

**Etikk i profesjonell praksis:  
Et følgeforskningsprosjekt knyttet til  
Utdanningsforbundets implementering  
av Lærerprofesjonens etiske plattform**

**Hilde Afdal  
Nina Johannesen  
Espen Schjetne  
Trine Anker  
Geir Afdal**

**Høgskolen i Østfold  
Oppdragsrapport 2015:5**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Høgskolen i Østfold. Oppdragsrapport 2015:5

© Forfatterne/Høgskolen i Østfold

ISBN: 978-82-7825-442-4

ISSN: 1504-5331



etikk i profesjonell praksis

**Et følgeforskningsprosjekt  
knyttet til  
Utdanningsforbundets  
implementering av  
Lærerprofesjonens etiske plattform**

Hilde Afdal (leder)

Nina Johannesen

Espen Schjetne

Trine Anker

Geir Afdal



DET TEOLOGISKE  
MENIGHETSAKULTET



Høgskolen i Østfold



# Sammendrag

Prosjektet Etikk i Profesjonell Praksis (EtiPP) er et følgeforskningsprosjekt knyttet til Utdanningsforbundets implementering av Lærerprofesjonens etiske plattform (Plattformen). Prosjektgruppen har bestått av fem forskere fra Høgskolen i Østfold og Det teologiske menighetsfakultet. Prosjektet er finansiert av Utdanningsforbundet. Prosjektets to forskningsspørsmål er:

1. Hvordan brukes Lærerprofesjonens etiske plattform og hvordan arbeides det med profesjonsetikk på de ulike pedagogiske nivåene som Utdanningsforbundets implementeringsplan identifiserer?

2. Hvordan kan implementeringsprosessen av Lærerprofesjonens etiske plattform vurderes; i hvilken grad har Utdanningsforbundet nådd de mål som er satt for implementeringsprosessen og for satsingen på økt oppmerksomhet på profesjonsetiske spørsmål?

Prosjektet har hatt en blandet metodestrategi bestående av kvalitative casestudier og en kvantitativ spørreundersøkelse. Arbeidet har vært organisert i fem delprosjekter. Disse delprosjektene har gått inn i ulike felter i arbeidet med Plattformen og profesjonsetikk og sett på lærerutdanning, pedagogisk ledelse, lærere i barnehage og skole og Utdanningsforbundets politikktutvikling og implementeringstiltak.

Rapporten inneholder en rekke funn. Når det gjelder implementeringsprosessen, er konklusjonen at mange gode prosesser er satt i gang i løpet av kort tid. Det er gjennomgående en betydelig bevissthet om Plattformen på de ulike nivåene i Utdanningsforbundet, og det har vært gjort et omfattende og viktig implementeringsarbeid i alle ledd i organisasjonen. Samtidig gjenstår det et ikke ubetydelig arbeid for å nå de målsettinger Utdanningsforbundet har satt seg både når det gjelder implementeringen av Plattformen og en generell styrking av profesjonsetikk. Lærere, ledere, studenter og pedagogikk lærere gir uttrykk for at profesjonsetikk er viktig, men vagt. Forståelsen av profesjonsetikk knyttes mest til de nære relasjonene og mindre til de samfunnsmessige betingelsene som setter skolen og barnehagen under press. Gjennomgående sees profesjonsetikk på som et viktig element ved personlig utvikling og avgjørende for rollen *den gode lærer*.



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	11
1.1	Prosjektets bakgrunn.....	12
1.2	Følgforskningens mandat og problemstillinger .....	13
1.3	Prosjektets fokus og organisering.....	14
1.4	Metoder og datamateriale .....	16
1.5	Rapportens oppbygning og struktur .....	16
2	Profesjonsetikk og implementering – teoretiske perspektiver .....	18
2.1	Implementering – av hva? .....	18
2.2	En rettlinjert implementering? .....	19
2.3	Implementering som prosess .....	20
2.4	Hva er profesjonsetikk? .....	21
2.5	Profesjonsetikk – tynn eller tykk? .....	23
2.6	Moralfilosofi og profesjonsetikk .....	25
2.7	Politiske og strukturelle betingelser for å utøve pedagogisk profesjonsetikk .....	27
3	Metodiske tilnærminger og datamateriale.....	30
3.1	Følgforskning.....	30
3.2	Spørreundersøkelse.....	31
3.3	Kvalitative metoder og utvalg .....	32
3.3.1	Metoder og utvalg i delprosjekt: Profesjonelt arbeid og utvikling (lærere i barnehage og skole).....	32
3.3.2	Metoder og utvalg i delprosjekt: Profesjonelt arbeid og utvikling (lærere i barnehage og skole).....	34
3.3.3	Metoder og utvalg i delprosjekt: Lederne .....	34
3.3.4	Metoder og utvalg i delprosjekt: Lærerutdanning.....	34
3.4	Analyse av datamateriale.....	35
3.5	Forskningsskvalitet og forskningsetikk.....	36
4	Politikkutvikling og implementeringstiltak.....	38
4.1	Innledning.....	38
4.2	Sentralledet .....	38
4.3	Pilotprosjektene .....	40
4.3.1	Hvorfor satse spesielt på profesjonsetikk? .....	41

4.3.2	Struktur på arbeidet med profesjonsetikk? .....	42
4.3.3	Hva og hvordan arbeide med profesjonsetikk.....	43
4.3.4	Resultater av pilotprosjektene så langt.....	45
4.4	Fylkene .....	46
4.5	Profesjonsetisk råd.....	51
4.6	Sandefjord-saken .....	55
4.6.1	Skoleeierperspektivet .....	57
4.6.2	Advokatperspektivet.....	58
4.6.3	Tillitsvalgtperspektivet (fylkes- og lokallag) .....	59
4.6.4	Rådgiverperspektivet (sekretariatet sentralt).....	61
4.6.5	Lederperspektiv (politisk ledelse sentralt) .....	63
4.6.6	Lærerperspektivet.....	64
4.6.7	Roller.....	67
4.6.8	Profesjonsetiske aspekter ved Sandefjord-saken.....	67
4.7	Etikk-kaféer .....	69
4.8	I media .....	70
5	Profesjonsetikk i barnehager og skoler .....	71
5.1	Kjennskap til Plattformen.....	71
5.2	Implementering av Plattformen .....	73
5.3	Engasjement og motstand.....	75
5.4	Innpassing i eksisterende satsningsområder .....	76
5.5	Profesjonsetiske forståelser .....	77
5.6	Profesjonsetisk praksis .....	81
5.7	Rom for kritikk .....	83
5.8	Avslutning / oppsummering .....	85
6	Ledere.....	87
6.1	Innledning.....	87
6.2	Omfang .....	88
6.3	Ideal – å være voksen .....	89
6.3.1	Å være så gode voksne vi kan.....	91
6.3.2	Å styre læringsprosesser.....	95
6.4	Ideal – å være profesjonell.....	99
6.4.1	Profesjonsetikk som handlingsberedskap.....	99



6.4.2	Profesjonsetikk som refleksjon .....	102
6.4.3	Profesjonsetikk som formidlingskompetanse.....	105
6.4.4	Profesjonsetikk som demokratisk lojalitet, barn/elev-fokus og kollegakritikk	109
6.5	Konklusjon.....	112
7	Profesjonsetikk i lærerutdanningene .....	114
7.1	Plattformen og profesjonsetikk i lærerutdanningene.....	114
7.2	Profesjonsetikkens rekkevidde .....	118
7.3	Men hva er profesjonsetikk?.....	121
7.4	Samfunnsmessige og politiske betingelser for profesjonsetikk.....	127
7.5	Konklusjon.....	132
8	Drøfting og anbefalinger .....	134
8.1	Forståelsen av profesjonsetikk og arbeidet med Plattformen.....	134
8.1.1	Tykk versus tynn profesjonsetikk .....	134
8.1.2	Det profesjonsetiske språket.....	135
8.1.3	Profesjonsetikkens bakgrunn.....	136
8.1.4	Profesjonsetikkens forgrunn.....	137
8.2	Samfunnsbetingelser og arbeidet med profesjonsetikk .....	138
8.3	Hva har skjedd i forhold til målene i Strategiplanen? .....	142
8.3.1	Lærerutdanningene.....	142
8.3.2	Lederne.....	143
8.3.3	Erfaringsdeling og kunnskapsutvikling.....	143
8.3.4	Samarbeid.....	144
8.3.5	Profesjonsetikk og politikkutvikling .....	144
8.4	Oppsummering av anbefalingene .....	145
8.4.1	Politikkutvikling og implementeringstiltak.....	145
8.4.2	Profesjonsetikk i barnehager og skoler .....	147
8.4.3	Ledere.....	148
8.4.4	Lærerutdanningene.....	149
8.5	Avslutning .....	150

## **Tabeller og figurer**

Tabell 1: Oversikt over delprosjekter og ansvarlig forsker.....	14
Tabell 2: Oversikt over forskningsmetoder og empirisk materiale.....	16
Tabell 3: Oversikt over pilotene.....	40
Tabell 4: Oversikt over aktiviteter i fylkene knyttet til profesjonsetikk .....	51
Tabell 5: Argumenter for og mot opprettelse av et profesjonsetisk råd.....	52
Tabell 6: Tre mulige alternativer for profesjonsetisk råd.....	53
Figur 1: Advokatperspektivet.....	58
Figur 2: Tillitsvalgtperspektivet .....	60
Figur 3: Rådgiverperspektivet.....	62
Figur 4: Lederperspektiv (politisk ledelse sentralt).....	64
Figur 5: Lærerperspektivet .....	65
Figur 6: Profesjonsetiske aspekter ved Sandefjord-saken.....	68
Figur 7: Diskusjon av plattformen – ledere og lærere.....	72
Figur 10: Kjennskap til Plattformen - studenter.....	116
Figur 11: Viktigheten av Plattformen - studenter.....	117
Figur 12: Plattformen og egne grunnleggende verdier - studenter.....	128
Tabell 7: Forståelsen av utdanningspolitiske betingelser for profesjonsetikk .....	132

# 1 Innledning

Etikk i profesjonell praksis (EtiPP) er et følgeforskningsprosjekt knyttet til Utdanningsforbundets implementering av Læreprofesjonens etiske plattform (heretter omtalt som Plattformen). Prosjektet ser også på arbeidet med læreres profesjonsetikk generelt. Utdanningsforbundet søkte i september 2013 etter forsker(e) som kunne:

[...] gjennomgå vårt arbeid med profesjonsetikk og følge igangsatte prosesser i organisasjonen. Hensikten er å kvalitetssikre satsingen, ved at strategi og tiltak vurderes av et eksternt forskningsmiljø. Vi ønsker også å få anbefalinger som kan bidra til å styrke vårt profesjonsetiske arbeid også i fremtiden (Utdanningsforbundet, 2013, se vedlegg 1)

Utdanningsforbundet valgte prosjektet EtiPP til arbeidet. Prosjektet startet 1. februar 2014 og ble avsluttet 20. juni 2015. Prosjektet har vært organisert som et samarbeid mellom fem forskere ved Høgskolen i Østfold og Det teologiske Menighetsfakultet i Oslo. Gruppen har vært sammensatt av forskere med forsker- og undervisningskompetanse fra fagfeltene pedagogikk, religionsvitenskap, religionspedagogikk og etikk rettet mot barnehage- og skolefeltet. I tillegg har alle fem lang erfaring fra skole eller barnehage og lærerutdanning.

Prosjektet baserer seg på en vid forståelse av etikk, som spørsmål om det rette og det gode. I forskningen trekkes det veksler på både filosofisk etikk og empiriske studier av etiske praksiser. Dette spiller også inn i forståelsen av pedagogisk profesjonsetikk som derved blir et spørsmål om det gode og det rette i pedagogiske praksiser og utdanning. Profesjonsetikk dreier seg om læreres skjønn, men også om de pedagogiske og politiske vilkår for utøvelse av et slikt skjønn (Biesta, 2009, 2012; Freidson, 2001; Karseth & Sivesind, 2009; Sahlberg, 2011).

Prosjektet har arbeidet med utgangspunkt i en kommunikativ forståelse av implementering. Det vil si at implementering sees mer på som organisk (levende og dynamisk) enn som instrumentelt mål-middel styrt. Implementeringsprosesser forandrer virksomheter, men ikke nødvendigvis slik det er politisk tenkt. En kommunikativ forståelse av implementeringsprosesser har som utgangspunkt at virksomheter ikke starter med blanke ark, men snarere forsøker å forandre en allerede etablert aktivitet. Dette får metodiske konsekvenser. Følgeforskningsprosjektet EtiPP fokuserer derfor ikke kun på måloppnåelse,

men på de kommunikative prosesser som etableres under implementeringsprosessen. Prosjektet har fokusert på endring og endringsprosesser. Vi har ønsket å gjennomføre evalueringer og analyser som også er åpne for uventede og ikke intenderte resultater.

## 1.1 Prosjektets bakgrunn

Arbeid med profesjonsetikk generelt og Plattformen spesielt skal støtte opp under etisk forsvarlig praksis blant ledere og lærere i barnehage og skole, ifølge Utdanningsforbundet (Utdanningsforbundet, 2012). Utdanningsforbundet startet i 2009 en prosess for å utvikle en etisk plattform for lærerprofesjonen. Organisasjonen betegner dette som et *forny*et arbeid med profesjonsetikk for å understreke at et slikt arbeid ikke er nytt. Målet for arbeidet var å skape et samlet uttrykk for førskolelærere, lærere og ledere i barnehage og skole, uavhengig av fagforeningstilhørighet. Begrunnelsen for å starte arbeidet med å utvikle Plattformen var som følger:

Utdanningsforbundet utvikler en profesjonsetisk plattform for å:

- videreutvikle etisk forsvarlig praksis i barnehage og skole
- fremme felles ansvar for beslutninger, slik at ikke førskolelærere, lærere og ledere blir stående alene i møte med dilemmaer og vanskelige valg i yrkeshverdagen
- høyne profesjonens etiske bevissthet
- høyne tilliten mellom profesjonen og samfunnet
- i større grad stå for, og begrunne valgene vi tar (Utdanningsforbundet, 2011)

Hovedformålet med Plattformen var og er ifølge Utdanningsforbundet ikke primært å presentere et sett av regler for profesjonsutøvelsen. Den er snarere tenkt som et verktøy for lærere og andre aktører i ulike utdanningspraksiser. Dette betyr at Plattformen er myntet på hele lærerprofesjonen og ment å fungere som en ressurs for de ulike nivåene i profesjonen, fra barnehager og skoler til ledelse, lærerutdanning og Utdanningsforbundet som organisasjon. Plattformen betyr lite hvis den ikke tas i bruk. Utdanningsforbundet fulgte derfor opp Plattformen med en plan for implementering. Fundamentert i dokumentet «Profesjonsetikk – strategiplan for landsmøteperioden 2013-2015» (heretter kalt Strategiplanen) satte Utdanningsforbundet i 2013 i gang et omfattende arbeid knyttet til implementeringen av Plattformen og arbeid med profesjonsetikk generelt. Det ble også utlyst og valgt et følgeforskningsprosjekt for å få kunnskap om dette arbeidet og gi innspill til videre satsning.

## 1.2 Følgeforskningens mandat og problemstillinger

I anbudsdokument skriver Utdanningsforbundet følgende om følgeforskningsoppdraget:

Vi ønsker en uavhengig analyse av strategi, prioriteringer og vurdering av foreløpig måloppnåelse, både når det gjelder den organisasjonsmessige organiseringen og de tiltak som iverksettes for å nærme oss de målene som er satt i strategiplanen for perioden [...]. Ikke minst fordrer oppdraget at Utdanningsforbundet i sluttrapporten får råd og anbefalinger som kan bidra til en ønsket utvikling, også i neste landsmøteperiode (2016 – 2019) (Utdanningsforbundet, 2013).

Basert på mandatet utarbeidet vi følgende overordnede forskningsspørsmål for følgeforskningsprosjektet:

1. Hvordan brukes Lærerprofesjonens etiske plattform og hvordan arbeides det med profesjonsetikk på de ulike pedagogiske nivåene som Utdanningsforbundets implementeringsplan identifiserer?
2. Hvordan kan implementeringsprosessen av Lærerprofesjonens etiske plattform vurderes; i hvilken grad har Utdanningsforbundet nådd de mål som er satt for implementeringsprosessen og for satsingen på økt oppmerksomhet på profesjonsetiske spørsmål?

*Til det første spørsmålet:* Vi har analysert Plattformen i bruk. I en viss forstand er ikke teksten i en slik Plattform avgjørende i seg selv. Det er gjennom bruk teksten får mening. I prosjektet har vi derfor analysert hvordan Plattformen tas i bruk i lærerutdanning, av de pedagogiske lederne, av profesjonsutøverne og i utdanningspolitikk på ulike nivåer. Videre har vi analysert om – og eventuelt på hvilken måte - Plattformen utgjør et bindeledd mellom nivåene. Til sist har vi analysert hvordan de ulike nivåene i Utdanningsforbundet bidrar til bruken av Plattformen.

*Til det andre spørsmålet:* Våre analyser og vurderinger har for det første vært basert på den egenvurdering lærere, ledere, tillitsvalgte og andre gjør av prosessen. For det andre tar våre vurderinger utgangspunkt i de analysene vi har gjort av implementeringens ulike deler og

prosesser. For det tredje har vi basert oss både på forskning om profesjonsetiske implementeringsprosesser og på empirisk og teoretisk etikkforskning. I rapporten kommer vi til slutt med forslag til hvordan bruken av Plattformen kan bedres, men også innspill til hvordan arbeidet med Plattformen og profesjonsetikk mer generelt kan utvikles med sikte på Utdanningsforbundets målsetning om at alle organisasjonsledd aktivt og målrettet skal ta del i arbeidet med å styrke og støtte opp under etisk forsvarlig praksis (Utdanningsforbundet, 2013).

## 1.3 Prosjektets fokus og organisering

Prosjektet har fem gjennomgående fokusområder:

1. Kjennskap til Plattformens innhold og implementeringsprosessen
2. Konseptualisering (Hva er egentlig profesjonsetikk?)
3. Kollektive praksiser (Hvordan gjøres profesjonsetikk i lærerprofesjonen?)
4. Profesjonsetikk og profesjonsbetingelser (Profesjonsetikk, politiske og strukturelle rammebetingelser)

Prosjektgruppen har arbeidet tett og utviklet teoretisk rammeverk, metodologisk tilnærming, utvalg av empiriske felt, intervjuguider, spørreundersøkelse og analysestrategier i fellesskap. Likevel har det vært nødvendig å organisere prosjektet i fem delprosjekter. Hovedansvaret for delprosjektene har vært fordelt blant forskerne på følgende måte:

<b>DELPROSJEKT</b>	<b>ANSVARLIG FORSKER</b>
1. Lærerutdanning	Professor Geir Afdal
2. Ledelse og spørreundersøkelse	Førsteamanuensis Espen Schjetne
3. Profesjonelt arbeid og utvikling (lærere i skole og barnehage)	Førsteamanuensis Trine Anker Førstelektor Nina Johannesen
4. Politikkutvikling og implementeringstiltak	Førsteamanuensis Hilde W. Afdal
5. Vurdering og anbefalinger	Alle

Tabell 1: Oversikt over delprosjekter og ansvarlig forsker

## **Delprosjekt 1**

I delprosjekt 1 har vi gjennomført fokusgruppeintervjuer med studenter og med lærerutdannere i barnehage- og grunnskolelærerutdanningen. Sentrale spørsmål har vært hvordan Plattformen inkluderes i utdanningen, hvilke profesjonsetiske verktøy aktørene har behov for og hvordan lærerutdannere og studentene inkorporerer etiske perspektiver i profesjonsrefleksjon og profesjonell praksis.

## **Delprosjekt 2**

I delprosjekt 2 har betydningen av Plattformen på eier-, barnehage- og skoleplan stått sentralt. Vi har sett på hvordan plattformen settes i spill av ledere og på hvordan arbeidet med profesjonsetikk koordineres mellom ulike pedagogiske institusjoner. Delprosjektet benytter seg av materiale fra en nettbasert nasjonal spørreundersøkelse samt på semi-strukturerte intervjuer med ledere i skole og barnehage. Hensikten har vært å innhente kunnskap om erfaringer med bruk av Plattformen, samt om profesjonsetiske situasjoner og utfordringer mer generelt.

## **Delprosjekt 3**

Hensikten med delprosjekt 3 har vært å få kunnskap om hvordan lærere i barnehage og skole bruker Plattformen – som individuelle profesjonsutøvere, i samarbeid på arbeidsplassen og som en del av profesjonell refleksjon og utvikling. Sentrale spørsmål har dermed vært om det gis rom for arbeid med og samtaler om profesjonsetiske spørsmål i barnehager og skoler, i fagforeningssammenhenger og hvordan Utdanningsforbundets profesjonsetiske nettside og andre digitale ressurser brukes. Prosjektet er basert på materiale fra en nettbasert nasjonal spørreundersøkelse og fokusgruppeintervjuer med barnehage-/lærere.

## **Delprosjekt 4**

I dette delprosjektet har vi sett på Utdanningsforbundets interne politiske arbeid i ulike utvalg, råd og fora. Vi har fulgt utredningen av et mulig profesjonsetisk råd spesielt tett. Vi gjort et utvalg intervjuer med de av Utdanningsforbundets aktører som arbeider med implementeringstiltak. Alle nivåer i organisasjonen (sentralt, fylke, lokalt) som er beskrevet i den profesjonsetiske strategiplanen er med. Dette studiet er utført for å få kunnskap om hvilke

tiltak som faktisk har vært gjort og hvilke erfaringer og refleksjoner som har vært knyttet til dette arbeidet.

## Delprosjekt 5

Det siste delprosjektet bygger på analysene i de fire foregående, men bringer diskusjonen videre gjennom å evaluere og vurdere funnene. Her argumenterer vi for hva vi mener har vært vellykket i arbeidet med profesjonsetikk, hvilke utfordringer lærerprofesjonen står overfor i sitt videre arbeid og hvilke tiltak vi mener Utdanningsforbundet bør vurdere å gjennomføre.

## 1.4 Metoder og datamateriale

Vi har valgt en sammensatt (mixed-method) tilnærming i følgeforskningsprosjektet. Det betyr at vi har samlet og analysert både kvalitative og kvantitative data. En kort oversikt finnes i tabell 2 under. En mer omfattende redegjørelse finnes i kapittel 3.

Metode	Barnehage	Barne- og ungdomsskole	Videregående skole	Lærerutdanning	Utdanningsforbundet
Spørreundersøkelse (Kvantitativ tilnærming)	Ledere/lærer	Ledere/lærere	Lærere/ledere	Studenter	Tillitsvalgte
MIX (Intervjuer og spørreundersøkelse)	Lærere/ledere	Lærere/ledere			Tillitsvalgte
Intervjuer (Kvalitative tilnærming)	Eiere	Eiere		Lærerutdannere Studenter	Ansatte/tillitsvalgte sentralt

Tabell 2: Oversikt over forskningsmetoder og empirisk materiale

## 1.5 Rapportens oppbygning og struktur

Etter dette innledende kapitlet, med oversikt over de ulike delprosjektene, vil vi skissere de teoretiske forståelsene vi bringer med oss inn i analysene og diskusjonene av profesjonstikk



og implementeringen av Plattformen (kap. 2). Vi vil deretter gjøre rede for de metodiske vurderinger og valg vi har tatt, både i prosjektet som helhet og i de ulike delprosjektene (kap. 3). De neste kapitlene gir beskrivelser og analyser av de ulike feltene EtiPP har undersøkt. Delprosjektene presenteres hver for seg. I kap. 4 analyseres politikkutvikling og implementeringstiltak. Vi går tett på de ulike implementeringstiltakene, både sentralt i Utdanningsforbundet og i forbundets ulike tiltak og aktiviteter landet rundt. Sandefjord-saken blir viet spesiell oppmerksomhet fordi den gir et godt case for å se på profesjonsetikk i en tilspisset og sammensatt situasjon. I kap. 5 analyserer vi hvordan lærere i barnehage og grunnskole forholder seg til Plattformen og reflekterer profesjonsetisk. I kap. 6 blir ledernes bruk av Plattformen og forståelsen av profesjonsetikk diskutert. I det siste av de ordinære delkapitlene (kap. 7) blir lærerutdanningenes forståelse av profesjonsetikk studert gjennom intervjuer med lærerstudenter og pedagogikklærere. I det siste og sammenfattende kapitlet (kap. 8) diskuterer vi sentrale funn på tvers av de ulike analysekapitlene. Her kommer vi også med anbefalinger til Utdanningsforbundet for det videre arbeidet med Plattformen spesielt og med profesjonsetikk generelt.

# 2 Profesjonsetikk og implementering – teoretiske perspektiver

Hva er *profesjonsetikk*, og hva er *implementering*? Disse to spørsmålene vil bli drøftet i dette teoretiske kapitlet. Vi forsøker på den ene side å folde ut begrepene. Både profesjonsetikk og implementering kan forstås på ulike måter, og ulike teoretiske forståelser kan hjelpe til å åpne det materialet vi analyserer i rapporten. På den andre siden er hensikten med kapitlet å bidra til presisjon. Vi ønsker å gjøre det er klart for leserne hva som legges i rapportens hovedbegreper og fenomener.

Både profesjonsetikk og implementering er betydelige teoretiske områder. Vi kan derfor kun skissere noen hovedtrekk ved områdene og gjøre rede for hvilke teoretiske forståelser som har ledet arbeidet vårt og som arbeidet vårt har ledet til. Kapitlet har to hoveddeler. I den første delen gjør vi rede for vår forståelse av implementering, i den andre av profesjonsetikk.

## 2.1 Implementering – av hva?

Det første spørsmålet omhandler *hva* det er som skal implementeres. I en viss forstand kan man si at det er det selve teksten, Lærerprofesjonens etiske plattform. Imidlertid er innholdet og hensikten videre enn selve teksten. Utdanningsforbundet beskriver hensikten med Plattformen slik:

Hensikten er å:

- støtte opp under etisk forsvarlig praksis i barnehage og skole
- tydeliggjøre det profesjonsetiske ansvaret
- fremme felles ansvar for beslutninger
- øke profesjonens etiske bevissthet
- høyne tilliten mellom profesjonen og samfunnet
- styrke profesjonens evne til i større grad å stå for, og begrunne valgene vi tar
- skape profesjonell samhörighet
- tydeliggjøre utad hva profesjonen står for
- støtte profesjonen i å korrigere og styre seg selv

(Utdanningsforbundet, 2013)

Plattformen kan tenkes som kjernen og en hovedtekst i det Utdanningsforbundet selv kaller å tydeliggjøre, fornye, videreutvikle og styrke lærernes profesjonsetiske arbeid. I Utdanningsforbundet er dette et satsingsområde. Et satsingsområde innebærer en rekke dokumenter, annet materiale, prosesser og aktiviteter i tillegg til selve plattform-teksten og drives også av uttalte mål som går utover det at Plattformen skal bli kjent og bli brukt i lærernes praksis.

I analysene har vi fokusert på selve dokumentet, Lærerprofesjonens etiske plattform, og hvordan dette dokumentet sirkulerer, og blir brukt og forstått i ulike pedagogiske praksiser. Vi har i tillegg analysert ulike tiltak. Disse analysene inkluderer andre dokumenter og materiell, møter og medieoppslag og så videre. Syv av de ni strekpunktene i hensikten med satsingsområdet omhandler profesjon, både som en styrking av lærernes profesjonsidentitet og av samfunnets forståelse av læreryrket som en profesjon. Dette er eksplisitt i det siste strekpunktet knyttet til lærerprofesjonens selvstyre og autonomi. Slik flettes etikk, praksis, profesjon, autonomi og samfunnsbetingelser i hverandre. Vi forstår Utdanningsforbundets ønske om fornyelse og styrking ikke isolert til etikk, men etikk knyttet til praksis, profesjon, autonomi og samfunn.

## 2.2 En rettlinjet implementering?

Det neste spørsmålet er hvordan implementeringen av satsingsområdet kan og bør forstås. En nærliggende antagelse er at Plattformen starter ett sted, med en forståelse og et mål, og at denne blir forsøkt overført til det feltet som skal forandres gjennom en rekke tiltak. Disse tiltakene skal bære satsingsområdets innhold, samt motivere og vise praktisk anvendelse. På den andre siden av implementeringsprosessen ligger så det praksisfeltet som skal fornyes – forstått som en mottager. Hvor vellykket satsingsområdet og implementeringsprosessen har vært, vil derved være avhengig av om mottageren har gjort Plattformens innhold og ambisjon til sitt eget og klart å overføre den til hverdagslig praksis.

En slik forståelse av implementering kan kalles både *top-down* og *lineær*. Top-down kontrasteres ofte med *bottum-up* prosesser, der forandring gror frem nedenfra, fra praksisfeltet. Mange implementeringsstrategier er opptatt av forankring i praksisfeltet. I dette

tilfellet har det vært gjennomført en omfattende høringsprosess i utarbeidelsen av selve plattform-teksten.

En lineær forståelse av implementeringsprosesser innebærer at implementering forstås som rettlinjede prosesser fra en avsender til en mottager og at autoriteten til sakens innhold og mål ligger hos avsender. Dette trenger ikke forstås naivt, implementeringer kan likevel oppfattes som komplekse og uberegnelige. Poenget er at en lineær forståelse av implementering primært er opptatt av forholdet mellom input og output og av effektivitet i implementeringen. Det er flere grunner til ikke å begrense forståelsen av implementering til lineære prosesser. Fullan peker på at forandring ofte oppleves annerledes hos de som er målgruppen for et implementeringsprosjekt enn hos de som initierer den:

Neglect of the phenomenology of change - that is, how people actually experience change as distinct from how it might have been intended - is at the heart of the spectacular lack of success of most reforms (Fullan, 1991, p. 4).

Når innholdet i et implementeringsprosjekt treffer et praksisfelt, skjer det en symbiose mellom elementene i satsingsområdet og ulike elementer og prosesser i praksisen. Utfallet av denne symbiosen vil variere og er vanskelig å forutse. I implementeringen av lærerprofesjonens etiske plattform skjer det et møte mellom den profesjonsetiske praksis og forståelse som allerede finnes i for eksempel barnehager og skoler på den ene side og Plattformen på den andre. Plattformen importerer ikke inn som en isolert størrelse men veves sammen med eksisterende praksis på ulike og uforutsigbare måter. Vi forstår implementering på en slik måte at bruken av Plattformen og symbiosen med eksisterende pedagogisk profesjonsetisk praksis og forståelse blir avgjørende. Med andre ord arbeider ut fra en annen forståelse av implementering enn den lineære.

## 2.3 Implementering som prosess

Vår forståelse av implementeringsprosesser kan beskrives ved hjelp av to begreper: kommunikativ og organisk. I læreplanforskning brukes begrepet *kommunikative* læreplanprosesser (Afdal, 2006; Engelsen, 1988). Læreplanreformer forstås da ikke primært som bærere av et gitt innhold, poenget er snarere prosessene enn innholdet. En ny læreplan setter i gang kommunikative og diskursive prosesser i ulike praksisfelt. Tanken er at forandring ikke skjer ved at forandringens innhold skal overføres til et praksisfelt, men ved at

nye planer setter i gang diskusjoner og bevegelse i de aktuelle og forskjellige praksisene. Jo bedre planene er egnet som diskusjonsgrunnlag, jo større er sjansene for at reell og lokal forandring skjer.

Denne forståelsen av implementering kan også brukes når det gjelder Plattformen og satsingsområdet læreres profesjonsetikk. Lærerprofesjonens etiske plattform blir da en potensiell katalysator for profesjonsetiske forandringer i ulike pedagogiske praksiser. I en slik prosessuell forståelse avfeier ikke innholdet i Plattformen. Plattformen formulerer visse måter å forstå profesjonsetikk på. Kriteriet for suksess er imidlertid om dette innholdet bidrar til diskusjon og forandring, ikke om erfaringene av forandring i praksisfeltet er de samme som intensjonene til de som initierte satsingsområdet.

En kommunikativ implementeringsforståelse kan ha en idealistisk undertone. Med det mener vi at det ikke tas hensyn til at – her – lærere både har begrenset tid til og ulik interesse for å diskutere initiativene for forandring av barnehage og skole. En implementeringsforståelse bør ta høyde for de begrensede og hverdagslige forhold i praksiser. Dette gjør at vi også bruker begrepet *organisk* om implementeringsprosesser. Organiske prosesser kan kontrasteres med mekaniske forståelser. At en implementeringsprosess er organisk betyr at den har sitt eget liv. Den kan ta andre former enn det som var intendert. Organisk betyr imidlertid også at implementeringen er økologisk, det vil si at den får form etter dens ytre miljø, som skissert ovenfor. Dette er et argument for å følge selve implementeringsprosessen tett, via for eksempel følgeforskning, og ikke kun måle input og output. I en organisk forståelse av implementering ligger det ikke et normativt ideal om at Plattformen bør lede til spesifikke former for kommunikasjon, diskusjon og forandring. Dette har ledet oss til å undersøke hvor og når Plattformen blir brukt, av hvem, hvilke deler av den og på hvilke måter.

## 2.4 Hva er profesjonsetikk?

Ambisjonen med det følgende avsnittet er tredelt. For det første skal vi avklare hva vi mener med begrepet profesjonsetikk. For det andre skal vi beskrive noen sentrale teoretiske forståelser av profesjonsetikk. For det tredje skal vi diskutere samfunnsmessige betingelser som er med på å konstituere det profesjonsetiske handlingsrom.

Vi skjelner mellom profesjonsetikk som begrep og ulike teorier om profesjonsetikk. Enkelt forklart dreier konseptualisering seg om man snakker om profesjonsetikk eller ikke. Teorier om profesjonsetikk dreier seg om hvordan man forstår profesjonsetikk etter at man er enige om at det er profesjonsetikk man snakker om. Et slikt skille er på ingen måte absolutt. I etikken er det en nær sammenheng mellom etisk teori og konseptualisering.

Et forsøk på å begrepsfeste 'profesjonsetikk' kan starte med det faktum at ordet består av to deler, profesjon og etikk. Det siste, etikk, kan løst bestemmes som læren om det gode og det rette. Det gode henviser til de etiske tradisjonene som er opptatt av det gode liv, i denne sammenheng den gode lærer, den gode barnehage og så videre. Det rette samler de etiske tradisjoner som forstår etikken som spørsmål om prinsipper, regler og prosedyrer for rett handling. Så langt kan altså profesjonsetikk løst bestemmes som spørsmål om det gode ved pedagogisk praksis, på person-, institusjons- og samfunnsnivå, samt spørsmål om kriterier for rett handling i pedagogiske praksiser. Det siste omfatter også de ulike aktørenes rettigheter.

Begrepet profesjon angir at etikkens felt dreier seg om arbeid, altså spørsmål knyttet til yrkespraksis og vilkår for yrkespraksis. Vilkår for yrkespraksis utvider profesjonsetikk fra å fokusere på etiske spørsmål i arbeidssituasjoner til også å diskutere kritisk de politiske og samfunnsmessige vilkårene for en etisk forsvarlig arbeidssituasjon og –utøvelse. Samtidig angir 'profesjon' et annet perspektiv enn 'yrke'. Uten å gå inn i innfløkte diskusjoner om hva profesjon er og bør være, bestemmer vi her profesjon som karakterisert av forskningsbasert kunnskap, et samfunnsoppdrag, en viss autonomi og en viss etisk selvregulering. Det betyr at det er en potensiell indre sammenheng mellom profesjon og etikk, og at en egen profesjonell etikk kan være konstituerende for et yrkes status som profesjon. Ved at profesjonen viser at den tar ansvar selv, har et regelverk og egne prosedyrer for kontroll, styrkes legitimiteten til profesjonell selvregulering, frihet og autonomi.

Det finnes argumenter for at profesjonsetikk bør forstås som noe annet enn 'allmenntikk' og personlig etikk, fordi profesjonsutøvere har en spesiell samfunnsmessig forpliktelse (Grimen, 2008). Dette er imidlertid en normativ innramming av spørsmålet. Her er vi primært opptatt av hva pedagogiske aktørers profesjonsetikk faktisk er, sekundært hva den bør være. Det betyr at vi forstår profesjonsetikk i dynamikken mellom to teoretiske tradisjoner. Den første er tradisjonell etikk og moralfilosofi, den andre er samfunnsvitenskapelige bidrag til forståelsen av profesjon, inkludert pedagogisk forskning.

I prosjektet bruker vi ulike profesjonsteori for å undersøke hvordan aktørene i det norske utdanningsfeltet forstår og gjør profesjon. Er det slik at profesjonsetikk forstås som et bidrag til å etablere lærerprofesjonens autonomi og frihet? Skiller aktørene mellom personlig etikk og profesjonsetikk? Gjennom slike spørsmål analyserer vi hvordan konstitueringen av profesjon får konsekvenser for profesjonsetikkens innhold, form og funksjon.

## 2.5 Profesjonsetikk – tynn eller tykk?

Et fruktbart begrepsmessig analytisk skille går mellom en tynn og en tykk forståelse av profesjonsetikk (Hov, 2007). En tynn forståelse av profesjonsetikk dreier seg ofte om etiske dilemmaer og konflikter, spørsmål om hva som er rett å gjøre i avgrensede valgsituasjoner og hvilke regler eller prinsipper som kan utgjøre kriterier for rett handling. Ofte blir tynn profesjonsetikk kalt dilemmaetikk, og diskuteres ut fra virkelige eller konstruerte dilemma-case. Tynn profesjonsetikk dreier seg derved om avgrensede individuelle valg og de felles kriterier som finnes for å kunne begrunne disse valgene.

Tykk profesjonsetikk går utover avgrensede situasjoner og valg, og handler om den gode lærer, den gode barnehage og skole, den gode undervisning, læring, kunnskap og så videre. Profesjonsetikken er dermed ikke avgrenset til visse dilemmaer, spesielle etiske spørsmål, eller et etisk område. Tykk profesjonsetikk utgjør et potensielt aspekt ved all profesjonell praksis. Mens tynn profesjonsetikk kan utmeisles som et eget, avgrenset område, blandes tykk profesjonsetikk med en rekke andre aspekter. Den gode lærer inkluderer både faglige og etiske aspekter, uten at det ene kan isoleres fra det andre.

Teoretisk sett hører en tynn profesjonsetikk hjemme i ulike typer plikt- og regeletikk, samt utilitarisme og andre typer konsekvensetikk. En tykk profesjonsetikk finner man i ulike versjoner av dydsetikk, relasjonsetikk og empirisk etikk. I vår forståelse er tykk profesjonsetikk ikke avgrenset til individer, men omfatter også kollektive praksiser og institusjoner, som 'gode skoler'.

Strike and Ternasky (1993) skiller profesjonsetikk fra to andre akademiske felt, utdanningspolitikk og holdningsdannelse. Det overlappende feltet mellom pedagogikk og etikk tar dermed tre former. For det første reiser etikk spørsmål om det gode og det rette i utdanningspolitiske debatter. For det andre dreier pedagogikk seg om utvikling av det etiske

og moralske barn og elev. Dette kan kalles holdningsdannelse. For det tredje finnes profesjonsetikk, som i følge forfatterne omhandler spørsmål om den gode lærer og kriteriene for rett handling i lærerens praksis. Hos Strike og Ternasky beskrives disse tre temakretsene som atskilte og avgrensede områder. Det betyr at profesjonsetikken verken omfatter utdanningspolitiske spørsmål eller elevenes holdningsdannelse. En slik forståelse av profesjonsetikk avgrenser den til lærerens person og valg samt de nære relasjoner læreren står i og velger i.

Flere andre forfattere som Hansen (2001) og Campbell (2008) forstår læreres profesjonsetikk noe annerledes. Forenklet kan man si at de avgrenser profesjonsetikk fra utdanningspolitikk, men ikke opererer med et skille mellom profesjonsetikk og holdningsdannelse. Disse forfatterne forstår pedagogikk som en grunnleggende etisk virksomhet. Profesjonsetikk er dermed ikke noe som kommer i tillegg til en faglig pedagogikk. Pedagogisk faglighet og profesjonalitet er snarere gjennomsyret av etiske spørsmål. Et viktig anliggende for Campbell er at lærerne i hennes empiriske undersøkelser i stor grad mangler et profesjonsetisk språk som kan gjøre de etiske aspektene ved pedagogisk faglighet og profesjonalitet eksplisitte og tydelige. Det utydelige språket gjør at lærerne har vanskeligheter med å uttrykke de etiske grunnene for sine pedagogiske valg. Ofte er det etiske begrunnelser for at lærere velger som de gjør, og når disse ikke uttales eksplisitt kan de virke tilfeldige og ureflekterte.

Campbell's og Hansen's forståelse av profesjonsetikk er tykk i den betydning at profesjonsetikk gjelder alle aspekter ved pedagogisk praksis i barnehager og skoler. Imidlertid er den tynn i og med at de politiske og samfunnsmessige betingelsene for profesjonsetikken og profesjonell praksis plasseres utenfor profesjonsetikkens rekkevidde.

En rekke forfattere (se foreksempel Biesta, 2009; Carr, 2000) opererer ikke med et slikt skille mellom profesjonsetikk og utdanningspolitikk. Tvert imot hevder disse at profesjonsetikk, og profesjon og etikk i utdanning ikke kan forstås uten å analysere den i lys av utdanningspolitiske betingelser. Man kan skjelve mellom utdanningspolitikk og profesjonsetikk, men ikke analytisk isolere dem som to atskilte områder.

Tynn og tykk profesjonsetikk må ikke forstås som en dikotomi, men som ytterpunkter i en skalering av profesjonsetikkens omfang og rekkevidde. Distinksjonen har to funksjoner i vår undersøkelse. For det første er vi opptatt av aktørenes egenforståelse – om de forstår



profesjonsetikk som tynn eller tykk. For det andre begrenser vi ikke analysene våre på en tynn forståelse av profesjonsetikk. Vi undersøker derfor hvordan profesjonsetikk inngår i ulike pedagogiske aspekter og områder i lærerutdanning, ledelse, barnehage og skole.

## 2.6 Moralfilosofi og profesjonsetikk

Så langt har vi så vidt berørt moralfilosofi. I det følgende skal vi kort skissere noen teoretiske hovedposisjoner, fordi disse ulike teoriene om hva etikk er og bør være får store konsekvenser for forståelsen av profesjonsetikk (Afdal, 2014).

Benthams og Mills (se Afdal, 2014 for følgende diskusjon) *utilitarisme* er logisk sett en konsekvensetikk. Det vil si at det er de antatte konsekvensene av en handling som er avgjørende for om den lar seg forsvare etisk. Logisk sett ligger utilitarisme nær en instrumentell rasjonalitet, det vil si en jakt på de mest effektive midler for å oppnå best mulig resultat. Kriteriet for et godt resultat i utilitarismen er det den utilitaristiske maksimen: du skal alltid handle slik at resultatet blir størst lykke for flest mulig. Lykke er snevert forstått som summen av lyst minus smerte, og har relativt liten empirisk relevans for dagens profesjonsetikk. Den konsekvensetiske logikk er imidlertid stadig aktuell. Hvilke kriterier som brukes for det gode resultat varierer imidlertid. Ofte formuleres disse som verdier, som igjen kan rangeres i verdihierarkier. En konsekvensetisk profesjonsetikk vil dermed være opptatt av å identifisere verdier det er verdt å strebe etter, virkeliggjøre og maksimere. De vanskelige valg er blant annet knyttet til rangering av verdier. Hvilke verdier er de viktigste? Uten slike hierarkier vil klare og intersubjektive, profesjonelle kriterier for godt resultat mangle. En utilitaristisk profesjonsetikk vil altså være kjennetegnet av en instrumentell, mål-middel-rasjonalitet og av diskusjoner av verdier som mål for pedagogisk virksomhet. Det gjør at læreres etiske valg kan variere, men at profesjonen står samlet om grunnleggende verdier og en grunnleggende rasjonalitet.

Kants *pliktetikk* dreier seg ikke om det gode, men det rette. Fordi det alltid vil være uenighet om hva som er det gode, må etikken finne noen allmenne prinsipper eller normer for rett handling. I et profesjonsetisk dilemma gjelder det ikke å finne den handling som gir det beste resultat, fordi det ikke finnes noen enighet om hva som er 'det beste'. I stedet rettes oppmerksomheten mot prinsipper, normer og regler som kan fungere som kriterier for rett og

gal handling, uavhengig av hva konsekvensene av handlingen blir. Kants mer spesifikke bidrag er 'det kategoriske imperativ'. Svært forenklet vil det i profesjonsetikken kunne si at den norm en lærer legger til grunn for sin handling skal være gyldig for alle andre i tilsvarende valgsituasjoner. Videre hevder Kant at man alltid skal behandle mennesker ikke kun som midler, men alltid også som et mål i seg selv. I en profesjonsetisk kontekst kan dette for eksempel forstås slik at lærere ikke skal behandle elever kun som læringsobjekter, men som lærende subjekter.

I den vide plikt- og regeletiske tradisjon står begreper som rettigheter, rettferdighet og autonomi sentralt. I profesjonsetikk vil dette blant annet innebære at barns og foresattes rettigheter står sentralt, og at spørsmål om hvordan lærere vurderer elever rettferdig og fordeler sin tid rettferdig mellom elever med ulike forutsetninger er viktige. Videre vil det være et anliggende at barna og elevene får rom til å gjøre autonome, selvstendige valg. Det profesjonsetiske ansvaret for lærere i barnehage og skole er derfor å etablere dette frie rommet, og ikke, eller i mindre grad, å påvirke barna og elevene til ideer om hva et godt liv er.

Her står pliktetikken i motsetning til den brede og svært sammensatte *dydsetikken*, som nettopp betoner at etikk dreier seg om det gode liv, det gode menneske og fellesskap. Dydsetikken er dermed mer omfattende enn både utilitarisme og pliktetikk. Dydsetisk profesjonsetikk dreier seg ikke bare eller primært om dilemmaene og de avgrensede valgsituasjonene, men om hvordan ulike lærere og pedagogiske institusjoner kan bidra til gode barn, elever, studenter, barnehager, skoler, høyskoler og universitet.

Man kan si at 'det gode' har en dobbel tilknytning i en slik forståelse av profesjonsetikk. På den ene side finnes det gode i utdanningens retning og formål, det vil si at profesjonsetikk dreier seg om å finne en god retning for barnehage og skole. Slik sett er det et profesjonsetisk ansvar å oppdra og utdanne til det gode menneske og samfunn. På den andre side finnes det gode i form av menneskelige kvaliteter, eller dyder. Profesjonsetikk betyr dermed ikke kun å velge det rette i ulike situasjoner, men å utvikle seg som god lærer. Det er også et profesjonsetisk ansvar å bidra til at lærerstudenter og elever får utvikle seg som gode profesjonsutøvere og mennesker. Dydsetikken er dermed lite avgrenset og differensiert, og forstås best som et aspekt ved personlighetsutvikling, identitet, faglighet, og ulike roller. Ofte uttrykkes dette som 'dømmekraft,' det vil si evnen til å integrere faglige, følelsesmessige,

praktiske og etiske perspektiver i gode vurderinger. Tanken om læreren som ‘forbilde’ hører hjemme i en dydsetisk tradisjon.

*Relasjonsetikk* kan forstås som en samling ulike etiske teorier som betoner relasjoner som etisk ressurs. I en viss forstand dreier etikk seg alltid om relasjoner, men det er en forskjell på om relasjonene forstås som det sted etikk praktiseres eller om etikk isteden utformes i relasjonene. Mange innenfor denne tradisjonen vil si at fordi mennesket er et grunnleggende relasjonelt vesen, ligger de etiske ressursene i relasjonen mellom mennesker (eventuelt også i relasjonen mellom mennesker og natur og mennesker og ting). Diskursetikk eller kommunikativ etikk, kan forstås som en type relasjonsetikk. Samtidig legger den, som pliktetikken, betydelig vekt på formaliserte prosedyrer og individuell fornuft. En kommunikativ profesjonsetikk blir til i form av normer som utvikles gjennom formaliserte samtaler eller ‘diskurser’ der deltagerne er enige om å respektere det bedre argument og sikte mot faktisk enighet. Dette kan tenkes på ulike nivåer – i fagforeninger, kommuner, barnehager og i klasser.

Omsorgsetikk er en type relasjonsetikk som har stått spesielt sentralt i førskole- og barnehagepedagogikk, men også i pedagogikk generelt. Omsorgsetikk er dels koblet til feministisk etikk (Gilligan, 1982; Held, 2006) i kontrast til en pliktetisk rettferdighetsetikk, dels til fenomenologisk og ontologisk etikk hos Løgstrup og Levinas (se Afdal, 2014). I alle tilfeller vil denne formen for profesjonsetikk fremheve den nære relasjonen mellom du og jeg, som oftest barnet og læreren. Fordi de etiske ressursene ligger i relasjonen og ikke i form av regler eller verdier utenfor relasjonen, gjelder det å kunne sanse, persipere, la seg bevege og forstå den etiske ‘fordring’ der og da. En profesjonsetisk utfordring blir da å kunne utvikle et etisk sanseapparat, å kunne la seg berøre, samt et moralsk mot til å kunne respondere ansvarlig. Vi undersøker om, og eventuelt på hvilken måte, aktørene har en slik kroppslig, emosjonell og relasjonell forståelse av profesjonsetikk. Vi undersøker også om de pedagogiske relasjonene forstås som en etisk ressurs eller som et felt der en allerede nedfelt profesjonsetikk praktiseres.

## **2.7 Politiske og strukturelle betingelser for å utøve pedagogisk profesjonsetikk**

Læreres etiske hverdag i barnehage og skole påvirkes ikke bare av forholdet til barna, elevene, foreldre, kolleger og ledere. En rekke ytre og strukturelle forhold er medbestemmende for hvordan lærere handler, og hvordan de kan og bør handle. Poenget i denne siste del av teorikapitlet er som følger: I den praktiske hverdagen forhandler lærere ulike ytre samfunnsbetingelser på den ene side og det nære hensynet til barn, elever og andre på den andre side. Samfunnsbetingelsenes karakter har imidlertid forandret seg. De finnes ikke bare i politiske dokumenter som rammeplaner og læreplaner. Samfunnets forventninger og krav kommer også til uttrykk i form av forventninger til målbare resultater, og krav om at skoler og klasser stadig presterer bedre på ulike tester (Karseth & Sivesind, 2009; Sahlberg, 2011). Samfunnsbetingelsene slår også inn i lærernes hverdag ved at lokale myndigheter bestemmer pedagogisk praksis. Et interessant eksempel på dette er Sandefjord-saken som vi analyserer i rapporten.

For at lærere skal forstå samfunnsbetingelsene for sine profesjonsetiske forhandlinger er det avgjørende at de har faglig kunnskap om disse betingelsene og språklige redskaper for å analysere dem. Det er også viktig at en slik kunnskap og dette språk inngår som en del av den kollektive lærerprofesjonen. Med andre ord at den ikke individualiseres. Et kollektivt og pedagogisk faglig språk for analyser av samfunnsbetingelser for læreres profesjonelle praksis vil kunne gi bedre forutsetninger for de profesjonsetiske forhandlinger og valg lærere gjør.

Dette betyr at *forhandling* er et sentralt begrep i vår analyse. I en skolehverdag står læreren overfor en rekke hensyn, forventninger og ansvarsforhold i sin profesjonsetiske praksis. Læreplaner, forventninger om forbedrede test-resultater, hensyn til kolleger, foreldre og barn drar sjelden i samme retning. Ulike hensyn må forhandles, og det er avgjørende at lærere har et språk som både kan identifisere ulike hensyn og mekanismer og som kan gjøre forhandlinger og det profesjonelt skjønn begrunnet og transparent.

I undersøkelsen forsøker vi derfor også å beskrive aktørenes erfaringer og forståelser av hvilke betingelser og føringer som virker inn i deres profesjonsetiske vurderinger. Videre analyserer vi hvordan aktørene forhandler de ulike betingelsene.

En rekke forskere analyserer de endrede samfunnsbetingelsene for utdanning og pedagogisk virksomhet. Sahlberg hevder at:

...test-based accountability policies have trapped teachers in a dilemma between schooling for social capital and moral purpose with student-centred pedagogy and

learning on one side, and efficiency-driven education with teacher-centred instruction and achievement on the other. (Sahlberg, 2010, p. 47).

En vesentlig drivkraft i globalisert utdanning er det han kaller «global educational reform movement» (GERM). GERM innebærer at grunnleggende kunnskap og ferdigheter, felles standarder for undervisning og læring, målbar kunnskap og skjerpet «ansvarlighet» («accountability») hos skoler og lærere for resultater skal bidra til en bedre utdanning (Sahlberg, 2010, p. 47). Dette resulterer i at skoler og barnehager blir konkurranseaktører i et utdanningsmarked og i mindre grad institusjoner med et moralsk ansvar om å bidra til utvikling av gode individer og samfunn:

Competitive pressures for higher productivity, better efficiency and system-wide excellence are affecting schools and teachers. Competition over students and financial resources are shifting schools' *modi operandi* from those based on moral purpose towards those that emphasise productivity and efficiency, i.e. measurable outcomes, higher test scores, better positions in school league tables, and thereby greater individualism. (Sahlberg, 2010, p. 48.)

Dette får konsekvenser for forståelsen av lærerprofesjonen som en etisk profesjon og for læreres profesjonsetikk. Vi antar at læreres profesjonsetikk kan påvirkes på tre måter:

1. Rommet for dømmekraft og selvstendig profesjonsetisk utøvelse kan krympes. Lærere kan og må fortsatt forhandle hva som er etisk forsvarlig, men omkostningene ved valg som strider mot for eksempel politiske rammer er til dels betydelige (jfr. Sandefjordsaken).
2. Det kan skje en forandring av selve etikken i profesjonsetikken. Det som er verdifullt er knyttet til konkurranse, resultater, effektivitet, individualitet og selvhevdelse, det vil si til markedsøkonomiske verdier (Ball, 2008).
3. Det kan skje en forandring av læreryrket som en moralsk profesjon. Læreryrket kan fremstå mer som en ekspert-profesjon og mindre som en etisk og moralsk profesjon, der samfunnsansvar og omsorg står sentralt (Solbrekke & Karseth, 2006).

Vi vil komme tilbake til hvordan våre funn kan kaste lys over disse mulige forandringene av lærerprofesjonen og profesjonsetikken.

# 3 Metodiske tilnærminger og datamateriale

I dette kapitlet gjør vi rede for de metodologiske vurderingene og valgene vi har gjort i prosjektet. Prosjektet startet opp i februar 2014 og ble avsluttet i juni 2015 med overlevering av rapporten om arbeidet. Vi har benyttet oss av ulike forskningsstrategier og metoder og har et bredt datatilfang. Vi har data fra Agder i sør til Finnmark i nord – fra skoler, barnehager, lærerutdanninger, ledere og fra en rekke ulike aktiviteter i regi av Utdanningsforbundet.

I innledningskapitlet har vi allerede kort gjort rede for forskningsstrategien i prosjektet. EtiPP har vært organisert i fem delprosjekter og har tatt i bruk en blandet metodologisk tilnærming. I dette kapitlet gir vi en mer detaljert beskrivelse av metoder og materiale. Først diskuterer vi EtiPP som et følgeforskningsprosjekt. Deretter følger en redegjørelse for først den kvantitative og så den kvalitative delen av prosjektet. I den kvalitative delen redegjør vi for utvalg, metoder, materiale, analyser, forskningskvalitet og forskningsetikk.

## 3.1 Følgeforskning

Dette er et følgeforskningsprosjekt som har hatt som mål å gi kunnskap om arbeidet knyttet til implementeringen av Lærerprofesjonens etiske plattform. Følgeforskning som metodologisk tilnærming har en noe uklar posisjon. Et følgeforskningsprosjekt starter med en oppdragsgiver. I dette tilfellet er det Utdanningsforbundet. Oppdragsgiveren har et ønske om å få kartlagt og evaluert et felt for å kunne arbeide videre med det, eller eventuelt bare som en oppsummering av et igangsatt prosjekt. I denne studien er det implementeringen av Plattformen og oppfølgingen av dette arbeidet som er ønsket kartlagt fra Utdanningsforbundets side. Vi har derfor kartlagt og analysert arbeid med implementeringen i barnehager, skoler, lærerutdanninger samt i Utdanningsforbundet som organisasjon.

Forskerrollen i et følgeforskningsprosjekt kan være utfordrende. Som Olsen, Mikkelsen og Lindøe formulerer det: "(f)ølgeforskningen representerer et forsøk på å innta et mellomstandpunkt mellom å være en nøytral observatør på siden av det som skjer og å være

en endringsagent som aktivt deltar i intervensjonen som iverksettes” (Olsen, Mikkelsen, & Lindøe, 2002, p. 193). Forskergruppen EtiPP har ikke deltatt aktivt i endringsøymed, men vært i tett dialog med oppdragsgiver og kommet med hyppige oppdateringer av studien. Vi erkjenner selvfølgelig at vår hyppige tilstedeværelse i ulike sammenhenger kan ha påvirket implementeringsprosessen, selv om dette verken har vært intensjon eller objekt for prosjektet. Utdanningsforbundet både sentralt og lokalt har vært behjelpelig med å finne skoler og barnehager for studien. Spørreundersøkelsen har vært utformet i dialog med oppdragsgiver og har blitt sendt ut gjennom Utdanningsforbundets kanaler.

## 3.2 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsen ble sendt ut i mars 2015 til 12401 lærere og ledere i barnehage og skole. Svarprosenten lå på 20,7. Spørreundersøkelsen gikk også ut til 3010 lærerstudenter, og her var svarprosenten 14,6. Spørreundersøkelsen ble sendt i seks forskjellige utgaver til barnehagelærere, barnehagelærerstudenter, barnehagestyrere, lærere, lærerstudenter og rektorer. Det ble gitt i overkant av femti spørsmål. En del av spørsmålene er like for alle grupper, mens noen er spesifikke for de ulike gruppene.

Spørsmålene som er stilt omhandler implementeringsarbeidet med Plattformen, samt en del mer åpne spørsmål om aktørenes forståelse av profesjonsetikk. Spørreundersøkelsen undersøker derved læreres holdninger til og rapportering av praksis i arbeidet med Plattformen spesielt og profesjonsetikk mer generelt.

Arbeidet med spørreundersøkelsen har vært tidkrevende. Svarprosenten var lav, spesielt hos studentene, og frafallsprosenten underveis i spørreundersøkelsen var relativt høy. Det har bidratt til at vi i denne rapporten kun ser resultatene fra spørreundersøkelsen i sammenheng med det kvalitative materialet i analysene. Vi bruker resultatene fra spørreundersøkelsen med forsiktighet, og konkluderer ikke på grunnlag av den alene. Samtidig viser analysene at det er mange interessante sammenfall og tendenser på tvers av det kvalitative og kvantitative materialet.

## **3.3 Kvalitative metoder og utvalg**

Hoveddelen av materialet i EtiPP er samlet inn gjennom kvalitative strategier og metoder. I det følgende skal vi redegjøre for utvalg, metoder for innsamling av materiale, materialets omfang og karakter, analysestrategier og spørsmål knyttet til forskningskvalitet og forskningsetikk. I alle delprosjektene er det foretatt ulike typer intervjuer med en rekke aktører innenfor de ulike delprosjektene. Intervjuguidene har vært tilpasset informantgruppene, men strukturert rundt to hovedtemaer: (1) arbeidet med og forståelsen av Plattformen og (2) den forståelse og praksis av profesjonsetikk som Plattformen går inn i. Alle intervjuene er transkribert ordrett.

### **3.3.1 Metoder og utvalg i delprosjekt: Profesjonelt arbeid og utvikling (lærere i barnehage og skole)**

Utdanningsforbundet er en stor organisasjon, på mange nivåer og med kompleks aktivitetsstruktur. Utvalg av fokus og nedslagsfelt i dette delprosjektet har vært gjort i nært samarbeid med Utdanningsforbundet. Innledningsvis gjennomførte vi en rekke intervjuer med sentrale personer i implementeringsarbeidet og i organisasjonen generelt for å kartlegge hvilke områder de mente ville være av spesiell interesse for Utdanningsforbundet i det videre arbeidet etter prosjektets slutt. Vi har også prioritert aktiviteter nedfelt i Strategiplanen. I tillegg har vi fulgt Arbeidsgruppe - profesjonsetikk (sentralt) som ga oss mulighet til å følge strukturer og rammer som ble utviklet underveis i implementeringsprosessen, både sentralt og på fylkesnivå.

Dette delprosjektet omfatter en betydelig mengde aktiviteter, personer, dokumenter og prosesser. Gjennom kartleggingen tidlig i prosjektet og utviklingen av implementeringsprosessen har vi i samarbeid med Utdanningsforbundet valgt å fordype oss i følgende: (1) arbeid initiert og utviklet sentralt i organisasjonen, (2) pilotprosjekt knyttet til implementeringen av Plattformen, altså barnehager og skoler som hadde valgt å fordype seg i profesjonsetikk, (3) kartlegging av aktiviteter knyttet til profesjonsetikk i alle fylkene (fylkenes egenrapportering), (4) utvikling av ideen om et Profesjonsetisk råd, (5) Sandefjord-saken som et case som skapte nasjonal debatt om læreres profesjonelle handlingsrom og der Plattformen ble sentral, (7) etikk-kaféer der profesjonsetikk ble eksplisitt tematisert, og (8) medie-søk ved hjelp av Retriever for å undersøke bruk og fremstilling av Plattformen i norske aviser.



Ulike interne *dokumenter* har vært samlet inn og analysert. Dokumentene kan deles i følgende kategorier.

1. Dokumenter fra Utdanningsforbundet om eventuell oppretting av profesjonsetisk råd.
2. Dokumenter fra Utdanningsforbundet brukt i tillitsvalgtopplæringen.
3. Dokumenter tilknyttet Sandefjord-saken.
4. Dokumenter knyttet til ulike råd og utvalg i Utdanningsforbundet.

Vi har fått tilgang til dokumenter og planer som har vært brukt og er i bruk i *tillitsvalgsopplæringen*. Disse ligger ute på Utdanningsforbundets hjemmesider og i Fronterrommet for tillitsvalgsopplæringen. Dette materialet omfatter filmer med ulike caser, PowerPoint-presentasjoner, artikler og policydokumenter. Vi har analysert dokumentene med utgangspunkt i hvordan de går inn i profesjonsetiske problemstillinger og hvilke bakenforliggende ideer om profesjonsetikk det speiler. Vi har også fulgt opp materialet i intervjuer for å se hvilke betydning materialet har hatt for profesjonsutøverne. Ved hjelp av Retriever har vi gjort et *media-søk nasjonalt* og sporet opp avisoppslag hvor Plattformen nevnes eksplisitt. Vi fikk 21 treff.

I *Sandefjord-saken* har vi intervjuet totalt åtte personer. Disse personene har vært spesielt engasjert og involvert i saken. Vi har intervjuet lærerne som var initiativtagere og frontfigurer og representanter for politisk ledelse sentralt i Utdanningsforbundet (to rådgivere og én fra juridisk avdeling). I tillegg har vi intervjuet representanter for fylkes- og lokallag. Foreløpig har vi ikke hatt mulighet til å intervjuere representanter for skolemyndigheter, skoleledere og foreldre i Sandefjord, men håper å få gjennomført det i nær fremtid. I organisasjonen sentralt har vi hatt seks formelle intervjuer med representanter fra politisk ledelse, rådgiverkorpset, kurs- og konferanseavdelingen og tillitsvalgsopplæringen. I tillegg har vi hatt en rekke uformelle samtaler med aktører både sentralt og på fylkesnivå i tillitsvalgtssapparatet.

Vi har observert møter i Utdanningsforbundet gjennom 2014. Materialet for analysen er *notater fra observasjonene*. Ved møter i Lederforum og pilotarbeidet har *opptak av gruppediskusjoner* blitt foretatt. I tillegg er det utført *observasjonsstudier* av etikk-kaféer forskjellige steder i Norge.

### **3.3.2 Metoder og utvalg i delprosjekt: Profesjonelt arbeid og utvikling (lærere i barnehage og skole)**

Utvalget av informanter (lærere i barnehager og skoler) har vært gjort i samarbeid med Utdanningsforbundet. Vi ønsket å ha med både pilotbarnehager og -skoler og skoler og barnehager som ikke var pilot for å se om det å være pilot har hatt en spesiell betydning. Vi ønsket geografisk spredning i materialet og har intervjuer fra øst, vest og nord i Norge. Barnehagelærerne og lærerne i utvalget har ulike kompetanse og erfaring. Vi har i intervjuene stilt spørsmål om kjennskap til og implementering av Plattformen, samt om bredere profesjonsetiske problemstillinger. Vi har benyttet oss av fokusgruppeintervjuer i dette delprosjektet. Fokusgruppeintervjuene har gitt oss mulighet til å gå dypere inn i noen av spørsmålene fra spørreundersøkelsen for å få med forhandlinger mellom ulike aktører og av ulike posisjoner. Det har vært utført gruppeintervjuer i fem skoler og fem barnehager spredt rundt i landet. Til sammen har i underkant av 20 lærere og 20 barnehagelærere deltatt i intervjuene. Hvert intervju varte i overkant av en time.

### **3.3.3 Metoder og utvalg i delprosjekt: Lederne**

Utvalget av ledere har vært basert på flere hensyn. For det første har vi intervjuet representanter for ulike grupper ledere: Barnehagestyrere, rektorer, barnehagesjefer og skolesjefer. I tillegg har tillitsvalgte vært med på mange av intervjuene, ikke minst fordi lederne har ønsket det. Ledere og tillitsvalgte har gjennomgående vært samstemte i sin forståelse av arbeidet med Plattformen og profesjonsetikk. Videre har utvalget vært rettet mot pilotbarnehager, -skoler og –kommuner, ut fra en «best-practice»-tankegang. Videre har vi intervjuet en rekke ledere i en og samme kommune, slik har vi fått ulike perspektiver på de samme prosessene. Det er ledere fra barne- og ungdomstrinnet og fra videregående skole i utvalget. Utvalget har også vært styrt av geografisk spredning. Totalt har vi gjennomført 19 intervjuer med til sammen 26 informanter. Intervjuene varte fra halvannen til to timer. Intervjuene var semi-strukturerte, og enten individuelle intervjuer eller av to personer samtidig, en leder og en tillitsvalgt.

### **3.3.4 Metoder og utvalg i delprosjekt: Lærerutdanning**

Utvalget av informanter har vært bestemt av at både grunnskolelærerutdanningene og barnehage-/førskolelærerutdanningene skulle være representert. Vi har også valgt å intervjuer

både lærerstudenter og pedagogikklærere for å få frem ulike perspektiver på arbeidet med profesjonsetikk. De aller fleste studentene har vært i siste fase av utdanningen og hatt erfaring fra arbeidet med profesjonsetikk i ulike deler av studiet og i praksis. Vi intervjuet lærere i pedagogikk fordi pedagogikk har et overordnet ansvar for undervisningen i profesjon og profesjonsetikk. Vi har gjort intervjuer ved fem ulike lærerutdanningsinstitusjoner. Prosjektet fikk i tillegg tilgang til refleksjonsnotater fra 48 studenter ved en av lærerutdanningene. Studentene bruker profesjonsetiske perspektiver til å reflektere over sine praksiserfaringer, Disse perspektivene inkluderer perspektiver som finnes i Plattformen. Det er i tillegg foretatt observasjoner av undervisningsøkter ved to ulike lærerutdanningsinstitusjoner. Det er en betydelig geografisk spredning på lærerutdanningene i materialet, og det er utdanninger av ulike størrelser og institusjonstyper representert.

I alt har vi gjennomført 18 opptak av intervjuer/samtaler om profesjonsetikk. 13 av disse er fokusgruppeintervjuer og 5 er opptak av grupper av grunnskolelærerstudenter som diskuterer profesjonsetiske case etter en forelesning om samme tema. Totalt har 49 lærerstudenter og pedagogikklærere deltatt. I tillegg kommer 48 studenters refleksjonsnotater. Tilsammen består altså utvalget av 97 informanter. Vi intervjuet i fire grupper (1) pedagogikklærere ved grunnskolelærerutdanningen, (2) pedagogikklærere ved barnehagelærerutdanningen, (3) studenter ved grunnskolelærerutdanningen og (4) studenter ved barnehagelærerutdanningen. Årsakene til gruppeinndelingen var dels at samtalen dreide seg om kun én utdanning og dels at dette gjorde senere analytiske sammenligninger mellom gruppene mulige. Intervjuene tok fra 75 til 105 minutter hver. Fokusgruppeintervjuer ble brukt fordi de kunne åpne opp for diskusjon om aktørenes ulike erfaringer og synspunkter.

### **3.4 Analyse av datamateriale**

Det er umulig å presentere og analysere bredden i det omfattende materialet innenfor rammen av en rapport som denne. Rapporten inneholder derfor kun hovedpunkter fra de ulike delprosjektene og hovedpunkter på tvers av disse.

Materialet er analysert tematisk og med bakgrunn i de forskningsspørsmål EtiPP ønsker å svare på. Vi bruker både teoretiske perspektiver i analysene og perspektiver fra aktørene. Analysen er derfor av både induktiv og deduktiv karakter. Vi har vært opptatt av

synlige spor etter *Plattformen* og etter *profesjonsetiske forståelser og praksiser* i de ulike utdanningssammenhengene. Vi har også sett på hvordan aktørene forstår *de samfunnsmessige betingelser* som finnes for læreres utøvelse av profesjonsetikk. Ulike analyseverktøy som for eksempel Atlas ti er brukt i analysen av deler av det kvalitative materialet.

Kombinasjonen av den induktive, materialstyrte og den deduktive, teoretiske analysestrategien gjør at analysekapitlene har noe ulik form. Plattformen og profesjonsetikk gjøres ulikt i de ulike utdanningssammenhengene. Likevel gjør våre felles analytiske spørsmål det mulig å foreta sammenligninger samt trekke konklusjoner på tvers av analysene. Det gjør vi i det avsluttende kapitlet.

I analysene har vi sammenholdt det kvalitative og det kvantitative datamaterialet. I redegjørelsen for resultatene av analysene gir vi eksempler fra begge typer materiale. Det kvalitative materialet dominerer fordi vi ønsker å få frem de sammensatte forståelsene og de kontekstuelle betingelsene kommer til uttrykk.

### **3.5 Forskningskvalitet og forskningsetikk**

Forskningsgruppen har benyttet flere strategier for å styrke gyldigheten og troverdigheten til materiale, analyser og funn. Vi har valgt informanter som man kunne anta har ulike erfaringer og synspunkter. Vi har undersøkt de samme spørsmålene i ulike deler av utdannings-Norge. Vi har brukt et utvalg metoder som har frembragt ulik type materiale og sammenholdt dette. Selv om de ulike forskerne i gruppen har hatt hovedansvaret for ulike deler av analysene, har vi hatt en løpende dialog om strategier, temaer, fortolkninger, ideer og funn. Videre har vi presentert materialet og foreløpige funn for andre forskere. Vi har også presentert deler av prosjektet i ulike sammenhenger i Utdanningsforbundet. Dette har ført til respons fra tillitsvalgte som samtidig er lærere, pedagogikklærere, ledere og annet.

Forskningsetiske hensyn er viktige. Prosjektet er meldt til og godkjent av NSD. Alle informanter og institusjoner er anonymisert dersom ikke annet er eksplisitt avtalt. Vi har fått muntlig og/eller skriftlig samtykke fra informantene.

Det forskningsetiske ansvaret stopper imidlertid ikke ved formalitetene. Underveis i prosjektperioden har vi diskutert det etiske ansvaret som ligger i avveiningen mellom å

presentere informantenes egenforståelse og gjøre våre kritiske analyser. Vi har også drøftet forholdet mellom funn, vurderinger og anbefalinger. Dette spørsmålet er knyttet til de mange små og store etiske overveielser et følge- og oppdragsforskningsprosjekt reiser. Vi har hatt et nært og godt forhold til vår oppdragsgiver Utdanningsforbundet, samtidig som det har vært avgjørende for resultatene å gjennomføre forskningen på en uavhengig måte etter ordinære kriterier for forskningskvalitet.

# 4 Politikkutvikling og implementeringstiltak

## 4.1 Innledning

Punkt fem i Strategiplanen heter «Profesjonsetikk og politikkutvikling». Målet for arbeid med profesjonsetikk og politikkutvikling er:

Økt bevissthet om sammenhengen mellom det profesjonsetiske arbeidet og Utdanningsforbundets øvrige arbeid, slik at dette på sikt blir en naturlig integrert helhet.

Utdanningsforbundet er en stor organisasjon med mange ledd og nivåer. I dette delprosjektet har vi vært nødt til å gjøre et stramt utvalg for materialinnsamlingen. Som tidligere nevnt har utvalget foregått i tett samarbeid med Utdanningsforbundet og samsvar med mål i Strategiplanen. I dette avsnittet analyserer og vurderer vi (1) Sentralleddets arbeid med profesjonsetikk, (2) pilotprosjektene, (3) aktiviteter initiert i de ulike fylkene, (4) utvikling av et mulig profesjonsetisk råd, (5) Sandefjord-saken, (6) forsøk med etikk-kaféer, og (7) hvordan Plattformen brukes og fremstilles i media. Til forskjell fra de andre delprosjektene hvor analyse (kapittel 5-7) og drøfting/anbefalinger (kapittel 8) er presentert i et separat kapittel vil vi i dette kapitlet både analysere, vurdere og komme med anbefalinger. Dette gjør vi fordi analysene går tett på det organisatoriske arbeidet i Utdanningsforbundet og er nært knyttet til mulige fremtidige tiltak. Noen av vurderingene og anbefalingene som blir gjort underveis, vil også bli oppsummert i drøftings- og anbefalingskapitlet (kapittel 8) og sett i sammenheng med analyser fra de øvrige delprosjektene.

## 4.2 Sentralleddet

EtiPP har fulgt arbeidet med implementeringen av Plattformen i sentralleddet i Utdanningsforbundet tett. Marianne Løkholm Lewin fra Seksjon for utdanning og forskning er prosjektleder for arbeidet med profesjonsetikk. En arbeidsgruppe i sentralleddets sekretariat har i tillegg fulgt opp og koordinert arbeidet. Denne inkluderer representanter for Avdeling for juridiske spørsmål, Kommunikasjonsavdelingen, Organisasjonsavdelingen, Seksjon for

utdanning og forskning, Seksjon for opplæring, kurs og konferanser og Pedagogikkstudentene. Vi har også intervjuet de to nestlederne for inneværende landsmøteperiode samt en gruppe som arbeider spesielt med tillitsvalgtopplæringen. Denne delen av følgeforskningen har hatt som hovedmål å se på implementeringsprosessens struktur og forankring.

«Profesjonsetikk – strategiplan for landsmøteperioden 2013-2015» er et ambisiøst dokument for alle nivåer i Utdanningsforbundet. Utdanningsforbundet er per i dag organisert med en sterk linjetenkning og med en idé om «trickle down effect» fra sentralledet, via fylket, lokallaget og ut til arbeidsplassene. Det innebærer at man er avhengig av at satsing på profesjonsetikk sentralt har kraft til å virke ut i alle smågrener av organisasjonen. En av fylkeslederne beskrev satsingen på profesjonsetikk slik:

«Satsingen på PE er det største kvalitetsprosjektet i norsk skole de siste ti år»

Vi ser det som avgjørende at én person og én arbeidsgruppe har vært tildelt et spesielt ansvar for satsingen på profesjonsetikk i Utdanningsforbundet. Det har ført til en at arbeidet har vært forankret i sentralledet. I tillegg anser vi deltakelsen til enkelte representanter for politisk ledelse på fylkes- og lokallagsarrangementer som avgjørende for implementeringsprosessen. Hvordan satsingen på profesjonsetikk i kommende landsmøteperiode vil bli er ennå ikke klart. Våre anbefalinger er at det organisatorisk fortsatt satset like sterkt og bredt som i inneværende periode. Arbeidet med implementeringen av Plattformen og profesjonsetikk må være langsiktig og knyttes til både fag- og verdiutvikling. En av representantene for pilotene sa det slik:

«Arbeidet med profesjonsetikk er mer en tilstand enn et endelig mål»

Tillitsvalgtopplæringen har bidratt med et systematisk arbeid både med å inkludere profesjonsetiske perspektiver generelt i opplæringen og med å arrangere kurs om Plattformen/profesjonsetikk spesielt. Tillitsvalgsopplæringen gjennomgår i disse dager en revisjon og nytenkning. I denne sammenheng ønsker vi å bidra med et par kommentarer. Vi mener å kunne observere formuleringer i sekretariatet som tyder på en lineær forståelse av implementering. Dette kommer til uttrykk ved at politisk ledelse vedtar, mens sekretariatet iverksetter vedtakene. I fortsettelsen av implementeringsprosessen kan det være nyttig for organisasjonen å ikke bare lete etter mulige nye tiltak, men også gå inn i dialog om hvordan implementering tenkes og hva som egentlig skal implementeres. Så langt har det vært viktig å

gjøre Plattformen kjent. Dette arbeidet må fortsettes. Neste ledd i arbeidet bør være å styrke og videreutvikle profesjonsetikk i en videre forstand. Kjennskap til plattformen fører ikke nødvendigvis eller automatisk til en vid grunnleggende forståelse av profesjonsetikk og dette blir derfor viktig å ha med seg inn i fremtidig utforming av kurs, opplæring og aktiviteter. Vi legger derfor til grunn en kommunikativ forståelse av implementering. Dette fører til at både politiske vedtak, faglige argumenter og personlige perspektiver bør spille en rolle i videre utforming av for eksempel kurs. Dette kan beskrives som forskjellen på å fremme en tynn eller en tykk forståelse av profesjonsetikk. Ved å gjøre Plattformen med innhold kjent fremmes en tynn forståelse av profesjonsetikk, mens å fremme en tykk forståelse er et mer omfattende prosjekt. Vi mener at en slik tykk forståelse av profesjonsetikk vil bidra til en styrking av feltet i barnehage og skole.

Vi ønsker også å vise til linje-tenkningens påvirkning på arbeidet med profesjonsetikk. Utfra analysene vi har utført på materiale fra de ulike nivåene i organisasjonen, ser vi at linjen ofte blir vel lang, og at innsatsen mister noe av sin kraft og at innholdet endres noe i prosessen. Vi har møtt mange dyktige tillitsvalgte både lokalt og på fylkesnivå som har vært på kurs og som holder kurs om implementeringen. En stor del av disse gjenbraker PowerPointere. Likevel ser vi at både innhold og fokus kan endres betraktelig gjennom dette arbeidet. Kanskje kan det tenkes at det i fremtiden burde avsettes tid og midler til kursing direkte på grasrotnivå. Dette kan for eksempel gjøres i i grupper av barnehager eller skoler, eller for fagansatte rådgivere på fylkesnivå.

### 4.3 Pilotprosjektene

I dette avsnittet går vi inn på erfaringene pilotbarnehager og skoler har gjort gjennom sin satsing på arbeidet med profesjonsetikk. To fylker satte i gang pilotprosjekter, nemlig Oslo og Oppland. I Oslo meldte to barneskoler, én barnehage og ett voksenopplæringscenter interesse for å delta i pilotprosjektet, - i Oppland to barnehager, én ungdomsskole og én barneskole:

Oslo	Oppland
- Lilleaker skole	- Skjåk ungdomsskole, Skjåk kommune
- Oppsaltunet barnehage	- Kringsjø skole, Lillehammer kommune
- Oslo voksenopplæring, Nydalen	- Solheim barnehage, Gran kommune
- Stenbråten skole	- Bismo barnehage, Skjåk kommune

Tabell 3: Oversikt over pilotene



Prosjektene har vært og er organisert noe ulikt. Felles er det at de alle har enten en pilotansvarlig eller en ansvarsgruppe som følger opp arbeidet ved de ulike institusjonene. Alle pilotene har utviklet egne fremdriftsplaner og har deltatt på pilotsamlinger organisert av fylkesleddet i Utdanningsforbundet. Arbeidet har vært tydelig forankret i skole- eller barnehageledelsen, gjerne ved at en representant fra ledelsen sitter i ansvarsgruppen. Fylkesstyret i de to fylkene har påtatt seg et særlig ansvar for å følge opp pilotene. Pilotene fikk oppstartsstøtte i form av materiell og kurs/foredrag. I tillegg har Utdanningsforbundet sentralt veiledet, arrangert kurs og utvekslet erfaringer underveis i prosjektperioden. Vi vil videre oppsummere erfaringer knyttet til (1) Hvorfor skoler og barnehager valgte å satse spesielt på profesjonsetikk, (2) erfaringer knyttet til strukturering av arbeidet med profesjonsetikk, (3) arbeidets hva og hvordan, og (4) resultater av pilotprosjektene.

### **4.3.1 Hvorfor satse spesielt på profesjonsetikk?**

Så hvorfor har noen skoler og barnehager valgt å satse spesielt på profesjonsetikk? Flere av pilotene rapporterer at de meldte seg til dette prosjektet med det utgangspunkt at de hadde innført satsingsområder som overlappet med profesjonsetikk, eller at de hadde behov for å begrunne sin profesjonelle praksis på en mer kvalifisert måte. Det er også noen som sier at dilemmaer eller konfliktområder i kollegiet var bakgrunnen for ønsket om å arbeide systematisk med profesjonsetikk. Gjennomgående i prosjektet finner vi at begrepet profesjonsetikk oppleves som vagt og diffust av aktørene. Når det blir operasjonalisert gjennom profesjonelle utfordringer eller dilemmaer i hverdagen, uttrykker imidlertid representantene for pilotene at det er et takknemlig område å arbeide med. Profesjonsetiske spørsmål er noe alle kjenner seg igjen i. Følgende begrunnelse kom frem på en samling for erfaringsutveksling:

#### **Utvikle profesjonell refleksjon**

- Vi ønsket at profesjonsetikk skulle bli en del av vår pedagogiske tankerekke.
- Vårt langsiktige mål med piloten var å få etisk refleksjon under huden.
- Vi ønsket å løfte profesjonsetikken frem sammen med hele personalgruppe gjennom ulike temaer og på ulike arenaer.
- Vi ønsket å utvikle et bevisst forhold til refleksjon, refleksjon om forhold til barnet, forholdet til kollegaer. Vi ønsker at refleksjonen skal fylles med et innhold!
- Vi ønsker å få profesjonsetikken inn i *autopiloten* – ikke ureflektert – ikke automatikk, men inn i måten å tenke/reflektere på. Det handler ikke bare om å gjøre – det handler om

å reflektere over valg, på forhånd, rett før og etterpå. Det handler om begrunnelser i hverdagen, selvstendige vurderinger, få den inn i bevisstheten hos alle.

- Vi ønsker øvelse i refleksjon og vi ønsker å skape en refleksjonskultur på vår arbeidsplass. Vi ønsker å diskutere profesjonsetiske utfordringer. Vi står sterkere som profesjonsutøver hvis vi har diskutert lignende situasjoner før?

### Begrunne handlinger

- Vi diskuterer profesjonsetiske dilemmaer hver dag, på personalmøter, på avdelingsmøter, på foreldremøter, med kollegaer, men vi er ikke så flink til å sette ord på alt dette. Vi ønsket å kunne være eksplisitt i våre begrunnelser
- Vi har behov for profesjonsetikken for å begrunne handlinger. Begrunne hvorfor vi tar akkurat denne avgjørelsen? Er det fordi den er i tråd med mandatet? Er det ifølge avtaleverket? Er det den enkleste løsningen? Vi vil velge ut noen avgjørelser og utvikle gode begrunnelser.

### Ansvarliggjøring

- Profesjonsetikk handler om å være ansvarlig og det ønsker vi å videreutvikle: Ta ansvar for vår yrkesutøvelse, vår kommunikasjon og reflektere i et ansvarlig rom.

#### 4.3.2 Struktur på arbeidet med profesjonsetikk?

Utfordringen for mange av pilotene var hvordan de skulle strukturere arbeidet i pilotprosjektet. Oppsummert kan man si at det er mange måter å gjøre dette på, men at det er svært viktig å ta utgangspunkt i både møtepunkter og temaer som allerede er aktive på arbeidsplassen. I tillegg har pilotene gjort seg en rekke andre erfaringer:

- At *leder* engasjerer seg i arbeidet med profesjonsetikk er helt avgjørende for å sikre forankring og kontinuitet.
- Det er viktig at *alle yrkesgrupper* på arbeidsplassen er med slik at profesjonsetikken blir et felles ansvar.
- Det er viktig å sette *klare mål* for arbeidet. For eksempel hvis «arbeidsmiljø» er temaet. Da kan man stille spørsmålene: Hva vil vi styrke? Hva vil vi så? Hva vil vi luke bort? Og så kan vi lage en plan nesten ned til minste detalj.
- Arbeid med profesjonsetikk er en *langsiktig prosess*. Den krever tålmodighet og i lange perioder kan det føles som det ikke skjer noe selv om det likevel er fremdrift.

- Det er viktig å holde på *over tid*, da utvikler fokuset seg av seg selv, og man trenger ikke alltid bestemme nye tema for de utvikles og dukker gjerne opp gjennom arbeidet.
- Etisk begrunnelse må *øves på over tid* og man må lage arenaer for denne øvelsen. Ikke gjøre dette så stort og så vanskelig for da melder mange seg ut. Det handler om det vi gjør hver dag men i tillegg handler det om at vi kan begrunne hvorfor.
- Bruk de *arenaene og tid som allerede eksistere* – få det inn i den strukturen som eksistere, bruke praksisfortellinger som er egenopplevd.
- Det er viktig å jobbe *kontinuerlig i «fredstid»* – da letter også trykket når man er presset.
- *Frekvens er viktigere enn lengde* på samlingene – kanskje er det noen ganger nok med ti minutter mange ganger.
- Det er viktig med *varierte arbeidsformer*.
- Velg heller *smalere temaer* enn store og brede temaer, altså heller temaer som «Fordeling av voksnes tid mellom elever/barn» enn temaer ala «Hva er profesjonsetikk?»
- Vi begynte med små drypp uten å reflektere over egen praksis – vi var ikke der i det hele tatt i begynnelsen. Så hadde vi et foredrag. Så begynte vi å bruke språket knyttet til foredraget. Så begynte vi å diskutere dilemmaer, tok det inn i teamarbeid? Vi satte eleven i fokus. Hovedspørsmålet ble: Hvordan vil vi at elevene skal oppleve møte med skolen? Så kom spørsmålene: Hva betyr det å bli tatt imot på en god måte? Hva gjør egentlig jeg? Hvordan gjør du det? Så kunne vi begynne å bruke ordene fra profesjonsetikken.
- Gjennomfør *erfaringsutveksling* med andre skoler og barnehager
- Jo høyere opp man kommer i utdanningssystemet jo mer privat blir profesjonsutøvelsen – dermed blir også profesjonsetisk refleksjon mer privat. Derfor blir *refleksjon i profesjonsfelleskapet* viktigere og viktigere jo lenger opp i utdanningssystemet man befinner seg.
- Når man står i *utfordrende faser* på en arbeidsplass blir gjerne arbeid med profesjonsetikk skjøvet nedover på prioriteringslista, - men kanskje er det virkelig da man trenger å sette av den tiden.

### 4.3.3 Hva og hvordan arbeide med profesjonsetikk

I dette avsnittet oppsummerer vi noen av de temaene og strategiene representantene fra pilotene trekker frem. Mange av pilotene rapporterer at nøkkelen til både engasjement og faglig utvikling er at de har evnet å «bryte opp» det store og vanskelig feltet profesjonsetikk i mindre, konkrete og praksisnære temaer *samtidig* som de har søkt faglig hjelp fra både litteratur, eksterne og interne forelesere til å kvalifisere og videreutvikle diskusjonene. Vi har gruppert innspillene om temaer som har vært sentrale under overskriftene «Barns beste», «Kolleger imellom», «Forholdet til foreldre» og «Strategier»:

## Barns beste

- Når barn blir krenket av foreldre.
- Barn og mat - foreldrenes ønsker og krav. Eks «Pass på at hun spiser, hjemme må vi tvinge henne», «Pass på at han ikke spiser så mye, han begynner å bli tykk».
- Hvordan balansere informasjon til foreldre som ønsker detaljert beskrivelse av barnets adferd gjennom dagen; sett opp mot «barnets beste»?
- Hvordan snakker vi med barn?
- Barns lek og voksenrollen.
- Respekt og likeverd – hva betyr det i praksis i klasserommet?
- Barns trivsel, voksnes ansvar (Med utgangspunkt i en bok med refleksjonsspørsmål til hvert kapittel).

## Kollegaer imellom

- Hva er vårt ansvar som pedagogiske ledere når vi ser kollegaer gjøre noe vi opplever som uetisk?
- Respekt og likeverd – hva betyr det i praksis i forhold til kollegaer.
- Etikk og væremåter.
- Det er lov å gjøre feil og alle gjør vi feil i vår profesjonelle praksis, hvordan ivaretar vi dette?
- Seniorpolitikk og etikk.
- Forskjell på privat etikk og profesjonsetikk.
- Ytringer på FB ved streiken hvor egne medlemmer går ut og bryter profesjonsetikken.
- Ledere som arbeidsgiver og medlemmer i Utdanningsforbundet.

## Forhold til foreldre

- Hva betyr respekt i foreldresamarbeid?
- Er det etisk riktig å legge til foreldre som venner på Facebook?
- Hva gjør vi når foreldre vil vite noe om et annet barn?
- Hva gjør vi når foreldre som ønsker at barnet *helst ikke* skal ha svinekjøtt, men som samtidig sier det er så trist at hun ikke kan få det de andre skal ha.....

## Strategier

- Kan være lurt å *begynne med case utenfor seg selv* og så gå løs på egne case som kan være vanskeligere.
- *Dilemmaer er et vanskelig begrep* kanskje hendelser er et bedre begrep. Dilemma mer enn et problem? Dilemmaer handler om noe er noe rett eller galt.

- *Ta vare på sitat*, små signalsetninger som blir gjentatt på arbeidsplassen. Eksempel: «Når man er få voksne blir man «trange» i handlingsmønstrene» og så blir vi snevre, da blir vi som pingviner, litt trange og stive».
- *Legge ut små artikler* som alle skal lese før personalmøtet – frigjort litt tid til å lese – reflektere i fellesskap.
- *Ta utgangspunkt i egen pedagogisk plattform* og se den i sammenheng med Plattformen.
- *Ta utgangspunkt i medarbeiderundersøkelser*, se på resultatene med et profesjonsetisk blikk, og så kan man utvikle tiltak deretter.
- Profesjonsetikk som en del av arbeidet med utvikling av *lokal strategisk plan*.
- *I kollegaveiledning* etter modell av Handal og Lauvås har vi flettet inn PE.
- *Vi må tåle å kritisere hverandre*, vi må tåle at vi ser hverandre – med det mål om at barnehagen eller skolen vår skal bli bedre. Vi må kunne spørre «Hvorfor gjorde du dette?»
- *Refleksjonsspørsmål* til casearbeid: Har du opplevd noe lignende? Hvordan reagerte du? Hva tenkte du i etterkant om det du gjorde? Hvordan ville du reagert i en lignende situasjon igjen? Hva har du lært?
- Bruke *IGP-modellen* på casearbeid: Reflekter Individuelt, i Gruppe og i Plenum.
- Sette i gang personalet til å samle *dilemmaer fra sin praksis*, og/eller utfordre teamledere til å «fange opp» dilemmaer.
- Knytt profesjonsetikk opp mot alle punktene i «*Vurdering for læring*».
- *Ta utgangspunkt i avgjørelser* som man i ettertid skulle vært gjort annerledes.
- Knytte profesjonsetikk opp mot *generelle pedagogiske* diskusjoner.
- Knytte profesjonsetikk til *planlegging*: eks. idrettsdag.
- Punkt på dagsorden på *teammøtene* som heter «Siden sist» - knytte profesjonsetikken inn i praksisfortellingene som kommer der.
- Profesjonsetikk som et gjennomgående fokus *knyttet til kompetanseheving* med Thomas Nordahls modell for pedagogisk analyse.
- Forgreine arbeidet med profesjonsetikk *utover og oppover i skolesystemet* og det politiske systemet ved å be om å få ta det opp med styrergruppa og ledergrupper i kommunen, på regionale samlinger, i medarbeidersamtale med rådmann osv.

#### 4.3.4 Resultater av pilotprosjektene så langt

Foreløpig er det ikke mange av pilotene som gjennomført evaluering av prosjektet. Likevel ser de noen resultater av arbeidet så langt. Disse momentene kom frem under samtaler mot slutten av året 2014:

- Vi opplever større ærlighet kollegaer imellom etter at vi har øvd oss på å diskutere profesjonsetisk.
- Det er ikke utenkelig at profesjonsetikken kan være en del av grunnen til at sykefraværet har gått ned i vår barnehage. Arbeidet påvirker det psykososiale miljøet.
- For oss blir det en måte å jobbe på, tenke på og en måte å finne veien videre.

- Arbeidet med profesjonsetikken gir trygghet i profesjonell argumentasjon og begrunnelse.
- Arbeidet styrker felleskapet gjennom at vi deler dilemmaer og hendelser.
- Ved å jobbe innad i kollegiet om ting som ikke er greit, altså jobbe eksplisitt ikke implisitt blir man tryggere på hverandre.

Som utsagnene fra pilotene viser bærer denne satsingen på profesjonsetikk frukter. De understreker at man må planlegge godt og tenke langsiktig, samtidig som man bruker allerede eksisterende fora og satsningsområder. Arbeidet med profesjonsetikk forstås som en integrert del av profesjonelt arbeid. Vi tror at utsagnene fra pilotene over vil kunne inspirere andre skoler og barnehager til å sette i gang et slikt arbeid. EtiPP anbefaler Utdanningsforbundet å satse på en ny runde med piloter, men kanskje også tilby ressurser til noe mer faglig støtte og veiledning (i en oppstartsfase) enn i første runde.

## 4.4 Fylkene

I denne delen av rapporten gir vi en oversikt over utvalgte aktiviteter som har vært satt i gang rundt om i landet. Oversikt over aktivitetene i tabell 4 er basert på egenrapportering fra fylkesledelsene. Vi sendte ut en forespørsel om fylkeslederne kunne samle inn en oversikt over tidligere, pågående og planlagt aktiviteter. Så godt som alle fylkene rapporterte om at de stadig minner tillitsvalgte om å ta Plattformen med seg inn i det daglige arbeidet, og at de har tatt opp profesjonsetikk på tillitsvalgtsamling, klubbmøter, styreseminar, årsmøte, personalseminarer med case arbeid, kurs for tillitsvalgte, på lederforum. I tillegg har de formidlet informasjon om relevant materiell. Det rapporteres at Plattformen er aktivt i bruk i dialog med politikere, i lokale forhandlinger, under samarbeid om generelt etikkarbeid i kommunene, og at de har sendt ut diskusjonsnotat om et mulig profesjonsetisk råd. Plattformen og heftet «Læreprofesjonens etiske plattform på 1,2,3» er delt ut i utdanningssektorene. Fylkene er satt opp alfabetisk, og vi har *spesifisert et utvalg av aktiviteter* som vi mener vil være av interesse for det videre arbeidet med profesjonsetikk i Utdanningsforbundet. Dokumentene som ble sendt inn i forbindelse med selvrapporteringen er i sin helhet overlevert til Utdanningsforbundet sentralt og mer utdypende informasjon vil være å finne der. Noen fylker rapporterte veldig detaljert, mens andre rapporterte mer generelt og overordnet. Noen kommuner er nevnt, ikke for å fremheve dem mer enn andre, men for å gi interesserte mulighet til å ta kontakt for erfaringsutveksling.

<b>Fylke</b>	<b>Aktiviteter (gjennomført og pågående) <sup>1</sup></b>
<b>Akershus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etisk aften med Geir Lippestad</li> <li>- Etikk-kafé med Morten Solheim</li> <li>- Medlemsseminar med Eli Rygg: «Retten til å være meg»</li> <li>- Etikk og tapas med Kaia Melsom</li> <li>- Kurs for praksislærere</li> <li>- Møte med konsulent i kommune som jobber med etikkarbeid (Bærum)</li> <li>- Lagt frem PE i kommunestyret og administrasjonsutvalget (Gjerdrum), oppvekstkomite (Rælingen)</li> <li>- Klargjort PowerPoint til bruk på klubbmøter</li> <li>- Delt ut LEP i storformat til skoler/barnehager</li> <li>- LEP er implementert i stillingsbeskrivelse (Ås)</li> <li>- LEP inn i praksisopplæringen for studenter i barnehage og skole (Ås)</li> <li>- Utviklingsseminarer: «Læreprofesjonens etiske plattform og pedagogisk plattform – to sider av samme sak»? og «Verdier, etisk ansvar/refleksjon og ansvarliggjøring av alle medarbeidere»</li> <li>- Arbeid med kommunal etisk plan og profesjonsetikk parallelt (Rælingen)</li> </ul> <p>Planlegger:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Knytte LEP opp mot kommunens etiske retningslinjer/standarder (Nes, Bærum)</li> <li>- Ta utgangspunkt i temaer som mobbing, vennskap, «utenforskap» som inngang til PE-arbeidet (Bærum)</li> <li>- Etikk-konferanse høsten 2015 (Ås)</li> </ul>
<b>Aust-Agder</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Studietur til Irland knyttet til arbeid med PE</li> <li>- Medlemsmøte med Frøydis Oma Ohnstad (Arendal, Grimstad)</li> <li>- Medlemsmøte med Jens Garbo: «Et profesjonsperspektiv på yrkesutøvelsen og ledelse innenfor utdanning»</li> </ul>
<b>Buskerud</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PE på møte med gruppeledere i lokalpartiene (Drammen)</li> <li>- Tur med ledere med PE som tema med forelesning av Grete Hultgren (Hole)</li> <li>- Utarbeidelse av etiske retningslinjer for skolen basert på LEP (Nes ungdomsskole)</li> <li>- Fokus på LEP i samarbeid med høyskole, fylkesmann, Gnist</li> </ul>
<b>Finnmark</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kurs for lokallagsledere og hovedtillitsvalgte med Lars Gunnar Lingås</li> <li>- Samarbeid med lærerutdanningene</li> </ul>
<b>Hedmark</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alle lokallag har fått LEP i A3 format til videreformidling på arbeidsplassene</li> </ul>

<sup>1</sup> Vi bruker forkortelsene PE (profesjonsetikk), LEP (Læreprofesjonens etiske plattform) og PER (Profesjonsetisk råd) i tabell 4 av plasshensyn.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deltatt ved lærerutdanningene fire hele dager (barnehagelærerutdanningen, PPU, grunnskolelærerutdanningene)</li> <li>- Mange kurs, også for videregående og voksenopplæring</li> <li>- Foredrag av Inge Eidsvåg</li> <li>- Lokallag: Reist rundt på arbeidsplasser i kommunen og innledet om PE</li> <li>Fylkesstyremedlemmer: Innledet om PE på planleggingsmøter i barnehager</li> <li>- Lederrepresentanter i SST har innledet på flere medlemsmøter</li> </ul>
<b>Hordaland</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lokallag: Laget egen folder og satsingsområder innenfor LEP</li> <li>- Snakket om LEP på karrieredager og arbeidet med etiske dilemmaer med studenter ved lærerutdanningene</li> <li>- Presentert LEP og deltatt i debatt på samling med praksislærere ved lærerutdanningene</li> <li>- Jobbet særskilt med temaet «Plikt til å varsle ved kritikkverdige forhold» sammen med fylkeslagene i Østfold og Rogaland. Se eget materiell</li> <li>- Temasamlinger om lojalitet og yringsfrihet</li> <li>- Oppfordret lokallag til å foreta undersøkelser i forbindelse med kommunebudsjett og spesialundervisning</li> <li>- Opptatt av å fokusere på <i>hele</i> LEP ikke bare det «introverte» (barns beste)</li> </ul>
<b>Møre og Romsdal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Egen arbeidsgruppe for PE</li> <li>- Utarbeidet et omfattende arbeidshefte for fylkets arbeid med PE: «Profesjonsetikk. Et arbeidsredskap i barnehage og skole»: Inneholder teoretiske perspektiver på profesjonell rolle, refleksjon, verdier og roller i arbeidet med PE mm. samt ulike modeller som «navigasjonshjulet», «etisk analysemodell», «smultringanalogien» og ulike PE dilemmaer.</li> <li>- Systematisk bruk av nettverksgrupper (grupper av lokallag og deres styremedlemmer) i arbeidet med PE</li> <li>- Etikk-kafé med forelesning av Jan Inge Sørbo</li> </ul> <p>Planlegger:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intensivt arbeid overfor fylkeskommunen og innpass på fylkesmannens fagdager</li> <li>- Ny kontakt med høgskolen</li> </ul>
<b>Nordland</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Egen strategiplan for implementeringen av LEP med ansvarfordeling</li> <li>- Halv planleggingsdag for hele personalet ved videregående skole om fylkeskommunens etiske plattform og den LEP for pedagoger</li> <li>- Samarbeid UDF/HR-avdelinga i fylkeskommunen</li> <li>- Overrekking av Plattformen til fylkesråd for utdanning, utdanningssjef og HR-sjef</li> <li>- Utdeling av plattform og rose på avslutningsseremoni for nyutdanna grunnskolelærere ved Universitetet</li> <li>- Innlegg om og utdeling av plattform samt diskusjon rundt aktuelle profesjonsetiske caser for skoleledere på fylkesutdanningssjefens møte for alle rektorer i VGO</li> <li>- Profesjonsetiske caser med diskusjon på ulike kurs og nettverkssamlinger for tillitsvalgte i VGO</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktiv bruk av profesjonsetiske elementer og det profesjonsetiske perspektivet i ulike diskusjoner med arbeidsgiver, for eksempel ved utarbeidelse av beskrivelser av skolelederrollen og lærerrollen</li> <li>- Etikk-kafé i Bodø</li> <li>- PE jevnlig på nettsider</li> </ul>
<b>Nord-Trøndelag</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Egen kontaktperson for PE</li> <li>- Mål om at dette skal bli berørt på alle kurs i 2014/15, og har hatt større seanser om Plattformen flere ganger siste år</li> <li>- Forelesning om Plattformen for alle GLU-studenter på Høgskolen i Nord-Trøndelag</li> <li>- Har tilbudt alle lokallag og klubber å forelese (og har anslagsvis hatt 10 slike oppdrag siste år)</li> <li>- Har tilbudt Utdanningsdirektøren i N-T å foredra på samling for skolefaglig ansvarlige i fylket (og avtalt at så skal skje)</li> <li>- Har gjennomført en etikk-kafe på Høgskolens campus i Levanger, og i Vikna 18. mars</li> </ul>
<b>Oppland</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fire piloter, to barnehager og to skoler (se egen omtale i rapporten)</li> <li>- De fleste lokallag har egen plan for arbeidet med PE</li> <li>- Foredrag ved kjente filosofer og sentrale personer i UDF sentralt på ulike samlinger</li> <li>- Samlinger for ledere i barnehage, skole og på kommunalt nivå</li> </ul>
<b>Oslo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Egen ansvarsgruppe for arbeidet med PE</li> <li>- Egen handlingsplan for arbeid med PE</li> <li>- Fire piloter, to skoler, en barnehage og et voksenopplæringsssenter (se egen omtale i rapporten)</li> <li>- Oppfølging av piloter med møter, materiell og kurs</li> <li>- Møter med utdanningsetaten i Oslo</li> <li>- Dilemmaer i fylkesinfo</li> </ul> <p>Videre planer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sende pilotene en spørreundersøkelse</li> <li>- Ferdigstille et idehefte for arbeidet med PE med innspill fra bydelsseminar og årsmøter</li> </ul>
<b>Rogaland</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Idéhefte</b> - her presenteres ulike dilemmaer til bruk på den enkelte arbeidsplass, spørsmål til refleksjon og en utdypning av profesjonens ansvar. Dilemmaer til diskusjon (egenformulerte)</li> <li>- <b>Hvem gjør hva</b> - en oversikt hvor forventinger til arbeid med profesjonsetikk skisseres både på fylkes- lokallagsnivå, tillitsvalgt på arbeidsplassen og overfor det enkelte medlem.</li> <li>- <b>Profesjonstreet</b> - elektronisk verktøy til bruk for tillitsvalgte og medlemmer på arbeidsplassene hvor hensikten er å legge til rette for etisk refleksjon rundt egen og fellesskapets profesjonsutøvelse. (Lenke til materiell finnes på nett)</li> <li>- Kurs knyttet til plikt til varsling ved kritikkverdige forhold</li> <li>- Egen strategiplan for lokallaget (Sandnes)</li> </ul>
<b>Sogn og Fjordane</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Egen strategiplan for fylkeslaget</li> <li>- Etikk-kafé (praksislærere spesielt invitert)</li> <li>- Debatthefte</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesjonsetikksom tema på styrerkonferanse og skoleeierkonferanse</li> <li>- Etikkseminar på høgsolen</li> <li>- Aktiv og løpende kontakt med fylkeskommuner om møteplasser for PE arbeidet</li> </ul> <p>Planlegger</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Samarbeid med PS</li> <li>- Samarbeid med de andre lærerorganisasjonene</li> <li>- Kommunale handlingsplaner for arbeid med profesjonsetikk (Gloppen, Høyanger, Eid, Bremanger) <ul style="list-style-type: none"> <li>o Erfaringsdeling på Facebook/lokale nettsider</li> <li>o Utarbeide etisk reglement for alle kommunalt ansatte</li> <li>o Tips til verktøy: «Navigasjonshjulet» (Røsbak Feragen), «Etikk – en praktisk vinkling» (Skogly Kversøy)</li> <li>o PE for praksislærere i kommunene og ta i bruk LEP i mentorordningen</li> </ul> </li> </ul>
<b>Sør-Trøndelag</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strategiplan for PE</li> <li>- PE som tema på «Trøndsk» (Fylkeslagets årlige utdanningspolitiske konferanse)</li> <li>- Fremvisning og debatt knyttet til filmen «Den gode læreren»</li> <li>- Studiedag/planleggingsdag om PE ved Jens Garbo</li> <li>- Inspirasjonskveld med Helge Gudmundsen</li> <li>- Etikk-kafé med Astrid Grude Eikseth</li> </ul>
<b>Tromsø</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inspirert lokallag til å sette i gang aktiviteter knyttet til PE</li> <li>- Foredrag i lokallag av fylkesstyremedlemmer</li> <li>- Etikk-kafé i Harstad</li> <li>- PE på lederkonferanse, innledning ved Øyvind Kvalnes</li> <li>- PE i fylkes årshjul for å integrere temaet i alle aktiviteter</li> </ul>
<b>Telemark</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kurs for tillitsvalgte på alle nivåer</li> <li>- Profesjonsetikk og Plattform er tatt inn i planarbeid og møter på skoler</li> <li>- Storkurs for tillitsvalgte med besøk av Steffen Handal</li> </ul>
<b>Vest-Agder</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Handlingsplan for arbeid med PE</li> <li>- Gjort kjent LEP på arbeidslivsdag/jobbsøkerkurs for studenter og stand sammen med PS ved studiestart</li> <li>- Samarbeid med lærerutdanningene</li> <li>- Involvere fylkesmannens kontor i arbeidet</li> <li>- Søke samhandling med andre lærerorganisasjoner</li> <li>- Argumentere på grunnlag av LEP i arbeidet med lønns- og arbeidsvilkår</li> </ul>
<b>Vestfold</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kick off for arbeidet med den profesjonsetiske Plattformen juni 2013, med hovedtillitsvalgte, lokallagsledere</li> <li>- Nestleder har vært ute i 4 lokallag og snakket om den profesjonsetiske Plattformen og hvordan dette arbeidet kan legges opp ute.</li> </ul>

<b>Østfold</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Årskonferanse i samarbeid med lærerutdanningene for studenter, lærerutdannere og praksislærere</li> <li>- Temakurs og samlinger i organisasjonen</li> </ul>
----------------	--

Tabell 4: Oversikt over aktiviteter i fylkene knyttet til profesjonsetikk

Som oversikten viser er det stor variasjon både i type aktiviteter og utbredelse. Vi ser at ildsjeler har en avgjørende betydning, men det er også eksempler på fylker som har drevet et systematisk og strukturert arbeid med implementeringen. Dette ser ut til å være et resultat av en systematisk planleggings- og oppfølgingsinnsats fra de politisk valgte.

## 4.5 Profesjonsetisk råd

Utdanningsforbundets landsmøtesak 5/2012 *Profesjonsetikk i praksis*, omhandlet en rekke tiltak som samlet skulle styrke etikk-kompetanse generelt og arbeid med profesjonsetikk spesielt. Et av tiltakene som var foreslått var å etablere et *profesjonsetisk råd* i perioden 2013-2015. Landsmøte ønsket imidlertid et bedre kunnskapsgrunnlag og fattet vedtak om at mandat og sammensetning av et profesjonsetisk råd skulle utredes og behandles på nytt på landsmøtet i 2015. Landsmøtet skisserte grovt hva målet med, mandat til og organisering av et profesjonsetisk råd kan være. Målet skal være å øke bevisstheten om profesjonsetiske utfordringer og verdspørsmål knyttet til utdanningssektoren i det offentlige rom. Landsmøtet understreket at *rådet ikke skal være et sanksjonerende råd*, rådet skal være *autonomt, ikke for stort* (5-6 medlemmer), skal *uttale seg om dagsaktuelle saker og sette agendaen* gjennom nettsider, uttalelser, kronikker, artikler og foredrag. I tillegg anbefalt landsmøtet at rådet burde få ansvar for å *revidere Plattformen*.

Forskningsgruppen har fulgt denne prosessen siden oppstart av prosjektet og frem til 1. juni i år. Dette har vi gjort ved å analysere utredninger og forankringsprosesser gjennom å følge (1) utviklingen av temanotatet *Lærerprofesjonens etiske råd – et kunnskapsgrunnlag for mulige veivalg i Utdanningsforbundet*, Temanotat 5/2014 (Utdanningsforbundet, 2014) og andre dokumenter produsert sentralt i Utdanningsforbundet, (2) den organisasjonsmessige behandlingen av saken (Sentralstyret, Utdanningspolitisk utvalg, saksforberedelser i sekretariatet, materiell og henvendelser ut til fylkes- og lokallagsnivå), (3) diskusjoner ved enkelte fylkesårsmøter våren 2015 samt vedtak fra en rekke fylkesårsmøter. Av tidsmessige grunner har vi dessverre ikke hatt mulighet til å oppsøke lokallag for å følge saken der.

Tabell 5 gir en oppsummering av for- og motargumenter for en mulig opprettelse av et profesjonsetisk råd som har kommet frem i ulike dokumenter og fora. . Vi bruker forkortelsene PE (profesjonsetikk), LEP (Læreprofesjonens etiske plattform) og PER (Profesjonsetisk råd) i tabell 4 av plasshensyn:

<b>Argumenter for et profesjonsetisk råd</b>	<b>Argumenter mot et profesjonsetisk råd</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skape økt bevissthet om profesjonsetikk</li> <li>- Sette profesjonsetikk på dagsorden</li> <li>- Skape tillit og legitimitet til profesjonen i det offentlige rom og i media</li> <li>- Øke profesjonens status i samfunnet</li> <li>- Kan løfte opp prinsipielle verdispørsmål til debatt</li> <li>- Gi profesjonsetikken en stemme i det offentlige rom</li> <li>- Signalisere profesjonelt alvor i det offentlige rom</li> <li>- Knytte profesjonsetikken til tids- og samfunnsaktuelle og utdanningspolitiske spørsmål</li> <li>- Være en motmakt i utdanningspolitiske saker</li> <li>- Være et positivt «gnagsår»</li> <li>- Promotere en offentlig transparent profesjonsutøvelse</li> <li>- Styrke arbeidet med profesjonsetikk i og utenfor organisasjonen</li> <li>- Styrke profesjonsfellesskapet innad ved å bygge broer og felles forståelse</li> <li>- Kan utvikle og samle materiale knyttet til læreres profesjonsetikk</li> <li>- Fristille profesjonsetikken i forhold til organisasjonspolitikk</li> <li>- Være et organ som kan uttale seg fritt og prinsipielt med faglig tyngde og integritet</li> <li>- Setter UDF i førersetet for arbeidet med profesjonsetikk (ikke KS eller KD)</li> <li>- Skape tyngde og kraft (presedens) i saker som for eksempel Sandefjord-saken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PE er en organisasjonssak og må ikke flyttes ut av organisasjonen</li> <li>- Kan bli en «hvilepute» eller «parkeringsplass» for arbeidet med profesjonsetikk</li> <li>- Kan gjøre at etikkarbeidet i mindre grad blir integrert i UDF saker generelt</li> <li>- Kan bli en «moralsk pekefinger» mot organisasjonen og dens medlemmer og binde opp medlemmer</li> <li>- Kan bli sett på som politisk, initiert, styrt og betalt av UDF</li> <li>- UDF kan ta ansvar for dette arbeidet selv, trenger ikke et eksternt råd</li> <li>- UDF er først og fremst en fagforening, deretter en samfunnsaktør</li> <li>- Prematurt i UDF, effekten av et PER bør utrede først</li> <li>- Et nasjonalt råd blir fjernt fra medlemmene lokalt og lokale problemstillinger</li> <li>- PER er foreløpig ikke godt nok forankret i organisasjonen</li> <li>- Et PER har ikke hjulpet våre naboland i utdanningspolitiske spørsmål</li> <li>- PER er en idé som kommer ovenfra i organisasjonen og ikke ut i fra et følt behov blant medlemmene</li> <li>- Arbeidet med profesjonsetikk tar for mye plass i forhold til lønns- og arbeidstidsdiskusjonene</li> <li>- Utdanningsforbundet har ikke råd til et PER</li> </ul>

Tabell 5: Argumenter for og mot opprettelse av et profesjonsetisk råd

Sentralt i organisasjonen har arbeidet med et eventuelt profesjonsetisk råd vært omfattende. Intensjonene har vært å få til en bred involvering og prosessorientering. I organisasjonen har behandlingen bestått i å utvikle temanotatet. Sentralstyret har behandlet saken tre ganger i

løpet av 2014/15, fylkesinfo med diskusjonsspørsmål har blitt sendt ut og fylkesårsmøtene har behandlet saken individuelt. I tillegg har lokallagene vært oppfordret til å behandle saken og sende sine uttalelser til sitt respektive fylkesstyre i forkant av fylkesårsmøtene. Spørsmålene alle ledd i organisasjonen ble oppfordret å ta stilling til var: 1) *Hva kan og bør være rådets mandat?* 2) *Hva kan og bør være rådets sammensetning?*

Sentralstyret har behandlet saken trinnvis med det mål å forberede et saksfremlegg til landsmøte i 2015. Ved første behandling (17.12.14) ble det diskutert A: Om Sentralstyret skal initiere opprettelse av et profesjonsetisk råd, B: Om Sentralstyret ikke bør initiere opprettelse av et profesjonsetisk råd, og C: Om Sentralstyre vil bruke mer tid på å ta stilling til opprettelse av et profesjonsetisk råd. Sentralstyret førte en bred og nyansert debatt hvor både for- og motargumenter ble vurdert. I tillegg ble det sett på mulige alternativer. Diskusjonen førte frem til et ønske om tydeligere begrunnelser for å opprette et råd og en konkretisering av mulige modeller. Ved andre behandling (15.01.15) fikk Sentralstyret forelagt en saksutredning med tre mulige modeller til diskusjon. Kort oppsummert kan de tre modellene skisseres på følgende måte:

	<b>Alternativ A</b>	<b>Alternativ B</b>	<b>Alternativ C</b>
<b>Mandat</b>	Etikk i offentlig samfunnsdebatt (Bidra i offentligheten)	Etikk i samfunnsdebatt og organisasjon (Rådgivende for UDF)	Etikk for profesjonen (Koordinere og samarbeide med organisasjonsleddene)
<b>Sammensetning</b>	Flertall av rådsmedlemmer fra akademiske disipliner men med representant(er) fra profesjonen med særskilt etikk-kompetanse	Rådsmedlemmer fra forskjellige fagfelt, akademiske disipliner og sektorer (for eks. Barneombudet, FUG) og representant(er) fra profesjonen med særskilt etikk-kompetanse	Rådsmedlemmene kommer fra profesjonen. Alle deler av praksisfeltet er representert og alle må ha særskilt etikk-kompetanse
<b>Organisasjons-tilknytning</b>	Svak tilknytning til UDF	Noe sterkere tilknytning til UDF	Sterk tilknytning til UDF

Tabell 6: Tre mulige alternativer for profesjonsetisk råd

Flertallet i Sentralstyret ønsket at styre skulle fremlegge *ett* konkret forslag til Landsmøtet. Ingen tok til ordet for et rent internt råd (Alternativ C). Styret var omtrent delt på midten i støtte til de to andre alternativene. Diskusjonen førte frem til en mulig kombinasjon av disse to, det vil si et eksternt råd med et mandat og en sammensetning som vil støtte profesjonen i

eget etikkarbeid, og samtidig ha et selvstendig ansvar for å fremme profesjonens etikkarbeid. I det første utkastet fra landsmøtesaken om Lærerprofesjonens etiske råd foreligger et slikt forslag. Sentralstyret var gjennomgående opptatt av at mandat og sammensetning av et slikt råd måtte henge nøye sammen. Alternative muligheter til et profesjonsetisk råd som har blitt diskutert er å ha tillitsvalgte med spesielt ansvar for profesjonsetikk, kommunale etikkutvalg og et internt utvalg i organisasjonen. I slutten av juni ser det ut til at ledelsen i Utdanningsforbundet vil anbefale sentralstyret å gå inn for et profesjonsetisk råd. Forslag til mandat og sammensetning av rådet vil legges frem for sentralstyret og for landsmøte i november 2015. I forslaget vil innspill fra fylkeslagene (frist 1. juni) bli innarbeidet. 22.05.05 kunne bladet Utdanning melde at seks fylker har sagt nei til et profesjonsetisk råd (Nordland, Østfold, Sør-Trøndelag, Hordaland, Møre og Romsdal), fire har sagt ja (Buskerud, Nord-Trøndelag, Troms, Finnmark) og de resterende ni (Oslo, Telemark, Vestfold, Sogn og Fjordane, Akershus, Hedmark, Oppland, Aust-Agder, Vest-Agder) har enda ikke konkludert.

Vi ser et tydelig skille i debatten mellom de som ønsker å fortsatt sentrere Utdanningsforbundets arbeid for gode lønnsvilkår- og fleksibel arbeidstid (tradisjonell fagforening) og de som ønsker at organisasjonen i sterkere grad skal ta hånd om læreres profesjonalisering (profesjonsorganisasjon). De som argumenterer for tradisjonelle fagforeningsoppgaver ser lite hensikt i å ha et profesjonsetisk råd, og er ikke opptatt av å fokusere på profesjonsetikk i organisasjonen. De som er mer opptatt av å utvikle Utdanningsforbundet som en profesjonsorganisasjon støtter i stor grad arbeidet med profesjonsetikk generelt og opprettelsen av et profesjonsetisk råd spesielt. Vi observerer også en viss redsel for at et profesjonsetisk råd skal bli en pekefinger som rettes mot profesjonen.

*Vår vurdering er at Utdanningsforbundet bør opprette et profesjonsetisk råd. Vi mener at argumentene for dette er mange og tungtveiende. For det første vil profesjonen åpne for innsyn i viktige prosesser og føre til en mer transparent profesjonsutøvelse. Det er grunn til å anta at kravene om transparens vil øke i kunnskapssamfunn. Et profesjonsetisk råd vil kunne være med på å løfte prinsipielle spørsmål inn i profesjonskollektivet og også i samfunnsdebatten. Læreprofesjonen er under press og blir i sterkere grad nå enn tidligere utsatt for politisk styring. Det er derfor behov for systematiske og prinsipielle diskusjoner om profesjonens handlingsrom. Et godt eksempel er Sandefjord-saken. Vår gjennomgang av den viser hvor kompleks slike saker kan være, og understreker behovet for en særskilt profesjonsetisk kompetanse. For det andre, til argumentet om at et profesjonsetisk råd skal bli en pekefinger mot profesjonen, vil vi hevde at profesjonen må våge å få en pekefinger rettet*

mot seg. Det er poeng i seg selv å være nødt til å begrunne egen praksis. Da snakker vi ikke om enkeltpersoner eller enkeltsaker, men profesjonsfellesskapet. Skal profesjonen være aktiv i det offentlige rom og i utdanningspolitikk må den også «åpne dør» inn til egen praksis. *For det tredje* kan et profesjonsetisk råd være med på å løfte profesjonens perspektiver og troverdighet i det offentlige rom på en prinsipiell og faglig måte. Et eksempel i disse dager er at mange politiske partier mener at det må bli opptaksprøver for å komme inn på lærerutdanning i Norge. Et prinsipielt spørsmål i den sammenheng for et profesjonsetisk råd vil kunne være: «Er dette egentlig et spørsmål som skal avgjøres politisk? Skal ikke profesjonen selv vurdere og avgjøre slike saker?» *For det fjerde*, ser vi at enkelte argumenterer med at saken ikke er utredet godt nok, eller at organisasjonen bør forankre saken bedre før de eventuelt går til opprettelse av et slikt råd. Vi mener at saken er utredet grundig og godt. Temanotat 5/2014: *Lærerprofesjonens etiske råd - et kunnskapsgrunnlag for mulige veivalg i Utdanningsforbundet*, er et gjennomarbeidet kunnskapsgrunnlag for å kunne utvikle og opprette et profesjonsetisk råd. Samtidig ser vi at det kan virke som temanotatet og ulike forslag til mandat/sammensetning kom litt for sent inn i prosessen. Vi anbefaler Utdanningsforbundet å intensivere dette frem mot landsmøtet i november.

*Til slutt* vil vi trekke frem at et profesjonsetisk råd kan være en god hjelp for Utdanningsforbundet for fortsattsatsing på profesjonsetikk. Et selvstendig råd med bred, faglig tyngde vil kunne komme med både råd og forslag samt faglig påfyll for det videre organisatoriske arbeidet. Et profesjonsetisk råd kan også brukes ved en eventuell revisjon eller fornying av Plattformen. Vi vil i denne sammenheng understreke at Utdanningsforbundet selv fortsetter satsingen på profesjonsetikk parallelt med opprettelsen av et profesjonsetisk råd.

## 4.6 Sandefjord-saken

En sak som har berørt lærerprofesjonen og alle ledd i Utdanningsforbundet som organisasjon de siste par årene er Sandefjord-saken. EtiPP har valgt å se nærmere på saken fordi profesjonsetikk og Plattformen blir koblet direkte og indirekte til saken både av aktører i og utenfor Utdanningsforbundet. Sandefjord-saken er kompleks, mange er involvert og den har naturlig nok blitt erfart og tolket forskjellig av de ulike aktørene. For en kronologisk gjennomgang av saken, se *Utdanning* 04/14. Her tar vi kun for oss noen hovedtrekk. I 2007 påpekte leder i skole- og barnehageutvalget at Sandefjordskolene presterte langt under

gjennomsnittet på nasjonale prøver. Dette ble beskrevet som «nedslående lesing» (*Utdanning*, 04/15). Kommunen ansatte ny skolesjef med mål om å reformere Sandefjordskolen. Mot slutten av 2009 ga kommunen konsulentfirmaet PricewaterhouseCoopers (PwC) oppdraget med å utvikle en ny struktur for administrasjon og oppgaver i skolesektoren. Konsulentfirmaet foreslo en ledelses- og styringsmodell basert på blant annet resultatmål. Politikerne vedtok deretter at Sandefjordskolen skulle bli en av landets beste innen 2015. Prosessen med å utvikle vurderingsverktøy for lærere på barnetrinnet startet og ble endelig effektivt høsten 2012. Vurderingsverktøyet besto av halvårsrapportering knyttet til gjeldende kompetansemål i Kunnskapsløftet for fagene norsk, matematikk og engelsk (de såkalte vurderingsfagene). Elevene skulle vurderes etter om de var «under forventet», «som forventet» eller «over forventet» (lav, middels eller høy måloppnåelse). I sum førte dette til at hver elev fikk om lag 70 kryss for måloppnåelse hvert halvår. Lærerne satte om lag 2100 kryss halvårlig, mens kommuneadministrasjonen mottok ca. 350 000 kryss. Skoleadministrasjonen argumenterte med at en slik vurderingsordning ville føre til at lærerne ble bedre informert om den enkelte elevs progresjon, at foreldrene ville få bedre innsyn i skolearbeidet og at kommunen ville kunne ha et grunnlag for å endring for bedre resultater. Det nye vurderingsverktøyet ble mottatt med usikkerhet, fortvilelse og uro blant mange lærere og noen av rektorene. Enkelte lærere gikk til og med til det skritt å si opp jobben sin og flytte til en annen kommune. For å gjøre historien kort var det først én, deretter to lærere som nektet å gjennomføre vurderingen fordi de mente den var skadelig for elevene. Dette førte til advarsler om oppsigelse. 40 lærere til nektet å gjennomføre vurderingen, og historien videre består av advokater, ny frustrasjon og fakkeltog. Saken fikk nasjonal oppmerksomhet og betydning.

Vi har intervjuet personer som har vært spesielt engasjert og involvert i denne saken. Lærerne som var initiativtagere og frontfigurer er intervjuet. Det samme er representanter for politisk ledelse sentralt i Utdanningsforbundet (to seniorrådgivere og en fra juridisk avdeling). I tillegg har vi intervjuet representanter fra fylkes- og lokallag. Vi har også gjennomgått intervjuer, leserbrev og reportasjer fra ulike medier. Det er ikke vanskelig å identifisere personene som har blitt intervjuet, og informantene har samtlige samtykket til dette. Vi velger likevel ikke å bruke navn fordi vi ønsker å presentere og diskutere saken prinsipielt. I grove trekk kan vi si at hovedspørsmålet vi stilte aktørene var: *Hva handlet/handler egentlig Sandefjord-saken om?* Vi har valgt å presentere de ulike diskursene som kommer frem i materialet. Fem ulike aktørperspektiver er beskrevet: Advokatperspektivet,



tillitsvalgtperspektivet (fylke/lokallagsrepresentanter), rådgiverperspektivet (sentralleddets sekretariat), lederperspektivet (politisk ledelse sentralt) og lærerperspektivet. Disse diskursene er både overlappende og noe gjentakende, men vi finner det oppdelingen fruktbar med tanke på (1) å brette ut og nyansere saken, (2) å løftet frem viktige erfaringer og kunnskap utviklet gjennom saken og (3) skissere mulige utviklingsområder for ulike ledd i organisasjonen. Vi har gjort et utvalg av perspektiver som vi presenterer. Dette utvalget representerer ikke den fulle bredden, men tar hovedperspektivene.

#### **4.6.1 Skoleeierperspektivet**

Vi har ikke hatt mulighet til å intervju representanter fra skolemyndigheter, skoleledere og foreldre i Sandefjord ennå. Likevel ønsker vi å presentere noen argumenter som er kommet frem i media fra skoleeiersiden. Det er spesielt et intervju med skolesjefen og leder av skole- og oppvekstutvalget i Sandefjord på utdanningnytt.no 17.02.2014 og diverse innlegg i Sandefjords blad i 2013-2014 (spesielt januar og februar 2014) vi ser på. Disse gir viktige innspill fra skoleeierperspektivet selv om det er gjennom sekundærkilder, og presenteres derfor med forbehold.

Faglig uenighet og friksjon er naturlig når mange skal være med å sette mål for en bedre skole. I 2008 var rundt 40 prosent av elevene på et kritisk nivå i basisfagene på PISA, og kommunen hadde nest lavest gjennomsnittlig grunnskolepoeng av sammenlignbare kommuner. Dette startet en debatt om hvordan tilstanden var for elevenes læring i Sandefjord kommune. Det var stor politisk enighet om å innføre en langt mer aktiv skolestyring enn tidligere. Skoleeiers rolle skulle endres og Sandefjord trengte en tydelig skoleledelse. Firmaet PwC hadde tidligere levert skoleutredninger for blant annet KS og Utdanningsdirektoratet, derfor brukte Sandefjord også dette konsulentfirmaet som rådgivere. Parallelt var det nødvendig med en reduksjon i skolebudsjettet med ca. 20 millioner, og målet var å bli blant de 10 beste kommuner i Norge. Da Vurderingsforskriften kom i 2009 ble det bestemt å innføre nye vurderingsformer i Sandefjord, også basert på at foreldre har rett på halvårsvurdering. Et vurderingsskjema ble utviklet i samarbeid med Conexus<sup>2</sup>, hvor lærerne skulle vurdere elevenes prestasjoner som over, under eller tilfredsstillende i forhold til måloppnåelse. Bakgrunnen for dette var at kommunen ønsket en systematisk dokumentasjon av læringsresultater. Lærere er pålagt en tett oppfølging av elevs læringsprosesser og læringsresultater og dette systemet ga oss denne oversikten med bare noen tastetrykk. Uenigheten mellom skoleeier og lærerne har i hovedsak vært

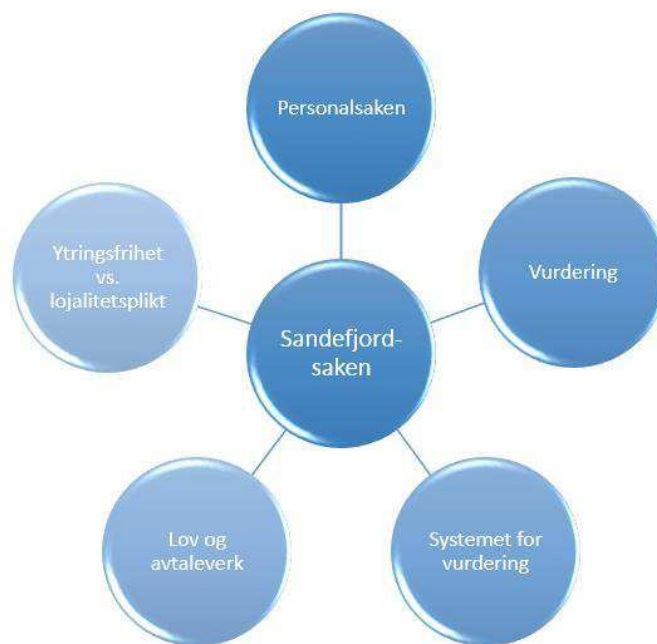
---

<sup>2</sup> Conexus AS er et selskap som leverer nettbaserte prosessverktøy for innsamling, analyse og oppfølging innenfor offentlige og private virksomheter.

knyttet til disse kryssene, og skoleeier har opplevd at det har vært mangel på alternative løsninger fra lærernes side, dessuten plikter arbeidstaker å følge vedtak i administrasjonsutvalget. I perioden 2014-2017 skal det være felles nasjonalt tilsyn på vurderingspraksis i skolene. Der er det ganske konkrete føringer på hva som påligger rektorene og skoleeier å svare for. Sandefjord har her vært i forkant og i hovedsak gjort denne jobben. Vi ønsker oss en nasjonal mal for vurdering i den forbindelse. (Fritt sammendrag basert på oppslag i Sandefjord Blad og andre medier.)

#### 4.6.2 Advokatperspektivet

Advokatperspektivet legger vekt på å analysere og strukturere slike saker for å identifisere hvilke elementer saken består av og hvilke fagområder som dermed blir satt i spill. Dette er viktig informasjon for å vite hvordan man kan angripe saken for å løse den. I Sandefjord-saken identifiserer advokaten følgende elementer:



Figur 1: Advokatperspektivet

Hun påpeker at saken både hadde en rettslig og en faglig side. Den rettslige siden besto av (1) personalsaken som omhandlet påstand om ordrenekt, (2) om at Sandefjord kommune gjennom pålegg om et spesielt system for halvårsvurderingen brøt Vurderingsforskriften (og dermed Opplæringsloven) og (3) om det som har blitt omtalt som en «frykttkultur» og press til å

opptre lojalt mot kommunale vedtak selv om det stred imot faglige og etiske begrunnelser. Den faglig siden bestod av spørsmålene: Hva er vurdering, og hvordan kan det best mulig gjennomføres på barnetrinnet i Sandefjordskolen? Det mer eksplisitte etiske perspektivet var: Hva er barnets beste i denne saken? En av hovedutfordringene advokaten påpeker med halvårsvurderingene i Sandefjord er at man blander sammen behovet for rapporter «oppover» (politisk behov for og rett til innsyn) i systemet versus behovet for å vurdere «nedover» altså vurdering for økt læring og læringskvalitet (som bør være basert på faglige begrunnelser). Spørsmålet om systemet for vurdering kan pålegges ved bruk av arbeidsgivers styringsrett ble et sentralt spørsmål i analysen av saken for advokaten. Lærere har gjennom sitt mandat (Opplæringsloven, læreplanen, div. forskrifter) fått delegert profesjonelt skjønn og en metodefrihet, hevder advokaten. Hvis arbeidsgiver skal bruke styringsretten må det være saklig begrunnet. I dette tilfellet viste deg seg at Sandefjord kommune gjennom argumenter om styringsrett (lærerne må følge et lovlig politisk vedtak) og systemet for halvårsvurderinger brøt Vurderingsforskriften som utvetydelig slår fast at elever på barnetrinnet ikke skal vurderes med karakterer. Lærerne på sin side argumenterte både utfra faglig skjønn om at dette ikke var vurdering for læring, og utfra etiske begrunnelser at vurderingen ikke var til barnets beste. Dette, sier hun, var det som gav Sandefjord-saken slik kraft. Hun sier videre at lærere generelt har en tendens til å være utydelig i begrunnelser knyttet til faglige avgjørelser og skjønn. Sandefjord-saken viser tydelig at læreres profesjonelle skjønn *må* begrunnes i noe uten for dem selv og deres erfaringer, selv om man selvfølgelig er tilstede som menneske midt oppi det hele. Lærerne i Sandefjord-saken argumenterte med utgangspunkt i vitenskapelig teori om «vurdering for læring» og juridiske dokumenter i form av Vurderingsforskriften.

### **4.6.3 Tillitsvalgtperspektivet (fylkes- og lokallag)**

Tillitsvalgte på fylkes- og lokalplan var spesielt opptatt av konsekvensene av målstyringen i kommunen og hvordan Sandefjord-saken kunne bli kommunisert og argumentert for som en faglig diskusjon. Se oversikt i figur 2:



Figur 2: Tillitsvalgtperspektivet

De tillitsvalgte var også opptatt av forskjellen på rapportering og vurdering og at det bør være to ulike former for dokumentasjon. Halvårsvurderingene hadde en form som muligens kunne fungere som en resultatregistrering men ikke som et utgangspunkt for vurdering for læring. Målstyringens verktøy ble førende for hvordan lærerne skulle løse sine forpliktelser overfor elevene. Behovet for å stå frem som fagperson ble tydeligere gjennom Sandefjord-saken:

Jeg er opptatt av at det ikke er en politiker som ikke har det faglige ståsted og fagkunnskap som skal fortelle meg som lærer hvordan jeg best skal drive med vurdering for mine elever.

De tillitsvalgte knytter den faglige diskusjon om vurdering til spørsmålet om målstyringens konsekvenser. De argumenterer for at tanken om «hele mennesket» ble borte, fokus har blitt å levere ikke lære. En faglig maktforskyvning av det pedagogiske innholdet hadde funnet sted. Derfor profilerte de saken som en faglig kamp og ikke som en sak om ordrenekt og argumenterte med at «den enkelte lærers profesjonelle plikt ikke kan erstattes av arbeidsgivers styringsrett». Det var viktig for de tillitsvalgte på fylkesnivå å støtte sine medlemmer i å formulere enhetlig budskap slik at profesjonsfelleskapet opptrådte samlet og ikke som mange stemmer med ulike agendaer. Dermed argumenterer de for at det var viktig både innad i profesjonen, overfor det politiske systemet og ut mot media. De søkte struktur og enighet i argumentasjonen gjennom å innhente argumenter fra ulike aktører i prosessen. Språk,

formuleringer og måter å argumentere på ble svært viktige understreker de. Det politiske og det økonomiske språket kunne lett dominert de pedagogiske argumentene hvis ikke lærerne og organisasjonen virket faglig overbevisende. De oppfordret til å gå tjenestevei og agere politisk riktig. Media ville gjerne fokusere på konflikten, mens lærerne ble oppfordret til å legge vekt på de faglige argumenter.

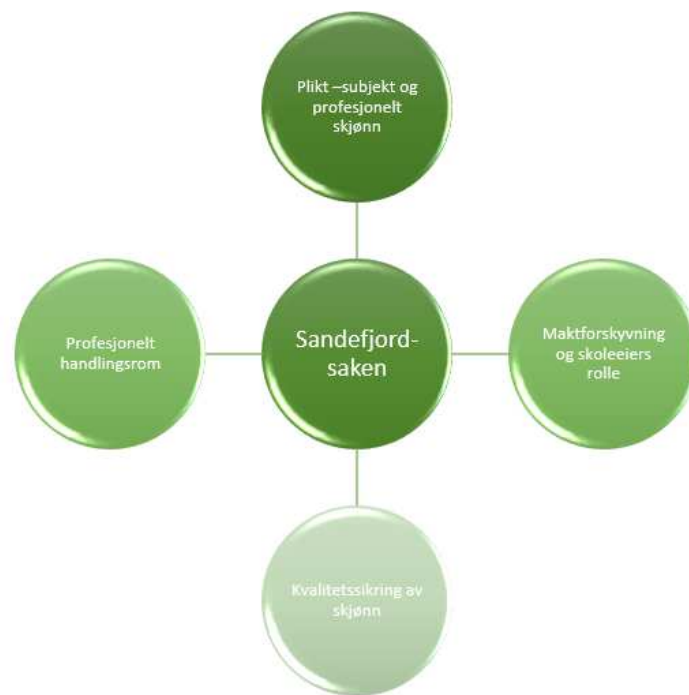
For de tillitsvalgte som jobbet tett på saken ble det viktig å støtte lærerne i faglig argumentasjon som alternativ til det politisk vedtatte vurderingssystemet. Det betydde konkret å delta aktivt i arbeidsgrupper, forberede faglige innlegg med vitenskapelig dokumentasjon, og å presse på for å få flere enn ett alternativ før den politiske gjenopptakelsen av saken. Lærerne måtte formulere tydelige krav for et ønsket alternativ. Kravene kan kort oppsummeres slik:

- Vurderingen skal være forståelig for elever og foreldre
- Målene må formuleres lettfattelig og ikke kopieres fra kompetansemålene i K06
- Vurderingene skal være i form av en utdypende tekst
- Vurderingene skal formuleres i form av «fremover-meldinger»

To viktige ting bør nevnes avslutningsvis. De tillitsvalgte påpekte lederne rolle og at lederne kom i skvis mellom politisk ledelse og lærerne. De forble derfor i stor grad tause gjennom saken. De opplevde ikke å bli i varetatt av Utdanningsforbundet. De tillitsvalgte konkluderer med at for Utdanningsforbundet er dette foreløpig en uløst del av saken og noe det må jobbes videre med i «fredstid», og i det ligger det både etiske og organisatoriske utfordringer. For det andre erfarte de tillitsvalgte at Sandefjord-saken satte i gang en bevegelse i forståelsen av behovet for at Utdanningsforbundet trenger å stå fram ikke bare som en fagforening, men også som en profesjonsorganisasjon. Mange innså at det ikke lenger er nok å være god på spørsmål om lønn og arbeidstid.

#### **4.6.4 Rådgiverperspektivet (sekretariatet sentralt)**

Rådgiverne snakker mer om de prinsipielle enn de historiske og kronologiske sidene ved saken enn mange av de andre aktørene. I figur 3 er hovedmomentene gjengitt:



Figur 3: Rådgiverperspektivet

Begrepet «pliktsubjekt» stod sentralt spesielt hos en av rådgiverne. Pliktsubjekt definerte han på følgende måte:

Pliktsubjektet er den som er gitt myndigheten til å avgjøre nøyaktig hvordan lærerplanens mål skal nås. Altså hvilke grep vil jeg som lærer ta. Hele det andre apparatet har til oppgave å legge til rette og understøtte og å kunne føre tilsyn med at ting går som det skal, men skal ikke gå inn å avgjøre de metodiske grepene som skal foretas.

Det betyr at i Opplæringsloven, K06 og Vurderingsforskriften er *lærerne* pliktsubjektet, og det er *lærerne* som har fått delegert profesjonelt skjønn. Lærerne har fått delegert profesjonelt skjønn fra myndighetene, og skal forvalte dette skjønnen. Det som skjedde i Sandefjord var en maktforskyvning knyttet til det delegerte skjønnen. Rådgiveren påpeker videre hvordan «skoleeier-begrepet» er et relativt nytt begrep som har etablert seg i utdanningsdebatten, og viser denne maktforskyvningen. Mange kommuner tror at det følger en rekke fullmakter med begrepet skoleeier. Men skoleeier er aldri et pliktsubjektet i pedagogisk arbeid, hevder han.

Kommuner skal snarere legge til rette for og understøtte det pedagogiske arbeidet. Han argumenterer også for at norske lærer generelt er *for* pliktoppfyllende. Ideelt sett skulle vi hatt en lærerstand som var langt mer myndig, selvsikker og som tør å skape slik friksjon som i Sandefjord-saken oftere.

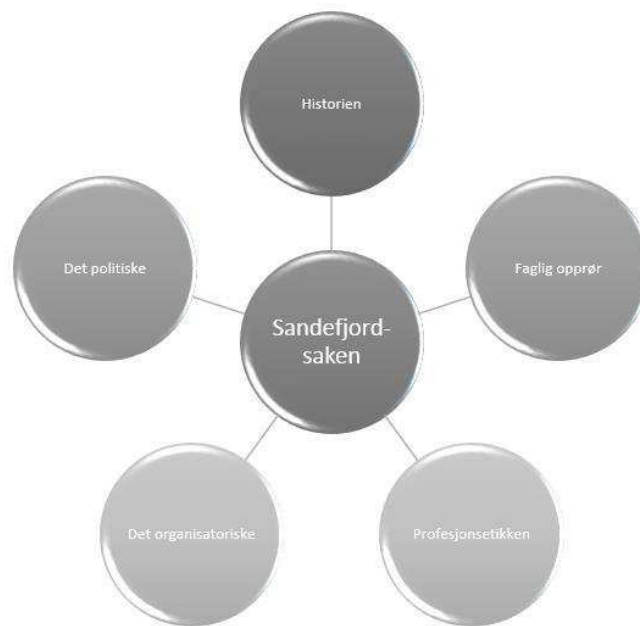
I fortsettelsen av dette snakker begge mye om hvordan det profesjonelle handlingsrommet (det feltet der profesjonelt skjønn skal utøves) kan sikres. Dette kom også veldig tydelig til syne i Sandefjord-saken. Den ene av rådgiverne bruker «smultring-analogien». Smultringen er de lover, forskrifter og avtaler som rammer inn læreres profesjonelle praksis, mens handlingsrommet finnes i hulrommet i midten. Der finnes de faglige, relasjonelle og etiske vurderinger. Hun argumenter videre med at Plattformen fikk en særlig rolle i kampen om å sikre dette handlingsrommet fordi ansvar for det faglige, relasjonelle og det etiske er nedfelt der. Dette knytter begge til behovet for kvalifisering av profesjonelt skjønn:

I møtet mellom styringsrett og skjønn så er det sånn at den som er delegert skjønn har da en posisjon hvor selve skjønnets ikke kan overprøves fordi det har vi faktisk fått delegert. Det som kan overprøves eller utfordres er begrunnelsen for skjønnets ditt. Hva har du å vise til som gjør at du mener dette er god skjønnsutøvelse? Den bør kritiseres ikke sant. Man kan ikke overta eller erstatte skjønnets med en manual eller kommando.

Begrunnelser for det faglige skjønn må kvalifiseres i samtale med pedagogisk teori, andre kollegaer og lovverk. Det handler altså om både det faglige, det relasjonelle og rettigheter og plikter (jus).

#### **4.6.5 Lederperspektiv (politisk ledelse sentralt)**

Representanten fra politisk ledelse deler Sandefjord-saken inn i fire aspekter bestående av (1) selve den kronologiske historien om Sandefjord-saken, (2) de profesjonsetiske aspektene, (3) de organisatoriske aspektene, og (4) de politiske aspektene:



Figur 4: Lederperspektiv (politisk ledelse sentralt)

Han understreker at for Utdanningsforbundet var dette en krevende og sammensatt sak. - Det som gjorde at vi i en viss forstand lyktes i Sandefjord-saken, fortsetter han, var at vi greide å forvalte de organisatoriske, politiske og profesjonsetiske aspektene samtidig, i en sak som helt klart dreide seg om et faglig opprør og to læreres mot. Organisatorisk blir fagforeningsperspektivet for introvert i slike sammenhenger og saken viste tydelig at Utdanningsforbundet som organisasjon trenger å ivareta profesjonsaspektene. Det er ikke nok ressurser å hente i fagforeningsdelen i en lik sak. Han nevner andre saker hvor dette også har blitt tydelig, for eksempel i lærerstreiken høsten 2014 og diskusjonen om lekser. Språk og gode faglige begrunnelser gjorde at lærerne vant frem. Som organisasjon påpeker han at Utdanningsforbundet fant trygghet i å støtte seg på Plattformen i den faglige kampen.

#### 4.6.6 Lærerperspektivet

De to lærerne som har frontet Sandefjord-saken snakket både kronologisk og tematisk om hva som opptok. I tillegg vektla de litt ulike aspekter. Følgende temaer fremsto som de mest sentrale i deres fremstillinger:





Figur 5: Lærerperspektivet

Først og fremst satte lærerne eleven og elevens læring i sentrum og argumenterte med at vurderingspåleggene ikke var riktige for barna og deres læringsprosesser:

...jeg har tenkt mye over mine valg i det her. Og det første var en grunnleggende faglig overbevisning om at det ikke er bra for elevene. Og at det er så ille at det kan gå utover generasjoner med elever! At hvis skolen...blir styrt på den måten her...så er det ikke snakk om *noen* elever men det er snakk om *fryktelig mange* elever!

Ja og så har vi vært ofte inn på hvordan tilbakemeldinger vi gav ungene, ikke sant. Bygger vi de oppover eller rett og slett trykker vi de ned?

Kommunens system for halvårsvurdering fremsto for lærerne som styring av skolesektoren med utgangspunkt i tall og kryss. Lærerne var kritiske til at slikt datamateriell skal være grunnlag godt nok for å styre pedagogiske prosesser:

Og da blir det veldig lett å velge igjen! Eller det er som vi har snakka om – er eleven til for politikerne? For å vise til fine tall? Eller er politikerne, egentlig, skal de være til for elevene sånn at de skal gjøre det best mulig? For det er ufattelig stor – enorm tillit til tall! Altså når du kan vise frem en graf som peker oppover, det er ufattelig hva slags virkning det har!

De fremhevet også bruk av en spesiell type språk og retorikk i saken:

...det er derfor det tar så lang tid før folk reagerer. Fordi de hele tiden i prosessen her har brukt et begrepsapparat som vi kjenner oss igjen i. Med en baktanke som er helt vill! Og da tar det jo litt lengere tid å...for lærere, tror jeg, generelt, er gode til å kjenne i magen. Men kanskje for få av oss får tid nok til å lese oss opp. Som vi kanskje burde! Og har kanskje ikke tradisjon nok på...pedagogiske diskusjoner i klasserom, da nei, på lærerrommet. Så nå når alle disse tinga kom med de riktige begrepene, så var det kjempevanskelig, ikke sant...du kjente at det er noe som er grunnleggende feil. Det merka du i magen din! Men det var vanskelig å argumentere mot...jeg husker jeg overhørte en samtale hvor leder da sier til foreldre at 'ja nå har vi et system som gjør at hvert enkelt barn i Sandefjordskolen vet vi hvor står sånn at vi kan gå inn og så kan vi hjelpe ditt barn akkurat der hvor ditt barn er faglig...og sette i gang tiltak så ditt barn kan bli bedre'. Og det er jo...det høres jo utrolig bra ut!

For lærerne var det velkjent pedagogisk teori som ble brukt, men som ble gitt et nytt innhold. De erfarte derfor at det var nødvendig å være presise og godt skolerte teoretisk og med god kjennskap til lovverket for å nå frem med argumentasjonen:

Jeg opplevde jo da en veldig tilhørighet i...til et bredt teoretisk ståsted som mente at denne måten å drive skole på absolutt ikke er bra. Og veldig mange av de eksemplene som kom frem, veldig mange av de måtene vi skulle gjøre ting på, krasja jo totalt med alle jeg prata med og alt jeg leste! Og så begynte jeg å lese lovverk, for da og sjekka 'Okay, hvordan er det man kan tolke lovverket for å se...er det rom her?'. Og når jeg opplevde at også lovverket egentlig, at Sandefjord kommune lå helt på yttergrensen av hva lovverket kan tillate da, både i forhold til det her med nivådeling, i forhold til en såpass systematisk kategorisering, som lignet på karakterer.

I tillegg så de at den kommunale vurderingsformen endret og begrenset deres profesjonelle rolle i valg av innhold og i måten de underviste på:

Altså...hvordan kan vi kalle det vurdering for læring? Ja det kan være en bitteliten del av vurdering for læring, men vurdering for læring vurderes jo som noe som skal på en måte være en integrert del av all undervisning vi holder på med! Vurdering skal ligge som en del av det vi driver med i klasserommet hele tida for å drive elevene fremover, for å skape meta-kognitiv refleksjon. Alt det her! Hvordan kan du redusere det til et kryss på målbare ferdigheter på et ark som du deler ut? Det er bare fordi vi skal gjøre det! Og dermed igjen så får du da hele veien helt ned til handlingen. Så driver vi med vurdering for læring. Men all handling er...instrumentell!

Halvårsvurderingen begrenset deres handlingsrom, metodefrihet og faglige skjønn og ga nye roller til både elever, foreldre, lærere og skoleledere. Elevene ble opptatt av om de var en som var under, over eller på forventet nivå, foreldrene fikk større ansvar for å hjelpe barnet opp et nivå, lærerne ble presset inn på et spor som lignet på «teaching for the test» og skolelederne ble opptatt av ledelse med gode resultater som mål.

Avslutningsvis er det viktig å legge til at Sandefjordlærerne ikke opplever at Sandefjord-saken er over selv om de har «vunnet» både personalsaken og kampen om

halvårsvurderingen i første omgang. Sandefjord kommune arbeider fortsatt etter samme utdanningsideologi og nye tiltak er under utarbeidelse på flere områder som berører både skolens form og innhold.

#### **4.6.7 Roller**

Det er verdt å merke seg de ulike rollene som aktørene har hatt i Sandefjord-saken. Lærerne var selvfølgelig de som måtte fronte saken både i sin praksis og i møte med politisk ledelse i Sandefjord kommune. Vi kan se at advokaten tok rollen som den som «ryddet» i argumentene for å utkrystallisere hvilke aspekter saken var sammensatt av og hvordan man skulle handle og argumentere for å løse saken. De tillitsvalgtes rolle var sterkt preget av å utforme en god faglig kommunikasjons- og medbestemmelseskultur. Sentralleddets rolle ble i sterk grad å støtte lærerne og de tillitsvalgte faglig og organisatorisk. Lærerne uttrykte at de hadde opplevd veldig god støtte fra Utdanningsforbundet, og da spesielt fra lokallaget. Men de sa også at de opplevde å stå veldig alene i saken lenge og skulle ha ønsket at både den offentlige støtten fra sentralleddet og klarere råd om hva de burde gjøre, hadde kommet tidligere i prosessen.

#### **4.6.8 Profesjonsetiske aspekter ved Sandefjord-saken**

Det er svært varierende hvordan de ulike aktørene trekker frem profesjonsetikken som et eksplisitt verktøy, men vi kan likevel se tydelig hvordan ulike ledd i Plattformen har blitt aktivert i Sandefjord-saken, både ved å berøre både profesjonens grunnleggende verdier og ulike områder knyttet til læreprofesjonens spesifikke ansvar. I figur 6 har vi fremhevet noen av de aspektene som er aktivert

**Lærerprofesjonens etiske plattform**

Vi er en profesjon av lærere og ledere i barnehage og skole. Vårt samfunnsmandat er å fremme barnehagebarn og elevers læring, utvikling og dannelse. Våre verdier, holdninger og handlinger påvirker dem vi arbeider for og med. Plattformen er et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet. Alle lærere og ledere har et ansvar for å handle i samsvar med plattformens verdier og prinsipper.

**Lærerprofesjonens grunnleggende verdier**

- Profesjonell integritet**
- Respekt og likeverd**
- Personansvar**

**Lærerprofesjonens etiske ansvar**

- Etiske prinsipper og verdier**
- For arbeidsplassen**
- For barnehage og skole som samfunnsutvalg**
- For elevene**
- For samfunnet**

Forskolelærere, lærere og ledere er forpliktet på denne plattformen og kan aldri unnåddra seg sitt profesjonelle ansvar.

Figur 6: Profesjonsetiske aspekter ved Sandefjord-saken

(Videreutviklet etter PowerPoint presentert av Hanne Skjønsberg og Milena Adams 5.juni 2014)

Analysene av Sandefjord-saken viser behovet for systematiske analyser med tanke på både juridiske, faglige og politiske aspekter. Saker som er knyttet til profesjonens samfunnsbetingelser som denne er komplekse og det er ikke alltid like lett å sortere hva som er jus, eller hva som er faglige eller politiske argumenter. Ut i fra sammensatte analyser vil man kunne løfte frem faglige begrunnelser som får tyngde og gjennomslagskraft hos skolemyndigheter og i det offentlige rom. For Utdanningsforbundet som støtteorganisasjon for sine medlemmer vil det også være nyttig å identifisere de ulike roller og behov slike saker fordrer. Basert på erfaringene i Sandefjord-saken bør Utdanningsforbundet søke å kvalifisere og videreutvikle både faglig støtte og strategi for lignende saker i fremtiden. Vi ser også at en helt uløst del av Sandefjord-saken er hvordan Utdanningsforbundet skal ivareta skoleledere som er medlemmer, men som kommer i lojalitetskonflikt i saker hvor politiske vedtak går på

tvers av læreres faglige og etiske overbevisning. Her anbefaler vi Utdanningsforbundet å utvikle rammer og strategier i «fredstid» slik at man er forberedt ved neste korsvei.

## 4.7 Etikk-kaféer

Vi har deltatt på fire etikk-kaféer på ulike steder i landet. Etikk-kafé var et tiltak som ble initiert fra Utdanningsforbundet sentralt og hvor fylkeslag og lokallag har fått mulighet til å leie inn en ekstern foredragsholder. Kaféene ble i hovedsak avholdt utenfor skolekonteksten, for eksempel på en bar/restaurant eller et hotell på ettermiddagstid. Noen har blitt arrangert med invitasjon til medlemmer og lærerutdanninger, mens andre igjen har blitt arrangert i sammenheng med for eksempel kurs eller praksislærersamling. Ved en anledning var det forberedt et tilsvar fra en av tilhørerne. I tillegg har det vært lagt opp til både gruppe- og plenumsdiskusjoner i etterkant av foredraget. Vår vurdering er at på etikk-kaféene har det vært gode foredragsholdere som har innledet om svært relevante temaer på en praksisnær, pedagogisk og faglig god gjennomarbeidet måte. Eksempler på temaer er «Empati og respekt i barnehage og skole. Hva innebærer dette for læreren?» og «Læraren sin lojalitet - mot kven?» Diskusjonene i etterkant har også vært interessante og antakelig opplevd av deltakerne som meningsfylte. Det vi observerte var likevel at sammenhengen mellom innledningen og diskusjonen nærmest var fraværende. Lærerne tok i svært liten grad i bruk ressurser eller språk som var introdusert innledningsvis på tross av at det ved et par anledninger var forberedt diskusjonsspørsmål basert på foredraget. Diskusjonene handlet for så vidt om profesjonsetiske dilemmaer, men endte stort sett opp som samtale om praksisfortellinger. Det handlet mye om hvordan lærerne skulle få det som de ville, om enkeltelever og barn, fortellingene var ofte normative, sjelden kritiske til egen praksis og relativt lite åpne for innspill fra barn og foreldre. De oppfattet sin forståelse av etikk som noe relasjonelt, men vi ser at det ble argumentert for en etikk som er mer basert på plikt. Vi noterte oss også at ingen av innleggene i diskusjonene etter etikk-kaféene tok opp etiske utfordringer knyttet til samfunnsperspektivet og politisk styring.

## 4.8 I media

Vi har gjort mediasøk ved hjelp av Retriever for å undersøke hvordan Plattformen blir brukt og fremstilt i norske aviser. Søket er ikke komplett fordi Retriever ikke har full tilgang til nettaviser med abonnementsordning. Søket gir likevel et godt bilde av hvordan Plattformen opptrer i media.

Søket viser at Plattformen er gjennomgående lite omtalt og referert til. Totalt er det henvist til Plattformen i 21 oppslag. Flere av oppslagene er mer eller mindre identiske fordi samme pressemelding eller leserinnlegg er trykket av flere aviser. Plattformen dukker hovedsakelig opp i leserinnlegg og kronikker, som regel skrevet av Utdanningsforbundets medlemmer. Det er interessant å se hvilke deler av Plattformen som blir brukt og hvordan de blir brukt av forfatterne. For det første blir den brukt for å vise at *læreres handlinger og etiske ansvar* ikke kun er individuelt, men også et kollektivt og profesjonelt anliggende. I to oppslag om lærere som mobber elever blir Plattformen brukt av medlemmer i Utdanningsforbundet for å vise at det å fremme barn og unges beste er grunnleggende verdier for lærerstanden, og at handlinger som bryter med disse verdiene tas på alvor. For det andre blir Plattformen brukt mye i *utdanningspolitiske saker*, både lokalt, nasjonalt og globalt. Et lokalt eksempel er leserinnlegget «Tronstua-barnas beste» i avisen Arbeidets Rett, der to av Utdanningsforbundet tillitsvalgte bruker plattform-sitatet «Vårt samfunnsmandat er å fremme barnehagebarn og elevers læring, utvikling og danning» for å argumentere for at en lokal barnehage flyttes ut av et trafikkbelastet område. Et annet leserinnlegg bruker Plattformen for å argumentere for profesjonelt skjønn og ansvar i saker som angår vurdering og rapportering og mot karakterer på barnetrinnet. De fleste oppslagene dreier seg om viktigheten av at lærere har gis tilstrekkelig rom og autonomi for å kunne utøve sin profesjonelle dømmekraft og en etisk ansvarlig praksis. Flere aviser har trykket et leserinnlegg av en politiker som gjør et poeng av at Plattformen er profesjonens egen og et redskap for refleksjon og debatt og ikke en forskrift som ville gjort den «knugende». Kronikker skrevet blant annet av personer i Utdanningsforbundets ledelse argumenterer for at Plattformen er kollektive regler for lærere, som etablerer et rom for kollektiv diskusjon og distribuert og dynamisk faglighet - i motsetning til individuelle kontrakter som gjør fagligheten til en individuell eiendom. Et leserinnlegg er opptatt av at Plattformen er et bidrag til læreres ansvar i en økende globalisert og flerkulturell verden. Plattformen er praktisk talt fraværende i redaksjonelle oppslag. Unntaket er en pressemelding fra Utdanningsforbundet som flere aviser trykket.

# 5 Profesjonsetikk i barnehager og skoler

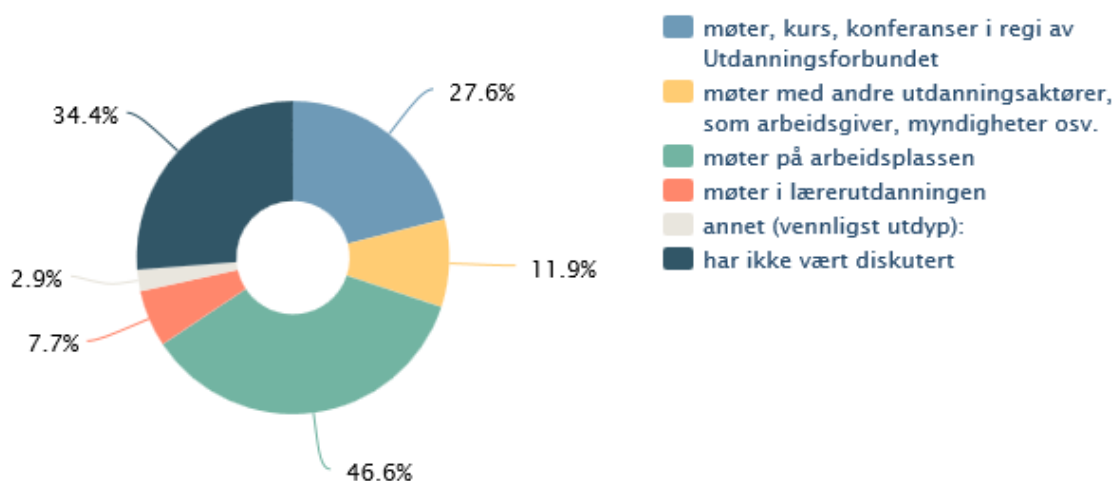
I dette kapittelet vil vi gi innsyn i hva lærere i barnehage og skole rundt om i landet tenker om profesjonsetikk og om den profesjonsetiske Plattformen. Materialet som er brukt i analysen baserer seg først og fremst på lydopptak fra gruppeintervjuer i skoler og barnehager, men vi inkluderer også svar fra spørreundersøkelsen.

Gruppeintervjuene ble gjennomført på til sammen fem skoler og fem barnehager. Vi har både intervjuet i pilotbarnehager og -skoler og i barnehager og skoler som ikke har vært pilot. Det ser ut til at lærerne stort sett kjenner til Plattformen, men at kjennskapen gjennomgående er på et noe overfladisk plan. I intervjuene kommer det frem at det er varierende kunnskap om Plattformen og store forskjeller på hvordan profesjonsetikk har vært løftet frem i skolenes og barnehagenes virksomhet. Pilotene ligger naturlig nok i front, men også blant disse er det variasjoner. Kapitelet vil starte med å se på hvilken rolle Lærerprofesjonens etiske plattform har i skolene og barnehagene. Deretter vil vi diskutere hvilket forhold til profesjonsetikk som finnes i materialet. Til slutt ser vi på hvilke utfordringer som finnes for å gå videre i arbeidet med profesjonsetikk for lærerprofesjonen. Vi kan ikke generalisere når det gjelder skoler og barnehagers forhold til Plattformen og profesjonsetikk, men vi kan gi innsyn i tendenser i materialet.

## 5.1 Kjennskap til Plattformen

I spørreundersøkelsen svarer lærerne og lederne generelt at de kjenner til Plattformen, men at de ikke kjenner den så godt. I dette avsnittet skiller vi ikke mellom lærerne og lederne, vi er kun ute etter hovedtendenser i materialet på tvers av gruppene. De aller fleste sier at det er viktig å ha en slik felles plattform. Det er kun 1% av dem som har svart på undersøkelsen som hevder at det ikke er viktig med et slikt felles profesjonsetisk grunnlag. Med andre ord ser det ut til at det er en bred oppslutning om Plattformen, men at kjennskapen ikke helt står i samsvar med den betydning de mener et slikt felles grunnlag har. Et spørsmål vil da være om det er Plattformen i seg selv som er problemet eller om det er de mange konkurrerende krav som gjør at selv ikke det som antas som viktig blir viet nok tid.

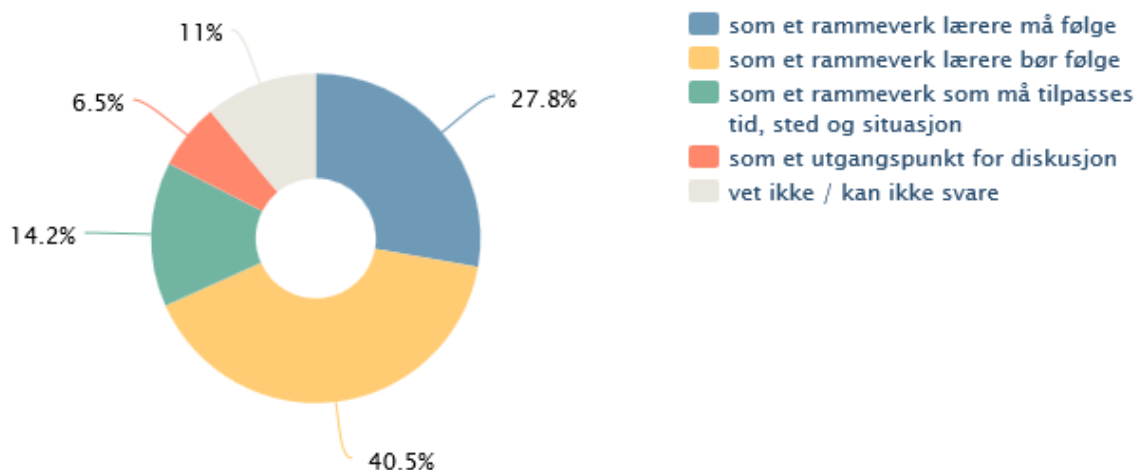
De som sier at de kjenner Plattformen eller at de kjenner den godt har overveiende fått sin kunnskap om den på egen arbeidsplass eller gjennom kurs i regi av Utdanningsforbundet. Dette gjenspeiles også i svarene som omhandler hvor Plattformen har vært diskutert. Både Utdanningsforbundet og egen arbeidsplass registreres som de viktigste diskusjonsarenaene for Plattformen. Det er imidlertid langt flere som svarer negativt på spørsmålet om den har vært diskutert, enn på spørsmålet om de har kjennskap til den. Så mange som 30% av lærerne og lederne svarer at de ikke har diskutert Plattformen når de svarer på spørsmålet: Hvor har du hatt anledning til å diskutere Lærerprofesjonens etiske plattform?



Figur 7: Diskusjon av plattformen – ledere og lærere

Spørreundersøkelsen tar også opp verdiene som uttrykkes gjennom Plattformen. De aller fleste mener disse verdiene samsvarer godt eller veldig godt med deres egne verdier. Det er kanskje derfor ikke så rart at de fleste mener Plattformen er et rammeverk som lærere bør eller må følge. Langt færre (14,2%) responderer på at dette er et dokument som må tilpasses til tid, sted situasjon eller som er et grunnlag for diskusjon (6,5%) på spørsmålet: Hvordan forstår du Lærerprofesjonens etiske plattform?





Figur 8: Forståelsen av Plattformen – ledere og lærere

De aller fleste mener at Plattformen gjenspeiler en allerede eksisterende profesjonsetikk, og så godt som samtlige av respondentene vurderer påstanden om at alle må handle etter Plattformens verdier og prinsipper som gyldig.

Hvis vi går inn og ser kvalitativt på hva som har skjedd i tiden etter at Plattformen ble lansert, ser vi at pilotskolene og –barnehagene har fått et spesielt tilbud i oppfølgingen av Plattformen. Ledelse og tillitsvalgte har vært på kurs i regi av Utdanningsforbundet, og noen av skolene har hatt foredragsholdere som har kommet til skolene. Det å være pilotskole har på den måten fungert som en drahjelp for å løfte Plattformen frem i diskusjoner på klubbmøter og personalmøter. Som en av grunnskolelærerne sier, har det hjulpet dem: ”...å tenke litt mer etisk i stedet for å tenke praktisk eller bare sånn bedagelig...”.

## 5.2 Implementering av Plattformen

Som vi viste i teorikapittelet er det ikke Plattformen i seg selv som viktig, men hvordan den implementeres og hva en slik implementering er og fører til. Det er nødvendig å jobbe med Plattformen for at den skal få betydning. En grunnskolelærer uttrykker det slik:

...det er helt sikkert fordi hvis du får det bare på en plakat som blir hengt opp og du ikke har noe forhold til det så vil ikke du tenke på samme måte tror jeg. Du må på en måte få det litt under skinnet.

Materialet viser at kombinasjonen av et sterkt engasjement hos tillitsvalgt og rektor er en kritisk suksessfaktor for at Plattformen ikke bare ble jobbet med i første pilotfase, men også har blitt fulgt opp videre. En av de tillitsvalgte uttrykker det så sterkt som at å drive prosessen uten ledelsen på laget er «som å pisse i motvind eller krangle med kvinnfolk». På en av skolene ble rektor syk og derved falt noe av engasjementet vekk. Når den tillitsvalgte på denne skolen uttrykker sitt engasjement i arbeidet med Plattformen, kommenterer en av de andre lærerne: ”Det er du som er inne i det, og jeg sitter og kjenner litt på at dette er ikke helt under huden”. Det blir videre diskutert hva som skal til for å få Plattformen under huden: ”Jeg tenker at det handler om at vi tar konkrete utfordringer som vi har i hverdagen også som vi drøfter på teamet vårt og...hvordan løse denne saken her?”. Det er med andre ord saken og løsning av denne det fokuseres på, ikke Plattformen eller profesjonsetikk på et mer overordnet nivå. Dette gjenspeiles i intervjuene med barnehagelærerne hvor Plattformen beskrives som ”...det er litt svevende, ...ja, det er litt diffust”.

Behovet for å finne løsninger på konkrete utfordringer i hverdagen er en sterk tendens i materialet: ”vi må få det ned i det praktiske hverdagslivet. Hvordan kan vi bruke det? Hvordan kan vi praktisere det? Hvordan kan vi gi eksempler på det?” Det er i de tilfeller Plattformen kommer inn og kan hjelpe eller belyse slike utfordringer at den får betydning. Av dette følger også at det etterspørres mer konkretisering av Plattformen i samtlige intervjuer:

Kanskje den kunne vært inndelt litt sånn...i stedet for at vi skal finne og lage caser kanskje en heller kunne konkretisert litt mer hva slags søyler som står der har jeg tenkt. Komme litt mer fast der, litt mer kjøtt på beina. For fine ord er fine ord altså.

Gjennomgående sees Plattformen på som et overordnet, teoretisk byggverk med viktige ord og begreper, men som må konkretiseres på den enkelte skole for å være nyttig. Pilotskolene og de skolene som har jobbet spesielt med Plattformen signaliserer at det har vært nyttig med Plattformen for å løfte frem profesjonsetikken: ”det kan være ting i fra Plattformen for vi prøver nå å referere tilbake til den hver gang vi har dette dryppet da... samtidig som vi henter case”.

I en av barnehagene er Plattformen inne i selve stillingsbeskrivelsene for de ansatte. Dette gjelder ikke bare for denne enkelte, men for alle lærere i skolene og barnehagene i hele kommunen. Å legge såpass vekt på Plattformen ble bestemt på et møte der skolene og barnehagene var representert, på et såkalt medbestemmelsesmøte. I denne barnehagen er de ansatte de svært positive til Plattformen: ”det er et kjempearbeid som har blitt nedlagt, og det

er en helt fantastisk plattform som sier mye om både etikk og verdier og refleksjon og holdninger”. Denne barnehagen uttrykker tydelig at Plattformen har hatt en betydning for arbeidet deres:

Jeg mener den har tilført noe. Fordi man setter ord på og løfter frem noe av det vi er mest opptatt av. Altså i forhold til det er verdier vi har snakket om. I forhold til dette men hvordan man møter mennesker, i forhold til dette med holdninger, yrkes stolthet, evne til å ta perspektiv og reflektere rundt sin egen lærerrolle”.

Plattformen har ikke tilført så mye nytt, men snarere har den satt ord på en del av det de allerede har arbeidet med:

...altså hva skal jeg si, den har på en måte satt ord på mye av det vi synes er viktig. Sånn at den på har på en måte blitt en bekreftelse, en overordna støtte i forhold til hvordan vi jobber.

Når de skal spesifisere hvordan den er brukt, fremhever lærerne at den har vært tatt opp i diskusjon med studenter som har vært ute i praksis. De har imidlertid ikke jobbet konkret med enkeltdelene av Plattformen, men sier at: ”både hva gjelder etisk ansvar og grunnleggende verdier, så går den på en måte sånn hånd i hanske med (den pedagogiske) Plattformen”. Det er med andre ord koblingen til en del av det de allerede driver med som gjør Plattformen verdifull.

### **5.3 Engasjement og motstand**

De tillitsvalgte har fått en opplæring i Plattformen gjennom kurs i regi av Utdanningsforbundet. På pilotskolene har de tatt med seg denne opplæringen inn i klubbmøter og spesielt brukt casene som ligger ute som ressurs på Utdanningsforbundets sider. Casene oppleves stort sett som nyttige, og flere av skolene har brukt disse som utgangspunkt for å bringe inn sine egne case. I tillegg signaliserer de at de ønsker seg flere case fra forbundet sentralt, en grunnskolelærer uttrykker det slik: ”jeg synes jo at de kommer med sånne caser på nettet og i bladet utdanning det er iallfall en sånn enkel måte å få tak i det på”.

På den ene skolen, spesielt, opplever de en del motstand i personalet i gjennomgangen av Plattformen og i bruken av ulike case som diskusjonsgrunnlag: ”Jeg tror det der er forskjellig. En del av oss mener det at det bare er tull. Dette har vi holdt på med hele livet.”.

De diskuterer dette videre og den tillitsvalgte kommenterer at: ”jeg synes de er litt selvgode jeg. Jeg tenker er du virkelig proff og så god, tenker jeg at du kan sitte å si at det her er unødvendig?” Her kommer det frem, men meget forsiktig, noe av konfliktpotensialet som ligger i arbeidet med Plattformen. Motstanden handler ikke om uenighet i det som står der. Alle lærerne synes punktene er viktige. Motstanden ligger heller i det at noen opplever dette som gammelt nytt og mener at å fokusere på Plattformen er unødvendig. Dette gjør vi da likevel. Potensialet til Plattformen ser derved ut til først og fremst være en bevisstgjøring av profesjonsetikken. Dette kan oppfattes positivt selv om innholdet ikke er ukjent:

[...] jeg tenker at det har vært slik hele tiden, men det er veldig nyttig med en slik bevisstgjøring tenker jeg. Ja, jeg tenker det iallfall for ja...det å bevisstgjøre oss litte grann på hva som er det ene og hva som er det andre (grunnskolelærer).

## 5.4 Innpassing i eksisterende satsningsområder

Hovedtendensen i implementeringsarbeidet er med andre ord at Plattformen fungerer som en drahjelp og bevisstgjøring av profesjonsetiske spørsmål. Den oppfattes som lite konkret, men det betyr også at den i stor grad kan tilpasses det skolen ellers jobber med. Flere av skolene har knyttet seg til ulike typer programmer som skal hjelpe dem i det pedagogiske arbeidet. Det er spesiell vekt på temaer som klasseledelse og adferd. Et fellestrekk er at lærerne ikke ser noen konflikt mellom slike programmer og Plattformen. De ser ut til å passe sammen som hånd i hanske. En av skolene bruker PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling). De opplever at PALS er på et langt mer konkret nivå enn Plattformen, men ser ingen konflikt mellom disse, snarere mener de at PALS kan fungere som en slags konkretisering av Plattformen, slik denne grunnskolelæreren hevder:

Det er mer oppskrift på PALS vet du. Det er mer innfallsvinkler og mer konkret å hente av. Det gjør det ikke med den Plattformen. Det er liksom fine ord som er slengt ut og så må du holde på og liksom grave selv og finne på. Og det liker jeg ikke. Jeg liker at det er litt mer kjøtt, da.

En annen skole har tatt i bruk Pedagogisk analyse-modellen (PA) til Thomas Nordahl. Dette er en modell hvor konkrete case blir tatt opp og diskutert etter en klar mal og progresjon. De er stort sett fornøyd med modellen, men opplever den av og til som litt rigid. Dette gjør ikke at de utfordrer og kritiserer modellen, men heller at de prøver å ta seg sammen:

Det som vi kan være litt kritiske til er vel på en måte skjema. At vi føler det er litt rigid noen ganger, at vi på en måte følger oppskriften punkt for punkt. Vi har noen ganger

kanskje lyst til å gå litt raskere gjennom skjema. Så vi må liksom skjerpe oss og følge progresjonen.

Arbeidet med PA var allerede startet da Plattformen kom, og de ønsket de å integrere Plattformen i PA-modellen. Ettersom PA-modellen er et ferdig utviklet verktøy som Nordahl har hevd på, turte ikke skolen å tilføre det profesjonsetiske perspektivet uten videre. Rektor kontaktet Nordahl og ba om lov til å inkludere det profesjonsetiske perspektivet i modellen. De fikk tillatelse til det, og dette perspektivet har derved blitt en del av skolens arbeid med Pedagogisk analyse. Dette er ikke helt symptomatisk for de andre skolene som snarere vektlegger at det må en viss tilpassing for at ulike modeller skal virke i deres skole. Det er en gjengs oppfatning at Plattformen passer inn i det skolen driver med på forhånd, slik som de kritiske stemmene som sier at ”dette har vi da alltid gjort”. Det er interessant at de ulike pedagogiske programmene som brukes i skoler og barnehager med letthet passes inn i arbeidet med Plattformen. I en av barnehagene har de utviklet en pedagogisk plattform basert på en Reggio Emilia-inspirert pedagogikk. De forteller at denne pedagogiske plattformen nesten kan forstås som en kortutgave av den profesjonsetiske Plattformen. Det er store forskjeller på det pedagogiske fundamentet bak programmer som PALS og Reggio Emilia. Likevel ser det ut til at lærerne og barnehagelærerne finner at Plattformen samsvarer godt uansett hvilke pedagogiske opplegg de følger.

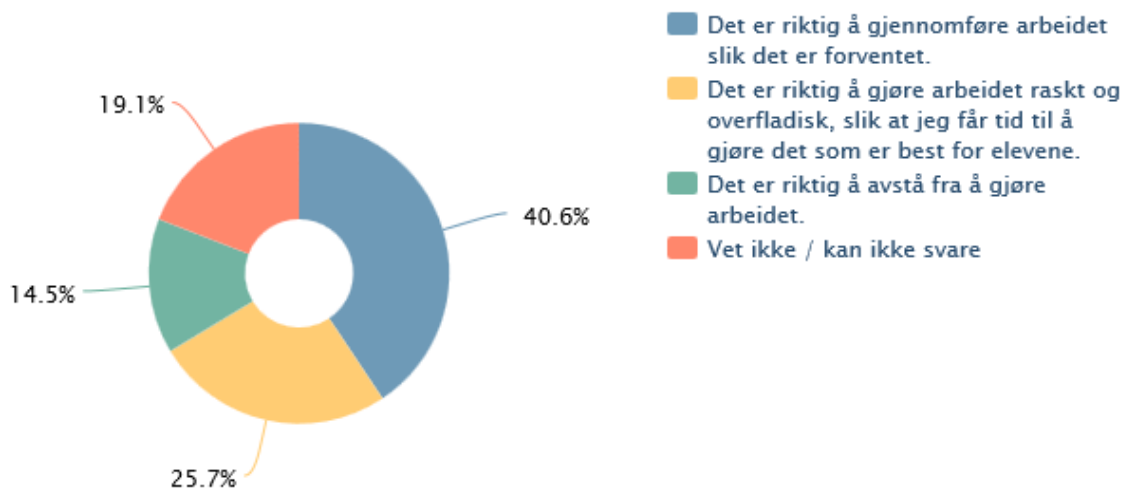
## 5.5 Profesjonsetiske forståelser

Implementeringsarbeidet med Plattformen kan ikke sees uavhengig av forståelser av hva profesjonsetikk er. Utdanningsforbundet er ikke kun opptatt av Plattformen, det viktige er å løfte frem hele det profesjonsetiske feltet, der Plattformen er et middel og ikke et mål i arbeidet. I spørreundersøkelsen kommer det frem noen interessante forskjeller på hvordan barnehagelærere og lærere rapporterer at profesjonsetiske spørsmål tas opp av ledelsen. Skolene scorer langt dårligere enn barnehagene på dette.

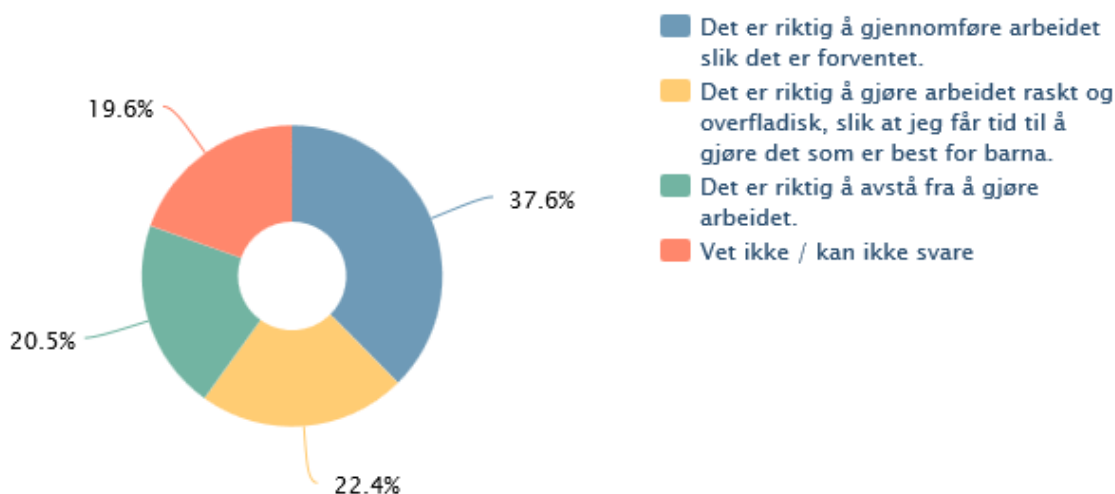
Et annet moment i undersøkelsen er lojalitetene til arbeidsgiver. På et spørsmål om hva som er riktig dersom de møter tidkrevende pålegg de ikke ser verdien av svarer 40,6% av lærerne at det likevel er riktig å følge opp, mens det blant barnehagelærerne er 37,6% som sier

det samme. I begge grupper svarer rundt 40% at det enten er riktig å gjøre arbeidet raskt og overfladisk for å få bedre tid til barna eller elevene – eller at det er riktig å avstå fra arbeidet.

Spørsmålet til grunnskolelærerne lød: «Tenk deg følgende situasjon: Skolen er pålagt av kommunen å gjennomføre et arbeid med å utvikle omfattende kriterier for måloppnåelse. Av faglige grunner er du sterkt kritisk til dette.» Barnehagelærerne fikk et tilsvarende spørsmål: «Tenk deg følgende situasjon: Barnehagen er pålagt av kommunen å gjennomføre et arbeid med å utvikle omfattende kriterier for kvalitet. Av faglige grunner er du sterkt kritisk til dette.» Det er altså liten forskjell mellom grunnskole- og barnehagelærere i dette spørsmålet. Interessant nok er lærerne delt på midten når det gjelder spørsmålet om forhandling av faglighet og pålegg i denne spesifikke saken.



Figur 9: Grunnskolelæreres forhandling av pålegg og faglighet.



Figur 10: Barnehagelæreres forhandling av pålegg og faglighet.

En annen måte å lese tallene på er at i valget mellom faglige grunner og politiske pålegg ville 14,5% av grunnskolelærerne handle ut fra faglige grunner, mens 40,6% ville handle på grunnlag av politiske pålegg. I barnehagen er forskjellen noe mindre.

Skole- og barnehagelederne svarer noe annerledes på tilsvarende spørsmål. Rundt 60% svarer at det er riktig av lærerne å gjøre arbeidet slik de er forventet, mens 20% svarer at det er riktig av lærerne enten å gjøre arbeidet raskt og overfladisk for å få bedre tid til barna eller elevene – eller å avstå fra arbeidet.

Profesjonsetikk er viktig for arbeidet i skole og barnehage. Det er det stor grad av enighet om. Både lærere og barnehagelærere mener at profesjonsetikken er vesentlig for deres arbeid og for deres profesjonalitet. Etiske dilemmaer bør løses med en gang, sier de, og det er gjennom diskusjoner med kollegaer de får aller best hjelp. Imidlertid viser intervjuene at lærerne og barnehagelærerne stort sett har et lite bevisst forhold til hva profesjonsetikk er. ”Den (etikken) ligger der hele tiden tror jeg. Vi har et sånt grunnsyn på elevene og sånt,” sier en grunnskolelærer. De synes det er vanskelig å definere profesjonsetikk og vanskelig å skille profesjonsetikk fra generell etikk: ”I den jobben vi har så synes jeg vel kanskje ikke det er så veldig stor forskjell da på den profesjonsetikken som vi bør ha og den etikken som bør gjelde ellers,” sier en annen. De forteller også at de ikke har vært særlig bevisst på profesjonsetikk tidligere: ”Men, det er jo sånn at vi alltid handler i dilemmaer, men vi har kanskje ikke vært så

bevisst på at dette er profesjonsetikk” (barnehagelærer). Det ser ut til at det er lite eksplisitt kunnskap om hva profesjonsetikk er, men samtidig en bevissthet om at dette er et begrep som har blitt mer aktuelt i den senere tid. En av grunnskolelærerne svarer på spørsmålet om forskjellen mellom etikk og profesjonsetikk:

Det som er tanken vår som jeg og rektor har snakket om...for han har det...på en måte dette her med å formidle hva som er profesjonen vår. Hvor ligger vår myndighet på en måte, vår makt. Hva som ligger i det. Så jeg vet rektor har veldig lyst til å ta frem det litt mer og gjøre oss mer bevisst på rollen vår. Altså den oppgaven vi har fått. Så jeg vet iallfall at han har lyst til å løfte frem akkurat den biten litt mer for ja...men det har kommet forslag at vi bør trekke inn...ikke bare vi som er utdannet lærer, men de som jobber ellers også som assistenter og innleide vikarer som kanskje går igjen. At kanskje de trenger like mye...i hvert fall disse her etiske utfordringene da. Hvordan du kan tenke.

I dette sitatet kommer profesjonsforståelsen til syne på en implisitt måte. Det er vanskelig å forklare hva det er konkret, men det handler om forvaltning av myndighet og makt, og en klarere bevissthet om rollen som lærer. Samfunnsmandatet kommer også frem beskrevet som ”den oppgaven vi har fått.” I et av barnehageintervjuene defineres profesjonsetikk til det å være tett på barna:

Det handler mye om å være tett på barna tenker jeg. Å være den lyttende voksne. Det synes jeg er det viktigste nesten. At man lytter til det dem sier, og tar dem med i medvirkningen. At barns medvirkning, den blir veldig sentral her.

Medvirkningsbegrepet kommer inn som en del av profesjonsetikken i diskusjonen. Her skiller barnehagelærerne seg noe ut fra lærerne i skolen som er mindre opptatt av barnas posisjon. Relasjonen går mer en vei, fra lærerne til elevene. På et direkte spørsmål om barn og foreldre kan gi innspill til jobben svarer en av grunnskolelærerne: ”Får vi noen innspill på det nesten da? Jeg tror ikke jeg skjønnte spørsmålet?” og fortsetter: ”At foreldre mener noe om hvordan vi utfører jobben vår på et vis. Jeg har fått både ris og ros ja. Og det er jo ...noen ganger så synes jeg kanskje at det er usaklig og sånt...”. Barn og foreldre er ikke deltakere i det profesjonsetiske feltet, men snarere objekter for arbeidet med profesjonsetikk.

Det vil si at på direkte spørsmål om hva profesjonsetikk er kommer det ulne og uklare svar. Men, når vi spør spørsmål om hva den gode lærer eller barnehagelærer er, eller hva som er en god skole eller barnehage, får vi et bedre blikk i den underliggende profesjonsetiske forståelsen. Begrepet kvalitet er ett av de begrepene som trekkes frem når den gode barnehage diskuteres:



Hva er kvalitet i barnehagen? Vi mener jo at det er snakk om, altså det er snakk om relasjonene, i samspillet med omgivelsene, altså andre barn, voksne, med materialet, altså det fysiske miljøet. Og det er, altså, det er relasjoner og det er kvalitet.

Det relasjonelle aspektet er viktig for barnehagelærerne og lærerne når rollen som den gode barnehagelærer og lærer beskrives:

[...] og så hvis du mener og tror på at barn og mennesker i det hele tatt utvikler seg i samspill med andre mennesker og sine omgivelser, så handler det utrolig mye om hvordan dette barnet, eller denne forelderen blir møtt. For hvis den blir møtt med en forutinntatt holdning om at sånn og sånn er du, så er det jo kjørt.

Hvordan den andre møtes knyttes sammen med menneskesyn: ”...det handler om et menneskesyn egentlig. Det handler om hvordan du velger å møte et menneske da”.

Både blant grunnskole- og barnehagelærerne blir rollen som lærer tatt opp. Rollen knytter seg overraskende lite til samfunnsmandatet. Samfunnsmandatet kommer mer implisitt inn. Det som først og fremst trekkes inn, er den *personlige* rollen. Det er vanskelig å skille mellom det å være privatperson og lærer: ”Hvis jeg skulle gått ut og sagt at det var for mye russere i kommunen, det tenker jeg ville være uprofesjonelt uansett. Og da går jeg langt utover min profesjonalitet tenker jeg,” sier en grunnskolelærer. Denne uttalelsen kom etter at temaet med Hermansen som arrangerte anti-islamske demonstrasjoner i Oslo samtidig som han underviste på en skole med mange muslimer, ble tatt opp. Det er med andre ord ikke mulig å si alt, eller å legge rollen som lærer helt vekk når man går fra jobben. Noen temaer er likevel lettere å ta offentlig. Det faglige derimot er en annen ting: ”Men å uttale seg om faglige ting som er i prosess. Det er noe annet enn min veldig sterke personlige mening om andre mennesker” (barnehagelærer).

## 5.6 Profesjonsetisk praksis

Det er spesielt en av skolene som har grepet tak i profesjonsetikken og satt den høyt på agendaen. Behovet for å gå dypere inn i profesjonsetikken kom frem etter at lærerne hadde hatt noen heftige diskusjoner om ordensreglementet. Tillitsvalgte tok kontakt med rektor og sa at han ønsket at de fokuserte på etikk og rektor ”tente på ideen”. Dette førte til en kick-off-samling der alle kommunens barnehagelærere og lærere deltok. De dro ut på en øy og beskriver arrangementet som en slags vandring i filosofi, etikk og historie samt

relasjonsbygging. Det kom blant annet frem gjennom denne helgen at ”... vi har ganske ulike menneskesyn i kollegiet”.

Grunnen til å dra frem denne skolen spesielt er at det er lærerne her som ser ut til å ha den mest *relasjonelle* forståelsen av profesjonsetikken. De er opptatt av hvordan det snakkes om elever på lærerrommet og de hevder at de jobber aktivt med teambygging. Skolen er ny og moderne og de fysiske omgivelsene støtter opp om teamtanken. Hvordan det snakkes om elever er et av de temaene som trekkes frem som et viktig poeng når den gode lærer diskuteres:

Ja, jeg vil si det har blitt mer systematisk nå og ikke minst at det er viktig at vi handler profesjonelt i alle sammenhenger. Også når vi sitter på lærerrommet. At vi ikke omtaler for eksempel elever på negativ måte i lærerrommet som på en måte andre tar med seg og på en måte setter elever i bås. For det er lett å gjøre iallfall.

Dette samstemmer med det generelle inntrykket av at menneskeverdet er det som har blitt diskutert mest når Plattformen er tema: ”vi har sagt at ja vi skal tenke oss om ...ikke snakke om elever i negative ordelag på lærerrommet for eksempel”.

Denne skolen har jobbet spesielt med å gi hverandre tilbakemeldinger. De prøver å ha en åpen tone lærerne imellom, men de sier også at det ikke er lett å gå inn å kritisere. De andre skolene har i mindre grad åpnet opp for slik type kritikk: ”Det er kjempevanskelig for det blir jo kritikk ikke sant. Det blir jo det. Hvis jeg ser noe du gjør nå så sitter det jo ganske langt inne før du på en måte sier at jeg synes ikke det du gjorde der var noe særlig. Eller ikke sant, det sitter hardt inne”. Det er ikke lett for lærere å kritisere en kollega de mener har handlet feil. Alle intervjuene viser kollegaloyalitet, men kanskje enda sterkere en tendens til å unngå konflikter. Noen bruker ledelsen, mens andre synes det er feigt. Denne lojaliteten forventes også av lærere som er uenige i noe flertallet fremmer. En grunnskolelærer sier det slik:

Man forventer jo at hvis vi blir enig om noe så går vi den veien alle sammen. Uansett, ikke sant, om du er enig eller uenig. Man må bli enig sånn som du sier...at hvis en er sammen om en klasse, at en blir enig om noen kjøregler i den klassen ikke sant. Og da må vi jo prøve så godt vi kan alle sammen å følge det vi har blitt enige om.

Det finnes noe motstand mot en slik lojalitet og regelstyrt kultur. I en av skolene kommer det frem en del underliggende konflikter i løpet av intervjuet. Mens tillitsvalgt er veldig opptatt av regler og lojalitet, kommer det frem stemmer i intervjuet som kritiserer regelstyringen og

løfter frem et langt mer nærhetsetisk syn på profesjonsetikken. Regler i friminuttet blir da ikke så styrende og skjønnheten får større plass: ”Jeg tenker man bruker skjønn jeg... jeg tenker regel... ja, selvfølgelig skal du holde deg til regelen. Men, det å følge regler sånn helt slavisk det ...”. Det er imidlertid ingen av de andre lærerne som tar opp denne tråden.

I barnehagene derimot ser det ut til at de både diskuterer langt mer og at de generelt har større åpenhet for å kritisere, men også rose hverandre. Også her varierer det noe, men å gi tilbakemeldinger ser ut til å være mer innarbeidet enn i skolene. Kanskje har dette noe med strukturen på samarbeidet å gjøre, at man jobber tettere sammen i barnehagen og at noe av skolekulturen med lukkede klasseromsdører fortsatt sitter i veggene.

I en av barnehagene jobber de spesielt bevisst med å skape en tilbakemeldingskultur:

[...] så jobber vi jo med det i hele personalgruppen. Det her med direkte tilbakemeldinger hvis det er noen problemer. Går og snakker med den det gjelder. Det med å ha tillit til at alle vil hverandre vel, så det er utgangspunktet.... Det skaper trygghet hvis man har det [...] og det er utrolig mye lettere å forholde seg til det mennesket som kan si i fra, enn folk som går og prater i hjørnene og du aldri får noen tilbakemelding på det.

Det å gi hverandre tilbakemeldinger, også kritikk, på en konstruktiv måte sees på som del av arbeidet med å skape den gode barnehagen. Dette er også viktig for foreldresamarbeidet, hevder barnehagelærerne i denne barnehagen.

## 5.7 Rom for kritikk

I en av barnehagene brukes pedagogisk dokumentasjon i arbeidet. Dette betyr at læringsprosesser og utvikling hos barna ikke kartlegges ved hjelp av ulike tester, men dokumenteres gjennom bilder og historier fra hverdagen. Barnehagelærerne er veldig fornøyd med dette og fremhever at pedagogisk dokumentasjon kan gi dem mer informasjon om barna enn de kan få gjennom kartlegging. De ser imidlertid også etiske utfordringer i å dokumentere:

At vi må hele tiden gå i oss selv og se, hva er det vi faktisk viser frem? Og er det for å vise frem barnet, eller er det for å vise frem generelle læringsprosesser? Og eventuelt noe barnet kan føle seg stolt av og synes er greit. Så det er jo det å vite, når eventuelt man legger ned kameraet, når skal man ikke dokumentere.

Denne barnehagen har aktivt tatt avstand fra testing av barna. Fra kommunalt hold har det vært ønsket å kartlegge barnas språklige nivå, men personalet har tatt felles stilling til kun å kartlegge barn med spesielle språklige utfordringer. Motstanden mot testingen er mer eller mindre unik for barnehagelærerne. Mange av grunnskolelærerne viser imidlertid også frustrasjon når de snakker om testing, rapportering og annet arbeid som de bredt definerer som byråkratisk. De vurderer likevel ikke å la være å gjennomføre det de er pålagt:

[...] og så er dette her med læringsmålene som skal brytes ned og du skal på en måte vurdere en prøve. Så skal elevene vite hva som er lav måloppnåelse og middels og høy måloppnåelse. Og dette må du ha på en måte et skjema for. Det skal du egentlig ha i alt og da blir det mange fag, mange oppgaver. Så det er et enormt arbeid. Det er timevis av arbeid å sitte å skrive dette her.

Arbeidet med å bryte ned læringsmål til mål som både er forståelige for elevene og målbare tar mye tid fra andre viktige oppgaver i skolen. Dette betyr ikke at slikt arbeid står i opposisjon til det profesjonsetiske. Det er heller den faglige formidlingen tidstyven stjeler fra, hevder lærerne. Det er gode intensjoner bak testingen og rapporteringen, og dette støtter opp om profesjonsetikken snarere enn å bryte med den: ”Nei, det er ikke noen motsetning. I utgangspunktet tror jeg det er godt det som har blitt laget, Men, det er mye lettere å gjøre fra et skrivebord enn i praksis tror jeg.”. Helt uten kritikk er de ikke, men det etiske trekkes først og fremst frem der svake elever skal utsettes for testing som er for vanskelig for dem: ”...ja, jeg tenker på etikk i forhold til de da. skal de oppleve et voldsomt nederlag ved at de ikke klarer den prøven?”

Spørsmålene om testing og rapportering kunne ha vært gjenstand for kritikk utad eller opprør innad slik vi har sett i Sandefjord-saken. Det er imidlertid få tegn til at lærerne ser det som sin rolle å protestere mot noe de selv oppfatter som overdrevent mye pålegg fra kommunen. Det virker ikke som de ser opposisjon som en mulighet. I graverende saker kan de eventuelt ta det opp via klubben, men stort sett formidler grunnskolelærerne en udiskutabel lojalitet til arbeidsgiver: ”...jeg tenker lærere er ganske snille, veloppdragne folk som på en måte når du sier hopp så hopper vi”.

Barnehagelærerne formidler delvis den samme lojaliteten, selv om de rapporterer noe mer rom for protest. De fleste barnehagelærerne ønsker imidlertid ikke å bruke sin stemme offentlig av hensyn både til arbeidsgiver og til foreldre. En av de nyutdannede barnehagelærerne vi intervjuet sa at det var lettere å gå offentlig så lenge hun var student: ”...i forhold til det med å debattere offentlig, så var det lettere å være student å gjøre det. Kunne

mene og synse og diskutere på sosiale medier så mye du ville. Nå tier jeg stille. Sier ingenting”. På spørsmål om hvorfor svarer hun videre: ”Nei, jeg er redd for at det skal slå tilbake på en eller annen måte. Og jeg sier noe jeg ikke burde, for jeg tenkte ikke på det da jeg var student...men nå representerer jeg kommunen og ikke bare meg selv.”. Hun forteller om hvordan hun brukte sosiale medier aktivt som student og skrev om ulike problemer hun kunne møte og fikk ulike svar og kommentarer. Noen av disse trådene lærte hun mye av. Nå derimot er det vanskeligere. Hvis hun skulle skrive om et vanskelig tema tenker hun at alle vil tenke at hun skriver fra egen arbeidsplass. De større diskusjonene må tas, men kanskje ikke i media: ”Nå tenker jeg. Noe som er vedtatt og vi kjenner at vi er uenige. Så er jo ikke media rette plassen å gå, det er vår arbeidsgiver. Vi må jo gå tjenestevei”.

En av barnehagelærerne skiller seg ut fra tendensen til en noe uproblematisk lojalitet. Hun har selv skrevet og protestert mot pedagogiske programmer hun har vært uenig i. Samtidig ser det ut til at den største kritikken hennes har vært rettet mot skolen barna hennes går på, og at egen arbeidsgiver har sluppet noe billigere unna. I den barnehagen hun er styrer, bruker de muligheten til å uttale seg i barnehagepolitiske debatter, og de bruker arbeidstid til blant annet å svare på høringsuttalelser. Å ta dette handlingsrommet og i tillegg definere politikken faglig ser vi ikke i noen av skolene.

## 5.8 Avslutning / oppsummering

Analysene i dette kapitlet kan oppsummeres slik:

1. Vi har gjennom både spørreundersøkelsen og de kvalitative intervjuene sett at det er en interesse for å ha et felles profesjonsetisk grunnlag i skolene. Det er imidlertid for få som virkelig har jobbet godt med Plattformen. Der de har gjort det, ser det ut til at Plattformen fungerer mest som en igangsetter av diskusjoner og en påminner om viktige verdier i skole og barnehage. Det er nettopp verdiene i Plattformen som har vært tatt opp, i den grad Plattformen er diskutert. Her ser vi at barnehagene i større grad går inn og diskuterer begreper som knyttes til Plattformen, mens skolene generelt bruker casene fra Utdanningsforbundet som diskusjonsgrunnlag.

2. Det er liten eller ingen uenighet i innholdet i Plattformen. Imidlertid ser de fleste av de som er intervjuet Plattformen som et overordnet og litt teoretisk rammeverk. For dem handler profesjonsetikk stort sett om å løse praktiske etiske dilemmaer og Plattformen sees på som et ganske løst rammeverk som kan tilpasses til allerede eksisterende programmer og satsningsområder.
3. Vi kan si at det både eksisterer en tykk og en tynn forståelse av profesjonsetikk i skolene og barnehagene. Den tykke forståelsen handler om at mer eller mindre alt defineres innenfor feltet profesjonsetikk og at det stort sett settes likhetstegn mellom profesjonsetikk og generell etikk. Denne tynne forståelse kommer frem når barnehage-/lærerne skal konkretisere hva de mener med profesjonsetikk. Da er det enkeltsituasjonene og casene samt det å finne gode løsninger på disse som løftes frem. Slike caser diskuteres og løses stort sett enkeltvis, og innsikten fra diskusjonene løftes i liten grad til mer generelle og prinsipielle nivåer.
4. Dette manglende mellomrommet mellom en tynn og tykk forståelse av profesjonsetikk blir tydelig gjennom den begrensede språkliggjøringen av temaet. Lærerne mangler i stor grad språk for å snakke om profesjonsetikk og det blir ulne og uklare samtaler. Det samme gjelder barnehagelærerne. Det er noen få som utmerker seg. Dette er først og fremst de tillitsvalgte som har kastet seg spesielt engasjert inn i det profesjonsetiske feltet og fått gjennomført endringer på egen skole og barnehage.
5. Et siste hovedfunn er at profesjonsetikken i stor grad knyttes til rollen som enkeltlærer og barnehagelærer og at det er en etikk med retning – den går fra den voksne til barnet. Med andre ord er de bevisst sin egen rolle som profesjonsutøver og maktaspektet som ligger i rollen. Barnehagelærerne er noe mer opptatt av diskusjoner seg imellom enn lærerne, men det er først og fremst ansvaret for enkeltbarnet som trekkes frem. Samfunnsmandat og rettigheter er begreper som i liten grad brukes og profesjonsetikken avpolitiseres og privatiseres i stor grad. Det er temmelig vanntette skott mellom byråkratiske forordninger og profesjonsetikk.

# 6 Ledere

## 6.1 Innledning

Når skole- og barnehagesjefene, styrerne, rektorene og lokale tillitsvalgte i vårt materiale snakker om profesjonsetikk, hva snakker de om da? Hvilke temaer trekkes fram? Hva dukker opp på radaren? Svaret er: mye. Man rekker å få sagt mye på 33 timer, som er den tiden med opptak vi har bare av denne gruppen informanter. Overført til tekst tilsvarer det 442 sider transkribert materiale.

Alt det interessante som finnes i dette materialet, alle perspektivene og nyansene er det ikke mulig å gjøre rede for. Vi har valgt å fokusere på ett av de mange spørsmålene informantene fikk, nemlig det innledende spørsmålet: «Hva handler profesjonsetikk i barnehagen om for deg?» «Hva handler profesjonsetikk i skolen om for deg?» Målet med dette kapitlet er altså å undersøke ledernes og eiernes forståelse av lærerprofesjonens profesjonsetikk. Dette betyr ikke at resten av materialet er holdt utenfor. Vi trekker veksler på det som sies andre steder i intervjuene. Når vi tar det med, er det for å få et rikere bilde av hva informantene tenker profesjonsetikk dreier seg om og hvilke aspekter ved profesjonsetikken de legger vekt på.

Hva slags profesjonsetikk er det vi møter i det følgende, er det en profesjonsetikk for ledere eller er det en profesjonsetikk for lærere? I den grad det går an å skille disse to, så er det det siste vi møter. Informantene er først og fremst opptatt av barnehagelærernes og grunnskolelærernes profesjonsetikk. Det kan tenkes flere grunner til at det er blitt slik. Den som ut fra materialet framstår som den viktigste grunnen, er at lederne har sett det som sin jobb å lede det profesjonsetiske arbeidet ved sin institusjon, og at det derfor er refleksjon om lærernes utfordringer som de primært har vært opptatt av. Dermed har det blitt mindre plass til refleksjon over egen rolle og egne profesjonsetiske utfordringer.

Vi har også valgt ikke å ha en egen del om Lærerprofesjonens etiske plattform og implementeringen av denne. Det som følger vil likevel i stor grad handle om hvordan ledere tenker at en bør arbeide med profesjonsetikk i barnehage og skole, og hvordan pilotlederne har ledet implementeringsarbeidet ved sin institusjon. Vi har konsentrert oss om det

kvalitative materiale. Vi har ikke ambisjoner om å si noe om hvor representative de ulike forståelsene vi finner i materialet er for norske barnehage- og skoleledere.

Gevinsten ved å begrense seg på denne måten er at vi har kunnet gi informantene litt mer plass å boltre seg på. Flere av sitatene er relativt lange. De bør leses. De gir nærkontakt med ledere, tillitsvalgte og eierrepresentanter som er engasjert i profesjonsetisk arbeid i barnehage og skole.

## 6.2 Omfang

Vi har altså spurt informantene hva profesjonsetikk handler om for dem. Noen er ganske spesifikke. For én rektor handler det om «den voksne i samhandling med ungene». Det mest omfattende svaret vi finner i materialet er at profesjonsetikk handler om «alt». «Alt handler om etikk» sier en av styrerne. For en rektor betyr det refleksjon «på alle plan». «Nesten alt det vi gjør er jo profesjonsetikk egentlig», sier en tillitsvalgt i skolen. Det samme sier en av barnehagesjefene. Det er imidlertid viktig å merke seg at for ingen av disse betyr «alt» virkelig alt. Det presiseres alltid utover i intervjuet hva de faktisk forstår med profesjonsetikk. Hva dette mer konkret er, hvilket fokus en da har, brettes ut i det følgende. Det en innledningsvis kan slå fast er at det er ingen som tenker at profesjonsetikk handler om absolutt alt, og dermed ingenting.

Ett eksempel på en omfattende eller vid bestemmelse av profesjonsetikken finner vi hos styreren i en av de pilotbarnehagene. På spørsmål om hun kunne si litt «om hva profesjonsetikk i barnehagen handler om» for henne, er svaret:

Styrer: Jeg tenker at det handler om... ja, det er profesjonsetikk, det ligger jo liksom litt i ordet også, det med profesjonen, altså at det er de etiske spørsmålene i barnehagen som på en måte er i fokus. Jeg tenker en bevissthet rundt etiske problemstillinger er kanskje det viktigste. (...)

Intervjuer: Hvilke er problemstillinger er det a?

Styrer: Å, det er mange. Ja, Det er utrolig mange problemstillinger. Hvis du setter deg ned og begynner å tenke over hvilke problemstillinger som dukker opp i løpet av en dag, så er det... ja, det er så mange, at du.. ja.. kan telle til... veldig, veldig mange i alle fall. Det handler om egentlig alt. Det handler om voksenrollen, hvordan vi voksne snakker til barn, er med barn, hvordan vi anerkjenner barn, hvordan vi bryter inn i lek, hvordan vi prater til foreldre, hvordan vi anerkjenner



foreldre, hvordan vi snakker til hverandre i personalgruppa, ja, hvordan vi som voksne hever oss over barn, hvordan vi prater om barn, i nærheten av barn, over hode til barn. Ja, det er utrolig mange ting som vi kan reflektere over, som er viktig å på en måte være bevisst på. Vi har jo her i barnehagen fokusert på lek, for det er et fokusområde for oss. Sånn at vi har reflektert mye rundt det med voksenrollen i leken, voksne sammen med unger, hvilke holdninger har vi overfor unger, hvilke følelser har vi overfor unger og hvordan påvirker det oss voksne sammen med ungene. Det har vi fokusert mye på.

For denne styreren er barnehagedagen fylt av mulige profesjonsetiske spørsmål. Samtidig, selv om det kan reflekteres profesjonsetisk over alt som skjer i barnehagen gjennom en dag, så handler profesjonsetikken slik hun beskriver den i stor grad om ett sentralt perspektiv nemlig om voksenrollen. Konkret handler det om å være en anerkjennende voksen i ulike relasjoner, først og fremst overfor barna, men òg overfor foreldre og kollegaer. Sitatet er interessant på den måten at det er typisk for hvordan mange av informantene presiserer og modererer den type omfattende bestemmelser av profesjonsetikken som vi så ovenfor. Det er også et godt utgangspunkt for en mer substansiell redegjørelse for informanters forståelse av profesjonsetikken. Nettopp spørsmålet om hva rollen som lærer krever av meg i de ulike relasjonene jeg som ansatt i barnehage og skole står i, er helt sentralt i materialet sett under ett. I sitatet ovenfor er det relasjonen en har til barna, foreldrene og kollegaene som trekkes fram. Også det er typisk for materialet. Dette er de viktigste relasjonene.

### **6.3 Ideal – å være voksen**

Når informantene blir bedt om å reflektere over hva de forstår med profesjonsetikk griper flere til begrepet «profesjonell» og bruker spørsmålet om hva det vil si å være profesjonell som et utgangspunkt for å bestemme hva profesjonsetikk handler om. Det er ikke overraskende, all den tid vi spør informantene om *profesjonsetikk*. Hos andre, som for eksempel styreren ovenfor, er det imidlertid et annet begrep en griper til, nemlig «voksen». For disse handler profesjonsetikken om det å være voksen, det å fylle voksenrollen. I det følgende skal vi se nærmere på hva dette innebærer.

Det er rimelig å forstå bruken av «voksen» som et signal om at profesjonsetikken først og fremst handler om relasjonen til barnet og elevene. Samtidig brukes det i materialet ikke utelukkende som en kvalifisering av hva læreren skal være overfor barnet og eleven. Det å være voksen sier også noen om hvordan en behandler foreldre og kollegaer. Det sier imidlertid, med ett unntak, ikke noe om relasjonen oppover til ledelse og eier. Det synes altså

å være slik at jo større plass dette begrepet får i den profesjonsetiske tenkningen, jo mindre fokus blir det på disse relasjonene. Dette er annerledes med begrepet profesjonell, selv om det hos enkelte av informantene er slik at også dette begrepet kun kobles til lærerens relasjon med barn, foreldre og kollegaer.

Betydningen av å være voksen trekkes fram både i materialet knyttet skolen og i det som er knyttet til barnehagefeltet. Det tematiseres imidlertid klart mest i den siste delen.

Refleksjon om «voksenrollen» og det å være «voksen» fremstår også som viktigere her. I en pilotbarnehage forteller styreren at de først fikk fart på det profesjonsetiske arbeidet med den profesjonsetiske Plattformen da de ble med i prosjektet «Barns trivsel, voksne sitt ansvar»:

Så ble vi involvert i det og (...) da fant vi ut at nå kan vi kjøre profesjonsetikken inn på de voksne og det ansvaret de har i forhold til barns trivsel. Og da begynner på en måte profesjonsetikken å ta en vei. Ja, på en måte, hva skal jeg si, det var helt logisk at det måtte bli slik det skulle være, for det ga så mening å jobbe på den måten der. For dét var en av de tingene vi pratet mye om i forkant, at vi måtte finne et område der personalet følte det meningsfullt å jobbe med profesjonsetikk, for det er liksom litt diffust hva som er profesjonsetikk, men her ble det litt mer kjøtt på beina: «Hva er det som er de voksne sin rolle?»

Denne barnehagen er ikke alene om å oppleve det slik. En får generelt det inntrykk når en leser materialet at det er når profesjonsetikken formateres som et spørsmål om hva det vil si å være voksen at de ansatte opplever det meningsfullt å diskutere profesjonsetikk. For å vise mer konkret hvordan de har jobbet, har styreren tatt med seg referat fra en av samlingene:

Og så skriver jeg her: i dag arbeider vi med at personalet bygger relasjoner til barna. Er alle relasjoner gode relasjoner? Tenk på mine barns lærere, tenk på voksne jeg har samarbeidet med opp igjennom tiden. Bygger vi relasjoner når vi er sammen med barn over tid? Ja, men er det nødvendigvis gode relasjoner? Kan gode relasjoner måles? En voksen barna blir glad for å møte, er det en god relasjon? En voksen som er til stede og tilgjengelig, er det en god relasjon? En voksen som barna refererer til hjemme, når bestemor referer til deg på butikken, så tenker jeg at da har du opparbeidet en god relasjon, tenker jeg. Og så har vi kommet fram til noe her ser jeg, og det er at gode relasjoner det kan gå på det å være forutsigbar som voksen, være varm og inkluderende og være til stede, en voksen som gir barna opplevelsen av at de blir sett og hørt, tålmodig, være en voksen som kan skape orden i kaoset, være engasjert, vise at man setter pris på å være sammen med barna, setter grenser, reagerer og tar tak i situasjoner som barna opplever som urettferdige og gale. En voksen som gir barn mulighet til å påvirke sin egen hverdag. Ja, så det er en del slike som vi har kommet fram til.

Ovenfor gjorde vi et poeng ut av at profesjonsetikken ikke handler om alt, selv for de informantene som innledningsvis bestemmer den slik. Dette fordi de i neste runde for

eksempel kan snevre den inn til å handle om voksenrollen. Det er likevel viktig å understreke at det representerer en innskrenkning bare på én bestemt måte. Når barnehagelederne vi har intervjuet snakker om det å være voksen og om voksenrollen, så har de karakter av å være rike og omfattende begreper. Det er tydelig i sitatet over. Det å være voksen er ingen enkel ting. Det er heller ingen enkel ting å finne ut hva det å være voksen krever. Nedenfor skal vi se på hva det betyr for forståelsen av profesjonsetikken. Det er særlig tre forhold vi er interessert i. Det er for det første hvordan det profesjonsetiske idealet bestemmes. Det er for det andre hvordan man lærer seg det, og i hvilke sammenheng. Det er for det tredje forholdet mellom det å være voksen og det å være profesjonell.

### **6.3.1 Å være så gode voksne vi kan**

Det følgende sitatet er fra en samtale med en styrer og en tillitsvalgt i en av pilotbarnehagene. Deres refleksjon samsvarer godt med mye av det vi finner hos barnehagelederne vi har intervjuet. Vi skal derfor gjengi den i en viss lengde.

Intervjuer: Jeg lurte på om dere kunne starte med å fortelle litt hva profesjonsetikk i barnehagen handler om for dere?

Styrer: Ja, det handler jo, for meg, handler det jo om å ta godt vare på barn. At barna har det så godt som mulig her, at vi er så gode voksne vi kan, for barna, og tar det oppdraget vårt alvorlig som vi har fått av myndighetene, samfunnet, det handler det om. Og så er det jo noe med den Plattformen som jo kan virke litt stor eller ordene er...altså det er mye ord som er puttet inn og...som vi skal tolke. Og det må vi bruke tid på. Å kjenne at vi eier det. Men jeg vet jo at vi har jobbet med god profesjonsetikk i mange, mange år. Det var ikke noe...begrepet var kanskje litt nytt for oss, men ikke innholdet.

Tillitsvalgt: Jeg tenker akkurat på samme måte som deg. Det som er, det er jo at vi har brukt mange sånne svulstige ord på en måte. Vårt yrke inneholder en del svulstige ord, altså sånn «respekt for barn», ikke sant. «ta barn på alvor», ikke sant. Det har vi gjort hele tiden. Det har vi vært enige om hele tiden, så jeg tenker at det har vært en god profesjonsetikk, men så har vi kanskje ikke vært flinke nok til å dissekere disse ordene for å finne ut hva betyr det konkret å ha respekt for barn.

Styrer: Hva krever det av oss som voksne?

Tillitsvalgt: Ja.

Styrer: Ikke sant. Hva krever det av oss som profesjon?

Tillitsvalgt: Ja, for vi ser jo at vi har vært på møter og vært enige om at vi skal ha respekt for barna og så går vi ut fra møtet og så ser vi allikevel at det blir forskjellig praksis. Ikke sant. Hva man legger i det...så det er så viktig å diskutere gjennom ordene hva det innebærer, og gi eksempler, komme med praktiske historier.

(...)

Styrer: Men det er jo noe med å få det ned. Altså så konkret og lettfattelig som mulig, da. Så når vi sier at vi ønsker at barn skal gå ut av denne barnehagen med så gode erfaringer som mulig. Vi må snakke sammen om hva er de gode erfaringene. Hva er de basert på, og hva krever det av oss voksne? Hva krever det av vår profesjon? Og vårt mot, og våre handlinger, og i det daglige? Jeg så noen hadde skrevet sånn innkalling til foreldremøte: "Hverdagen. Vår viktigste dag". Og det krever mye å stå i en god hverdag, fra oss alle, å komme med vårt beste, og være det beste vi kan være her. Og det handler jo om å ha en god solid rotfesta profesjonsetikk, tenker jeg, og vite at din, ditt humør og dine handlinger, det får konsekvenser og betydning for andre. Det er barnas oppvekstmiljø. Og vite da at det du byr på, det får store følger for noen små tasser her.

For disse to informantene står barnehagelæreren og dennes personlighet, holdninger og verdier i sentrum. Den enkelte skal være det beste den kan. Den skal komme med sitt beste. Det en møter her, og i resten av materialet, er likevel ingen ren aktørorientert etikk. Barnehagelæreren forstås sjelden isolert. Denne etikken spør ikke bare hvem barnehagelæreren skal være. Den spør hvem barnehagelæreren skal være for barna. Hva det å være «gode voksne» innebærer, bestemmes relasjonelt. Det er kvaliteten på relasjonen mellom barnehagelæreren og barna som avgjør om vi er gode voksne. «Voksen» er følgelig et relasjonelt begrep.

En slik relasjonelt orientert dydsetisk forståelse av barnehagelærernes profesjonsetiske ansvar er ikke den eneste i materialet, men det er den klart dominerende. Det betyr ikke at regler er fraværende når de snakker om den gode praksisen i barnehagen. Det nevnes en rekke regler barnehagelæreren skal forholde seg til. En skal for eksempel ikke snakke over hodet til barn eller irettesette et barn foran andre barn. Det finnes regler for hvordan en skal tørke snørr med respekt og for hvordan men sjekker bleie på en ikke-krenkende måte. Den profesjonsetiske tenkingen som i følge materiale leder fram til disse reglene trekker opplagt veksler på en mer regel- og rettighetsorientert etikk. Samtidig forstås disse reglene som standarder som kjennetegner gode voksnes praksis i barnehagen. Dette er ikke regler en hvilken som helst person som kommer inn i barnehagen kan følge. Det er regler som krever en bevissthet og et blikk. De passer dermed også inn i en dydsetisk ramme. En skal rett og slett være en god voksen for å klare å overholde dem.

«Hva krever det av oss som voksne?» spør styrer i sitatet ovenfor, og fortsetter: «Hva krever det av oss som profesjon?» Her er det å spørre om hva som kreves av oss som profesjon identisk med det å spørre hva som kreves av oss som voksne. Dette er typisk for

denne delen av materialet. Det at profesjonsetikken begrepsfestes på denne måten i barnehagefeltet må kommenteres. En slik språkbruk kan nemlig bidra til å usynliggjøre barnehagelærernes profesjonalitet. I tillegg kan den gi en mistanke om en grunn og lite utviklet profesjonalitet. Hvis det å være profesjonell er det samme som det å være voksen, kan en dels spørre om hva som skiller barnehagelæreren fra foreldre, assistenter og andre mer eller mindre ufaglærte som forholder seg til barn. Dels kan en lett få det inntrykket at barnehagelærerens profesjonelle kompetanse er en svært hverdagslig og triviell kompetanse sammenlignet med den lærer i skolen besitter.

Ut fra materialet synes det første – faren for usynlighet – å være en reell utfordring. Det er ved første øyekast ikke helt enkelt å få tak på hva denne profesjonaliteten består i. Det betyr imidlertid verken at styrerne og de tillitsvalgte i barnehagen som vi har intervjuet oppfatter dette som et trivielt begrep, eller at det en finner i materialet er vagt og grunt. Når styrerne snakker om å være «voksen» står det nemlig aldri alene. Det er alltid kvalifisert. Det er den anerkjennende voksne, den respektfulle voksne, den tilstedeværende voksne, den engasjerte voksne, den omsorgsfulle voksne osv. Hos disse informantene er «voksen» et tykt og innholdsfylt begrep som åpner opp for en rik profesjonsetisk samtale der en med utgangspunkt i etisk tungt ladede ord som for eksempel anerkjennelse og respekt forsøker å forstå hva det å være voksen, og dermed hva det å være profesjonell, i barnehage betyr.

Hvor lærer man å bli en god voksen? Det ligger under hos alle styrerne at utdanningen er av betydning. På hvilken måte, sies det imidlertid ikke noe om. Oppveksten er viktig ifølge styrerne. De voksne en selv hadde rundt seg i barndommen er i stor grad med på å prege ens oppfatning av hva det vil si å være voksen. Dette er samtidig en tvetydig lærdom og i betydelig grad tema for refleksjon i barnehagen. Endelig er de rette holdningene, blikket og reglene noe som en lærer gjennom kulturen på arbeidsplassen og gjennom refleksjon sammen med kollegaer. Det er dette miljøet, og den profesjonsetiske samtalen her styrerne er opptatt av i materialet. Vi skal komme tilbake til denne nedenfor.

I barnehagen henter den profesjonsetiske samtalen etiske og moralske ressurser flere steder. I noen av barnehagene har en utviklet et sett med egne verdier som skal gjelde for deres barnehage. Blant verdiene som nevnes er «trygghet», «omsorg», «engasjement» «raushet» «lekenhet». I andre barnehager henter en særlig inspirasjon ulike videreutdanninger personalet (det vil si styrer og barnehagelærere) har tatt. Andre igjen henter perspektiver fra ulike prosjekter barnehagen deltar i. Noen steder utnytter en alle disse ressursene. Det er et

viktig poeng at informantene, slik det også fremkommer i sitatene ovenfor, både opplever at Plattformen får mening når den trekkes inn i denne typen samtale, og at den selv kan bidra til å fremme og utvikle denne samtalen. Sagt på en annen måte: Plattformen synes å fungere godt sammen med den profesjonsetikken vi finner i feltet og den har potensiale til å berike denne.

Vi spurte ovenfor hva som skiller barnehagelæreren fra foreldre, assistenter og andre mer eller mindre ufaglærte. Slik informantene snakker om det, er det klart at det å være en god voksen i barnehagen er noe ganske annet enn å være en god forelder. Det er et annet ideal og det læres et annet sted enn i familien. Men hva skiller assistenter og fagarbeidere på den ene siden fra barnehagelærere på den andre? Når det gjelder voksenstandardene de skal leve opp til, er det egentlig ikke noe skille. Også assistenter og fagarbeidere forventes å være lekne, tilstedeværende, respektfulle voksne. Forskjellen ligger tre steder. I følge informantene er det et empirisk faktum at assistentene og fagarbeiderne, oftere og i større grad sliter med å leve opp til voksenrollen. Det finnes også to ideologiske forskjeller. De er de viktigste. De handler om faglige kompetanse og om evne til etiske refleksjonen. En av styrerne sier det slik, når hun blir spurt om hun har noen spesielle forventninger til barnehagelærere sammenlignet med assistenter:

Styrer: Du skal merke det i det daglige arbeidet i forhold til opplegget, det pedagogiske opplegget. For assistentene har ikke den utdannelsen til å kunne legge opp hverdagen til ungene på den måten som gjør at man er sikker på at man ivaretar hver enkelt unge, at ungene utvikler seg, at man har en faglig ballast ikke sant, som gjør at man er trygg på at man legger opp en barnehagehverdag som er bra for unger, selvsagt sammen med assistenter og fagarbeidere. Man skal merke forskjellen. (...).

Intervjuer: Hva betyr dette i forhold til profesjonsetikk?

Styrer: Det var som jeg begynte med. Det er jo barnehagelæreren som må dra det arbeidet med profesjonsetikk og den bevisstheten og det å jobbe bevisst med den refleksjonen. Det tror jeg blir vanskeligere å dra hvis man ikke har barnehagelærerne. Jeg tror det er helt nødvendig for å på en måte skape den refleksjonen. Og refleksjon er helt nødvendig i en barnehage hvis det skal bli en god barnehage. Du er nødt til å reflektere over det du gjør og hva det gjør med forholdet barn- voksne og hva det gjør med hverdagen.

Intervjuer: Så det er en viktig del av barnehagelærerens profesjonsetikk?

Styrer: Ja, det å få personalet med seg på refleksjon rundt de etiske utfordringene og.. ja, alle de spørsmålene som dukker opp i en barnehagehverdag, som på en måte hver og en av oss, både assistent og barnehagelærer er oppe i, i løpet av en dag . Hvis du jobber i en barnehage og ikke reflekterer over hva du sier og hva du gjør i løpet av en dag, da tror jeg ikke du er en god voksen.

To poeng er verdt å merke seg her. Det ene handler om på hvilken måte den etikken vi møter kan forstås som barnehagelæreres profesjonsetikk. All den tid idealet om å være en god voksen gjelder alle i barnehagen, kunne en være fristet til beskrive den etikken en møter i materialet som en barnehageetikk mer enn en profesjonsetikk for barnehagelærere. Slik forstår ikke imidlertid informantene den. De synes ikke å tenke at en barnehagelærernes etikk må være noe bare de har for at den skal kunne forstås som profesjonsetikk. De opplever det ikke som en trussel mot egen profesjonalitet at assistentene eller fagarbeiderne er forpliktet på den samme etikken som dem. De forankrer dette som en profesjonsetikk på en annen måte. Dette forstås som en profesjonsetikk for barnehagelærer fordi det er barnehagelærerne som leder an, det er de som går foran. De går foran på den måten at de er eksempler på en god praksisutøver, men først og fremst leder de an ved å være de som holder refleksjonen over hva det er å være god voksen levende, og ved å være de som er har trening i å identifisere det «voksne». Man kan derfor si at den den profesjonsetikken vi møter i denne delen av materialet er eksklusivt knyttet til barnehagelærerne som profesjon på den måten at det er en profesjonsetikk *av* barnehagelærerne, ikke ved at det er en eksklusiv profesjonsetikk *for* barnehagelærerne.

Hva med lederne? Er det å være voksen et ideal for dem? Det at det er et ideal som er så rettet mot relasjonen til barnet taler for at det ikke er det. To ting peker imidlertid i den andre retningen. Det er for det første noe ved måten styrerne snakker om det å dyrke fram den gode voksne som et totalprosjekt for barnehagen som gjør at dette også er noe som angår dem som ledere. For det andre må styrerne selv også virkeliggjøre dette idealet for å skape det oppvekstmiljøet barna har krav på. En av styrerne i pilotbarnehagene sier det slik:

En god barnehage er der barna har lyst å være. Og der de utvikler seg og der de kan medvirke og ha gode voksne rundt seg. Starte gode vennskap. Et sted der foreldrene deres er trygge. Det er helt avgjørende for hvordan ungene opplever hverdagen sin, at foreldrene er trygge når de komme her, at det er imøtekommende personale. Sier ikke at de skal oppfylle alle ønsker, men at (...) man tar godt imot de som kommer, og at vi tar godt vare på hverandre også, vi som jobber her. Jeg har jo snakket mye om det her at barnas oppvekstmiljø, eller vårt arbeidsmiljø er jo barnas oppvekstmiljø. Så derfor så er det viktig at vi tar godt vare på hverandre også. Og det er basisen i en god barnehage, et personale som trives med å være på jobb, og da trives med ungene. Og lager det gode oppvekstmiljøet hvor barna har mange muligheter til å bli den de er, ser mulighetene til hvem de kan være.

### **6.3.2 Å styre læringsprosesser**

Som nevnt, er det å være voksen også et tema i skoledelen av materialet, og også her er «voksen» å forstå som et profesjonsetisk ideal. Begrepet har imidlertid et litt annet innhold enn i barnehagedelen. «Voksen» har mer karakter av å være en standard den gode eller profesjonelle læreren skal overholde. «Nesten alt det vi gjør er jo profesjonsetikk egentlig», sier en tillitsvalgt ved en av pilotskolene.

... Det er i forhold til alle avgjørelser du tar, hvordan du snakker om barna, i forhold til hvordan du jobber, uansett hvilket tema det er, så kommer det inn i alt. Men vi har prøvd å legge det mye inn i på voksendelen. Neste uke skal vi ha en sånn hvor vi snakker om voksenstandarden på skolen. Det har vi for så vidt gjort før, men vi skal ta det opp igjen, hva vi forventer av hverandre og av de voksne.

I materialet sett under ett handler det å være voksen i skolen om å kunne styre læringsprosesser på en god måte, særlig de sosiale, men også de faglige. Den profesjonsetiske samtalen om det å være voksen får dermed en annen form enn i barnehagen. Det er ikke en samtale om hva det vil si å være god voksen, engasjert voksen, trygg voksen, osv., men om hva lærerne kan gjøre for å skape godt læringsmiljø på skolen. Hva det vil si å være voksen varierer noe, men i det store og hele handler det om å kunne ta et skritt tilbake i opphetede situasjonen, å kunne sette grenser og å være tydelig og myndig i sin omgang med elevene. De ulike informantene vektlegger litt forskjellige aspekter og har nokså ulik inngang til dette. En rektor sier det slik når han blir spurt om profesjonsetikk handler om for han.

Rektor: For meg handler det aller mest om at læreren er klar over, er observant på at den er den voksne i samhandling med ungene, det er læreren som har ansvaret. Det er læreren hvis ikke eleven gjør sånn som en tenker, alle må inn i skolen. Så da må man se på hvordan han eller hun møter eleven og det kan ha enormt mye å bety for hvordan eleven handler, så det er skjæringspunktet mellom lærer og elev og den samhandlingen der som er profesjonsetikken for meg. Og det kan avgjøre om eleven får en god time eller dårlig time, så der ligger profesjonsetikken for meg. (...)

Intervjuer: Det er veldig interessant, kan du gi noen eksempler på, jeg tenker på en måte på hvor... hva skal jeg si, når det kommer til uttrykk da?

Rektor: Ja, her på skolen så jobber vi mye med det også da. Hvis det for eksempel kommer inn en elev som kan være for sein, du vet ikke grunnen der du står og venter, og så er du litt trukket opp allerede når eleven kommer inn, sant: «Du er for sein!» Og så begynner eleven å argumentere. Han måtte hente ballen der og der. Og du har sett ut vinduet og sett at det var ikke akkurat det han gjorde. Han sto og sparket. Og det er da du som voksenperson kan klare å si: «Ja, men nå er timen startet, så sett deg med bøkene dine og så tar vi det igjen etterpå». Og klarer å snu! For det som jeg gjorde mye før når jeg var nyutdannet, det var at da skulle jeg vinne. «Her er du for



sein til min time. Hallo, dette finner jeg meg ikke i», og så hadde vi da en bra diskusjon, som både fikk trukket opp meg og fikk trukket opp eleven.

Profesjonsetikk handler her om den voksnes ansvar for å jobbe med eget reaksjonsmønster og for å være den som kommer med de gode konstruktive løsningsforslagene. En tillitsvalgt som reflekterer over hva som kjennetegner «den gode læreren» ønsker at læreren skal være en tydelig voksen og en leder. Han er opptatt av at skolemyndighetene og rikspolitikere har utvist en «manglende etikk» når de på 90-tallet begynte å beskrive

... voksne og snørrunger, unnskyld meg, som likeverdige partnere. Altså ikke misforstå meg, jeg mener, for å begynne å nærme meg en konklusjon på det du egentlig spurte om: Den gode lærer er en tydelig, og gjerne overtydelig, leder og det er aldri snakk om å diskutere med elevene om hvem som bestemmer. Jeg har bestemt og ferdig med det. Dermed ikke sagt at du ikke skal høre på hva eleven sier. Den gode lærer er omsorgsfull. Og det er fullt mulig å kombinere det med å være overtydelig klar og å sette grenser.

Senere i intervjuet forteller den samme tillitsvalgte om hva denne ser etter hos lærere som har søkt jobb på skolen:

Ja, jeg kjører bestandig, enten jeg har lov eller ei, jeg er ikke helt sikker på at jeg har lov til det faktisk, men jeg kjører alltid på at jeg vil at de analyserer seg selv som en type voksen. For å ta et eksempel, vi hadde en lærer som slutta hos oss for noen år siden. Læreren kom til oss i 20-årene og slutta hos oss i 30-årene. Det hadde ikke skjedd noe med den læreren på de årene. (...). Så hadde vi inne en i tidlig 20-årene, nyutdannet, ti år yngre, som helt opplagt er det (...). Det er betingelsen for å lykkes som lærer, det er å være en tydelig voksen, og vise det jeg sa i stad, at hvis du ikke evner eller klarer eller er villig til eller får lov til, som jo var moteretningen i alle fall på nittitallet, får lov til å være en tydelig voksen, da er man ute og kjøre altså.

Her handler profesjonsetikken først og fremst om lærerens posisjon og myndighet. Læreren må kjenne sin plass. Interessant nok gjelder det ikke bare overfor elevene. På direkte spørsmål om hva profesjonsetikk i skolen handler om, svarer denne informanten:

Det handler om relasjoner og respekt mellom skoleledere og de som skal ledes. For lærer skal også ledes, det må lærer bare akseptere. Det handler om relasjoner kollegaer i mellom, det er kanskje der vi har lengst vei å gå, og det handler selvfølgelig om holdninger overfor elever og relasjoner elever- lærere.

Fokus på klasseledelse og myndighet er viktig også hos flere informanter som ikke bruker begrepet «voksen» til å utdype hva de forstår med profesjonsetikk eller det å være en god lærer. På spørsmål om hva som kjennetegner en god lærer, svarer en rektor

Rektor: « En fast, men kjærlig hånd»

Intervjuer: Kan du utdype det?

Rektor: Nei, tidligere så sa jeg det, spesielt når nye lærere kom, og var tilsette her, og nye lærere er ofte kule lærere, og jeg blir skeptisk hvis jeg hører at noen er kule lærere (ler) for det går utover de andre som skal hanke dem inn igjen. Men du kan være en kul lærer samtidig som du viser at du er en myndig lærer for å si det sann. Og jeg tenker at den faste hånda, vi har lagt mye vekt på det her nå, vi har laget vår sosiale læreplan for alle elevene som vi har utarbeidet i fellesskap [...] . Slik at hele skolen, foreldrene vet hva slags krav vi setter til elevene, hva som er de sosiale målene og at det blir likt enten du har lærer Per eller Anne. Den har hjulpet oss veldig mye på akkurat det, og vi er stolt av at vi kan si at vi har lærere som har en fast hånd og en god klasseledelse.

Hos alle de fire skolene vi har vært innom her er dette profesjonsetiske perspektivet på en eller annen måte knyttet opp mot program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse. Bare én av skolene ovenfor er formell pilotskole. To av de andre har imidlertid et aktivt forhold til Plattformen. Det er derfor meningsfullt å spørre hvordan disse programmene og dette perspektivet passer med de grunnleggende verdiene og den forståelsen av profesjonsetikk en finner i Lærerprofesjonens etiske plattform. Informantene opplever ingen spenning her. På samme måte som vi så ovenfor når vi så på barnehagen, kan en si at Plattformen synes å fungere godt sammen med den måten å tenke om profesjonsetikk som vi finner ved disse skolene. Kanskje, om en skal peke på en forskjell, kan en si at det først og fremst er slik at den profesjonsetiske Plattformen får mening når den trekkes inn i den profesjonsetiske samtalen, at den bekrefter den etikken som er der, mer enn at den bidrar til å berike den og utvikle den. Det betyr ikke at implementeringsarbeidet ikke er med å forme profesjonsetikken. Det virker imidlertid som om det først og fremst er arbeidet med caser og dilemmaer som er med å berike disse skolene. Vi skal se mer på det nedenfor.

Er det å være voksen et ideal for lærerprofesjonen spesielt eller er det et ideal for alle på skolen, på samme måte som vi fant det i barnehagen? På ett vis er det et ideal som gjelder for alle. Også assistenter og vaktmestere må forholde seg til standardene som gjelder på skolen. Samtidig er nettopp måten dette idealet knyttes opp til klasseledelse med på å gjøre det til noe som tydeligere framstår som lærernes eget. Dermed trenger ikke lærerne på samme måte å argumentere utad for at dette er en egen profesjonsetikk, slik barnehagelærerne synes å måtte gjøre.

## 6.4 Ideal – å være profesjonell

Når informantene reflekterer over eget profesjonsetisk arbeid og over hva de forstår med profesjonsetikk er ett viktig begrep «voksen». Bruken av det i materialet er påfallende, særlig innen barnehagefeltet. Det har derfor vært viktig å ta tak i det. Som nevnt brukes også «profesjonell» på denne måten. Det representerer imidlertid ikke et bestemt profesjonsetisk ideal slik «voksen» gjør innen henholdsvis barnehagefeltet og skolefeltet. Vi skal i det følgende derfor ikke fokusere på selve begrepet, med ta for oss ulike forståelser av hva profesjonsetikk handler om, forståelser som på litt ulikt vis knyttes til begrepet profesjonell. Det handler om forståelsen av profesjonsetikk som handlingsberedskap, refleksjon, formidlingskompetanse, demokratisk lojalitet og kollegakritikk.

Før vi gjør det skal vi peke på et interessant poeng. Nå kommer også eierrepresentantene på banen. Med ett unntak er de ikke opptatt av det å være voksen, og i det ene tilfellet handler det om spillereglene lærere må følge overfor hverandre. Profesjonell er derimot et viktig ideal for lærerne ifølge eierrepresentantene.

### 6.4.1 Profesjonsetikk som handlingsberedskap

Det selvfølgelig ikke noe absolutt skille mellom idealet om å være voksen og å være profesjonell. En finner flere steder i materialet at de dekker det samme. For en rektor handler for eksempel det å være profesjonell om å ikke ta ting personlig. Å være profesjonell er å «evne å nullstille deg, ikke tenke på at han eleven der var en drittsekk i går.» «Du tar det ikke personlig at en elev nekter å gjøre oppgaver. Du lar ikke det henge ved som et ‘Ja, fordi du ikke gjorde det da, så får ikke du lov til å gjøre det nå’». Ovenfor er denne evnen til ikke å la følelsene løpe av med seg beskrevet som et aspekt ved det å være voksen. Det følgende har derfor en klar lenke til det som er sagt ovenfor. Poenget nå er å få fram at en viktig måte å forstå profesjonsetikk på i materialet er å forstå den som en form for handlingsberedskap, og å vise hva det betyr for det profesjonsetiske arbeidet.

Det følgende sitatet, hentet fra intervju med en tillitsvalgt ved en av pilotskolene er et godt eksempel på en slik forståelse:

Intervjuer: Hva handler profesjonsetikk om for deg?

Tillitsvalgt: Det handler, tror jeg, om å ta de rette avgjørelsene i riktig tid. På riktig tid og sted. Det er ikke alltid like lett. Det er vel noe av det vi har snakket om, det er det vi

trenger hjelp til. Øve på praktiske situasjoner som alle kommer opp i, enten i forhold til foreldre, i forhold til elever, i forhold til kolleger. Å kunne reagere på en profesjonell måte og ikke etter magefølelsen, det tror jeg man skal trene på sånn at man sier de riktige tingene og gjør de riktige tingene, ikke lar seg provosere. Det kan jo skje både med elever og foreldre. Det er jo det vi bruker en del tid på da, å snakke om konfliktsituasjoner eller dilemmasituasjoner man kan komme opp i. Hva gjør vi da? Hvis man kommer opp i noe, så har man kanskje i bakhodet at ”oi, da kan jeg reagere på den eller den måten”.

Intervjuer: Kan du gi noen eksempler på...?

Tillitsvalgt: Ja, i morgen skal vi ha, vi har akkurat delt inn i mestringsgrupper nå. Vi driver med et prosjekt med tilpasset opplæring i norsk. Et av dilemmaene vi skal ha på klubbmøtet i morgen, det er ”hva skjer når du har et barn eller foreldre som har skjært at ”mitt barn går nå i den dumme gruppa”, hva gjør man og sier man”. Ungene skjønner det veldig fort, hvilken gruppe de egentlig er på. Sånne ting er det vi da snakker om og jobber med.

Å være profesjonell er ha en slags handlingsberedskap i møte med ulike konflikt- eller dilemmasituasjoner slik at en ikke lar seg provosere og handler i affekt, men tar rett avgjørelse til rett tid. Skal en få til det, skal en lykkes med å være profesjonell, må en øve på denne typen situasjoner. I en samtale med rektor og tillitsvalgt på en annen av pilotskolene snakkes det også om å være forberedt når ulike krevende situasjoner oppstår. Her reflekteres det i tillegg over hvordan den profesjonsetiske Plattformen kan inngå i dette arbeidet.

Intervjuer: Hva handler profesjonsetikk i skolen om for dere, hva er det for noe?

Tillitsvalgt: Sånn umiddelbart tenker jeg at det er å bli litt mer bevisst. Vi gjør jo så innmari mange valg hver dag som vi mer eller mindre ikke tenker så mye over. Vi gjør det på intuisjon, mange av valgene våre. En del av valgene får større konsekvenser enn andre, kan man jo si. ‘Kan jeg gå på do?’ ‘Ja, selvfølgelig kan du gå på do’. Så tenker du ikke mer over det. Men det er andre ting vi gjør i løpet av en dag som kanskje krever litt mer bevisst refleksjon. Og det tenker jeg at den etiske Plattformen skal gjøre oss... Jeg tenker, det er kanskje litt som den gangen jeg dykket. Jeg har drevet med dykking. Da ble vi jo drillet i prosedyrer så det holdt. På mitt tredje, fjerde dykk, da fikk jeg faktisk bruk for det. Men det er noe med å drille gjennom ting, ha gått gjennom i tankegangen for å kunne bruke det den dagen jeg trenger det.

Intervjuer: Hva slags type ting utenom det å si ja til at elever kan gå på do?

Rektor: Det går ofte på enkeltelever da. Enkeltelever som har vansker, diagnoser.

Tillitsvalgt: ‘Hva feiler det Petter?’, kommer det en liten knott og spør meg. Skal jeg da stå en halvtime og tenke: ‘Skal jeg si det? Skal jeg ikke si det?’ Da har jeg gjort meg noen tanker om hva jeg kan si på forhånd uten å utlevere Petter helt. Og så overfor foreldre som kanskje kommer og spør om andre elever, jeg kan jo egentlig ikke si så mye. Men ja... Vi har hatt noen case på personalmøtene som tar for seg sånne typer ting da.

I likhet med det forrige sitatet dreier det profesjonsetiske arbeidet seg her om å forberede seg, ha tenkt igjennom ulike krevende situasjoner som kan oppstå. Her sammenlignes det med å drille prosedyrer. Denne begrepsbruken må ikke misforstås dithen at lærerne bare mekanisk lærer visse reaksjonsmønstre. Ser en på hvordan dette beskrives i materialet er det ikke bare snakk om å terpe på «riktige» måter å møte elevene på. Idealet er at lærerne sammen identifiserer hva som er krevende og utfordrende i ulike situasjoner. De trener, for eksempel gjennom rollespill, på å utvikle de rette holdningene og følelsene, og på å kjenne disse situasjonene igjen. Videre trenger en å ha noen normer og regler en følger, og noen kloke strategier.

Om en vender blikket tilbake til det som er sagt ovenfor om å være voksen, så kan en si at i at skolematerialet innebærer det å være voksen å ha noen arbeidsredskap, noen strategier for hvordan en skal styre, lede og unngå konflikter mellom elevene. En slik forståelse av det profesjonsetiske arbeidet faller følgelig inn under det vi her har kalt handlingsberedskap. I materialet handler samtidig handlingsberedskap om noe mer. Selv om det i det første av de to sitatene ovenfor også er et konfliktfokus, har det profesjonsetiske arbeidet her et noe videre perspektiv. Her handler det om å ha en beredskap i forhold et videre spekter av de etiske utfordringer man som lærer stilles overfor. Eksempler på slike spørsmål i materialet er: Hvordan snakke med elever og foreldre om medelever med spesielle utfordringer på en god måte? Hvordan fortelle til elever og foreldre at deres barn har faglige utfordringer? Hvordan formidle til foreldre at eleven ikke får den oppfølgingen den har krav på og samtidig være lojal mot skoleeier?

Arbeidet med å etablere en slik profesjonsetisk beredskap skjer gjennom bruk av case ulike dilemmaer. Her synes Utdanningsforbundets materiale å ha fungert godt. Flere av informantene ønsker seg flere case og dilemmaer de kan diskutere. Samtidig håper rektoren ved den siste av pilotskolene ovenfor at en nå kan gå til neste trinn i det profesjonsetiske arbeidet.

Ja, jeg skulle ønske da at vi kunne gå fra forsøksstadiet til å kunne bruke det i hverdagen. For vi har stadig ting vi skal forholde oss til som er reelle, altså ikke case, men reelle saker. Så jeg har vært med på skoler hvor vi har hatt en type sånn kollegabasert veiledning, hvor vi har sittet etter en modell, for å legge fram et problem som er helt reelt. Som du føler på kroppen og tenker at du må ha hjelp til. Bruke litt tid på det og ta en runde, det er litt innenfor dette. Alle har taushetsplikt, men vi må støtte og hjelpe hverandre. Ikke sant, hva blir etisk forsvarlig å gjøre i den situasjonen her? Det tenker jeg på, men problemet er at vi har for liten tid

Er dette en lederetikk? Den delen som ikke direkte er knyttet til klasseledelse synes også å angå rektorene i materialet. Ledernes utfordring er imidlertid først og fremst om å skape rom for denne typen samtaler. Det handler om rammer og budsjetter. Det er denne etikken ikke opptatt av. Dette kan derfor best beskrives som profesjonsetikk for lærerne. Et sentralt og viktig poeng er at dette først og fremst er en profesjonsetikk for lærere i skolen, i den forstand at det er rektorer og tillitsvalgte i skolen som er opptatt av dette. I barnehagen finner en verken konfliktorienteringen eller den måten å tenke om det profesjonsetiske arbeidet som en drill for å handle rett og for ikke bli styrt av følelser. Spørsmålet i det følgende er hvordan dette ser ut i barnehagen.

### **6.4.2 Profesjonsetikk som refleksjon**

Kort fortalt handler det profesjonsetiske arbeidet i barnehagen om refleksjon. Vi har allerede vært inne på det. Det betyr at igjen er det en kobling bakover til det som sies om å være voksen. Det at vi særlig finner denne forståelsen av profesjonsetikken, profesjonsetikk som refleksjon, i barnehagedelen av materialet betyr selvfølgelig ikke at den ikke også finnes i skolen. Det er likevel noen forskjeller.

Hvordan henger profesjonalitet og refleksjon sammen i barnehagen? En styrer beskriver dette arbeidet slik:

Profesjonalitet er jeg veldig opptatt av. Jeg synes det er viktig, snakker mye med personalet om det i forhold til at dette her er en profesjon. Du skal være profesjonell, du kan ikke ha din private oppfatning av hvordan du skal drifte en barnehage. Så det bruker vi faktisk ganske mye tid på å drøfte og reflektere rundt. Veldig opptatt av dette her med å ha en reflekterende kultur og har vel egentlig jobba veldig mye siste årene, kanskje på grunn av min videreutdanning, i forhold til å reflektere over dette her med hva er det vi har med oss i sekken vår ifra barndommen og ifra oppveksten vår. Hva slags holdninger og verdier vi har, hvordan det påvirker det arbeidet vi gjør, da. Vi har jobbet veldig mye med det faktisk. (...) Det går rett og slett på dette her med å bevisstgjøre seg selv på hvem er jeg i møte med andre, hvordan er mine relasjoner, hva er det jeg tenker og hvordan handler jeg og hvorfor gjør jeg det, det å stadig stille spørsmål. Og den kulturen den har vi her for vi har jobbet med hele personalet i forhold til dette her. Det er en video vi har sett og så har vi gått igjennom og snakket etterpå, hva er som gjør at jeg gjør som jeg gjør eller oppfører meg som jeg gjør. Er det akseptabelt er det ikke akseptabelt. Så det tenker jeg litt sånn... hvis en tenker profesjonsetisk, det å være reflekterende over seg selv og sine egne holdninger og verdier, det er viktig.

Profesjonalitet knyttes her til det å være en del av en reflekterende kultur, der den du er blitt gjennom barndom og oppvekst utfordres, og der man i fellesskap kommer fram til om de

ulike måtene man møter andre på og om de ulike relasjonene man har til barna, er akseptable eller ikke.

Et annet eksempel på det vi har kalt «profesjonsetikk som refleksjon» finner vi i følgende fortelling fra en av pilotbarnehagene. For å få et system på det profesjonsetiske arbeidet og for å gjøre de ansatte trygge på hva profesjonsetikk handlet om gjennomførte de en idédugnad der de ansatte kom med innspill til hva som kunne være etiske problemstillinger i deres barnehage. Styreeren forteller:

Vi ville snevre det litt inn. Vi ville jobbe med refleksjon rundt det som handler om lek. Sånn at vi plukket ut de dilemmaene og problemstillingene som handlet om lek, da. Det er jo veldig mange andre problemstillinger også, som handler om andre ting, men det var det de fikk i oppgave og plukke ut og ta noen som handlet om lek. Så ble det litt mer innsnevret, ikke så vidt. Og det gjorde vi et halvt år, reflekterte mye eller gjorde det bevisst på alle møtene våre. Og da vi kom til våren igjen, 2014, så satt vi oss et nytt mål, for å komme oss litt videre. Hva er det vi ønsker nå? Jo, nå ønsker vi fortsatt å reflektere på møter og sånn, men nå vil vi skape en bevissthet rundt hvordan våre holdninger, vi voksnes holdninger til og følelser overfor hvert enkelt barn da, hvordan det påvirker leken og hverdagen til unga. Det synes vi var interessant å reflektere rundt. Og da lærte vi å bruke en metode som Kari Pape har. En sånn en fargeleggingsmetode som hun har i boka si, som egentlig er glimrende. (...) Det er rødt, svart, grønt og blått. Du skal fargelegge ungen ut i fra hva slags følelser og holdninger du har til den ungen sjøl, så hver enkelt voksen må gjøre det. Og barnet som får rødt, det er det barnet som får trække inn i sjelen din med støvler på, barnet du gir privilegier og barnet du umiddelbart forstår og blir glad i og barnet du føler det er spesielt lett å elske. Det er den røde ungen. Og den svarte ungen, det er den ungen som får det til å koke over i deg. Det er det barnet som gjør at du blir sintere enn situasjonen skulle tilsi. Det er barnet du ikke alltid forstår, og det er barnet du ikke føler det er spesielt lett å elske da. Og så er det det blå barnet, det er det barnet som sjelden tar kontakt med deg og du tar sjelden kontakt med ungen. Så det er kanskje litt sånn, det usynlige barnet tenker jeg, som bare er der, som det ikke er noe spesielt med, men som du bare ikke tar noe særlig kontakt med. Så er det det grønne barnet, som du har veldig god kontakt med, som likevel ikke er under rødt da (...). Så reflekterer vi rundt det. Hvorfor unger har fått sånn og sånn. Er det noe vi sjøl kan endre på. Bare det å bli... reflektere rundt det gjør at de voksne endrer væremåte faktisk neste gang de er sammen med den ungen. Så det skaper veldig stor bevissthet rundt hvordan du er i forhold til de forskjellige ungene rundt på avdelingen. Så det jobber vi med hele vår. Og det var kjempebra, det synes alle var veldig interessant.

Vi har gjort et skille mellom profesjonsetikk som handlingsberedskap og som refleksjon. Det må ikke forstås slik at den første formen for profesjonsetikk ikke også handler om refleksjon. Poenget er at vi i materialet finner en måte å snakke om det profesjonsetiske arbeidet på der refleksjon og bevisstgjøring står helt sentralt. De to foregående sitatene er gode eksempler på nettopp dette.

Begge disse formene for profesjonsetikk knytter profesjonalitet til at ens personlighet, ens private jeg, tones ned. Forskjellen mellom forståelsene handler dels om at profesjonaliteten i en mer beredskapsorientert profesjonsetikk er knyttet til hvordan en håndterer utfordrende situasjoner, mens profesjonaliteten i det vi har kalt «profesjonsetikk som refleksjon» knyttes til det å kunne se hvem en selv er og hva som er barnas og foreldrenes behov i ulike situasjoner. Det betyr at det er den ansatte og dennes relasjoner til barna som vektlegges sterkere enn læreren som igangsetter av læringsprosesser. Det betyr imidlertid ikke at læring faller utenfor den profesjonsetiske horisonten for styrerne i barnehagene. Poenget er snarere at barna lærer i samværet med den gode voksne og gjennom den gode relasjonen.

I en av pilotskolene er refleksjon også et hovedbegrep. For rektoren her er profesjonsetikk viktig fordi den er med på «å styrke lærerprofesjonen og gjøre lærerne mer bevisste på sin profesjon og sin rolle, både i møte med elever og i møte med foreldre, i ett kollegium, sammen med hverandre og utad». I sum består denne rollen og profesjonaliteten av refleksjon. Det er imidlertid ikke noe som kommer av seg selv. «Refleksjon er jo ingen medfødt egenskap», sier hun, og fortsetter:

Rektor: ... Jeg har det litt som kjepphest, at det må læres. Det må jo vi skoleledere lære også. Under denne rektorutdanningen som jeg tok var det jo veldig mye snakk om refleksjon. Da tok jeg opp dette her. Min rolle som skoleleder er å hjelpe til på arbeidsplassen, til å skape rom for refleksjon. (...) Jeg tror dette er noe vi må øve oss på sammen, og ikke ta for gitt at alle kan reflektere. Jeg kan ikke det hele tiden selv, jeg. (...)

Intervjuer: Hva må man reflektere over da?

Rektor: Over det du driver med, altså nå snakker vi om læreren på jobb, om skolelederen på jobb. Hva som er jobben din? Hva som er meningen med det du gjør. Hvorfor du gjør de valgene du gjør, og hva du kunne eventuelt gjort annerledes. Og hvordan skal vi bli gode sammen? Det er jeg opptatt av. Det at vi stadig er i utvikling.

Hennes tilnærming til refleksjon har felles trekk med det en finner hos informantene fra barnehagen. Samtidig har den en annen innretning. Refleksjon oppfattes her bredere i den forstand at den er mindre personorientert og mer knyttet til jobben og meningen med den. Mens den person- og relasjonsfokuserete etikken setter barna og foreldrene i sentrum, åpnes det her opp for refleksjon om utdanningens rolle og funksjon. Det er rom for å spørre «hva er en god utdanning», og ikke bare «hva er en god voksen».



Det er verdt å merke seg at rektoren med dette gjør profesjonsetikk til en del av sin egen lederetikk. Det profesjonsetiske arbeidet har fått en slik profil at lærere og ledere kan reflektere sammen, selv om utfordringene deres til tider er ganske forskjellige.

Rektors mål er at det skal bli «etiske refleksjoner» og at lærerne skal «snakke litt etikk i hverdagen». Med en travel arbeidsdag har det vist seg vanskelig for rektor å få til dette i det omfanget hun ønsker. Løsningen ble derfor å ta det profesjonsetiske perspektivet inn i det pedagogiske refleksjonsarbeidet som allerede drives på skolen.

Men vi har fått det inn som en del i pedagogisk analyse. Det er ikke helt på plass, men jeg ser at noen får det til bra. Det handler om å finne en utfordring. Det er Thomas Nordahl & Co, Senter for praksisrettet utdanningsforskning som står for det. Det kalles pedagogisk analyse. Personalet er delt i fire lærergrupper, to på mellomtrinnet og to på småskoletrinnet, som møtes. Da er det: 'Ta tak i en utfordring som en på gruppa melder inn, og i den prosessen skal du belyse den utfordringen ut fra fire perspektiver.' Det er egentlig tre. «Aktørperspektiv», «kontekstuell» og «individperspektiv». Og det var da vi kom på noe lurt, med å spørre Thomas Nordahl om vi kunne få lov til å innføre et fjerde perspektiv, som heter «profesjonsetisk perspektiv». (...). Ved at vi har fått inn det der, så får vi hele tiden øvd oss på å bruke de profesjonsetiske brillene.

Dette er en arbeidsform rektor har tro på. Styrken med modellen er at lærerne kan bringe inn alle utfordringer de står i skolehverdagen. Profesjonsetikken begrenses derved ikke til noen få sider av den pedagogiske praksisen. Imidlertid er det flere av lærerne som strever med å få grep om dette. Det kan tenkes flere grunner til at det er blitt slik. En mulig forklaring er at det blir uklart hva det profesjonsetiske perspektivet faktisk handler om ettersom det i skolens revidering av modellen blir til noe annet enn aktørperspektivet, det kontekstuelle perspektivet og individperspektivet.

I tillegg har pedagogisk analyse som verktøy, med sin orientering mot den konkrete praksisen, et mer begrenset interesseområde enn det rektor selv ønsker at etikken skal ha. Det gjør at en ikke får en samtale om hva god utdanning er, men en samtale der en leter etter hva som er de profesjonsetiske utfordringer i ulike konkrete situasjoner.

### **6.4.3 Profesjonsetikk som formidlingskompetanse**

Det finnes ytterligere fire hovedforståelser av hva profesjonalitet handler i materialet. Vi har forsøkt å gripe disse med begrepene «kollegakritikk», «barn/elev-fokus», «demokratisk lojalitet» og «formidlingskompetanse». Disse begrepene brukes ikke av lederne, men er våre analytiske begreper. De er et forsøk fra vår side på å sette ord på noe som er der. Når vi har

valgt disse begrepene er det samtidig for å peke på noe som ikke er der, eller som er der i begrenset grad, nemlig det er det en kunne kalle «(utdannings)politisk motstand» og «kritisk faglighet».

Gjennomgangen av materialet gir et klart inntrykk av at fraværet av de to siste forståelsene henger sammen med tilstedeværelsen av de første. Vi spør: I hvilken grad handler profesjonsetikk, ifølge informantene, om et kritisk blikk på faget og de faglige læringsmålene? I materialet er det kun én informant som direkte kommenterer dette. Det er en av de tillitsvalgte. Han er blitt spurt om hva den gode læreren er. For han er et viktig kjennetegn på den gode læreren at denne forholder seg kritisk til læreplaner og forskrifter:

Den gode lærer skal ha tillit til seg selv, og skal selvfølgelig være oppjustert på fagplaner, men jeg mener at den gode lærer, også ut i fra et etisk standpunkt, MÅ faktisk tørre, selv om det er litt vanskelig, og det har kanskje også med etikk å gjøre, å ta det opp i et felles kollegium og med rektor, MÅ ha såpass tiltro til seg selv at det er enkelte ting i Kunnskapsløftet som man kanskje våger å velge bort og stresse mer andre ting.

Han er også kritisk til lærere som, på grunn av enkeltelever, toner ned undervisningen om Holocaust: «(s)kolen er satt til å forvalte mangfold og det er vi, men vi er samtidig satt til å forvalte og forsvare demokratiske, liberale verdier». Dette er det eneste stedet der det å ta opp eller la være å ta opp bestemte emner i undervisningen tematiseres som et etisk anliggende for skolen og lærerne.

Betyr dette at det faglige er utenfor horisonten når profesjonsetikken er tema? Er det slik at Plattformen ikke motiverer for denne type kritikk og faglig samtale? Svaret er langt på vei ja på dette spørsmålet, spesielt når det gjelder skolen. Det ser heller ikke ut til at Plattformen eller implementeringsarbeidet har bidratt til dette. Når informantene forteller om hvordan de har brukt Plattformen og de profesjonsetiske dilemmaene finnes ikke denne typen kritikk.

Hva med barnehagen? En av styrerne opplever at Plattformen er en viktig hjelp med tanke på å bestemme hva det faglige innholdet i barnehagen skal være.

Intervjuer: Om du kunne reflektere litt rundt hva på en måte profesjonsetikk i barnehagen handler om for deg?

Styrer: Det er en veldig stor del av min jobb, fordi, nesten den største, fordi alt handler om etikk. Det handler om holdninger og handlinger. (...) Og barnehagen har jo en rammeplan, i motsetning til skolene som har en læreplan, hvor det er veldig detaljert og det er mye mer målbart hva man kan hake av, og dette har vi vært igjennom. Rammeplanen er da som sagt en rammeplan hvor du har stort slingringsmonn innenfor rammen, som gjør at det... pluss at det er små barn, som gjør at det er enda

viktigere for oss å arbeide etisk forsvarlig. Og så er det jo et spørsmål: hva er det? Men derfor er jo denne Plattformen så bra, for den har kommet ut nå og definerer noen av de tingene som vi tenker er viktige å jobbe med.

Plattformen sees på som en hjelp til å bestemme det faglige innholdet gjennom åpne samtaler i personalet. Samtidig er styrerens bruk av begrepet «definerer» interessant. Definerer er ikke et begrep som løfter fram debatt. Snarere skaper det et inntrykk av at Plattformen skal hjelpe barnehagen med det de opplever som viktig. Plattformen får nærmest en legitimerende funksjon. Den kan vises til for å begrunne valg, men er ikke utgangspunkt for en kritisk samtale om for eksempel lekens plass i barnehagen, markering av høytider eller om grunnleggende kunnskaper og ferdigheters plass i den pedagogiske virksomheten.

Sett under ett tenker vi at en av skolesjefene vi intervjuet er representativ for hva en tenker om faglighet og profesjonsetikk i materialet.

Intervjuer: Det hadde vært interessant hvis dere kunne starte med å reflektere litt hva... hva på en måte profesjonsetikk i skolen handler om for deg?

Skolesjef: For min egen del så er det jo rollebevisstheten, altså hva er forventet av deg som lærer, hvordan du opptrer, altså at du har en profesjonell tilnærming til de du jobber med, ikke minst lærere, kollegaer og overordnede, at en er tydelig på ansvar og rollen man har som... Først og fremst - altså da ser jeg vekk i fra det faglige som man forventer skal ligge i bunnen - men hvordan du egentlig utøver faget ditt og at det blir gjort på en profesjonell måte og at det ikke er andre ting som blir viktigere.

Intervjuer: Hva kan de andre tingene være da?

Skolesjef: Ja, det kan være egeninteresser... påvirkning av andre, på at en da ikke følger de styringssignalene som gjør at man ikke er lojal mot de vedtakene som er tatt.

Profesjonsetikk handler ifølge skolesjefen om rollebevissthet. Det handler om forholdet til elever og kollegaer, om lojalitet, og det handler ikke minst om faget. Skolesjefen fortsetter sin refleksjon rundt det faglige litt senere i intervjuet:

Som arbeidsgiver så har vi jo ansvaret for at læreren skal få et faglig påfyll også, men altså, det profesjonelle... (...), altså læreryrket er et fag, altså som da er inndelt i ulike fagfelter, altså om du er språklærer eller du er realist, altså der er faget ditt som er grunnen, og så handler det da om hvordan det er du utøver, sant. Og dersom jeg ser det profesjonsetiske... det er liksom det der hvordan utøver du det faglige, altså ... eksperten som du da er på ditt fag, men så... hvordan formidler du det.

Med andre ord dreier profesjonsetikken seg om fag, men ikke om innholdet i faget. Hva som formidles og hva som er målet er ikke oppe til diskusjon. Det ligger i bunnen, det er der, men det er ikke viktig fra et profesjonsetisk perspektiv. Den profesjonsetiske relevante

profesjonaliteten ligger i evnen til å skape læring, ikke til å problematisere innholdet i læringen. Den gode læreren er den som evner å formidle fagstoffet slik at læring skjer.

For to av informanter spesielt er det også et profesjonsetisk poeng å vite *at* en har formidlingskompetanse *at* en bidrar til læring. En rektor mener det er et ansvar lærerne har overfor henne, på samme måten som hun har et ansvar overfor skolesjefen. Hun mener «at man bør evaluere lærernes arbeid ved skolen». Tema for det følgende sitat er et kartleggingsverktøy.

Det er for så vidt det samme hva du bruker, du må bare vite. Det etterspør jeg: Hvordan vet du? Nå har du målt det, og så må du måle neste gang også. Tar du en Carlsten-test og bare ser at lesehastigheten og ordene har blitt bedre, eller regner ut, for du kan jo regne ut effektstørrelse på alt, så er ikke det det viktige. Men det morsomme er jo å vite, for hvis du har mer enn 0,4, så 'Wow, du har gjort et kjempesteg. Her har du lært mer enn du strengt tatt automatisk gjør' Da har du enten lagt opp en god undervisning, eller så har den eleven jobbet innmari bra. Hvis du ser at det skjer på mange elever, så vet du at du har laget en god undervisning som treffer høyt da. Det tenker jeg at en lærer skal vite, en skal vite at det en gjør virker. Hvis en ser at all denne læringen ikke har noe effekt, da må du gjøre noe med det. Det er det Hattie sier også, du skal vite hva som fungerer.

Den andre informanten er skolesjef. På spørsmålet «Hva profesjonsetikk er for deg?» svarer han blant annet:

Skolesjef: (...) Og jeg pleier å si at vi forvalter det offentliges midler, sånn at det er to ting her, det ene går på enkeltindividet, hva er det vi er for det enkelte barn. Og det andre er at læreryrket er ikke noe privat, hvor man kan ta ansvar helt selv og ikke tenke på at du skal levere for noen andre. Fordi du får betalt av kommunen for å gjøre den jobben du skal og da forvalter vi de offentliges midler. Og det er krav til det. Og læreryrket er veldig regelstyrt, ikke sant, i forhold til opplæringsloven og forskrifter og vedtekter og alt dette her, sånn at vi er veldig styrt av kvalitet. Og det å reflektere over det da (...). Det er et stort ansvar og det er vel det som er grunnlaget mitt i den jobben jeg gjør. Også er det jo en del for meg selv også, at jeg liker å få en trygghet på at jeg mestrer og at jeg stå inne for det jeg gjør da.

Intervjuer: Du sa at du ville ha lærerne til å reflektere over dette med regler og regelverk og at de er styrt av kvalitet. Hva slags type refleksjoner ønsker du at lærerne skal gjøre...Hvordan forstår du det, liksom?

Skolesjef: (...) De fleste lærere gjør jo en kjempeinnsats i klasserommet hver dag og hver time. Og så er vi blitt pratet ned i media de siste 15 årene. Og det jeg ønsker er at man skal kunne slå seg litt på brystet og si at ja, jeg gjør faktisk det som er blitt pålagt, jeg klarer å skape resultater, jeg klarer å tilpasse opplæringen på systemnivå, jeg klarer å se den enkelte elev, og jeg er en tydelig klasseleder, jeg driver varierte undervisningsformer og jeg kan stå inne for det gjør ikke sant og vurderingsarbeidet mitt det fremmer læring.

Lærerne har med andre ord et ansvar for å vite om de fremmer læring eller ikke. Dette handler blant annet om forvaltning av offentlige midler. Det handler imidlertid ikke bare om ansvar, men også om at lærere skal kunne rette ryggen og om status.

Når det gjelder nasjonale prøver og andre tester som skal måle elevens kunnskaper og ferdigheter og hvordan skolen gjør det, finnes det ulike oppfatninger blant informantene. Flere er klart kritiske. Det er likevel slik at de aller fleste tenker at dersom en lærer som over tid har elever som scorer dårlig på testene, så har læreren en form for ansvar.

#### **6.4.4 Profesjonsetikk som demokratisk lojalitet, barn/elevfokus og kollegakritikk**

Hva med opprør og motstand, er det viktig ut fra et profesjonsetisk perspektiv? Det er kun én informant, en tillitsvalgt, som er opptatt av at Plattformen kan brukes til inntekt for protest. Denne tillitsvalgte er også opptatt av en faglig kritisk tenkning. Han ønsker at rektorene skal protestere. «Jeg mener», sier han «at hvis de skal overholde profesjonsetisk plattform, så må de i mye sterkere grad si i fra at norsk skole langt på vei drives i strid med loven. Ut i fra de budsjetttrammene de faktisk får.»

Dette betyr ikke at det ikke finns fortellinger om opprør og motstand i materialet. Ved én pilotskole har lærerne fått med foreldrene på en underskriftskampanje for å protestere mot skolens økonomiske rammer. Én pilotstyrer forteller også at hun er imot kartleggingsverktøy fordi de setter standarder for barn og har et begrenset repertoar av hva barn måles på. Hun opplever det som «uetisk», og hun har derfor jobbet aktivt mot innføring av slike kartleggingsverktøy. En pilotrektor forteller at de ikke øver så mye til ulike tester som kommunen ønsker, og at de helt bevisst gjør andre prioriteringer:

... bruker mye tid på å være ute. Idrett og kultur, og turer i naturen, det er det mye av på denne skolen. Men det betyr at man fanger opp andre sider av barn som kan være veldig verdifulle. Det så vi i går. Vi hadde joggedag. De var ute og løp. En av dem vi strever mest med som da blomstret, og kom løpende og er omtrent dagens vinner. Så det er jo noe å tenke på.

Dette kan sees på som et stille opprør. Det er ikke mange som ønsker å ta i bruk mer aktive former for protest. Én peker på at man ikke får lov, og at det oppleves som et dilemma og skulle opponere mot kommunale bestemmelser. Det er imidlertid ingen som snakker om at deres muligheter til å uttale seg begrenses av skoleeier. Det er interessant all den tid 44 % av rektorene og skolelederne i Utdanningsforbundets egen undersøkelse om åpenhet oppgir at de,

i stor eller noen grad, ville ha deltatt mer i den offentlige utdanningsdebatten hvis de hadde følt seg trygge på at skoleeier støttet en slik åpenhet (Respons 2015).

Andre grunner for manglende protest argumenteres profesjonsetisk som i tilfellet der en pilotrektor ser det som sin oppgave å motvirke at manglende fasiliteter forhindrer henne i å gjøre en god jobb:

Det kan jo være en profesjonsetisk utfordring å være opptatt av å gjøre en god jobb, når de fysiske forholdene ikke er gode. For dette er en gammel bygningsmasse, og vi venter på ny skole. Det er noe energilekkasje på de fysiske forholdene, men jeg som leder føler det som en jobb ikke å ha fokus på det i den daglige virksomheten.

En barnehagesjef avviser det å «å skjære ned sånn at det blir synlig» for på den måten å få både «foreldre og personalet på banen og skriker høyt». Da, sier hun, risikerer man nemlig at kuttene kommer likevel og at man bare har oppnådd å ramme de mest sårbare. Hennes tilnærming er heller: «Hvordan får vi mest mulig ut av pengene for barna sin del?» Andre argumenterer med lojalitet overfor demokratisk fattede vedtak. Man må, som en rektor sier, «svelge den kamelen. At nå er det nær sagt, gjort et vedtak som vi bare må forholde oss til, og så komme videre». Oppgaven hennes, sier hun, er å oppdage og utnytte det handlingsrommet som faktisk finnes. I dette siste eksemplet følger tillitsvalgt, som er med på samtalen, opp:

Men det kommer noen frustrasjoner først. 'At ja men, dette her er ikke det beste for skolen' Og det å kunne gi uttrykk for ting, og også dette her å kunne legge litt av ansvaret over på politikerne i forhold til det at vi har gått ned på klassekontakter og sånne ting. Vi vet at vi vil prøve å gjøre en best mulig jobb mot elevene uansett, for det er jobben vår. Men samtidig så er det litt strammere for oss å gjøre det, vi får mindre tid å utføre det på og sånn. Men samtidig så må vi prøve å se på hva er det vi eventuelt kan kutte ut, som ikke skader elevene. For det er de vi hele tiden må ha i fokus.

Når det argumenteres mot opprør og motstand er det to forhold som spesielt trekkes fram: Det ene er betydningen av å fokusere på det viktigste – barnet og eleven og hvordan den har det. Det andre er lojaliteten til skoleeier og de som har gitt profesjonsmandatet. Betydningen av det sistnevnte lojalitet uttrykkes mest eksplisitt hos eierrepresentantene. Samtidig er det et perspektiv en også møter hos Utdanningsforbundets egne representanter. En skolesjef forteller for eksempel:

Vi har jo jobba med dette her i kollegiet. Da Utdanningsforbundet kom med den her profesjonsplattformen sin, så ble det tatt opp som tema. (...) Vi har våre møter med rektorer og styrere. Og i den forbindelse tok vi opp dette her med denne Plattformen. Utdanningsforbundet de fikk jo sin tid og vi snakket litt om vår rolle oppi det hele. (...). Det det dreier seg veldig mye om i kjølvannet av dette her, disse her presentasjonene, det

gikk på dette med lojalitet og det med å være profesjonell. (...) Og dette med lojalitet. Det er veldig viktig, som kollegaen min sier. Vi lever i et demokrati, et lovlig fattet vedtak, det må vi forholde oss til, det er vi betalt for å forholde oss til, uavhengig av om vi er enig eller ikke.

Sett under ett er lojalitet et helt sentralt profesjonsetisk begrep hos informantene. Kravet om lojalitet går i mange retninger. Mange av informantene er for eksempel opptatt av at lærerne skal være lojale mot ledere og styringslinjen i organisasjonen. Vi har ikke gått inn på dette fordi det var et tema som dukket opp i de senere intervjuene, og ikke ble tillagt den samme moralske vekt. Vi tenker derfor at «demokratisk lojalitet» – hva det krever, og eventuelt ikke krever av profesjonen – er viktigere å jobbe videre med.

Betyr dette at det å tørre å fremme kritikk og det å ha mot til å ytre seg, ikke er et viktig ideal i materialet? Nei, det betyr det ikke. I materialet kommer kritikken fram først og fremst i forholdet mellom kollegaer, når kollegaer ikke oppfører seg greit mot barna eller elevene. I en kontekst blir kritikk gjort til et profesjonsetisk ideal. En barnehageleder sier det slik:

Det er ganske ulike type mennesker som skal jobbe sammen over lang tid, og det er jo en fare for at vi kan bli ganske like hverandre. Og det er fare for at vi også kan beskytte hverandre ved at man er blitt såpass tett sammenvevd gjennom mange år, at selv om man ser at en kollega har en praksis som ikke er bra nok eller god nok overfor barnet så lar man det passere fordi det er for ubehagelig å ta det opp. Sånne ting kan oppstå. Man tenker i begynnelsen når man kommer inn at man stiller mange spørsmål, men etter hvert så blir man jo inntona i et miljø og så blir vi litt like hverandre, og så reagerer man ikke lenger, men i starten så reagerte man på en del områder. Så det å tørre å stille spørsmål, være kritisk til egen praksis, men også tørre å være kritisk til andre sin praksis, at man er såpass trygge på hverandre at man tør å ta opp de tingene. 'Den måten du behandlet Kari på i dag det undrer jeg meg litt over. Hvorfor gjorde du sånn? Du så hvordan Kari reagerte. Dette bør vi kanskje ta opp, hvordan håndterer vi dette bedre.' Men du skal være ganske trygg og robust for å tørre det og du skal jobbe sammen resten av uka også og neste måned også, så av og til så ja.. noen ganger så sier man kanskje ikke i fra.

Også hos pilotene er det denne formen for kritikk av kollegaers og egen praksis en er mest opptatt av. I en av barnehagene er en opptatt av å ha mot til å si i fra om handlinger er reagerer på

Styrer: Vi har jo snakka veldig mye om å bry oss om hverandres praksis, ikke sant. Hvis vi ser en voksen gjør noe vi opplever 'hva var dette for no' at vi skal ha det motet til å stoppe og spørre 'Hva tenkte du nå?' 'Nå ser jeg at du gjør sånn og sånn, hvorfor gjør du det? Det her har jeg lurt på'. At vi skal, vi har lov å bry oss. Om hverandres praksis. Men det er vanskelig. Selv om vi har snakka om det i tre år her. Det vet jeg har vært på agendaen stadig vekk, men allikevel er det vanskelig. Den lojaliteten overfor en kollega, den er for noen større enn til barna.

Ved to pilotskoler snakkes det om å skape et miljø for å gi hverandre korrigerende tilbakemeldinger. «Ytringsklima» har vært en viktig del av den profesjonsetiske samtalen ved den ene. Det handler om «at vi skal kunne si ifra til hverandre, at man skal tåle det og så videre». Rektoren ved den andre snakker om «tilbakemeldingskultur».

Det handler litt om, i den profesjonsetikken så tenker jeg, tilbakemeldingskultur er også et spennende tema som jeg tror vi må jobbe med. Ikke bare på skolen min, men flere steder. Det å bli flinkere til, blant lærere, at vi gir hverandre tilbakemeldinger.

Rektoren vil at lærerne skal tørre «å utfordre hverandre» og at det skal skapes «kultur for kritikk». Rektoren nevner kjefting på elever som ett eksempel på ugrei oppførsel som bør kunne tas opp. Hva betyr dette? Det betyr at kritikk er et viktig profesjonsetisk anliggende for lederne. En slik kritikk handler først og fremst om noe som skal løfte det kollegiale felleskapet for å fremme god pedagogisk praksis.

## 6.5 Konklusjon

Vi har i dette kapittelet undersøkt hva lærerprofesjonens etikk handler om for ledere, tillitsvalgte og eiere. Vi har kommet fram til følgende funn:

1. Både hos ledere i barnehage og skole forstås profesjonsetikken primært som en etikk som handler om forholdet til barna, foreldrene og kollegaene, men der det første er det klart viktigste. Profesjonsetikken er i svært liten grad orientert mot fag og utdanningspolitiske spørsmål. Begge steder er barnets eller elevens holdningsdannelse sett innenfor den profesjonsetiske horisonten. Spørsmålet om hva målet med holdningsdannelsen skal være synes å være mest framme i barnehagefeltet.
2. Det er betydelige forskjeller i måten barnehagelederen og skolelederne beskriver profesjonsetikk på. Hos barnehagelederne dominerer en aktør- og relasjonsorientert dydsetikk. Her møter vi også den tykkeste og mest omfattende forståelsen av profesjonsetikk i form av idealet om å være voksen. Hos skolelederne handler profesjonsetikken først og fremst om å styre læringsprosesser og om å ha handlingsberedskap i møte med ulike etiske utfordringer. Også i denne forståelsen av profesjonsetikken er lærerens person viktig; læreren skal arbeide med egne reaksjonsmønstre. Det er imidlertid mindre fokus på det relasjonelle. De profesjonsetiske



idealene som løftes fram her har karakter av å være regler og standarder læreren skal overholde slik at læreren kan skape et godt læringsmiljø for elevene. De er også mindre uklare. Det er enklere å finne ut hva de krever. Idealene kan derfor beskrives som tynnere.

3. Denne forskjellen får betydning for det profesjonsetiske arbeidet. Den dominerende forståelsen hos skolelederne er at det profesjonsetiske arbeidet først og fremst handler om å forberede seg og ha tenkt igjennom ulike krevende situasjoner som kan oppstå. Profesjonaliteten ligger her i å kunne håndtere enten konfliktsituasjoner eller situasjoner som rommer bestemte etiske utfordringer. Her er caser og dilemmaer viktige ressurser.
4. Den andre formen for profesjonsetisk arbeid handler om refleksjon. I barnehagen får den form av en refleksjon over hvem en selv er som person, hva en bringer med seg inn i praksisen. I tillegg, og det er et viktig poeng, er en opptatt av å undersøke tykke etiske begreper som anerkjennelse og respekt gjennom å spørre hva en anerkjennende og respektfull voksen er. Det finnes også eksempler på en slik forståelse i skoledelen av materialet. Her utvides perspektivet til også å omfatte refleksjon om meningen med utdanningen og den jobben en gjør. Det er midlertid vanskelig å finne denne typen problemstilling igjen i det konkrete profesjonsetiske arbeide som det fortelles om at en har drevet med.
5. Selv om det finnes nokså ulike forståelser av barnehage- og skolelæreres profesjonsetikk i materialet, opplever lederne vi har intervjuet at Plattformen er en ressurs i det profesjonsetiske arbeidet. Plattformen fungerer med andre ord sammen med de ulike måtene å tenke profesjonsetikk på. Den har en viss plastisitet. Plattformen får mening i, og fortolkes i lys av de forståelsene som allerede finnes i feltet. Samtidig virker den berikende på den profesjonsetiske samtalen. Vi har antydnet at dette siste kanskje særlig gjelder den refleksjonsorienterte profesjonsetiske samtalen. Både ledere som har en mer handlingsorientert forståelse og de som har en refleksjonsorientert forståelse av profesjonsetikken opplever at de har hatt glede av det implementeringsmaterialet som har vært gjort tilgjengelig for dem.

# 7 Profesjonsetikk i lærerutdanningene

For å få et innblikk i profesjonsetikk i barnehage- og grunnskolelærerutdanning har vi foretatt gruppeintervjuer med studenter og lærere i pedagogikk ved ulike utdanninger i landet. Vi har ikke fulgt lærere og studenter i undervisning og praksis men har spurt om deres oppfatninger og forhold til Plattformen spesielt og profesjonsetikk generelt. Gruppeintervjuene har bestått av (1) pedagogikklærere i barnehagelærerutdanning, (2) pedagogikklærere i grunnskolelærerutdanning, (3) studenter i barnehagelærerutdanning og (4) studenter i grunnskolelærerutdanning. I det følgende vil vi se på hvilken rolle Lærerprofesjonens etiske plattform har i lærerutdanningene og hvordan profesjonsetikk forstås. Kapitlet har følgende fire deler: Først beskrives den rolle Plattformen har i utdanningene. For det andre analyseres aktørenes forståelse av profesjonsetikkens rekkevidde. I den tredje delen analyserer vi pedagogikklærernes og lærerstudentenes forståelse av profesjonsetikk, før vi i fjerde del ser nærmere på hvordan de forstår samfunnsmessige betingelser for lærernes profesjonsetikk.

## 7.1 Plattformen og profesjonsetikk i lærerutdanningene

Først vil vi altså se på hvilken rolle Lærerprofesjonens etiske plattform har i lærerutdanningene. Poenget er ikke systematisk å sammenligne svarene, men å peke på noen gjennomgående trekk. Et interessant moment er at likhetene i materialet er mer slående enn ulikhetene. Dette gjelder både mellom barnehage- og grunnskolelærerutdanningene og mellom pedagogikklærere og studenter. Samtidig er det selvfølgelig også variasjoner.

Det er svært varierende i hvilken grad Plattformen er kjent blant pedagogikklærere og studenter og hvordan den brukes i utdanningen og undervisningen. På den ene side finner vi utdanninger der Plattformen blir diskutert blant lærerne og der den eksplisitt undervises i og integreres i undervisningen. På den andre side finner vi utdanninger der pedagogikklærerne knapt nok har hørt om Plattformen, og i noen tilfeller kun har lest den i forkant av intervjuet. I de sistnevnte tilfellene blir ikke Plattformen behandlet i undervisningen, men kan bli tatt opp som resultat av individuelle og tilfeldige initiativ. De fleste av utdanningene befinner seg et sted i mellom disse ytterpunktene. Det kan se ut til at

Plattformens i stor grad er avhengig av de individuelle pedagoglærerne og at den diskuteres lite i lærerkollegiet. I noen utdanninger er Plattformen satt opp som pensum. En gruppe andre års førskolelærerstudenter forteller at Plattformen var tema tidlig i første studieår:

Respondent1:<sup>3</sup> Jeg skal helt ærlig si at jeg har glemt den, men. Den kom såpass tidlig tror jeg, det var så mye på en gang. Det var ikke bare den vi skulle lære, men alt informasjon om studiet og pensumbøker og, den kom liksom. Det var en dum plass å legge den kanskje. For at vi skulle huske den.

R2: Så vet jeg at disse her, planleggerne vi får fra forbundet. Der følger den med.

R1: Dette kalenderheftet, eller hva jeg skal kalle det?

R2: Der følger deg faktisk med.

R1: Det har jeg faktisk ikke lagt merke til.

R2: Vi har lest den, og jeg prøvde faktisk å lese i helgen da, men.

R3: Men det er ikke sånn at den har blitt tatt opp bevisst av flere lærere i studiet i hvert fall. Ikke som jeg kan komme på.

Intervjuer: Har dere møtt den i barnehagen?

R2: Den henger på pauserommet.

I: Henger på pauserommet, ja.

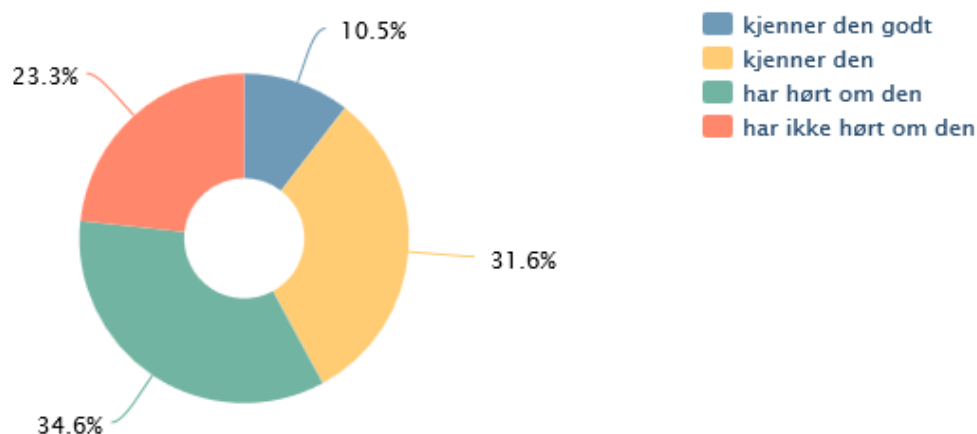
R1: Jeg har ikke sett den, så vidt jeg.

R3: Nei, ikke jeg heller.

Sitatet er et eksempel på at undervisning om Plattformen ikke nødvendigvis bidrar til en varig og integrert læring. Plattformen ligger ikke langt fremme i studentenes bevissthet, men kan dukke opp som ulike objekter gjennom utdanningen. Plattformen er med andre ord ikke kun verbalisert. En av studentene i sitatet viser til at Plattformen finnes i form av trykksaker som følger med forbundets planleggere, og at den også finnes som et oppslag i en barnehage. Deres forhold til Plattformen samsvarer godt med lærerstudentenes svar i spørreundersøkelsen. Der svarer drøyt 40% at de kjenner den godt eller at de kjenner den, mens nesten 58% svarer at de har hørt om den eller at de ikke har hørt om den.

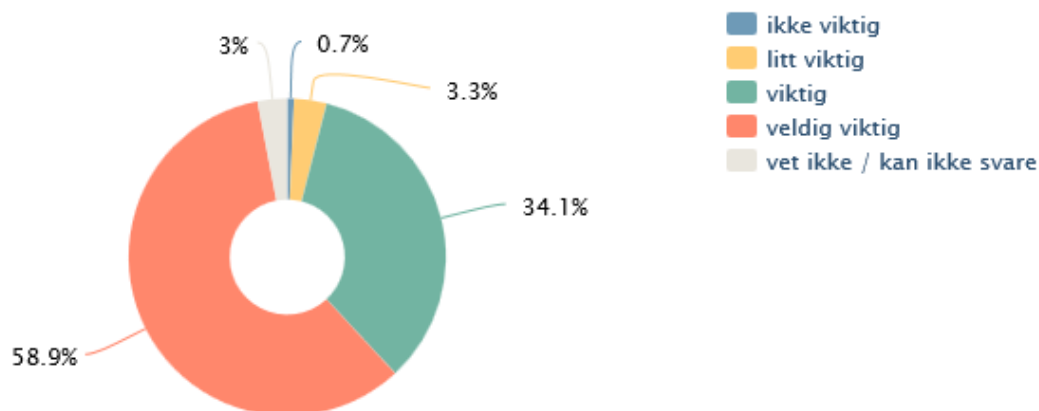
---

<sup>3</sup> Informantene identifiseres i det følgende ikke utover om de er pedagogikklærere eller studenter og om de tilhører barnehage- eller grunnskolelærerutdanningen. Respondentene i intervjuet er nummerert, men «respondent1» er mange ulike personer i dette kapitlet.



Figur 10: Kjennskap til Plattformen - studenter

Det er flere forhold som kan forklare denne uklare rollen Plattformen har i lærerutdanningene. For det første peker flere aktører på at Plattformen er relativt ny, og at det tar tid før den blir integrert i lærerutdanningene. For det andre understreker flere pedagogikkfagere at pedagogikkfaget skal dekke en betydelig mengde tema og at undervisningsressursene blir stadig knappere. For det tredje opplever flere lærere og studenter at statusen til Plattformen er uklar fordi det er et fagforeningsdokument og derfor ikke et pålegg fra arbeidsgiversiden. Dette siste poenget må nyanseres med at mange av aktørene trekker frem det positive ved at Utdanningsforbundet og andre fagorganisasjoner i utdanningssektoren arbeider med faglige spørsmål. Hele 90% av lærerstudentene svarer i spørreundersøkelsen at Plattformen vil være viktig eller veldig viktig for dem i deres fremtidige arbeid som lærere på spørsmålet: «Tenker du at det vil være viktig i ditt arbeid som lærer i barnehage eller skole at lærerprofesjonen har en tydelig uttrykt etisk plattform?»:



Figur 11: Viktigheten av Plattformen - studenter

Plattformen er nært knyttet til det videre temaet profesjonsetikk som er emneplanfestet ved alle lærerutdanningene. Plattformen er satt opp som tema på emnet profesjonsetikk. Der blir de innholdsmessige aspektene satt inn i bredere teoretiske og praktiske sammenhenger. På tross av ulikheter mellom utdanningene, finnes det fellestrekk i hvordan profesjonsetikk behandles. Alle utdanningene har pensumlitteratur om profesjonsetikk, gjerne i form av en grunnbok i profesjonsetikk, og eventuelt supplerende artikler. Profesjonsetikk er også et tema og et aspekt i mye av den andre litteraturen i pedagogikkfaget, spesielt den som dreier seg om integrering, mangfold og didaktikk.

De fleste utdanningene har også noe eksplisitt undervisning i profesjonsetikk, og noen inkluderer ulike studentoppgaver. Lærerne og studentene forteller at det kan være så lite som et par økter i løpet av årene med pedagogikk. Ved flere av lærerutdanningene er det en eller flere pedagogikklærere som har profesjonsetikk som sitt spesialområde, og gjennomfører undervisningen på de ulike utdanningene og trinnene. I tillegg til pedagogikk har religion, livssyn og etikk-seksjonen (RLE) et særlig ansvar for undervisning i profesjonsetikk. Profesjonsetiske tema dukker også opp i fag og emner som samfunnskunnskap og norsk, men da mer usystematisk. Den faktiske ansvarsfordelingen mellom pedagogikk og RLE når det gjelder undervisning av profesjonsetikk varierer. Mange av pedagogikklærerne uttaler at de føler seg noe usikre på etiske teorier, og at denne kompetansen finnes i RLE-seksjonen. Dette gjelder spesielt i barnehagelærerutdanningen:

I: Betyr dette at dere har på en måte et godt samarbeid med RLE-faget når det gjelder profesjonsetikk?

R2: I utgangspunktet ja vil jeg si fordi at...og jeg tenker at det skal vi fortsette...diskusjoner...men nå er på en måte RLE ute av tredjeklassen så vi har en liten diskusjon på hvordan vi skal få dem inn igjen. For de er ikke inne som fag. Hvordan kan vi få inn den resursen som de har inn i tredje studieår? Som er et veldig kunnskapsområde som heter for ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid. Ja, så jeg tenker at der bør vi egentlig få inn nettopp RLE-lærerne igjen da i en yrkesetisk diskusjon. For de har virkelig noe å bidra med altså.

I noen tilfeller er det et samarbeid om profesjonsetikk mellom de ulike seksjonene, i andre tilfeller er undervisningen lite koordinert. I grunnskolelærerutdanningen er dessuten RLE et valgfag, hvilket betyr at kun noen studenter får denne delen av profesjonsetikken.

Lærerne og studentene fremhever at profesjonsetikk er et tema som integreres i undervisning om og arbeid med svært mange emner. En av pedagogikklærerne i en av barnehagelærerutdanningene forteller om et slikt eksempel:

R1: Nei, jeg har vel nevnt så vidt for deg tidligere et opplegg som vi har hatt i flere år nå for alle våre tredjeårsstudenter. Og det handler....vi har nå snakket mye om det etiske i forhold til...eller i møte med barnet og i møte med foreldre, men også i møte med samarbeidspartnere. Altså andre faggrupper og da handler det opplegget her om nettopp at studentene skal få øvelse i samarbeid. Og samarbeid handler jo da om kunnskap om både egen profesjon, kunnskap om andres profesjoner og i denne sammenheng handler det om samarbeid barneverbspedagogutdanning, sosionom, vernepleier, helsesøster...ja, sånne naturlig samarbeidspartnere for barnehagen. Kunnskap om de andre profesjonene og egen profesjon...også det å bygge tillit. Og tillit da som et etisk fenomen da ikke sant.

Pedagogikklæreren er spesielt opptatt av samarbeidet med andre profesjoner og dette arbeidets betydning for profesjonsetikken. Gjennom å trekke inn ulike yrkesgrupper kan man være med på å bygge tillit. Tillit blir til et etisk fenomen som er et viktig mål for barnehagelærerutdanningen.

Sist men ikke minst forteller studentenes at de møter profesjonsetikk i praksisperiodene. En rekke situasjoner og spørsmål diskuteres ut fra etiske aspekter i samtale med praksisveiledere og disse spørsmålene knyttes ofte til studentenes egen identitet som lærer. I samtalene trekker praksisveiledere veksler på egne erfaringer og samtalene bærer i liten grad preg av å være teoretisk inspirerte analyser av praksis.

## 7.2 Profesjonsetikkens rekkevidde

Plattformen brukes, som vi har vist, i varierende grad. Imidlertid er ikke Plattformen bare interessant i seg selv. Bruken eller den manglende bruken av denne må knyttes til mer generelle spørsmål om hvordan pedagogikk lærerne og lærerstudentene forstår profesjonsetikk. I det følgende vil vi gå inn i lærernes og studentenes forståelse av begrepet profesjonsetikk og hvilke teoretiske perspektiver dette kan knyttes til.

For de aller fleste lærerstudentene og pedagogikk lærerne er profesjonsetikk både omfattende og *viktig*. Det er et aspekt ved alle mellommenneskelige relasjoner. Samtidig oppfatter mange av aktørene profesjonsetikk som noe diffust og *vagt*:

R1: Jeg syns etikken er så vanskelig jeg. Hva? Jeg syns etikk er så stort. Det er så mye. [ ]

R3: Jeg tenker man møter etikk hele tiden. Når man er ute i praksis. Fordi at alt som skjer handler om mennesker. Hvordan man oppfører seg mot hverandre. Og hvordan. Alt det som jeg opplever er på en måte etisk, fordi at det er på en måte en ting som skjer mellom meg som student og mellom eleven da. [ ]

R1: Tenker litt sånn verdier og holdninger. Som ja.

En av pedagogikk lærerne etablerer en distinksjon mellom en eksplisitt og en implisitt profesjonsetikk. Den implisitte profesjonsetikken er ofte ikke identifisert som etikk, men likevel helt vesentlig:

R1: Ja, så føler jeg det ene er sånn eksplisitt profesjonsetikk-fokus, og det andre føler jeg er, det blir en veldig naturlig del av veldig mange av de temaene som er oppe. Som ikke er på en måte definert som profesjonsetiske, men at det er en naturlig del. Både i tekster vi bruker, men også i innfallsvinkelen vår. Så tenker jeg at i veldig mange av disse tingene så blir det etiske elementet helt naturlig med. Det blir umulig å snakke om inkludering, umulig å snakke om barns selvbylde osv, snakke om foreldre, hjem-skole-samarbeid, snakke inkludering og mangfold, uten å snakke profesjonsetikk samtidig. I større eller mindre grad selvsagt. Så jeg føler at det er en naturlig del av veldig mye tematikk i hvert fall.

Pedagogikk lærerne og lærerstudentene har gjennomgående en tykk konseptualisering av profesjonsetikk. Det betyr at profesjonsetikk ikke bare dreier seg om visse avgrensede dilemmaer og valg, men om bevisstgjøring av ens egen profesjonelle rolle og om de personlige holdninger man har, blir utfordret på og må utvikle. Enkelt sagt: Profesjonsetikk dreier seg om etiske dilemmaer, men også mye mer:

R2: [ ] altså når vi tydeliggjør situasjoner som barn står i, og når vi diskuterer mulige, ja, ofte hva er det vi gjør i pedagogikk da? Ofte så ber vi dem om å drøfte mulige måter å gå inn i dette på. Så er det ikke nødvendigvis et dilemma heller, men det er en bevisstgjøring i forhold til hvorfor gjør du dette valget? Ikke sant. Og foreldre, minoritetsspråklige elever

er jo et temaområde som virkelig utfordrer. På den ene siden vil studentene veldig gjerne være veldig lojale og alt det der, men de blir faktisk utfordret en del på holdninger da.

Profesjonsetiske spørsmål er altså knyttet til lærernes profesjonelle og personlige kvaliteter, til potensielt alle pedagogiske aktiviteter og til de ulike relasjonene som læreren står i. Mange understreker relasjonen til barnet og eleven som primær.

Samtidig er det mer uklart hvor langt profesjonsetikkens område strekker seg utover den enkelte lærer og lærerens nære relasjoner og inn i samfunnsbetingelsene for utøvelsen av lærerprofesjonen i barnehager og skoler. Langs aksen lærerindivid – institusjon – samfunn kan ikke aktørenes forståelse av profesjonsetikk uten videre beskrives som tykk.

Profesjonsetikken hos studentene og pedagogikk lærerne er mer en individuell etikk enn en samfunnsetikk. Den enkelte, individuelle lærer er sentreringspunktet i deres profesjonsetiske synsfelt, mens strukturelle, kollektive og politiske forhold som ligger i betydelig avstand fra lærerens praktiske hverdag plasseres i horsintens ytterkant.

Konkluderende kan vi si at lærerne og studentene ikke skiller mellom profesjonsetikk og elevenes holdningsdannelse slik vi har sett at Strike og Ternasky gjør. De opplever ikke skillet mellom profesjonsetikk og de etiske aspektene ved pedagogikk mer allment, som meningsfylt. I både barnehage- og grunnskolelærerutdanningen forstår aktørene lærerprofesjonens faglighet som konstituert av en blanding av epistemiske og etiske aspekter. Lærerprofesjonen forstås både som en kunnskaps- og en omsorgsprofesjon. Vektleggingen varierer naturlig nok mellom utdanningene; omsorg står sterkere i barnehagelærerutdanningen og kunnskap sterkere i grunnskolelærerutdanningene. Men det som særpreger begge utdanningene er at det er en dynamisk refleksjon mellom de epistemiske og etiske aspektene ved pedagogisk praksis: En av pedagogikk lærerne i en av barnehagelærerutdanningene sier det slik:

R4: Men jeg er veldig opptatt av etiske dilemmaer og legge frem forskning ikke sant i undervisningen. Hva gjør vi da? Hva gjør man i praksis i dag i forhold til å møte foreldre med rusproblematikk? Hva gjør vi i dag i forhold til å gi spesialpedagogisk hjelp? Når forskning viser at to tredeler av den hjelpen gis på grupperommet. Hva gjør vi da for å fremme deltagelsen til ungene i felleskapet?

I undervisningen bringes forskning og etiske refleksjon sammen med henblikk på å jobbe frem vilkår for god praksis. Det er imidlertid uklart om informantene opererer med et skille mellom profesjonsetikk på den ene siden og utdanningspolitikk på den andre. Dette kommer vi tilbake til i analysen av profesjonsetiske betingelser under.



## 7.3 Men hva er profesjonsetikk?

I det følgende gir vi en beskrivelse av profesjonsetikkens karakter slik den kommer frem hos lærerstudentene og pedagogikklærerne. Det første å merke seg er at bildet er mangfoldig. Mangfoldig betyr her at lærerstudentene og pedagogikklærerne bruker et mangfold av begreper, perspektiver og logikker som teoretisk kan lokaliseres i en rekke ulike teorier om profesjonsetikk. Følgende sitat er et godt eksempel. Det er hentet fra et refleksjonsnotat, der studentene fikk i oppgave å reflektere over sine erfaringer i en praksisperiode ut fra profesjonsetiske perspektiver:

Det hadde vært et regelbrudd i noen timer, der en av mine kontaktelever var «mistenkt». Jeg måtte ta eleven til side og snakke med ham om det som hadde skjedd. Erfaringen fra denne samtalen lærte meg at det ikke nødvendigvis er en streng tone som skal til for å ordne opp i slike saker. Det kan være enda viktigere at man snakker rolig og lytter til eleven, før man forklarer grundig hvorfor hendelsen fikk reaksjoner. Da klarer kanskje eleven å se konsekvensene av handlingene sine, samtidig som lærer og elev bevarer en god tone seg i mellom. Elevens dannelse handler ikke bare om faglig utvikling, men også menneskelig utvikling. Å jobbe med konfliktløsning og oppdragelse er en viktig del av dette ansvaret.

I sitatet bruker studenten en rekke sentrale etiske begreper for å analysere sine egne erfaringer knyttet til en bestemt situasjon ved en praksisskole. Vedkommende skriver om regler, konsekvenser, relasjoner og dyd (dannelse). Det hele starter med at en elev brøt en regel flere ganger – og ender med en innsikt hos studenten om at elevers dannelse ikke må forstås for snevert faglig, men også menneskelig, og at måten læreren jobber med relasjoner til elever, betyr noe for elevenes dannelsesprosess. Sanksjonering av regelbrudd alene fungerer ikke dannende. Det avgjørende er ikke bare *hva* læreren sier og gjør, men *hvordan* hun sier og gjør det.

Den mangfoldige, eklektiske og synkretistiske bruken av etiske begreper og logikker setter studenten i stand til å kunne reflektere etisk. Ingen av informantene gir uttrykk for en eksplisitt sammenhengende tradisjonell teori om profesjonsetikk. Alle bruker begreper og logikker fra ulike etiske tradisjoner, blandet med hverdagslige begreper og begreper fra andre fag. Samtidig er det noen elementer og perspektiver som danner en *forgrunn*, mens andre

danner en *bakgrunn*. Noen begreper og logikker får en hovedrolle, mens andre begreper og logikker får en birolle.

En av de etiske logikkene som har en birolle i materialet er rettighets-, prinsipp- og normlogikken. Dette er overraskende sett i lys av at prinsipper har en betydelig plass i den pedagogiske profesjonsetiske litteraturen (Colnerud 1995; Campbell 2008). Profesjonsetiske koder befinner seg også tradisjonelt sett innenfor en pliktetisk prinsipp- og rettighetstradisjon (Campbell 2000). Prinsippene og normene gir føringer for hva som er grensene for profesjonelle handlinger og kan legitimere profesjonsetiske valg. Menneskerettigheter, barnekonvensjonen og ulike juridiske bestemmelser nevnes av noen få lærere og studenter. Men ellers er begrepene rettigheter, prinsipper, normer og regler nesten fraværende i materialet. Begrepet plikt blir også svært lite brukt. Noen få informanter snakker om forpliktelse, i betydningen forpliktelse overfor barnet og forpliktelse overfor samfunnsmandatet. I flere intervjuer ble det stilt spørsmål om profesjonsetikk og regler, og følgende svar fra en pedagogikk lærer ved en barnehagelærerutdanning er karakteristisk for de fleste aktørene:

Så det er klart at vi har noen entydige regler for hva du ikke kan gjøre og dem er jo nesten straffeloven sant, som sier noe om - du har ikke lov til å slå, du har ikke lov til å gjøre ditt og datt, ikke sant. Mens jeg tenker jo at de her etiske forpliktelsene som går ut på å reflektere over deg selv i samspill med andre....altså det kan jo ikke regelstyrtes.

Regler og prinsipper er ikke ubetydelige, og ikke fraværende, men de spiller ingen hovedrolle. De utgjør bakgrunnen i pedagogikk lærernes og studentenes profesjonsetiske språk og forståelse. Det samme gjelder en konsekvensetisk logikk. Konsekvensetikk dukker av og til opp i materialet, men da primært i sammenhenger der ulike etiske tradisjoner blir nevnt. Begrepet verdi blir brukt mye, men for det meste i betydningen 'det som er verdifullt' og verdi som supplement til faktabasert kunnskap. Det vil si at to betydelige profesjonsetiske teoretiske tradisjoner er tilgjengelig for bruk, men brukes lite. De danner bakgrunn. Profesjonsetikk er noe mer enn å begrunne og legitimere valg i normer og verdier.

Relasjonelle begreper og logikk er mer tydelige hos lærerstudentene og pedagogikk lærerne. Mange beskriver lærerens jeg-du relasjon til barnet og eleven som primær. Følgende sitat fra en pedagogikk lærer i barnehagelærerutdanningen er beskrivende for et slikt synspunkt:

R2: Ja, når jeg tenker profesjonsetikk, så tenker jeg i grunn en videreføring av, for det handler jo om mennesket. Det handler om relasjoner, det handler om hvordan man løfter fram eller ikke løfter fram sine medmennesker. For jeg tenker i utgangspunktet, så tenker jeg på når man blir foreldre, kanskje for første gang. Så har man dette her skjøre vesenet i sine hender som man har ansvaret for. Og jeg husker jeg tenkte litt det samme når jeg første gangen begynte å jobbe i barnehage. Så tenkte jeg liksom at nå har jeg faktisk, ja 18-20 nyfødte i mine hender.

En av pedagogikklærerne ved en grunnskolelærerutdanning kobler denne relasjonelle tenkningen eksplisitt til Løgstrups etiske teori og til omsorg og ansvar:

R1: Men, men det er noe med alvorligheten i det, og at etikk er der hele tiden, ikke bare i bestemte situasjoner, men idet vi er i samme rommet som noen andre så er vi i en etisk situasjon da. Så, men jeg tenker jo særlig dette med ... ehm, altså dette med å være tydelig og ærlig, og si ting som det er, men på en sånn type omsorgsfull måte. Som er ganske vesentlig i spesialpedagogikken som fag. Og jeg tenker også i forhold til studenter som ikke fungerer så godt. Ehm, så jeg hadde en sjef, en klok sjef, som snakket mye om omsorgsfull konfrontasjon, brukte hun. Det syntes jeg er et veldig, veldig godt begrep. Eh, for det er jo, vi kan jo blir feige, vi blir jo lett feige, det er enklest å sitte og ikke si noen ting, selv om en da vet at nå på lang sikt, så er ikke dette bra for deg.

Det er ikke slik at denne profesjonsetiske relasjons- og omsorgslogikken primært finnes hos aktørene i barnehagelærerutdanningene. Omsorg blir brukt mer eller mindre hyppig av studenter og pedagogikklærere i grunnskolelærerutdanningen også. I det siste sitatet ledes oppmerksomheten mot hva som er godt for den enkelte student. Det vil si at i relasjonen og i utøvelsen av omsorg står utviklingen av den enkelte i sentrum. En mer radikal relasjonell profesjonsetikk ville legge mer vekt på selve relasjonen – dens gjensidighet. Det vil si at som lærer vil min profesjonsetikk bli utformet av det dynamiske og gjensidige møtet mellom to moralske personer – for eksempel eleven og læreren. I materialet er de profesjonsetiske relasjonene tenkt mer som relasjoner der lærerens på forhånd gitte forståelse av for eksempel omsorg, utøves. Dermed lokaliseres profesjonsetikken i læreren, selv om den utøves i ulike relasjoner. Den mer radikale relasjonelle profesjonsetikken får dermed også en bakgrunnsrolle.

Det som trer i forgrunnen er lærerens kvaliteter og utvikling. Profesjonsetikken kobles løsere til normer, verdier, omsorg og relasjoner og fastere til utviklingen av den dyktige, ansvarlige og tillitsskapende lærer og lærerstudent. Det profesjonsetiske prosjekt er ikke å bidra til å legitimere etiske valg, men å utvikle lærerens og studentens holdninger og kvaliteter. Som en førskolelærerstudent uttrykker det: profesjonsetikk <handler om hvordan

jeg er som menneske». Å være en profesjonsetisk ansvarlig lærer er å utvise dømmekraft, og dømmekraft er nært knyttet til ens personlige og profesjonelle kvaliteter.

R5: Altså at den profesjonsetiske plattformen vi har, har en annen karakter enn for eksempel de profesjonsetiske kodeksene som en del av disse klassiske profesjonene har. Sånn at det der med ja dømmekraft. Av og til bruker vi fronesis-begrepet. At innsikt i etiske teorier, og det får dem jo, men det i seg selv endrer ikke en adferd. Sånn at det er den koblingen mellom det vi sier vi vil være som profesjonsutøvere og det som viser seg i hendene og som kommer ut her [peker på munnen].

Her er forståelsen av profesjonsetikk eksplisitt knyttet til Aristoteles' fronesis-begrep, og til en dydsetisk tradisjon. I den dydsetiske tradisjon flettes etikk og personlig identitet, kvaliteter og utvikling sammen. Flere av aktørene er opptatt av at deres egen personlige historie og egne erfaringer har stor betydning for hvordan de tenker profesjonsetikk. Pedagogikklærerne er opptatt av at profesjonsetikk ikke kan læres som epistemisk kunnskap, men må utvikles personlig hos studentene. Dermed blir forelesninger mindre viktig - og veiledning og utviklende samtaler avgjørende, slik en pedagog i en barnehagelærerutdanning uttrykker det:

R1: [...] altså du kan godt lese deg både grønn og gul og blå på Løgstrups tillitt og maktforhold. Men altså hvis du ikke kan det i praksis. Hvis du ikke har en evne til å sanse, forstå og tenke og gjøre det, så blir det ikke bra.

Både lærerne og studentene har begrenset tro på tradisjonelle etiske teorier. De kan hjelpe, men kun et stykke på veien. Det lærerstudentene trenger er et språk som hjelper dem til å se de etiske aspektene ved mange ulike sider av sin egen profesjonelle praksis som lærer. Det vil si et språk som kan hjelpe dem til å utvikle seg som etisk ansvarlig profesjonsutøvere, og utøve dømmekraft. Dømmekraft er å bevege seg ut i det usikre sier en pedagogikklærer ved en barnehagelærerutdanning:

R2: Jeg tenker liksom at det dreier seg om på en måte valg man må ta når det ikke er noe standard svar. Og det sier jeg ofte til studenter også, det er jo ikke sånn at du kan slå opp på side 73 på den boka og finne ut hva du gjør i en hver situasjon. Så jeg synes også det er nært knyttet til det her med danning som barnehagelærer.

Det profesjonsetiske er altså knyttet til læreren som autentisk, ekte *person* og forbilde, til hennes dømmekraft, utvikling, identitet, evne til å se seg gjennom andre, kritiske selvrefleksjon, menneskelige kvaliteter – i sum tanken om den gode lærer. Men det finnes også en annen forståelse av profesjonsetikk som lærerkvalitet i materialet. I denne andre

forståelsen er kvalitetene hos lærerne koblet til *lærerrollen*. Slik uttrykker en pedagogikk lærer i en av grunnskolelærerutdanningene det:

R2: Profesjonsetikk tenker jeg handler om å forvalte det, punkt én, det mandatet du har fått. Altså være i tråd med det som er satt som førende verdier. Som vi prøver å si til studentene, at du kan ikke bare velge selv, du kan ikke velge å være imot inkludering. Og disse her overskridende temaene i form av verdi tenker jeg personlig er litt vanskelig å skille. Ja, det er ganske innvevd. Det du er forpliktet på. Og det leser studentene også om. Og så handler det om å handle i tråd med det som er faglig, lovmessig, verdimessig, som er sånne postulater som hele yrket er tuftet på. Tenker det handler om det.

Her etableres et skille mellom en potensiell personlig mening og rolle - og den mening alle lærere er forpliktet til som profesjonell lærer, det vil si i sin lærerrolle. Å gå inn i en lærerrolle vil si å gå inn i et kollektivt profesjonsetisk univers, der en har et spesifikt mandat og er kollektivt forpliktet faglig, juridisk og verdimessig. Også dette kan forstås som en dydsetisk forståelse av profesjonsetikk, men her knyttes dydene og egenskapene til en forståelse av en kollektiv rolle og ikke til den personlige og individuelle karakter.

Ved første øyekast kan det virke som at denne forståelsen står i motsetning til den personlige. Men i materialet er det ikke slik at aktørene velger den ene eller den andre. De fleste tenker at profesjonsetikk er både personlig og knyttet til rolle. De to forståelsene kan tenkes som to logikker som aktørene forhandler mellom. Felles for alle er at rollekravene får konsekvenser for ens personlige holdninger, kvaliteter og identitet. Samtidig stiller rollen krav som går utover det personlige og som gjør at man må forhandle seg selv om lærer og person på ulike måter. Slik reflekterer for eksempel en gruppe grunnskolelærere:

R1: Alle tenker jo over det. Og ja. En lærer på Paradise Hotel. Det henger ikke helt i hop.

R3: Jeg tenker på det hver gang jeg går over. Hvis jeg skal over veien da. Og det er rødt lys. Så kanskje jeg går allikevel. Så er det jo. Jeg tenker på det. Jeg tenker liksom, jeg legger ikke fra meg meg. Jeg skal jo bli lærer.

R1: Ja, og hjelm hvis jeg sykler for eksempel.

R3: Ja, det er viktig, ja.

R4: Du må jo være troverdig i det du gjør i klasserommet. Og det vil du ikke være om du er en helt annen person ute på fridtida.

R1: Men det er en veldig vanskelig del da. For du har jo et liv utenfor. Og du. Altså, det er veldig vanskelig.

R3: Men det er. Jeg føler det er forskjell på å hva du gjør på privaten, i hjemmet. Og det du gjør ute blant folk. Ute i samfunnet da. At hvis jeg. En ting er at jeg kanskje kan legge meg på sofaen å slappe av litt hjemme, men at jeg kanskje viser at jeg har gode holdninger ute blant folk da. For man kan alltid se. Ses liksom. Man har en offentlig rolle da. Så har man på en måte litt det og. Da må man oppføre seg.

Som lærere handler man på vegne av en hel profesjon, og er forpliktet av denne, hensynet til barna, foreldrene og samfunnet. Derfor er det ikke en privatsak for en lærer å være med på Paradise Hotel mener mange, mens andre er opptatt av at de også må kunne tre ut av lærerrollen. Ingen av informantene skiller klart mellom rolle og person. Profesjonsetikk er dermed verken noe annet enn allmenntikk (Grimen 2008), eller det samme som allmenntikk (i den grad den finnes). Som i all etikk er pedagogisk profesjonsetikk en forhandling mellom relasjonelle hensyn og personlige prosjekter. Det betyr at pedagogisk profesjonsetikk må rette seg både mot personlig utvikling, og mot forståelsen av lærerrollen. Ikke minst må pedagogisk profesjonsetikk tilby redskaper aktørene kan bruke i sine forhandlinger mellom det personlige og lærerrollen. Dømmekraft kan slik sett verken forstås som en individualisert eller kollektivisert virksomhet. De fleste aktørene i dette materialet forstår pedagogisk dømmekraft som en forhandling mellom ens eget moralske blikk og de profesjonelle relasjoner og forpliktelser lærerne står i. Slik uttrykker en pedagogikk-lærer ved en grunnskolelærerutdanningen denne forhandlingen:

R2: Det er selvsagt å skape syn for det barnet for studentene. Men jeg tror vi har en enorm jobb i å få dem til å innse at de også må jobbe med seg selv. Som menneske. Jeg startet på høsten i dette emne her, mangfold, og sier «dere kommer ingen vei hvis dere ikke jobber, starter med dere selv, med å gå i dere selv, bli kjent med hvordan dere reagerer på ulike forhold, hva slags holdninger dere har.» Holdninger har vi ikke snakket om. Ikke sant. Og relatere det til hva du er forpliktet på. Og at du kan ikke leve ut visse type holdninger hvis du skal være lærer og ja. Så det tenker jeg er kanskje selvsagt åpne for da. At dette handler også mye om etiske saker, men. Det å være faglig godt forberedt det er en viktig bit. Det er veldig skjodesløst å ikke være. Ja. Men jeg tror kanskje den holdningen og innstillingen til hva slags oppdrag de har. At du har et samfunnsmandat som du skal forholde deg til. Så godt du bare kan.

Forhandlingen mellom det personlige og det rollebestemte i den dydsorienterte profesjonsetikken finnes gjennomgående hos både pedagogikk-lærere og lærerstudenter, men er tydeligere og mer aktiv hos aktørene i grunnskolelærerutdanningen enn i barnehagelærerutdanningen.

Tidligere i analysene påpekte vi at for aktørene er profesjonsetikk *viktig* men også *vagt*. Det profesjonsetiske blir ofte det tause, implisitte – det som er vanskelig å begrepsfeste. Aktørene forhandler mellom det personlige og det rollebestemte i profesjonsetikken, men denne forhandlingen virker nok lite eksplisitt og bevisst hos mange. Det er altså mer forhandlinger aktørene *gjør* enn reflekterer bevisst over. Spørsmålet er om lærerutdanningen og den pedagogiske fagligheten har gode nok språklige ressurser for at studentene og lærerne

skal kunne se de etiske aspektene ved sentrale pedagogiske tema som selvoppfatning, motivasjon, inkludering, mangfold, skole-hjem-samarbeid, spesialpedagogiske tiltak og tilpasset opplæring. Den samme pedagogikkleren som ovenfor formulerer det slik:

R2: For hva gjør du når barn blir skuffet, tråkket på? For det kan de risikere at de blir når du står i klasserommet. Og at koblingen mellom det å ha god kunnskap om hvordan barn lærer, hva som påvirker selvoppfatning og motivasjon, det som på den ene siden handler om læringsarbeid, men det er en etisk dimensjon i det. Som jeg ser det. Det tror jeg ikke disse studentene fanger opp. Det er jeg usikker på om de gjør. Det de fanger opp som er veldig eksplisitt og som er veldig gjennomgående, det er disse store temaene. Inkludering, mangfold, skole-hjem-samarbeid, spesialpedagogiske tiltak, tilpasset opplæring. Det er veldig eksplisitt, og vi har ganske mange dilemmaer som vi fører fram og som vi diskuterer.

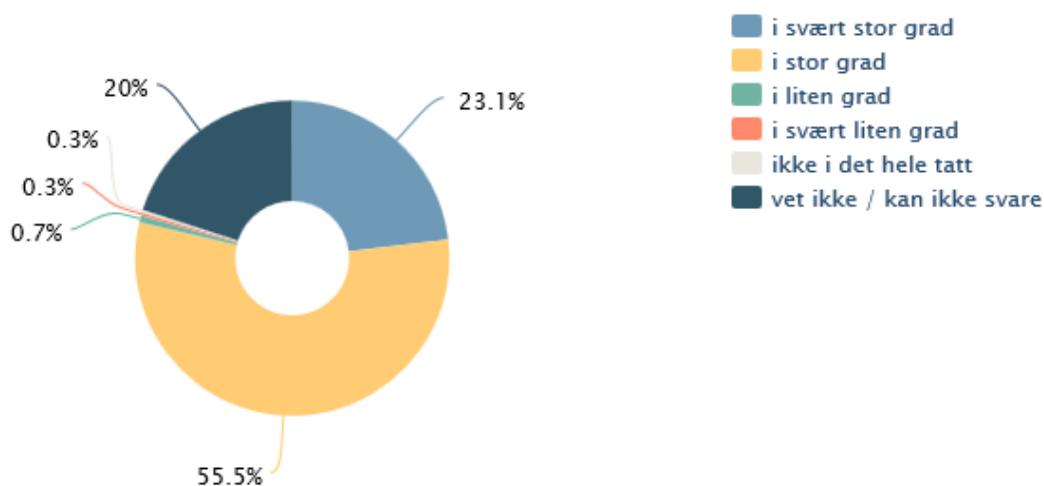
Det er en utfordring at aktørene forstår profesjonsetikk som viktig, men vag. Det vage gjør at de etiske aspektene ved det profesjonelle skjønn blir lite eksplisitt, samtidig som det er avgjørende. Hva det manglende presise profesjonsetiske språket skyldes, er ikke klart. En mulighet er at etikk, og profesjonsetikk spesielt, er et perifert emne i pedagogisk faglighet og utdanning. Det at flere pedagogikklerere henviser til etikkfaglighet i RLE-seksjonene, kan tyde på det. Samtidig har mange pedagogikklerere kompetanse i profesjonsetikk og etikk mer allment, men hevder at de tradisjonelle teoriene bare hjelper et stykke på vei. Det som trengs er et språk som kan hjelpe til å se de etiske aspektene av pedagogisk faglighet og praksis og som kan hjelpe lærernes praktiske forhandlinger og dømmekraft. Dette er funn i tråd med forskningen til Campbell og andre. Campbell (2000 og 2008) ser løsningen som bedre læring av et tradisjonelt etisk og profesjonsetisk språk i lærerutdanningen. Vi er usikre på dette. Studentene i vårt materiale har hatt undervisning i tradisjonelle etiske teorier og lest betydelig litteratur om temaet, men bruker det i liten grad i sine profesjonsetiske refleksjoner. De karakteriseres av et hverdagslig og lite profesjonelt språk.

## **7.4 Samfunnsmessige og politiske betingelser for profesjonsetikk**

Hvordan forstår så pedagogikklererne og lærerstudentene de samfunnsmessige og politiske betingelsene for læreres profesjonsetikk? Campbell beskriver hovedsakelig to typer bruk av profesjonsetiske koder, som Lærerprofesjonens etiske plattform. For det første kan slike koder

være til en hjelp i etisk refleksjon i lærernes hverdagslige praksis. Kodene kan hjelpe til å avklare grenser og retning for praksis, og ikke minst kan de hjelpe til å begrunne de profesjonsetiske valg lærere tar slik at de blir tydelig og eksplisitte for andre aktører som blir berørt av valgene. For det andre kan slike koder bidra til å styrke den kollektive profesjonens relative autonomi. Tanken er at ett av kjennetegnene til en profesjon er skjønnsutøvelse og dømmekraft. Utøvelsen av et slikt skjønn kan ikke begrenses for mye av detaljstyring av profesjonen. Profesjonen må selv være medbestemmende i forhold til mål og hensikter - og arbeidsformer og aktiviteter. For å vise at profesjonen tar ansvar for en slik frihet, lager den ofte profesjonsetiske koder. I flere land er det organer som forvalter de profesjonsetiske kodene og kan sanksjonere profesjonsetiske overtredelser.

I materialet brukes Plattformen relativt lite som hjelp til å reflektere profesjonsetisk av både studenter og pedagogikklærere. De aller fleste er positive til innholdet i Plattformen. Samtidig gir de uttrykk for at fordi den er ganske abstrakt og er et uttrykk for ganske allment aksepterte etiske verdier, normer og holdninger. Dette gjør at den ikke uten videre er naturlig å bruke. Dette stemmer godt overens med studentenes svar i spørreundersøkelsen, der nesten 80% svarer at Plattformens verdigrunnlag er i tråd med deres egne grunnleggende verdier. Nesten ingen svarer i liten eller svært liten grad:



Figur 12: Plattformen og egne grunnleggende verdier - studenter



I det kvalitative materialet er det tydelig at mange av aktørene ikke husker innholdet i Plattformen så godt. Videre er det grunn til å anta at studentene tross alt har begrensede praksiserfaringer fra barnehage og skole, og at Plattformen ikke er direkte relevant for pedagogikk lærernes hverdagslige praksis. Samtidig er det flere informanter som uttrykker viktigheten av Plattformen, at den er nødvendig og at den vil bli mer og mer brukt i tiden som kommer.

Ingen av studentene eller pedagogikk lærerne kobler eksplisitt og av seg selv Plattformen til lærerprofesjonens relative autonomi. Flere uttrykker skepsis til at Plattformen er vedtatt av Utdanningsforbundet og mener at Plattformen burde vært utformet og bestemt av arbeidsgiversiden og staten. Disse grunnskolelærerstudentene uttrykker det slik:

I: [ ] Er det noe som hører til en fagforening eller er det noe som hører til arbeidsgiver?

R2: Arbeidsgiver. Når vi diskuterte om det så fikk vi jo vite at den var jo blitt laget for at profesjonen som ... altså lærerprofesjonen skulle få større status, men jeg vet ikke om det er veldig mange som kjenner til den Plattformen og om læreryrket har fått større status.

R1: Bortsett fra oss lærere på en måte. Vi vet jo om den. Men han burde vært oppe på et høyere nivå altså.

I: Men kan en sånn profesjonsetisk plattform eller regelverk bety noe for lærerprofesjonen?

R3: Blir tatt kanskje mer på alvor av andre og...altså hvis de tenker på andre typer yrker da som er profesjoner så er det... altså hvis du først skal bygge en profesjon så må du ha det liksom helt fra toppen. Du kan ikke ha noe fagforbund som kommer og utarbeider noe. Det er noe med å bli tatt på alvor da.

I flere av intervjuene presenterte vi som intervjuere argumentasjonen om koblingen mellom Plattformen og profesjonelt autonomi. Flere av studentene og pedagogikk lærerne uttrykte da at de var enig i denne argumentasjonen og at de skiftet mening. Andre var i tvil eller holdt fast på at profesjonsetiske koder ligger til arbeidsgiversiden og ikke profesjonsforeningene. De samme grunnskolelærerstudentene reflekterer slik etter at intervjuer hadde presentert autonomi-argumentet:

R2: Men da har jeg forandret mitt syn holdt jeg på å si.

R3: Hvordan da?

R2: Fordi jeg tenker at de som jobber med mennesker sånn som leger og lærere de er nødt til å ha en frihet fordi mennesker er forskjellige. Vi er individuelle og vi er så forskjellige og vi har ikke like behov. Så jeg tenker at vi trenger en frihet. Den logikken var ikke så veldig dum for å si det sånn.

R1: Nei, den var faktisk ikke det. Dette med frihet... og så er det kanskje en større fleksibilitet til å endre det også da hvis du ikke er pålagt det fra lovgivende myndigheter da. Det var ikke dumt det.

R2: Og det at de kan stole på lærerne også ved å gi den friheten.

R1: Ja, og det klart de vet hvor skoen trykker. De i fagmiljøet, så kanskje det ikke var så dumt allikevel da.

R3: Men det viste ikke vi at det var sånn.

R2: Men likevel så er det ikke ... vi snakker jo om at for å kunne gi noen en frihet så må man jo stole på de personene og det føler jeg ikke alltid at lærerne får da. Jeg tenker ikke folk bare stoler på lærerne.

At autonomi-argumentet ikke reflekteres eksplisitt hos aktørene, skyldes altså ikke at de er grunnleggende uenige i det, men at denne type refleksjoner i liten grad preger lærerutdanningene, både hos lærerne og studentene. De samfunnsmessige betingelsene for lærerprofesjonen tematiseres i liten grad. På spørsmål svarer mange av aktørene at pedagogisk profesjonsetikk også omfatter utdanningspolitikk. Likevel er det lite faglige og kritiske analyser av samfunnsmessige betingelser for læreres profesjonsutøvelse både i pensumlitteraturen og i undervisningen. Slik svarer tre pedagogikklærere ved en grunnskolelærerutdanning på spørsmål om de tar opp slike temaer i undervisningen:

R2: For lite

R3: Jeg har ikke undervist nok til at jeg kan ...

[..]

R3: Jeg vet ikke hvor legitimt det egentlig er. Vi jobber jo for utdanningsdepartementet, det er jo helt klart

R1: Ja, vi har et slags oppdrag.

R3: Det har ikke mandat til det der, men å tenke kritisk om det, det kan vi gjøre, og det bør vi gjøre for så vidt.

R2: Men jeg er litt motsatt, jeg syntes det er så mye kritikk om skolen, at jeg har litt mer sånn, hvordan skal vi få det her til å bli positivt, altså skal de høre på alt det her negative

To pedagogikklærere ved en barnehagelærerutdanning uttrykker at de også er usikre. Kritikk forstås som personlige («min») meninger, og knyttes derfor til den enkelte lærerstudent og lærer – ikke til den kollektive lærerprofesjonen:

R1: Det er vel litt sånn at, jeg tenker jo at det bør tas opp. Men det er det at den er såpass nå at man vet ikke helt sikkert hva man kan og hvordan det forventes at man skal gjøre det. Men det er liksom det, litt tilbake igjen til det i sted, at man kan gå inn i saker med kritisk blick og hjelpe studentene til å tenke kritisk rundt uten og nødvendigvis si at dette er min mening eller sånn. Men kunne gå inn i, ja, og inn i den aktuelle debatten for eksempel. Og føre de inn der.

R2: Det er sånn jeg. Altså lager noen oppgaver som går på «hva er ulempene og hva er fordelene med noe sånt?»

To andre pedagogikklærere ved en grunnskolelærerutdanning deler noe av den samme oppfatningen. Kritiske analyser kobles til personlige meninger («korstog») og kritikk dreier seg primært om den enkelte lærer, ikke om vilkårene for den kollektive lærerprofesjonen:

R2: Men vi har ikke noe sånn eksplisitt. Vi har «skolen som organisasjon» som kommer inn i PELL 3, så der er det i noen grad. Vi har ikke noe godt pensum på akkurat den. Så det som skjer er jo når du skal skape interesse så tar man inn dagsaktuelle ting og snakker om. Altså bevisstgjør dem på at de kommer ut i en situasjon der de har argusøyne på seg fra elevene, fra foreldre, fra politikerne. Og dette her med å ta stilling til alle disse nye føringene som. Altså de må være klar over at de kommer til å få så mye press på alt fra gode pedagogiske tekniske løsninger til store forskningsprosjekt som sier ditt og tatt. Så den type bevisstgjøring foregår jo litt langs med, men det er noe mer av hvem du er som lærer enn at vi har det på pensum. De leser ikke noe om det, tror jeg.

R1: Sånn som du nevnte målstyring og sånn. Det er jo pensum, men vi har ikke noe, vi er ikke på noe sånn korstog eller misjonstur.

Med andre ord vektlegger profesjonsetikken hovedsakelig den enkelte lærer og de nære relasjonene hun eller han står i. De samfunnsmessige og utdanningspolitiske betingelsene for læreres profesjonsutøvelse er prinsipielt innenfor profesjonsetikkens rekkevidde hos aktørene, men tar form av personlige synspunkter og meninger, ikke faglige kritiske analyser. Kritik er viktig for alle, men kritikk dreier seg om den enkelte kritiske, refleksive lærer. Kritik kobles i liten grad til analyser av de utdanningspolitiske og samfunnsmessige betingelser for læreres profesjonsutøvelse. Dermed forsvinner det perspektivet at årsakene til læreres svekkede profesjonsbetingelser skyldes utdanningspolitiske forhold og ikke forhold i den enkelte kommune, skole eller klasse.

Materialet viser at lærerutdanningene legger betydelig vekt på å være forskningsbasert. Studentene er vant til å jobbe med og forholde seg til forskningsbidrag, og ser det som viktig å være forskningsinnrettet i fremtidig praksis. Forskningsperspektivet er imidlertid ikke like tydelig når det gjelder nasjonale og globale utdanningsdiskurser og -politikk. De fleste av studentene og pedagogikklærerne gjør ikke det utdanningspolitiske planverket og mekanismene til forskningsobjekt, men snarere til gitte rammer for lærerens profesjonsetikk. En pedagogikklærer i en barnehagelærerutdanning som har spesialpedagogikk som sitt felt, sier det slik:

R3: Jeg tror ikke jeg flagger egne oppfatninger om det [utdanningspolitikk] så veldig mye selv om jeg antagelig er ganske opplest på det. Men jeg har jo tatt opp det her med innføring av new public management-regimet i en del kommuner og hva slags konsekvenser det kan ha i forhold til ledelsesstrukturer og ledelse. Og sier ikke direkte at jeg ikke liker det, men det er ikke langt unna kanskje. Jeg prøver å skille mellom det å jobbe faglig og det å jobbe politisk. Altså at lojaliteten ligger til de rammeverk vi har og dem er vi forpliktet til. Også innenfor det spesialpedagogiske feltet. Det er ikke liksom fritt frem. Og så hvis jeg vil forandre det så handler det ikke om at det er åpent for å være illojal. Da må man heller jobbe direkte politisk. Så jeg tror kanskje jeg er mer sånn.

Utdanningspolitikk blir her gjort til tema i undervisningen. Samtidig konstrueres det et enten-eller-valg mellom lojalitet og illojalitet til et politisk rammeverk. Det som da faller ut av syne, er at utdanningspolitikk og utdanningsmekanismer kan gjøres til objekt for kritiske analyser. Konsekvensen kan bli at faglige og forskningsbaserte kritiske analyser av utdanningspolitikk kan oppfattes som illojale og profesjonsetisk illegitime, og at kritikk formatteres som personlige synspunkter. En annen konsekvens kan være at det blir profesjonsetisk legitimt å forstå pedagogisk forskningsbasert faglighet innenfor de til enhver tid gitte politiske rammer. Dette kan føre til en unnløstelse av å gjøre rammene til objekt for faglig kritisk analyse.

Forståelsen av de utdanningspolitiske betingelser for lærernes profesjonsetikk hos aktørene i denne undersøkelsen er illustrert i tabell 1.

<b>Forståelse av utdanningspolitiske betingelser for profesjonsetikk</b>		
	Individuell	Kollektiv
<b>Personlig synspunkt</b>	+	÷
<b>Faglig</b>	÷	÷

Tabell 7: Forståelsen av utdanningspolitiske betingelser for profesjonsetikk

## 7.5 Konklusjon

I sum har vi gjennom analysene av profesjonsetikk i lærerutdanningene kommet frem til følgende funn:

1. Det er ulikt hvor mye Plattformen er kjent og brukes i de ulike lærerutdanningene.
2. Plattformen inngår i temaet profesjonsetikk. Profesjonsetiske temaer behandles på hovedsakelig fire måter i lærerutdanningene: (1) Det er et eksplisitt profesjonsetisk pensum; (2) profesjonsetikk er et eksplisitt tema for undervisning ved de fleste lærerutdanningene; (3) profesjonsetikk er først og fremst et integrert perspektiv i en rekke andre temaer i arbeidet i pedagogikkfaget; og (4) profesjonsetikk er et tema i samtaler med praksisveiledere.
3. Profesjonsetikk forstås ikke som et tynt begrep. Aktørene skiller ikke mellom profesjonsetikk og etiske perspektiver ved pedagogisk praksis. Likevel er

utdanningspolitiske og samfunnsmessige betingelser for å praktisere profesjonsetikk perifert eller utenfor aktørenes synsfelt.

4. Aktørene bruker ulike teoretiske tradisjoner i sin konstruksjon av profesjonsetikk, men noen finnes i bakgrunnen og andre i forgrunnen. I bakgrunnen finnes profesjonsetikk i form av normer, prinsipper, verdier, konsekvenser og relasjoner. Forgrunnen i forståelsen av profesjonsetikk preges av et språk om lærerens kvaliteter, identitet, dyd, holdninger, utvikling, og læreren som forbilde. Samtidig forhandles denne personlige dydspregede profesjonsetikken med tanken med de krav som den kollektive lærerrollen stiller. Profesjonsetikk i form av slike forhandlinger er svakt språklig artikulert. Profesjonsetikk forstås som viktig, men vag.
5. De utdanningspolitiske og samfunnsmessige betingelsene for læreres profesjonsetikk forstås i hovedsak som personlige synspunkter og i mindre grad som objekt for faglig analyse og betingelse for den kollektive lærerprofesjonen.

# 8 Drøfting og anbefalinger

I dette siste og konkluderende kapitlet skal vi oppsummere våre funn på tvers av de ulike delprosjektene, vi skal diskutere hva de betyr og vi skal gi Utdanningsforbundet anbefalinger når det gjelder det videre arbeidet med Plattformen og profesjonsetikk. Kapitlet er tredelt. Først diskuterer vi aktørenes forståelse av profesjonsetikk og hva den betyr for Utdanningsforbundets arbeid med profesjonsetikk. Andre del dreier seg om ulike samfunnsmessige betingelser for profesjonsetikk og hva de betyr for Utdanningsforbundets arbeid. I tredje del diskuterer vi implementeringsarbeidet og kommer med anbefalinger med utgangspunkt i målene i Strategiplanen.

## 8.1 Forståelsen av profesjonsetikk og arbeidet med Plattformen

Analysene av forståelsen av profesjonsetikk hos lærere, ledere, pedagogikk lærere og lærerstudenter viser at den er sammensatt og ulik på den ene side og har noen klare fellestrekk på den andre. I det følgende skal vi konsentrere oss om fellestrekkene, men også tematisere vesentlig forskjeller. Fellestrekkene kan sammenfattes i tre punkter: spørsmålet om profesjonsetikk forstås tykk eller tynn, om det profesjonsetiske språket og om profesjonsetikkens forgrunn og bakgrunn.

### 8.1.1 Tykk versus tynn profesjonsetikk

Når de ulike aktørene blir spurt om hva profesjonsetikk er og omfatter, gir de aller fleste uttrykk for en tykk forståelse. Profesjonsetikk er et perspektiv ved all pedagogisk praksis, sier de fleste. Samtidig viser analysene et paradoks. Når de snakker om hva profesjonsetikk mer konkret dreier seg om, er det ikke alt, men noen ganske få, avgrensede temaer og områder som trer frem. Mye av den pedagogiske praksisen blir ikke gjort til gjenstand for deres profesjonsetiske analyse. Spørsmålet er hvordan dette paradokset kan forstås.

Det er helt klart at alle grupper i materialet ikke skiller mellom profesjonsetikk på den ene side og etiske aspekter ved undervisning og pedagogisk praksis i videre forstand på den andre. Profesjonsetikk dreier seg ikke bare om avgrensede dilemmaer, det dreier seg også om

å ha et etisk blikk på potensielt alt som skjer i barnehagen og skolen. Profesjonsetikk handler ikke kun om å handle rett i situasjoner, men om å være en god lærer og være med på å utvikle en god barnehage og skole.

Samtidig er det enkeltsituasjonene og casene lærerne trekker frem når de forteller hva profesjonsetikk er i praksis. Abstrakt og teoretisk profesjonsetikk har begrenset verdi som hjelp i praktiske situasjoner, hevder lærerne. Videre snakker de lettere om profesjonsetikk på visse områder enn andre. Aktørene reflekterer profesjonsetikk mer knyttet til sosial dannelse enn til fag. Lærerne og lederne snakker mer om profesjonsetikk i forbindelse med tillit til elevene enn hvorfor og hvordan man skal undervise i middelalderen. Profesjonsetikk går godt sammen med ulike metodiske programmer (som Pals og Zero), hevder de fleste, men har problemer med å identifisere profesjonsetiske aspekter ved dem.

### **8.1.2 Det profesjonsetiske språket**

Hva er grunnen til det? Vi vil hevde at det ikke er fordi aktørene har en tynn forståelse av profesjonsetikk, men fordi de har et lite utviklet profesjonsetisk språk. Et gjennomgående funn i lærerutdanningene er at profesjonsetikk forstås som viktig, men vag – både hos studenter og pedagogikklærere. Når det er slik i lærerutdanningen, er det ikke merkelig at lærerne har problemer i praksis. Det skal sies at det er en forskjell mellom skole og barnehage. I barnehagen har vi funnet mer kollektiv profesjonsetisk refleksjon - over for eksempel hva det vil si å være respektfull og hva medvirkning betyr i praksis. Det må også understrekes at våre undersøkelser ikke uten videre kan generaliseres. Det er for eksempel ulikt hvordan det arbeides med profesjonsetikk i lærerutdanningene. Samtidig er bildet på tvers av et ganske omfattende materiale ganske entydig på dette punktet. Og mange av aktørene reflekterer over sitt eget mangelfulle profesjonsetiske språk.

Man kan selvfølgelig diskutere hvor viktig det profesjonsetiske perspektivet er sammenlignet med andre pedagogiske perspektiver. I denne rapporten forutsetter vi at profesjonsetikk er viktig i og med Utdanningsforbundets satsing. Videre vil vi argumentere for at etiske perspektiver ved pedagogisk praksis er vesentlige – pedagogikk dreier seg ikke kun om det effektive, men også om det gode.

Hva kan den språklige ubehjelpeligheten skyldes? Det er lett å legge skylden på lærerutdanningene, men det tror vi er for enkelt. Lærerutdanningene er til dels svært opptatt

av profesjonsetiske perspektiver og behersker i større og mindre grad ulike profesjonsetiske teorier og språk. Mange argumenterer likevel for at disse teoriene og dette språket er bare til delvis hjelp. Det profesjonsetiske, slik de ser det, inngår i en rekke temaer på komplekse måter, og her kommer tradisjonell profesjonsetisk teori til kort, slik de opplever det. På den annen side er en god del av de praktiske metode-programmene med mer som brukes i skole og barnehage enten blottet for etiske perspektiver eller basert på et kategorisk skille mellom fag og etikk. Da hjelper ikke praktisk materiell aktørene til en mer integrert profesjonsetisk refleksjon. På et annet nivå kan man stille spørsmål om etikkens plass i pedagogikk som fag. Den profesjonsetiske kompetansen i lærerutdanningene er i mange tilfeller mer knyttet til enkelte ildsjeler enn til den felles fagligheten. Et kritisk spørsmål er altså i hvilken grad etikk er integrert i en felles, pedagogisk faglighet. I hvilken grad er etikk integrert i pedagogikk slik det utøves som fag?

### **8.1.3 Profesjonsetikkens bakgrunn**

Et gjennomgående funn er at de ulike aktørene bruker ulike teoretiske og praktiske redskaper i sin konstruksjon av profesjonsetikk, men at noen av disse redskapene i forgrunnen og noen i bakgrunnen.

To av de redskapene som plasseres i bakgrunnen er en instrumentell konsekvensetisk logikk på den ene side og regler og pliktlogikk på den andre. Dette betyr altså ikke at disse måtene å reflektere og vurdere på er fraværende, men at de ikke spiller en hovedrolle. For eksempel er forpliktelse og plikt mer fremtredende i relasjon til samfunnsmandat enn i lærernes nære og hverdagslige relasjoner.

Konsekvensetikkens og pliktetikkens birolle kan beskrives som noe overraskende. En resultatorientert og instrumentell logikk ligger innebakt i en markeds- og konkurranseorientering av utdanning (Ball, 2008). Brint (2002) hevder for eksempel en orientering hos amerikanske studenter i retning av en instrumentell, utilitaristisk etisk logikk. Materialet tyder på at aktørene har en annen etisk logikk enn førende utdanningsdiskurser og at den ikke er hovedsakelig instrumentell.

Regler, normer og rettigheter har selvfølgelig en rolle i de ulike pedagogiske institusjonene, men de dominerer ikke. Ofte blir regler forstått innenfor en dydsetisk ramme.



Den gode lærer bruker regler, men ikke teknisk eller absolutt, hun bruker dømmekraft. Disse funnene er overraskende fordi mye pedagogisk profesjonsetisk forskning og teori setter prinsipper og normer i sentrum. I den profesjonsetiske faglitteraturen er dilemmaer og valg mer fremtredende enn hos aktørene i vår undersøkelse. Profesjonsetiske koder har tradisjonelt også vært dominert av prinsipper og normer for profesjonell atferd.

Samtidig er ikke dette hele historien når det gjelder vårt materiale. Et viktig funn er at det pliktetiske språket er mer fremtredende i lærernes relasjon til samfunn og politikk enn i deres nære relasjoner til barn, elever og kolleger.

Relasjoner er selvfølgelig vesentlige i læreres profesjonsetikk, og samtlige påpeker relasjonen til det enkelte barn og den enkelte elev som primær. Samtidig er disse relasjonene mer å forstå som felt og ansvarsforhold der læreren utfører sin profesjonsetikk, enn etiske ressurser. Med noen unntak bestemmes etikken i liten grad av den andres grunnleggende forskjellighet, eller at den andre legger sitt liv i lærerens hånd. Det betyr at eleven og barnet blir mer objekt for lærerens profesjonsetikk enn et subjekt som kan gi læreren profesjonsetiske innsikter.

### **8.1.4 Profesjonsetikkens forgrunn**

I profesjonsetikkens forgrunn står lærerrollen, lærerens kvaliteter, dømmekraft, holdninger, refleksjon og handlingsberedskap. I materialet er profesjonsetikken knyttet til den enkelte lærer mer enn til prinsipper, konsekvenser og relasjoner. Profesjonsetikken er knyttet nært til tanken om den gode enkeltlærer.

Et gjennomgående funn er at den gode enkeltlærer forstås både som personlige og som rollebestemte kvaliteter. På den ene side kan en lærer ikke skille mellom det personlige og lærerrollen, hevder informantene. Man kan ikke uttrykke innvandreriendtlige holdninger som privatperson og samtidig ha tillit hos eleven som lærer. Man kan ikke *skille* mellom det personlige og lærerrollen, men man må *skjelne* og forhandle mellom dem. Lærerrollen har en dobbel kollektiv forpliktelse. For det første har man som lærer et samfunnsmandat og står til ansvar overfor en formålsbestemmelse av barnehage og skole. For det andre er man som lærer representant for hele lærerstanden og lærerprofesjonen, man er mer enn en person og et individ. Det profesjonsetiske består dermed i en kontinuerlig utvikling av personlige

holdninger. Å være lærer er å være i forandring. Men det består også i en avklaring av ens kollektive rolle som lærer, en avklaring som i en praktisk hverdag forhandles frem i interaksjon med andre lærere.

På den ene side sier lederne at profesjonsetikk betyr å være voksen, altså være personlig ansvarlig i et tillitsforhold. På den andre side sier de at profesjonsetikk betyr å være profesjonell i form av refleksjon og ha en handlingsberedskap. Aktørene forhandler disse aspektene, det personlige og det rollebestemte, på ulike måter.

Måten de forhandles på får konsekvenser for forståelsen av profesjon. Jo mer vekt som legges på det personlig, desto mer får profesjon betydning 'det å være profesjonell'. Profesjon i profesjonsetikk betyr i dette tilfellet at man som individ utfører sin lærerjobb på en god måte – og individuell dømmekraft. Dersom vekten legges på lærerrollen, får profesjon en mer kollektiv betydning. Profesjonsetikk dreier seg i så fall mer om kollektive standarder, verdier, holdninger, forpliktelser – og kollektiv dømmekraft. I materialet ligger vekten på den første av disse, og da spesielt i barnehagen og barnehagelærerutdanningen.

På bakgrunn av denne diskusjonen vil våre anbefalinger til Utdanningsforbundet være som følger:

- Arbeidet med Plattformen bør knyttes tydelig opp til det mer generelle arbeidet med pedagogisk profesjonsetikk.
- Lærerne trenger hjelp til å bevege seg i rommet mellom de «store», abstrakte og prinsipielle temaer i Plattformen og de «små», konkrete og hverdagslige spørsmål.
- Lærerne trenger hjelp til både å gjøre begrunnede valg i etiske dilemmaer og til å kunne analysere etiske aspekter ved sin pedagogiske praksis.
- Det er viktig å knytte det profesjonsetiske arbeidet til fag og ikke kun sosiale relasjoner.
- En utfordring er å bidra til å videreutvikle det profesjonsetiske språket slik at det både kan være presist, relevant og nyttig.
- Utdanningsforbundet bør bidra til å klargjøre og styrke lærernes kollektive profesjonsrolle.

## **8.2 Samfunnsbetingelser og arbeidet med profesjonsetikk**

Dreier læreres profesjonsetikk seg kun om de nære relasjoner eller omfatter den også samfunnsspørsmål og ikke minst de samfunnsmessige betingelsene for lærerprofesjonen og for læreres profesjonelle praksis? Hvordan forstår aktørene dette – og hvordan kan deres oppfatninger vurderes ut fra faglig perspektiver? Er det rom for kritiske analyser av samfunnsbetingelsene for lærernes profesjonsetiske praksis?

Vi minner om at vi bruker samfunnsbetingelser som et sekkebegrep for en rekke ulike ytre strukturer og dynamikker som slår inn på ulikt vis i barnehage og skole. Samfunnsbetingelser omfatter dermed en rekke og ulike prosesser som globalisering, konkurranse- og markedsorientering av utdanning, internasjonale, nasjonale og lokale politiske strategier og beslutninger og formaliserte samfunnsmandater gjennom ulike planverk og forskrifter. Et analytisk poeng hos oss er at disse drivkreftene og dynamikkene forhandles på ulike steder og på ulike nivåer. Globale drivkrefter forhandles ulikt av nasjoner, kommuner, skoler og lærere. Spørsmålet er om aktørene identifiserer disse drivkreftene i lærerpraksisen, og hvordan de analyseres og forhandles.

Aktørenes svar er sammensatte. På den ene side sier de aller fleste at læreres profesjonsetikk også omfatter samfunnsforhold. På den andre side reflekterer aktørene i liten grad konkret hvordan disse setter betingelser for og slår inn i lærerpraksis. Kritiske analyser av samfunnsbetingelser og utdanningspolitikk forstås som individuelle spørsmål, noe den enkelte lærer må ta stilling til som privatperson, og i liten grad som et profesjonsanliggende. Videre forstås kritikk som personlige meninger og spørsmål om politisk aktivisme mer enn som faglige analyser.

Lærerne og lederne preges i stor grad av lojalitet i betydningen lydighet overfor politiske myndigheter. I praksis blir dermed samfunnsspørsmål, samfunnsbetingelser og utdanningspolitikk fritatt for profesjonsetiske analyser. Videre blir samfunnsbetingelsene og de utdanningspolitiske føringene forstått som gitt. I stor grad unndras disse forholdene faglig analyse. Det faglige og profesjonsetiske fokus er på de nære relasjoner. Dermed blir det i stor grad usynlig hvordan de ytre betingelsene slår inn og er medbestemmende i for eksempelvis en lærer-elev relasjon. Videre forstår aktørene samfunnsbetingelser hovedsakelig som planverk og forskrifter – og mindre som de betydelige og systematiske forventninger til resultater som medier, foreldre, politikere og andre samfunnsaktører uttrykker. Samfunnskravet om at skoler og lærere skal «levere» gjøres i liten grad til objekt for faglige analyser.

Sandefjord-saken er et godt eksempel på dette - og på hvordan en tilspisset konflikt bidro til at de involverte lærerne måtte utvikle sitt profesjonelle faglige og analytiske språk. På politisk hold ble sentrale pedagogiske begreper fylt med innhold fra en markedsorientert og instrumentell tenkning. Lærerne måtte gjenerobre det pedagogiske og profesjonelle språket slik at de kunne analysere hva som hadde skjedd – ikke minst hvordan samfunnsbetingelser, og her en bestemt logikk og type diskurs, hadde slått inn i deres lærerhverdag. Ikke bare var det snakk om at lokalpolitikere grep inn i lærernes profesjonelle autonomi når det gjaldt pedagogisk vurdering. En instrumentell og markedsorientert logikk ble importert til lærernes hverdagspraksis gjennom en bestemt måte å snakke, analysere og verdsette på. Disse aspektene ved Sandefjord-saken er gode eksempler på hvordan såkalte ytre samfunnsbetingelser slår inn i lærernes nære og indre praksis.

Vi argumenterer her ikke mot læreres lojalitet overfor deres samfunnsmandat, men hevder at samfunnsmandatet og samfunnsbetingelsene i liten grad gjøres til gjenstand for faglig analyse. Slike analyser er helt nødvendige for lærernes profesjonsetiske vurderinger. Det viser Sandefjord-saken. Lærerne kunne ikke godta de samfunnsbetingelser de ble stilt overfor, de var etisk illegitime. Et slikt dramatisk profesjonsetisk valg krever en faglig begrunnelse som er tydelig for de impliserte parter. Et faglig og profesjonelt språk som omfattet samfunnsbetingelser gjorde saken klar for lærerne og bidro til en transparent begrunnelse for deres valg.

I forlengelsen av dette vil vi påpeke ytterligere to momenter. Det første gjelder forståelsen av kritikk. Samfunnsanalyser er ikke det samme som politisk aktivisme. Samfunnsanalyser er verken mer eller mindre kritiske enn analyser av pedagogiske praksiser i skole og barnehage. Det viktige er forståelse av sammenhengen mellom samfunnsbetingelser og hverdagslig profesjonell praksis. Kritikk av samfunnsbetingelser må eventuelt skje på grunnlag av faglige analyser. Det andre gjelder forholdet mellom utdanningspolitikk og pedagogisk faglighet. Vi vil hevde at det er avgjørende for en pedagogisk profesjonalitet at lærere har en utviklet faglighet og faglig identitet som er noe annet enn deres samfunnsmandat og samfunnslojalitet. *Se våre konkrete vurderinger og anbefalinger knyttet til Sandefjord-saken i punkt 4.6.* Gjennomgående i materialet understrekes den politisk bestemte fagligheten mer enn lærernes egen pedagogiske og annen faglige identitet. Den pedagogiske fagligheten knyttes mer til å gjennomføre den politisk bestemte fagligheten enn

til aktive forhandlinger mellom sterk faglig identitet på den ene side og samfunnsoppdrag på den andre.

Vår samlede og entydige konklusjon er at pedagogisk profesjonsetikk er viktigere enn noen gang. Barnehage- og grunnskolelærere står i et betydelig krysspress, der de må forhandle mange ulike og motstridende hensyn. Det er helt avgjørende at de viser at barn, elever, foreldre, politikere og media kan ha tillit til lærere, men at de også må ha tillit for å kunne gjøre en faglig og etisk god jobb. Videre er det avgjørende at lærere synliggjør at etisk og faglig ansvar («responsibility») i barnehage og skole er videre og mer grunnleggende enn teknisk ansvar («accountability») for resultater:

The school as a social organization has traditionally been a place for cultivating and caring for trust and responsible behaviors (Hargreaves 2003; Sharan and Chin Tan 2008). Learning to be responsible for one's own and others' well-being and growth is a tacit goal of schools. Societies with high social capital often also have higher mutual trust in other people. In such societies, as Hargreaves (2008, p. 37) suggests, responsibility precedes accountability. He asserts that "accountability is the remainder that is left when responsibility is subtracted." Responsibility grows from trust. Institutional cultures based on the culture of trust also spread responsibility to all members of the institution. One may also note that when trust disappears, so does an individual's sense of accountability or responsibility—and vice versa. Therefore, building trust within schools and especially among schools and their communities is a crucial step toward intelligent accountability and stronger mutual responsibility for our school systems. Unfortunately, in many schools external policies have replaced responsibility and trust with accountability which has left many schools caught between reaching out for their moral purpose and material rewards (Sahlberg, 2010, p. 54).

Gjennom det profesjonsetiske arbeidet viser lærerne og Utdanningsforbundet at de tar sitt etiske oppdrag på alvor. Plattformen og arbeidet med profesjonsetikk er en hjelp for den enkelte lærer til å navigere i sin praksis. Men den bidrar også til å løfte frem de etiske aspektene ved pedagogisk praksis – og til å styrke lærerprofesjonens relative autonomi.

På bakgrunn av diskusjonen overfor vil vi anbefale:

- At det videre arbeidet med profesjonsetikk kobles tett til arbeidet med profesjon.
- At det videre arbeidet omfatter kritiske analyser av samfunnsbetingelsene for lærernes profesjonsetikk og profesjonsutøvelse.
- At Utdanningsforbundet fortsetter og videreutvikler sin satsing på arbeidet med profesjonsetikk.

## 8.3 Hva har skjedd i forhold til målene i Strategiplanen?

Som rapporten viser har Utdanningsforbundet satt i gang et omfattende arbeid knyttet til implementeringen av Plattformen og arbeid med profesjonsetikk generelt, på alle nivåer i organisasjonen. Arbeidet har hatt ulikt innhold, vært organisert forskjellig og hatt ulik effekt. Strategiplanen er bygd opp rundt fem prioriterte satsingsområder (lærerutdanning, ledere, erfaringsdeling og kunnskapsutvikling, samarbeid og profesjonsetikk og politikkutvikling). I dette avsluttende avsnittet vil vi komme med noen korte, oppsummerende vurderinger og konkrete anbefalinger knyttet til de nevnte satsingsområdene.

### 8.3.1 Lærerutdanningene

Målet i Strategiplanen for dette satsingsområdet har vært:

Lærerprofesjonens etiske plattform skal være kjent for alle lærerstudenter, og de skal ha erfaringer med hvordan Plattformen kan tas i bruk i lærerarbeidet. Fag- og pedagogikklærere ved institusjonene må kjenne Plattformen, og praksislærere i barnehager og skoler må være tilstrekkelig skolert for å ivareta praksisopplæringens sentrale rolle i dette arbeidet (Utdanningsforbundet, 2012, p. 4).

Av fylkesoversikten i tabell 4 ser vi at relativt mange har opprettet kontakt med lærerutdanningene, ofte i form av arrangementer for studentene. De faglige innspillene har imidlertid i liten grad vært rettet mot lærerutdannere. Studenter er framtidige lærere og en sentral målgruppe. Men det er også viktig å forankre arbeidet hos lærerutdannerne for at Plattformen og arbeidet med profesjonsetikk kan inngå som et naturlig ledd i bredere faglige sammenhenger. I lærerutdanningene er det ikke nok med en presentasjon av Plattformen. Den må gjøres til gjenstand for faglig kritisk analyse både gjennom lærestoff og undervisningsopplegg på samme måte som det jobbes med andre temaer. Vi vil også gjerne understreke behovet for at de representantene for Utdanningsforbundet som holder kurs for studentene (og for andre for den saks skyld) er faglig dyktige og grundig skolert i profesjonsetisk teori, slik at de kan legge opp til faglige analyser og kritisk refleksjon. Forslaget i Strategiplanen om «rammemanus» og «eksempelhefte» som kan brukes i undervisningen i lærerutdanningen er vi skeptiske til, fordi det neppe vil bidra til å etablere nødvendig kritisk distanse og forskningstilnærming. Derfor tenker vi oss nok at dette ikke vil være like tjenlig i lærerutdanningene som det vil være i for eksempel organisasjonsutvikling.

Ulike forskningsbidrag som analyserer Plattformen som profesjonsetisk kodeks, empiriske undersøkelser av profesjonsetisk praksis der Plattformen inngår, Plattformen som profesjonsrettet virkemiddel og så videre, vil være verdifulle inn i en lærerutdanning.

### **8.3.2 Lederne**

Målet i Strategiplanen for dette satsingsområdet har vært:

Ledere skal være pådrivere i det profesjonsetiske arbeidet på sin arbeidsplass, i samarbeid med den tillitsvalgte, i lederfora og i møter med arbeidsplassens andre samarbeidsparter (Utdanningsforbundet, 2012, p. 6)

Våre undersøkelser og analyser bekrefter viktigheten av denne målsettingen. De lederne vi har intervjuet har vært svært positive til arbeidet med profesjonsetikk, og samarbeidet med ansvarsgruppe/-person har vært godt. Pilotene rapporterer at deres spesielle satsing ikke ville vært mulig uten støtte og pådriv fra ledelsen.

### **8.3.3 Erfaringsdeling og kunnskapsutvikling**

Målet i Strategiplanen for dette satsingsområdet har vært:

Erfaringer skal deles underveis i landsmøteperioden slik at vi sammen kan videreutvikle kunnskapen om hvordan vi styrker det etiske arbeidet i profesjonskollektivet (Utdanningsforbundet, 2012, p. 8).

Vi vurderer det dithen at det fortsatt er behov for å gjøre Plattformen enda bredere kjent, styrke det etiske arbeidet i profesjonskollektivet og arbeide med overordnede temaer som for eksempel «Hva er profesjonsetikk?», «Grunnleggende verdier i læreprofesjonene» og «Hva er profesjonelt ansvar?» på alle nivåer i organisasjonen. Men samtidig anbefaler vi også Utdanningsforbundet å ta noen skritt videre og spisse tematikker og fokusområder ytterligere. Både analysene av pilotprosjektene og Sandefjord-saken viser behovet for dette. Eksempler på slike temaer er: «Ethiske perspektiver på vurdering», «Ethiske perspektiver på voksenrollen i forhold til barns lek», «Respekt og likeverd i forhold til kollegaer», «Ledere – representanter for arbeidsgiver og medlemmer». Både ledere og lærere i barnehage og skole uttrykker behovet for å utvikle gode faglige begrunnelser og for å utvikle det pedagogiske og etisk språk i profesjonsfellesskapet. Arbeidet har i stor grad har vært preget av skolering, noe vi

tenker er vesentlig også i fortsettelsen. Men Utdanningsforbundet kan i tillegg legge til rette for mer systematisk erfaringsutveksling. Som fylkesoversikten i tabell 4 viser, finnes det svært mange og kreative måter å organisere arbeidet på. Så langt er for eksempel nettsider på fylkesnivå i liten grad brukt til dette. Erfaringsutvekslingskonferanser er en annen mulig måte å organisere dette på. Eller man kunne tenke seg å utvikle noen eksempelfeletter hvor ulike etikkprosjekter er kort presentert og evaluert. Opprettelse av flere piloter vil også kunne intensivere arbeidet, og da anbefaler vi Utdanningsforbundet å intensivere den faglige og organisatoriske støtten i oppstartsfasen. I tillitsvalgtopplæringen ser det ut til at profesjonsetikken har fått godt fotfeste. Samtidig opplever tillitsvalgte at det er vanskelig å finne rom og fora for å ta arbeidet med tilbake på arbeidsplassnivå. Kanskje bør kursingen også rette seg mot mulige måter å gjøre dette på.

### **8.3.4 Samarbeid**

Målet i Strategiplanen for dette satsingsområdet har vært:

Alle nivåer i organisasjonen skal ta initiativ til å sette profesjonsetikk på dagsordenen og ta Plattformen i bruk i og utenfor egen organisasjon. Norsk lektorlag og Skolelederforbundet har sluttet seg til Lærerprofesjonens etiske plattform, og utdanningsmyndighetene anerkjenner Plattformen som en grunnleggende del av lærerprofesjonens arbeid for å fremme god utdanning for alle barn, unge og voksne (Utdanningsforbundet, 2012, p. 10)

Av fylkesoversikten ser vi at det er relativt få fylker og lokallag som rapporterer at de har satt i gang tiltak hvor profesjonsetikken har blitt løftet fram i forhold til lokale skolemyndigheter og skoleeiere. Det kan man jo tenke som et mulig skoleringsområde for eksempel i tillitsvalgtopplæringen. Samarbeid med andre lærerorganisasjoner vurderer vi også som et arbeid «på vei». Her virker det som sentralledet har kommet noe lenger i drøftinger og forhandlinger enn vi har kunnet spore i fylkene og lokalt. Hvis Utdanningsforbundet fortsatt skal definere Plattformen til å gjelde «hele profesjonen» og ikke bare egne medlemmer, bør dette arbeidet intensiveres.

### **8.3.5 Profesjonsetikk og politikkutvikling**

Målet i Strategiplanen for dette satsingsområdet har vært:



Økt bevissthet om sammenhengen mellom det profesjonsetiske arbeidet og Utdanningsforbundets øvrige arbeid, slik at dette på sikt blir en naturlig integrert helhet (Utdanningsforbundet, 2012, p. 12).

Det hadde vært mulig å gå grundigere til verks i undersøkelsene våre av hvordan profesjonsetikk har blitt integrert i politikkutvikling i organisasjonen. En mulig måte å tilnærme seg dette kunne være å analysere politiske dokumenter for landsmøteperioden både på sentralt og fylkesnivå og fulgt ulike råd og utvalgs debatter. Dette har vi ikke hatt mulighet til innenfor dette prosjektets tidsrammer. Det vi ser imidlertid at dette arbeidet er på god vei på sentralt nivå i organisasjonen. Vi har observert en tydelig bevissthet om de profesjonsetiske aspektene i Sentralstyre, Utdanningspolitisk utvalg og Lederråd. I tillegg har vi også sett at organisasjonen viser både faglig tyngde og bevissthet i sekretariatet. Etter vår vurdering har Utdanningsforbundets politiske og administrative ledelse tydelig vist viktigheten av at ledere setter en standard og fokus på arbeidet. Det samme vil et profesjonsetisk råd kunne bidra til, se vår begrunnelse i punkt 4.5.

## 8.4 Oppsummering av anbefalingene

I dette avsnittet oppsummerer vi våre anbefalinger knyttet til de fire delprosjektene.

### 8.4.1 Politikkutvikling og implementeringstiltak

- Utdanningsforbundet har startet en stor og omfattende satsing på profesjonsetikk. Det blir viktig å fortsette denne satsingen. Å arbeid med profesjonsetikk bør være et langsiktig prosjekt!
- Vi ser at det har vært svært viktig for implementeringsarbeidet at det sentralt i organisasjonen har vært *en* person og en tverrfaglig gruppe som har koordinert arbeidet.
- Vi ser at det til nå har vært viktig å gjøre Plattformen kjent, og at det fortsatt må være en hovedoppgave. Man kan tenke seg dette som et første ledd i arbeidet, mens det neste målet bør være å styrke og videreutvikle den profesjonsetiske dybdeforståelsen og refleksjonene i skole og barnehage. Det vil bety en satsing på kompetanseheving i dybden ikke bare i bredden. Vi ser for oss en bevegelse fra å fokusere på de

overordnede spørsmålene som for eksempel «Hva er profesjonsetikk?» til temaer som for eksempel «Når barn blir krenket», «Barns lek og voksenrollen», «Hva betyr egentlig respekt og likeverd i klasserommet», «Kollegaers væremåter», «Hva er profesjonelt skjønn?»

- Pilotprosjektene har i mange tilfeller vært vellykket og en mulighet kan være en videre satsing på prosjektbarnehager og -skoler. Erfaringene fra pilotene kan knyttes til både begrunnelser for satsingen, struktur på og innholdet av arbeidet samt at resultater av pilotene legger et godt grunnlag å videreutvikle nye prosjekter.
- Oversikten over aktiviteter i fylkene knyttet til implementeringen av Plattformen og arbeidet med profesjonsetikk generelt er noe variert. Samlet sett viser oversikten likevel til stor aktivitet og kreativitet og mye godt arbeid rundt omkring i fylkene. Oversikten viser at det ligger godt til rette for omfattende erfaringsdeling og mulighet for utvikling av ressurshefter.
- Vi anbefaler Utdanningsforbundet å opprette et profesjonsetisk råd. Det gir profesjonen mulighet til å være synlig og aktiv i det offentlige rom. Det vil åpne for innsyn og en transparent argumentasjon og profesjonsutøvelse, noe som igjen kan øke profesjonens troverdighet og anseelse. Saken er godt utredet og temanotatet er et godt gjennomarbeidet kunnskapsgrunnlag for opprettelse av et slikt råd. Et profesjonsetisk råd vil også kunne være til god hjelp for utdanningsforbundet i en videre satsing på profesjonsetikk.
- Vårt materiale viser at Sandefjordsaken var kompleks og at de ulike aktørene trekker fram forskjellige og overlappende aspekter og perspektiver som viktig i saken. Vi anbefaler Utdanningsforbundet å analysere perspektivene de ulike aktørene vektlegger i Sandefjord- saken i «fredstid» for å kunne skolere organisasjonen for lignende saker i framtiden.
- Når det gjelder profesjonsetikkens «virkeområde» ser vi tydelig et behov for å satse mer på temaer knyttet til læreprofesjonens samfunnsbetingelser. Det er tydelig at det til nå har vært stort profesjonsetisk engasjement knyttet til møte med barnet/eleven, mens det har vært noe mindre fokus på det profesjonsetiske ansvaret i kollegiet. Satsing på profesjonsetikkens ansvar i møte med politiske rammebetingelser har nærmest vært fraværende.

## 8.4.2 Profesjonsetikk i barnehager og skoler

- Lærerne og barnehagelærerne kjenner generelt til Plattformen, men mange uttrykker at de ikke har fått den under huden. Pilotskolene og –barnehagene uttrykker at det å være pilot har hjulpet dem til å fokusere på profesjonsetiske spørsmål. Det ser altså ut til at det kan være fornuftig å videreføre arbeidet med pilotiskoler og –barnehager. Dette arbeidet bør imidlertid også spres til skoler og barnehager som ikke er piloter.
- De skolene og barnehagene som har jobbet mest og best med profesjonsetiske spørsmål generelt og Plattformen har hatt tillitsvalgte og ledere som sammen har vært engasjert i arbeidet. Dette bør være kriterier for å bli piloter, dersom dette arbeidet fortsetter.
- Vi ser at lærerne og barnehagelærerne i stor grad mangler et språk for å snakke om profesjonsetikk. Når temaet er oppe blir samtalene ofte ulne og uklare. Vi mener derfor at arbeidet med Plattformen bør knyttes opp til det mer generelle arbeidet med pedagogisk argumentasjon og at man bør tenke på hvordan man kan utvikle et språk for å snakke profesjonsetisk. En utfordring for Utdanningsforbundet er derfor å bidra til å videreutvikle det profesjonsetiske språket slik at det kan være presist, relevant og nyttig.
- Lærerne og barnehagelærerne trenger hjelp til å bevege seg i rommet mellom de «store», abstrakte og prinsipielle temaene i Plattformen og de «små», konkrete og hverdagslige spørsmål. Den profesjonsetiske forståelsen veksler mellom å omfatte alt og å sentreres rundt hverdagsdilemmaene. Forhandlinger mellom disse ytterpunktene vil kunne utvikle profesjonsetikken videre og hjelpe barnehage-/lærerne til både å gjøre begrunnede valg i etiske dilemmaer, samt å kunne analysere etiske aspekter ved pedagogisk praksis.
- Det faglige forsvinner under radaren for profesjonsetikken. Det er liten refleksjon om at faglige valg og faglig innhold også kan ha med etikk å gjøre. Vi ser det derfor som viktig å knytte det profesjonsetiske arbeidet til fag, ikke bare til sosiale relasjoner. Barnehage-/lærerne er nesten utelukkende opptatt av relasjonene til barnet og eleven når de diskuterer profesjonsetikk. Selv om de nevner prinsipper og regler er det det

nære forholdet som tematiseres hyppigst. Dette betyr at profesjonsetikken til en viss grad blir privat. Utdanningsforbundet bør derfor bidra til å klargjøre og styrke lærernes kollektive profesjonsidentitet, samt åpne opp for videre forståelser av profesjonsetikk.

### 8.4.3 Ledere

- Ledere og tillitsvalgte er nøkkelpersoner i arbeid med profesjonsetikk på arbeidsplassene. Utdanningsforbundet bør arbeide målrettet for å inspirere dem til å hjelpe dem med å lede det profesjonsetiske arbeid ved den enkelte barnehage eller skole.
- Det er viktig å motivere for samarbeidet mellom leder og plasstillitsvalgt.
- Materialet Utdanningsforbundet har utviklet med caser og dilemmaer oppleves fruktbart og har vært en viktig ressurs for lederen i det profesjonsetiske arbeidet. Utdanningsforbundet bør fortsette å utvikle slike ressurser. Samtidig er det viktig at både ledere og lærere utfordres til å finne / konstruere fortellinger, dilemmaer og caser med utgangspunkt i egen praksis.
- Pilotprosjektet og arbeidet med implementering har i begrenset grad «trigget» lederne til å tenke rundt egen lederetikk. Lederetikk bør bli et prioritert område i det videre arbeidet.
- Det er viktig å arbeide med hva lojalitet overfor politisk prosessere og politiske vedtak krever, og eventuelt ikke krever av profesjonen. Profesjonsetikken må også omfatte en samtaler om faglig innhold og målet med utdanningen.
- Lærerprofesjonens etiske plattform har en betydelig plastisitet. Det er en styrke, men svekker også dens kritiske potensiale. Utdanningsforbundet bør arbeide med hvordan plattformen kan bli et redskap for kritisk (selv)refleksjon.
- Det er når der profesjonsetiske arbeidet integreres i ulike prosjekter man allerede er engasjert i at profesjonsetikken oppleves mest meningsfullt. Det er derfor viktig

hjelper lederen til å se hvordan profesjonsetiske perspektiver inngår i og kan belyse det pedagogiske utviklingsarbeidet som foregår i barnehagen eller på skolen.

- Utdanningsforbundet bør hjelpe ledere og lærere til å løfte fram den usynlige profesjonaliteten som ligger i mye av den profesjonsetiske samtalen og de holdningene som en forsøker å fremme i barnehage og skole. Det kan gjøre ved å la foreldrene får innblikk eller delta i denne samtale, invitere eiere inn i denne samtalen og i bringe den ut i det offentlige rom (for eksempel i form av kronikker).
- Det å fokusere på noen utvalgte sider av barnehage / skolevirkeligheten synes å være fruktbart. Utdanningsforbundet bør hjelpe ledere og tillitsvalgte til å legge en plan for det profesjonsetiske arbeidet.

#### **8.4.4 Lærerutdanningene**

- Mange har opprettet kontakt med lærerutdanningene, og da ofte i form av arrangementer for studentene. Men vi noterer oss at de faglige innspillene i liten grad har vært rettet mot lærerutdannere. Studenter er framtidige lærere og en sentral og selvfølgelig målgruppe. Samtidig anbefaler vi å styrke dialogen med lærerutdannerne slik at Plattformen og arbeidet med profesjonsetikk kan integreres med andre temaer og aktiviteter i lærerutdanningen.
- I lærerutdanningene er det ikke nok med en presentasjon av Plattformen. Den må gjøres til gjenstand for faglig kritisk analyse både gjennom lærestoff og undervisningsopplegg på samme måte som det jobbes med andre temaer. Det er viktig at Utdanningsforbundet bidrar til at Plattformen og profesjonsetikk knyttes til ulike faglige diskusjoner som for eksempel profesjon, etikk og pedagogikk, samfunnsmandat og samfunnsbetingelser.
- Vi anbefaler at de representantene for Utdanningsforbundet som holder kurs for studentene (og for andre for den saks skyld) er faglig dyktige og grundig skolert i profesjonsetisk teori, slik at de kan legge opp til faglige analyser og kritisk refleksjon.

Det er viktig at representantene kan knytte Plattformen og profesjonsetikk til andre emner og litteratur i utdanningene.

- Forslaget i Strategiplanen om «rammemanus» og «eksempelhefte» som kan brukes i undervisningen i lærerutdanningen er vi skeptiske til, fordi det neppe vil bidra til å etablere nødvendig kritisk distanse og forskningstilnærming. Derfor tenker vi oss nok at dette ikke vil være like tjenlig som for eksempel i et organisasjonsutviklingsperspektiv. Vi vil anbefale at Utdanningsforbundet bidrar til å legge til rette for forskning på Plattformen og profesjonsetikk, slik at disse publikasjonene i neste omgang kan brukes i lærerutdanningene.

## 8.5 Avslutning

I denne rapporten har vi forsøkt å holde to ting sammen: Vi har fulgt implementeringstiltakene tett, samtidig har vi undersøkt det vi kan kalle implementeringsfeltene – eller kanskje heller praksisfeltene. Her har profesjonsetikk vært en del av hverdagen lenge, og vi har vist hva slags hverdager, praksiser og forståelser som finnes der. Samtidig har vi beskrevet hvordan Plattformen og Utdanningsforbundets satsing på profesjonsetikk ser ut fra deres synsvinkel. Det vil kunne gi verdifull informasjon til Utdanningsforbundet sentralt. Men ikke minst vil disse analysene kunne hjelpe de mange ulike medlemsgruppene å se hvordan arbeidet med profesjonsetikk gjøres andre steder og i andre sammenhenger.

Denne rapporten inneholder et mangfold av analyser – av en meget mangfoldig og stor organisasjon som ønsker å gjøre en innsats for å bidra til å styrke fagligheten og bevisstheten ved læreres profesjonsetikk. Det er et ambisiøst prosjekt, og det vil ta tid. Det er ikke noen organisatoriske detaljer som skal forandres, prosjektet dreier seg om å bidra til et kjerneområde ved lærerpraksis. Slikt sett er det imponerende hva som har skjedd så langt, og tiltakene virker lovende for fortsettelsen.

## Litteratur

- Afdal, G. (2006). *Tolerance and curriculum*. Münster/New York: Waxmann.
- Afdal, G. (2014). Ethiske og pedagogiske logikker. In G. Afdal, Å. Røthing, & E. Schjetne (Eds.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser*. [Oslo]: Cappelen Damm.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33-46.
- Biesta, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49.
- Brint, S. (2002). The Rise of the « Practical Arts ». In S. Brint (Ed.), *The future of the city of intellect: The changing American university* (pp. 231-259). Stanford: Stanford University Press.
- Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357-385.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. London: Routledge.
- Engelsen, B. U. (1988). *Litteraturdidaktiske strømninger i en planrevisjonstid: litteraturundervisning på ungdomstrinnet: debatt og planrevisjonsdokumenter fram til M 87-analysert i et læreplanteoretisk perspektiv. Analyse av litteraturdidaktisk vektlegging i sentrale utredninger, innstillinger og planrevisjonsdokumenter*. Doktoravhandling: Universitetet i Oslo.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism –The Third Logic*. Cambridge: Polity.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. In A. T. Molander, L. I. (Ed.), *Profesjonsstudier* (pp. 71-86). Oslo Universitetsforlaget.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In I. V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 826-857). Washington DC: American Educational Research Association.

- Held, V. (2006). *The Ethics of Care: personal, political, and global*. Oxford: Oxford University Press.
- Hov, D. K. J. (2007). *Den gode profesjonelle. Profesjonsetikk for advokater og barnevernsarbeidere*. (Doktorgradsavhandling), University of Oslo, Oslo.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). Skolens samfunnsmandat - med eller uten anførselstegn. *Bedre skole*(1), 50-53.
- Olsen, O. E., Mikkelsen, A., & Lindøe, P. H. (2002). Fallgruver i følgeforskning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*(2).
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of educational change*, 11(1), 45-61.
- Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of educational change*, 12(2), 173-185.
- Solbrekke, T. D., & Karseth, B. (2006). Professional responsibility—an issue for higher education? *Higher Education*, 52(1), 95-119.
- Strike, K., & Ternasky, P. L. (1993). Introduction: Ethics in Educational Settings. In K. Strike & P. L. Ternasky (Eds.), *Ethics for Professionals in Education. Perspectives for Preparation and Practice*. New York: Teacher College Press
- Utdanningsforbundet. (2011). Profesjonsetikk. Hva og hvorfor? Hentet 11.08.14 fra <http://www.Utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Profesjonsetisk-plattform---kom-med-dine-innspill/Profesjonsetikk---hva-og-hvorfor/>.
- Utdanningsforbundet. (2012). Profesjonsetikk - strategiplan for landsmøteperioden 2013-2015. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdanningsforbundet. (2013). *Annbudsdokument. Følgeforskning av Utdanningsforbundets arbeid med implementering av lærerprofesjonens etikk*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdanningsforbundet. (2014). Lærerprofesjonens etiske råd - et kunnskapsgrunnlag for mulige veivalg i Utdanningsforbundet, Temanotat 5/2014. [https://www.Utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202014/Temanotat\\_2014\\_05.pdf](https://www.Utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202014/Temanotat_2014_05.pdf): Utdanningforbundet.