinsipper om rettferdighet: Likhetsprinsippet, rettferdighet etter behov og rettferdighet etter innsats.

Kapittel X: Drøfting

I dette kapitlet drøftes først studiens resultater noe generelt, deretter fire store temaer relatert til empirien: *dialog* som løsning, begrunnelsen *barnets beste*, *lojalitet* og *det å være profesjonell*.

Dialog viser seg å være den mest frekvente løsningsstrategien, dvs. det er den løsningen jeg finner at lærerne oftest griper til. Derfor drøftes dialog som løsning spesielt.

Ulike begrunnelser er identifisert i materialet. De er lærernes rettferdiggjørelser av egne beskrivelser og hendelser. Den mest fremtredende og gjennomgående begrunnelsen i materialet er knyttet til begrunnelsen *barnets beste*. Derfor får denne begrunnelsen en fremskutt plass i drøftingen. Andre sentrale begrunnelser fra materialet er lojalitet og å være profesjonell. Først drøftes resultatene noe generelt.

Resultatene generelt

Det viste seg å være lite problematisk å få lærerne til å fortelle om vanskelige situasjoner fra lærerhverdagen. Arrangementet med longitudinelle fokuserte samtalegrupper satte lærerne på ”sporet” og åpnet for en rekke etiske og andre dilemmaer og samtaler om disse.

Longitudinelle fokuserte samtalegrupper er drøftet under kapitlene V og VI.

I samtalene ble det stilt en rekke spørsmål til caseholderne og til fortellingene. Resultatet var at lærerne produserte flere detaljer i beskrivelsene av casene. På denne måten ”lokket” samtalene fram flere av lærernes beskrivelser og enkeltbegrunnelser (Fenstermacher & Richardson, 1993), noe som læreren neppe ville gjort på egen hånd. Det viser seg at lærerne ofte uttrykker begrunnelsene i form av en rekke spørsmål. Med støtte i Fenstermachers og Richardsons (ibid.) ”praktiske argumenter” tolkes både praktiske ytringer og spørsmål som lærernes forklaringer og begrunnelser. Slik forklarer og rettferdiggjør lærerne hva de gjorde og hvorfor det ble gjort på den måten.

I samtalen i lærergruppene framkom ulike handlingsalternativer, men lærerne konkluderer gjennomgående med at de ikke kjenner situasjonen ved andre skoler godt nok til å kunne uttale seg, og at de dermed ikke kan ta stilling for eller imot løsninger de andre lærerne viser til. På den måten virker det som de aksepterer den valgte løsningen ut fra kontekst og situasjon. De gjør ingen analyse av hvilke verdier som står på spill, eller vurderer om noen løsninger er bedre enn andre. De spørsmål som ofte stilles, er hva som er rett å gjøre, hvilke

retningslinjer som de er pålagt å følge osv. Imidlertid viser de valgte løsningene de på ulike måter påvirkes og styres fra lærerens personlige bevisste og ubevisste verdiprioriteringer, men også utenfra.

De fleste lærerne i undersøkelsen syntes imidlertid å ha problemer både med å identifisere, å ordsette og begrunne de etiske dilemmaene fra sin hverdagspraksis, selv om det er noen få unntak. Analysen av materialet gir grunn til å konkludere med at lærerne har et *uutviklet etisk språk*. Det er de praktiske situasjonsbeskrivelsene og de praktiske løsningene som presenteres. Disse funnene bekrefter tidligere forskning (Bergem, 1994; Colnerud, 1995, 1997, 2006b; Johansson, 2002).

Lærerne i denne undersøkelsen tenker verken i formale etiske modeller, eller er konsistente for eksempel ved å gå fra plikt til konsekvens eller til dyd. Derimot viser lærerne en holdning som signaliserer at de ”gjør så godt de kan”. En konsekvens av manglende etisk vokabular og lingvistiske redskaper, er at det da kan være vanskelig å gjøre distinksjoner mellom ulike moralske fenomener. Dersom lærere har problemer med å skille mellom ulike moralske fenomener, kan følgen være at lærere ofrer mer tid og oppmerksomhet mot brudd på sosiale normer enn mot alvorlige krenkelser overfor elevene (Colnerud, 2006b).

Undersøkelsen min viser at problemer og dilemmaer knyttet til relasjoner dominerer. Det er få case med etiske dilemmaer tilknyttet den faglige undervisningen. Innenfor dilemmaer knyttet til relasjonelle aspekter finnes det mange *kollegiale dilemmaer*. Kan det forklares med at informantene er øvingslærere og er vant til å skikkethetsvurdere lærerstudenter og se etter ”dårlig fungerende” lærerstudenter? Jeg tror ikke det. Annen empirisk forskning (jf. Kap IV), viser til det samme med vanlige lærere (Bergem, 1994; Campbell, 1996; Colnerud, 1995; Husu, 2004; Husu & Tirri, 2001, 2003; Johansson & Johansson, 2003; Tirri, 1999; Tirri & Husu, 2002).

Det betyr at kollegiale konflikter utgjør en stor andel av lærernes etiske dilemmaer. Konklusjonen må derfor være at hva lærerne betrakter som *moralsk viktig*, ligger i *møtet mellom læreren og andre* - for eksempel andre lærere, elever, foreldre.

Siden det finnes så få etiske dilemmaer knyttet til fagundervisningen, kan det stilles spørsmål til om fagligheten i yrket *tas for gitt*, eller om det underkommuniseres. Lærerne synes i liten grad å problematisere faginnholdet i læreryrket, men at det å *være sammen med barn og unge* får stor plass for lærerne. Klettets (2003) undersøkelser peker nettopp på at fordi lærere

mangler kunnskapsstandarder å henvise til, blir det sosiale det viktigste for lærerne. Det innebærer bl.a. å bygge opp elevenes selvfølelse.

En rekke undersøkelser viser at det som verdsettes hos lærer og lærerstudenter, er de personlige holdningene og de rette egenskapene mens fagkunnskapen i liten grad vektlegges (Heggen, 2003; Østrem, 2007). Heggen (2003) har undersøkt 3.årsstudenter i allmennlærerutdanningen gjennom StudData⁶⁵, mens informantene i Østrens (2007) undersøkelse er både lærerstudenter og praktiserende lærere.

Østrem finner at begge grupperes forestillinger om lærernes viktigste oppgaver er sentimentale oppfatninger om ”å være tilstede med hjertene våre” (Østrem *ibid.*). Det viser at det lærerne vektlegger, er relasjonskompetansen. Personlighetsfaktorer ved læreren beskrives, ikke hva læreren gjør – spesielt ikke faglig. Positivt ladete begreper som empati, omsorgsrasjonalitet og andreorientering settes i fokus. Affektive og emosjonelle sider ved læreren står dermed sentralt. Hvilke konsekvenser kan dette få? Jeg vil hevde at en slik omsorgsrasjonalitet både kan bli hindrende og omklamrende dersom lærere ikke har noe mer enn seg selv å tilby elevene. Eller som Østrem (2007) sier:

[...] å se den enkelte eleven og å være der for dem med hjertene våre kan i denne forståelsen være strategier vi tar i bruk for å binde elevene til oss på en måte som gjør at vi opphøyer oss selv som betydningsfulle og finner mening i arbeidet på den måten.

Gjennom å *svakliggjøre elevene* – kanskje også å synes synd på dem, kan lærere komme til å opphøye seg selv. Sennets (1992) ”intimitetstyranni” illustrerer negative sider ved en for ensidig og for sterk vektlegging av nærhets- og relasjonsbaserte tilnærminger. Den rådende oppfatning er imidlertid at nærhet og intimitet mellom personer representerer et moralsk ”gode” som kompensasjon for upersonlighet, fremmedgjøring og kulde i dagens samfunn. Nære relasjoner gir forventninger om at slike relasjoner også er varme (*ibid.*). Men *det er ingen automatikk mellom nære og varme relasjoner*. Et annet poeng Sennet (*ibid.*) viser til, er at nærhet som har *forventninger om stabilitet*, også kan føre til en følelse av skuffelse og tillitsbrudd hvis dette forandres eller utfordres.

⁶⁵ StudData er en database for studier av rekruttering og kvalifisering til profesjonell yrkesutøving StudData er en database som skal gi grunnlag for panel- og forløpsstudier. Det er en større og langsiktig satsing som omfatter [tyve profesjoner/profesjonsutdanninger](#). StudData er et samarbeidsprosjekt der [elleve høyskoler og universitet](#) deltar. Senter for profesjonsstudier (SPS), Høgskolen i Oslo, leder og koordinerer oppbyggingen av databasen, som er finansiert av Norges forskningsråd og Høgskolen i Oslo.

En lærers oppgave er langt mer enn å være ”tilstede med hjertet”. Oppgaven inkluderer bl.a. å konfrontere og korrigere elevene, og å stille krav til dem. Dersom læreren i hovedsak baserer seg på nærhetsstrategier og omsorgsrasjonalitet, kan det medvirke til at elevene mister tillit og velvilje til læreren i andre sammenhenger. En rekke henvisninger til begrunnelser om ”barnets beste” tolker jeg som vektlegging av det sosiale, og kanskje til og med en *terapeutisk holdning* til elevene. Det synes å være en romantisk og temmelig reduserende forestilling om relasjonen mellom elev og lærer.

Dialog som løsningsstrategi

Dialog viser seg å være den løsningsstrategien lærerne oftest griper til. Spørsmålet er hvorfor dialog som løsning er så frekvent i denne undersøkelsen.

For det første ligger dialog tett opp til lærernes pedagogiske idealer om å være tjenende og oppofrende og stille seg til disposisjon for andres behov. Dialogen vurderes både som en *ideell og god løsning* av lærerne fordi dialogen i utgangspunktet tar hensyn til eleven (og foreldrene). Den åpner for medbestemmelse, en antiautoritær holdning og demokratisk orientert pedagogikk. Det vil si å ta den andre parten på alvor (Skjervheim, 1996). I andre sammenhenger finner jeg at dialog som løsning har trekk av *tillitsreparasjon* (Grimen, 2006b). Når andre kollegaer har krenket eller begått ulike former for ”overtramp” mot elevene, er lærernes hovedbegrunnelse for dialog et sterkt ønske om å gjenskape elevenes tillit til læreren og til skolen generelt. Også her bruker lærerne argumenter om tillit og trygghet som sentrale verdier for ethvert barns vekst og utvikling. De vurderer seg selv som ”betrodde personer” både for elevene og for foreldrene, og gjennom dialogen tar lærerne ansvar i situasjoner ut fra omsorg og nærhetsetiske begrunnelser. Lærernes argumentasjoner viser til å være ”medmenneske” overfor elevene. Lærerne understreker at de ikke er villige til å ”ofre” elevene når andre ressurspersoner ikke stiller oppi akutt-situasjoner. På denne måten velger læreren å være moralsk aktør fremfor å være kollega eller fagperson. Når omtanke, empati og innlevelse vektlegges så sterkt, understreker lærerne lærerprofesjonens normative grunnlag. En slik nærhetsetisk tillitsreparasjon kan ses som en ”bindingsstrategi” (Grimen, 2006b)- dvs. at profesjonsutøveren bindes av moralske krav som eleven tar med seg inn i relasjonen, og binder læreren til å handle på en bestemt måte. Lærernes løsninger er konkret å stille seg til disposisjon som samtalepartner for eleven. Min tolkning er at lærerne har ideelle ideer og tanker som vektlegges ut fra en slik *personorientert dialogpedagogikk*.

Dialogpedagogikken var sterkt fremme på 70-tallet der ulike dialogpedagogiske teorier og metoder ble markedsført, og blir bekreftet i en undersøkelse av lærerutdanningens litteratur. Løvlie (1984) identifiserer i sine undersøkelser et sterkt preg av en dialogpedagogisk profil i lærerutdanningslitteraturen. Siden mange av mine informanter har sin lærerutdanning fra den tidsperioden Løvlie gjorde sine analyser, er vektlegging av dialog og samtale som løsningsstrategi ikke uventet.

Lærernes overordnede ønske synes å være av praktisk karakter, å håndtere dilemmaet – aller helst å *få problemet ut av verden* (jf. (Cuban, 1991) s.37). Løsningsstrategiene i min undersøkelse viser hvordan lærerne praktisk *håndterer* etiske dilemmaer. Når lærerne er opptatt av å handle, å *gjøre noe i situasjonen* - ønsker lærerne for eksempel å vise elevene at hun reagerer på uakseptabel atferd hos elevene. Å ikke gjøre noe eller å overse tolkes av lærerne som om de aksepterer det elevene gjør. Løsningen å snakke med elevene oppfattes derfor som en rask og elevsentrert handling som viser lærerens handlings- og reaksjonsvilje.

I dilemmaer knyttet til lærer – foreldre relasjoner begrunnes dialog som løsning ut fra lærernes ønsker om nærhet og gode relasjoner til foreldrene. Gode relasjoner til foreldrene betraktes som avgjørende for samarbeidet og oppfattes som en forutsetning for elevenes trivsel på skolen. Et godt samarbeid med foreldre vurderes å være til *barnets beste*. Samtidig skal læreren i en dialog med foreldre informere dem om barnets eventuelle atferdsmessige og faglige problemer, men i tillegg få opplysninger fra foreldrene om barnet. Det innebærer at lærerne og foreldrene etablerer kontakt og bytter informasjon. Dialog med foreldre blir slik preget av både nærhet og distanse ved at relasjonene både er private og offentlige. Læreren inntar en offentlig informerende og rapporterende rolle, samtidig som hun er avhengig av å få innsyn i foreldrenes kunnskaper og informasjon om barnet. Jeg vil hevde at lærere og foreldre på denne måten involveres i en kompleks *hybrid aktivitet* – en aktivitet som samtidig er både institusjonell og uformell. Troen på dialogens jevnbyrdighet og likhet i oppfattes som relativt utopisk, her er det snakk om møter mellom lekmann og ekspert innenfor en institusjonell ramme. Selv om lærerens hensikt med dialogen med foreldrene er håp om en felles forståelse, er det som oftest lærerens perspektiver som blir mest gyldig. I dilemmaer med foreldre synes derfor en reell ”dialog” som løsning å ha magre kår.

Selv om analysene fra materialet viser at lærerne verbalt vektlegger den personorienterte dialogpedagogikkens ideer med samarbeid og samtalens metodikk, viser analysene at dialog i *praktisk bruk* tillegges andre dimensjoner og fyller langt flere funksjoner enn kun som

gjensidig flyt av informasjon mellom likeverdige parter. Dialogen brukes også som maktmiddel, som ledd i lærerens egen agenda med samtalen (som press, påtrykning, oppdragelse og korreksjon). Spesielt er dette fremtredende ved problemsituasjoner med elevene. Lærerens maktperspektiv manifesteres gjennom kontroll og rapportering, men kobles samtidig mot nærhetsetikken. En slik kobling kan skape usikkerhet og forvirring og være vanskelig å takle for elever – men også for foreldre.

Dialog som løsningsstrategi eller løsningsideal er det flere studier som har vist til. Oser kaller det fullstendig eller ufullstendig diskurs (Oser, 1989; Oser & Althof, 1993) (jf. s.85 og s.206). Jeg finner at løsningen dialog i min undersøkelse ikke tilsvarer Osers diskursbegrep. Slik jeg tolker Oser (ibid.) viser hans diskursorienterte løsninger til samtaler mellom likeverdige parter og hvor det bedre argument er sentralt, og hvor den andre parten blir hørt som likeverdig person. Det er viktig å understreke at Osers løsningsstrategier framkom der lærerne fikk anledning til å reflektere ut fra sine normative overbevisninger og idealer, og at Oser undersøkte hvordan lærere tenker og vurderer i hypotetiske situasjoner. Dette er helt forskjellig fra hvordan løsningene er framkommet i denne undersøkelsen

I den praktiske yrkesutøvelsen er ikke relasjonen mellom lærer og elev preget av at deltakerne er jevnbyrdige aktører, men karakteriseres tvert imot som et asymmetrisk forhold der læreren er i en dominerende posisjon i forhold til eleven (Tom, 1984). Mine analyser av dialog som løsningsstrategi viser til en omfattende *skjult styring og maktutøvelse*.

Løsningsstrategien har ofte preg av enveisdiallog, der også regelpåtrykking og korreksjon forekommer. Konklusjonen er at dialog som løsningsstrategi i denne undersøkelsen er noe helt annet enn Osers fullstendig og ufullstendige diskurs som løsningsstrategi.

Dialog som løsningstype ses som en *kanonisert metafor* for lærere. Kanonisert fordi lærerne synes å vurdere dialog som løsning både som både ideell og god – en løsningstype som lærerne ønsker å tilstrebe i mange dilemmasituasjoner. Dialog ses dermed som merkelapp eller bilde på et av lærerens pedagogiske idealer – men løsningstypen i praksis viser å romme langt mer enn kun det ideelle og gode.

Barnets beste

Resultatene viser at begrunnelsen ”barnets beste” er gjennomgående i denne undersøkelsen, og er tolket som en feltuavhengig begrunnelse (Toulmin, 2003) dvs. en begrunnelse lærerne

bruker uavhengig av kontekst og situasjon. Hvorfor er barnets beste så gjennomgående i lærernes begrunnelser?

For det første kan barnets beste ses som en fundamental verdi i skolens beslutningstaking og utgangspunkt for læreres handlinger. Dette kan også knyttes den sterke vektleggingen av omsorgsetikken, som nettopp er nettopp etablert med et slikt utgangspunkt (Noddings, 1984, 1993). En annen mulighet er å tolke begrunnelsen ”barnets beste” som en *prima facie-plikt* hos lærerne, dvs. som retningslinjer som er substansielle nok til å bestemme alene at plikten har et krav til handling. Plikter om barnets beste, hviler på å forhindre skade på barnet ”*duties of non-maleficence*” (Ross & Stratton-Lake, 2002). Det innebærer at det er lærerens plikt ut fra mandat og instruks er å arbeide for det som gagnar barnet best.

Fra analysene finner jeg at videre argumentasjon stopper ved begrunnelsen barnets beste. Begrunnelsen verken analyseres eller utdypes. Hva kan grunnen til dette være? Kanskje oppleves profesjonsidealet ”barnets beste” å være så tett knyttet til andre humanistiske idealer at det blir vanskelig å skille det ut som er spesielt profesjonsspesifikt.

Samtidig viser den lærerrollen som fremkommer i materialet, å ha sterke islett av ”in loco parentis” dvs. det å være i foreldrenes sted, og dilemmaer knyttet til spenninger mellom hva foreldre og skolens/lærerens ønsker. Å være ”i foreldrene sted” for å ivareta ”barnets beste” samtidig som foreldrenes interesser skal ivaretas, viser seg å avstedkomme ulike etiske dilemmaer og valg for lærerne - bl.a. spørsmålet om læreren er moralsk ansvarlig overfor foreldrene eller elevene. Barnets beste skal tolkes ut fra en helhetsbedømming av barnets situasjon i følge barnekonvensjonen (FN, 1989). Det innebærer at foreldrenes rolle blir svært sentral. Lærere kan da tolke barnets beste som å forsvare foreldrenes interesser. Dilemmaer i materialet der lærere velger å unndra seg fra å beskytte barnet mot sine egne foreldre, kan tolkes ut fra et slik perspektiv.

I denne undersøkelsen finner jeg at når lærerne begrunner ut fra ”barnets beste”, sier lærerne – i hvert fall retorisk, at deres hoved plikt og lojalitet bør ligge *hos eleven*, men samtidig utløses mange etiske dilemmaer ved at læreren samtidig må ivareta eleven som medlem i en familie og som del av et skole- eller klasse miljø. Samtidig sier lærerne at et godt samarbeid med foreldrene gjennomgående betraktes som grunnleggende for elevenes læring og trivsel på skolen, og trivsel vurderes å være til barnets beste. Men et godt samarbeid er ikke det samme som at den ene parten alltid gjør som den andre parten ønsker. På den andre siden beskriver mange lærere og skoleledere et godt samarbeid ut fra at *foreldre støtter og bakker opp lærerne* (Ravn, 2007). Foreldrenes bilde av et godt samarbeid synes imidlertid å være

bredere, men heller ikke entydig - siden foreldrene er en heterogen gruppe med ulike oppfatninger om oppdragelse og hva samarbeidet skole/hjem skal innebære. Men det kan heller ikke bety at lærere legger seg flat for alle foreldrenes ideer og ønsker. Det innebærer at læreren har tillit og viser sin ekspertise ved å engasjere foreldrene i debatt om barnets fremtid på alle områder. "In loco parentis" betyr derfor ikke å ta de aktuelle foreldres plass, men å innta rollen til en ideell forelder.

En annen forklaring kan være at selv om barnets beste uttrykkes eksplisitt for eksempel i FNs barnekonvensjon (1989), og selv om lærerprofesjonens moralske dimensjon er forankret i barnets eller elevens beste, defineres ikke begrepet i litteraturen (Campbell, 2003b; Hansen, 2001; Hostetler, 1997; Strike & Ternasky, 1993). "Barnets beste" ses som et åpent begrep. Juristen Schiratzki (2005) sier det på denne måten:

Barnets bästa är barnrättens viktigaste princip. En närmare definition saknas emellertid. Vi vet helt enkelt inte vad barnets bästa är. Inte heller vet vi vem som är bäst ägnad att bedöma vad som är bra för barnet (ibid., s. 52)

Et slikt åpent begrep gir ikke veiledning til lærerne om hva de bør gjøre. Det blir mulig å definere en rekke handlinger – også helt motsatte, og legitimere mange av dem til barnets beste.

Som et overordnet prinsipp finner vi "barnas beste" i FNs (1989) konvensjon om barns rettigheter. Denne konvensjonen ratifiserte Norge i 1991, og er gjerne også kalt *barnas grunnlov* (Befring, 2004).

Barnas beste skal gjelde absolutt alle tiltak for barn. Denne konvensjonen fastslår òg at barn har rett til å bli verna, også mot sine nærmaste, mot sin familie, og barn har rett til å uttale seg. Det at barn og unge får gi uttrykk for si meining, representerer eit vesentleg vilkår for å få klarlagt kva som er "barnets beste", til dømes i konfliktspørsmål om overføring av omsorgsansvar. (ibid., s. 116).

Dette rettighetspråket som Befring (2004) viser til, understreker at barn har to grunnleggende rettigheter: retten til vern og retten til å bestemme for seg selv. Dette er rettigheter som kan ses som motsetninger, i alle fall kan det være et spenningsforhold mellom paternalistisk omsorg syn på den ene siden og et autonom selvbestemmelse på den andre. FNs barnekonvensjon sammenfatter elevenes oppvekst i tre prinsipper: protection, provision, participation. I videste betydning betyr de tre begrepene å ta vare på og legge til rette gode leve- og lærevilkår for den oppvoksende generasjon. Andre som har sett på læreres beslutninger knyttet til elevens beste, konkluderer med at det for lærere innebærer å *ivareta*

individuelle rettigheter, akseptere og få eleven til å være ansvarlig for egne handlinger, og å respektere andre (de tre R-er: rights, responsibility and respect).

Det er disse tre nøkkelfaktorer som alle har med elevens beste å gjøre (Shapiro & Stefkovich, 2005), og de forutsetter at læreren oppfyller sine profesjonelle forpliktelser til eleven. Sett ut fra Barnekonvensjonen (1989), ville det vært naturlig forvente synspunkter på elevenes rettigheter i min undersøkelse. Men verken i samtalene eller hovedcasene finnes det slike drøftinger eller uttalelser. Hva kan grunnen være at barnets rettigheter ikke artikuleres? Den første antakelsen er at et slikt rettighetsspråk er fremmed for norske lærere, og at lærerutdanning og pedagogisk litteratur i langt større sett grad ivaretaelse av *elevens behov*. Studiens oppsummeringer av barnets beste kan tolkes i en slik retning (jf. s.259 ff).

Diskusjoner og begrunnelser om barnets beste at de bærer preg av noe som *tas for gitt innenfor lærerprofesjonen* - som en argumentasjon eller en form for lærerretorikk hvor videre utdyping og diskusjon stopper opp. En forklaring kan være at lærere på alle nivåer i skolen mer eller mindre er enige om noen *trosoppfatninger* (beliefs) og verdier – eller ”urverdier” (Sigsgaard, 2003). Cherryholmes (1988) sier at slike grunnleggende og felles verdier er basis for alt oppdragerne sier og gjør, og en normal profesjonell dialog bare er mulig på basis av dem. Dersom ”barnets beste” er en slik trosoppfatning eller en ”urverdi” innenfor lærerprofesjonen, vil det kunne forklare at innholdet i begrepet barnets beste verken blir diskutert, definert eller utforsket av lærerne.

Min erfaring er imidlertid at lærere på et abstrakt nivå kan være enige om verdiers og kjernebegreps viktighet og betydning, mens det i konkret praksis kan vise seg å være store forskjeller. Forskning indikerer nettopp at enighet på et abstrakt nivå ikke betyr lik handling (Johansson & Johansson, 2003; Veugelers & Vedder, 2003). At lærerne da legger ulikt innhold i et slikt åpent begrep og hva som egentlig er til ”barnets beste” virker derfor sannsynlig. Et utsagn fra lærerne i denne studien kan illustrere hvordan lærernes egne verdigrunnlag og barndomsforståelse preger lærerens handlinger:

Jeg kommer jo tilbake til at hvis det er jeg som skal si hva som er elevens beste - så kommer det ganske mye av meg inn i den vurderingen. Og ideelt sett så vil jo jeg si at elevens beste er å legge til rette for læring og utvikling for eleven. Men så er det da i hvilken retning? Og det er klart at mitt verdigrunnlag blir da med på å bestemme i hvilken retning jeg mener det er riktig for denne eleven å utvikle seg. "gagns menneske" har vært andre flotte ord (latter) - som det er fryktelig vanskelig å legge noe egentlig i. Jo hvis jeg skulle komme med hva som er beste for eleven, så ville jo jeg komme med hele mitt [eget] verdigrunnlag altså. Tror jeg.”(samtale A6)

Lærernes ulike personlige verdioppfatninger gjør at de kan tolke samfunnsmandatet og pedagogiske idealer og verdier svært forskjellig. Johansson & Johansson (2003) fant som

tidligere referert, at læreres personlige barndomsforståelse preger lærernes møter med elevene og hva de vektlegger som moralsk og godt for eleven. På samme måte finner Campbell (2004) at lærere både bevisst og ubevisst bruker *ulike rammeverk som støtte for sine etiske perspektiver*. Med andre ord anvender lærere ulike rammeverk for å fortolke den moralske oppgaven; hva læreren selv mener er rett eller galt, godt eller dårlig. Slik identifiserer Campbell (ibid.) lærerens etiske basis for undervisningen og kaller det for lærernes individuelle ”educational platform”. Hun sier at lærerens etiske plattform former lærerens etiske vektlegging i klasserommet.

Lærernes ulike begrunnelser og forklaringer gir på denne måten et bilde av at lærere har *forskjellig personlig og etisk plattform*. Det viser at både ”etisk plattform” og ulike barndomsforståelser (Johansson & Johansson, 2003) kan gi noen forklaringer på at begrunnelsen ”barnets beste” i denne undersøkelsen ”spriker i mange retninger” eller tas for gitt. At lærerne dermed både kan legitimere ulikt innhold og ulike handlinger ut fra hva de selv vurderer å være til ”barnets beste”, virker også sannsynlig.

Lærernes egne verdier og tolkninger får på denne måten implikasjoner for lærernes handlingsvalg og løsninger i konkrete dilemmasituasjoner i skolen. Jeg finner som nevnt at lærerne gjennom å vise til ”barnets beste” sette punktum for videre resonnement om begrunnelser for etisk problemløsning. Analyser av hva barnets beste innebærer, gjøres ikke. Det står tilbake som noe uanalysert og udefinert. Spørsmålet er hva dette kan føre til. Muligheten er til stede for en type *ad hoc godhet*, der det som skjer er tilfeldig og ”slumpmessig” - ut fra lærerne mer eller mindre privat verdsett og personlige pedagogiske preferanser. Læreren gjør det hun har tid til - og kan for eksempel vurderer at i dag kan eleven klare seg selv, i morgen kan jeg snakke med eleven. Det er altså *omstendigheten* og lærerens mer eller mindre *tilfeldige og ”slumpmessige” vurdering av situasjonen* som blir rådende. En annen tolkning kan være at argumentasjon om barnets beste er uttrykk for en *sinnelagsetikk*, bare læreren handler med *god hensikt – i barnets beste*; så er det bra. Profesjonsutøveren vil vel, vil barnets beste - og gjør på den måten så godt hun kan.

”Barnets beste” kan også betraktes som del av utdanningsretorikken, som del av en idealisert virkelighet - når innholdet verken blir analysert eller drøftet, men tas for gitt slik denne studien viser. Eraut (1995) sier at det lærerstudenter introduseres til i lærerutdanningen er *et idealisert språk som hindrer framfor å støtte ærlige praksisdiskusjoner*. Det har heller ikke vært tradisjon i skolen eller lærerutdanningen å kultivere dette yrkesspråket. Eraut (ibid.) går

så langt til å si at vektleggingen av hva som synes å være uopnåelige idealer i skolen, har gjort lærerne sårbare og ført til *manglende tillit* til lærere generelt. Samtidig mener jeg at en mer eller mindre *universell adopsjon av utdanningsretorikken*, kan ha fungert som et skjold mot ekstern kritikk. Mens retorikken inneholder noen viktige utdanningsprinsipper, avledere den samtidig oppmerksomheten fra problemene med å omsette idealene i praksis, og kan dermed hindres lærernes selvevaluering.

Det er imidlertid nødvendig med et visst gap mellom idealer og realitet for profesjonell utvikling, så lenge situasjonen blir forstått av profesjonsutøverne. Men slik dette problemet framstår i utdanningsdiskursen, kan det vanskeliggjøre lærernes forståelse og deres mulighet for å granske sin egen kunnskapsbase. Det er samtidig viktig å understreke at når profesjoner snakker om praksis i idealiserte pedagogiske og utdanningsteoretiske termer, kan det også være uttrykk for sosialisering og tilhørighet til et yrkesfelleskap, og noe som bevisst/ubevisst hindrer dem fra å bli kritisert.

Som tidligere vist til i avhandlingen, trenger profesjonsidealer kontinuerlig undersøkelse. Det, er ikke nok å ta idealene for gitt uten noen form for analyse og etisk refleksjon (Nussbaum, 1995). Jeg har i denne undersøkelsen fått lærernes tankefigurer og praktiske argumenter som fungerer som deres begrunnelser. Fordi begrunnelsene ikke er undersøkte eller analyserte fra lærernes side, kan de ikke sies å ha karakter av "complete practical arguments" (Fenstermacher & Richardson, 1993).

Avslutningsvis oppsummeres begrunnelsen "barnets beste" til både å være et *moralisk imperativ og et ideal*, og noe som ligger i hjertet for lærerprofesjonen. I barnets beste inngår visjoner om menneskelig utvikling og vekst som profesjonelle verdier, dvs. idealer og verdier som beskriver lærerarbeidets *moraliske hensikt*. Slike profesjonsidealer ses bl.a. i legenes Hippokratiske ed om forpliktelse til å lindre, helbrede og forebygge sykdom, i juristers forpliktelse til rettferdighet, og i læreres forpliktelse til undervisning. Barnets beste blir på den måten et lærerideal med karakter som en type *serviceideal* ("the professional ideal of service") som del av samfunnsmandatet slik Sockett (1993) beskriver det.

Men lærerne analyserer ikke hvilke verdier som står på spill eller hvilke handlingsalternativer som eventuelt kan vurderes som bedre enn andre. Denne undersøkelsen viser at lærere ikke alltid er klar over at de strategier og løsninger de velger for å ivareta - for eksempel "barnets beste", samtidig brukes for å forsvare andre verdier i konflikt med profesjonsidealer.

Kraften i institusjonelle sosiale normer er et eksempel på hvordan lærerne bl.a. velger å prioritere kollegial lojalitet framfor det som er barnets beste, men at lærerne samtidig også kan legitimere kollegial lojalitet å være til ”barnets beste”.

Kollegial lojalitet som begrunnelse blir spesielt drøftet i neste avsnitt.

Kollegial lojalitet

Det finnes en rekke dilemmaer knyttet til lojalitetskonflikter i materialet. Noen lærere problematiserer hvor lojaliteten skal ligge – til elever, foreldre eller kollegaer; samtidig som flere argumenterer med at hensynet til elevene bør veie tyngst. Fra materialet er begrepene ”tvungen lojalitet”, ”pålagt lojalitet”, ”beordret lojalitet” og ”tjenestevei” hentet.

Hvorfor poengteres kollegial lojalitet så ofte som etisk dilemma? Rektorene/skolelederne vektlegger lojalitet høyt i form av pålagt lydighet oppover i systemet. Skoleledelsen er ansvarlig for drift av skolen og for de underordnedes handlinger utad. Rektorene må derfor kreve respekt av lærerne for sine prioriteringer. Denne studien viser imidlertid at lærerne vanligvis er svært lojale til skoleledelsen og følger retningslinjer og pålegget om informasjon via tjenestevei.

Analysene viser imidlertid at lærerne generelt har en *avventende og utsettende løsningsstrategi* ved kollegiale problemer og dilemmaer. De vegrer seg for å angi en kollega, og sier selv at de har ”høy terskel for å melde eller snakke negativt om en kollega”. Lærerne *venter og ser* om noe skjer av seg selv – og håper kanskje at det hele går over. I enkelte saker gikk det opp til ett år før læreren gjorde noe mer. Konklusjonen er at en rekke eksempler i materialet forteller om en ”bedriftskultur i skolen som beskytter ”dårlig fungerende lærere” og ”dårlig ledelse”, som gir kollegaene flere sjanser på tross at de åpenbart fungerer dårlig sammen med barn og unge. Andre situasjoner viser til uheldige valg og prioriteringer som får store konsekvenser for elevene. Sockett (1990) stiller det meget betimelige spørsmålet:” What is the line between collegiality and toleration of inefficiency or immorality” (p.241). Det synes å være en rådende oppfatning om at lærere ikke kritiserer eller henger ut andre lærere, unntatt når det truer gruppesolidariteten (Campbell, 1996). Et slikt sterkt krav til lojalitet innen lærergruppen har åpenbart preget lærerstanden over lang tid. Allerede i Wallers (1932/1961) studie fra begynnelsen av trettitallet, ble det vist til sterke institusjonelle krav til

lærere om å holde seg inne med yrkesfellesskapet. Dersom lærerne går imot, risikerer de å bli både ensomme og forlatte, hevder Waller (ibid.).

I min undersøkelse fremkommer begrunnelsen ”*dette er ikke mitt bord*” når det for eksempel gjelder ”dårlig fungerende” lærere. Feiman-Nemser & Floden (1986) kaller slike institusjonelle normer for *hands-off-normer* (ibid. s. 509), og anser disse hands-off normene å være generelle, men at de varierer i styrke mellom ulike skoler. De henviser til Little (1982) som også fant skoler som oppmuntret til at lærerne observerte hverandres undervisning og ga synspunkter på hvordan profesjonelle dilemmaer og problemer kunne møtes.

Andre diskuterer fenomenet ved å relatere det mer til *systemhindringer* for profesjonalitet (Granström & Colnerud, 1990) og til *læreres isolasjon* fra kollegaer i klasserommet (Hargreaves, 1994a). Isolasjon og privatisering kan settes i sammenheng med læreres frykt for kritikk og for å bli evaluert av andre, noe som kan føre til motstand mot innblanding fra andre (ibid.). Lortie (2002/1975) beskriver den ideelle lærerkollega som en som er villig til å hjelpe, men ikke på en pådyttende og påtrengende måte. Han viser til at det finnes normer som *hindrer lærere i å spørre om hjelp* i vanskelige situasjoner, fordi dette ville synliggjøre lærerens egen tilkortkomning og mislykkethet (ibid.). Samtidig finnes det komplementære normer som avskrekker lærere fra å si til kollegaer at de bør handle på en annen måte. Men for igjen å sitere Sockett (1990) ”Should teachers respect without question the right of colleagues to be or to behave as they wish in the classroom? (s. 241).

En annen tolkning av en avventende løsningsstrategi, kan være frykt for sanksjoner og for negative reaksjoner fra kollegaer og utestengelse fra det kollegiale fellesskapet. I denne undersøkelsen sier lærerne at de ønsker å unngå å bli karakterisert som ”sære”, ”rare” og vanskelige av sine kollegaer. De ønsker å være en del av fellesskapet, så lik de andre lærerne som mulig. Løsningsstrategien å utsette og avvete i kollegiale dilemmaer er ofte fremme i denne undersøkelsen. Det bekrefter tidligere empirisk forskning (Campbell, 1996; Colnerud, 1995) – jf. kapittel IV. I en diskusjon om fortielse kontra varsling (whistleblowing) innen organisasjoner fremmer Bok (1988) synspunktet at noen krenkelser er så åpenbare at man har en *prima facie* plikt til å varsle om dem. Motsatt er andre problemer så små at å varsle om dem, vil gi dem uforholdsmessig mye oppmerksomhet. Men hvordan skal en lærer kunne skille mellom åpenbare krenkelser og mindre forseelser som kan overses, eller gråsoner? Det kan synes som å skille det som er rett og galt i lærerhverdagen, er mindre vanskelig å avgjøre. Men hva med det som er godt, og det lærere *bør* gjøre? Begrepet ”suspended

morality” (avstengt/opphevet moral) (Campbell, 1996) er dekkende for kollegiale konflikter også i min undersøkelse.

Ivaretagelse og omsorg for kollegaer er det flere av lærerne som snakker om. En lærer utdyper hvordan hun ivaretar kollegaer med ulike problemer, hvordan hun dekker over problemene, og viser omsorg.

Jeg synes kanskje det at den kollegaen som ikke får til, og som du kanskje ”mater” med litt ting, og gir pene tips og du beskytter- det er den du har ”under vingen”, som du prøver å hjelpe, men man har ikke lov å lukke øyene når det virkelig er så gale ting som skjer.

Men så er det spørsmål om hvor mange vinger kan man ha (latter). Jeg kan jo si at i en av de andre sakene så endte jeg med at jeg ga en kollega en sterk halslinse - når det luktet alkohol av henne og foreldre kom, og snakket med henne..... sånn at ikke foreldrene oppdaget det.

Læreren begrunner sine handlinger med at hun ikke ønsker å oppfattes som hensynsløs i personalet, og derfor heller vil gi støtte, omsorg og tilby samtaler. Læreren slites allikevel mellom ivaretagelse av kollegaer som har problemer og ivaretagelse av elevene. Ved ”dårlig” fungerende lærere er det vanskelig å få til både og. Kanskje er omsorg er en så sentral side av læreres daglige arbeid, og at ivaretagelse av kollegaer blir en type *kollegial omsorg* overfor lærere som på ulike måter strever i yrket.

Lærerne ønsker å beskytte seg selv - i motsetning til å ta stilling og gjøre noe når kollegaer begår overtramp mot elever (eks i form av ”dårlig fungerende lærere”). Det vil si at det kollektive fellesskap mellom lærere utøver en sterk kraft på individet, og at det finnes uuttalte regler som sier at lærere ikke skal angi sine kollegaer. Derved kan en si at lærerne lever i et *byråkratisk og kollegialt tyranni*, noe som innebærer at de avkreves handlinger både fra skoleorganisasjonen og av kollegaer som ivaretar de voksnes interesser mer enn elevenes. Krenkelser av elevene dysses ned. Lærerne handler i strid med sin samvittighet, sine normer og verdier – og hensynet til barnet, eller å ivareta rollen som barnets advokat, får ikke forrang i konkurranse med slike institusjonaliserte normer. Ved at lærerne kompromisser alt for mye med egne verdier og resultatet kan lærerne risikerer å bli moralsk avstumpet (ibid.). Denne undersøkelsen viser at lærerne abdiserer sin moralske ansvarlighet til elevene til fordel for kollegaene. Det finnes heller ikke noen incitament i systemet som støtter lærerne i det å sette barnet først.

For å slippe unna slike pressede situasjoner, henviser lærerne i min undersøkelse til at *elevene kan ha misforstått* situasjonen med kollegaer, eller de argumenterer med at de selv *ikke har vært til stede og dermed ikke kan si hva som er ”sant” eller ”riktig”* av det elevene

forteller om kollegaene. Å basere sine vurderinger kun på elevenes vurderinger, er ikke god politikk. Begrunnelsene går på at elevenes rapporter kan avspeile en ufullstendig forståelse av lærerens handlinger. De er *kun* vurderinger fra *elevenes perspektiv* – og på den måten også helt forskjellig fra lærerens. Slik viser lærernes begrunnelser hvordan de manøvrerer for å slippe unna slike pressede situasjoner.

Oppsummert synes de mange begrunnelser ut fra *hensynet til "barnets beste"*, sjelden å føre til intern varsling eller "whistleblowing" før etter rimelig lang tid. Så lenge det er *upresisert hva som ligger i barnet beste*, kan ivaretagelse av kollegaer gjøres viktigere enn hensynet til barnet. Dette understreker at det finnes sosiale og institusjonelle normer i skolen som hindrer kollegial kritikk av lærere som på ulike måter krenker elever. Læreres sterke vektlegging av kollegial lojalitet tolkes som uttrykk for sterke sosiale krav, for skolens institusjonaliserte normer, og at lærerne i liten grad er klar over styrken som ligger i slike normer.

Å være profesjonell

Lærerne begrunner mange av sine handlinger med at de ikke klarer å være profesjonelle i møte med elever, særlig der de går inn i vanskelige og personlige elevsaker. Den moralske gode læreren er etter deres mening koblet til et bilde av den gode forelder som sørger for omsorg for barnet. Ofte knytter også læreren sin argumentasjon til *egen* foreldrerolle. På dette viset argumenterer og begrunner læreren ikke-profesjonelt. Det å *handle etisk blir sett på som noe annet enn det å være profesjonell*. I dette ligger det en oppfatning om at den profesjonelle læreren holder avstand, avgrensner lærerrollen og sitt engasjement. Lærernes uttalelser viser at den *profesjonelle etikken* antas å *skape distanse*, men at den *private moralen* alltid leder til *godhet*. Dette kan det imidlertid stilles spørsmålstegn ved.

En annen tolkning som har vært berørt tidligere, kan være at lærerne savner et yrkesspråk. Det skapes slik en egen betydning av hva det innebærer å være profesjonell. Å være profesjonell innebærer å følge skolens regler, være lojal mot systemet og med de kollegiale overenskomster - og å *skape avstand* til barnet.

Day (1999) viser til en omfattende forskning av hvordan grunnskolelærere i England identifiserer og begrepsfester profesjonalitet og det å være profesjonell. Han finner at lærerne skiller mellom "*being a professional*" og "*behaving as a professional*". Å være profesjonell viser til betydningen av trening og spesialkunnskap, av ferdigheter og kvalifikasjoner som

den profesjonelle legger for dagen, men også til overholdelse av visse standarder. En annen nøkkelfaktor var autonomi i beslutningstaking. Status ble fremhevet som noe som inkluderer respekt og følgelig at lærerne dermed verdsettes materielt/økonomisk. Mange av lærerne opplevde at lærernes posisjon og status hadde blitt forringet betraktelig i senere tid.

Begrepet å opptre profesjonelt innebærer i følge Helsby & McCulloch (1997):

” ... degrees of dedication and commitment, working long hours as a matter of course and accepting the open-ended nature of the task involved, which often impinged upon home and personal life... it also entail maximum effort to ‘do the best you possible can’ and a constant quest for improved performance. At the same time it involved developing appropriate and caring relationship with students, which gave priority to their interests and well being, as well as dealing ‘professionally’ with colleagues, parents and other external agencies where appropriate. Finally, because of the complexities of the task of teaching and the obligation to meet varying individual needs, high levels of skill were necessary to respond intelligently to multiple demands in a complex and changing environment.....(s. 9-10)

”Å være profesjonell” blir sett på som noe mer teknisk, en form for en type ekspertkunnskap, ferdigheter og kvalifikasjoner; mens å ”oppføre seg profesjonelt” kobles mot den personlige forpliktelse lærerne har til å yte sitt aller beste i de relasjonene de inngår i. Til forskjell fra disse engelske undersøkelsene framtrer den profesjonelle lærer i min undersøkelse som en som holder avstand, begrenser ansvar og involvering, mens den moralske gode læreren er emosjonelt engasjert og omsorgsorientert.

Det bildet lærerne implisitt gir, er at det *etisk riktige er nærhet*. Dette kolliderer med å være profesjonell. Det fremstår som en *dyd* å være *ikke-profesjonell*, en moralsk verdifull egenskap ved læreren som medfører gode handlinger. Dermed er det *nærhetsetikken og privatmoralen* som dominerer. En slik emosjonell tilknytning kan imidlertid gi falske forhåpninger til elevene dersom læreren ikke innfrir forventingene, og dermed også større risiko for at elevene blir skuffet. Det innebærer også motsetninger i lærernes lojalitet, ettersom systemnormer kan kreve at lærerne setter systemlojalitet foran lojalitet og nærhet til elevene.

For nærhetsetikken er *begrunnelser irrelevant*, det er appellen fra den Andre, følelser og intuisjoner som er i fokus. Moralsk handling dreier seg om å svare – om å gi et svar til den eller de personer ansvaret er for, altså som en slags *respons* på de fenomener som har gått forut for handlingen. Etikk og etiske hensyn videreføres gjennom en *kommunikativ* rasjonalitet, men det er ikke refleksjonene som skaper etikken, men innlevelsen og følelsene. Fenomener som det her er snakk om er tillit, talens åpenhet, om ikke å ta liv, om ikke-vold - alle går ut fra appellen fra den andres ansikt (Vetlesen, 1996). Konsekvensen er at lærerens empati og innlevelse med den andre er det viktigste og hvordan moralen er forankret i

menneskelig sameksistens og gjensidig avhengighet. Profesjonsutøverens *væremåte og handlingsvalg* blir på den måten vevd sammen.

En slikt ensidig nærhetsetikk vil kunne begrense lærerens etiske forpliktelser og kun knytte dem til relasjoner og til møte mellom mennesker. Forpliktelsene til samfunnsmandatet vil på den måten kunne underkommuniseres. Men profesjonsetikk handler både om det emosjonelle og det intellektuelle, om det intuitive og det rasjonelle. Samtidig vil det være helt umulig for læreren å forholde seg til appellene fra *alle* andre i en klasse. Hun vil da risikere å bli både utbrent og utbrukt.

Avsluttende refleksjon

Etiske dilemmaer og løsninger i læreryrket er det flere som har undersøkt (Campbell, 1996, 2003b; Colnerud, 1995; Tirri, 1999), men begrunnelsene til de valgte handlingene er ikke undersøkt på samme måte. Det er denne undersøkelsens styrke og særegenhet.

Jeg finner at lærerne gjennomgående uttrykker en stor ansvarsfølelse overfor både elever og samfunnsmandat, men at de tolker og tilpasser mandatet ut fra egne verdier, kontekst og hva de tolker som elevens behov både her og nå og i fremtiden. Lærernes synes imidlertid å avgrense ansvarsplikten for elevene til *sin egen klasse*. Jeg finner ikke et uttalt kollektivt ansvar for *alle* elevene på skolen, ei heller at lærerne argumenterer og begrunner ut fra elevenes rettigheter.

I de etiske dilemmaene tvinges lærerne å balansere ulike hensyn det er berettiget å ta; for eksempel å ta hensyn til enkelteleven og til hele klassen, til både foreldrene og eleven, til både eleven og kollegaen osv. Derfor må lærere ha mange ”smutthull” eller måter til å kunne forsvare valg som de egentlig ikke kjenner seg fornøyd med. Da kommer *godhetens retorikk* inn i bildet som en ”livbøye” for lærerne – for eksempel gjennom begrunnelser knyttet til ”barnets beste” og ved å bruke dialog som løsning. Gjennom slike begrunnelser og løsninger signaliseres positive verdier, og de brukes for å legitimere det meste. Lærerne bruker for eksempel begrunnelsen barnets beste både for å beskytte barnet, men også for å ivareta foreldre. Å ikke gi informasjon til foreldrene kan begrunnes med barnets beste, men begrunnelsen kan også legitimere å gi *all* informasjon til foreldrene. Begrunnelsen kan

fungere slik at *på sikt* trenger elever og foreldre å vite om hverandre, noe som igjen begrunnes i barnets beste. ”Barnets beste” er derfor interessant som fenomen, og hvordan lærerne redder seg ut av dilemmaer ved å argumentere på en slik måte. Begrunnelsen *stemmer på alt*, og stemmer den ikke nå, så stemmer den i fremtiden. Begrunnelsen barnets beste kan på den måten være virksom og fungere både på kort og lang sikt.

Studien viser til en *godhetens retorikk* der barnets beste og dialog inngår som sentrale elementer, og viser hvordan begrunnelsen barnets beste anvendes for å legitimere de fleste av lærernes handlingsvalg – noe som også innebærer at lærerne er kollegialt lojale.

Er det mulig å slutte noe om profesjonsetiske kompetanse fra denne undersøkelsen?

Bayles (1989) hevder at etisk kompetanse er et karaktertrekk ved personen – en dyd. Analyse av lærerutdanningens rammeplan og det yrkesetiske kompetanseområdet (Kapittel III) viser til en rekke *individuelle kognitive og moralske egenskaper*: regelfølgning og plikter, tilpassing av allmenntikk/allmennmoral, moralsk resonnement og profesjonsetikk som dyd uten at etisk handling spesielt fremheves. For lærerne i denne undersøkelsen er det *den praktiske handling* som fremheves, og viser at lærerne ender opp med å håndtere dilemmaene på en *individuell og praktisk måte* – ut fra egne preferanser og verdier. Jeg finner *ikke* at lærerne åpent *megler* mellom private og offentlige interesser slik Husu og Tirri (2001) (jf. s. 93) viser i sin studie, ei heller kan skille ut eller avgjøre hvilke verdier som konkurrerer. De løser dilemmaene intuitivt og erfaringsbasert og er også styrt av sterke institusjonelle normer.

Å vurdere læreres profesjonsetiske kompetanse ut fra gitte standarder, var ikke denne undersøkelsens mål. Lærernes case og deres samtaler viser imidlertid til en individualisert profesjonsetikk, der lærerne går alene med sine mange og vanskelige og etiske dilemmaer og valg og mangler et etisk vokabular for å kunne identifiserer dilemmaene og de mange konkurrerende verdier som finnes i yrkesutøvelsen.

Det er imidlertid en komplisert affære å utvikle en kompetanse for det mangfold av praksis som læreryrket innebærer, der både moralsk intuisjon og rasjonelle begrunnelser inngår, og utvikling av profesjonsetisk kompetanse må derfor ses som er del av en livslang læring i læreryrket – og som påbegynnes i lærerutdanningen. Jeg vil i neste kapittel drøfte konsekvenser for lærerutdanning og si noe om videre forskning på feltet.

Kapittel XI: Konsekvenser for lærerutdanning og videre forskning

Jeg mener at unge mennesker ikke behøver å vekkes til moralske spørsmål. Studenter som er i praksis erfarer urett. De har også erfaringer fra egen skoletid, men erfaringene behøver et språk for å lede til læring og for å påvirke handling. Det er heller ikke noe seniorkorps som loser unge lærere i starten av deres karriere - i hvert fall ytres ikke en veiledning av nyutdannede lærere i etiske termer.

Undersøkelsen peker på betydningen av at lærere har et *etisk språk* for å kunne kommunisere og analysere skolens og egne idealer og verdier. Et etisk vokabular og evne til å identifisere og analysere etiske dilemmaer og gjøre profesjonsetiske valg ses som forutsetning for utvikling av profesjonsetisk kompetanse og etisk bevissthet (Berlak & Berlak, 1981). Det sokratiske poeng om at ”et liv uten selvransakelse er ikke verdt å leve” (Nussbaum, 1995) innebærer at man kan ikke være moralsk dersom man kan sette ord på at man for eksempel er offer for andre krefter enn de som ligger åpent i dilemmasituasjonen. Et etisk språk blir dermed en forutsetning for å kunne identifisere, analysere og granske etiske krav og de moralske dilemmaer ikke minst der de kommer i konflikt med andre normer i yrkesutøvelsen. Uten et etisk språk forstummer læreres etiske bevissthet, og yrkesutøvelsen vil fortsette å være både instrumentell og strategisk (Strike, 1995). Lærere blir ikke kyndige og dyktige i språk de ikke bruker.

Hvordan kan lærerstudenter utvikle etisk språk og etisk kompetanse i utdanningen? Og hva er det mulig å gjøre innenfor rammene av en utdanning?

Min erfaring fra lærerutdanningen er at den ikke tilstrekkelig grad forbereder studentene på deres moralske ansvar som lærere og i liten grad hjelper dem til å identifisere etiske dilemmaer og spørsmål. Min undersøkelse indikerer at lærerne har et lite utviklet etisk språk, og at de tar sentrale verdier og idealer for profesjonen for gitt. Disse kan fremstå som en type trosoppfatninger som får stå uanalysert. En slik trosoppfatning eller profesjonsideal viser seg å være barnets beste. Å betrakte *barnets beste* som et *profesjonsideal* forplikter lærerne.

Sockett (1993) uttrykker det på følgende måte:

“The professions has to declare itself, to be outspoken about the standards that it believes in and the educational framework within which it must be pursued” (s. 145)

Retorikken om barnets beste viser hvordan lærerne kan legitimere sine løsninger ut fra godhet til barnet, men også hvordan en ullen eller udefinert begrunnelse kan være virksom på en rekke løsninger som peker i motsatt retning. Daglig opplever lærere et utall situasjoner som krever valg og avgjørelser. Et slikt fenomen opptrer i en ofte *usortert og rutinisert praksis*, der lærerne ikke vet hva som er viktigst og hva som bør prioriteres.

Lærere må kunne analysere og argumentere sine handlingsvalg og for profesjonens idealer og retningslinjer overfor foreldrene og samfunnet for øvrig. En opplæring med dette som mål, bør påbegynnes og vektlegges langt sterkere i lærerutdanningene enn det gjøres i dag. Gjennom praksisopplæring kan studentene gis muligheter både til å identifisere, diskutere og granske etiske dilemmaer med kyndig veiledning fra erfarne seniorlærere eller praksislærere. Disse bør være de fremste på området. I dag er faren for at studentenes etiske bevissthet heller eroderes i praksisopplæringen. Sannsynligheten for at dette er tilfelle for lærerstudenters praksisopplæring er like stor som undersøkelser viser til for medisinerstudenter kliniske praksis (Hafferty, 2000). Studentene erfarer etiske dilemmaer i sine praksisperioder, men våger ikke ta det opp med veilederne fordi disse er de samme personene som skal vurdere studentenes innsats i praksis til bestått/ikke bestått. Utfordringen for veilederne er å erkjenne denne makten, men samtidig åpne for studentenes kritisk refleksjon og vurdering uten at det blir tatt personlig. Alternativt kan denne oppgaven fratas praksisveilederne, slik som det bl.a. gjøres i Sverige.

Det beste ville kanskje være dersom lærerutdanningene kunne få lærerstudentene tilbake etter noen år i læreryrket slik at unge lærere kunne få bearbeidet sine praksiserfaringer, drøftet sine etiske dilemmaer med andre og kritisk vurdert sine handlinger. Forslag om et *kandidatår* i lærerstudiet ble fremmet allerede i NOU 1996:22. "Lærerutdanning. Mellom krav og ideal" (KUF, 1996b). Her var tanken at alle lærerstudenter etter fullført utdanning skulle gjennomføre ett års praksis som lærerkandidat under veiledning, før de oppnådde endelig godkjenning som lærer. Det viste seg imidlertid å være vanskelig å gjennomføre i praksis, kanskje var det også utopisk. I dag er oppfølging av nyutdannede lærere systematisert ved en rekke høyskoler, men det er usikkert i hvor stor grad denne oppfølgingen vektlegger etiske dilemmaer og etiske begrunnelser.

Men hvilke andre alternativer kan lærerutdanningen tilby for i større grad å vektlegge nyutdannede læreres etiske kompetanse? For det første må profesjonsetikken

operasjonaliseres i utdanningen, noe som innebærer å sette elevansvaret i forgrunnen. Forståelsen av *all undervisning* som et etisk anliggende er også sentralt, noe som innebærer at det ikke bare er pedagogikk-lærere og KRL-lærere som skal sette læreryrkets etiske dilemmaer på kartet. Det er *alle* lærerutdannernes oppgave. Det siste er at etikk kurs gjøres obligatorisk for alle studentene gjennom alle år i utdanningen. Jeg vil også argumentere for at lærere trenger normativ etikk i tillegg til nærhetsetikken - i form av pliktetikk, konsekvensetikk, etiske prinsipper og profesjonsetiske retningslinjer for å kunne håndtere ansvaret overfor elevene, og for å ivareta likhet og rettferdighet. Det er ikke nok med kun det intuitive, følelsesmessige som ligger i nærhetsetikken slik denne studien viser.

Clark (1995) formulerer tillegg noen metoder for å øke studentenes etisk refleksjon og gransking i utdanningen:

1. Lese litteratur som kan gi begreper
2. Benevne vanlige etiske fallproper: ”pass deg for det og det”. Det innebærer å dra nytte av seniorlærernes/praksislærernes erfaringer. En forutsetning for dette er at det finnes et etisk vokabular hos faglærere og øvingslærerne i høgskolen.
3. Undersøke egne etiske fallproper. Hensikten er å utvikle sin selvgransking. Hva får meg til å komme til kort i ulike situasjoner? Hvilke alternativer hadde jeg?
4. Bli kjent med og tolke etiske kodekser og verdidokumenter for lærere. Siden disse er så generelle, er det viktig er å få diskutert hva det betyr (for eksempel hva som skjer når to ulike verdier står mot hverandre)

Day (2000) tar til ordet for en *ny form for lærerprofesjonalisme* som lærerutdanningen må ta stilling til. For det første at kollektiv ansvarlighet for *alle* elevene vektlegges, ikke bare lærerens ansvar for sine egne elever i klassen. Day (1999) kaller dette for en "ongoing professional development". Det innebærer at lærerutdanningen må ha fokus på en mer samarbeidende og mindre isolert praksis for studentene. Det er ikke nok med læreplansdiskusjoner, diskusjoner om karakterer ol. hvis disse fristilles fra de moralske forpliktelsene og det moralske ansvar lærerne har for *alle* elevene. Det andre er å vise til undervisningen som et moralsk anliggende – at det essensielle er den moralske hensikt omfatter både *ideelle motiver* (Goodlad, 1990) og *altruistiske motiver* (Lortie, 2002/1975) som er innebygget i undervisningen. Som Sockett (1993) uttrykker det

Many teachers have a moral vision, a moral sense, and moral motive (however mixed up they may be in any individual person). (ibid., s. 14).

Det neste er at undervisning har et vesentlig moralsk anliggende på den måten at undervisning alltid er opptatt av *forbedring eller det som er godt* for elevenes utvikling og for godtbefinnende (Colnerud & Granström, 2002/1993; Noddings, 1987; Sockett, 1993). Hva som ligger i begrepet *godt* vil selvsagt variere mellom kulturer og individer, men det er sentralt å peke på at samfunnet krever – og har sin rett til å kreve, at undervisningen skal være av beste kvalitet, og at lærerne må være mer enn tekniske pedagogiske eksperter. Profesjonell utvikling for lærere må gi støtte til en klasseromspedagogikk som går langt videre enn mekanisk undervisning og tekniske kontrollører der rapportering er det vesentligste, og at vellykket fagundervisning alltid vil måtte være sensitiv overfor elevenes menneskelige kvaliteter. Undervisning omfatter en moralsk forpliktelse overfor elevenes og samfunnets interesser. Den omfatter kunnskap, ekspertise og ansvar - men også idealer.

Derfor mener jeg at hoved agendaen for læreres kontinuerlige profesjonelle utvikling i det tjuende århundre bør konsentrere seg om å utvikle og opprettholde lærernes moralske og profesjonelle oppgaver og forpliktelser. Dette er en forpliktelse som starter i lærerutdanningen. Men skolepolitikere må erkjenne at erfaring alene ikke vil garantere for god undervisning, at ikke alle læreres utvikling er lineær. Og at kompleksiteten i yrket og utfordringene med å lede 30 elever - som *ikke* alle ønsker å lære, er store og at entusiasmen, forpliktelsen og de moralske oppgavene i læreryrket dermed ikke kan forventes å holde gjennom hele yrkeskarrieren. Rammevilkårene er ikke alltid tilstede for en kvalitetsmessig undervisning. Derfor må *myndighetene investere i lærernes livslange læring* på det etiske området.

Et annet aspekt er hvordan etiske verdidokumenter og planer for profesjonsetikk skrives. Her ramses alt det som er godt opp, hva som *bør* gjøres. Men det gis *ingen veiledning*. Kanskje burde det isteden vært utpekt noe kritisk, noe vanskelig – og så gitt veiledning på dette. I dag gjøres det ikke - i stedet pekes det på alt som er godt å gjøre for lærere.

Forslag til videre forskning

Mitt bilde av læreres profesjonsetiske dilemmaer, handlingsvalg og begrunnelser byr på en stor utfordring for læreres yrkespraksis, men også for teoriundervisning og praksisopplæringen i lærerutdanningen - og for lærerutdanningsforskning videre. Mitt håp er at lærerutdanningen kan se nytte og verdi i å diskutere undervisning i skolen (og i

lærerutdanningen) som et etisk anliggende, og samlet finne fram til gode måter å styrke lærerstudentenes etiske bevissthet og utvikle lærerstudentens etiske yrkesspråk også innen fagstudiene i utdanningen. Samtidig utfordres lærerutdanningsforskningen til å analysere de fem kompetanseområdene og innholdet i lærerutdanningene, spesielt med fokus på lærerstudentenes profesjonsetiske kompetanse. Siden norske lærere ennå ikke har noen formalisert profesjonsetisk kodeks, er utdanningens vektlegging av dette kompetanseområdet særdeles interessant. Med den styrkede profesjonsorienteringen i utdanningsplanene blir det klart interessant å se nærmere på hvem lærerutdannere er, hvem øvingslæreren er, hvilken kompetanse de forvalter, hvilke perspektiver på kunnskap og profesjonsopplæring de gir uttrykk for, og i hvilken grad er de oppdateringsvillige og klare for videre kvalifisering bl.a. på det profesjonsetiske området.

Utfordringen for videre forskning på feltet er knyttet til videre å utdype kunnskapen om hvordan lærere opplever, overveier og begrunner sine etiske valg. Jeg vil våge å hevde at påstanden om at undervisning som en personlig aktivitet hos lærere sjelden er fulgt opp av undersøkelser hvordan lærere begrunner sine ”beliefs” og handlinger i klasserom og skole. Denne studien er derfor bare et innledende forsøk på å utforske noen sider ved et stort kunnskapsområde. Finnes det for eksempel andre grunnleggende verdier enn ”barnets beste” som lærere tar for gitt og som de legitimerer handlingsvalgene med? Hvorfor er de personlige og private og erfaringsbasert begrunnelsene så sterkt fremme i lærernes bevissthet? Finnes det andre forklaringer enn at lærere har en svak kunnskapsbase, og et lite utviklet yrkesspråk? Denne undersøkelsen viser også hvordan lærerne vektlegger behovsrelatert rettferdighet, og at omsorg, nærhet til elevene verdsettes høyt, men sier ikke noe om lærernes syn på elevenes rettigheter. Det er et annet sentralt område for videre forskning.

Andre nordiske land har hatt en formell etisk kodeks over en rekke år. Da er det også interessant å undersøke hvordan slike kodekser fungerer i praksis. Svenske læreres etiske kodeks sier for eksempel at læreren har plikt til å si fra dersom en elev krenkes. Hvilke konsekvenser kan dette ha medført for lærernes etiske bevissthet og for institusjonelle regler om kollegial lojalitet? Å undersøke og sammenlikne de nordiske etiske kodeksene og virkningene av dem, er en annet område for videre forskning.

Min undersøkelse har ikke til hensikt å gi noen normative svar, men forhåpentligvis kunne sette i gang diskusjoner om profesjonsetiske spørsmål innen lærerprofesjonen. Ønsket er å sette læreryrkets etiske dilemmaer på kartet for at disse kan granskes så vel av lærere, lærerstudenter, lærerutdannere og forskere.

Referanser

- Abbot, A. (1983). Professional ethics. *The American Journal of Sociology*, 88(5), 855-885.
- Adelswärd, V. (1990). Vems är poengen? En empirisk studie av den personliga berättelsen i institusjonella samtal. *Nysvenska studier: tidskrift för svensk stil- och språkforskning*. (70), 71-93.
- Adelswärd, V., Evaldsson, A.-C., & Reimers, E. (1997). *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Adelswärd, V., & Nilholm, C. (2000). "...So one can plant a little seeds". An analysis of a teacher's way of solving a communicative problem in talk with parents. *Nordisk Pedagogik*, 20(4), 191-205.
- Afdal, G. (2005). *Tolerance and curriculum: Conceptions of tolerance in the multicultural unitary Norwegian compulsory school*. Upublisert monografi, Det teologiske menighetsfakultet, Oslo.
- Agar, M., & MacDonald, J. (1995). Focus groups and ethnography. *Human Organization*, 54(1), 78-86.
- Albrecht, T., Johnson, G. M., & Walter, J. B. (1993). Understanding communication processes in focus groups. I: D. L. Morgan (Red.), *Successful focus groups : Advancing the state of the art* (s. 51-64). Newbury Park, Calif: Sage.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tano.
- Aristoteles. (1988). *Den nikomachiska etiken* (M. Ringbom, Trans. 2. utg.). Göteborg: Daidalos.
- Audi, R. (1989). *Practical reasoning*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. (1996). *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos.
- Bayles, M. D. (1988). The professions. I: J. C. Callahan (Red.), *Ethical issues in professional life* (s. 27-30). New York: Oxford University Press.
- Bayles, M. D. (1989). *Professional ethics* (2. utg.). Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste: Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar : Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi* (3. utg.). Göteborg: Daidalos.
- Berg Eriksen, T. (1988). Profesjonsetikk. *Bok og bibliotek*, 6, 4-6, s.39.
- Berg, G., & Wallin, E. (1981). *Skolan i ett organisationsperspektiv ii : En rapport från projekt 6041*. Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Bergem, T. (1994). *Tjener - aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. Bergen: NLA-forlaget.
- Bergem, T. (2003a, 19. juni). *Kan vi stole på lærer'n?* Paper presentert på Workshop: profesjonsetikk: Tillit, risiko og teknologi, Trondheim.
- Bergem, T. (2003b, 26.-27.februar). *Ut med kjedsomheten - inn med elevene*. Paper presentert på konferansen "Den gode offentlige skole", Bergen.
- Bergem, T. (2004). *Skolens lærere - livreddere i nytt og ukjent farvann. Kristent Pedagogisk Forbund*.

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1979). *Kunskaps sociologi: Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapt virkelighet*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Berlak, A., & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling : Teaching and social change*. London: Methuen.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control* (Vol. I). St Albans: Paladin.
- Bernstein, B., Lundgren, U. P., & Dahlberg, G. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik - studier av den kulturella reproduktionen*. Lund: Liber.
- Bers, T. H. (1989). The popularity and problems of focus-group research. *College and University*, 64, 260-268.
- Berulfsen, B., & Gundersen, D. (2000). *Fremmedord blå ordbok* (16. utg.). Oslo: Kunnskapsforl.
- Bloor, M. J. (1983). Notes on member validation. I: R. M. Emerson (Red.), *Contemporary field research : A collection of readings* (s. 156-172). Boston: Little, Brown and Co.
- Bok, S. (1988). Whistle blowing and the professional responsibility. I: J. C. Callahan (Red.), *Ethical issues in professional life*. New York: Oxford University Press.
- Brante, T. (1992). Den sociologiska invändingen. I: M. Bertilsson & A. Molander (Reds.), *Handling, norm och rationalitet : Om förhållandet mellan samhällsvetenskap och praktisk filosofi* (s. 195-217). Bergen Ariadne, Daidalos.
- Brataas, H. V. (2001). Fokusgrupper - en kvalitativ forskningsmetode. *Sykepleien*(14), 54-56.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Brusling, C. (1994). Praktikutbildningens arbetsformer och arbetssätt. I: C. Brusling, E. Längsjö & G. Strömquist (Reds.), *"Alla kan inte gå samma väg" : Om praktiken i grundskollärautbildningen* (s. 40-47). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för metodik i lärarutbildningen.
- Brusling, C. (1996). Konstruktion och rekonstruktion av praktisk tänkande. I: C. Brusling & G. Strömquist (Reds.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 93-104). Lund: Studentlitteratur.
- Brusling, C. (1998). The practicum in the education of profession: Relations between institutions of higher education and fields of practice. *EERA Bulletin*, 4(2), 9-14.
- Brusling, C. (2001). Mot en demokratiserende deprofesjonalisering av læreryrket? I: T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 112-128). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Brusling, C. (2006). *Professionskvalificering och handledning*. Upublisert manuskript, Oslo.
- Brusling, C. (2007). Analys av lärares yrkesverksamhet som praktiskt tänkande. I: G. Strömquist & C. Brusling (Reds.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (2. utg., s. 113-127). Lund: Studentlitteratur.
- Brusling, C., Längsjö, E., & Strömquist, G. (1994). *"Alla kan inte gå samma väg" : Om praktiken i grundskollärautbildningen*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för metodik i lärarutbildningen.

- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder* (1. utg.). Malmö: Liber ekonomi.
- Buber, M., & Simonsen, T. G. (2003). *Jeg og du*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Buchmann, M. (1987). Teaching knowledge: The lights that teachers live by. *Oxford Review of Education*, 13(2), 151-164.
- Campbell, A. V. (2003a). The virtues (and vice) of the four principle. *Journal of Medical Ethics*, 29(5), 292-296.
- Campbell, E. (1996). Ethical implications of collegial loyalty as one view of teacher professionalism. *Teachers and Teaching*, 2(2), 191 -208.
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221.
- Campbell, E. (2001). Let right be done: Trying to put ethical standards into practice., *Journal of Education Policy* (Vol. 16, s. 395-411): Taylor & Francis Ltd.
- Campbell, E. (2003b). *The ethical teacher*. Maidenhead: Open University press.
- Campbell, E. (2003c). Moral lessons: The ethical role of teachers. *Educational Research & Evaluation*, 9(1), 25.
- Campbell, E. (2004). Ethical bases of moral agency in teaching. *Teachers & Teaching*, 10(4), 409-428.
- Carey, M. A. (1994a). Capturing the group effect in focus groups: A special concern in analysis. I: *Qualitative health research* (Vol. 4, s. 123-127).
- Carey, M. A. (1994b). The group effect in focus groups: Planning, implementing, and interpreting focus group research. I: J. M. Morse (Red.), (s. 225-241). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Carey, M. A. (1995). Introduction. *Qualitative Health Research*, 5(4), 413.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. London: Routledge.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York: Routledge.
- Carter, K., & Gonzalez, L. (1993). Beginning teachers' knowledge of classroom events. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 223-232.
- Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and criticism: Poststructural investigations in education*. New York: Teachers College Press.
- Christoffersen, S. A., Ruyter, K. W., & Wyller, T. (2005). *Profesjonsetikk: Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker*. Oslo: Universitetsforl.
- Clark, C. M. (1990). The teacher and the taught: Moral transactions in the classroom. I: J. I. Goodlad, R. Soder & K. A. Sirotnik (Reds.), *The moral dimension of teaching* (s. 251-295). San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Clark, C. M. (1995). *Thoughtful teaching*. London: Cassell.
- Collste, G. (2002). *Inledning till etiken* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket : En empirisk studie av lärarens yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627-635.

- Colnerud, G. (2001). Aristotle and teacher ethics. *Nordisk Pedagogik*, 21, 149-156.
- Colnerud, G. (2004a). Innledning. Värdegrunden i en senmodern tid. I: G. Colnerud (Red.), *Skolans moraliska och demokratiska praktik : Värdepedagogiska texter i* (s. 7-10). Linköping: Linköpings univ. Institutionen för beteendevetenskap.
- Colnerud, G. (2004b, 8. juni). *Lärarens yrkesetik - moralisk praktik och etisk kod*. Paper presenterat på Konferens om yrkesetik i professionsutbildningar, Linköping.
- Colnerud, G. (2006a). *Justice in classrooms*. Paper presenterat på NFPF-konferanse: "Education Widens Democracy - Or?" Örebro.
- Colnerud, G. (2006b). Teacher ethics as a research problem: Syntheses achieved and new issues. *Teachers & Teaching*, 12(3), 365-385.
- Colnerud, G., & Granström, K. (1989). *Läraryrkets professionalisering : Yrkesetik och yrkesspråk - två viktiga aspekter*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Colnerud, G., & Granström, K. (1993). *Respekt för lärare - om lärares professionella verktyg - yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket : Om lärares yrkesspråk och yrkesetik* (Ny reviderat utg.). Stockholm: HLS förl.
- Colnerud, G., & Thornberg, R. (2003). *Värdepedagogik i internationell belysning*. Stockholm: Skolverket.
- Coombs, J. R. (1998). Educational ethics: Are we on the right track? *Educational Theory*, 48(4), 555-569.
- Cuban, L. (1991). Managing dilemmas while building professional communities. *Educational Researcher*, 21, 4-11.
- Dale, E. L. (1997). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Dancy, J. (2002). *Practical reality*. New York: Oxford University Press.
- Day, C. (1999). *Developing teachers : The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty : A study of the relation of knowledge and action*. New York: Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (1956). *The child and the curriculum* (2. utg.). Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1975). *Moral principles in education*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13, 313-321.
- Durkheim, É. (1974). *Sociology and philosophy*. New York: Free Press.
- Durkheim, É. (1984). *The division of labor in society*. New York: Free Press.
- Durkheim, É., & Pickering, W. S. F. (1979). *Durkheim : Essays on morals and education*. London: Routledge.
- Eidsvåg, I. (2000). *Læreren : Betragtninger om kjærlighetens gjerninger*. Oslo: Cappelen.

- Elbaz, F. (1992). Hope, attentiveness, and caring for difference; the moral voice in teaching. *Teaching & Teacher Education*, 8(5/6), 421-432.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. (1995). Developing professional knowledge within a client-centered orientation. I: M. Huberman & T. R. Guskey (Eds.), *Professional development in education : New paradigms and practices* (s. 227-252). New York: Teachers College Press.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. New York: The Free Press.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. I: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching: A project of the american educational research association* (3. utg., s. 505- 526). New York: Macmillan.
- Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. I: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3. utg., s. 37-49). New York: Macmillan Publishing Company.
- Fenstermacher, G. (1987). A reply to my critics. *Educational Theory*, 37(4), 413-421.
- Fenstermacher, G. (1994). On the virtues of van manen's argument: A response to "Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching". *Curriculum Inquiry*, 24(2).
- Fenstermacher, G. (2001). On the concept of manner and its visibility in teaching practice. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 639-653.
- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 101-114.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. F. (1992). *Approaches to teaching* (2. utg.). New York ; London: Teachers College Press.
- Fibæk Laursen, P. (2005, 8.-9. desember). *Lærerens profesjonelle status. Utfordringer til lærerutdannelsen*. Paper presentert på Nasjonal lærerutdanningspolitikk - en saga blott?, Oslo.
- Fielding, N. G., & Fielding, J. L. (1986). *Linking data*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Flores, J. G., & Alonso, C. G. (1995). Using focus groups in educational research: Exploring teachers' perspectives on educational change. *Evaluation Review*, 19(1), 84.
- FN. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter. fra <http://odin.dep.no/bfd/norsk/dok/p30006288/rapporter/004021-220003/hov001-bu.html>
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (s. 361-376). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Frey, J. H., & Fontana, A. (1993). The group interview in social research. I: D. L. Morgan (Ed.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (s. 20-34). Newbury Park: Sage.
- Gabrielsen, E., Lorentzen, R., Ohnstad, F. O., Ramberg, P., & Raugland, V. (2004). *Skikkethetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H. G. (1982). *Reason in the age of science*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Gardå, G. (1974). "Innstilling om yrkesetikk for lærere"- en uttalelse. *Norsk Skoleblad*, 7, 313-314.
- Geertz, C. (1973). *Interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Giannakaki, M.-S. (2005). Using mixed-methods to examine teachers' attitudes to educational change: The case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in England. *Educational Research & Evaluation*, 11(4), 323-348.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goldman, A. H. (1980). *The moral foundations of professional ethics*. Totowa, N.J.: Rowman and Littlefield.
- Goodlad, J. I., Soder, R., & Sirotnik, K. A. e. (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Granström, K. (1991). Lärarspråk och psykologispråk. *Skolepsykologi*, 26(1), 3-9.
- Granström, K., & Colnerud, G. (1990). Strukturella hinder för att utveckla lärarprofessionalism. *Nordisk pedagogik*, 1-2, 55-61.
- Greenbaum, T. L. (1998). *The handbook for focus group research* (Vol. 2). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gren, J. (1995). *Etikk i pedagogens hverdag*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Grimen, H. (2005). Profesjonsetikken sitt grunnlag. Hentet februar 2005, fra <http://www.hio.no/content/view/full/34781>
- Grimen, H. (2006a). *Profesjon og profesjonsmoral*. Upublisert manuskript, Oslo.
- Grimen, H. (2006b). Strategier for tillitsreparasjon i pasient-legerelasjonen. I: H. Grimen & B. Ingstad (Reds.), *Kulturelle perspektiver på helse og sykdom* (s. 34-56). Oslo: Universitetsforl.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (1997). *The new language of qualitative method*. New York: Oxford University Press.
- Gulbrandsen, J. (1993). *Er skolen for Kari eller Ronny?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gullestad, M. (1996). *Hverdagsfilosofier : Verdier, selvforståelse og samfunnssyn i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikasjon, handling, moral og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Habermas, J., & Glebe-Møller, J. (1996). *Diskursetikk: Notiser til et begrunnelsesprogram / Jürgen Habermas*. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Hafferty, F. W. (2000). In search of a lost code. I: D. Wear & J. Bickel (Reds.), *Educating for professionalism. Creating a culture of humanism in medical education* (s. 11-34). Iowa: University of Iowa Press.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. I: V. Richardson (Red.), *Handbook of research on teaching* (Vol. Fourth Edition, s. 826-857). Washington, D.C: American Educational Association.
- Hargreaves, A. (1994a). *Changing teachers, changing times : Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forl.
- Hargreaves, A., & Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 491-505.
- Hargreaves, D. (1994b). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching & Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Hedin, C., & Lahdenperä, P. (2000). *Värdegrund och samhällsutveckling* (Ny utg.). Stockholm: HLS förl.
- Heggen, K. (2003). Kunnskapssyn og profesjonsutdanning. Studentane si forståing av kompetanse i sjukepleie-, sosialarbeidar-, førskule-, og allmennlærerutdanning. I: L. I. Terum & P. O. Aamodt (Reds.), *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene? HiO-rapport nr.8* (s. 77-127). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Helsby, G., & McCulloch, G. (1997). *Teachers and the national curriculum*. London: Cassell.
- Herbart, J. F., & Sköld, E. ([1835] 2003). *Konturer till föreläsningar i pedagogik* (Ny utg.). Partille: Ordmanen.
- Hetle, A. (2005). *Munnkurv og varsling. En studie av yringsfrihetens vilkår blant sykepleiere* (No. 2). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Hostetler, K. D. (1997). *Ethical judgment in teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. I: E. Hoyle & J. Megarry (Reds.), *Professional development of teachers* (s. 42-57). London: Kogan Page.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Hughes, D., & DuMont, K. (1993). Using focus groups to facilitate culturally anchored research. *American Journal of Community Psychology*, 21(6), 775-806.
- Husu, J. (2004). A multifocal approach to study pedagogical ethics in school settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 123-140.
- Husu, J., & Tirri, K. (2001). Teachers' ethical choices in sociomoral settings. *Journal of Moral Education*, 30(4), 361-375.
- Husu, J., & Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral reflection. *Teaching and Teacher Education*, 19(3), 345-357.
- Hylander, I. (2002). *Fokusgrupper som kvalitativ datainnsamlingsmetode*, FOG nr.42. Linköping: Linköpings Universitet.
- Jackson, P. W. (1990). The functions of educational research. *Educational Researcher*, 19(7), 3-9.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The moral life of schools* (1. utg.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forl.

- Johannessen, E. (1995). *Lille Per altfor vill, lille Kari altfor snill: Barn med sosiale og emosjonelle problemer i barnehage og skole*. Oslo: SEBU forl.
- Johansen, K. E., & Vetlesen, A. J. (2000). *Innføring i etikk* (Ny utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld : Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Upublisert Monografi, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Johansson, E. (2002). Morality in preschool interaction: Teachers' strategies for working with children's morality. *Early Child Development and Care*, 172(2), 203-221.
- Johansson, E., & Eriksson, N. (2001). *Små barns etik*. Stockholm: Liber.
- Johansson, E., & Johansson, B. (2003). *Etiska möten i skolan : Värdefrågor i samspel mellan yngre skolbarn och deras lärare* (utg.). Stockholm: Liber.
- Johnson, A. (1996). "It's good to talk": The focus group and the sociological imagination. *The Sociological Review*, 44(3), 517-538.
- Kansanen, P. (2000). *Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: P. Lang.
- Karlsen, G. E. (2005). Styring av norsk lærerutdanning - et historisk perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 402-416.
- Kidd, P. S., & Parshall, M. B. (2000). Getting the focus and the group: Enhancing analytical rigor in focus group research. *Qualitative Health Research*, 10(3), 293-308.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants'. *Sociology of Health and Illness*, 16, 103-121.
- Kitzinger, J. (1995). Education and debate. Qualitative research: Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299-302.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I: T. A. Kleven (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS.
- Koritzinsky, T. (2000). *Pedagogikk og politikk i L97 : Læreplanens innhold og beslutningsprosessene*. Oslo: Universitetsforl.
- Koritzinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kristiansen, A. (1993). Utvikling av lærerkompetanse i moral og etikk - en sammenlikning og drøfting av to modeller. I: J. Cederstrøm (Red.), *Lærerprofessionalisme* (s. 152-162). København: Unge Pædagoger.
- Krueger, R. A. (1993). Quality control in focus group research. I: D. L. Morgan (Red.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (s. 65-88). Newbury Park, Calif.: Sage.
- Krueger, R. A. (1998). *Analyzing & reporting focus group results* (Vol. 6). California: Sage publications.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups : A practical guide for applied research* (3. utg.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- KUD. (2006a). *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*. Oslo.
- KUD. (2006b). *Forskrift til rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Oslo.

- KUD. (2006c). *Lærerplanverket for kunnskapsløftet - midlertidig utgave*. Oslo.
- KUF. (1987). *Mønsterplanen for grunnskolen, M87*. Oslo: Aschehoug.
- KUF. (1994). *Lærerutdanningsrådets utredning om skikkethet i lærerutdanningene*. Oslo.
- KUF. (1996a). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo.
- KUF. (1996b). *NOU 1996: 22. Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*. Hentet 10.09.2007, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/1996/NOU-1996-22.html?id=140669>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (1. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Kvale, S. (1999). Intervjun som kunnskapsproduksjon. I: C. A. Säfström & L. Ostman (Reds.), *Textanalys. Introduktion till syftesrealiserad kritik* (s. 57-75). LUND: Studentlitteratur, Lund.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55(2), 178-194.
- Larmore, C. (1987). *Patterns of moral complexity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitative studier. I: B. Starrin & P.-G. Svensson (Reds.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 163-208). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2001, 14.-15.mars). *Om generalisering från kvalitative studier*. Paper presentert på Ethnography and learning.
- Lazarus, C. J., Chauvin, S. W., Rodenhauer, P., & Whitlock, R. (2000). The program for professional values and ethics in medical education. *Teaching & Learning in Medicine*, 12(4), 208-211.
- Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: Beyond 'educational bulimia'? *Studies in Higher Education*, 28(3), 321.
- Levinas, E., Kolstad, H., & Aarnes, A. (1993). *Den annens humanisme*. Oslo: Aschehoug
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality: Selected papers*. New York: McGraw-Hill.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Lindblad, S. (2005). Lærerne, skolen og det senmoderne samfunn. *Bedre skole*(4), 8-16.
- Lindboe, I. M. (2007, 1.juni 2007). *Profesjoners etiske utfordringer i et flerkulturelt samfunn*. Paper presentert på "Barndommer i et flerkulturelt samfunn - profesjoners handlings og forståelsesmønstre", Høgskolen i Oslo.
- Linell, P. (1990). Om gruppsamtalets interaksjonsstruktur. I: L. Gustavsson, U. Nettelbladt & G. Håkansson (Reds.), *Samtal och språkundervisning : Studier till Lennart Gustavssons minne* (1. utg., s. 39-53). Linköping: Tema Univ. distributör.
- Lingås, L. G. (1999). *Etikk i pedagogisk arbeid*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19, 325-340.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lundgren, U. P. (1987). *New challenges for teachers and their education: Report*. Strasbourg: Council of Europe.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Løgstrup, K. E. (1996). *Etiske begreber og problemer*. København: Gyldendal.
- Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. Oslo: Cappelen.
- MacIntyre, A. (1985). *After virtue: A study in moral theory* (2 utg.). London: Duckworth.
- MacPhail, A. (2001). Nominal group technique: A useful method for working with young people. *British Educational Research Journal*, 27(2), 161-170.
- Marshall, T. H. (1977). The recent history of professionalism in relation to social structure and social policy. I: T. H. Marshall (Red.), *Class, citizenship, and social development essays* (s. 158-179). Chicago: University of Chicago Press.
- Maslovaty, N. (2000). Teachers' choice of teaching strategies for dealing with socio-moral dilemmas in the elementary school. *Journal of Moral Education*, 29(4), 429-444.
- Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1952). *The focused interview* (2. utg.). N.Y.: Columbia University.
- Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1990). *The focused interview : A manual of problems and procedures* (2. utg.). New York: Free Press.
- Merton, R. K., & Sztompka, P. (1996). *On social structure and science*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Middelthon, A.-L. (2001). *Being young and gay in the context of HIV: A qualitative study among young Norwegian gay men*. Oslo: University of Oslo.
- Millward, L. (2000). Focus group. I: G. M. Breakwell, S. Hammond & C. Fife-Schaw (Reds.), *Research methods in psychology* (2. utg., s. 274-293). London: Sage Publications.
- Moos, L., Krejsler, J., & Fibæk Laursen, P. (2004). *Relationsprofessioner: Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Moos, L., Weber, K., Fibæk Laursen, P., & Salling Olesen, H. (2005). *Professionalisering: En grundbog*. Frederiksberg: Roskilde Universitetforlag.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Morgan, D. L. (1993a). Future directions for focus groups. I: D. L. Morgan (Red.), *Successful focus groups : Advancing the state of the art* (s. 225-244). Newbury Park, Calif: Sage.

- Morgan, D. L. (1993b). *Successful focus groups: Advancing the state of the art*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2. utg.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Morgan, D. L., & Krueger, R. A. (1993). When to use focus groups and why. I: D. L. Morgan (Red.), *Successful focus groups* (s. 3-34). Newbury Park, Calif.: Sage.
- Morgan, D. L., & Krueger, R. A. (1998). *The focus group kit*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Morgan, D. L., & Spanish, M. T. (1984). Focus groups: A new tool for qualitative research. [Article]. *Qualitative Sociology*, 7(3), 253.
- Myhre, R. (1990). *Pedagogikk og etikk*. Oslo: Gyldendal.
- Naples, N. A. (2003). *Feminism and method: Ethnography, discourse analysis, and activist research*. New York: Routledge.
- Nash, R. J. (2002). *"Real world" Ethics: Frameworks for educators and human service professionals* (2. utg.). New York: Teachers College Press.
- Nielsen, H. B., & Rudberg, M. (1989). *Historien om jenter og gutter: Kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Noddings, N. (1987). Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. *Harvard Educational Review*, 56(4), 496-510.
- Noddings, N. (1993). Caring: A feminist perspective. I: K. A. Strike & P. L. Ternasky (Reds.), *Ethics for professionals in education: Perspectives for preparation and practice* (s. 43-53). New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1999). Care, justice, and equity. I: M. S. Katz, N. Noddings & K. A. Strike (Reds.), *Justice and caring* (s. 7-20). New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2001). The caring teacher. I: V. Richardson (Red.), *Handbook of research on teaching* (Vol. Fourth Edition, s. 99-105). Washington, D.C: American Educational Association.
- NOKUT. (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport. Hentet 22.08, 2007, fra http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/Rapporter/ALUEVA_Hovedrapport.pdf
- NorskLærerlag. (2001). *Verdigrunnlag - Norsk Lærerlag*. Upublisert manuskript, Oslo.
- Nortvedt, P. (2005, 20.-21.juni). *Profesjonsetikkens grunnlag*. Paper presentert på Profesjonsetisk Workshop, Bergem.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Känslans skärpa tankens inlevelse*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Nussbaum, M. C. (2001). *The fragility of goodness: Luck and ethics in greek tragedy and philosophy* (Rev. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nyeng, F. (2000). *Etiske teorier: En systematisk fremstilling af syv etiske teoriretninger*. København: Gyldendal uddannelse.

- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nygren, P., & Fauske, H. (2004). *Ideologisk beredskap: Om etikk og verdier i helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ohnstad, F. O. (2004). Etikk og skikkethetsvurdering. I: E. Gabrielsen, R. Lorentzen, F. O. Ohnstad, P. Ramberg & V. Raugland (Reds.), *Skikkethetsvurdering* (s. 15-40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ohnstad, F. O., & Brusling, C. (2003, March 6-9, 2003). *Professional ethics in teacher education and early childhood education: Student teachers' expectations and outcomes*. Paper presentert på NERA's 31st Congress, København.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Upublisert monografi, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Oser, F. K. (1989). Cognitive representation of professional morality: A key to teaching success. I: T. Bergem (Red.), *I lærerens hånd : Artikler med søkelys på etiske utfordringer i undervisning og oppdragelse* (s. 99-142). Bergen: NLA-forlaget.
- Oser, F. K. (1992). Morality in professional action: A discourse approach for teaching. I: A. Dick, F. K. Oser & J.-L. Patry (Reds.), *Effective and responsible teaching : The new synthesis* (1. utg., s. 109-125). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Oser, F. K., & Althof, W. (1993). Trust in advance: On the professional morality of teachers. *Journal of Moral Education*, 22(3), 253.
- Parsons, T. (1967). *Sociological theory and modern society*. New York: The Free Press.
- Pendlebury, S. (1990). Practical arguments and situational appreciation in teaching. *Educational Theory*, 40(2), 171-179.
- Persvold, M., Habo, S., Bakken, A., Vassbotn, V., Ryvarden, K., & Rasch, S. (1973). Innstilling om yrkesetikk for lærere. *Vår skole*, 2-3, 93-165.
- Petersson, B. (1992). Vad är yrkesetik? *Arbetsterapeuten*, 13.
- Petersson, B. (1994). *Forskning och etiska koder*. Nora: Nya Doxa.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge*. Chichago: University of Chichago Press.
- Ravn, B. (2007). God dag hjem - økseskaft. I: L. Sundli & J. Møller (Reds.), *Læringsplakaten - skolens samfunnskontrakt* (s. 219 -241). Kristiansand: Høgskoleforl.
- Reed, J., & Payton, V. R. (1997). Focus group: Issues of analysis and intrerpretation. *Journal of Advanced Nursing*, 26, 765-771.
- Reimers, E. (1993). Bårettelser som argument. *Språk & Stil: tidsskrift för svensk språkforskning*, Ny följd(9), 93-104.
- Richardson, V., & Fallona, C. (2001). Classroom management as method and manner. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 705-728.
- Richardson, V., & Fenstermacher, G. (2001). Manner in teaching: The study in four parts. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 631-637.
- Ross, W. D., & Stratton-Lake, P. (2002). *The right and the good* (ny utg.). Oxford: Clarendon Press.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.

- Sandvand, J. E. (1989). *Fra lærerhold. Vårt Land*,
- Schiratzki, J. (2005). *Barnets bästa i ett mångkulturellt Sverige: En rättsvetenskaplig undersökning* (2. utg.). Uppsala: Iustus Förlag.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Selander, S. (1993). Professioner og professionalisering. I: J. Cederstrøm (Red.), *Lærerprofessionalisme* (s. 17- 25). København: Unge Pædagoger.
- Sennett, R. (1992). *Intimitetstyranniet*. Oslo: Cappelen.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2005). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas / joan poliner shapiro, jacqueline a. Stefkovich* (2. utg.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Shavelson, R. J. (1973). What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 24, 144-151.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities - constructing life through language*. London: Sage Publications.
- Sigsgaard, E. (2003). *Kjeft. Et oppgjør med kjeftepedagogikken*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook* (2. utg.). London: Sage.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays* (ny utg.). Oslo: Aschehoug.
- Socket, H. (1990). Accountability, trust and ethical codes of practice. I: J. I. Goodlad, R. Soder & K. A. Sirotnik (Reds.), *The moral dimensions of teaching* (s. 224 - 251). San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Solerød, E. (1994). *Pedagogiske grunnproblemer i historisk lys*. Oslo: Tano.
- Soltis, J. F. (1986). Teaching professional ethics. *Journal of Teacher Education*, 37(3), 2-4.
- Spiegelberg, H., & Schuhmann, K. (1982). *The phenomenological movement : A historical introduction* (3. utg.). The Hague: Nijhoff.
- Starrin, B. (1994). Om distinktionen kvalitativ - kvantitativ i social forskning. I: B. Starrin & P.-G. Svensson (Reds.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 11-39). Lund: Studentlitteratur.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Strike, K. A. (1995). Professional ethics and the education of professionals. *Educational Horizons*, 29-36.
- Strike, K. A. (1996). The moral responsibility of educators. I: E. Guyton, J. P. Sikula & T. J. Buttery (Reds.), *Handbook of research on teacher education : A project of the association of teacher educators* (2. utg., s. 869-892). New York: Macmillan.
- Strike, K. A. (1999). Justice, caring, and universality: In defense of moral pluralism. I: M. S. Katz, N. Noddings & K. A. Strike (Reds.), *Justice and caring. The search for common ground in education* (s. 21- 36). New York: Teacher College Press.

- Strike, K. A., & Soltis, J. F. (2004). *The ethics of teaching* (4. utg.). New York: Teachers College Press.
- Strike, K. A., & Ternasky, P. L. (1993). *Ethics for professionals in education: Perspectives for preparation and practice*. New York: Teachers College Press.
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis - mellom refleksjon og kontroll*. Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Sundli, L. (2002). *Veiledning i virkeligheten: Praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tangerud, H. (1980). *Mønsterplanen i søkelyset*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag: Interaktivt regelarbeite mellan lärare och elever*. Linköpings Universitet, Department of Behavioural Sciences, Linköping.
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31-47.
- Tirri, K., & Husu, J. (2002). Care and responsibility in 'the best interest of the child': Relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers & Teaching*, 8(1), 65-80.
- Todd, S. (2001). "Bringing more than i contain": Ethics, curriculum and the pedagogical demand for altered egos. *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 431-450.
- Tom, A. R. (1980). Teaching as a moral craft: A metaphor for teaching and teacher education. *Curriculum Inquiry*, 10, 318-323.
- Tom, A. R. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York: Longman Inc.
- Torgersen, U. (1972). *Profesjonssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument* (ny utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tranøy, K. E. (1998). *Det åpne sinn: Moral og etikk mot et nytt årtusen*. Oslo: Universitetsforl.
- UFD. (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen* Oslo.
- Universitetet i Trondheim, & Pedagogisk institutt. (1994). *Høringsuttalelser til KUF om prinsipper og retningslinjer for grunnskolen oppbygning, organisering og innhold for 10-årig grunnskole*. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Universitets-, & høgskoleloven. (2003). *Lov av 12. Mai 1995 nr. 22 om universiteter og høgskoler med endringer, sist ved lov av 13. Desember 2002 nr. 78 (i kraft 1. Januar 2003)*. Oslo.
- Utdanningsforbundet. (2006). Profesjonsbevissthet,
- Vetlesen, A. J. (1996). *Nærhetsetikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Vetlesen, A. J., & Nortvedt, P. (1994). *Følelser og moral*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers & Teaching*, 9(4), 377-389.
- Vaage, S. (1980). *Lærararbeidet : Teoridanning omkring lærerarbeidet. Historisk skisse 1820-1980*. Oslo: Universitetet.
- Walden, T., Wolock, I., & Demone, H. W. (1990). Ethical decision making in human services: A comparative study. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 71(2), 67-75.

- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York, : John Wiley & Sons.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice : A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: Om fokuserede gruppintervjuer som undersøgelsesmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: A review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(3), 181-2003.
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. I: D. Silverman (Red.), *Qualitative research : Theory, method and practice* (2. utg., s. 177-199). London: Sage.
- Wilson, V. (1997). Focus groups: A useful qualitative method for educational research? *British Educational Research Journal*, 23(2), 209-225.
- Young, D. (1995). Understanding ethical dilemmas in education. *Educational Horizons*, 37-42.
- Zeller, R. A. (1993). Focus group research on sensitive topics. I: D. L. Morgan (Red.), *Successful focus groups : Advancing the state of the art* (Vol. Sage focus editions;156, s. 167-183). Newbury Park, Calif: Sage.
- Østrem, S. (2007). *En umulig utdanning til et umulig yrke?* Upublisert monografi, Roskilde universitetscenter, Roskilde.

Vedlegg 1: Oversikt over løsningskategorier fordelt på hovedcasene

Hoved-caser	Løsningskategorier								
	Utsette (L1)	Info/deleger (L2)	Akseptere (L3)	Kompromisse (L4)	Kompensere (L5)	Dialog Elev (L6e)	Dialog foreldre (L6f)	Dialog kollega (L6k)	sum
A1-1						L6e		L6k	2
A1-2			L3		L5				2
A1-3			L3		L5	L6e	L6f		4
A2-1	L1	L2							2
A2-2			L3			L6e			2
A3-1			L3						1
A3-2 ₁			L3						1
A3-2 ₂		L2							1
A4-1	L1					L6e			2
A5-1						L6e	L6f		2
A5-2	L1		L3						2
A6-1		L2			L5	L6e		L6k	4
A6-2			L3	L4				L6k	3
A7-1					L5	L6e			2
A7-2	L1								1
A8-1			L3						1
A8-2				L4		L6e		L6k	3
A9-1			L3			L6e	L6f		3
A9-2	L1	L2							2
A9-3				L4		L6e	L6f		3
B1-2				L4		L6e	L6f		3
B2-1		L2		L4			L6f		3
B3-1			L3	L4	L5				3
B4-1		L2						L6k	2
B5-1						L6e		L6k	2
B6-1			L3						1

B6-2			L3						1
B7-2	L1		L3				L6k		3
B8-1				L4					1
B8-2				L4					1
B9-1	L1		L3	L4	L5	L6e	L6f	L6k	7
B9-2						L6e	L6f	L6k	3
B9-3				L4		L6e			2
Sum	7	6	14	10	6	15	9	8	75

Tabell 6: Løsingskategorier fordelt på hovedcaser

Kommentarer til tabellen

I de 33 hovedcasene representeres

- 1 case med 7 løsningskategorier,
- 2 caser med 4 løsningskategorier
- 9 caser med 3 løsningskategorier
- 12 caser med 2 løsningskategorier
- 9 caser med 1 løsningskategori

Vedlegg 2: Begrunnelseskategorier fordelt på hovedcaser

<i>Hovedcaser</i>	<i>Begrunnelseskategorier</i>				
	<i>Bsbeste (B1)</i>	<i>Lojforel (B2)</i>	<i>Lojkol (B3)</i>	<i>Andre (B4)</i>	<i>Lojmand (B5)</i>
<i>A1-1</i>	<i>B1</i>		<i>B3</i>		<i>B5</i>
<i>A1-2</i>	<i>B1</i>				
<i>A1-3</i>	<i>B1</i>				
<i>A2-1</i>	<i>B1</i>		<i>B3</i>	<i>B4</i>	
<i>A2-2</i>	<i>B1</i>	<i>B2 (ene)</i>			
<i>A3-1</i>	<i>B1</i>			<i>B4</i>	
<i>A3-2₁</i>	<i>B1</i>				
<i>A3-2₂</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>			
<i>A4-1</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>			
<i>A5-1</i>	<i>B1</i>				<i>B5</i>
<i>A5-2</i>	<i>B1</i>		<i>B3</i>		
<i>A6-1</i>	<i>B1</i>		<i>B3</i>	<i>B4</i>	
<i>A6-2</i>	<i>B1</i>		<i>B3</i>		<i>B5</i>
<i>A7-1</i>	<i>B1</i>				
<i>A7-2</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>		<i>B4</i>	<i>B5</i>
<i>A8-1</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>		<i>B4</i>	<i>B5</i>
<i>A8-2</i>	<i>B1</i>				<i>B5</i>
<i>A9-1</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>			<i>B5</i>
<i>A9-2</i>	<i>B1</i>			<i>B4</i>	<i>B5</i>
<i>A9-3</i>	<i>B1</i>			<i>B4</i>	
<i>B1-2</i>	<i>B1</i>			<i>B4</i>	<i>B5</i>
<i>B2-1</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>B3</i>		<i>B5</i>
<i>B3-1</i>	<i>B1</i>			<i>B4</i>	<i>B5</i>
<i>B4-1</i>	<i>B1</i>		<i>B3</i>		<i>B5</i>
<i>B5-1</i>	<i>B1</i>		<i>B3</i>		<i>B5</i>
<i>B6-1</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>B3</i>		<i>B5</i>
<i>B6-2</i>	<i>B1</i>		<i>B3</i>	<i>B4</i>	<i>B5</i>
<i>B7-2</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>		<i>B4</i>	<i>B5</i>
<i>B8-1</i>	<i>B1</i>				<i>B5</i>
<i>B8-2</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>			<i>B5</i>
<i>B9-1</i>	<i>B1</i>			<i>B4</i>	<i>B5</i>
<i>B9-2</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>			<i>B5</i>
<i>B9-3</i>	<i>B1</i>				<i>B5</i>
<i>Sum</i>	<i>32</i>	<i>11</i>	<i>10</i>	<i>13</i>	<i>21</i>

Tabell 7: Begrunnelseskategorier fordelt på hovedcaser

Forkortelser:

Bsbeste = barnets beste

Lojfor = lojalitet til foreldre

Lojkol= lojalitet til kollegaer (herunder også til rektor, skoleledelse)

Lojmand= lojalitet til mandatet

Andre = lene seg på andre, akseptere andres krav

Vedlegg 3: Antall følgecase

A-gruppa			B-gruppa	
Hovedcase	Følgecaseer (antall)		Hovedcase	Følgecaseer (antall)
A1-1	3		B1-2	4
A1-2	4		B2-1	2
A1-3	2		B3-1	9
A2-1	4		B4-1	10
A2-2	5		B5-1	7
A3-1	3		B5-2	0
A3-2 (totalt)	1		B6-1	0
A4-1	4		B6-2	3
A5-1	4		B7-2	0
A5-2	3		B8-1	7
A6-1	1		B8-2	4
A6-2	15		B9-1	4
A7-1	5		B9-2	0
A7-2	1		B9-3	1
A8-1	5			
A8-2	5			
A8-3	3			
A9-1	0			
A9-2	1			
A9-3	0			
sum	68			51

Tabell 8: Oversikt antall følgecaseer

Tabellen viser at det er *ulikt antall følgecaseer* knyttes til de forskjellige hovedcasene. Antallet varierer mellom 0 til 15 følgecase til et hovedcase.

Vedlegg 4: Informanter og deres skoler

Gruppe	Kjønn (M/K)	Alder	Nivå	Område
A	M	32	U	Utkant -drabantby
B	K	33	B/U	Utkant -drabantby
A	K	35	B	Utkant - drabantby
A	K	39	B	Indre bykjerne
A	K	40	B	Utkant, nabokommune
A	K	40	U	Vestkant
B	K	41	B	Utkant - drabantby
B	K	43	B	Utkant -drabantby
A	K	45	B	Bynær
A	K	50	U	Utkant,nabokommune
A	K	51	B	Vestkant
B	K	52	B	Vestkant
B	K (sluttet)	54	U	Bynær
B	K	56	B	Bynær
A	K	56	B/U	Utkant - drabantby
A	K	56	U	Utkant, nabokommune
B	K	57	U	Bynær
B	K	58	B	Indre bykjerne
B	M	58	B/U	Utkant - drabantby
B	K	60	B/U	Utkant - drabantby
B	K (sluttet)	61	B/U	Utkant - drabantby
A	M	61	U	Utkant, nabokommune
22 del-takere	3 menn og 19 kvinner		10B, 5B/U, 7U	4 bynær, 2 indre bykjerne, 9 drabantby, 4 nabokommune, 2 vestkant by

Tabell 9: Informanter og deres skoler

Forklaring på kategori - Nivå

U= ungdomsskole

B= barneskole

B/U= barne- og ungdomsskole

Alderssammensetning:

- 32 – 40 år: 6 stk
- 41-50 år: 4 stk
- 51-60 år: 10 stk (største gruppe)
- 61 – år: 2 stk

Fordeling mellom gruppe A og B

- **A-gruppen: 2 menn.** 6 lærere i aldersgruppe 32-40 år, 4 lærere i aldersgruppe 50-56 år og 1 lærer i aldersgruppe 61 år
- **B-gruppen: 1 mann.** 1 lærer i aldersgruppe 32-40 år, 2 lærere i aldersgruppe 41-50 år, 7 lærere i aldersgruppe 51-60 år og 1 lærer i aldersgruppen 61 år

Vedlegg 5: Invitasjonsbrev til praksisskoler og øvingslærere



Til øvingslærere i våre praksisskoler

Deres ref:

Vår ref:

Saksbehandler:

Dato:

5. november 2002

Kjære øvingslærer.

Ved høgskolen i Oslo foregår nå et forskningsprosjekt med hensikt å forsøke å forstå læreryrkets vilkår og forutsetninger. Læreres arbeid har en yrkesetisk komponent. Jeg vil prøve å gjøre denne synlig gjennom å undersøke hvordan lærere ser på ulike problemer i sitt hverdagsarbeid, eksempelvis etiske og moralske konflikter/dilemmaer, der læreren forventes å skulle imøtekomme mange ulike behov samtidig.

Fra januar 2003 vil jeg etablere øvingslærergrupper som diskuterer etiske dilemmaer ut fra egne praktiske situasjoner i yrket. Gruppene vil bestå av 5-8 øvingslærere fra ulike skoler, og vil møtes i øvingslærertiden på mandager (13.00-15.30) en gang pr. mnd i ca. ett år. Dette opplegget vil kunne være en del av din etterutdanning som øvingslærer, og kompenseres med fri fra annen etterutdanning. I tillegg vil du som deltaker få deltakerbevis for gjennomført opplegg. Det er ønskelig at både ungdomstrinnet og barnetrinnet er representert i disse samtalegruppene.

Arbeidet i øvingslæregruppen vil bestå både av samtaler rundt praksisfortellinger med etiske problemstillinger og noe litteraturløsning. Alle data vil bli konfidensielt behandlet slik enhver forskningsprosess krever. Vanlige prinsipper som sikring av personvern (taushetsplikt og anonymisering) vil bli ivarettatt.

Dersom du ønsker å delta på dette, kan du sende inn lappen under eller ringe meg på telefon 22 45 22 39 (jobb), 22 29 35 51 (privat), eller bruke e-mail: froydisoma.ohnstad@lu.hio.no innen **5. desember 2002**. Har du noe å spørre om, kan du bruke samme telefonnr./e-mail for å kontakte meg. Send inn denne lappen i mitt navn til adressen: SPS, Wergelandsven 27, 0167 Oslo.

Jeg ønsker å delta i forskningsopplegg/etterutdanning for øvingslærere i yrkesetikk.....	
Navn.....	Skole.....Alder.....
Trinn du underviser på.....	
Antall år i læreryrket etter avsluttet lærerutdanning.....	
Fag du underviser i/har spesialutdanning i.....	
Telefon.....	E-mail.....

Vennlig hilsen

Froydis Oma Ohnstad

Froydis Oma Ohnstad

Høgskolelektor/stipendiat

Vedlegg 6: Informasjonsbrev til deltakerne i prosjektet



**Til øvingslærerne i
profesjonsetikkprosjektet**

Deres ref:

Vår ref:

Saksbehandler:
Frødis Oma Ohnstad

tlf 22 45 22 39

Dato:
10. desember 2002

DELTAKELSE I FORSKNINGSPOPPLEGG OM PROFESJONSETIKK

Takk for at du har meldt deg til å være med i forskningsopplegget mitt.

Prosjektet er finansiert av Høgskolen i Oslo og forventes ferdig våren 2006. Prosjektet har som formål å synliggjøre den yrkesetiske komponenten i læreres arbeid. Jeg håper at dette skal være mulig å få fram gjennom å lytte til lærere som samtaler om etiske og moralske sider ved sitt hverdagsarbeid.

Arbeidet i øvingslærergruppen vil bestå både av samtaler rundt egne praksisfortellinger med etiske problemstillinger og av tekster som vil bli utdelt. Alle samtalene vil bli tatt opp på bånd, og av den grunn må vi være i et egnet lokale på høgskolen med gode opptaksmuligheter (AV-rom i 3. etg). Noe ut i prosessen kan det også bli aktuelt enkeltintervju med dere.

Jeg har meldt prosjektet til Datatilsynet, og garanterer for at det følger gitte retningslinjer for personvern. Jeg er selv behandlings- og dataansvarlig for prosjektet. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt. Alle opplysningene som framkommer under samtalene vil anonymiseres, og materialet vil ikke bli oppbevart videre med noen form for personidentifikasjon. Gjennom hele prosessen vil alle data behandles konfidensielt, og opplysningene vil ikke bli utlevert til andre. Opplysninger som framkommer i sluttrapporten skal heller ikke kunne tilbakeføres til enkeltpersoner. Det er frivillig å delta i prosjektet, og det er også mulig å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt.

Jeg har fordelt dere i to grupper (A og B med 10 øvingslærere i hver) og prøvd å gjøre gruppene like i størrelse men samtidig så varierte som mulig m.h.t alder, trinntilhørighet, erfaring som lærer, fagsammensetning med mer. Jeg har også forsøkt å ta hensyn til når dere har studentgrupper våren 2003 og andre forpliktelser på høgskolen, men noen kollisjoner må det bli da antall uker uten studenter i vårsemesteret er svært få. For høsthalvåret er det ikke satt opp noen grupper ennå, slik at det ikke er mulig å gjøre slike vurderinger for den perioden. Dersom det skulle bli vanskeligheter med gjennomføringen høsten 2003, bør vi kunne justere møteplanen noe.

Datoer og tidspunktMandager i møtetiden for øvingslærere - tidspunkt: **13.30-15.30**

Gruppe A	20.jan	10.febr	17.mars	28.april	19.mai	16.juni	8.sept	6.okt	3.nov	
	Prks A00		Prks A01							
Gruppe B		3.mars	7.april	5.mai	2.juni	25.aug	22.sept	20.okt	17.nov	15.des
		Prks A02								

Oppgave:

Til første gang vi møtes ønsker jeg at dere har med en kort skriftlig beskrivelse av:

En arbeidssituasjon hvor du som lærer fant det vanskelig å vite hva som var rett eller galt å gjøre sett ut fra et moralsk eller etisk synspunkt i forhold til elever, kollegaer eller noe annet i din lærerpraksis

- *Beskriv hva som skjedde, hva du gjorde og hvilke overveielser du foretok samt hvordan det hele endte.*

Jeg møter dere nede i resepsjonen første gang.

Dersom du lurer på noe, er det bare å ta kontakt - enten på telefon, mail eller fax (se opplysninger nederst)

Jeg gleder meg til gruppesamtalene med dere.

Til vi møtes - ha en riktig god jul.

Hilsen

Frøydis Oma Ohnstad
Frøydis Oma Ohnstad

Mail:

Frøydisola.Ohnstad@lu.hio.no

Fax: 22 45 28 50

Tlf.

- 22 45 22 39 (jobb)
- 22 29 35 51 (priv)
- 410 25726 (mobil)

Vedlegg 7: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hans Holmboesgt. 22
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47/ 55 58 21 17
Fax: +47/ 55 58 96 50
E-mail: nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no

Froydis Oma Ohnstad
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Oslo
Pilestredet 52
0167 OSLO

Vår dato: 07.01.03

Vår ref: 200201002 AGM / RH

Deres dato:

Deres ref:

FORSKNINGSPROSJEKT SOM OMFATTES AV MELDEPLIKT

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.02. Meldingen gjelder prosjektet:

9636 *Profesjonsetiske kompetanse blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler*

Etter gjennomgang av meldeskjema og dokumentasjon, finner Datafaglig sekretariat at behandlingen av personopplysningene vil være meldepliktig i henhold til personopplysningsloven (POL) § 31. Det er grunn til å understreke at de alminnelige regler for behandling av personopplysninger fremdeles vil gjelde, jf. POL kapittel II, III og IV.

Vår vurdering er basert på følgende opplysninger fra prosjektleder:

Formålet med prosjektet å undersøke hva som er profesjonsetikk i den individuelle lærers "levde" hverdag.

Utvalget omfatter 19 øvingslærere rekruttert fra ulike skoler. Førstegangskontakt er allerede opprettet.

Opplysningene samles inn gjennom samtalegrupper og intervju. Det skal samles inn opplysninger om etiske problemstillinger knyttet til konkrete situasjoner fra praksis og lærernes vurderinger av disse. Opplysningene skal tas opp på bånd og transkriberes til pc tilknyttet Internett. Direkte personidentifiserbare opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste. Datamaterialet blir anonymisert ved prosjektslutt som er beregnet til 30.06.2006.

Utvalget informeres skriftlig. Informasjonsskrivet gjør rede for alle sider ved prosjektet. Det innhentes skriftlig samtykke.

Dersom undersøkelsesopplegget endres i forhold til de punktene som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet vurderes på nytt av Datafaglig sekretariat.

Datafaglig sekretariat har meldt prosjektet til Datatilsynet. Vedlagt følger kvittering fra Datatilsynet.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, N-0316 Oslo. Tel: +47/ 22 85 52 11. E-mail: nsd@uio.no

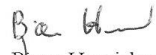
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, N-7491 Trondheim. Tel: +47/ 73 59 19 07. E-mail: kyrre.svanva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, N-9037 Tromsø. Tel: +47/ 77 64 43 36. E-mail: nsdmaa@sv.uit.no

Det gjøres forøvrig oppmerksom på at det skal gis ny melding tre år etter at forrige melding ble gitt, dersom prosjektet fortsatt pågår, jf. § 31 tredje ledd.

Kontaktperson: Alette Gilhus Mykkeltvedt tlf: 55582174

Vennlig hilsen
Datafaglig sekretariat


Bjørn Henrichsen


Alette Gilhus Mykkeltvedt

Vedlegg: Utdrag fra POL §§ 31 og 33 og forskriftenes kapittel II §§ 7-20 og 7-25
Kvittering fra Datatilsynet

Vedlegg 8: Eksempel på del av skriftlig oppsummering mellom samlingene

Slike oppsummeringer var utgangspunkt for responsamtaler i starten på hvert møte.

Oppsummering B8 - 17.11.03

Dato	Forhold mellom	Type etisk problem Hvorfor det er etisk? Hva er etisk i dette? Går det an å sette andre navn på dette? Som annen type problem?	Overvei-elser	Valgt handling	Begrunnelse(r) for valgt handling	Vurdering av handlingen
17.11.03	Realsjonelt et integret barn - hele klassen	Hvor mye skal jeg ta hensyn til det ene barnet kontra klassen som helhet? Hennes faglige utvikling – klassens faglige utvikling? Er det riktig å ta så mye hensyn til den ene eleven? Egne regler for noen elever – andre for klassen som helhet? Likhetsperspektivet. Hvordan forklare for elevene at de må behandles ulikt?	<p>Dette barnet fungerer best når undervisningen er tradisjonell og lærerstyrt. Hvor mye skal hun får sitte med sitt for seg selv? Tegne mm og holde på med egne ting? Forstyrrer da ikke de andre.</p> <p>Må ofre hennes utvikling noe på bekostning av klassen Kan ikke bare ha lærerstyrt og tradisjonell undervisning.</p> <p>Ikke stigmatisere denne eleven slik at de andre synes hun er rar og at det utlegges ved middagsbordet.</p> <p>Urettferdig?? Skulle andre også fått slik oppmerksomhet....</p> <p>Når vi har mange med ulike spesielle behov eller diagnoser, hvem skal da prioriteres?</p> <p>Hvordan kan jeg forklare og begrunne mine valg og vektinger overfor foreldre?</p>	<p>Læreren kompromisser: lar henne drive noe med sitt</p> <p>Læreren bytter på hvem hun skal ta hensyn til.</p> <p>Enkelte ganger overser læreren at hun driver med egne ting i klassen</p> <p>Positiv forsterkning</p> <p>”Kiling” – stryker henne så hun blir rolig.</p>	<p>Blir rolig slik, hun holder fred når hun får hold på med sitt. De andre får da oppmerksomhet eller får gjøre elevstyrte aktiviteter</p>	<p>1. Var dette den beste løsningen sett i ettertid?</p> <p>2. Hvem var løsningen god for?</p> <p>3. Var løsningen like god for alle involverte i saken?</p> <p>Hva veier tyngst? Hva tar du som lærer mest hensyn til?</p> <p>a) den integrerte eleven? b) klassen?</p>

Vedlegg 9: Eksempel på responsamtale i starten av et møte

Med uthevet skrift er moderator eller gruppeleders utsagn.

F: Aller først til oppsummeringen. Da begynner vi med K. Noe du reagerer på [i den skriftelige oppsummeringen som er tilsendt]?

*KM: Nei, jeg synes det er [ok]....

***F: det etiske dilemmaet da? Har jeg løftet det fram?**

*KM: Ja det er jo det: Akkurat hvor mye skal jeg ta hensyn til den ene kontra de andre [i klassen], og hva må jeg la henne holde på med for at ... som ikke er utviklende (latter) eller læring i... for å ta hensyn til de andre. Men akkurat det der likhetsperspektivet som jeg ikke har da. Akkurat det der ordet der: likhetsperspektiv. Fordi jeg har en helt annen forståelse enn veldig mange andre utenom skolen, når det gjelder rettferdighet eller likhet. For rettferdighet er at det er ulikt. Det er det eneste som er rettferdig, og det er det eneste som er sikkert (latter)...på en måte. Så akkurat.....

***F: .. den kunne vi tatt bort.**

*KM: mmmm (enig). noe på en måte om at rettferdighet er at det er ulikt fordi de er ulike.

***F: Men i møte med foreldre da, når du skal argumenterer hvorfor noen får fordeler, du har ikke problemer med det?**

*KM: Nei vi tar det opp helt fra 1.klasse både med foreldre og elever, det har jeg alltid gjort og det har alltid.... Før jeg begynte på Skog skole, var jeg 4 år på Vågan skole, og da hadde jeg en klasse som jeg ikke var noe særlig fornøyd med det – at en stakkars gutt ble tilgodesett mye mer enn de andre, Og så kjøret vi den runden om at de ville ha at alt skulle være likt. Ingen skulle få lov til noe mer osv. Så kjørte jeg en kontrakt på det i 14 dager, og uken var ikke gått før de var så forsynt. Så kjørte jeg ut den kontrakten..

***F: Det husker vi du har fortalt..**

*KM: Og jeg mener.... Jeg orker ikke det ikke flere ganger, men jeg har brukt det eksemplet mange ganger. Og alle ser jo at man er forskjellig, noen må oftere på do, noen er nervøse for ditten og datten, og noen elsker å opptre osv. Vi er forskjellig, og det merker jo foreldre og det merker jo lærere – og merker de det ikke så er det noe galt... (Sier det siste svært svakt)

*AL: Ja men nettopp derfor tror jeg kanskje likhetsperspektivet – nå var jeg ikke med da når [dette caset ble tatt opp]- for det er jo at vi skal ha respekt for hverandre. Det bør jo være det overordnede...

*KM: Ja, men på en måte kan det ligge det i det, men jeg synes akkurat likhetsperspektivet – det kan også ligge i det at de er like. Men at vi har lik verdi selv om vi er ulike, så hvis det er det vi legger i likhetsperspektivet....? Jeg synes kanskje at det ligger (latter) noe mer at vi er like..... men at vi har lik verdi er noe annet...

*AL: Ja for jeg deler jo ditt syn på at vi må gjøre det forskjellig fordi de [elevene] er forskjellige, men verdien av oss som mennesker er like stor, uansett..

*KM: Ja-a.

*AL: Men det er handlingene våre som...

*KM: Og behovene – selv om de grunnleggende behovene er like fordi vi er mennesker, så er det noen som trenger dem i sterkere grad av oppfyllelse av dem enn andre trenger det.

*BHS: ja, men det altså en ting til med likhet – jeg tror nok foreldre og... Det med å akseptere at noen trenger annerledes behandling enn andre – det synes ikke jeg er noe problematisk, og det tror jeg alle folk godtar og. Men det er jo det at det ofte blir så lite igjen til de andre. Sånn at de føler at det burde vært mer tid til alle. For det at noen må få mer, det er man på en måte enige i . Det synes jeg aldri er noe vanskelig å forklare, men det at det da ikke blir noe tid igjen....

*KM: Det er jo et etisk dilemma, men det er der det på en måte går veldig på... det er der jeg i hvert fall [tenker] ... så får hun sitte der da med sine leker selv om ingen har lov å ha leker fremme og selv om ingen har lov å bruke 20-30 minutter på å spisse blyanter som var nyspisset.... Ikke sant... vel, vel så får hun gjøre det da. Og så får jeg sitte enten å [stryke henne].....

*BHS: Ja vi snakket om det... jeg har det samme [i min klasse] – hun også sitter og spisser blyanter... Det er godt at det finnes blyantspissere, sier jeg.

***F: Sånn i forhold til andre [elever] KM som har lyst å bli ”kost litt av frøken”...?**

*KM: Ja, men de gjør det de og... (litt overbærende sagt, det er opplagt at de også får denne oppmerksomheten fra KM tolkes dette som...). Når de er små så er de veldig til å si det, og egentlig så ser du ... Og jeg synes nesten jeg sitter ved alle anledninger og klapper litt på noen, og styrer noen... Jeg tror det er lettere å være dame enn mann i så måte....Jeg er ikke helt sikker på hvis det er en ung mann, så kan man ikke klappe på søte jenter i 6. og 7 klasse, 8.klasse i hvert fall (latter)

*BFH(mann): Det blir ikke noe bedre når man blir eldre [lærer]...

*KM: Nei, kanskje ikke... (latter fra flere)

*BHS: og heller ikke gutter i 7.klasse – de vil jo gjerne få litt kos de, men jeg tror ikke de skulle vært en mann som hadde gjort det egentlig for da....

*KM: Men senest i dag, jeg har fått en ny elev – virkelig en case altså... Og vi satt og øvde på til julegudstjenesten. Og så satt jeg og klappet på hun jenta mi her – og så kom han [nye]. (Viser at han gned seg inntil KM samtidig og ville omtrent sitte på fanget). Og han er så tung! (latter fra flere). Nesten like tung som meg, sier jeg! Men – fra oktober til i dag... det er nydelig at han kan vise det (at han trenger oppmerksomhet og ønsker kontakt med læreren sin).

*Flere: Ja (er enige i dette)

***F: [Fra oppsummeringen] Hva veier tyngst for deg KM, (latter da hun tenker på den tunge eleven?) Hva tar du som lærer mest hensyn til... ikke den tunge eleven...(latter), men har du noen formening om det? Eller føler du det som et helt irrelevant spørsmål?**

*KM: Ideelt sett så håper jeg jo at jeg tar hensyn til alle sammen da....ikke sant. Men det er klart at noen barn... og det behøver ikke være bare sånne, men det er slik at noen barn er nærmere hjertet ditt...og ofte er det de som du har brukt mest tid og krefter og omsorg på, det er det. Så synes du det er godt med de som er noen støtter også da. Jeg kan ikke svare på det...

***F: du kompromisser hele veien?**

*KM: Jeg tror, jeg håper jeg gjør det...Jeg håper jeg gjør det... Der hvor jeg føler at noen blir sjalu – det kan være venninner eller noe sånt noe – så tar jeg det opp med dem spesielt , og da får jeg alltid høre at de også har lyst til å få mer kos. Og [da sier jeg] det var godt du sa... da skal vi huske på det! Men der er jo sånn at når du som lærer har hatt dem så lenge også[fra 1.klasse] så er det jo litt lettere og da.

***F: det er jo bare en utfordring å huske dette da....?**

*KM: Ja-a. Alle sammen... hver dag!

Vedlegg 10: Fokusgrupper vs longitudinelle samtalegrupper

Fokusgrupper  Longitudinelle samtalegrupper med et spesielt fokus

	Tradisjonelle fokusgrupper	Gruppesamtaler i serie med fokus på læreres etikk
Metode	Halvveis mellom deltakende observasjon og intervju med åpne spørsmål	Halvveis mellom deltakende observasjon og intervju med åpne spørsmål
Møter - hensikt	Et gruppeintervju	En serie- gruppesamtale i en spesiell forskningsinteresse
Antall deltakere	Fra 5 -10 deltakere	11 deltakere i hver gruppe , men gjennomsnitt 8-9 (grunnet fravær)
Antall grupper	Mange grupper – ofte av ulik størrelse	To grupper – lik størrelse
Sammensetning av gruppene	Ofte ulike grupper med informanter. Både fremmede og personer som kjenner hverandre	To relativt homogene grupper.
Kjønn	Menn eller kvinner – atskilt eller sammen	Menn og kvinner I denne studien er majoriteten kvinner- (hovedvekten av øvingslærer er kvinner)
Alder	Varierer	Fra 33 - 61 år
Andre karakteristika	Varierer – avhenger av hensikten med undersøkelsen	1.Lærere fra grunnskoler i Oslo og omegn (1.-10.klasse) 2.De har i tillegg øvingslærerfunksjon ved Høgskolen i Oslo, Allmennlærerutdanningen. 3. Antall år som lærer/øvingslærer varierer 4. Lærerne har ulik lærerutdanning og ulik fagforydypning
Tid	Ett møte med hver grupper Varighet pr møte: 1-2 timer	Ni møter med hver grupper gjennom ett år. Ca 1 møte pr. måned. Varighet/møte: 2 timer
Moderator/ gruppeleder	En profesjonell moderator I tillegg til forskerne. Moderator er en relativt passiv (ikke-deltakende) fokusgruppe leder.	Forskeren er moderator/gruppeleder selv. Gruppesamtalen var strukturert på følgende måten. <ol style="list-style-type: none"> 1. lærere legger fram sitt eget case fra en erfart dilemmasituasjon i yrkeslivet 2. lærerens overveielser og beslutninger 3. lærerens valgte handling 4. hvordan situasjonen endte 5. diskusjon i læreregruppen Gruppelederen kan avbryte samtalen for å få lærerne til å utdype meninger, overveielser og beslutninger
Forskerens kontroll	Begrenset kontroll på gruppens samtale. Deltakerne kan bringe inn nye og ulike emner i løpet av møtet. Noen ganger brukes en samtaleguide.	En viss kontroll på samtalegruppene: møtestruktur og samtale guide Kort sammendrag fra forrige møte i starten av hver samling – som en slags respondent validering
Atmosfære og lokaliteter	Uformell og trygg En nøytral plass.	Uformell og trygg En nøytral plass med gode opptaksmuligheter. Høgskolen i Oslo, opptaksrommet ble valgt. Høgskolen i Oslo er en nøytral plass sammenliknet med lærernes daglige arbeidsplasser på skolen
Datainnsamling	Spørreskjema og fokusgrupper gir samme informasjon <ul style="list-style-type: none"> • Spørreskjema gir svar på flere spørsmål • Fokusgrupper gir dypere forståelse fog en mer omfattende bilde 	Spørreskjema og fokusgrupper gir samme informasjon <ul style="list-style-type: none"> • Spørreskjema gir svar på flere spørsmål • Fokusgrupper gir dypere forståelse fog en mer omfattende bilde

Vedlegg 11: Problem og dilemmakategorier

Lærer-grupper	Problem - og dilemmakategorier					
	P1: Relasjoner	P2: Undervisnings- innhold	P3: Arbeids- måter	P4: Organisering	P5: Vurdering	Oppsummert
A-gruppa	16	1	1	0	0	18
B-gruppa	12	1	1	1	1	15
Totalt	28	2	2	1	1	34⁶⁶

Tabell 10: Problem og dilemmakategorier

Hovedcaser	Problemkategorier						
	Knyttet til relasjoner			Undervisningsrelaterte			
	Lærer- elev (P1e)	Lærer- kollega (P1k)	Lærer- foreldre (P1f)	Lærestoff, mandat (P2)	Arbeids- måter (P3)	Vurder- ing (P4)	Organ- isering (P5)
A1-1	P1e	P1k					
A1-2	P1e	P1k					
A1-3	P1e	P1k					
A2-1	P1e	P1k					
A2-2	P1e		P1f				
A3-1	P1e	P1k		P2			
A3-2 ₁	P1e	P1k					
A3-2 ₂	P1e		P1f				
A4-1	P1e		P1f				
A5-1	P1e			P2			
A5-2	P1e	P1k		P2			
A6-1	P1e	P1k					
A6-2	P1e	P1k		P2	P3		
A7-1	P1e						
A7-2	P1e		P1f				
A8-1	P1e		P1f				
A8-2	P1e			P2			
A9-1	P1e		P1f	P2			
A9-2	P1e		P1f				
A9-3	P1e						
B1-2	P1e						
B2-1	P1e	P1k		P2			
B3-1	P1e					P4	
B4-1	P1e	P1k	P1f				
B5-1	P1e	P1k					
B6-1	P1e	P1k					
B6-2	P1e	P1k					
B7-2	P1e		P1f				
B8-1	P1e			P2			
B8-2	P1e			P2	P3		
B9-1	P1e			P2			
B9-2	P1e						
B9-3	P1e						P5
Sum	33	14	9	10	2	1	1

Tabell 11: Problemtyper fordelt på hovedcaser

⁶⁶ I videre analyser er to av casene slått sammen, derfor differens fra 34 til 33. Disse casene har både relasjonelle og innholdsmessige deler