



Yrkesetik i lärarutbildning – essensens betydelse

Marita Cronqvist

<https://orcid.org/0000-0002-6639-8803>

marita.cronqvist@hb.se

Teaching is an ethical activity and in order to ensure a high quality in teaching, ethics need to be visualized and verbalized. In a phenomenological empirical study with student teachers as participants, data were analyzed in order to express the essential meanings of professional ethics. The essence can be described as the meanings that in spite of different contexts are relatively persistent. In phenomenology, the possibility of expressing the essence of a phenomenon is interpreted in different ways. In this article, the author argues that the essence is needed to verbalize ethics in teaching tentatively as a kind of ethical code or guideline for becoming teachers. Some of the essential findings stemming from the empirical study mentioned above are compared with the ethical principles formulated in *Lärares Yrkesetiska Principer* (2001) by the two Swedish unions, *Läraryrkesförbundet* and *Lärarnas Riksförbund*, to argue for the importance of formulating the essence.

Keywords: Essens, etik, fenomenologi, yrkesetik, yrkesetisk kod

1. Inledning och forskningsöversikt

När lärare och barn möts i undervisning finns etiken alltid närvarande genom deltagarnas sätt att förhålla sig till varandra. Undervisning kan därmed beskrivas som en moralisk aktivitet (Bullough, 2011; Murrell, 2010). Ett yrkes status och kvalitet kan relateras till professionsbegreppet som främst innebär att verksamheten baseras på vetenskap men även på en gemensam etik (Brante, 2009). Englund och Solbrekke (2015) skiljer på professionalisering, en extern status för yrket och professionalism, en intern pedagogisk kvalitet i undervisningspraktiken.

I den interna kvalitén är undervisningens moraliska dimension central (Englund och Solbrekke, 2015) och lärares etiska kompetens får därmed stor inverkan. För att säkerställa en hög kvalitet blir det angeläget att etikens betydelse synliggörs och medvetandegörs inom lärarutbildningen.

I forskningen, redovisas olika aspekter av den problematik som finns gällande etik i undervisning. Det finns exempelvis studier som visar att lärares medvetenhet om etikens betydelse i undervisningen brister (Buzzelli & Johnston, 2002), att de saknar ett språk för den (Sockett & LePage, 2002) och att de mestadels bygger sina val på personligt tyckande (Thornberg, 2008). Problematiken är allvarlig med tanke på etikens inverkan på undervisningens kvalitet. Inledningsvis redovisas yrkesetiken som teoretiskt begrepp ur olika synvinklar, som levd praktik och utifrån professionalism. Därefter beskrivs fenomenologins möjligheter att undersöka yrkesetiken såsom ”tyst kunskap” och olika uppfattningar om begreppet essens redovisas.

1.1 Yrkesetik som teoretiskt begrepp

I de styrdokument som finns för förskola och skola, exempelvis skollag och läroplaner, förekommer inte begreppet yrkesetik. Det talas i stället om värdegrund och grundläggande värden. När begreppet yrkesetik förekommer, som exempelvis i de yrkesetiska principer som lärarförbunden (Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet) gemensamt formulerat (Lärarnas Riksförbund, 2001), inbegriper det många områden (föräldrakontakter, relationer till barnen) och många nivåer (samhällsnivå, kollegial nivå). Exempelvis ska lärare ”följa den yrkesmässiga och vetenskapliga utvecklingen inom sitt yrkesområde”, ”respektera såväl kollegors som andra yrkesgruppers kompetens” och ”ta ansvar inte bara för att eleverna lär, utan också för vad de lär” (Lärarnas Riksförbund, 2001, ur Lärares yrkesetiska principer). Det står även att principerna vilar på en specifik människo- och kunskapssyn, men denna förklaras inte utan får antagligen tolkas utifrån principerna. Det teoretiska begreppet yrkesetik blir sammanfattningsvis osynligt eller diffust i det här sammanhanget, antingen för att det beskrivs på ett väldigt abstrakt vis eller för att det får omfatta så många områden. Kopplingen till den levda praktiken finns inte och de yrkesetiska principerna bygger inte uttryckligen på någon forskning, vilket är problematiskt utifrån att undervisning ska byggas på vetenskap och beprövad erfarenhet.

1.2 Yrkesetik som levd praktik

Yrkesetiken kan användas på en kollektiv nivå som exempelvis i olika styrdokument eller i de yrkesetiska principerna, men kan även betraktas på en individuell nivå, som den enskilde lärarens personliga etik. Denna personliga etik bör likväl som den kollektiva bygga på vetenskap och beprövad erfarenhet men flera studier visar dock att den ofta bygger på personligt tyckande (Norberg, 2004; Thornberg, 2008). När lärare ombeds förklara sina etiska ställningstaganden i undervisningen refererar de exempelvis till egna barndomsupplevelser och inte till teorier inom yrket (Thornberg, 2008). De personliga erfarenheterna är värdefulla men måste föras samman med vetenskap och beprövad erfarenhet i yrkesutövningen. I lärarens möte med barnet får yrkesetiken betydelse som levd praktik. I den levda praktiken är etiken en del av komplexa situationer där begrepp som pedagogik och didaktik också har betydelse. I mötet med barn i konkreta situationer blir det därför svårt att särskilja och peka på etikens roll. Detta leder i sin tur till att det blir svårt att verbalisera etiken utifrån praktiken (van Manen, 2000). Yrkesetiken som levd praktik är sammanfattningsvis svår att få syn på och uttrycka verbalt.

Utifrån denna bild av yrkesetiken gjordes en fenomenologisk empirisk forskningsstudie i syfte att få kunskap om innebörder av yrkesetik i lärarstudenters levda praktik, som kunde uttryckas som en essens (Author, 2015). Essensen kan sägas vara de innebörder som trots olika kontexter är relativt beständiga (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008). Studien ifråga fokuserade på yrkesetik som fenomen (det som visar sig) och som levd praktik vilket innebär att den utgick från lärarstudenters upplevelser av etik i mötet med barnen. Genom att studenternas levda erfarenheter formuleras som en essens synliggörs och medvetandegörs det teoretiska begreppet yrkesetik. Därigenom kan etiken också diskuteras i utbildningen. Inom fenomenologin finns skilda uppfattningar huruvida det är möjligt att uttrycka ett fenomenens essens eller inte. I denna artikel argumenteras för betydelsen av att uttrycka innebörder av begreppet yrkesetik som en essens med utgångspunkt i fenomenologin. Synliggörandet av yrkesetik genom verbaliseringen av essensen i den ovan nämnda studien redovisas på tre olika nivåer från abstrakt till konkret. Denna kombination av olika nivåer gör essensen lämplig att använda för att formulera en yrkesetisk kod eller vägledning som bygger på forskning. Argumentationen i artikeln bidrar till forskningen genom att klargöra essensens betydelse för att synliggöra och verbalisera centrala aspekter i undervisningspraktiken.

1.3 Yrkesetikens betydelse för kvaliteten i yrket

Englund och Solbrekke (2015) skiljer på professionalisering såsom autonomi och status i yrket och professionalism såsom pedagogisk kvalitet i den praktiska yrkesutövningen. Professionalismen kan i sin tur förstås utifrån två logiker, dels sådant som kan kontrolleras utifrån (accountability), dels sådant som handlar om ett professionellt ansvar (responsibility). Englund och Solbrekke (2015) tydliggör att praktiken och den etiska dimensionen i yrkesutövningen är den grundläggande kvalitetsaspekten i professionalismen. De pekar på problematiken i en utveckling där tilltro till mätbarhet, standardisering, kontroll (accountability) sätts framför tilltro till situerade bedömningar, tillit och det professionella ansvaret (responsibility) som måttstock för kvalitet. Båda logikerna har ett nära samband och samspelar, enligt Englund och Solbrekke, men uppdelningen ger möjlighet att diskutera hur de ska balanseras i utvecklingen av en professionalism. Sambandet mellan professionalism och professionalisering problematiseras i deras studie och de menar att en hög professionalisering inte garanterar kvalitet i professionalismen, men att det går att vända på resonemanget och hävda att det professionella ansvaret är avgörande för att ge yrket hög kvalitet. Sammanfattningsvis kan aspekter som ligger till grund för yrkets kvalitet beskrivas som främjande av *responsibility* utifrån vetenskap och beprövad erfarenhet. Lärarutbildningen har stort inflytande på utvecklingen av yrket utifrån dessa aspekter (Englund & Solbrekke, 2015). Även Wallin (2003) betonar lärarutbildningens ansvar för att förena yrkesutövningens utgångspunkt i forskning med den erfarenhetsbaserade lärarpraktiken när det gäller professionaliseringen. Tendenser att förlita sig på flera andra ämnesdiscipliner i stället för att utgå från pedagogisk forskning (Englund & Solbrekke, 2015) eller att enbart grunda etiken på personligt tyckande (Norberg, 2004; Thornberg, 2008) måste motverkas.

Yrkesetiken som är en avgörande del av professionsutövningen betecknas ofta som implicit eller ”tyst” kunskap vilket är problematiskt (Colnerud & Granström, 2002; Orlenius & Bigsten, 2013; Sockett & LePage, 2002; Thornberg, 2008). Det finns nämligen en risk att kunskap som inte kan kommuniceras mystifieras och att det uppstår svårigheter inom professionen att synliggöra kompetensen. Yrkesetiken som grund för yrkesutövningen behöver därför verbaliseras i ett gemensamt yrkesspråk (Colnerud & Granström, 2002; Klaassen, 2002).

1.4 Yrkesetisk vägledning för lärare i praktiken

Behovet av att formulera och verbalisera en yrkesetisk kod motiveras både av viljan att stimulera barnens lärande och viljan att (därigenom) höja yrkets kvalitet i betydelsen att utveckla yrkets professionalism (Englund & Solbrekke, 2015). Yrkesetikens betydelse för barnens lärande styrks av att forskningen sedan 90-talet visat att undervisning är en etisk aktivitet och att lärarens karaktär har betydelse (se genomgång av Campbell, 2008).

Wyller (2007) för samman dygdetiken, som tar utgångspunkt i professionsutövarens karaktär, med fenomenologin. Utifrån dygdetiken ses läraren som föredöme för eleverna men det är oklart vad det egentligen innebär att vara föredöme (Carr, 2006; Osguthorpe, 2008). Forskare framför trots olika synsätt på innebörden att lärarutbildningen behöver stödja studenters utveckling till föredömen (Sanger & Osguthorpe, 2013; Schussler & Knarr, 2013; Sockett, 2009). I enlighet med ett fenomenologiskt synsätt att värden visar sig för den enskilde i relationen till andra människor menar Wyller (2007) att det inte finns några objektiva värden. Detta leder till att forskningen behöver undersöka fenomen såsom yrkesetik utifrån hur de presenterar sig i relationen mellan professionsutövare och den andre, som i detta fall är barnet. Fenomenologin rymmer tolkningar som gör det möjligt att söka efter yrkesetikens essens och genom exempelvis essensens tydliga struktur i abstrakta och konkreta nivåer skulle den kunna bidra i strävan att formulera en vägledande yrkesetisk kod. När yrkesetiken verbaliseras genom fenomenologisk forskning säkerställs den vetenskapliga grunden när koden används som vägledning och diskussion bland blivande lärare inför deras framtida yrkesutövning.

Hur en yrkesetisk kod ska kunna fungera som vägledning för lärare i praktiken diskuteras av Campbell (2000). I denna artikel gäller intresset en kod som enbart berör lärares individuella etik i mötet med barn. Även när denna avgränsning görs uppstår många frågor (Campbell, 2000). Struktur och ordval (exempelvis ska/ska inte) måste väljas utifrån hur koden ska användas och Campbell (2000) pekar på svårigheten att hitta en balans mellan det konkreta och det abstrakta uttrycket av en yrkesetisk kod:

Therefore, a preferred code of ethics should be specific enough to provide useful and relevant standards for action, yet broad enough to encompass most situations in a generally applicable way. (s. 214)

Den konkreta och abstrakta formuleringen av den etiska kod som förespråkas, återkommer jag till i samband med att dess essens redovisas. Formuleringen av en etisk kod kan ses som en möjlighet att skapa en kompetens hos lärare att reflektera över och verbalisera sitt etiska ansvar (Freeman, 1999).

1.5 Fenomenologins betydelse

Med sitt intentionalitetsbegrepp beskriver Husserl (1907/1995) hur människors uppmärksamhet alltid är riktad mot fenomenen och hur fenomenens innebörder uppstår i samband med detta. Fenomen får på detta sätt en betydelse för det erfalande subjektet och har därmed inte en objektiv betydelse. I riktandet mot ett fenomen erfars inte enbart det som faktiskt är synligt i situationen, utan även sådant som erfars tidigare presenteras med fenomenet som appresentationer. När exempelvis en lärare ska tillrättavisa ett barn kan det hända att erfarenheter av tidigare händelser gör tillrättavisningen skarpare än vad den aktuella situationen påkallar. Forskarens uppgift blir att undersöka de innebörder subjektet erfår när fenomenet presenterar sig. Det innebär att forskaren behöver distansera sig från sin egen förförståelse och försöka urskilja appresentationernas betydelse i olika kontexter. Denna ”fenomenologiska attityd” (Giorgi, 1997) innebär att distansera sig från och kritiskt granska den naturliga inställningen, genom att reducera tidigare förståelse av ett fenomen och försöka se med nya ögon utifrån det aktuella erfandet.

Inom etikens område finns många begrepp som är diffusa. Begrepp såsom demokrati, jämställdhet och solidaritet, som saknar en objektiv betydelse (Wyller, 2007), kan utforskas genom människors upplevelser av begreppen. Forskarens uppgift blir att undersöka vilka innebörder en person erfår när exempelvis fenomenet jämställdhet visar sig för henne/honom. Förutom problematiken med appresentationerna och forskarens förförståelse pekar Dahlberg (2006) även på svårigheten med att fenomen är relaterade till allt annat i världen och av det skälet kan vara svåra att urskilja. Detta blev tydligt i studien om yrkesetik (Author, 2015) då kritik vid olika presentationer av forskningen riktades mot att innebörder av yrkesetik var svåra att skilja från pedagogik eller didaktik. Det fenomen som studien gäller formulerades som ”etikens eller moralens betydelse i lärarstudentens möte med barnet”. Med denna formulering är det studenternas erfande av moral och etik som efterfrågas, även om de i sina berättelser kommer in på förhållanden där även pedagogik och didaktik har betydelse.

1.6 Olika tolkningar av essensen

Två huvudsakliga ståndpunkter uttrycks i den fenomenologiska traditionen, nämligen att essensen inte går att formulera i empiriska studier (Bengtsson, 2013) och att "phenomenology is the study of essences" (Merleau-Ponty, 1945/2002, s. vii). Dessa ståndpunkter grundar sig i olika syn på betydelsen av begreppet essens. Skillnaden beror på om begreppet tolkas strikt filosofiskt eller anpassas till empiriska förhållanden. Bengtsson (2013) menar att essensen ska förstås strikt filosofiskt och av det skälet innebär en beskrivning av fenomenet som gäller "at all times, in all cultures och for all people" (s 11). Alternativet till att beskriva fenomenets essens är enligt Bengtsson att formulera teman.

Att i stället använda begreppet essens i empiriska studier förespråkas av bland annat Giorgi (1997) och Dahlberg (2006). De uttrycker samstämmigt hur essensen trots olika kontexter är relativt beständig. Dahlberg och Giorgi tolkar inte begreppet essens som något universellt utan menar i stället att kontexten alltid har betydelse. Essensen är en slags identitet eller "style of being" (Dahlberg, 2006, s 18) som sätter gränserna för vilka variationer som är möjliga för fenomenet i förhållande till kontexten. Till skillnad mot teman beskriver essensen fenomenets generella struktur och relaterar innebörderna till varandra (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008). När essensen redovisas sker det genom abstrakta formuleringar, men i kombination med konkreta exempel från empirin (Dahlberg et al., 2008). Bengtsson (2013) argumenterar mot möjligheten att resultat från studier inom livsvärldsfenomenologi skulle kunna generaliseras eller uttryckas i form av en essens, delvis på grund av att antalet deltagare i befintliga studier är så få. Dahlberg (2006) poängterar att ett fenomen aldrig ska betraktas som slutgiltigt utforskat utan att essensen alltid kan justeras genom ny forskning. Det är mottagaren av forskningen som får avgöra resultatets tillämpbarhet. Giorgi (1997) tolkar Husserls beskrivning av essensbegreppet som mångtydigt och att det rymmer både den universella syn som Bengtsson uttrycker men också den mer kontextbundna som Dahlberg och Giorgi ställer sig bakom.

I studien om yrkesetik (Author, 2015) är essensen betydelsefull eftersom den verbaliserar yrkesetikens innebörder i en generell struktur (s 144-145). Därigenom kan yrkesetiken fungera kvalitetshöjande och vara vägledande för blivande lärare i deras vardagliga möte med barnen. Yrkesetiken kan kallas för "tyst kunskap" (Polanyi, 1966/1983), eftersom den är en del av lärarens

Marita Cronqvist

naturliga inställning (Husserl, 1907/1995). När yrkesetiken förblir en del av den naturliga inställningen och inte problematiseras riskerar den att utövas på ett oreflekterat sätt.

Detta kan i värsta fall leda till att de värden som lärare i sitt samhällsuppdrag ska förmedla till barnen inte förmedlas eller till och med motverkas. Flera forskare (Colnerud & Granström, 2002; Orlenius & Bigsten, 2013; Sockett & LePage, 2002; Thornberg, 2008) påtalar vikten av att kommunicera yrkesetiken. Inte minst i lärarutbildningen behöver yrkesetiken verbaliseras för att bidra till studenternas lärande av yrkesetik.

2. Argumentation för essens

I detta avsnitt argumenteras för betydelsen av att uttrycka innebörder av begreppet yrkesetik som en essens med utgångspunkt i fenomenologin. Synliggörandet av yrkesetiken genom verbaliseringen av essensen exemplifieras på tre olika nivåer från abstrakt till konkret utifrån studien (Author, 2015). Denna kombination av olika nivåer gör essensen lämplig att använda för att formulera en yrkesetisk kod eller vägledning som bygger på forskning. Utifrån några essentiella innebörder visas hur den abstrakta nivån kombineras med förklarande text och konkreta exempel för att göra yrkesetiken begriplig. De utvalda innebörderna diskuteras i förhållande till lärarförbundens yrkesetiska principer för att ge en bild av essensens betydelse i sammanhanget.

2.1 Mångtydigheten kräver ett förhållningssätt till ansvaret

En av de essentiella innebörderna av yrkesetik handlar om att i mångtydiga situationer förhålla sig till ansvaret och trots osäkerhet balansera, dra gränser samt ta ansvar för konsekvenserna (Author, 2015). Kompletterande förklaringar eller variationer av innebörden samt konkreta exempel behövs för att öka förståelsen. Förklaringarna bygger på vilka olika aspekter som framkommit i den empiriska studien och visar därmed de variationer som ligger bakom det som genom analysen lett fram till det beständiga, essensen. *Variationer av mångtydigheten och komplexiteten* är exempelvis svårigheten att sätta gränser för barnen. Ett konkret exempel på det är en students erfarenheter av hur en situation i matrummet på förskolan urartar därför att studenten har svårt att avgöra när tillsägelsen ska ges, på vilket sätt och med vilken kraft (s 154). Förklaringar och exempel förtydligar hur det mångtydiga kan skapa osäkerhet, hur svårt det kan vara att göra val och hur olika konsekvenser kan visa sig som studenten måste ta ansvar för.

De olika nivåerna från det abstrakta till det konkreta uttrycker tillsammans betydelsen av att utveckla ett omdöme men också vilka svårigheter det innebär.

I en av lärarförbundens yrkesetiska principer (Lärarnas Riksförbund, 2001) uttrycks läraryrkets komplexitet som beror på den utmaning som ligger i att finna en balans mellan att se eleverna både som individer och som kollektiv. I denna utmaning finns ett spår av mångtydigheten i läraryrket men utifrån den essentiella innebörden av yrkesetik handlar balansen om många fler aspekter än skillnaden mellan individ och kollektiv. En annan av lärarförbundens principer handlar om att lärare ska ”hålla de yrkesetiska principerna levande genom att dels återkommande diskutera och bearbeta yrkesetiska ställningstaganden i arbetet, dels ta upp de konflikter av etisk innebörd som uppstår”. Här finns ytterligare uttryck för att läraryrket är mångtydigt och kräver ställningstaganden som behöver diskuteras. Det saknas dock i principerna som helhet en sammanhållen och tydlig bild av innebörden av yrkesetik att utöva ett omdöme i mångtydiga situationer.

Det finns mycket forskning inom utbildningsvetenskap som lyfter fram omdömets betydelse och olika begrepp såsom fronesis (Aristoteles, 1993/1967) och tact (van Manen, 1995) är centrala. Om yrkesetiken utifrån forskning ska bli synlig inom utbildningen behöver de olika nivåerna från abstrakt till konkret uttryckas.

2.2 Relation och lärande är sammanvävt

En annan essentiell innebörd av yrkesetik är att relationer till barnen och mellan barnen ska vävas samman med lärandet (Author, 2015). Barnets lärande hänger samman med hur relationer byggs upp mellan barnen i gruppen samt mellan lärare och barn i den vardagliga undervisningen. Bland förklaringarna som anger variationer av innebörden framkommer att barnen genom samtal ska kunna uttrycka tankar, känslor, åsikter och därigenom lära känna sig själva och andra genom ett kunskapsinnehåll. I samtal kring kunskapsinnehåll ställs olika perspektiv mot varandra och barnen lär känna sig själva när de relaterar till andras åsikter och tankar. Som exempel på detta beskriver studenter situationer när barnen i samtal kan bidra till varandras lärande i skilda sammanhang som exempelvis i problemlösning inom matematiken (s 128) och i diskussioner kring skönlitteratur (s 119).

I de yrkesetiska principerna (Lärarnas Riksförbund, 2001) står det att lärare förbinder sig att ”ta ansvar för elevernas kunskapsstillväxt, stödja deras personliga utveckling och skapa goda betingelser för varje elevs lärande”. Flera punkter längre ned står det att läraren ska ”verka för att upprätthålla förtroendefulla relationer till eleverna”. När kunskapsstillväxt och relationer uttrycks i två olika principer som är placerade långt efter varandra blir tolkningen att det ena inte har med det andra att göra utan kan ses som skilda uppdrag. Det finns därmed inget som talar för att lärande och relationer skulle vara sammanvävda såsom det uttrycks i yrkesetikens essens. Inte heller lärarens etiska ansvar att skapa goda relationer mellan barnen uttrycks. Dessa skilda sätt att beskriva relationer och lärande får stor betydelse för hur undervisningen organiseras. Exempelvis är det inte ovanligt att temaveckor eller enstaka föreläsningar planeras i verksamheten för att lyfta fram frågeställningar kring människors respekt för varandra. Det finns en utbredd föreställning om att relationer och värden ska hanteras separat från kunskap (Edlund, 2011). Essensen för yrkesetiken, som visar att lärandet är sammanvävt med relationer, känslor och attityder, kräver ett annat sätt att arbeta (Author, 2015). Som ett av exemplen från studenternas berättelser visade kan barnen diskutera olika lösningar på ett matematiskt problem för att förstå hur andra tänker och på så sätt främja relationerna samtidigt som inläring av matematik sker.

2.3 Atmosfär av glädje, respekt och trygghet

En tredje essentiell innebörd av yrkesetik är att den blivande läraren som förebild skapar en atmosfär av respekt, trygghet och glädje (Author, 2015). En variation av denna innebörd är att arbeta med konflikter bland barnen.

För att gynna en positiv atmosfär måste konflikter hanteras och inte sopas under mattan. Konflikthantering behöver ske både genom ett förebyggande arbete och genom att hjälpa barnen att resonera med varandra och försöka hitta lösningar i situationen.

I exemplen som handlar om att skapa en atmosfär av glädje, respekt och trygghet är dessa begrepp inte enkla att skilja åt. De hör snarare samman som en helhet. Det ena begreppet är en förutsättning för det andra. För att känna glädje behöver du vara respekterad och trygg. Tryggheten stärker i sin tur barnen i att hantera konflikter. Ett konkret exempel på konflikthantering är när ett barn utesluts från leken. Studenten löser det genom att samtala med barnen så att alla antingen deltar i den pågående leken eller att barnen får hjälp att starta en ny lek (s 165).

En punkt som uttrycks i de yrkesetiska principerna (Lärarnas Riksförbund, 2001) handlar om att ”alltid bemöta eleverna med respekt för deras person och integritet” och att ”inte diskriminera någon”. Denna punkt kan jämföras med den essentiella innebörden av yrkesetiken om att skapa en atmosfär av glädje, respekt och trygghet. Ytterligare punkter från de yrkesetiska principerna formulerar hur lärare förbinder sig att ”vara varsam med information om eleverna” och vid ”bedömning och betygssättning vara sakliga och rättvisa”. Dessa punkter kan tyckas ingå i de tidigare nämnda om respekten för elevernas integritet och att inte diskriminera någon. Av något skäl har man valt att lyfta fram detta specifikt och frågan är då hur man ska tolka de mer övergripande punkterna. Vad kan tänkas ingå och var ligger fokus? Punkten om att inte diskriminera ligger mycket nära formuleringen från diskrimineringslagen, men där får den en positiv vändning och lagen syftar till att ”främja lika rättigheter och möjligheter oavsett...”. Varför väljer man att formulera principen utifrån vad man inte ska göra, varför har man en lag som utgångspunkt och varför uttrycker man två konkretiseringar (”vara varsam med information om eleverna”, vid ”bedömning och betygssättning vara sakliga och rättvisa”) i andra punkter? Den abstrakta essensen följs genomgående av konkreta exempel från empirin (Dahlberg et al., 2008) men abstrakta och konkreta formuleringar hålls isär och blandas inte. Det ges konkreta exempel på hur glädje, respekt och trygghet hänger samman och på att atmosfären kan skapas på många olika sätt, men det som trots olika kontexter består är att läraren som förebild skapar en atmosfär av glädje, respekt och trygghet.

Sammanfattningsvis har några av yrkesetikens essentiella innebörder förklarats och exemplifierats samt diskuterats i förhållande till lärarförbundens yrkesetiska principer. I denna artikel argumenteras för den tolkning inom fenomenologisk forskning som medger att essensen formuleras. Denna tolkning kan bidra till att en vägledande etisk kod formuleras vilket i sin tur kan verka kvalitetshöjande i lärarutbildningen. Användningen av de essentiella innebörderna som utgångspunkt för en etisk kod kommer nu att tydliggöras i förhållande till lärarförbundens yrkesetiska principer.

2.4 Vägledande etisk kod

För att synliggöra den etiska dimensionen i undervisning behöver yrkesetiken verbaliseras, vilket kan ske genom att en yrkesetisk kod formuleras (Campbell, 2000). En yrkesetisk kod måste grundas på forskning och ett tillvägagångssätt är att uttrycka essensen med utgångspunkt i en kontextbunden tolkning inom fenomenologin. Essensen avgränsar fenomenets variationer inom ramen för kontexten och beskrivs i studien om yrkesetik på ett abstrakt och övergripande sätt, men i kombination med förklaringar och konkreta exempel från empirin (Dahlberg et al., 2008). Synliggörandet och verbaliserandet har stor betydelse för att stödja och vägleda lärarstudenter i utvecklandet av ett etiskt ledarskap.

Den yrkesetiska kod som lärarförbunden har formulerat är inte känd för verksamma lärare i någon större utsträckning (Orlenius & Bigsten, 2013) och den kommer att diskuteras i förhållande till yrkesetikens essens för att påvisa behovet av en yrkesetisk kod baserad på de essentiella innebörderna. Lärarförbundens yrkesetiska principer är uppdelade på fyra områden men det är mestadels ett som förekommer i diskussionen, nämligen ”eleven alltid i centrum” (Lärarnas Riksförbund, 2001). Detta beror på att de yrkesetiska principer vars formuleringar är mest knutna till den levda praktiken i mötet med barnen återfinns där.

I lärarförbundens principer finns flera uttryck som ligger nära de essentiella innebörderna, men det finns ändå avgörande skillnader i förhållande till innebörderna. En skillnad har att göra med hur de olika nivåerna från abstrakt till konkret kompletterar varandra i innebörderna. Den abstrakta nivån ger en generell vägledning som lätt kan hållas i minnet medan variationer och den konkreta nivån ger en fylligare bild av vägledningen. De yrkesetiska principerna har kompletterats med olika kommentarmaterial som exempelvis *Etik i princip & praktik* (Nordenfalk, 2004) där varje princip exemplifieras i en text. På så sätt skapas en tydlighet mellan princip, förklaring och exempel i kommentarmaterialet. Principerna befinner sig dock på olika abstraktionsnivåer i och med att en princip skulle kunna inordnas under en annan. Detta skapar en osäkerhet om hur de olika nivåerna förhåller sig till varandra och om det skulle kunna finnas fler konkretiseringar och i så fall, vilka?

När den abstrakt formulerade essensen kopplas ihop med förklaringar och variationer samt konkreta exempel från de kontexter där studien gjorts möjliggörs en förståelse för vad yrkesetiken innebär. Den abstrakta nivån särskiljs från den konkreta samtidigt som de olika nivåerna berör samma innebörd, vilket ger en tydlighet. Vägledningen med hjälp av den bestämda essensen balanseras mot den frihet som anges i variationerna och i exemplen. Omdömet, som uttrycks i den essentiella innebörden av ett förhållningssätt till ansvaret i mångtydiga undervisningssituationer, är nödvändigt för utövandet av yrkesetiken och kan inte ersättas av en etisk kod (Campbell, 2000). Därmed måste normativa koder som tvingar fram vissa metoder undvikas. Visst kan man ta intryck av de konkreta exempel som ges och pröva metoder som nämns där, men yrkesetikens essens är tydlig med mångtydigheten och det förhållningssätt till ansvaret som mångtydigheten kräver. En stor del av problematiken med att formulera en etisk kod är just balansen mellan att uttrycka en vägledning som är till nytta utan att bli tvingande. Maxwell och Schwimmer (2016) skiljer på inspirerande och föreskrivande etiska koder.

I en av lärarförbundens yrkesetiska principer formuleras förbudet ”att inte diskriminera” i en text som ligger nära formuleringen i en befintlig lagtext vilket bidrar till osäkerhet kring skillnaden mellan det juridiska och det etiska. Principen består av en uppräkningslista av grunder som människor inte får diskrimineras utifrån. Eftersom det inte finns några grunder för att diskriminera människor skulle formuleringar i form av påbud vara att föredra i detta fall. Campbell (2000) för en diskussion kring användning av påbud och förbud och menar att båda sätten att formulera kan vara ändamålsenliga. I en etisk kod som ska inspirera (Maxwell & Schwimmer, 2016) kan påbud möjligen vara att föredra så att blivande lärare får syn på vad som eftersträvas i positiva ordalag. Dessutom är det angeläget att det etiska ansvaret inte sammanblandas med ett juridiskt ansvar eftersom dessa vilar på olika grunder. Det juridiska ansvaret kontrolleras helt och hållet utifrån (accountability) medan det etiska ansvaret (responsibility) uppstår inom läraren och inte på ett enkelt sätt kan kontrolleras utifrån (Englund & Solbrekke, 2015). En lärare kan välja att blunda för barns nedlåtande attityder mot varandra eller att ta itu med dem. Det går inte på ett enkelt sätt att peka ut att läraren varit försumlig för att barnen har fortsatt dåliga attityder mot varandra. Det är upp till läraren att ta ett etiskt ansvar för situationen utan att det behöver vara synligt eller mätbart för omgivningen.

Marita Cronqvist

Visserligen hänger de båda logikerna samman men bör inte sammanblandas i en yrkesetisk vägledning, eftersom det är en avgörande poäng att det etiska ansvaret måste komma inifrån och aldrig helt kan kontrolleras utifrån.

De essentiella innebörderna medverkar till att synliggöra etiken i undervisningen vilket gör det lättare för studenter att diskutera exempelvis relationernas betydelse, olika sätt att skapa den ”goda” atmosfären eller olika gränsdragningar. Synliggörandet underlättas av att essensen, till skillnad mot teman, beskriver yrkesetikens generella struktur, hur innebörderna förhåller sig till varandra samt kombinerar det abstrakta och konkreta. Svårigheter med att använda de essentiella innebörderna är att det etiska ansvaret inte på ett enkelt sätt låter sig fångas i formuleringar, varken abstrakta eller konkreta. Unika kontexter gör att läraren ständigt måste gå utanför det kända, uppvisa mod och använda sin fantasi (Steinnes, 2011). Essensen kan stärka verbalisering, struktur och vägledning men måste kombineras med återkommande samtal kollegor emellan eftersom den etiska kompetensen formas i en pågående process och innefattar den egna personligheten. Argumentationen mot essensen som utgångspunkt för en etisk kod är både metodologisk (att essensen inte kan uttryckas) och pragmatisk (svårigheter i praktiskt genomförande).

Det som ändå väger över för att använda essensen är de vinster som kan göras även om essensen inte är hela svaret.

När de essentiella innebörderna beskrivs och jämförs med lärarförbundens yrkesetiska principer framgår det att principerna saknar den precisering och helhetssyn som behövs för en djupare förståelse av det etiska ansvaret i undervisning. I de yrkesetiska principerna går det inte att utläsa att relation och lärande är sammanvävt, vilket kan få stor betydelse för den didaktiska utformningen av undervisningen. Ansvaret att väva samman relationer och lärande kan exempelvis innebära att undervisningen om en skönlitterär text sker genom samtal kring barnens egna tolkningar av texten för att de ska förstå varandra (och sig själva). Undervisningen bidrar till kunskap om texten samtidigt som relationerna främjas. Detta är ett ansvar som är annorlunda än om ansvaret att stödja kunskapsutveckling är åtskilt från ansvaret att skapa förtroendefulla relationer.

Även i lärarförbundens principer angående omdöme i mångtydiga situationer, som uttrycker en fortlöpande diskussion av etiska ställningstaganden och en balans mellan att se eleverna som individer och kollektiv, saknas den precisering och helhetssyn som ger förståelse för det etiska ansvaret. Att formulera en yrkesetisk vägledning för det praktiska mötet med barnen är en oerhört svår och komplex uppgift och det finns inga bra exempel, nationellt eller internationellt, på att man lyckats göra det. Kanske kan de essentiella innebörderna med konkretiseringar vara en väg att komma vidare. Det kan vara värt att pröva genom fortsatt forskning.

3. Konklusion

Sammanfattningsvis blir fenomenet yrkesetik synliggjort och verbaliserat i de essentiella innebörderna genom fenomenologisk forskning. Verbaliseringen ger möjlighet att diskutera olika etiska ställningstaganden i undervisningen och därigenom påverka kvaliteten. Lärarstudenter kan genom verbaliseringen stimuleras i sitt lärande. Med utgångspunkt i innebörderna skulle en vägledande (inspirerande) yrkesetisk kod kunna skapas. Koden får en tydlighet genom att essensen beskriver yrkesetikens generella struktur, hur innebörderna förhåller sig till varandra samt kombinerar abstrakta och konkreta nivåer. De väsentliga skillnader som framkommit när lärarförbundens yrkesetiska principer relaterats till de essentiella innebörderna visar behovet av att formulera vägledning utifrån forskning och att fortsatt forskning inom området behövs.

Referenser

- Aristoteles. (1993/1967). *Den nikomachiska etiken*. 2. uppl. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2013). With the lifeworld as ground. A research approach for empirical research in education: The Gothenburg tradition. *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13, 1–18.
- Brante, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I L. Maria (Red.), *Vetenskap för profession* (s. 15-34). Högskolan i Borås.
- Bullough Jr, R.V, (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 27, 21-28
- Buzzelli, C. A., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching: Language, power, and culture in classroom interaction*. New York and London: Routledge Falmer.

Marita Cronqvist

- Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357–385
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203–221.
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching, *Oxford Review of Education*, 32(2), 171–183.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket: om lärares yrkesspråk och yrkesetik* (reviderad och uppdaterad utg.). Stockholm: HLS förlag.
- Author (2015)
- Dahlberg, K. (2006). The essence of essences – the search for meaning structures in phenomenological analysis of lifeworld phenomenon. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 1, 11–19.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H., & Nyström, M. (2008). *Reflective lifeworld research* (andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Edlund, U. (2011). Sämre jordmån för värdearbetet. *Lärarnas tidning*, 2011-02-28.
- Englund, T., & Solbrekke, T. D. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(3/4), 168–194.
- Freeman, N. K. (1999). Morals and character: the foundations of ethics and professionalism. *The Educational Forum*, 63(1), 30–36.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2).
- Husserl, E. (1907/1995). *Fenomenologins idé* [Die idee der phänomenologie] (andra upplagan, J. Bengtsson, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Klaassen, C. A. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 151–158.
- Lärarnas Riksförbund. (2001). *Lärares yrkesetiska principer*. Hämtad 2014-12-09, <http://www.lr.se/duidinyrkesroll/yrkesetik/lanaresyrkesetiskapriciper.4.3cb716391262c05111b800010.0.html>

- Maxwell, B. and M. Schwimmer. 2016. Seeking the elusive ethical base of teacher professionalism in Canadian codes of ethics, *Teaching and Teacher Education*, 59, 468-480
- Merleau-Ponty, M. (1945/2002). *Phenomenology of Perception* [Phénoménologie de la perception] (övers. C. Smith). London: Routledge
- Murrell, P.C. (red.). (2010). *Teaching as a moral practice: defining, developing, and assessing professional dispositions in teacher education*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.
- Norberg, K. (2004). *The school as a moral arena: constitutive values and deliberation in Swedish curriculum practice* (doktorsavhandling). Umeå Universitet.
- Nordenfalk, K. (red.). (2004). *Etik i princip & praktik – en antologi om lärares yrkesetik*. Lärarnas Riksförbund/Läraryrkesförbundet.
- Orlenius, K., & Bigsten, A. (2013). *Den värdefulla praktiken: yrkesetik i pedagogers vardag* (andra upplagan). Stockholm: Liber.
- Osguthorpe, R. D. (2008). On the Reasons We Want Teachers of Good Disposition and Moral Character. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 288–299.
- Polanyi, M. (1966/1983). *The tacit dimension*. Gloucester, Mass.: Peter Smith.
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42(1), 28–42.
- Sanger, M. N. & Osguthorpe R. D. (2013) Modeling as moral education: Documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 167–176.
- Schussler, D. L., & Knarr, L. (2013). Building awareness of dispositions: enhancing moral sensibilities in teaching. *Journal of Moral Education*, 42(1), 71–87.
- Sockett, H. (2009). Dispositions as virtues: The complexity of the construct. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 291–303.
- Sockett, H., & LePage, P. (2002). The missing language of the classroom, *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 159–171.
- Steinnes, J. (2011). The knight of faith: ethics in special needs education, *Journal of Moral Education*, 40:4, 457-469, DOI: 10.1080/03057240.2011.618777

Marita Cronqvist

- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791–1798.
- Wallin, E. (2003). Pedagogisk forskning och lärarutbildning. Kan det vara en fråga om avprofessionalisering? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(3), 184–202.
- Van Manen, M. (2000) Moral language and pedagogical experience, *Journal of Curriculum Studies*, 32:2, 315-327, DOI: 10.1080/002202700182781
- Van Manen, M. (1995) On the Epistemology of Reflective Practice, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50
- Wyller, T. (2007). Dygdetik, medborgarskap och social praktik. I S. A. Christoffersen (red.), *Professionsetik* (s. 55–81). Malmö: Gleerups.