

GLU360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Kandidat 41

Oppgaver	Oppgavetype	Vurdering	Status
i Informasjon	Dokument	Automatisk poengsum	Lever
1 Opplasting av bacheloroppgave	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever
2 Opplasting av samtykkeskjema	Filopplasting	Manuell poengsum	Lever

GLU360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Emnekode	GLU360	PDF opprettet	16.08.2016 12:59
Vurderingsform	GLU360	Opprettet av	Hilde Lyster
Starttidspunkt:	11.05.2016 08:45	Antall sider	36
Sluttidspunkt:	30.05.2016 13:45	Oppgaver inkludert	Ja
Sensurfrist	201606200000	Skriv ut automatisk rettede	Ja

Seksjon 1



Informasjon

Eksamensinformasjon:

[Eksamensinformasjon for innlevering](#)

Forside:

[Framsidedmal Bachelor-mal med Nord logo](#)

Samtykkeskjema:

[Samtykke til Nord universitets' bruk av prosjekt, kandidat bachelor og masteroppgaver](#)

Opplasting av bacheloroppgave

Opplasting bacheloroppgave

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5225992_cand-5966764_5224938
Filtype	pdf
Filstørrelse	651.23 KB
Opplastingstid	30.05.2016 10:46:27



Neste side
Besvarelse
vedlagt

BACHELOROPPGAVE

Emnekode: GLU360

Navn: Elizabeth Eide

Profesjonsetikk og lærernes møte med
etiske dilemma i skolen

Professional ethics and teachers dealing
with ethical problems in school

Dato: 30.05.16

Totalt antall sider: 29



www.nord.no

Forord

Da var arbeidet med bacheloroppgaven ferdig, og jeg kan se tilbake på et semester som har vært både lærerikt og utfordrende. Veien fram mot et ferdig produkt har fått meg til å reflektere mye over aspekter ved læreryrket som jeg tror kan ligge litt utenfor den lille bobla vi lever i som lærerstudenter. På bakgrunn av dette kan hele prosessen betegnes som en dannelsesreise. En reise som så vidt har begynt.

Denne oppgaven er i hovedsak ment som en hjelp til meg selv når jeg skal ut i arbeidslivet som nyutdannet grunnskolelærer. Jeg håper også at den kan være til hjelp for andre lærerstudenter og lærere i skolen, eller ansatte i andre yrker som omhandler arbeid *for og med* mennesker.

Jeg vil til slutt rette en stor takk til min veileder Hege Myhre for gode råd, høyt engasjement og for å hele tiden ha hatt stor tro på arbeidet mitt. Jeg vil også rette en takk til Bjørn Wiik i Utdanningsforbundet for en inspirerende samtale og gode råd i oppstartsfasen. Ikke minst tusen takk til alle lærerne som stilte til intervju og delte sine erfaringer, tanker og refleksjoner med meg.

Mai 2016,

Elizabeth Eide

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven er skrevet som en del av faget Pedagogikk og elevkunnskap i Grunnskolelærerutdanningen for 5.-10. trinn ved Nord universitet. Det er et kvalitativt studie som retter søkelyset mot hvordan sentrale etiske perspektiver kommer til syne i et utvalg lærere sine møter med etiske dilemma i skolen. Oppgaven har til hensikt å belyse sider ved lærernes profesjonsetikk, og analysere hva som kan ansees som viktig eller vanskelig for dem i møte med etiske dilemma. Viktige områder som vektlegges i studiet er hvilke verdier lærerne legger til grunn i sine handlingsvalg, hvordan de forholder seg til skolens forpliktelser og på hvilken måte lærerne bruker den makten som de er gitt og betrodd.

«Å undervise er ei offentlig handling – vi

lærarar må grunnje våre val»

(Ragnhild Lied, 2015)

Innhold

Forord.....	i
Sammendrag.....	ii
1.0 Innledning	1
1.1 Aktualitet og bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Oppgavens oppbygging og avgrensning	2
1.3 Problemstilling	2
2.0 Teoridel	3
2.1 Etikk, moral og profesjonsetikk	3
2.2 Lærernes verdigrunnlag.....	3
2.2.1 Åpne verdier.....	3
2.2.2 Skjulte verdier	4
2.3 Kort om lærernes forpliktelser	4
2.4 Lærernes makt	5
2.4.1 Profesjonelt skjønn	5
2.4.2 Å ta valg på vegne av andre	6
2.4.3 Makt og ansvarlighet.....	6
2.5 Sentrale etiske perspektiver - til hvilken hensikt?.....	7
2.5.1 Pliktetikk	7
2.5.2 Nærhetsetikk.....	8
2.5.3 Konsekvensetikk	9
2.5.4 Diskursetikk	10
3.0 Metodedel	11
3.1 Kvalitativt intervju som forskningsmetode	11
3.2 Hvorfor gruppeintervju?.....	11
3.3 Valg av intervjuobjekter.....	11
3.4 Førforståelse	12
3.5 Intervjuguide	12
3.6 Gjennomføring og analyse av intervjuene	13
3.7 Etiske betraktninger.....	14
4.0 Analysedel	14
4.1 På hvilken måte kommer pliktetikk til syne?	14
4.2 På hvilken måte kommer nærhetsetikk til syne?	16
4.3 På hvilken måte kommer konsekvensetikk til syne?.....	17
4.4 På hvilken måte kommer diskursetikk til syne?.....	19
5.0 Avsluttende refleksjon	20
6.0 Referanser	22
7.0 Vedlegg	25
7.1. Vedlegg 1: Intervjuguide.....	25

1.0 Innledning

1.1 Aktualitet og bakgrunn for valg av tema

Det anslås at lærere gjør omlag 700 valg hver dag, og at mange av disse valgene kan betraktes som etiske (Ohnstad, 2015b). Enkelte ganger kan valgene oppleves som vanskelige, og læreren kan få en oppfatning av å finne seg selv i en situasjon som virker håpløs. Læreren kan være usikker på hva som er rett å gjøre, eller ser seg nødt til å velge mellom to like gode handlingsalternativer. Det kan også hende at læreren står overfor to handlingsalternativer som begge medfører et utfall han ikke ønsker. Andre ganger kan det dreie seg om at læreren står overfor et handlingsalternativ som er ønsket - men ikke lar seg gjøre på grunn av manglende midler eller motstridende forventninger i fra samfunnet (Henriksen & Vetlesen, 2006). Ofte kan slike etiske dilemma oppstå spontant og uten forvarsel. Det er i en slik situasjon mange hensyn som skal tas, innenfor rammer som ikke alltid muliggjør de beste løsningene, og læreren blir derfor nødt til å finne ut hva som blir riktig å gjøre der og da og i løpet av kort tid.

Fokus på profesjonsetikk er viktig i møte med etiske dilemma, og er også et prioritert område hos Utdanningsforbundet. I 2012 ble *Lærerprofesjonens etiske plattform* vedtatt, med mål om å være et verktøy og en felles ryggrad i arbeidet med å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet. Denne plattformen bygger på lærernes verdier og ansvarsområder, og har også vært et viktig etisk grunnlag og inspirasjonskilde i arbeid med denne oppgaven.

Ut i fra et solid opparbeidet teorigrunnlag i fra tre fantastiske år på lærerutdanningen, min egen førforståelse, og erfaringer fra praksis falt valget på å studere området profesjonsetikk og lærernes møte med etiske dilemma, nærmere. Jeg har alltid vært interessert i etikk og etiske spørsmål, og genuint opptatt av hva som ligger til grunn for at mennesker handler som de gjør i pressede situasjoner. I den teoretiske kunnskapen i fra studiet har fokuset naturlig nok vært lagt på tung, men interessant teori om sentrale etiske perspektiver. Ute i praksis har jeg derimot møtt på utfordringer når det kommer til å se disse i lys av etiske dilemma som har oppstått. For meg har det virket både fjernt og vanskelig. For å knytte denne teorien opp mot praksisfeltet, falt jeg derfor på tanken om å studere hvordan slike etiske perspektiver kommer til syne i lærernes møte med etiske dilemma i skolen.

På grunn av et ønske om å gjøre oppgaven praksisrelatert har jeg valgt å intervju et utvalg lærere som jobber i ungdomsskolen for å høre om deres erfaringer, tanker og

refleksjoner i møte med etiske dilemma. Det har vært relevant å fokusere på ungdomstrinnet med tanke på at jeg går grunnskolelærerutdanning 5.-10.

1.2 Oppgavens oppbygging og avgrensning

Innledningsvis i oppgaven vil man møte en teoridel som først tar for seg nødvendige begrepsavklaringer knyttet til det valgte temaet. Videre vil teoridelen være firedelt, og vil vektlegge følgende områder: *lærernes verdigrunnlag, lærernes forpliktelser, lærernes makt og sentrale etiske perspektiver*. Innholdet i de ulike delene vil bestå av et nøye utvalg relevant teori som er med på å bygge opp under funnene i den kvalitative undersøkelsen.

Etiske perspektiver er et omfattende delområde, og det har derfor vært nødvendig å gjøre noen avgrensninger. På bakgrunn av funnene i den kvalitative undersøkelsen, er det gjort et bevisst utvalg av hvilke etiske perspektiver som vil bli vektlagt i oppgaven. I denne oppgaven vil fokuset ligge på: *pliktetikk, nærhetsetikk, konsekvensetikk og diskursetikk*. For å skape struktur i teksten vil analysedelen være firedelt i form av at jeg har valgt ut fire ulike etiske dilemma som lærerne har fortalt om, og knyttet disse opp mot hvert sitt etiske perspektiv.

Målet med oppgaven er altså å beskrive lærernes overveielser, beslutninger og handlinger i deres møte med opplevde etiske dilemma, sett i lys av et etisk perspektiv og annen relevant teori. Det er viktig for meg å presisere at jeg gjennom denne undersøkelsen ikke har til hensikt å gradere lærerne ut i fra eventuell ulik profesjonsetisk kompetanse. Jeg er interessert i å undersøke hvilke verdier og vurderinger lærerne legger vekt på når de rettferdiggjør sine handlingsvalg, og hvilke utfordringer som kan oppstå underveis.

For å begrense oppgaven min ytterligere har jeg holdt meg til etiske dilemma knyttet til lærer-elev relasjonen. Dilemma knyttet til denne relasjonen viser seg dessuten å være dominerende hos lærere (Bergem, 2012).

1.3 Problemstilling

På hvilken måte kommer sentrale etiske perspektiver til syne når lærerne møter etiske dilemma i skolen?

2.0 Teoridel

2.1 Etikk, moral og profesjonsetikk

I følge Bergem (2012) har meningsinnholdet i begrepene etikk og moral flere fellestrekk. Han hevder derimot at de to begrepene har ulik opprinnelse. Innenfor faglitteraturen har det imidlertid blitt vanlig å bruke begrepet etikk om “læren om det som er rett og galt”. Ohnstad (2015a) hevder at moral, på sin side, kan forstås som en samling av oppfatninger av hva som er rett og galt å gjøre, og er knyttet til egne eller andres handlinger.

Moralfilosofen Michael Bayles (1989) hevder at profesjonsetikk omfatter “alle oppgaver som involverer etikk og verdier i yrkesrollen, og som veileder profesjonelle i deres yrkesutøvelse”. I følge Ohnstad (2015a) må profesjonelle lærere vite hva profesjonsetikk innebærer, og kunne plassere profesjonsetikken i forhold til både verdier, allmenmoral, etiske perspektiver, plikter og ansvar som yrkesutøver.

2.2 Lærernes verdigrunnlag

Verdier står for noe som er grunnleggende verdifullt for et menneske, det som er etterlevelsverdigg, det vi ønsker å verne om, arbeide for, ta vare på. En kan si at verdiene er *idealer* eller *stjerner* vi styrer våre liv på (Ohnstad 2015a, s. 34). Ofte vil det vi kjenner som normer, eller uskrevne regler, være sterkt knyttet til verdier fordi en norm kan dannes ut i fra det gjeldende verdigrunnlaget vi innehar (Røkenes & Hanssen, 2012). Det er nødvendig å belyse sentrale verdier og normer for å forstå ulike premisser for etisk refleksjon og handling. De er med på å påvirke, og danner både rammer og bakgrunn for hvordan lærerne møter etiske dilemma. De er også med på å forme våre holdninger knyttet til situasjonen og hvilket etisk perspektiv vi skal handle ut i fra (Henriksen & Vetlesen, 2006). Verdier og normer kan være både åpne og skjulte for oss, og begge kan de være med på å påvirke yrkesutøvelsen vår både direkte og indirekte (Ohnstad, 2015a).

2.2.1 Åpne verdier

Lærernes felles verdier, eller kjerneverdier, kan for eksempel være åpne verdier (Ohnstad, 2015a). Jonas F. Soltis (1986, s. 2) vektlegger følgende sentrale verdier for lærerprofesjonen: “*In the treatment of students, of subject matter and of colleagues, honesty, truth and justice become central virtues of the practice*”. Ærlighet, sannhet og rettferdighet er altså sentrale verdier ifølge Soltis. Bayles (1989) belyser i boka *Professional Ethics* en rekke prioriterte verdier for profesjonsutøvere generelt, og vektlegger at disse skal være kjerneverdier i en

hvilken som helst profesjon. Han trekker blant annet fram at følgende verdier skal stå sentralt: beskyttelse mot skade, frihet og selvbestemmelse, “elevens beste”, rettferdighet og respekt.

Tilsvarende verdier kommer også til syne i lærerprofesjonens etiske plattform, som viser til fire grunnleggende verdier som skal være felles for hele lærerprofesjonen: *menneskeverd og menneskerettigheter, respekt og likeverd, profesjonell integritet og personvern* (Utdanningsforbundet, 2012). Disse grunnleggende verdiene er sterkt knyttet til lærernes ansvar overfor elever, kolleger, hjemmet og andre aktører (Ohnstad, 2015a). Kjerneverdiene kan imidlertid defineres og tolkes på en rekke forskjellige måter innenfor pedagogisk virksomhet. Lærerne må finne ut hva de konkret innebærer i handling. Når disse verdiene skal ivaretas, kommer både det personlige og profesjonelle skjønnet til den enkelte profesjonsutøveren inn (Ohnstad, 2015b, s. 226).

2.2.2 Skjulte verdier

Personlige verdier kan for eksempel være skjulte verdier. Det betyr at vi egentlig ikke er klar over at vi har disse verdiene, og de skjulte verdiene kommer oftest først til syne i våre praktiske handlinger (Ohnstad, 2015a, s. 34). Selv om målene og retningslinjene for lærernes arbeid er formulert i diverse styringsdokumenter, gis den enkelte læreren rom for tolking. Enhver slik tolkning vil bli farget av den enkelte lærers subjektive forståelse. I denne forståelsen inngår både et menneskesyn, et verdisyn og et kunnskapssyn. Det prinsipielle spørsmålet som alle lærere er nødt til å stille seg, er om den subjektive tolkning de har foretatt kan være i samsvar med skolens overordnede mål og intensjoner. Læreren er nødt til å foreta en “intern høringsprosess” og sikre seg at egne verdier, holdninger og handlinger har en positiv innvirkning på dem de jobber *for* og *med* (Bergem, 2012).

2.3 Kort om lærernes forpliktelser

Lærerne har en rekke plikter som det stilles krav til at de skal følge. Læreprofesjonens etiske plattform bygger på en mengde lover, planer og retningslinjer som har betydning for lærernes profesjonsetikk. Sentralt ligger skolens samfunnsmandat, som går ut på at lærerne skal arbeide for å fremme elevers læring, utvikling og danning (Utdanningsforbundet, 2012). Videre har lærerne et daglig ansvar for å jobbe analytisk, praktisk og teoretisk med læreplanen i de ulike fagene. I tillegg er lærerne forpliktet til å leve opp til, og omsette menneskerettighetene i praksis. Dette gjelder også i stor grad barns rettigheter, nedfelt i barnekonvensjonen (Ohnstad, 2015a).

I det daglige arbeidet i skolen får lærerne innsyn i en mengde informasjon om både elever og deres familier. Forvaltningsloven (1977) fastslår at taushetsplikten for personer ansatt i offentlige stillinger, viser til at ansatte har plikt til å sørge for at disse opplysningene skjermes for offentligheten. I tillegg har lærere en opplysningsplikt, som gjør at taushetsplikten utgår i enkelte alvorlige tilfeller. Opplæringslova (1998) understreker lærernes plikt til å varsle andre organer, for eksempel barnevernet eller politiet, dersom det er snakk om alvorlige forhold. Dette kan være blant annet mishandling eller grov omsorgssvikt (Ohnstad, 2015a).

2.4 Lærernes makt

Bergem (2012) beskriver tre former for makt. Disse er: formell makt, faglig makt og karismatisk makt. Den formelle makten er knyttet til selve lærerrollen. Denne makten er med på å gi læreren fullmakt til å arbeide og handle innenfor de rammene som er gitt for yrket sitt. Den formelle makten kommer først og fremst til uttrykk gjennom styringen og metodene knyttet til læringsaktivitetene i skolen. Den faglige makten gjør læreren i stand til å vurdere mennesket, hendelser og omstendighetene rundt. Den karismatiske makten er sterkt knyttet til lærerens personlighet og væremåte. Dette kan sees i sammenheng med at læreren ofte framstå som en identifikasjonsfigur og et forbilde hos sine elever.

2.4.1 Profesjonelt skjønn

Grimen & Molander (2008) hevder at *skjønn* på den ene siden viser til at personer har fått delegere makt, og gitt myndighet til bestemme prosessen og resultatet av en handling på grunnlag av skjønn. For eksempel kan profesjonelle lærere gis myndighet og makt til å velge mellom to forskjellige handlingsalternativer. Skjønn kan på bakgrunn av dette betegnes som en kognitiv aktivitet eller en resonneringsprosess som kan ha stor betydning for lærernes konklusjoner og beslutninger.

Skjønn kan på en annen side hevdes å by på utfordringer. Dette på bakgrunn av at skjønn er å anvende individuell kunnskap og egne lovformuleringer for videre å anvende dette på enkelttilfeller. Der er derfor en nødvendighet at konklusjonene er begrunnbare (Grimen & Molander, 2008). Det problematiske med skjønnen, gjennom hele prosessen, vil være at det alltid vil dreie seg om tolkninger. Tolkninger av generelle regler og retningslinjer, tolkning av generell kunnskap og tolkning av vært enkelttilfelle. Skjønn innebærer med andre ord ulike situasjonsdefinisjoner, tilfeldigheter og bruk av makt. To personer med samme profesjonelle

bakgrunn vil altså kunne foreta to ulike tolkninger og tilnærminger til samme situasjon (Tuft, 2011).

I følge Ronald Dworkin (1978) kan skjønn sammenlignes med hullet i en smultring. Dette begrunner han med at skjønn er et rom for frihet, som er omgitt av visse restriksjoner. I lærerprofesjonen kan dette være plikter og retningslinjer nedfelt i blant annet opplæringsloven og læreplanen. Videre skiller han mellom at skjønn kan være *sterkt* og *svakt*. Dersom skjønnet er sterkt, er frihetsrommet (hullet i smultringen) stort, og dersom skjønnet er svakt er hullet lite.

2.4.2 Å ta valg på vegne av andre

Pedagogisk virksomhet er i stor grad en relasjonell virksomhet, der lærere og elever møtes i et asymmetrisk forhold. De yrkesetiske utfordringene som lærere må forholde seg til og ta utgangspunkt til, har i første rekke sitt utspring i dette forholdet. Maktfordelingen mellom partene er skjev. Den generelle etikken fordømmer maktmisbruk, men den sier ikke nødvendigvis særlig mye om hvordan læreren i en konkret situasjon bør bruke sin makt til å fremme elevenes interesser og tilgodese deres behov (Bergem, 2012, s. 170).

I følge Ohnstad (2015b) bør læreren ha evne til å foreta etiske vurderinger og til å handle på en etisk god måte overfor elevene. Dersom en lærer ikke mestrer dette, kan det indikere at hans eller hennes praktiske visdom, også kalt fronesis, er underutviklet. Fronesis er et begrep som bygger på Aristoteles teori om *praktisk visdom*. Det er en handlingskunnskap som innebærer kunnskap om hvordan man gjennom handling kan sikre målene for et godt liv. En person med fronesis kan tenke over de ting som fører til det gode liv generelt, og har evne til å vurdere det som er moralsk godt for mennesker i ulike konkrete situasjoner (Ohnstad, 2015b, s. 221). Harald Grimen (2008) hevder at fronesis er knyttet til mennesker, væremåte og brukssituasjoner og tilegnes og utvikles gjennom erfaringer. Med andre ord må en gjøre seg erfaringer og øve seg på å gjøre etisk gode handlinger for å utvikle fronesis.

2.4.3 Makt og ansvarlighet

Hos teologen og etikeren Knud Løgstrup (1905-1981) har maktforholdet mellom mennesker en sentral plass. Gjennom hans etiske tenking tar han utgangspunkt i at vi mennesker lever i et sosialt fellesskap der vi er avhengig av hverandre. Dette avhengighetsforholdet innebærer at alle utøver makt overfor hverandre (Bergem, 2012). Følgende sitat et bakgrunnen for hans tanke: "*den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uten at han holder noget af det*

liv i sin hånd” (Løgstrup, 1962, s. 25 sitert i Bergem, 2012, s. 35). I dette perspektivet skal ikke maktutøvelse betraktes som noe negativt. Det avgjørende er hvordan makten blir brukt.

Prinsipielt kan makt brukes på en av to måter. Den kan enten brukes til å holde den annen part nede eller til å reise den annen part opp. Anvendt på lærer-elev-relasjonen betyr dette at læreren enten kan bruke sin makt til å undertrykke elevene eller til å fristille dem (Bergem, 2012, s. 35). Kunnskap og bevissthet om maktbrukens rolle og betydning i lærer-elev relasjonen er viktig. Utfordringene til læreren ligger ikke først og fremst i å bygge ned makten, eller å fjerne makten, men i å vurdere hvordan makten og myndigheten som læreren er gitt og betrodd, kan brukes til det beste for eleven (Bergem, 2012).

2.5 Sentrale etiske perspektiver - til hvilken hensikt?

Kjennskap til sentrale etiske perspektiver kan være hensiktsmessige for å reflektere over hvordan vi best kan begrunne våre moralregler, ut fra de verdiene som er ønskelig å ivareta (Røkenes & Hanssen, 2012). Kunnskaper om etiske perspektiver vil dermed kunne hjelpe oss å velge framgangsmåte i møte med etiske dilemma. Det vil nå gis en innføring i fire sentrale etiske perspektiver som vektlegges i profesjonslitteraturen og som vil ha betydning for den videre analysen i oppgaven.

2.5.1 Pliktetikk

Henriksen og Vetlesen (1997, s. 128) hevder at pliktetikken fanger inn noe som er typisk for alle mennesker, nemlig opplevelsen av at det finnes noen absolutter som vi som moralske vesener, må ta utgangspunkt i, og at disse både kan og bør styrke våre handlinger. En plikt kan være noe vi slutter oss til av fornuftsgrunner. Det vil si at vi slutter oss til at det er rett å holde et løfte, kanskje fordi vi selv liker at andre holder sine løfter til oss (Lingås, u. å., s. 1). Den tyske filosofen Immanuel Kant (1724-1804) betegnes som den mest kjente pliktetiker. I følge hans etikk har mennesker et sett med plikter som de må utføre uansett hvilke konsekvenser som kan medfølge. Et eksempel kan være at man alltid må snakke sant selv om konsekvensene kan bli vanskelige for noen mennesker. Pliktetikken vektlegger også at dersom en ikke snakker sant kan en tape tillit hos sine medmennesker (Ohnstad, 2015a). Dette belyses i utsagnet *“Tapt tillit én gang kan bli en større ulempe for meg enn det ondet jeg tror jeg kan unngå nå”* (Kant, 1997, sitert i Aldenmyr, Paulin, & Zetterqvist, 2009, s. 34).

Videre utarbeidet han sin etikk gjennom en forestilling om menneskets iboende moralske lov. Forutsetningen for dette var hans syn på virkeligheten og hans tro på fornuften. Det er fornuften som kan bygge kunnskap om verden. Dersom det ikke er mulig å få sikker

kunnskap om verden vil det heller ikke være mulig å si noe om en handling fører til noe godt ved å kun vektlegge konsekvensene av en handling. Uansett hvor godt vi kjenner til handlingens konsekvenser og hensikt, kan vi ikke på forhånd vite helt sikkert om denne hensikten overhodet vil bli oppnådd (Aldenmyr m.fl., 2009). Kant peker videre på at: “*en handling av plikt har sin moralske verdi ikke i det formål man kan oppnå med den, men i den maksime man følger når man beslutter seg for den*” (Kant, 1997, s. 23 sitert i Aldenmyr m.fl., 2009, s. 34). En maksime kan forstås som en leveregel, og en kan blant annet påstå at den gylne regel er en slik leveregel (Aldenmyr m.fl., 2009).

På samme måte som konsekvensetikken trenger en verdilære for å avgjøre hva det gode er, trenger pliktetikken en teori, en tilleggsteori, som kan gi kriterier for å bedømme kvaliteten av handlingen (Reindal, 2014, s. 102). Kant har gitt et eksempel på en slik tilleggsteori gjennom det han kaller *det kategoriske imperativ*. Gjennom denne teorien skal den regelen som vi handler etter, kunne formuleres på en slik måte at den kan utformes som en allmenn lov (Bergem, 2012). En handling som fremstilles som objektivt nødvendig i seg selv, uten å relateres til noe annet formål, er et kategorisk imperativ, altså en påbudt handling (Aldenmyr m. fl., 2009, s. 34).

2.5.2 Nærhetsetikk

Betegnelsen nærhetsetikk refererer til en etisk tenking som setter jeg-du forholdet i sentrum. Profesjonslitteraturen viser at det ofte vises til nærhetsetikken innen omsorgs- eller menneskebehandlende yrker fordi det er en type etikk som vektlegger relasjoner, og der kravet til etikken er å ha omsorg for den andres liv (Ohnstad, 2015a). Nærhetsfilosofen Martin Bubers (1878-1965) viktigste bidrag er advarselen mot å objektgjøre et annet menneske, det vil si å utvikle et jeg-det-forhold i stedet for et jeg-du-forhold. Han inspirerte både Emanuel Lévinas (1906-1995) og Knud Løgstrup, som begge taler om «den andre» og den etiske fordringen eller forpliktelsen som har sitt utspring i menneskelige nærhetsrelasjoner (Lingås, u. å., s. 2).

Hos Løgstrup framkommer kravet gjennom den «etiske fordring», som viser til både krav og forpliktelser. I den etiske fordring ligger det krav til handling. Dette kravet møter hver enkelt menneske fra andre mennesker. Den etiske fordring er taus, radikal og ensidig, og er preget av interdependens (gjensidig avhengighet) og relasjonaltitet. Sentralt er budet om nestekjærlighet og den gylne regel (Ohnstad, 2015a, s. 28). Det sentrale i Løgstrups etiske

fordring er at vi skal tåle å være i den moralske situasjonen, å ta ansvar, å påta oss skyld, og ikke skylde på andre, flykte fra relasjonen eller legge noen for hat (Lingås, u. å., s. 2).

I nærhetsetikken ligger moralen i selve livet, i møtet med “den andre”. Ansiktet til den andre skal være et bilde på det moralske krav vi alle stilles overfor i møte med andre mennesker. En kan si at den andres ansikt uttrykker et moralsk imperativ, eller en etisk fordring (Afdal, 1998; Bergem 2012). Nærhetsetikken bygger på at det i hvert møte med den andre, som for eksempel i lærer-elev relasjonen, dannes et behov for å svare på den utfordringen som den andre bringer med seg inn i møtet (Bergem, 2012). I et hvert møte med den andre vil det derimot ikke alltid være tilstrekkelig å møte vedkommende med standardløsninger eller ved å anvende bestemte retningslinjer som er fastlagt på forhånd (Røkenes & Hanssen, 2012). Der, mener Løgstrup, at lærerens svar på den etiske fordringen bare kan framkalles gjennom bevisst etisk refleksjon omkring hva som i hver situasjon vil kunne tjene den andre part på best mulig måte (Løgstrup 1962/1956 i Bergem 2012).

2.5.3 Konsekvensetikk

Konsekvensetikken er en form for etikk som legger vekt på konsekvenser av handlingen. Utilitarisme eller nytteetikk er sentralt her (Ohnstad, 2015a, s. 31). Filosofen Torbjörn Tännsjö, en svensk representant for utilitarismen, peker på at: *“en handling er rett hvis, og bare hvis, det ikke finnes noe alternativ til den som kan være opphav til bedre konsekvenser”* (Tännsjö, 2000, s. 26 sitert i Aldenmyr m.fl., 2009, s. 38). I følge Bergem (2012) avhenger resultatet av om man legger vekt på vurderingen av hver enkelt handling (handlingsorientert), eller om man vektlegger de normene og reglene som man bør handle etter (regelorientert). John Dewey på sin side, argumenterer for utvikling av retningslinjer for den moralske delen av lærernes yrkesutøvelse. Han mener at regler og plikter burde forstås som et grunnlag for refleksjon. Dette argumentet har han utformet ut i fra den gyldne regel, og lyder som følgende: *“a rule is a tool for analysis”* (Dewey, 1989, s. 204 sitert i Ohnstad, 2015b, s. 239).

Professor i etikk, Svein Aage Christoffersen (1997), peker på at det er viktig å være klar over at når vi vurderer et sett med handlingsalternativer i et konsekvensetisk perspektiv, kan det få helt forskjellige utfall. Alt er avhengig av hvilket verdigrunnlag som legges til grunn. Han utviklet også en variant i konsekvensetikken der han vektlegger at etikken skal være et redskap for praktisk handling. Konsekvensetikken skal altså hjelpe oss å vurdere hva som blir rett i den konkrete situasjonen vi befinner oss i, og lære oss å utvikle et handlingsmønster som kan være hensiktsmessig i andre situasjoner. For å belyse dette kan det

vises til Anthony Giddens (1984) teori om at vi har to ulike bevissthetsnivåer i handlingen. Den første er *praktisk bevissthet*. Det går ut på at vi er i stand til å utføre handlinger uten å bevisst tenke over begrunnelser for hvorfor vi utfører dem. Den andre er *diskursiv bevissthet*, som går ut på at man er bevisst hvorfor eller hvordan man handler som man gjør, og kan sette ord på hva som ligger bak handlingene. Diskursiv bevissthet kan bli til praktisk bevissthet gjennom dialog og erfaringsutvekslinger med andre (Ohnstad, 2015b).

2.5.4 Diskursetikk

Jürgen Habermas er en teoretiker som har fått stor betydning for moderne profesjonsetikk. Han har kalt sin etiske teori diskursetikk hvorav ordet diskurs i denne sammenhengen får betydningen samtale eller utveksling av synspunkt (Leer-Salvesen, 2002, s. 187). Diskurser er basert på at deltakerne anerkjenner hverandre som likeverdige mennesker. Den eneste formen for "tvang" er tvangen i at det beste argumentet skal vektlegges mest, samtidig som dette argumentet også skal være den eneste maktfaktoren i diskursen (Røkenes & Hanssen, 2012; Bergem, 2012). I tillegg må handlingsreglene (normene) våre være basert på en kommunikasjonsprosess som respekterer og ivaretar deltakernes oppriktige interesser for at de skal være gjeldende (Røkenes & Hanssen, 2012). Habermas' universaliseringsprinsipp går i korthet ut på at: «*en norm kan ansees som riktig når alle berørte parter kan akseptere de antatte konsekvensene normen kan ha for realiseringen av interessene deres*» (Habermas, 1999, s. 112 sitert i Røkenes & Hanssen, 2012, s. 37).

I følge Leer-Salvesen (2002) har den muntlige dialogen mellom partene i en diskurs stor betydning for prosessen, og for selve utfallet. Dette kan ses i sammenheng med sosiokulturell læringsteori som på sin side vektlegger at kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikler seg raskere i samhandling med andre (Lyngsnes & Rismark, 2011). En vil derfor være avhengig av sosial samhandling mellom mennesker for å kunne utvikle seg.

En vellykket diskurs krever likevel at enkelte forutsetninger ligger til grunn. Først og fremst må alle deltakerne i diskursen være villige til å lytte til hva de andre partene har å si, og for det andre så må kommunikasjonen mellom partene være åpen. Ingen argumenter må skjules eller holdes tilbake fra diskursen. Dette fordi alle innehar verdifull etisk kompetanse som fellesskapet har bruk for (Bergem, 2012). Henriksen & Vetlesen (1997) hevder at diskursetikkens styrke ligger i det at den gir mennesker med ulike meninger og oppfatninger mulighet til å møtes til samtale og kollektivt utvikle handlingsregler som alle kan bli enige om.

3.0 Metodedel

3.1 Kvalitativt intervju som forskningsmetode

Jeg har i denne oppgaven valgt kvalitativt intervju som metode for innhenting av informasjon. Dette i form av semistrukturerte forskningsintervju, der jeg har hatt muligheten til å stille aktuelle oppfølgingsspørsmål for å komme i dybden på det deltakerne mener, dersom noe skulle være uklart. Ved å velge følgende metode har jeg fått muligheten til å innhente informasjon som har vært relevant og verdifull for å belyse problemstillingen min. Ved kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskapen sosialt, altså gjennom interaksjon mellom den som intervjuer, og den eller de som stilles som intervjuobjekter (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2 Hvorfor gruppeintervju?

Grunnen til at jeg valgte å la intervjuene bestå av flere personer har sterk sammenheng med min førforståelse, som jeg vil komme tilbake til senere i dette kapitlet. Utover dette, så har ikke et gruppeintervju til formål å komme til enighet eller å presentere eventuelle løsninger på det som diskuteres, men å kollektivt bringe fram forskjellige tanker og refleksjoner rundt temaet (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette var verdifullt både for min egen læring og interesse på området, men også for å vekke tanker og erfaringer i lærernes hukommelse som videre ville kunne ha betydning for å belyse problemstillingen min.

Ettersom deler av intervjuet ville være et såkalt *narrativt intervju*, som ville fokusere på historiene intervjupersonene forteller, kan det hende at gruppeintervju kan bidra til at historiene blir fremkalt av intervjueren eller andre intervjuobjekter (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg kan et gruppeintervju skape trygge rammer. Når intervjuet omhandler følsomme, tabubelagte temaer, kan gruppesamspillet gjøre det lettere å komme med synspunkter og erfaringer som kanskje ikke vil være like tilgjengelige ellers (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3 Valg av intervjuobjekter

Spørsmålet om hvor mange intervjupersoner som er nødvendig, avhenger ofte av problemstillingens karakter (Dalland, 2000). Ettersom jeg ønsket å gjøre gruppeintervju, var det viktig for meg at gruppa bestod av minst tre lærere. I tillegg ønsket jeg å sikre meg nok materiale, og valgte derfor å intervju to grupper. For å skape en trygg og behagelig atmosfære, var det ønskelig at de på hver gruppe hadde god kjennskap til hverandre. Jeg endte dermed opp med å intervju to lærerteam bestående av tre personer på hver. De to gruppene

ble intervjuet hver for seg på hver sin arbeidsplass. I forkant av intervjuene hadde jeg hatt kontakt med skoleledelsen og forhørt meg om det var greit at jeg gjorde undersøkelsen, og om vedkommende hadde noen forslag til hvem det kunne være aktuelt å intervju. Ved å forhøre seg i aktuelle miljøer er det ofte mulig å få et innblikk i hvem som kan ha kunnskap og interesse på området (Dalland, 2000).

3.4 Førforståelse

Intervjuerens førforståelse omkring temaet som samtalen skal dreie seg om, er med på å danne et viktig utgangspunkt for intervjuet (Dalland, 2000). Min førforståelse innebar primært tanker rundt hendelser opplevd og observert i praksis, og den teoretiske kunnskapen jeg satt på gjennom studietiden. Jeg hadde i tillegg, gjennom samtale med en representant fra Utdanningsforbundet, fått inntrykk av at profesjonsetikk og etiske dilemma var tema som lærerne syntes var vanskelig å arbeide med rent praktisk. Jeg hadde også en lang og svært lærerik samtale med en rektor som ga meg et inntrykk av det samme, men pekte også på at lærerne var flinke til å dele erfaringer med hverandre og hjelpe hverandre i møte med etiske dilemma som oppstår. På bakgrunn av dette ønsket jeg derfor å intervju lærerne i gruppe, sammen med kolleger som de kjente godt. Det var også interessant for å observere hvordan lærerne opplever det å dele følelser og erfaringer knyttet til vanskelige situasjoner.

3.5 Intervjuguide

Jeg hadde på forhånd laget en intervjuguide (se vedlegg 1, kap 7.1). Intervjuguiden kan fungere som en hjelp til å forberede seg faglig og mentalt til å møte intervjupersonene (Dalland, 2000). I mitt arbeid så bidro den til å skape større oversikt over hvilke områder av temaet jeg ønsket å belyse, og hvordan jeg skulle stille spørsmålene på en måte som fremmet refleksjon. En intervjuguide fungerer også som et manuskript som strukturerer intervjuforløpet i større eller mindre grad (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte å gjennomføre to semistrukturerte intervju. Når det dreier seg om denne typen intervju, vil guiden inneholde en oversikt over tema og forslag til spørsmål (Dalland, 2000). For å sikre at jeg fikk til en god dialog med lærerne, valgte jeg å utforme relativt åpne spørsmål. Dette på bakgrunn av at spørsmålene gjerne utvikles underveis, og tar utgangspunkt i hva intervjuobjektene sier (Kvale & Brinkmann, 2009). Et slikt intervju blir heller ikke veldig formelt, og kan gjerne framstå mer som en samtale enn som et intervju bestående av spørsmål og svar.

Intervjuguiden jeg utarbeidet bestod først av generelle spørsmål knyttet til profesjonsetikk som arbeidsområde i skolen, samt lærernes forståelse og kunnskaper om temaet. Det kan bety mye for intervjusituasjonen at man har snakket seg varme, og at en har opparbeidet tillit hos intervjupersonene. Det kan derfor være hensiktsmessig å starte med det som er faktaorientert og lett å besvare (Dalland, 2000). Selv om disse spørsmålene ikke *direkte* bidro til å belyse problemstillingen min, så er det er ikke bestandig det lønner seg å starte med de spørsmålene som en anser som de mest sentrale med tanke på belyse problemstillingen. Ofte kan intervjuet omhandle tema som framkaller følelser, og som kan være vanskelig å møte så tidlig som i startfasen av samtalen (Dalland, 2000). Jeg valgte derfor å vente til slutt med å vekke deltakernes opplevelser, tanker og refleksjoner rundt etiske dilemma som de har opplevd.

3.6 Gjennomføring og analyse av intervjuene

Rammene rundt intervjuet kan ha mye å si for kvaliteten på samtalen, og begge intervjuene ble derfor holdt på grupperom ved skolene der lærerne jobber (Dalland, 2000). Under samtalen valgte jeg å gjøre lydopptak. Det kan være hensiktsmessig å gjøre opptak av intervjuene for å lettere i ettertid kunne gjengi hva som har blitt sagt (Dalland, 2000). Underveis i intervjuene fikk ble det dermed tid til å registrere følelser og andre faktorer hos deltakerne. Det skjer nemlig alltid mer i et intervju enn det som kommer fram i muntlig dialog. Ofte kan det være hensiktsmessig å være våken for opplysninger som kommer fram på flere plan. For eksempel kan kroppsspråket være med på å belyse et utsagn (Dalland, 2000).

Selve gruppesamspillet i et gruppeintervju vil ofte redusere intervjuerens kontroll over intervjugjennomføringen (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette var noe jeg hadde tenkt en god del over på forhånd, men som viste seg å ikke bli noe stort problem under selve gjennomføringen. I etterarbeidet møtte jeg derimot på utfordringer knyttet til transkribering. Det livlige samspillet i et gruppeintervju kan medføre at den ferdige transkriberte teksten får et kaotisk preg (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte likevel å skrive ordrett hva deltakerne sa, for å få et best mulig bilde av intervjusituasjonen slik de faktisk var. Den skrevne teksten og lydopptakene utgjorde til sammen materialet for det kommende arbeidet i form av meningsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Det at jeg valgte gruppeintervju framfor enkeltintervju kan ha vært grunnen til at jeg møtte på utfordringer.

3.7 Etiske betraktninger

I forkant av intervjuene informerte jeg både skriftlig og muntlig om at det ville bli gjort lydopptak under samtalene, og at informasjonen som ble innhentet skulle skjermes for andre, og kun være tilgjengelig for meg inntil oppgaven var levert. I et kvalitativt intervju, der deltakernes utsagn fra en privat intervjusituasjon kan framkomme i offentlige systemer, skal man sørge for å beskytte deltakernes privatliv. For eksempel skal data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har på bakgrunn av dette valgt å ikke opplyse om lærernes alder eller hvor mange års erfaring de har i fra skoleverket, selvom det kanskje ville ha vært naturlig. Dette ut i fra mitt ønske om å beskytte informantene mine.

Konfidensialitet er et viktig forskningsetisk usikkerområde som er tatt i betraktning i denne oppgaven. Dette er relatert til at anonymitet på den ene siden kan bidra til å beskytte deltakernes identitet, men på en annen side gi meg som forsker muligheten til å tolke deltakernes utsagn uten å bli motsagt (Parker, 2005, i Kvale & Brinkmann, 2009). Det har på bakgrunn av mine tanker og refleksjoner omkring dette, vært viktig for meg å ikke sette spørsmålsteget ved deltakernes yrkeskompetanse, men å gi en beskrivelse av hvordan deres reaksjoner og handlinger kan sees i lys av et etisk perspektiv (se kap. 1.2).

4.0 Analysedel

Denne delen av oppgaven vil bestå av en analyse som tar for seg problemstillingen: *På hvilken måte kommer etiske perspektiver til syne i lærernes møte med etiske dilemma?* Den vil være firedelet, der hver del belyser ett av de fire sentrale etiske perspektivene. Hver del innledes med et direkte sitert etisk dilemma som lærerne har fortalt om. Disse sitatene vil være selve grunnlaget for den videre analysen i hver del.

4.1 På hvilken måte kommer pliktetikken til syne?

(...) det var en elev som hadde skrevet om seksuelle overgrep i en stil på skolen. Dette ble tolket gjennom denne teksten... og videre gjennom samtaler med eleven ... at det pågikk seksuelle overgrep hjemme. Likevel kom det aldri direkte fram i lyset mens hun gikk på skolen fordi det ble jo sånn krøsj. Det var vanskelig... Også var det vanskelig for eleven å forstå at når man leste det hun skreiv så må man gå videre med det (...)

I denne situasjonen kan det tenkes at pliktetikken kommer til syne gjennom lærernes sterke verdigrunnlag som bygger på blant annet sannhet og rettferdighet (jfr. Soltis, 1986). Disse sentrale kjerneverdiene kan knyttes opp mot pliktetikken tanke om at en alltid må bygge

handlingen på sannhet selv om det å fortelle sannheten kan få uheldige konsekvenser for den andre. Lærerne virker også genuint opptatt av å gjøre det som er til det beste for eleven i denne situasjonen (jfr. Ohnstad, 2015a; Bayles, 1989). Det kan videre tenkes at lærerne har foretatt en intern høringsprosess knyttet til sine skjulte personlige verdier. Dette på bakgrunn av at lærerne hadde gjentatte samtaler med eleven og forklarte henne at de som lærere er pliktig til å gå videre med saken (jfr. Opplæringslova, 1998), kan det hevdes at dette er et resultat av deres personlige tolking og subjektive forståelse av verdiene knyttet til *respekt og likeverd* nedfelt i lærerprofesjonens etiske plattform (jfr. Bergem 2012, Ohnstad 2015a).

Det kan også tenkes at lærernes skjulte verdier har utspill i en maksime, som i dette tilfellet kan være den gyldne regel (jfr. Aldenmyr m. fl., 2009). Det å gjøre mot andre slik du ønsker at andre skal gjøre mot deg kan i denne situasjonen handle om tillit. Lærerne kan ha et ønske å møte eleven og handle på en slik måte som de kunne tenke seg at andre gjorde om de selv var i en slik situasjon. På denne måten viser lærerne tillit til både eleven og til samfunnet. Kan det på bakgrunn av dette ligge en frykt for tapt tillit? Det kan hevdes at lærerne har en forståelse som går ut på at om de ikke tar dette på alvor, kan det få større følger enn den ubehageligheten som ligger bak det å gripe inn og ta valg på vegne av eleven i en slik presset situasjon (jfr. Kant, 1997 i Aldenmyr m.fl., 2009).

På en annen side belyser lærernes reaksjoner og handlingsmønstre, at det kan oppstå ulike utfordringer knyttet til pliktetikken. Dette kan begrunnes med at det finnes lite rom for handlingsfrihet i møte med et slikt dilemma, med tanke på at restriksjonene nedfelt i lovverk og menneskerettigheter stiller såpass sterkt (jfr. Dworkin, 1978; Grimen & Molander, 2008). I tillegg kan det være at lærerne vegrer seg for å melde fra av ulike grunner. Kanskje veier respekten for elevens (og foresattes) rett til integritet tyngst når lærerne vegrer seg for å handle i en slik situasjon der de etter loven er pliktig til å handle? Det kan hevdes at det på bakgrunn av dette ligger en frykt for maktmisbruk i det asymmetriske maktforholdet mellom lærerne og eleven, da det med makt kan følge en viss ansvarlighet. Det kan likevel hevdes at lærerne i møte med dette etiske dilemmaet viser evne til å ha opparbeidet seg handlingskunnskaper om hvordan denne makten kan brukes til det beste for eleven (jfr. Bergem, 2012; Grimen, 2008).

4.2 På hvilken måte kommer nærhetsetikk til syne?

(...) jeg hadde en sånn individuell muntlig prøve med en av elevene til kollegaen min... en veldig svak elev... og det visste jeg, for han pleide å komme til meg i friminuttene å prate. Utrolig hyggelig gutt... jeg visste at han sleit i samfunnsfag, spesielt med lesinga... og han sleit også under prøven... og du veit, vi har jo en uskreven regel om at vi kun skal skrive det eleven sier, og ikke "legge svarene i munnen på dem"... det skal jo være rettferdig overfor resten av klassen også... men jeg syns så synd på han... så jeg begynte å stille oppfølgingsspørsmål...hjelpen han litt på veien (...)

I lærerens møte med dette dilemmaet kan det først og fremst tenkes at nærhetsetikk kommer til syne ut i fra at læreren setter jeg-du-forholdet i fokus (jfr. Ohnstad, 2015a). Dette kan begrunnes med at læreren opptrer som et medmenneske og anerkjenner eleven for den personen han er, og for de faglige forutsetningene han bringer med seg. Det kan også tenkes at en muntlig prøve, lik den vi får innblikk i gjennom lærerens historie, raskt vil kunne utvikle seg til å oppfattes som en svært formell og "skummel" situasjon for eleven, med lite rom for følelser. Av den grunn kan det hevdes at læreren velger å se bort i fra den uskrevene reglen om å kun skrive det eleven sier, fordi det ikke er ønskelig å objektgjøre eleven. Det kan tenkes at læreren har reflektert over negative konsekvenser som kan medfølge gjennom å objektgjøre eleven i form av å utvikle et jeg-det forhold. En kan i lys av dette hevde at læreren, i motsetning til pliktetikken, viser et ønske om å møte eleven med omsorg og empati framfor å følge fastlagte retningslinjer (jfr. Lingås, u. å.).

Det kan tenkes at læreren i møte med dette dilemmaet velger å vektlegge selve relasjonen til eleven, og at vedkommende innehar et ønske om at den gode relasjonen de har skal vedlikeholdes. Kanskje kan begrunnelsen for dette være at læreren vet at de på mange måter er avhengige av hverandre gjennom den relasjonen de har? Det vil da kunne være hensiktsmessig å trekke tråder til Løgstrups tekning. På en side kan en hevde at læreren er avhengig av at eleven henger med, for å kunne tilrettelegge i arbeidet med å fremme elevens læring, danning og utvikling. På en annen side kan en hevde at eleven er avhengig av læreren for å utvikle sin egen forståelse og læring, som igjen kan være grunnlag for en ønsket oppnåelse av mestringfølelse (jfr. Løgstrup, 1962, i Bergem, 2012).

Utfordringer med nærhetsetikken i dette dilemmaet kan knyttes til lærerens makt og fellesskapets verdigrunnlag. Det kan tenkes at læreren i møte med eleven, i denne gitte situasjonen, har fått satt sin formelle makt på prøve. Ved at vedkommende med denne makten, gis fullmakt til å handle innenfor fastlagte rammer, kan det også hevdes at læreren gis

muligheten til å delegere makten på grunnlag av skjønn (jfr. Bergem, 2012; Grimen & Molander, 2008). På en side kan dette by på utfordringer knyttet kollegenes forståelse og verdier omkring «rettferdighet». Vil det være rettferdig overfor resten av klassen dersom denne eleven får mer hjelp enn resten? Vil det være rettferdig overfor eleven å oppnå en karakter som han, på et senere tidspunkt, kanskje ikke vil kunne kjenne seg igjen i? Det kan tenkes at refleksjoner rundt slike spørsmål i en intern høringsprosess, vil kunne hjelpe læreren med å sikre at sine verdier og holdninger har en positiv innvirkning på eleven (jfr. Bergem, 2012; Tufte, 2011).

På en annen side kan det hevdes at læreren har stor evne til å reflektere over fellesskapets verdier og sine egne verdier. For eksempel kan det tenkes at hun har gjort seg en egen oppfatning og tolkning av begrepet rettferdighet i denne situasjonen. Selvom denne tolkningen ikke nødvendigvis samsvarer med fellesskapets verdier, eller normen om at de *ikke skal sette svarene i munnen på eleven*, så viser læreren at hun har vært bevisst etisk reflektert overfor hvilken reaksjon og hvilke handlingsmønstre som vil tjene eleven på best mulig måte (jfr. Løgstrup, 1962/1956 i Bergem, 2012).

4.3 På hvilken måte kommer konsekvensetikk til syne?

(...) jeg hadde en elev en gang, også hadde noen i klassen tatt mobilen hans og skrevet meldinger til ei anna ei, og da jeg hadde samtale med han som viste seg å stå bak så sa jeg at jeg kom til å ringe hjem. Eleven svarte da at det måtte jeg ikke gjøre, for da kom det til å bli så mye styr... så da valgte jeg å la saken ligge, og ikke ringe hjem... altså, jeg skjønte det. Jeg visste hvem moren var og jeg skjønte og kunne tenke meg at det ble styr dersom jeg begynte å ringe hjem til denne eleven. Da tenkte jeg, og sa til eleven at okei, vi lar det gå denne gangen (...)

Gjennom analyse av lærerens møte med dette dilemmaet kan det primært hevdes at konsekvensetikk kommer til syne i måten læreren vektlegger konsekvensene av de ulike handlingsalternativene (jfr. Ohnstad, 2015a). Det kan tenkes at læreren umiddelbart etter å ha blitt kjent med hva som har skjedd, reagerer ut i fra hva som blir riktig å gjøre på bakgrunn av retningslinjene til skolen (jfr. Bergem, 2012). Sammenliknet med en pliktetisk tankegang, kan det hende at hun i vurderingen fram mot en løsning, har reflektert over hva som vil skje om hun ikke følger de fastlagte retningslinjene til skolen. Hvordan vil resten av klassen reagere dersom jeg ikke slår hardt ned på slik oppførsel? Hvordan vil kollegene mine reagere dersom de hører at jeg valgte å ikke ringe hjem? Hvordan vil foreldrene til eleven som ble utsatt for

plagingen, reagere? På bakgrunn av slike sentrale spørsmål, kan det hevdes at læreren i første omgang ikke ønsker å tape tillit og vektlegger dermed et regelorientert reaksjonsmønster (jfr. Kant, 1997, i Aldenmyr m.fl., 2009; Bergem, 2012).

Videre i lærerens vurdering kan det hevdes at hun går bort i fra denne tankegangen ved å ta stilling til det eleven forteller om situasjonen som kan oppstå hjemme, og knytter denne informasjonen til det hun vet i fra før. Denne handlingskunnskapen kan hun ha opparbeidet gjennom sine tidligere erfaringer, både i møte med denne eleven eller i møte med lignende situasjoner (jfr. Grimen, 2008). Det kan tenkes at læreren har handlet ut i fra en regelorientert tankegang ved tidligere, lignende hendelser, men ut ifra konsekvensene som den gangen viste seg å komme, valgte hun nå å møte dilemmaet med en noe mer handlingsorientert tankegang. Det at læreren uttrykker at hun *bare skjønte det*, i spørsmål om hvorfor hun handlet som hun gjorde, kan tyde på at hun handlet ut i fra praktisk bevissthet. Det kan altså hevdes at hun sliter med å komme med begrunnelser for hvorfor hun utførte handlingen, men vet av erfaringer at handlingen er riktig (jfr. Giddens, 1984).

Om man retter et blikk mot utfordringer knyttet til konsekvensetikk i møte med dette dilemmaet kan det tenkes at lærerens verdigrunnlag og profesjonelle skjønn spiller en betydelig rolle. For eksempel kan det hevdes at lærerens kollega ville ha valgt et helt annet handlingsalternativ, som igjen ville gitt et helt annerledes utfall. Om denne andre kollegaen ville ha valgt å ringe hjem, hadde dette kanskje vært på bakgrunn av at det ligger et noe ulikt verdigrunnlag til grunn (jfr. Christoffersen, 1997). I møte med denne situasjonen kan det tenkes at verdien om å *beskytte eleven mot skade*, ville ha blitt satt i totalt forskjellig lys av de to lærerne. På den ene siden kan det tenkes at læreren som fortalte om dette dilemmaet, har valgt å se på det som å beskytte “gjerningsmannen” for skade ved å *ikke* ringe hjem. På den andre siden kan det tenkes at kollegaen hennes kanskje ville ha sett på det som å beskytte “offeret” for skade ved nettopp å varsle foreldrene til gjerningsmannen. Det kan altså hevdes at de to lærerne med samme profesjonelle bakgrunn, vil kunne komme fram til to ulike tolkninger og tilnærminger til dilemmaet (jfr. Bayles, 1989; Tufte, 2011).

4.4 På hvilken måte kommer diskursetikk til syne?

(...) i åttende klasse hadde vi en periode tilgang på mange lærere, så vi i teamet pleide å dele de to klassene inn i tre grupper.... grønn, blå og rød der de sterkeste elevene holdt til i grønn gruppe, de mellomst sterke elevene i blå gruppe og de svakeste i rød gruppe... Dette var hovedsakelig i faget matematikk. En dag kom en elev fra rødgruppa til meg og ytret et ønske om å bytte gruppe... hun følte seg sett ned på og stemplet som "dum" i rødgruppa, og ville bytte til grønn. Jeg prøvde å få henne til å forstå at det var det faglige som var viktigst her (...)

I denne situasjonen kan det tenkes at det oppstår et etisk dilemma knyttet til elevens rett til selvbestemmelse og et trygt psykososialt læringsmiljø, og forventningene i fra resten av lærerteamet om at tredelingen i matematikktimene fungerer best (jfr. Bayles, 1989). I lærerens møte med dette dilemmaet kan det tenkes at diskursetikk først og fremst kommer til syne gjennom det at læreren og eleven møtes til en samtale om problemet (jfr. Leer-Salvesen, 2002). En kan også ut i fra det læreren forteller, hevde at han som lærer møter eleven med et ønske om å komme fram til en løsning gjennom en kommunikasjonsprosess som bygger på at både eleven og han selv, får komme med sine argumenter for hva som blir rett å gjøre (jfr. Habermas, 1999, i Røkenes & Hanssen, 2012). Dette kan også hevdes å være tilfelle for eleven, som på sin side, bidrar til diskursen ved at hun ikke holder tilbake noen argumenter for hvorfor hun ønsker å skifte gruppe. Eleven peker på argumenter som er viktig for henne, og er åpen om sine egne følelser og tanker knyttet til situasjonen. Det kan på bakgrunn av dette, tenkes at læreren har oppfordret henne til å være ærlig, gjennom det at han vektlegger diskursetikkens forutsetning om at alle synspunkt som kan ha betydning for utfallet bør legges fram (jfr. Bergem, 2012).

Om man retter et kritisk blikk mot diskursetikken i møte med dette dilemmaet, kan det tenkes at det oppstår noen få svakheter. På den ene siden vektlegger diskursetikken at den eneste formen for makt er makten som ligger i det beste argumentet (jfr. Røkenes & Hanssen, 2012; Bergem, 2012). Dersom en tar utgangspunkt i at det beste argumentet i denne situasjonen, er lærerens synspunkt om at tredelingen i matematikkfaget fungerer best, kan det på en annen side tenkes at diskursetikken møter på utfordringer knyttet til lærerens formelle makt. Ved at læreren har en makt som kommer til uttrykk gjennom organiseringen av metoder og læringsaktiviteter, kan det tenkes at diskursetikkens forutsetninger blir satt på prøve (jfr. Bergem, 2012). For eksempel den forutsetningen som ligger i at den eneste formen for tvang, er tvangen om at det beste argumentet skal gjelde. I tillegg kan det hevdes at diskursetikken

medfører at læreren, som ofte vil oppfattes som flinkest til å argumentere, får bestemme hva som er rett og galt i denne situasjonen.

Det kan til tross for nevnte utfordringer og potensielle svakheter, tenkes at diskursetikken i møte med dette dilemmaet har sine positive sider ved at begge partene får mulighet til å drøfte sine oppfatninger i et sosialt samspill. Dette til tross for at de i utgangspunktet har ulike verdier knyttet til hva som er rett og galt å gjøre. I likhet med sosiokulturell læringsteori, kan en hevde at lærerens verdier og elevens verdier vil kunne utvikle seg gjennom dialogen med hverandre (jfr. Lyngsnes & Rismark, 2011). Diskursen kan altså bidra til at begge partene får reflektert over sine holdninger og verdier. Læreren på sin side, kan gjennom diskursen utfordres til å spørre seg selv: hva blir rett å gjøre for at eleven skal oppnå læring? Hva blir rett å gjøre med tanke på at eleven har rett til selvbestemmelse, og et trygt psykososialt miljø? (jfr. Bayles, 1989). Eleven på sin side, kan gjennom diskursen ha utviklet evne til å formulere sine meninger og synspunkter, samtidig som hun får trening i å lytte til og vurdere lærerens argumenter. Selvom det *beste* og gjeldende argumentet kan hevdes å ha kommet fra læreren, kan det tenkes at eleven har blitt tryggere på seg selv gjennom å bli møtt med respekt for sine synspunkter i fra læreren.

5.0 Avsluttende refleksjon

Avslutningsvis er det ønskelig å reflektere litt over arbeidet med denne bacheloroppgaven. Først og fremst har den kvalitative forskningsmetoden bidratt til å innhente informasjon angående hva et utvalg lærere betrakter som etiske dilemma, og hvordan de har gått fram i møte med disse. Jeg gikk inn i prosessen med en førforståelse om at lærere generelt jobber lite med profesjonsetikk og etiske dilemma fordi de opplever dette som et vanskelig område. Det har på bakgrunn av dette vært ett spørsmål jeg stadig har stilt meg selv underveis: Samsvarer min førforståelse med funnene jeg har gjort?

På en måte samsvarer førforståelsen når det gjelder lærernes tanker om at det er vanskelig og utfordrende å være i selve situasjonen. Førforståelsen min samsvarer derimot ikke helt når det gjelder lærernes arbeid med profesjonsetikk. For hva er egentlig arbeid med profesjonsetikk? Det skal nevnes at det finnes ingen fasitsvar, men jeg har gjennom arbeid med oppgaven begynt å tro at det viktigste arbeidet med profesjonsetikk skjer i selve møtet med etiske dilemma. Det er der lærerne opparbeider seg handlingskunnskap og evne til å velge framgangsmåte.

De ulike framgangsmåtene som lærerne har beskrevet gjennom sine historier har gjennom dette arbeidet vist seg å kunne kobles til sentrale etiske perspektiver. De fire vektlagte perspektivene, som tidligere har vært utfordrende å forstå ut i fra faglitteraturen, har på mange måter fått et ansikt ved at de har blitt knyttet opp mot praksisfeltet. En kan spørre seg hvorvidt det er holdbart for lærere å begrunne sine handlingsvalg kun ut i fra etiske perspektiver. Gjennom funnene i fra denne oppgaven så er dette ikke holdbart. De etiske perspektivene er avhengig av relevant, og sentral tilleggsteori. I den kvalitative forskningsmetoden kom det fram at lærernes verdigrunnlag, forpliktelser og makt har stor betydning for lærernes yrkesutøvelse, og kan dermed betraktes som slik teori. I andre yrker er det derimot andre områder som kan stå mer sentralt.

Oppsummert har undersøkelsen om hvordan sentrale etiske perspektiver kommer til syne i lærernes møte med etiske dilemma i skolen, gitt beskrivelser på at det finnes ulike måter å møte etiske dilemma på. Det finnes sjeldent noen oppskrift, og det handler kun om hva som ligger bak vurderingene til hver enkelt lærer.

«Det er forskjell på det å gjøre ting riktig, og å gjøre de riktige tingene.»

- Ukjent

6.0 Referanser

Afdal, G. (1998). 2. rev. utg. *Etikk, takk!?: en kort innføring i etiske begreper og modeller*. Alta: Høgskolen i Finnmark.

Aldenmyr, S. I., Paulin, & Zetterqvist, K. G. (2009). *Profesjonsetikk for lærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bayles, M. D. (1989). 2. utg. *Professional ethics*. Belmont: Calif.

Bergem, T. (2012). 2. utg. *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Christoffersen, S. A. (1997). *Handling - person - samfunn: en innføring i grunnlagsetikk for helse- og sosialfagene*. Oslo: Tano Aschehoug.

Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dworkin, R. (1978). *Taking rights seriously*. London: Duckworth.

Forvaltningsloven (1977). Lov av 27. mai 1977, §13 om taushetsplikt. Hentet 20.04.16 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31#KAPITTEL_2

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge: Polity Press.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander, & L. I. Terum (red.). *Profesjonsstudier* (s. 71-87). Oslo: Universitetsforlaget.

- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I: A. Molander &, L. I. Terum (red.). *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, J.-O., & Vetlesen, A. J. (1997/2006): *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). 2. utg. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leer-Salvesen, P. (2002). Profesjonsetiske perspektiver. I: B. Nylehn, & A. M. Støkken (red.). *De profesjonelle* (s. 187-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lied, R. (28.05.15). *Ragnhild Lied: «Å undervise er ei offentlig handling – vi lærarar må grungje våre val*. Sitat fra Utdanningsnytt. Hentet 10.04.16 fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/mai/a-undervise-er-ei-offentleg-handling--vi-lararar-ma-grungje-vare-val/>
- Lingås, L. G. (u. å.) *Retninger i etikken*. Utdanningsforbundet. Hentet 29.04.16 fra: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Profesjonsetikk/Artikler%20profesjonsetikk/Retninger%20i%20etikken_L.G.Ling%C3%A5s.pdf
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2011). 2. utg. *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ohnstad, F. O. (2015a). 2. utg. *Profesjonsetikk i skolen. Læreres etiske ansvar*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ohnstad, F. O. (2015b). Lærerprofesjon og profesjonsetikk. I: M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe og R. Krumsvik (red.). *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 209-240). Kristiansand: Cappelen Damm Høgskoleforlaget.

Opplæringslova (1998). Lov av 27. november 1998, §15-3 om opplysningsplikt. Hentet 20.

04.16 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_17

Reindal, S. M. (2014). 5. utg. Spesialpedagogikk: etiske problemstillinger og verdier. I

Befring, E. & Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 92-106). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). 3. utg. *Bære eller bryte - kommunikasjon og*

relasjon i arbeid med mennesker. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Soltis, J.F. (1986). *Teaching professional ethics*. Journal of Teacher Education, 37(3), 2-4.

Tufte, T. (2011). *Fra teori til handling - Om skjønn i en evidentsbasert praksis*.

(Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo, avdeling for samfunnsfag). T. Tufte. Oslo.

Hentet 04.05.16 fra: <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/SAM/Eksamen/Masteroppgaver-sosialt-arbeid/MSA2011/Turid-Tufte>

Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 12.04.16 fra:

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_plakat%20A3%20bm_ny%2031.10.12.pdf

7.0 Vedlegg

7.1. Vedlegg 1: Intervjuguide

Grunnleggende om profesjonsetikk

- Hva legger dere i begrepet «profesjonsetikk»?
- Hvordan jobber dere med profesjonsetikk? Hvordan kan det være hensiktsmessig å jobbe med profesjonsetikk? Diskuterer dere etikk? Hvor vesentlig syns dere det er i yrkesutøvelsen?
- Hvordan forstår dere «lærerprofesjonens etiske plattform»?
- Hvordan kan dere tenke dere å bruke plattformen?

Erfaringer, tanker og refleksjoner rundt etiske dilemma

- Hva legger dere i «etisk dilemma»?
- Har dere møtt etiske dilemmaer? Hvordan løste dere det? Hvorfor gjorde du som du gjorde? Både etiske og faglige valg?
- Pleier dere å diskutere etiske dilemma i kollegiet? Har dere bestemte møter eller kan det hende at dere prater om det når dere treffes mellom timer/på lærerrommet?
- Kjenner dere noen plasser der dere kan få hjelp til å møte etiske dilemma?

Opplasting av samtykkeskjema

Opplasting samtykkeskjema

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

Filnavn	5225992_cand-5966764_5224941
Filtype	pdf
Filstørrelse	504.55 KB
Opplastingstid	30.05.2016 10:47:32



Neste side
Besvarelse
vedlagt



**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-,
BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

Forfatter(e): Elizabeth Eide

Norsk tittel: Profesjonsetikk og lærernes
møte med etiske dilemma
i skolen

Engelsk tittel: Professional ethics and teachers
dealing with ethical problems
in school

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning 5.-10.

Emnekode og navn: GLU360 Pedagogikk og elevkunnskap 4

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage,
Nords' åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke
gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 30.05.16

Elizabeth Eide
underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

