

Yrkesetik i lärarutbildning – en balanskonst



# Yrkesetik i lärarutbildning – en balanskonst

Marita Cronqvist



Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet. Doktorsavhandling 47. Skrifter från Högskolan i Borås nr.59, ISSN 0280-381X

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

© MARITA CRONQVIST, 2015

ISBN 978-91-7346-833-6 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-834-3 (pdf)

ISSN 0436-1121

Avhandlingen finns även i fulltext på:  
<http://hdl.handle.net/2077/38771>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:  
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till  
[acta@ub.gu.se](mailto:acta@ub.gu.se)

Foto: Suss Wilén

Tryck:  
Ineko AB, Källered, 2015

## Abstract

Title: Professional ethics in teacher education – a balancing art  
Author: Marita Cronqvist  
Language: Swedish with an English summary  
ISBN 978-91-7346-833-6 (tryckt)  
ISBN 978-91-7346-834-3 (pdf)  
ISSN: 0436-1121  
Keywords: Professional ethics, teacher education, lifeworld, phronesis, Reflective Lifeworld Research (RLR), virtue ethics, Didethics

The aim of the study is to examine and to increase the understanding of how student teachers implicitly (in action) and explicitly (through oral and written statements) express and learn professional ethics and what these expressions reveal about professional ethics.

Previous research has indicated that professional ethics as phenomenon is difficult to separate and to view in the meeting between pedagogue and child. Professional ethics is often unspoken and based on personal feelings and not on formulated knowledge. In this study professional ethics is examined as the student teacher's lived practice in the meeting with the child.

The study is based on life-world theory and Reflective Life-world Research (RLR). This means for example that the phenomenon of professional ethics is examined as it presents itself to student teachers and that the researcher must make efforts to be open to the phenomenon, reflect on it and to bridle pre-understandings. Ten student teachers with different orientations to preschool and elementary school have been followed, eight of them from second to fourth semester in periods when university courses and school-based education meet.

Empirical data is collected from interviews, observations and different written statements. Findings are presented in three parts: Part 1 presents the issues for each individual student teacher. In part 2 the essence of professional ethics is formulated as seven elements of meaning: 1) that ambiguity requires an approach to responsibility, 2) that external factors can be obstacles, 3) that

relationships and learning are interwoven, 4) that experiences should be for a child's best interest, 5) that inclusion should be available to every child, 6) that authority should be exercised through an atmosphere of joy, respect and safety, and 7) that development occurs when theory and practice meet in reflection. Part 3 is a theoretical presentation. Reflection, self-reflection, judgment and student teachers as role models emerge as the primary tools of professional ethics. These tools are dependent on each other and intertwine cognition and emotion, experiences, theories and practice.

In addition to the essence of professional ethics, my conclusion is that learning about professional ethics is based on the student teacher's life world and takes place in a lifelong learning process. Consequently, teacher education needs to support meta-learning (learning how to learn) and build education on the student teacher's individual life world as a resource. The student teachers as role models are developed through virtuous actions continuously being performed and through teacher educators acting as role models. Judgment and phronesis are also developed in practice through student teachers' experiences of balancing between various factors in the complex situation. Since learning is developed in practice and from experiences, school-based education becomes valuable in order to stimulate learning. Another conclusion is that experiences must be discussed and analyzed thoroughly and systematically in education. In this process reflection is crucial.

Based on the findings, a didactic model, Didethics, has been created in order to implement ethics in the same way as content (subject) and methods are included in didactics. Through asking questions, the model implements ethics, links it with content and methods and follows ethics through the planning, implementation and evaluation of the learning process.

# Innehåll

## FÖRORD

KAPITEL 1: INLEDNING .....	13
Syfte och frågeställningar.....	15
Avhandlingens disposition .....	16
KAPITEL 2: CENTRALA BEGREPP .....	19
Etik .....	19
Det etiska kravet i mötet med barnet.....	21
Yrkesetik .....	21
Yrkesetik som implied och implicit praktisk kunskap.....	25
Förhållandet mellan ansvar, etik och yrkesetik .....	27
Värden, normer och värdegrund .....	27
Lärande .....	30
KAPITEL 3: BAKGRUND .....	31
Lärarnas uppdrag enligt styrdokumentet .....	31
Skollag .....	31
Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11).....	32
Läroplan för förskolan (Lpfö 98).....	33
Yrkesetiska principer .....	34
Läroplanens mål inom etiken.....	36
Etiska utmaningar i läraruppdraget .....	38
Etiska dilemman.....	38
Yttre ramar och personliga övertygelser .....	39
Disciplinerade barn och demokratiska medborgare .....	40
Privata och offentliga värden.....	40
Omsorg och kunskap .....	41
KAPITEL 4: STUDIENS TEORETISKA GRUND.....	43
Livsvärldsteori.....	43
Fenomenet.....	43
Livsvärlden.....	43
Intentionalitet .....	44
Kontextens betydelse för mötet mellan student och barn.....	45
Intersubjektivitet .....	47

Naturlig inställning.....	47
Ansvar .....	48
Omdöme.....	52
Reflektion .....	53
Lärande .....	54
Reflektionens betydelse för lärandet.....	54
Det goda lärandets didaktik .....	57
KAPITEL 5: FORSKNING OMLÄRARUTBILDNING .....	61
Lärande i yrkesetik med livsvärlden som grund.....	61
Lärande i yrkesetik genom mötet med barnen.....	64
Lärande i yrkesetik genom förening av praktik och teori.....	66
Etisk argumentation .....	67
KAPITEL 6: METOD .....	71
Reflekerande livsvärldsforskning.....	71
På vägen till fenomenets innebörd .....	74
Tidigare forskning inom livsvärldsfenomenologin.....	76
Planering .....	81
Tid .....	81
Kurser för studenterna i undersökningen.....	81
Inriktning mot förskola.....	82
Inriktning F-3 .....	82
Inriktning 4-6.....	83
Inriktning 7-9.....	83
Mål och innehåll i UVK (Utbildningsvetenskaplig kärna) I och II .....	84
Genomförande.....	85
Material .....	87
Observationer.....	88
Intervjuer .....	92
Dataanalys.....	95
Johan.....	96
Forskningsetik.....	99
KAPITEL 7: RESULTAT .....	103
Del 1: Studentens individuella yrkesetik .....	103
Inriktning mot förskola.....	103



Inriktning mot grundskola F-3.....	118
Inriktning mot grundskola 4-6 .....	127
Inriktning mot grundskola 7-9 .....	132
Sammanfattning .....	140
Del 2: Yrkesetikens essentiella innebörd .....	144
Mångtydigheten kräver ett förhållningssätt till ansvaret .....	146
Yttre faktorer som hinder .....	152
Relation och lärande är sammanvävt.....	154
Erfarenheter som resurser för barnets bästa .....	159
Inkludering av varje enskilt barn.....	161
Auktoritet genom en atmosfär av glädje, respekt och trygghet .....	163
Utveckling när teori och praktik möts i reflektionen .....	168
Del 3: Teoretisk belysning.....	170
Livsvärld.....	171
Intersubjektivitet .....	172
Ansvar .....	174
Yrkesetik i förhållande till pedagogik och didaktik.....	175
Förebild.....	176
Kontextens betydelse .....	181
Omdöme .....	182
Reflektion.....	185
Yrkesetikens verktyg.....	190
KAPITEL 8: DISKUSSION .....	191
Metoddiskussion .....	191
Studiens trovärdighet.....	193
Generaliserbarhet i pedagogiskt arbete .....	194
Resultatdiskussion .....	195
Hur visar sig det yrkesetiska ansvaret och hur hanteras det? .....	196
Hur sker lärandet i yrkesetik och hur utvecklas det? .....	204
Yrkesetikens verktyg.....	213
Konsekvenser för lärarutbildningen? .....	214
Slutsatser .....	216
Didetik .....	217
Utgångspunkter från tidigare didaktisk forskning.....	217
Bakgrund i studien .....	219
Didetisk modell, steg ett:.....	220

Didetisk modell, steg två:.....	223
Didetisk modell, steg tre: .....	224
Kunskapsbidrag och vidare forskning .....	224
SUMMARY.....	227
Aim and questions.....	227
Background .....	228
Theory.....	229
Methodology .....	230
Result.....	233
Part 1: The individual professional ethics of the student teachers .....	233
Part 2: The essence of professional ethics .....	234
Part 3: Theoretical comprehension.....	238
Discussion .....	239
Didethics.....	241
REFERENSER .....	245

## Förord

Min livslånga bildningsresa saktar nu in vid stationen ”Disputation”. Det känns nästan överkligt att nå en station som varit målet under så många år. Martin, min 19-åring, sa för ett tag sedan att kunskap kan vara betungande och jag studsade lite vid hans uttalande. Jag vill inte att han ska ha en negativ syn på lärandet men jag instämmer när han menar att erfarenheter och lärande innebär att man förändras som person. Detta kan vara svårt att hantera när förändringen är något man inte kan styra. Det finns heller ingen återvändo eftersom det inte är möjligt att bortse från erfarenheter. Att växa in i forskningsvärlden är en utmaning. Många olika perspektiv möts och brottas och i allt detta gäller det att ta ut sin egen riktning. När jag mötte livsvärldsteorin förändrades min resa från ett irrande till en tydligare väg att följa. Olika trådar som jag följt planlöst gick att förena i denna teori. Nu när jag kommit fram till ”Disputation” vill jag tacka dem som hjälpt mig på vägen.

Älskade familj, Jörgen, Martin, Christoffer och Nicklas, ni är den fasta punkten i min tillvaro. I er närvaro känner jag mig älskad och behövd. Att ni finns vid min sida är det mest värdefulla i mitt liv. Tack!

Tack till alla lärarstudenter som villigt ställde upp i undersökningen. Ni använde er dyrbara tid för att svara på mina frågor och jag är djupt tacksam. Utan er uppoffring hade studien aldrig kunnat genomföras. Min förhoppning är att ni fick något tillbaka i form av reflektion och lärande.

Kennert Orlenius, min handledare, vill jag tacka för att du väglett mig genom yrkesetikens snårskogar. Tack även till Dennis Beach som stöttade mig i ansökan till utbildningen och inledningsvis var min handledare. Anneli Schwartz, du anställde mig och verkade för att jag skulle få gå forskningsutbildningen och jag uppskattar att du öppnade dörrar för mig. Tack, Peter Erlandson, för att du varit biträdande handledare genom hela utbildningen. Karin Dahlberg, du trädde in som experthandledare mot slutet för att säkerställa att livsvärldsteorin i olika avseenden blev tydlig i texten. Tack för att du med kort varsel ställde upp. Ditt stöd behövdes!

Under forskningsutbildningen har min text granskats med jämna mellanrum. Många skulle kunna nämnas men jag väljer att namnge dem som utsetts till diskutanter vid olika seminarier: Silwa Claesson, Sara Irisdotter Aldenmyr, Mary-Anne Holfve-Sabel och Inger Berndtsson. Ni har samtliga bidragit med värdefull respons som fört mitt arbete framåt. Tack!

Inom temaverksamheten för forskarskolan CUL (Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning) har jag deltagit i LYP (Läraryrkets praktik). Under ledning av Jan Bengtsson, som tyvärr avled av sjukdom under denna period och Karin Rönnerman fick jag förmånen att ha en tillhörighet där jag kunde utvecklas genom en rad olika spännande projekt. Detta är jag mycket tacksam för.

Stort tack till olika sektioner för lärarutbildning vid Högskolan i Borås. Jag vet inte om man kan tacka sektioner men det är ju inte möjligt att namnge samtliga berörda. Chefer såväl som kollegor ger mig värdefullt stöd och jag känner mig bemött av er alla på ett sätt som får mig att må bra och utvecklas, både som person och professionellt.

Tänk er att under en utbildning där varje ordval kan diskuteras i oändlighet, få uppleva stunder då man slipper väga orden, slipper tänka på begreppen eller huruvida uttalandet är moget, rättvist eller genomtänkt och bara tala fritt ur hjärtat. Detta har varit möjligt för mig genom att två kollegor har blivit mina vänner. Agneta Thörner och Anneli Bergnell Karlsson, ni är underbara och jag är mycket tacksam över att jag lärt känna er.

# Kapitel 1: Inledning

Man skulle kunna jämföra yrkesetiken med vattnet som saltats. Du ser inte saltet men känner smaken av det. Yrkesetiken finns i undervisningen som en moralisk dimension, är inte alltid synlig, men ändå förnimmer de närvarande den. När yrkesetiken på detta sätt genomsyrar varje situation betyder det att när pedagogen möter barnet finns ett oundvikligt krav på pedagogen att ta ansvar för barnet. Detta ansvar ställs även lärarstudenter inför när de möter barnen under sin verksamhetsförlagda utbildning. I lärarutbildningen behöver därför smaksättningen synliggöras för att stärka reflektionen och diskussionen kring den.

Min beskrivning av yrkesetiken som smaksättning kan ses som en fenomenologisk hållning till den som levd praktik. När pedagoger möter barn är det ett möte mellan olika livsvärldar, olika upplevelser av världen. Pedagogen måste ta ansvar för barnet men vad det innebär och på vilket sätt det kan göras, behöver forskningen belysa. Förutom att yrkesetiken kan ses som ett fenomen i den levda praktiken är den också ett begrepp som behöver definieras. Yrkesetiken kan betraktas i flera olika former. I denna avhandling gäller studieobjektet den form av yrkesetik som redan beskrivits som den enskilde pedagogens relation till barnen utifrån vad som sker i det konkreta mötet, den levda praktiken. En annan form av yrkesetik innebär ett samhällsperspektiv där lagar och styrdokument reglerar pedagogens samhällsuppdrag att fostra. Ytterligare en form av yrkesetik kan beskrivas utifrån olika kollegiala sammanslutningar såsom en yrkesgrupp där fackliga organisationer uttrycker etiska övergripande principer som pedagogen ska förhålla sig till i sitt uppdrag. Utifrån dessa olika former kan yrkesetiken betraktas som någonting utanför verksamheten i form av reglerande principer och förordningstexter men också som något inneboende och ständigt levande i mötet med barnet. Dessa olika sätt att betrakta yrkesetiken är svåra att särskilja i den levda praktiken eftersom principer och läroplanstexter inverkar på det vardagliga arbetet med barnen. Det tycks inte heller vara tydligt på vilket sätt olika principer får genomslag i verksamheten.

Både som levd praktik och som begrepp är yrkesetiken till stor del osynlig. Yrkesetikens osynlighet handlar om att den är svår att särskilja i situationen och om att begreppet helt saknas eller inte definieras i olika styrdokument. I läroplaner för förskola och skola samt i skollagen förekommer inte begreppet yrkesetik. Varken i statens utredning för den nya lärarutbildningen (SOU 2008:109) eller i Examensordningen (SFS 1993:100) nämns begreppet. I dokumenten handlar målen exempelvis om att förankra värdegrunden genom värden såsom demokrati och jämställdhet, att möta barnens behov av omsorg och att göra självständiga bedömningar i komplexa situationer men någon tydlig yrkesetisk hållning uttrycks inte. I de dokument där begreppet nämns, exempelvis i enstaka kursplaner inom lärarutbildningar, förklaras eller exemplifieras det inte utan underförstått tycks förutsättas att läsaren vet vad begreppet innefattar. Yrkesetiken såsom inneboende i mötet mellan pedagog och barn finns inte beskriven eller preciserad och tidigare forskning visar att pedagoger ofta handlar utifrån ett personligt tyckande och egna erfarenheter.

Begreppet aktualiseras inte i dokumenten och forskningen visar inte heller att pedagogerna identifierar och diskuterar situationer i den vardagliga praktiken i termer av yrkesetik. Pedagogerna gör sina val och agerar men tycks inte diskutera sina handlingar utifrån teoretiska ståndpunkter eller olika strategier i någon större utsträckning utan hänvisar till exempelvis erfarenheter med egna barn eller hur man själv upplevt sin skolgång. I de sammanhang då yrkesetik diskuteras, både i vetenskapliga studier och i den levda praktiken, tycks fenomenet ofta beskrivas som ”tyst kunskap”. Pedagogen har kunskapen inom sig på något sätt, oklart hur, och oklart utifrån vad, men såsom tyst blir den också lite diffus, svår att ifrågasätta och att kritiskt granska. Denna ”tysta”, diffusa kunskap behöver enligt min uppfattning lyftas fram i dagsljuset och undersökas för att kunna utvecklas. Det ska ske i denna livsvärldsfenomenologiska studie om lärarstudenters erfarenheter och erfärande av yrkesetik i utbildningen. Genom den levda praktiken ska fenomenet tydliggöras.

Valet av lärarstudenter i studien är knutet till problematiken att yrkesetiken är implicit och osynlig. När lärarstudenter, som till skillnad mot yrkesverksamma är tämligen oerfarna av yrket och ännu inte utvecklat den outtalade levda kunskapen, ställer frågor eller funderar kring sådant som för erfarna är rutin eller naturlig inställning, kan yrkesetiken såsom levd praktik synliggöras.

Lärarstudenter tar inte saker för givna i samma utsträckning som erfarna yrkesverksamma. Mot denna bakgrund blir det särskilt intressant och relevant att undersöka blivande lärares möjligheter att utveckla insikter om yrkesetikens innebörd och betydelse. Det är i lärarstudenternas lärandeprocess, i mötet med verksamma lärares naturliga inställning som fenomenet yrkesetik kan undersökas. När lärarstudenterna saknar den outtalade levda kunskapen väcks tankar om och reflektioner kring olika förhållanden som tydliggör fenomenet yrkesetik.

Lärarstudenters levda praktik gestaltas främst i den verksamhetsförlagda delen i utbildningen. I situationer i verksamheten, som till viss del är unika, krävs en förmåga att identifiera problemet samt överväga alternativa handlingar och sedan agera. Många gånger måste val göras direkt och så mycket tid att tänka efter finns inte. Yrkesetiken som inneboende i pedagogiska möten mellan barn och lärarstudent kan handla om allt ifrån att fördela frågor, dela in i grupper, ta itu med konflikter mellan barnen, välja lärostoff men också att klara av vardagliga situationer i förskola och skola. Handlingar kan ske medvetet eller omedvetet och baseras på exempelvis tidigare personliga erfarenheter men också via kunskap från lärarutbildningen. De normer och värden som formuleras genom olika styrdokument eller i en yrkesetisk kodex behöver tolkas och användas utifrån den situation som råder i verksamheten. För att hantera ansvaret professionellt krävs en förmåga att kunna göra olika val utifrån medvetna ställningstaganden. Blivande lärare ställs inför svårigheter som lärarutbildningen måste bidra till att hantera genom att utveckla deras kompetens. Forskning om hur detta sker i lärarutbildning i Sverige saknas dock och motiverar denna studie.

## Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka och ge fördjupad kunskap om hur lärarstudenter implicit (i handlingar) och explicit (genom uttalanden muntligt och skriftligt) uttrycker och utvecklar sitt yrkesetiska ansvar och vad dessa uttryck säger om yrkesetiken. Lärarutbildningen innefattar olika kontexter som kan indelas i högskoleförlagd (HFU) och verksamhetsförlagd (VFU) utbildning<sup>1</sup>. Yrkesetiken uttrycks i sociala möten med företrädare för dessa

---

<sup>1</sup> Högskoleförlagd utbildning benämns härnäst som HFU och verksamhetsförlagd utbildning benämns som VFU.

kontexter. För att kunna följa hur yrkesetiken uttrycks i olika kontexter koncentreras studien till perioder när den verksamhetsförlagda delen av utbildningen förbereds, genomförs och följs upp.

Utifrån detta syfte söker studien besvara följande frågeställningar:

Vad innebär yrkesetik för lärarstudenter?

- Hur visar sig det yrkesetiska ansvaret?
- Hur hanteras det yrkesetiska ansvaret i olika situationer?

Hur sker lärarstudenternas lärande i yrkesetik?

- Hur utvecklas lärandet i yrkesetik under de första terminerna i lärarutbildningen?

## Avhandlingens disposition

I kapitel 2 redovisas studiens centrala begrepp. Det är främst etik, ansvar och yrkesetik samt förhållandet mellan dessa som förklaras. Övriga begrepp inom etiken som redovisas är värden, normer och värdegrund. Begreppet lärande behandlas utförligt i teoriavsnittet (kapitel 4) men beskrivs kortfattat redan här eftersom det ingår i studiens frågeställningar.

I kapitel 3 är lärarnas uppdrag i fokus. Inledningsvis görs en genomgång av hur etiken uttrycks i olika styrdokument såsom skollag och läroplaner samt de fackligt formulerade yrkesetiska principerna. Även lärarutbildningens styrdokument finns med i denna genomgång. Kapitlet avslutas med olika etiska dilemman som utgör utmaningar för lärarna i deras uppdrag.

I kapitel 4 klagörs studiens teoretiska utgångspunkter. Den mest centrala teorin är livsvärldsteorin. Olika begrepp såsom livsvärld, intentionalitet, intersubjektivitet och naturlig inställning förklaras och relateras till studiens syfte. Teorin om det etiska kravet utifrån Lévinas och Løgstrup är ytterligare en utgångspunkt för studien. Det yrkesetiska ansvaret beskrivs utifrån Aristoteles kunskapsform fronesis och hur reflektionen blir avgörande för det livslånga lärandet. Innebörden av fyra centrala begrepp i studien beskrivs: ansvar, omdöme, reflektion och lärande.



Kapitel 5 handlar om tidigare forskning om lärarutbildning som är relevant för studien. Många av studierna problematiserar lärarutbildningens möjligheter att utgå från livsvärlden i utvecklandet av lärarrollen. Yrkesetiken som en praktisk kunskap redovisas. Kapitlet avslutas med att studier där studenternas behov av stöd för att föra samman teori och praktik under utbildningen uppmärksammas.

Kapitel 6 redovisar studiens metodologiska ansats, Reflekterande livsvärldsforskning (RLR). Vägen till fenomenets innebörd går genom en öppen och tyglad hållning. Tidigare livsvärldsfenomenologisk forskning presenteras i syfte att klarlägga två olika traditioner, RLR och den ”göteborgska” traditionen, främst formad av Jan Bengtsson. En genomgång av studenternas olika kurser inom lärarutbildningen görs. Därefter beskrivs genomförandet, materialet och analysen. Forskningsetiken avslutar kapitlet.

I kapitel 7 finns resultatet som delas in i tre olika delar. I del 1 är det studentens individuella yrkesetik som presenteras. Strukturen följer studenternas olika inriktningar. Del 2 redovisar essensen av yrkesetiken som sju innebördselement: Mångtydigheten kräver ett förhållningssätt till ansvaret, yttre faktorer som hinder, relation och lärande är sammanvävt, erfarenheter som resurser för barnets bästa, inkludering av varje enskilt barn, auktoritet genom en atmosfär av glädje, respekt och trygghet, och utveckling när teori och praktik möts i reflektionen. I del 3 belyses resultatet med hjälp av olika teorier.

Kapitel 8 omfattar studiens diskussionsdel. Teori och metod granskas kritiskt, liksom studiens trovärdighet. Generaliserbarheten beskrivs men måste slutligen avgöras av läsaren. När resultaten diskuteras är det yrkesetikens verktyg, innefattande lärarstudentens roll som förebild och utövandet av omdömet som är i centrum. Reflektionens och självreflektionens avgörande betydelse för lärandet i yrkesetik lyfts fram. Olika didaktiska konsekvenser för lärarutbildningen diskuteras och några slutsatser dras. Kapitlet och avhandlingen avslutas med en genomgång av den didaktiska modellen, Didetik, som studiens resultat lett fram till. I en framåtblick ges förslag till vidare forskning.



## Kapitel 2: Centrala begrepp

Det mest centrala begreppet i studien är yrkesetik. I yrkesetik ingår begreppet etik och relationen mellan dessa behöver därför beskrivas. I studien används begreppet etik utifrån Lévinas teori om ett oundvikligt etiskt krav på att ta ansvar för den Andre och därmed redovisas även begreppet ansvar. Genomgången av begreppen etik, ansvar och yrkesetik följs av de närliggande begreppen värden, normer och värdegrund. Lévinas teori omnämns i detta kapitel men redovisas utförligare i kapitel 4: Studiens teoretiska grund. Kapitlet avslutas med en kort beskrivning av begreppet lärande som ingår i studiens frågeställningar.

### Etik

I dagligt tal ser man ofta begreppen moral och etik tillsammans och det kan vara en anledning till att de framstår som två sätt att uttrycka samma sak. Moral har latinskt ursprung medan etik är ett grekiskt ord. Begreppen används på olika sätt även om det kan hävdas att de i grunden har likartad betydelse. Ibland får begreppen olika abstraktionsnivåer vilket innebär att moralen får stå för det praktiska utförandet och etiken får innebörden teoretiskt tänkande om moralfrågor (Orlenius & Bigsten, 2013). Croona (2003) skiljer också på begreppen och betraktar etiken som gemensamma uppfattningar om ”det goda livet” inom en viss kultur medan moralen beskriver handlingar som kan kopplas till social rättvisa. Johansen och Vetlesen (2000) menar att etik ursprungligen har betydelsen karaktär vilket skulle ge etik innebörden av ett individuellt förhållningssätt medan moralen innebär sociala normer. I läroplanerna, Lpfö 98, rev 2010 (Skolverket 2010) och Lgr 11 (Skolverket, 2011) används begreppet etik men inte moral vilket kan tolkas som en betoning av det teoretiska framför det praktiska. I denna studie betraktas begreppen utifrån olika abstraktionsnivåer i betydelsen att moralen är knuten till de konkreta handlingarna i mötet med barnen och etiken är idéer och diskussioner om handlingarna.

Etik inrymmer värden, värderingar och normer om gott och rätt och är i den pedagogiska praktiken ofta knuten till moraliska dilemman och värdekonflikter, vilka kan vara svåra att avgöra och därför ofta leder till en ambivalens hos yrkesutövaren (Andersson & Lennerfors, 2011; Orlenius & Bigsten, 2013). Etiken som typologi kan indelas som deskriptiv (beskrivande hur något är), normativ (hur något bör vara) och metaetisk (språket om etik) (Collste, 2002). I denna studie är det den deskriptiva etiken som är utgångspunkten eftersom studenternas yrkesetik beskrivs utifrån deras egna erfarenheter. Den normativa etiken och metaetiken kommer att framträda genom studenternas erfarenheter. Moraliska handlingar kan vara både medvetna och omedvetna, personliga och sociala. En studie av Thornberg (2008) visar att lärarnas värdepedagogik oftast är omedveten och bygger på personliga uppfattningar, ett förhållande som han menar är problematiskt i yrkesutövandet. Lärarna refererar till personliga erfarenheter och inte till teorier eller forskning.

Andersson och Lennerfors (2011) beskriver etiken i dess mångfald genom historien. Olika etiska förhållningssätt existerar sida vid sida. Ibland är det individen som är i fokus men i andra sammanhang beskrivs relationen till ett du eller till allt, helheten. En del filosofer har betonat trons betydelse medan andra har framhävt förnuftet. Etiken har ibland byggt på kunskap, ibland på vilja eller känsla. En universell etik som ska gälla i alla tider för alla människor har ställts mot den enskilde individens ansvar i den specifika situationen. Kants regeletik, Benthams konsekvensetik och Aristoteles dygdetik pekas ut som de etiska teorier som uppmärksammas mest (Andersson & Lennerfors, 2011). Under rubriken Yrkesetik görs en översiktlig genomgång av tre moralfilosofiska inriktningar som är betydelsefulla för förståelsen av yrkesetiken, nämligen rättviseetik (benämns även regeletik), omsorgsetik och dygdetik. Först redovisas dock den moralfilosofiska inriktning som utgör denna studies teoretiska utgångspunkt och grund för pedagogens utövande av yrkesetik. Moralfilosofin bygger på Lévinas och Løgstrups teorier om det etiska kravet:

## Det etiska kravet i mötet med barnet

Lévinas (1993) teori om det etiska kravet i mötet med ”den Andre” innebär ett ansvar som inte går att undslippa. Teorin kommer att förklaras utförligare i kapitel 4: Studiens teoretiska grund. Todd (2001) refererar till Lévinas och relaterar det etiska kravet och ansvaret för ”den Andre” till det sociala mötet mellan pedagog och barn, ett perspektiv på etiken där den betraktas som inneboende och ständigt närvarande i mötet. Detta perspektiv på etiken benämns av Todd som ”implied” medan ett annat perspektiv på etiken benämns som ”applied” och innebär att etiken betraktas som något generellt som kan eller ska överföras i praktiken. Utifrån dessa olika perspektiv på etiken kan etiken i mötet med den Andre antingen avgöras i den konkreta situationen när människor träffas (implied) eller utifrån normer som är fastställda generellt för att gälla oberoende av situationen (applied). Todd (2001) förklarar skillnaden mellan dessa perspektiv utifrån sociologen Baumans (1996) beskrivning av den postmoderna etiken där tilltron till universella regler har övergetts till förmån för betoning av det individuella ansvaret i den konkreta situationen. Bauman (1996) företräder det moralfilosofiska synsätt som kan benämnas situationsetik (Orlenius & Bigsten, 2013) och menar att moralen grundas på ansvaret för den Andre. Det går inte att finna den ”rätta” lösningen utan det individuella ansvaret prioriteras. Bauman bygger på Lévinas och Løgstrup som med sina teorier om det etiska kravet i mötet med den Andre tillhör denna tradition. Efter denna beskrivning av etiska teorier, relevanta för studien, görs en övergång till yrkesetiken och därmed etikens betydelse för den moraliska dimensionen i pedagogisk verksamhet.

## Yrkesetik

Tre idétraditioner, rättviseetiken, omsorgsetiken och dygdetiken presenteras nu översiktligt. Därefter diskuteras yrkesetiken utifrån olika former samt att vara implied, applied och implicit.

Rättviseetiken bygger på principer och förnuft (Strike, 1999) och dess centrala begrepp kan sägas vara rätt och rättvisa. Dessa begrepp fungerar som handlingsdirektiv och därmed blir rättviseetiken normativ i betydelsen att den genom generella regler som är bestämda i förväg anger vad som är rätt handling. Regler och principer är universella, vilket innebär att de kan

överförs från en situation till andra liknande. Rättvisan skapas utifrån likhetsprincipen, att människor har samma rättigheter. Reglerna riktar sig till kollektivet, inte till individen. Strike beskriver rättviseetikens tillkortakommanden i olika situationer och menar att förutsägbara regler behöver balanseras mot förmåga till flexibilitet.

Omsorgsetiken framhäver relationernas betydelse och konsekvenser av handlingar (Noddings, 1999a). Omsorgen utmärks av ömsesidighet vilket innebär att barnets svar på pedagogens omsorg är centralt för den fortsatta relationen. Individens behov betonas och det emotionella får företräde framför det rationella. Noddings menar att omsorgsetiken genom betoningen på relationerna har ett långsiktigt perspektiv och att omsorgen måste ta vid när rättvisan inte räcker till i olika situationer. Något som är problematiskt med omsorgsetiken är att den bortser från förutsättningar och begränsningar för utövandet av omsorg (Colnerud, 2006a).

Dygdetiken bygger på Aristoteles (1993/1967) filosofi och betonar utvecklandet av goda egenskaper. Den främsta dygden är ”fronesis”, en praktisk visdom och omdömesförmåga i den specifika situationen. Dygderna utvecklas enligt Aristoteles tillsammans med en lärare, och det är viktigt att veta varför man handlar på ett speciellt sätt så att det inte bara sker av vana. Handlingen och omdömet i situationen är centralt (Christoffersen, 2007; Wyller, 2007). Förhållandet mellan parterna betraktas som asymmetriskt (Christoffersen, 2007; Todd, 2002) och pedagogen ses som förebild för barnen. Förnuft och känsla förenas inom dygdetiken.

Colnerud (2006b) menar att det behövs en samverkan mellan rättviseetik och dygdetik. Även Orlenius och Bigsten (2013) beskriver hur olika moralfilosofiska synsätt går in i och kompletterar varandra. Behovet av att balansera mellan rättvise- och omsorgsetik framförs inom forskningen (Katz, Noddings & Strike (red.), 1999; Colnerud, 2006a) men även en allmän moralisk pluralism, en samverkan mellan olika moralfilosofiska synsätt, förespråkas (Strike, 1999; Orlenius & Bigsten, 2013). Alla perspektiv är relevanta på olika sätt för yrkesetiken och därför får även normativa modeller betydelse. Plikter och goda avsikter behövs men måste med omdömet hjälp formis utifrån kontexten (Carr, 2005; Colnerud, 2006b; Christoffersen, 2007).

I denna studie är det yrkesetiken som levd praktik, inneboende i den konkreta situationen i mötet med barnet, som är studieobjektet. Yrkesetiken kan dock betraktas även i andra former som inte står i fokus för studien men som ändå har viss relevans eftersom formerna är svåra att särskilja i den levda praktiken. På samhällsnivå är yrkesetiken implicit reglerad i form av lagar, förordningar och föreskrifter för både läraryrket och lärarutbildningen. Den är implicit genom formulerade etiska krav på verksamheten men inte i termer av yrkesetik. I denna form benämns yrkesetiken inom sociologisk forskning som förvaltningsetik (Svensson, 2011). Ytterligare en kollektiv form av yrkesetiken är knuten till kollegialiteten. Inom skolektorn finns exempelvis fackförbundens yrkesetiska principer och det yrkesetiska rådet som vägledning. Benämningen på denna form av yrkesetik är professionsetik. En tredje form som sociologen Svensson beskriver i sin indelning är egenetiken som handlar om den enskilde pedagogens personliga etik, tillägnad genom erfarenheter och baserad på egna värden, värderingar och normer. Utifrån Svenssons indelning av yrkesetiken kan ramarna för det yrkesetiska ansvaret bestämmas genom förvaltningsetiken i form av skollag och läroplaner. Som begrepp kan yrkesetiken ses på ett övergripande sätt där förvaltningsetik, professionsetik och egenetik utgör aspekter som i större eller mindre utsträckning antas utgöra grunder för lärarstudenters handlingar och reflektioner. Intresset i denna studie riktas dock mot studentens ansvar i mötet med barnet i den konkreta situationen i verksamheten (Todd, 2001; Lévinas, 1993).

Orlenius och Bigsten (2013) menar i likhet med Todd att praktiken bör vara utgångspunkten för yrkesetiken och refererar i sin tur till Coombs (1998) samt Husu och Tirri (2001). *I enlighet med detta synsätt som studien utgår från, behöver studenten utveckla sin förmåga att identifiera och synliggöra vad som händer i verksamheten och sedan utifrån det problematisera, analysera, reflektera, ta ansvar, och kunna kommunicera yrkesetiska aspekter.* Etiska teorier och begrepp är redskap för att förstå och tolka sådana processer men måste kopplas till praktiken (Irisdotter Aldenmyr & Hartman, 2009).

Enligt det synsätt som Todd benämner som ”implied” ligger värden och normer som en grund för yrkesutövandet och genomsyrar varje del av yrket. Husu (2004) uttrycker det så här:

Pedagogical ethics is an integral part of teachers' action: it is a vision that shapes them as human beings and professionals in order to take their responsibilities with others. (s. 137)

Husus formulering om både det personliga och det professionella är samstämmigt med uppfattningen att yrkesetiken både handlar om att vara medmänniska och professionell pedagog (Irisdotter, Paulin & Grönlien Zetterqvist, 2009). *Detta synsätt, att det professionella och det personliga är sammanvävt, är ytterligare en utgångspunkt för denna studie.*

Det andra synsättet som innebär studier av hur en generell etik överförs i praktiken (applied) diskuteras exempelvis av Bergem (2000), som menar att yrkesetiken är ett särskilt område av den allmänna etiken. Den allmänna etiken betraktas som kärnan och yrkesetiken kretsar runt kärnan och har olika beröringspunkter. Fjellström (2006) delar in den moraliska arenan i organisations- och verksamhetsetik, personlig och kollektiv yrkesetik. Detta kan jämföras med Svenssons (2011) indelning som också bygger på skillnader mellan det kollektiva och det individuella. Verksamhetsetiken ska enligt Fjellström prioriteras. Han skiljer även mellan yrkesetik i uttryckligt tillstånd (yrkesetisk kod) samt praktiskt tillstånd där det inte finns någon kollektiv formulering. Fjellström formulerar sig om yrkesetiken på följande sätt:

Lärares yrkesetik bör kunna vägleda lärares handlande, dvs innehålla ett system av principer som har tillräcklig moralisk kraft, realism, omfattning, hanterlighet, precision och rangordning (Fjellström, 2006, s. 82)

Rangordningen mellan olika principer och olika aktörer på den moraliska arenan är en viktig fråga för yrkesetiken enligt Fjellström. Till skillnad från synsättet i denna studie riktar Fjellström utifrån sin filosofiska utgångspunkt intresset mot etiska principer (normativ etik) på kollektiv nivå och betonar principen om att se till barnets bästa.

Ohnstad (2008) diskuterar frågan om vad som är moraliskt i skolans värld, vad som ingår i lärarrollen och vad som inte tillhör yrkesetiken. Hon föreslår en bred tolkning av yrkesetiken i sin avhandling och definierar yrkesetiken som de värden och normer som vägleder läraren i yrkesutövandet. Som exempel på något som inte tillhör det yrkesetiska nämner hon lärarens förmåga att undervisa på sådant sätt att eleven får bra resultat på tester. Hon vill begränsa yrkesetiken så att inte alla handlingar i skolan kan bestämmas utifrån kriteriet



moraliskt/omoraliskt. Hon skiljer ut yrkesetiken till att gälla vissa frågor men inte andra. Bergem (2000) identifierar fem områden där yrkesetiken visar sig: I förhållandet till elever, i utformningen av lärandemiljön, i valet av innehåll, i samarbete med föräldrar, kollegor och skolledning samt i utvecklingen av skolan som institution. Dessa områden kan jämföras med Fjellströms indelning i organisation och verksamhet. Bergem gör en uppdelning mellan didaktisk och yrkesetisk rationalitet, ett resonemang som skulle kunna stärka Ohnstads ställning om att vissa frågor är yrkesetiska men andra inte.

När exempelvis Fjellström, Bergem och Ohnstad skiljer ut vissa frågor eller områden som yrkesetiska och därmed hävdar att en del frågor faller utanför ramen för det yrkesetiska kan detta leda till en begränsning av ansvaret för barnen som görs utifrån och därmed inte anpassas till specifika situationer. *Utgångspunkten i denna studie är att när pedagog och barn möts inom ramen för yrket så tillhör allt som uppstår i relationen det yrkesetiska ansvaret eftersom det i varje möte finns en moralisk dimension. Ramarna för det yrkesetiska ansvaret i förskole- och skolsammanhang sätts genom förvaltningsetiken vilket innebär att yrkesetiken inbegriper pedagogens ansvar för barnets utveckling och lärande samt fostran till demokratiska medborgare.*

### **Yrkesetik som implied och implicit praktisk kunskap**

Att etiken betraktas som inneboende i undervisningspraktiken (implied) kan knytas till det faktum att etiken ofta även är implicit i betydelsen outtalad till skillnad från det explicita och verbaliserade (Orlenius & Bigsten, 2013). Polanyi (1983/1966) skapade begreppet ”tacit knowledge”<sup>2</sup> och menade att viss kunskap är implicit men möjlig att verbalisera. Wittgenstein däremot menar att tyst kunskap inte kan verbaliseras (Rolf 1991). I exempelvis Lgr 11 (Skolverket, 2011) används istället benämningen förtrogenhetskunskap. Oberoende av vilka termer som används uttrycks sammanfattningsvis förekomsten av en praktisk kunskap som ofta förblir implicit och det råder oenighet huruvida den kan verbaliseras. Ibland förknippas denna kunskap även med det kroppsliga (Merleau-Ponty, 1999).

---

<sup>2</sup> Begreppet ”tacit knowledge” är ofta översatt som tyst kunskap men betyder snarare underliggande, dold kunskap.

För Thornberg (2008), Colnerud och Granström (2002), Sockett och LePage (2002) samt Orlenius och Bigsten (2013) är den implicita kunskapen problematisk och de menar att yrkesetiken måste kunna kommuniceras. Inte minst i en lärarutbildning är det angeläget att kunna verbalisera yrkesetiska frågor. När moralen uttrycks i lärarnas yrkespraktik sker det enligt flera forskare på ett slumpartat och omedvetet sätt samt ofta i enlighet med personligt tyckande vilket medför att den yrkesetiska kunskapen mestadels förblir outtalad (Thornberg, 2008; Norberg, 2004). När den implicita kunskapen vuxit fram i handlingspraktiken genom att erfarenhet lagts till erfarenhet utan att distansering eller reflektioner gjorts riskerar handlingarna att bli en ”förtrogenhetsfälla”, vilket innebär att praktiken tas för given och inte ifrågasätts (Rolf, 1991). Grundläggande värden i styrdokumentet kan på så sätt direkt motverkas eller främjas åtminstone inte i någon högre utsträckning (Norberg, 2004).

Att den yrkesetiska kunskapen till stor del är implicit behöver inte betyda att det är slumpen eller enbart det personliga som ligger till grund för den. Inom livsvärldsteorin innebär den naturliga inställningen att man som människa i vardagen agerar utifrån att världen är självklar och oreflekterad (Ekebergh, 2009a). Den naturliga inställningen behövs för att kunna hantera omvärlden. Vissa saker vet du genom tidigare erfarenheter och för att kunna hantera omvärlden kan inte dessa ifrågasättas hela tiden. Så kan det även förhålla sig med yrkesetiken. Den kan vara ett resultat av tidigare reflektioner och har genom olika erfarenheter, personligt och professionellt i lärarrollen, införlivats och blivit en del av den naturliga inställningen.

Förmåga att kommunicera sina ställningstaganden med kollegor skulle kunna öka medvetenheten och därmed bidra till ett större ansvarstagande och då finns det skäl att försöka synliggöra och verbalisera det implicita (Orlenius & Bigsten, 2013). Den implicita kunskapen får sin mening och betydelse genom att den praktiseras i en speciell situation och behöver därför verbaliseras i kopplingen till praktiken för att bli meningsfull (Lauvås & Handal, 2001). Det kollegiala samarbetet inom skola och förskola kräver att deltagarna kan verbalisera olika perspektiv och erfarenheter. Målet är enligt Lauvås och Handal (2001) att försöka verbalisera så mycket som möjligt av den implicita kunskapen eftersom den behöver bli tillgänglig för blivande lärare. Dessutom behöver kunskapen diskuteras och granskas vilket inte är möjligt om den är

implicit. Studien utgår ifrån att yrkesetiken är inneboende i undervisningspraktiken (*implied*), men det behöver inte innebära att yrkesetiken är outtalad (*implicit*). Flera studier har som sagt visat att yrkesetiken ofta är implicit men studien utgår från att en yrkesetik som är inneboende i undervisningspraktiken kan explicitgöras. Jag kommer därför fortsättningsvis att skilja på att yrkesetiken är implicit i betydelsen outtalad, och yrkesetiken som inneboende i undervisningspraktiken, *implied*, vilket är ett sätt att betona det etiska ansvar som alltid finns i mötet mellan lärarstudent och barn.

## Förhållandet mellan ansvar, etik och yrkesetik

Etiken, i betydelsen ett ständigt närvarande krav från den Andre utifrån Lévinas teorier, tolkad som relationen mellan pedagog och barn (Todd, 2001), kopplas i denna studie till relationen mellan lärarstudent och barn. I den praktiska yrkesutövningen blir det etiska kravet, som inte kan varken undslippas eller väljas bort, något som måste hanteras inom ramen för yrkesetiken, ett professionellt bemötande. Det etiska kravet handlar om *att* ha ett etiskt ansvar för barnet men det säger i min tolkning inget om *hur* detta ansvar ska hanteras. Den moraliska dimensionen i mötet med barnet hanteras yrkesetiskt genom pedagogens ansvar för barnets utveckling och lärande samt fostran till demokratiska medborgare. I undersökningen handlar innebörden av yrkesetiken om att studera *hur* detta ansvar visar sig för lärarstudenterna, hur de agerar och utvecklar ansvaret utifrån det. Man skulle kunna formulera det som att lärarstudenten passivt befinner sig i en situation som måste aktivt hanteras för att främja ett yrkesetiskt förhållningssätt. För att utveckla den yrkesetiska kompetensen och identifiera olika val i situationen (Orlenius & Bigsten, 2013) behöver lärarstudenten stöd från lärarutbildningen.

Förutom ansvar, etik och yrkesetik finns det även andra begrepp inom fältet som har betydelse för studien. Värden, normer och värdegrund är exempel på begrepp som ofta används men som liksom etik och yrkesetik är mångtydiga. Här följer därför en genomgång av hur de används i studien.

## Värden, normer och värdegrund

Värden uttrycker vad som anses vara gott, rätt och eftersträvänsvärt (Halstead & Taylor, 2000). Demokrati och frihet är exempel på vanliga värden. Dessa

värden kan betraktas som både mål och medel. Värden är ett vitt begrepp och kan exempelvis innebära kulturella, sociala, politiska, estetiska eller existentiella värden. I denna studie betraktas värden som beskrivningar av något som är etiskt eftersträvansvärt. Eftersom värden anger det idealiska kan de ligga till grund för människors handlingar (Halstead, 1996; Halstead & Taylor, 2000). Värden kan vara egenskaper som är knutna till enskilda personer eller deras handlingar men kan också vara gemensamma eller intersubjektiva (Johansen & Vetlesen, 2000). Bayles (1989) använder en modell där den etiska teorin överordnas värden och därefter yrkesetiska normer. Normer är alltså mer konkreta än värden. Även Orlenius och Bigsten (2013) betraktar värden men även värderingar som mer abstrakta än normerna. Värderingarna innebär att individer på ett mer eller mindre oreflekterat sätt har uppfattningar om vad som är bra eller dåligt. Normer anger oskrivna regler om hur man bör handla. Begreppet norm härstammar från det latinska ordet *norma* som betyder regel, rättesnöre eller handlingsmönster (NE, 2014; Nygren & Fauske, 2004). Exempelvis värdet demokrati, som är centralt i läroplanerna, behöver klargöras utifrån vad värdet består i och sedan beskrivas närmre genom normer för att förstå vad det kan betyda i konkreta situationer.

Johansen och Vetlesen (2000) beskriver hur normer kan betraktas som *prima facie*-normer.<sup>3</sup> Detta begrepp infördes av den engelske filosofen W. D. Ross (1877-1971) och innebär att normerna betraktas utifrån situationen och inte är objektivt fastslagna. *Prima facie*-normer benämns av Johansen och Vetlesen som konfliktorienterade eftersom de i konkreta situationer kan kollidera med varandra, vilket innebär att ett beslut måste fattas om vilken norm som får företräde. Ross hävdar själv att det inte går att göra en objektiv rangordning av normerna. Warnick och Silverman (2011) förespråkar användningen av *prima facie*-normer utifrån olika fall som hämtas från praktiken i lärarutbildningen. Enligt Veugelers och Vedder (2003) baseras normerna på värden, men normer är sociala konventioner som är tydligt knutna till en kontext. Värden är mer tendenser att betrakta vissa beteenden som bättre än andra men även värden får sin innebörd bekräftade genom kontexten. Det kan dock uppstå en konflikt mellan ett värdes abstrakta och konkreta betydelse, vilket Veugelers och Vedder (2003) visar genom exempel där pedagoger är överens om ett

---

<sup>3</sup> *Prima facie* (latin) betyder ”vid första anblicken”

värde som det uttrycks på den abstrakta nivån men i det konkreta genomförandet blir motstridigheter synliga. Normer kan både vara formella (explicita) och informella (implicita). Ohnstad (2008) beskriver hur normer kan institutionaliseras vilket innebär att värden inom ett yrke ofta realiseras på ett och samma sätt, och därmed blir normen delvis osynlig och tagen för givet. Hon ger exempel på hur ”barnens bästa” inom förskolan ofta realiseras genom att förlägga en del av verksamheten utomhus. *Detta synsätt, att värden och normer visar sig och kan utvecklas genom nya erfarenheter i sociala praktiker (kontexter), är utgångspunkt i min studie.*

Ett centralt begrepp i skolsammanhang är värdegrund, som ska utgöra grunden för all pedagogisk verksamhet. Användningen av begreppet värdegrund kan dock ses som problematisk eftersom innebörden har blivit så mångtydig men ändå antyder att det finns en överensstämmelse, det vill säga att värdegrunden är något gemensamt (Thornberg, 2006). Istället skulle Thornberg vilja ersätta värdegrund med *värdepedagogik* eftersom det ger en större öppenhet mot olika slags värden, både moraliska och politiska. ”Värdepedagogik kan definieras som den aspekt av den pedagogiska praktiken som resulterar i att moraliska eller politiska värden liksom normer, dispositioner och färdigheter, som bygger på sådana värden, medieras till eller utvecklas hos barn och unga” (Thornberg 2014, s 19). Thornberg skiljer på formell och informell värdepedagogik där den formella är den som sker i skolsammanhang medan den informella sker i familjen eller andra privata miljöer. Dessutom kan värdepedagogiken vara explicit och implicit. Den är explicit när läraren på ett medvetet sätt uttrycker vissa värden exempelvis genom att välja ett visst innehåll eller vissa metoder. Implicit är den när värden uttrycks på ett omedvetet sätt i undervisningen. Värdepedagogik som benämning har kritiserats av exempelvis Fjellström (2004) som hellre vill använda *skolområdets etik* och av Campbell (2003) som menar att den öppenhet som uttrycket värdepedagogik (values education) ger utrymme för kan leda till relativism.

Eftersom begreppet värdegrund används i flera av styrdokumenterna, examensmål och kursplaner så är diskussionen kring begreppet högst relevant för studien. Utgångspunkten, att normer och värden visar sig och vidareutvecklas i den sociala praktiken, kontexten, innebär att värdegrunden också formas i praktiken och inte kan betraktas som en objektivt bestämd

grund som gäller för alla i alla situationer. Orlenius (2013) föredrar därför att tala om en värdeskapande skola istället för en värdegrundad skola. Colnerud (2004b) beskriver olika frågor inom värdepedagogiken och jämför den urholkning som begreppet värdegrund har lett till med den kritik som Winner (1986) har uttryckt i samband med begreppet värde. Det har enligt Winner skett en förskjutning av innebörden i värde från att ha varit kopplat till objekt utanför individen till att ha fått en subjektiv betydelse där individens karaktär och känslor fokuseras. Colneruds uppfattning är att den subjektiva tolkningen av begreppen värde och värdegrund leder till att den kollektiva uppfattningen om att något är rätt minskar samt att det blir svårt att urskilja olika företeelser som ryms inom dessa vida begrepp. För att nyansera och lättare identifiera vad som ryms inom värdepedagogiken föreslår hon en klassificering i olika frågor utifrån undervisningen. Indelningen synliggör frågor av både privat och offentlig karaktär samt ”implied” och ”applied” etik, det vill säga det inneboende, oftast outtalade, respektive det medvetet normativt verbaliserade.

## Lärande

Eftersom lärandet är ett centralt begrepp för studien gör jag en kortfattad introduktion av det för att ange min utgångspunkt för lärandet inom livsvärldsteorin. Jag kommer att mer ingående beskriva och diskutera lärande och reflektion i teoriavsnittet. Utifrån livsvärldsteorin kan lärandeprocessen förstås som en växling mellan en naturlig inställning och reflektion (Gadamer, 1989). Livsvärlden som människans konkreta och levda existens i världen innebär en naturlig inställning, en vardaglig tillvaro som inte ifrågasätts men genom reflektionen kan den ifrågasättas. När vardagsvärlden synliggörs och artikuleras genom reflektionen sker lärandet. Detta innebär att livsvärlden ligger till grund för lärandet och måste vara utgångspunkten i en utbildning (Ekebergh, 2008). Livsvärlden innebär att finnas i ett historiskt, kulturellt och socialt sammanhang som successivt förändras genom mötet med andra människor och världen (Gadamer, 1989). Genom att vara öppen för att bredda den egna horisonten, den egna förståelsen, kan ny förståelse bildas genom att det nya omformar det tidigare. I reflektionen sammanförs tanke, känsla och handling vilket innebär att lärandet är förkroppsligat (Merleau-Ponty, 2002/1945). Lärandet är centralt i en utbildning men utgångspunkten i livsvärldsteorin innebär att lärandet blir en livslång process i och med att livsvärlden, som kontinuerligt omformas, är grunden för lärandet.

## Kapitel 3: Bakgrund

I detta kapitel görs en genomgång av de dokument som är styrande för förskola och skola samt för lärarutbildning. Olika utmaningar som pedagoger kan ställas inför presenteras som etiska dilemman.

### Lärarnas uppdrag enligt styrdokument

Styrdokument som har betydelse för denna studie utgörs av skollagen som är juridiskt bindande samt läroplaner för grundskola och förskola.

#### **Skollag**

I skollagen (SFS 2010:800) uttrycks syftet med utbildningen på följande sätt:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. (4§)

I texten används begreppen värden och värderingar och den uttrycker utbildningens dubbla syften, att utveckla både kunskaper och värden hos barnen.

I paragrafen som följer anges värden i form av mänskliga rättigheter:

Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor. (5§)

De demokratiska värderingar som nämns beskriver etiken på ett mycket övergripande plan. I en ramlagstiftning som denna anges generella principer som ska präglade förskolans och skolans verksamhet. Det innebär dock att utformningen av utbildningen för att uppfylla lagen är en öppen fråga.

## Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11)

I *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket, 2011) finns en allmän formulering om att ”Alla som verkar i skolan ska hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem.”(s. 8). Bland de grundläggande värden som uttrycks genom läroplanen, såsom demokrati, livslång lust att lära, respekt för mänskliga rättigheter, aktning för människans egenvärde, är de flesta gemensamma med skollagen men respekt för miljön läggs till i läroplanen. Nämda värden i skollagen anges med likartade formuleringar:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta<sup>4</sup> är de värden som skolan ska gestalta och förmedla.(s. 7)

I uttrycket *gestalta* uppfattar jag en betoning av handlingarnas betydelse som är intressant för studien. Efter att ha konstaterat att lärarna har i uppgift att hävda alla dessa värden så ger läroplanen sammantaget ett intryck av ett oklart uppdrag för deras del. I de flesta formuleringarna i läroplanen så är det skolan som ska främja alla värden även om det är rektorn som har det yttersta ansvaret för verksamheten. Det oklara uppdraget förstärks genom en utbredd användning av passiv form samt övergripande och därmed svårtolkade formuleringar i de riktlinjer som presenteras för lärare och all personal. Exempelvis uttrycks en riktlinje på följande sätt: ”visa respekt för den enskilda individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningssätt.” (s. 12) Uppdelningen som görs mellan skolan, all personal och lärarna blir svårtydd eftersom formuleringarna i flera fall innebär upprepningar av samma innehåll. Värden formuleras nästan uteslutande genom att det som är eftersträvanvärt presenteras men i några få enskilda fall skrivs värden fram genom att det negativa, ”diskriminering och kränkande behandling av individer eller grupper” aktivt ska motverkas (s. 12). Dessutom antyder de angivna värdena olika värdekonflikter, exempelvis individens frihet kontra kravet på solidaritet (Orlenius, 2014). Eftersom konkretiseringar och exemplifieringar inte uttrycks återstår det för mottagaren att göra egna tolkningar. Förvaltningsetiken är normativ och anger principer som är

---

<sup>4</sup> I skollagen är formuleringen ”solidaritet mellan människor”



styrande för lärares yrkesutövande vilket betyder att lärarens uppdrag inte är värdeneutralt. Detta ger ytterligare motiv att bedriva forskning om yrkesetik i pedagogiskt arbete.

Ytterligare en form av värdekonflikt gäller olika synsätt på relationen mellan att utveckla kunskap och att fostra demokratiska medborgare, två delar av läraruppdraget, som kan innebära att de samverkar eller att de ses som skilda från varandra. Uppdelningen i läroplanen av skolans värdegrund, övergripande mål och målbeskrivningar för olika ämnen kan tolkas som att fostran och undervisning inte hänger ihop. Colnerud (2004b) diskuterar vikten av att föra samman värdefrågor med olika ämnen för att på så sätt markera att det hänger ihop. Fostran sker i undervisningen, inte som en separat, social företeelse. Orenius (2013) illustrerar genom ett exempel på undervisning om Afrika hur valet av innehåll hänger samman med fostran och perspektivval. Afrika kan presenteras i form av många faktauppgifter om befolkning och platser men läraren kan också välja att skildra människors levnadsvillkor. Fokus kan läggas på att påvisa brister och problem i Afrika eller att istället fundera över vad välfärdsstater kan lära av Afrika. Beroende på hur läraren väljer att presentera ämnet kan undervisningens innehåll leda till skilda sätt att förstå och förhålla sig till världen och värden, inkluderat andra människor lokalt och globalt. *Utgångspunkten för min studie är att utvecklandet av ämneskunskap och etiska värden samverkar.*

### **Läroplan för förskolan (Lpfö 98)**

I *Läroplan för förskolan* (Skolverket, 2010) finns ett liknande uttryck som i Lgr 11; ”Alla som verkar i förskolan ska hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dessa värden.”(s. 5). Till skillnad mot Lgr 11 betonas tydligare den vuxnes ansvar i form av värden som omsorg och betydelsen av den vuxne som förebild. Dessutom uttalar läroplanen att barn bäst tillägnar sig etiska värden genom att konkret få uppleva dem i den dagliga verksamheten. Även i denna läroplan är diffusa formuleringar om förskolans uppdrag, den passiva formen samt abstrakta och svårtolkade beskrivningar vanliga. Här finns dock en förklaring av uppdelningen i mål och riktlinjer. Dessutom anges en definition av värdegrunden: ”Värdegrunden uttrycker det etiska förhållningssätt som ska

präglade verksamheten” (s. 9). I ordet ”präglade” förstärks olika värdenas betydelse för praktiken.

## Yrkesetiska principer

Läraryrket har gemensamt formulerat lärarnas yrkesetiska principer (Lärarnas Riksförbund, 2001) som är tänkta att uttrycka gemensamma värderingar som lärare bör bejaka i sin yrkesprofession. Dessa principer exemplifierar den kollektiva form av yrkesetik som Svensson (2011) benämner professionsetik. Principerna tycks vara relativt okända för flertalet verksamma lärare (Orlenius & Bigsten, 2013). Formuleringarna inleds med ”lärare förbinder sig att...” och har delats in i fyra olika områden (eleven alltid i centrum, läraryrket och den professionella yrkesutövningen, att upprätthålla lärares yrkesetik och lärares samhällsuppdrag). De yrkesetiska principerna anger ihop med styrdokumentens ramarna för lärarnas yrkesetiska hållning. Som stöd för det pedagogiska arbetet bildades 2007 Lärarnas yrkesetiska råd. Det består av två representanter från varje fackförbund samt en forskarrepresentant. Rådet har en stödjande och rådgivande funktion. Rådets funktion är alltså inte att fastslå om någon går utanför de ramar som styrdokumentet anger utan ska istället främja en yrkesetisk diskussion och utveckling av ett yrkesetiskt språk.

Tillsammans med diskussionsmaterial och andra texter<sup>5</sup> som kompletterar styrdokument och principer kan lärare utveckla medvetenhet om sin yrkesetik, men fortfarande ger styrdokument och principer endast uttryck för vilka riktlinjer och krav lärarna ställs inför som yrkesverksamma. Möjligen är de yrkesetiska principerna något mer konkreta än läroplanens formuleringar men det är enligt min uppfattning marginellt. En motsvarande formulering som den ovan citerade ur Lgr 11 (se s. 13) lyder som följer: ”alltid bemöta eleverna med respekt för deras person och integritet samt skydda varje individ mot skada, kränkning och trakasserier” (Lärarnas Riksförbund, 2001). Därmed är

---

<sup>5</sup> Exempel på kommentarmaterial:

Skolverket (1998). *Skola i utveckling. Gemensambet i mångfalden. En rapport om 32 skolors arbete med värdegrunden i praktisk tillämpning*. Stockholm: Liber.

Skolverket (1999). *Ständigt. Alltid!* (Rapport Skolans värdegrund. Kommentar till läroplanen). Stockholm: Skolverket.

Zackari, G. & Modigh, F. (2000). *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan* (Rapport från Utbildningsdepartementets Värdegrundsprojekt). Stockholm: Utbildningsdepartementet

de ramar som yrkesetiken omges av mycket vida och de enskilda lärarnas tolkningar av olika värden ges stor frihet.

Vilken betydelse kan då en yrkesetisk kod ha? Enligt Warnick och Silverman (2011) finns det tydliga fördelar med en yrkesetisk kod. Den bidrar till att understryka att yrkesetik inte bara handlar om personliga uppfattningar. Den innebär också att yrkesetiska frågor får mer uppmärksamhet och diskuteras i högre utsträckning vilket kan leda till att lärarstudenter får en känsla av att utbildningen hjälper dem med ställningstaganden i yrkesetiska frågor. En yrkesetisk kod är dock problematisk eftersom den aldrig kan omfatta alla undervisningssituationer. Den kommer att hamna i konflikt med sig själv eftersom den kräver att varje enskild lärare ändå måste välja vilket värde som ska ha företräde i en specifik situation. Förutom att göra val måste läraren även kunna argumentera för valen eller diskutera dem med olika berörda parter. Ett missbruk av koden innebär att läraren inte tar ett eget ansvar utan istället härleder ansvaret för valet till koden (Warnick & Silverman, 2011).

Utövandet av yrkesetiken är kopplad till den vardagliga verksamheten i förskola och skola där pedagoger ständigt ställs inför moraliska problem som ska hanteras. Ibland finns det möjlighet att tänka över situationen men i många fall måste val göras omedelbart. Mötet mellan pedagog och barn inom verksamheten inbegriper yrkesetiska ställningstaganden vilket innebär att pedagoger ständigt förhåller sig till värden, medvetet eller omedvetet. De har därmed ett stort ansvar när det gäller att främja olika värden hos barnen. Mål och riktlinjer som finns i läroplaner, skollag och yrkesetiska principer samt tillhörande kommentarmaterial ger viss vägledning men trots detta rymmer uppdraget en rad svårigheter för pedagogerna om hur de ska gå tillväga för att hantera uppdraget i den konkreta situationen.

Fjellström (2002) kritiserar den yrkesetiska koden genom att han visar hur diffust det är vems intressen lärarna ska ställa främst, beslutsfattarna i samhället, föräldrarna eller eleverna. När olika intressen kolliderar ger koden ingen ledning om hur lärarna ska förhålla sig med undantag av att lärare är skyldiga att ingripa när en kollega kränker en elev. Det finns en betoning på omsorgsetiken i formuleringarna enligt Fjellström, men eftersom människo- och kunskapssyn inte är uttryckt i koden blir det ändå oklart hur lärarnas omsorg ska uttryckas och var gränsen för deras privatliv ska dras. Istället för

att kritisera dokumenten för att vara otydliga konstaterar Orlenius och Bigsten (2013) att de har sin funktion som övergripande riktlinjer för ett lärarkollektiv. De kan däremot aldrig ersätta det personliga ansvar som läraren har i olika undervisningssituationer. Den etiska koden behöver hållas levande i lärarlagens diskussioner och kan fungera som ett verktyg för att uttrycka etiska ställningstaganden och hur dessa får betydelse för praktiken (Colnerud, 2004a, b). *Detta förhållningssätt, att olika dokument kan fungera som vägledning samt ge verktyg i form av olika begrepp för kommunikation men aldrig kan ersätta det personliga ansvaret, är utgångspunkt i min studie.*

## Läraryrketens mål inom etiken

I Högskolelagen (SFS 1992:1434) anges övergripande, allmänna mål som kan relateras även till yrkesetiken, även om den kopplingen inte explicit uttrycks i texten (SFS 2006:173 1 kap, § 8):

- Utbildning på grundnivå skall utveckla studenternas
- förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar,
- förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem

Mot bakgrund av det personliga ansvarets betydelse kan dessa allmänna förmågor kopplas till yrkesetiken. I Lévinas teori om det etiska kravet betonas det individuella ansvaret som hanteras i mötet mellan pedagog och barn (Lévinas, 1993; Todd, 2001). På avancerad nivå uttrycks ett av de allmänna målen på följande sätt:

- utveckla studenternas förmåga att hantera komplexa företeelser, frågeställningar och situationer

Kopplingen mellan dessa övergripande mål i Högskolelagen och yrkesetiken ligger i utgångspunkten för studien som handlar om att yrkesetiken är inneboende i undervisningspraktiken (Todd, 2001). Förutom Todds perspektiv på etiken som implied kommer jag längre fram i texten även att redogöra för hur Aristoteles begrepp *fronesis*, en kunskap som handlar om att använda sitt omdöme i den enskilda situationen, får betydelse för yrkesetiken. Högskolelagens mål om förmågan att göra bedömningar och kunna hantera komplexa situationer tolkar jag därför som relevanta för yrkesetiken i den levda, pedagogiska praktiken.

I Examensordningen (SFS 1993:100) är målen indelade i *kunskap och förståelse, färdighet och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt*. På flera lärosäten består Utbildningsplanerna av exakt samma mål som Examensordningen enligt uppgifter på hemsidorna. På vissa lärosäten har målen kompletterats med lokala mål. Både lokala mål och mål som uttrycks i examensordningen saknar begreppet yrkesetik men somliga mål kan ändå ha ett närmre samband med det yrkesetiska ansvaret såsom betydelsefulla för hur mötet med barnet hanteras inom läraryrket. Fortsättningsvis försöker jag urskilja denna typ av mål för att se vilka värden som lyfts fram.

Mål som presenteras under kunskap och förståelse i examensordningen är exempelvis sociala relationer, konflikthantering och ledarskap. När det gäller färdighet och förmåga formuleras mål om att kommunicera och förankra värdegrunden inbegripet mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar. Jämställdheten betonas och diskriminering ska förebyggas och motverkas. För förskollärare nämns även förmågan att möta barnens behov av omsorg. Rubriken värderingsförmåga och förhållningssätt inleds med betoning av självkänedom och empati. Förhållningssättet gentemot barn och vårdnadshavare ska vara professionellt. Ytterligare ett mål är förmågan att göra bedömningar utifrån etiska aspekter i särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna, i synnerhet barnets rättigheter enligt Konventionen om barnets rättigheter, samt en hållbar utveckling.

Jag har undersökt kursplanerna för de två första terminerna av utbildningen vid fem olika lärosäten genom att gå in på deras hemsidor.<sup>6</sup> Presentationen via hemsidorna skiljer sig en del när det gäller tillgängligheten och allt material har inte gått att hitta. Det är ändå möjligt att skapa sig en översiktlig bild av hur olika lärosäten lyfter fram aspekter som kanske uttrycker något om yrkesetiken i mötet mellan pedagog och barn.

En översiktlig genomgång av kursmål för de två första terminerna vid dessa olika lärosätens lärarutbildningar uppvisar stora skillnader i hur man skriver fram yrkesetiken. Studiens utgångspunkt, baserad på att yrkesetiken är inneboende i praktiken, uttrycks tydligast i kursplanernas målbeskrivningar på

---

<sup>6</sup> Inventeringen har gjorts av eget intresse för att få en översikt av hur yrkesetiken skrivs fram vid lärosäten i landet. Några lärosäten från olika delar av landet valdes slumpmässigt ut.

ett enstaka lärosäte där anknytningen till verksamheten betonas upprepade gånger. Vid ett annat lärosäte presenteras kurshandböcker som synliggör kopplingar till praktiken genom mentorsgrupper, portfolio och studiegrupper. Kopplingarna till praktiken går dock inte att utläsa ur kursplanernas mål. I ett fåtal VFU-mål i kurserna formuleras olika värden i förhållande till verksamheten. Intressant är att begreppet yrkesetik inte nämns förutom vid några få tillfällen, i huvudsak vid ett av fem undersökta lärosäten.

## Etiska utmaningar i lärarpuppdraget

Den omfattande tolkningsfrihet i den yrkesetiska hållningen som ger den enskilde lärarens uppfattningar mycket utrymme kan å ena sidan uppfattas som positivt genom betoning av lärares eget ansvar och professionell autonomi men kan å andra sidan innebära problem att enskilt hantera komplexa situationer. Detta ansvar innebär att lärare ställs inför etiska dilemman där olika val måste göras. Det finns inget rätt eller fel, men en medveten bedömning behövs och helst ska den kommuniceras med berörda parter. I följande avsnitt redovisas först en beskrivning av begreppet etiskt dilemma och sedan exemplifieras konflikter som lärarpuppdraget kan innebära, sorterade med hjälp av olika underrubriker.

### Etiska dilemman

Ett etiskt dilemma karaktäriseras av att det finns två eller flera motstridiga handlingsalternativ och det kan uppfattas som svårt eller obehagligt att behöva välja beroende på att alla alternativ kan vara oönskade respektive önskade vilket leder till en känsla av otillräcklighet och tvingar till kompromisser (Ohnstad, 2008). Det kan verka som om två alternativ ställs mot varandra men enligt Walden, Worlock och Demone (1990) så är dilemman varken logiska eller dikotoma. Dilemman synliggör att det finns olika sätt att agera utan att något alternativ kan avgöras som ”det rätta”. Ofta uppstår dilemman i en given situation och utan förvarning (Colnerud, 1997, 2001) vilket bidrar till att läraren tvingas agera utan möjlighet att fundera över alternativ. Berlak och Berlak (1981) menar att lärarna inte alltid upptäcker att ett dilemma har uppstått eftersom de inte inser att det finns handlingsalternativ. Istället handlar de utifrån ett invariant beteende på ett omedvetet sätt. När det gäller att utveckla omdömesförmåga att hantera etiska dilemman är det dock viktigt att

kunna identifiera både dilemmat och alternativen för att utifrån det kunna göra medvetna val (Ohnstad, 2008).

Husu och Tirri (2003) refererar till Reid när de beskriver karakteristiska drag för moraliska dilemman: För det första måste ett dilemma avgöras även om det innebär att inget görs. För det andra är grunderna för beslut alltid osäkra. För det tredje finns det inga tillförlitliga eller ”rätta” svar. För det fjärde måste hänsyn till aktuell situation samt förhållande till tidigare och framtida förhållanden göras. För det femte är varje problem unikt och man kan aldrig veta vad beslutet får för konsekvenser eller hur det hade blivit om annat beslut fattats. Ett annat sätt att beskriva dilemman är att det finns en tvekan om hur man ska handla vilket leder till att man söker efter faktorer som kan ge underlag för beslut (Crockett, 2002). Colnerud (1997) menar att yrkesetiken på ett ändamålsenligt sätt kan studeras genom etiska dilemman för det är när konflikter uppstår och ordningen rubbas som lärare behöver finna olika vägar att ta hand om situationen. *En utgångspunkt för studien är att konflikter i den levda praktiken, kontexten, kan bidra till utveckling av ett välgrundat yrkesetiskt förhållningsätt.*<sup>7</sup>

Utöver de valmöjligheter och utmaningar som beskrivs nedan, medför yrkesetiken även utmaningar som är direkt kopplade till yrkesetikens krav på praktisk handlingsförmåga samt utmaningar att uttrycka denna handlingsförmåga genom ett yrkesetiskt språk.

## Yttre ramar och personliga övertygelser

De yttre ramar som omger skolans verksamhet såsom skollag, läroplan och olika lokala överenskommelser, både inom skolan och inom kommunen bidrar till en spänning mellan frihet och tvång, mellan den egna, personliga övertygelsen (egenetik) och de kollektiva ramar (förvaltnings- och professionsetik) som andra bestämt (eller som man varit med och fattat beslut om i demokratisk anda men som inte helt stämmer med den egna övertygelsen). Spänningen kan beskrivas med begreppen ”responsibility” kontra ”accountability” (Dyrdal Solbrekke & Englund, 2011). Det personliga ansvaret och omdömet (responsibility) ställs mot ett utkrävande av ansvar

---

<sup>7</sup> Detta förklaras närmre i kapitel 4: Studiens teoretiska grund.

(accountability) genom styrning av verksamheten. Andra exempel som inrymmer värdekonflikter gäller exempelvis motsättningar i läroplanen (Tangerud, 1980), politiska beslut kring resurser eller arbetsuppgifter (Ohlsson, 2004; Nestor, 2005; Skåreus, 2007; Knutas, 2008), institutionella normer (Campbell, 1996, 2003, 2004) eller social utveckling (Tangerud, 1980).

### **Disciplinerade barn och demokratiska medborgare**

En annan del av lärarpupdraget som kan innebära utmaningar är uppgiften att både fostra barnen till demokratiska medborgare på ett sätt som tillåter dem att vara kritiska och reflekterande men samtidigt disciplinera barnen till att följa vissa ordningsregler (Johansson & Johansson, 2003). Eftersom målen kan upplevas som motstridiga har denna konflikt kallats för läraryrkets paradox (Hargreaves, 2004; Løvlie, 2007). Paradoxen innebär enligt Løvlie att läraren exempelvis låter barnen debattera fritt men samtidigt bestämmer ramarna för debatten. Knutas (2008) menar att paradoxen kan leda till en spänning mellan kreativitet och normer. Begreppet normativitet utreds närmre av Jons (2008), som visar att begreppet i betydelsen ontologisk normativitet kan ses som ett grundvärde som sedan anger riktningen för andra värden. Det ontologiska grundvärdet anger vem man som pedagog bör vara och ger en möjlighet att reflektera över olika värden. Lärarens möjligheter att välja samt det ansvar som valet innebär i förhållandet till barnen betonas av Jons. Enligt Biesta (2007) förhåller begreppen utbildning och fostran sig till varandra genom att fostran innebär en reproduktion av kulturens värden medan utbildning ger ett framtidsperspektiv där förändringar är möjliga utifrån de val som enskilda individer gör. Elvstrand (2009) ser inte någon spänning mellan elevers fostran och kunskapsmålen och refererar till von Wright som menar att dessa aspekter av undervisningen ska integreras.

### **Privata och offentliga värden**

Ibland ställs individens intressen mot kollektivets (Goodlad, Soder & Sirotnik, 1990) eller så kan olika värden (Olivestam & Thorsén, 2008) eller värdens olika innebörder (Colnerud, 1995) hamna i konflikt. Irisdotter (2007) belyser utifrån ett diskursetiskt perspektiv skolans hantering av privata och offentliga värden. Både när det gäller barn och pedagoger finns det anledning att diskutera var gränsen mellan det som är privat och offentligt ska dras. Läraren kan inte helt skilja sitt uppdrag från personliga värderingar men gränsen kan



vara svår att dra. Som exempel kan nämnas den debatt som uppstått när vissa skolor serverar lunch utan kött någon dag i veckan. Att värna om miljön och att visa lojalitet mot resten av världen kan betraktas som offentliga värden men tolkningen att därmed äta mindre kött kan innebära att inkräkta på det privata ställningstagandet. Husu och Tirri (2001) skiljer också mellan privata och offentliga värden men tar sin utgångspunkt i lärarens individuella moral i förhållande till kollegors och föräldrars moral. När det gäller små barn som inte själva kan uttrycka sig så blir hänsynen till föräldrars uppfattningar i moraliska frågor särskilt angelägen eftersom det kan bli konfliktfyllt för barnen om föräldrarnas och pedagogernas värden kolliderar. Om pedagogens värden däremot inte kolliderar med föräldrarnas kan gemensamma ideal mellan pedagog och barn bidra till att barnen känner större delaktighet (Bergmark, 2009).

### **Omsorg och kunskap**

Kristiansen (1993) beskriver konflikten i läraryrkets dubbla funktion, nämligen mellan effektiv undervisning för att nå kunskapsmålen och omsorgen om barnen. Det kan finnas en motsättning i att visa omsorg och att samtidigt göra undervisningen effektiv. För Samuelsson (2008) finns inte konflikten mellan kunskap och omsorg utan den kan istället uppstå mellan två olika dimensioner av moralen i skolan. Det är dels omsorgen som avser att forma elever inför framtiden i enlighet med något ideal, dels fostran som skapar ordning här och nu, oftast i form av arbetsro. Här finns en tidsaspekt, där konflikten kan uppstå mellan främjandet av värden på kort eller lång sikt. I denna uppdelning synliggörs diskussionen kring frihet och tvång, normer utifrån och utveckling av individens egna förmågor. Samuelssons exempel från pedagoger där det framgår att arbetsron kan ses som en förutsättning för att kunskapsmålen ska kunna aktualiseras kan däremot medverka till en konflikt mellan kunskap och omsorg på lång sikt. Fostran som innebär att barnen ska lyda under tvång för att det ska bli ordning här och nu kan motverka den fostran som utvecklar barnen till fria demokratiska medborgare på längre sikt.

Ytterligare en utmaning i läraruppdraget innebär att ha omsorg om individen och främja den sociala utvecklingen samtidigt som prestationer bedöms och kritiskt granskas (Colnerud & Granström, 2002). Irisdotter (2006) menar att lärare som vill att barnen ska få goda resultat riskerar att förbise deras behov

av omsorg. Dovemark (2004) visar hur skolan drivs av konkurrens vilket försvårar uppdraget att vara inkluderande. Inom förskolan återfinns också en spänning mellan lärandet och omsorgen utifrån att lärandet begränsas när omsorgen inte är ömsesidig eller utmärks av engagemang och emotionell närvaro (Johansson & Pramling, 2001).

Sammanfattningsvis visar de utgångspunkter för studien som hittills redovisats att yrkesetiken är inneboende i praktiken och uttrycks i olika kontexter. Därför behöver studenten utveckla sin förmåga att identifiera och synliggöra vad som händer i verksamheten och utifrån det problematisera, analysera, reflektera, ta ansvar och kunna kommunicera yrkesetiska aspekter. Konflikter i den levda praktiken kan bidra till att utveckla ett välgrundat yrkesetiskt förhållningssätt. Det professionella och det personliga hör samman genom att det ena påverkar det andra. När pedagog och barn möts inom ramen för yrket så tillhör allt som uppstår i relationen det yrkesetiska ansvaret eftersom det i varje möte finns en moralisk dimension. Ramarna för det yrkesetiska ansvaret i förskole- och skolsammanhang sätts genom förvaltningsetiken vilket innebär att yrkesetiken inbegriper pedagogens ansvar för barnets utveckling och lärande samt fostran till demokratiska medborgare. Ämneskunskap och fostran samverkar i lärandet. Olika dokument kan fungera som vägledning och verktyg för kommunikationen men kan inte ersätta det personliga ansvaret och omdömet. Samtliga utgångspunkter för studien kan knytas samman genom fenomenologins och livsvärldsteorins betoning av den levda praktiken och helhetens betydelse och jag övergår nu till att redovisa livsvärldsteorins betydelse för studien.

## Kapitel 4: Studiens teoretiska grund

I detta kapitel redovisar jag de centrala teorierna för studien. Livsvärldsfenomenologin utgör en utgångspunkt och de grundläggande begreppen förklaras samt kopplas till studiens syfte. Ytterligare en teoretisk utgångspunkt är det etiska kravet enligt Lévinas och Løgstrup, formulerat som ett yrkesetiskt ansvar i studien. Det yrkesetiska ansvaret jämförs med hermeneutiken och beskrivs som en särskild kunskapsform där reflektionen blir central för det livslånga lärandet.

### Livsvärldsteori

I följande avsnitt kommer jag att beskriva den människosyn och kunskapssyn som jag utgår ifrån och som är en del av fenomenologin.

### Fenomenet

Fenomenologins grund är såsom namnet antyder att gå till fenomenet, något konkret eller abstrakt, och undersöka hur det visar sig som något för någon (grekiskans *phainomenon* betyder det som visar sig för någon). Att gå till sakerna själva, som Husserl (1970b/1936) uttrycker det, innebär att ett objekt, en företeelse av intresse och dess innebörder bestäms genom hur det visar sig för och erfars av en människa i en specifik kontext. Därmed upphävs dikotomin mellan realismen (att fenomenet existerar i sig själv) och idealismen (att tinget existerar i den enskilda människans tankevärld). Fenomenologin undersöker relationen mellan subjektet (forskaren) och objektet (fenomenet) och går på så sätt bortom realism och idealism (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008), varmed även dikotomin ifrågasätts. Fenomenet i studien är yrkesetik såsom den visar sig för lärarstudenter men fenomenet är omformulerat som ”etikens eller moralens betydelse i lärarstudentens möte med barnet”. Omformuleringen förklaras utförligt i kapitel 6: Metod.

### Livsvärlden

Livsvärlden innebär det förhållningssätt som människan har till omvärlden. Merleau-Ponty (2002/1945) uttrycker det som att vara-till-världen.

Människans sätt att vara till världen delas i många avseenden med andra människor när man erfar något på samma sätt men samtidigt har varje person sitt unika sätt att erfara omvärlden. Livsvärlden är en värld av erfارande och erfarenheter och den ligger till grund för att utveckla kunskap (Merleau-Ponty, 2002/1945). Människans erfارande är de varseblivningar som sker genom kroppens olika sinnen. Erfarenheten är resultatet av varseblivningar. Så länge erfarenheten stärks genom nya varseblivningar består den men när varseblivningen motsäger erfarenheten förändras den (Gadamer, 1989). Detta innebär att livsvärlden ständigt förändras och omformas. Dahlberg et al. (2008) beskriver livsvärlden som människans personliga rum i en gemensam värld.

Lärarstudenten som startar sin utbildning möter kurser och VFU-perioder utifrån sin livsvärld, sitt sätt att förhålla sig till omvärlden. Det erfارande som sker under utbildningen görs utifrån det personliga rummet. Det innebär att erfarendet kan te sig väldigt olika för studenterna. Under sin VFU möter de VFU-lärare och barn som erfar utifrån sina livsvärldar och i mötet mellan dessa olika livsvärldar formas och omformas de personliga rummen kontinuerligt.

### **Intentionalitet**

Det är inte möjligt för människan att existera utan att erfara omvärlden med innebörder (Merleau-Ponty, 2002/1945). Intentionalitet innebär att medvetandet alltid är riktat mot något. Dels handlar intentionalitet om att medvetandet riktas på ett speciellt sätt, exempelvis genom att minnas, värdera eller se något som något, dels om att det medvetandet riktas mot presenterar sig med ett innehåll (Husserl, 1995/1907). Det innehåll som medvetandet riktas mot innefattar både den mening eller betydelse som innehållet visar sig med och den referens (föremål, person eller annat) som meningen knyts till. Sättet som medvetandet riktas på och det innehåll som visar sig är ömsesidigt beroende av varandra (Husserl, 1995/1907). Både hur uppmärksamheten riktas och innebörden, påverkas av förförståelsen (Dahlberg et al., 2008). När medvetandet riktas mot något så innebär det samtidigt att andra objekt i sammanhanget erfars som en slags bakgrund eller som utfyllnad och benämns som appresentationer (Dahlberg et al., 2008). Förförståelse och appresentationer är inte samma sak men har gemensamt att de representerar

den kunskap som inte ifrågasätts och som blir en förutsättning för ny kunskap. Inte bara fenomen utan även tiden kan presenteras på så sätt att nuet förstås i relation till både förfluten tid och framtid. Husserls (1995/1907) beskrivning av hur en ton uppfattas genom att man minns den och föreställer sig dess fortsatta klang, hjälper till att förstå hur olika tidsperspektiv möts i nuet och att lyssnaren därmed kan få en bild av melodin, helheten.

Beroende på studentens förförståelse och erfarenhetens appresentationer riktas uppmärksamheten mot olika fenomen och på skilda sätt även om de möter samma situation. Huruvida en student riktar sin uppmärksamhet mot mötet med barnen i situationen eller dagen efter och vilka aspekter av mötet studenten har erfärut som fenomen och appresentationer, får betydelse för hur situationen tolkas. Detta betyder att innebörden av något som man riktar sig mot aldrig blir slutgiltig eller en ”sanning”. Sättet att rikta uppmärksamheten och innebörden i det som uppmärksammas knyter fenomenet till ett sammanhang. Yrkesetiken är därför beroende av situationen och det konkreta mötet med barnen. Meningsskapande genom intentionaliteten medför att erfarenheterna av lärarutbildningen blir olika för studenterna. Ibland möter studenterna dessutom genom sina VFU-platser eller kursers gruppkonstellationer olika situationer. Sammantaget innebär detta att erfarenheterna och följaktligen utbildningen blir individuell för studenterna. När intentionaliteten leder till att vissa fenomen hamnar i centrum och får mycket uppmärksamhet medan andra fenomen blir bakgrund så betyder det att studenten som gör erfarenheter under exempelvis sin VFU kommer att lägga större vikt vid vissa aspekter av situationen och utifrån dessa aspekter göra sina val. Därför är det högst intressant om och hur intentionaliteten påverkar det etiska i mötet med barnen. Det finns utsagor i resultatdelen som uttrycker en sådan påverkan även om intentionaliteten inte utgör en egen frågeställning utan får ingå i frågeställningen om studenternas lärande.

### **Kontextens betydelse för mötet mellan student och barn**

Merleau-Ponty (2002/1945) beskriver hur människan gör erfarenheter av världen genom sin kropp. Det är genom kroppen som människan står i relation till världen och det är genom de handlingar som kroppen utför som människan kan interagera med världen. Kropp och själ blir en helhet

(Merleau-Ponty, 2002/1945). Kroppen bebor rummet och finns i tiden vilket innebär att kontexten och sammanhanget som människan befinner sig i alltid får betydelse för förståelsen av vad som sker. Rum och tid är obestämda i betydelsen att människa och omvärld står i relation till varandra och det sker en ständig förändring i relationen (Dahlberg et al., 2008). Människan existerar i ett ”här” och ett ”nu” samtidigt som varje ögonblick innesluter både det som varit och det som kommer (Merleau-Ponty, 1999). Studenters erfarenheter och upplevelser på en specifik plats, en viss tid och med en viss grupp människor utgör kontexten där de förstår fenomenen genom sina handlingar. Därför blir studenternas handlingar i mötet med barnen avgörande för hur de förstår etikens och moralens betydelse.

Heidegger (1993/1927) beskriver hur människan är inkastad i ett sammanhang och i en specifik kontext kan förhålla sig på olika sätt till sin tillvaro. Vid ett passivt befinnande i en situation sker ett övertagande av traditionen. Om människan däremot förhåller sig aktiv och agerar i situationen så sker en förståelse av situationen. När människan förhåller sig passiv i situationer kan detta leda till en tomhet hos människan. Om människan gör som ”man” gör, alltså låter andras meningar bestämma uppstår denna tomhet. Tomheten kan dock fungera som en horisont eller bakgrund som gör att något kan framträda på nytt. Tolkningar är inte bestående utan förändras kontinuerligt. Heidegger förespråkar en öppenhet för nya betydelser och att kritiskt ta ställning till traditionen. Att förhålla sig passivt eller aktivt i situationer kan belysa studentens sätt att förhålla sig på VFU-platserna utifrån om de tar eller får utrymme att vara aktiva i situationer som uppstår. När de förblir passiva i situationen kan förståelsen och lärandet hindras. Då ifrågasätts inte traditioner utan det yrkesetiska ansvaret hanteras som ”man” (andra människor i allmänhet) eller VFU-läraren gör. Om studenten istället hanterar ansvaret aktivt är förhållningssättet kritiskt vilket innebär en öppenhet för olika möjligheter och att handlingarna sker på grundval av medvetna val. Ett aktivt val kan innebära underlåtenhet att handla (Schütz, 2002). Huruvida studenten är medveten om valen och hur valen görs utgår från den enskildes livsvärld och exempelvis den påverkan av livsvärlden som lärarutbildningen kan ge. I all pedagogisk verksamhet ingår därmed också en process där livsvärldar ständigt formas och omformas.

### **Intersubjektivitet**

Den egna tillvaron i världen delas med andra människor (Heidegger, 1993/1927). Även i ensamheten påverkas människan av andra människor vilket innebär att intersubjektiviteten har betydelse även när andra människor inte är närvarande (Dahlberg et al., 2008). I studien är det främst intersubjektiviteten mellan lärarstudent och barn samt lärarutbildare som får betydelse. Studenterna kan exempelvis stärkas eller försvagas i sin yrkesroll beroende på om de känner stöd från lärarutbildare, oavsett om de är närvarande. Andra människor erfars inte bara utifrån vad som kan registreras genom dina sinnen utan som en helhet. Exempelvis kan föreställningar om människors inre skapas utifrån olika sinnesintryck. Merleau-Ponty (2004) beskriver hur människans kropp alltid är en del av världen. Mellan kroppen som det berörande och det berörda, det seende och det sedda finns det en glipa som innebär att nya betydelser kan uppstå. Förhållandet gäller mellan människans egna erfarenheter men även mellan människa och den andre samt mellan människan och världen. Intersubjektiviteten mellan lärarstudent och barn utreds under rubriken Ansvar.

Ett sätt att försöka förstå den andre är genom språket. Kommunikationen mellan människor förs genom det talade språket men även genom kroppsliga uttryck (Merleau-Ponty, 2002/1945). Det talade språket som används för att uttrycka de egna tankarna existerar redan och utgör en gemensam grund för kommunikation. Men även om språket är en gemensam grund kan den enskilde använda det på ett personligt och kreativt sätt (Kristensson Ugglå, 1994). Hur de yrkesetiska innebörderna uttrycks av studenterna är av intresse för studien.

### **Naturlig inställning**

Den naturliga inställningen innebär att människan i vardagen tar saker för givna utan att reflektera över dem (Husserl, 1995/1907). Denna inställning behövs för att kunna hantera omvärlden eftersom man inte klarar att ständigt ifrågasätta varje erfarenhet. Utifrån denna inställning faller omdömen i situationen. Ibland kommer dock olika erfarenheter i konflikt. Då träder reflektionen in och det som tidigare varit självklart blir ifrågasatt. Reflektionen betraktas, fast den skiljer sig från den naturliga inställningen, som en naturlig

del av människans livsvärld (Husserl, 1995/1907). Den naturliga inställningen kan vara reflekterad sedan tidigare men behöver inte vara det.

I den naturliga inställningen är människan försjunken i en aktivitet och förutsätter att aktiviteten är på det sätt som den erfars (Dahlberg et al., 2008). Den är självklar och reflekteras inte. Om något däremot rubbar försjunkenheten, sätts analysen och reflektionen igång. En aktivitet som människan är försjunken i uttrycks oftast inte utan förblir outtalad eftersom den är given. Den ligger nära människan och blir därmed svårare att få syn på och reflektera över.

Under sina VFU-perioder möter studenten VFU-lärare som kan ha lång erfarenhet. Utifrån en naturlig inställning, som kan vara reflekterad men inte nödvändigtvis är det, faller de omdömen och agerar. Studenten som oftast inte har så mycket erfarenhet försöker förstå det som sker naturligt och ofta outtalat för VFU-läraren.

Den hermeneutiska cirkeln i Gadamer (1989) tolkning hjälper till att förstå hur den naturliga inställningen, som innebär att saker och ting tas för givna och att människan är försjunken i handlingen, samspelar med reflektionen som också ses som en naturlig del av tillvaron. Den hermeneutiska cirkeln utgör en dialektisk process som innebär att en text, eller i detta sammanhang snarare verbala uttryck eller handlingar, oftast inte får en slutgiltig tolkning utan förförståelse och tolkning påverkar varandra kontinuerligt. Enligt Gadamer (1989) är erfarenheten grunden för all kunskap och i den hermeneutiska cirkeln sker en reflektion mellan förförståelsen eller erfarenheten och det som text, handling eller tal uttrycker. En viktig del av reflektion är självmedvetandet. Horisonten anger det som är möjligt för människan att erfara från en viss punkt. Denna behöver öppnas för att utveckla förståelsen (Gadamer, 1989). En öppen horisont innebär en möjlighet att distansera sig till sig själv och det som ligger nära. Distansen möjliggör reflektionen som Gadamer (2003) menar finns i allt kunnande.

## Ansvar

Studien grundas på Lévinas (1993) beskrivning av relationen mellan Självvet och den Andre och den tolkning som Todd (2008) har gjort av Lévinas



relation genom att överföra förhållandet till skolans värld. Lévinas hävdar att det i relationen finns ett oundvikligt ansvar för den Andre och att det är mötet med den Andre som får symbolisera allt det som är annorlunda, det som jaget inte är, som blir avgörande för hur självkännedomen utvecklas. I mötet med den Andre uppstår ett ofrånkomligt krav om att förhålla sig till det som är annorlunda och som inte till fullo kan förstås genom inlevelse eller tidigare självkännedom. I mötet med barnet finns det etiska kravet i form av ett yrkesetiskt ansvar ständigt närvarande, något som enligt min tolkning ligger i Todds (2008) begrepp om etiken som ”implied”. Ramarna för det yrkesetiska ansvaret anges i skollag och läroplaner och kan sammanfattas som ett ansvar att främja barnens utveckling och lärande samt att fostra dem till demokratiska medborgare. Mötet med den Andre är i första hand fyllt av känslor (Todd, 2008) men det går inte att med empati helt förstå den Andre. Dahlberg et al. (2008) skriver:

Every lifeworld is unique and even if we have much in common there is always something there to the other's lifeworld, an element of uncertainty that should make us approach other human beings with a careful curiosity and to expect to be surprised.” (s 63)

Det finns alltid något unikt och främmande hos den Andre men genom språket är det dock möjligt att kommunicera med den Andre. Det etiska kravet kan upplevas och hanteras på olika sätt av lärarstudenter. I den mån lärarstudenten får ta över detta ansvar under sin VFU och ges möjlighet att agera utifrån ansvaret så omformas studentens bild av omvärlden men också av det egna jaget genom mötet med barnet.

Fördelarna med att överföra Lévinas teori till förhållandet mellan student och barn är flera. För det första innebär Lévinas teori om Självvet och den Andre en ontologisk grundsyn om att etiken är grundläggande. Det är i ansvaret för den Andre som jaget och världen formas. Etiken lägger grunden för livet. Detta förhållande uttrycker den avgörande betydelse etiken har inom förskola och skola. För det andra ingår det i Lévinas beskrivning av relationen också att Självvet inte helt kan förstå den Andre utan utgångspunkten är att den Andre symboliserar det som är annorlunda och därför måste Självvet kommunicera med den Andre för att försöka förstå. Studentens ansvar innebär alltså att kommunicera, verbalt eller med kroppsspråk, beroende på barnens ålder, för att lära känna barnet och det som är annorlunda. Det går inte att förutsätta att

det här barnet tänker som studenten gör eller är som de flesta andra barn. För det tredje medför Lévinas beskrivning av den Andre som symbol för allt som är annorlunda att kommunikationen och relationen till den Andre innebär ett lärande, vilket ger ett perspektiv på förhållandet till barn inom förskola och skola som berikar både när det gäller mångfaldens betydelse och lärandet.

Det som är problematiskt i överföringen av Lévinas teori till relationen mellan student och barn inom förskola och skola är att teorin beskriver relationen mellan två individer medan studenten under sina VFU-perioder möter många barn samtidigt. Lévinas (1993) nämner visserligen en tredje part (fler närvarande personer) och då inskränks kravet från den Andre men teorin handlar huvudsakligen om förhållandet mellan Självvet och den Andre. Det finns dock en vinst även i detta hänseende med teorin. Vinsten är att även om mötet med många barn samtidigt gör väldigt stor skillnad, eftersom ansvaret för de enskilda barnen kan hamna i konflikt genom att hänsyn till någon måste ges företräde, så finns det ändå en viktig poäng med att studentens etiska ansvar för barnet ska finnas i relationen mellan Självvet och den Andre för att inte riskera att bli diffust genom att barnen betraktas som grupp. Studentens ansvar för varje enskilt barn betonas genom Lévinas teori.

Även Lögstrup (1994) beskriver hur ansvaret och kravet för den Andre uppstår i mötet med medmänniskan. Kravet kan vara outtalat men finns automatiskt i varje möte. Kravet uttrycks som en kärlek till den Andre som inte kan bestämmas utifrån något generellt. Det kan handla om att gå emot den Andres önskan och konflikter kan därmed uppstå i mötet. Kravet handlar alltså inte om att tillmötesgå den andre i olika önskningsar utan att tillvarata den andres liv på bästa sätt. Vad detta innebär får situationen avgöra tillsammans med den livsförståelse som tidigare erfarenheter gett. Sociala normer räcker inte för att avgöra vad kravet handlar om. Vad kravet aldrig kan innebära är dock att frånta den andre det egna ansvaret eftersom varje människa måste ta ansvar för sina val när olika handlingsalternativ uppstår. Valet av handling kan leda till att man utför det man tror är bäst för den andre, men det kan också hända att man väljer att inte handla eller att handla mot det bästa för den andre genom att exempelvis försöka göra om den andre. När kravet för den Andre överförs till relationen mellan student och barn tillför det ytterligare dimensioner av lärarstudentens yrkesetiska förhållningssätt genom att exempelvis tillmötesgående inte alltid är det bästa

för barnet. Om barnet exempelvis vill gå ut utan jacka på vintern är det inte yrkesetiskt försvarbart att tillmötesgå barnet. Att det etiska kravet inte kan innebära att frånta barnet ansvaret är uttryck för en fostran som utvecklar barnets ansvarstagande för sina val. Lärarstudenten behöver därför hjälpa barnet i det nämnda exemplet genom att visa och förklara varför jackan behövs. Kravet för den Andre likställer jag med det etiska ansvar som Lévinas menar föregår allt och som inte kan väljas. Det är sedan upp till lärarstudenten att avgöra hur detta etiska krav ska hanteras. De olika valen tydliggör bredden av studentens möjligheter men också svårigheten i att göra det bästa för barnet utifrån sin livsförståelse/livsvärld.

I Løgstrups (1994) beskrivning av mötet finns ett maktförhållande som inte kan undvikas och han menar att det är viktigt att avgöra hur makten ska användas och att valet görs utifrån ett ansvar för den Andre. Ansvaret handlar om att ta tillvara det bästa för den Andre i den situation där man befinner sig utifrån förståelsen från tidigare erfarenheter men det innebär inte ett ansvar för resultatet. Tolkningen skulle kunna innebära ett ansvar för undervisningen eller för att utveckla barnets lärande i olika situationer i mötet men inte ett ansvar för resultatet av undervisningen. Att agera kan enligt Løgstrup innebära att utträta något men den etiska handlingen innebär att gripa in i människors liv. Samma handling kan rymma båda aspekterna. Ingripandet i människors liv kan ske med hjälp av olika redskap och den etiska handlingens redskap är kunskapen (Løgstrup, 1994). Synsättet att använda kunskapen i etiska handlingar är intressant för studiens relation mellan student och barn.

När student och barn möts så är det ett möte mellan olika livsvärldar, olika upplevelser av världen. Studenten får genom att pröva sin kommande yrkesroll under VFU-perioder ta över ett ansvar för barnet även om det under utbildningen alltid är VFU-läraren som har det yttersta ansvaret. Barnets livsvärld skiljer sig från studentens och därför innebär mötet något som är mer eller mindre annorlunda eller främmande.

Inom livsvärldsteorin är lärandet en ständigt pågående process som har sin grund i livsvärlden. Erfarandet görs utifrån det förhållningssätt som människan har till sin omvärld. Studenterna befinner sig i en lärandeprocess inom ramen för utbildningen men denna process fogas samman med alla övriga livserfarenheter. Utbildningens erfarenheter kan inte skiljas från övriga

erfarenheter inom ett livsvärldsteoretiskt perspektiv (Dahlberg et al., 2008) men däremot kan det lärande man eftersträvar stärkas inom en utbildning. Grunden för lärandet är riktandet mot fenomenen i olika kontexter men i denna studie är Lévinas etiska krav i mötet med den Andre, som är annorlunda än Självet, en del av lärandet. Självmедvetenheten och därmed också erfarenheten av omvärlden antas förändras genom studentens möte med barnet.

## Omdöme

Den hermeneutiska cirkeln beskriver hur lärandet sker som en dialektisk process i växlingarna mellan naturlig inställning och reflektion (Gadamer, 1989). Denna process grundar Gadamer (1989) i Aristoteles kunskapsform *fronesis*, den praktiska klokheten som avgörs i konkreta situationer. Gadamer ser tydliga likheter mellan den moraliska kunskap som *fronesis* representerar och den hermeneutiska tolkningen. I båda fallen handlar kunskapen om att förstå hur något universellt ska tillämpas i specifika situationer. Personen som agerar i situationen har själv ansvaret för vilka val som görs. Moralisk kunskap innebär en direkt konfrontation med vad som erfars. Gadamer (1989) resonerar kring varför den moraliska kunskapen ligger närmre den humanistiska vetenskapen än *techne* (hantverksskicklighet) och *episteme* (teoretisk kunskap). Främsta skälet är betydelsen av självmedvetenheten och kunskapens syfte som innebär att vägleda människans handlingar. Vad som är rätt val eller moraliskt rätt måste bestämmas i den konkreta situationen. Den moraliska kunskapen har därför inte givna mål men kräver däremot alltid självreflektion. I denna kunskapsutveckling som kan beskrivas med hjälp av den hermeneutiska cirkeln är reflektionen och självreflektionen en slags motor eller drivkraft. Spiralen är dock en bättre beskrivning än cirkeln eftersom spiralen på ett bättre sätt anger att något tidigare aldrig kommer tillbaka utan ständigt förändras. Den hermeneutiska spiralens koppling till *fronesis* visar att det teoretiska och det praktiska hör samman i ett helhetstänkande som är utmärkande för livsvärldsteorin. Gadamer kopplar samman flera av de synsätt som är viktiga utgångspunkter för studien där kunskap kring moraliska förhållningssätt handlar om att i varje situation där lärarstudenter möter barn ta ansvar för barnet såsom situationen kräver. Studentens förmåga att distansera sig från sig själv och från den vardagliga livsvärlden och reflektera bidrar till att förmågan att kunna möta ansvaret utvecklas i en ständigt

pågående process som kan beskrivas med hjälp av den hermeneutiska spiralen. Reflektionen kommer att beskrivas ytterligare med utgångspunkt i ett livsvärldsperspektiv.

## Reflektion

Ordet reflektion kommer ursprungligen från latinet och betyder ”kasta tillbaka” (NE, 2014). Det är en term som från början använts inom fysiken om ljusstrålar som studsar tillbaka. Som begrepp inom den samhällsvetenskapliga forskningen och mer specifikt i samband med lärandet som fokuseras i denna studie förekommer flera olika betydelser. I mängder av forskningsstudier under de senaste decennierna har begreppet diskuterats (se t ex översikt i Bengtsson, 2007). Avgränsningen i denna studie gäller förståelsen av reflektionens innebörd utifrån livsvärldsteorin och betydelsen för lärarutbildning samt inom det akademiska ämnet pedagogiskt arbete. Med utgångspunkt i läraryrket bestämmer Bengtsson (2007) reflektion som ett komplement mellan tänkande och självförståelse. I den naturliga inställningen är människan riktad mot världen men i reflektionen riktas medvetandet istället mot det egna medvetandet och distans skapas. Medvetandet om det egna subjektet kan erfaras genom apperceptionen, i detta fall en medupplevelse av sig själv, som möjliggör reflektionen. Ekebergh (2001) slår fast att reflektionen i ontologisk mening är ”en medvetandeakt hos människan” (s. 34) och när engagemanget för medvetenheten ökar så blir reflektionen djupare. De synsätt som Bengtsson och Ekebergh uttrycker hänger samman och studien utgår från dessa. Reflektionen är alltid riktad mot något och kan innebära att tänka både före och efter handlingen (Bengtsson, 1995). Den kan vara mer eller mindre djupgående och långvarig. Inom livsvärldsteorin är jaget alltid en del av världen och reflektionen kan därför medföra att subjektet upptäcker sig själv och sin relation till omvärlden (Bengtsson, 1998). I det avseendet kan reflektion sägas vara en del i en meningsskapande process. Reflektion och distans förutsätter varandra (Bengtsson, 1995) och inryms i livsvärldsteorin även om subjekt och värld aldrig helt och hållet kan särskiljas. Bengtsson (2007) hävdar att reflektionen innebär en möjlighet att utveckla yrkeskunnandet, vilket i studien relateras till det yrkesetiska lärandet.

## Lärande

Studien tar sin utgångspunkt i det kunskapsteoretiska perspektiv som Ekebergh (2001, 2009a, 2009b) förespråkar vilket innebär att det centrala är vad som händer i reflektionsprocessen men framför allt vad för slags lärande som sker i och genom denna process.

### Reflektionens betydelse för lärandet

Inom livsvärldsteorin betraktas reflektionen som ett sätt för människor att samspela med sin omgivning i en ständigt pågående process där man bygger vidare på sina erfarenheter. Individens kan inte skiljas från sin livsvärld och därmed blir livsvärlden grunden för lärandet. Individens är formad av tidigare erfarenheter i ett kulturellt, historiskt och socialt sammanhang (Gadamer, 1989). De tidigare erfarenheterna formar individens förståelse och när kunskap utvecklas så sker det utifrån denna förförståelse och därmed blir lärandet individuellt. Reflektionen innebär att man återvänder till tidigare erfarenheter och därmed skapar nya erfarenheter och på detta sätt fortgår reflektionsprocessen ständigt (Gadamer, 1989). Reflektionen medverkar till en öppenhet för nya erfarenheter vilket innebär att en nyfiken hållning och en beredskap att ifrågasätta eller kritisera tidigare erfarenheter blir en viktig förutsättning för fortsatt reflektion och lärande (Gadamer, 1989).

Genom reflektionsprocessen sker lärandet ständigt i vardagen men reflektionen har även betydelse för lärandet i yrkesetik inom ramen för lärarutbildningen. Ekebergh (2001) slår fast att: ”Fenomenet lärande innefattar flera betydelsefulla komponenter, varav reflexionen kan antas utgöra en av de mest centrala” (s. 31). Inom den pedagogiska forskningen förs reflektionen i allmänhet fram som en viktig del av lärarutbildningen och betraktas som ett verktyg att binda samman olika teorier (exempelvis ämnesteorier) och erfarenheter från praktiken (van Manen, 1995; Molander 1996; Korthagen, 2001, med flera). Boud (1985) betonar känslornas betydelse för reflektionen och menar att tankeprocessen vänder tillbaka till erfarenheten, uppmärksammar känslorna och sedan värderar erfarenheten på nytt. På detta sätt blir känslorna synliggjorda och det går att diskutera hur känslorna främjar eller hindrar reflektion och lärande. Enligt Boud (1985) främjas lärandet av positiva känslor, något som kan utnyttjas didaktiskt. Reflektionens betydelse för sammansmältningen av teori och praktik men även livsvärld samt det

kognitiva och det emotionella i enlighet med den helhetssyn som är utmärkande för livsvärldsteorin, exemplifierar dess betydelse för lärandet i yrkesetik. Därför kan lärarutbildningen behöva sätta igång reflektionen på olika sätt med intentionen att åstadkomma ett lärande. När det uppstår en kritisk distans till fenomen i livsvärlden är det grunden för att kunna utveckla kunskap och kommunicera frågor om yrkesetik. Kunskapsinhämtningen sker i lärarutbildningen i mötet mellan högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning, något som innebär att olika slags kunskaper behöver vävas samman. Enligt Ekebergh (2009b) kräver detta lärandestrategier där teoretisk och praktisk kunskap kan berika varandra. Studien undersöker perioder i utbildningen när VFU och HFU möts och en av forskningsfrågorna gäller hur lärandet i yrkesetik sker under dessa perioder.

Ett sätt att skapa distans och få igång reflektionen är genom dialogen (Bengtsson, 1993). Exempelvis frågor eller olika påståenden kan medverka till att deltagarna leds in i eftertanke. Ett annat sätt att sätta igång reflektionen är genom något som är problematiskt, ovanligt eller konfliktfyllt. Enligt Dahlberg et al. (2008) kan sådant leda till ett synliggörande som inte planerats. Situationer som studenter upplever som problematiska (critical incidents) kan även användas medvetet för att synliggöra och analysera svårigheterna (Loughran, 2006). Inom pedagogiken har reflektionen ibland fått en teknologisk prägel i syfte att på ett metodiskt sätt underlätta lärandet, något som Ekebergh (2001) vänder sig mot. Specifika metoder eller modeller för reflektionen är av underordnad betydelse. Istället förespråkas ett kunskapsteoretiskt perspektiv där medvetandet och erfarenheten relateras till reflektionen. Varje student har sin egen lärandeprofil, menar Ekebergh (2009a). Studentens känslor spelar stor roll för lärandet och kan ofta vara det som utlöser reflektionen. Därför är inte olika metoder utan istället en äkta dialog som skapas genom ömsesidig öppenhet, utgångspunkt för lärandet (a.a.). Detta synsätt innebär konsekvenser för hur en lärarutbildning bör organiseras och genomföras, vilket får betydelse för min forskningsfråga om lärandet i yrkesetik.

När en reflekterande hållning utvecklas i lärandet så försöker man avsiktligt förstå mer genom en frågande attityd, ge tänkandet tid och associera utan att dra för snabba slutsatser (Ekebergh, 2009a). Resultatet av reflektionerna kommer till uttryck i våra uttalanden och våra handlingar. Eftersom

reflektionen är ständigt pågående uttrycks den i interaktionen med människor i omgivningen. Ett medvetet reflekterande i en yrkesroll kan komma till uttryck i utsagor som görs av den yrkesverksamme i en situation eller handling. ”Reflexionen och själva handlandet påverkar varandra och sammanvävs i det aktuella sammanhanget” (Ekebergh, 2001, s. 47). Detta uttalande kan enligt Ekebergh (2009a) inte jämföras med Schöns begrepp reflektion i handling, utan syftar på att reflektionen följer livets innehåll. Resonemanget kan tolkas så att etiken (tanken) påverkar moralen (handlingarna) genom reflektionen. Detta är inte helt oproblematiskt eftersom lång erfarenhet som fortlöpande reflekterats inte på ett enkelt sätt kan omsättas i handlingar, vilket kan illustreras med bibelcitatet: ”Det goda jag vill, det gör jag inte, men det onda som jag inte vill, det gör jag” (Rom. 7:19). Även om goda tankar inte alltid uttrycks i handlingen så är reflektionen ett verktyg som enligt Ekebergh kan verka i den riktningen.

Reflektionens betydelse för lärandet i yrkesetik handlar inte bara om att medvetandegöra och skapa helhet utan den kan också vara nyskapande. Fjelkestam (2009) beskriver reflektionen som en rörelse mellan exemplet och generaliseringen genom en kritisk granskning. Hon refererar till Schöns och Molanders beskrivning av rörelsen mellan ”naming” (begrepp i en given situation) och ”framing” (att sätta in situationen i ett större sammanhang). I denna rörelse menar hon att det finns ett kreativt moment, att kunna omsätta tidigare erfarenheter i nya situationer eller att kunna föreställa sig hur saker skulle kunna vara på ett annorlunda sätt. El Gaidi (2007) uttrycker ungefär samma sak när han menar att man genom reflektionen kan upptäcka mönster som är dolda i erfarenheterna och därmed identifiera aspekter där den egna kunskapen kan ifrågasättas. De aspekter eller områden där den egna kunskapen inte är självklar benämns av Notér Hooshidar (2009) som ”mellanrummet” (s. 122), ett utrymme där hon menar att reflektionen kan ge ny kunskap genom kreativa alternativ. Både Fjelkestam och Hjertström Lappalainen (2009) refererar till Kierkegaard i sina beskrivningar av reflektionens kreativitet som gör det möjligt för människan att föreställa sig olika verkligheter. Hjertström Lappalainen redogör för hur Kierkegaard betraktar fantasin som drivkraft för att sätta igång reflektionen. När barnet känner ångest för något vaknar förmågan att tänka sig olika slags verkligheter, vilket i sin tur leder till att barnet (subjektet) betraktar sig som skilt från världen (objektet). Åtskillnaden mellan subjekt och objekt skapar distansen



som är en förutsättning för reflektionen menar Hjertröm Lappalainen. Enligt livsvärldsteorins icke-dualistiska utgångspunkt kan subjekt och objekt aldrig helt särskiljas men däremot är det möjligt att skapa distans.

Den helhetssyn som exempelvis Merleau-Ponty (1999) förespråkar inom livsvärldsteorin och som innebär att tanke, handling, känsla, kreativitet med mera hör samman blir tydlig genom dessa perspektiv på reflektionen och är en utgångspunkt för synen på reflektionsbegreppet i denna studie.

### **Det goda lärandets didaktik**

Helhetssynen ingår när Ekebergh (2009a) anger tre grundteser för ”det goda lärandets didaktik”: Didaktiken förankras i en helhetssyn, bejakar reflektionens möjligheter att knyta ihop teori, praktik och livsvärld och skapar en relation som möjliggör en lärande gemenskap där det finns stöd från en lärare/handledare. Ekebergh skriver om vårdvetenskap men om resonemanget överförs till studier i ämnet pedagogiskt arbete så är helhetssynen på studenten och studentens berättelse en viktig utgångspunkt för lärandets didaktik. Känslor, tanke och handling hänger samman och det krävs en öppenhet och följsamhet mot den lärandes behov och erfarenheter, alltså ett beaktande av studentens livsvärld. Den ”naturliga” kunskap som är oreflekterad och omedveten och kunskap som sammanflätats från teori och praktik i den enskilde personens livsvärld är outtalad eftersom den är given och självklar för individen. Sådan kunskap behöver inte vara problematisk i yrkesutövandet eftersom kunskapen kan ha reflekterats tidigare när den införlivades som en ny erfarenhet hos individen. Däremot är det avgörande i en utbildning att kunna verbalisera yrkeskunskapen eftersom den ska införlivas i studentens livsvärld och kunna kommuniceras för att utvecklas (Ekebergh, 2009a). I denna studie är det en springande punkt att den ”naturliga” kunskapen kan explicitgöras, diskuteras, ifrågasättas och bli en del av studentens lärandeprocess för den kommande yrkesrollen.

I lärandet där teori, praktik och livsvärld ska knytas ihop blir reflektionen avgörande för sammansmältningen. Ekebergh (2009a) delar in reflektionen som didaktiskt hjälpmedel i tre variationer: Den lärande reflektionen, den levda reflektionen och självreflektionen. Dessa variationer pågår samtidigt och är sammanvävda. Den lärande reflektionen är central i didaktiken. Denna

medvetna reflektion kräver att kunskapen kommer i kontakt med studentens livsvärld vilket innebär att kunskapen omvandlas så att studenten kan förstå den utifrån sina erfarenheter. Detta handlar också om att kunna sätta egna ord på kunskapen och kunna föra samman den abstrakta kunskapen med den konkreta praktiken och vice versa. Den levda reflektionen handlar om att reflektionen involverar hela människans levda existens och den teoretiska kunskapen behöver därför gestaltas eller levas för att bli en del av studentens livsvärld och därmed kunna förstås på ett djupare sätt. Självreflektionen innebär att reflektera över kunskapen i förhållande till sig själv och därmed utveckla en självmedvetenhet.

Med lärande gemenskap avser Ekebergh (2009a) en god relation mellan handledare och student som bygger på inbördes respekt där handledaren bekräftar studenten på olika sätt. Det lärande mötet där livsvärld, teori och praktik möts innebär en didaktik där perspektiven är sammanflätade. Didaktiken tar sin utgångspunkt i studentens livsvärld med en dialog utifrån studentens tankevärld så att reflektionen sätts igång. All reflektion utgår från livsvärlden och den livsvärldsledda reflektionen leder fram till det som Gadamer (1989) benämner horisontsammansmältning och som innebär ny eller fördjupad förståelse. Livsvärldsledd reflektion innefattar ett möte mellan olika livsvärldar där barnens livsvärldar kan skilja sig mot studentens, vilket innebär att studenten behöver lämna sin givna förståelse för något annorlunda. Relationen kräver en växling mellan närhet och distans för att utveckla en förståelse. Eftersom mötet med barnet kan innebära ett ifrågasättande av lärarstudentens tidigare förståelse behöver studenten få stöd i relationen med barnet liksom Ekebergh (2009a) beskriver att det behövs stöd i mötet med patienten. Yrkesetiken skapas i situationer där möten med barnet sker och även om mötet har planerats så kan inte allt som händer i mötet förutses.

Sammanfattningsvis innebär de teoretiska utgångspunkterna för studien att fenomenet ”etikens eller moralens betydelse i lärarstudentens möte med barnet” är i fokus. Fenomenet varierar utifrån studenternas livsvärldar, hur de riktar sitt medvetande mot det och vilka referenser riktandet har. Dessutom blir intersubjektiviteten och kontexten avgörande för hur fenomenet visar sig. Växlingen mellan naturlig inställning och reflektion bidrar till att människan ständigt omformar sin livsvärld.

Studien tar sin utgångspunkt i det etiska kravet, ett ofrånkomligt ansvar för den Andre (Lévinas, 1993 & Løgstrup, 1994) vilket i Todds (2001) tolkning handlar om förhållandet mellan pedagog och barn. Lärarstudenten har ett ansvar för barnets bästa inom ramen för läraruppdraget, att utveckla barnens lärande och att fostra dem till demokratiska medborgare. Detta ansvar kan inte undslippas men kan hanteras på olika sätt.

I växlingen mellan naturlig inställning och reflektion sker ett lärande där Gadamer (1989) ser ett samband mellan hermeneutiken och den moraliska kunskapen. I båda fallen handlar det om att överföra kunskapen till en konkret situation, något som uttrycks med hjälp av Aristoteles kunskapsform, fronesis, en praktisk klokskap.

Reflektionen är drivkraften i lärandet och innebär att uppmärksamheten riktas mot det egna medvetandet istället för mot omvärlden. Med livsvärlden som grund för lärandet i yrkesetik är reflektionen betydelsefull för att medvetandegöra, skapa helhet och vara nyskapande i situationer där tidigare kunskap inte räcker till. Det goda lärandets didaktik som Ekebergh beskriver handlar om en helhetssyn, att teori, praktik och livsvärld förs samman genom reflektionen och om betydelsen av en lärande gemenskap där tilliten till handledare och andra studenter är betydande för lärandet. Genom den livsvärldsledda reflektionen sammanförs lärandet med livsvärlden och lärandet sker i en ständigt pågående och livslång process.



## Kapitel 5: Forskning om lärarutbildning

Med utgångspunkt i livsvärldsteorin grundas formlandet av en lärarroll i lärarstudentens livsvärld och utvecklats i yrkesverksamheten under utbildningen men också i det fortsatta yrkeslivet. Den forskning som presenteras i detta kapitel använder inte begreppet livsvärld utan beskriver med hjälp av en mängd olika benämningar hur det personliga i form av exempelvis tidigare erfarenheter, egna värderingar och värden får betydelse för utvecklandet av lärarrollen. I enlighet med livsvärldsteorin sammanförs det personliga och det professionella och därmed får lärarutbildningen betydelse för formlandet av yrkesrollen som en del i ett livslångt lärande. Relevant forskning för studien tar upp betydelsen av det personliga, dygden och förekomsten av förebilder för lärandet i yrkesetik inom utbildningen. Dessutom redovisas lärandet i yrkesetik genom mötet med barnen och betydelsen av Aristoteles kunskapsform *fronesis*, alltså praktisk klokhet eller omdömesförmåga. I enlighet med livsvärldsteorins helhetssyn blir forskning som undersöker sammanförandet av teori och praktik, emotion och kognition också relevant.

### Lärande i yrkesetik med livsvärlden som grund

Viggósson (2011) speglar spänningen mellan det personliga och faktorer som påverkar utifrån när lärarrollen formas under utbildningen. Han har i ett forskningsprojekt formulerat begreppet ”pedagogiskt kapital”<sup>8</sup>, vilket innebär att det personliga hos blivande lärare och deras tidigare erfarenheter spelar stor roll för deras uppfattning om sig själva i sin blivande lärarroll. Benämningen av tidigare erfarenheter som kapital i lärarutbildningen görs av fler forskare (se exempelvis Strömberg 2010). Kapitalet uppstår i det sociala samspelet men är utmärkande för individen. Utvecklingen av en lärarroll ser Viggósson som en pendling mellan regression och progression i samspel

---

<sup>8</sup> Jämför Bourdieus användning av det sociala, kulturella och ekonomiska kapitalets betydelse för människans habitus, vanor.

mellan det akademiska, det institutionella och det personliga sammanhang där lärarutbildningen verkar. Pedagogiskt kapital utgörs av ”uppsamlade subjektiva livserfarenheter som medvetet eller omedvetet tillämpas i lärarens yrke och lärarstudentens utbildning både som praktiskt görande och mental träning för yrket eller utbildningen och dess nytta” (Viggósson, 2011, s. 65). Viggósson menar att även lärare som är färdigutbildade och som exempelvis fungerar som VFU-lärare åt studenter borde reflektera över sitt pedagogiska kapital eftersom medvetna och självkritiska VFU-lärare kan ge lärarutbildningen högre kvalitet. Viggósson uttrycker sig på ett annat sätt än vad man gör inom livsvärldsteorin men tankegången att lärarrollen byggs på livsvärlden och att tidigare erfarenheter är en tillgång i utbildningen (kapital) stärks genom hans forskning.

Strömberg (2010) analyserar några lärares reflektioner över lärarutbildningen och de första verksamma åren. Lärarna betraktade utbildningen som betydelsefull, både personligt och professionellt. Deras tidigare erfarenheter fungerade som resurs för utbildningen. De kände sig dock inte tillräckligt förberedda genom utbildningen under sina första år i verksamheten. Strömbergs (2010) studie visar hur lärarnas olika livsroller som exempelvis mamma och dotter får inflytande på yrkeslivet och hur deras livserfarenheter används i relationer till elever.

En vanlig föreställning hos lärarstudenter är att de fungerar som förebilder för barnen (Sanger och Osguthorpe, 2013) och en hel del forskning handlar om studenters möjligheter att utveckla sina dygder för att undervisa etiskt. Fallona (2000) har i en studie observerat hur lärare uttrycker dygder i undervisning och fann att vissa är synliga men andra behöver upptäckas genom intervjuer med lärarna. Studenternas ”beliefs” (Sanger & Osguthorpe, 2013), ”moral virtues” (Fallona, 2000) och ”missions” (Korthagen, 2004) är inte synliga för omgivningen men behöver ändå uppmärksammas i lärarutbildningen eftersom dessa delar av det personliga har betydelse för utvecklandet av lärarrollen precis på samma sätt som yttre, synliga faktorer (Korthagen, 2004). Att det personliga har betydelse för yrkesrollen redovisas genom en mångfald av begrepp som delvis signalerar olika betoningar. Jag gör därför en genomgång för att på ett översiktligt sätt visa mångfalden men också samstämmigheten i vad som krävs av lärarutbildningen för att medvetandegöra yrkesrollens grund i livsvärlden.

Internationellt finns det en uppsjö av forskning som uttrycker att lärarstudentens livsvärld ligger till grund för utvecklandet av yrkesrollen även om inte begreppet livsvärld nämns. Begreppen som används i den forskningen är inte enkla att översätta och särskilja. Dispositioner (Johnson, 2008; Dottin, 2009; Sockett, 2009; Schussler & Knarr, 2013), ”manner” (Fallona, 2000; Fenstermacher, 2001) och förebild (Kristjánson, 2006; Timmerman, 2009; Sanderse, 2013,) är exempel på vanliga uttryck för hur personliga erfarenheter och värden får betydelse. Dottin (2009) refererar till Freeman (2007) när han beskriver olika betydelser av dispositioner. Begreppet ges synonymer som temperament, egenskaper och vanor. Dispositioner beskrivs av Schussler (2006) som ett filter som bestämmer hur pedagogen kommer att uppfatta situationen och agera. Om studenterna ska få en samstämmighet mellan sina avsikter, uppfattningar och praktiken måste lärarutbildningen hjälpa dem att utveckla en känsla för sin moral (Schussler & Knarr, 2013). Idag saknas denna samstämmighet och studenterna är omedvetna om vilka värden de bär med sig. Schussler (2006) betonar självmedvetenhetens och reflektionens betydelse för att studenterna ska kunna undersöka vilka värden som ligger till grund för olika val de gör när yrkesrollen praktiseras. För att lärarutbildningen ska kunna erbjuda studenterna denna möjlighet krävs mycket tid och att utbildningen hålls samman så att olika kurser samverkar. Enligt Schussler blir utbildningen med detta synsätt enbart en startpunkt för studentens utveckling i yrkesrollen. Schussler, Bercaw och Stooksberry (2008) gör en uppdelning av undervisningen i tre domäner, intellektuell (tänka och agera kring innehållet), kulturell (möta barnens behov i klassrummet) och moralisk (medvetenhet kring egna värden och förmåga att ta ansvar för barnen) och visar hur kulturella och moraliska aspekter på grund av mångtydigheten inom dessa områden hamnar i periferin inom lärarutbildningen, jämfört med det intellektuella. De studenter som lättast identifierar sina grundantaganden är de som ifrågasätter hur och varför de tänker och agerar som de gör, de som balanserar mellan uppmärksamhet på barnen och sig själva samt utgår från flera perspektiv.

Willemse, Lunenberg och Korthagen (2008) menar att utbildningen är beroende av individuella lärarutbildare som förebilder och att lärarutbildare uttrycker att de saknar språk för att förklara hur de gestaltar sina värden i undervisningspraktiken. I en recension av olika texter av Kristjánsson skriver

Sanderse (2011) att pedagoger ofta uppfattar moralen som enbart subjektiv och att det inte går att finna rationella eller objektiva argument. Lärarstudenter behöver inse att de är förebilder, få hjälp med sin självmedvetenhet och att förstå att vissa känslor är irrationella. Kristjansson (2006), som skriver om att utveckla dygden genom förebilder, betonar känslornas betydelse och kravet på att det personliga transformeras.

## Lärande i yrkesetik genom mötet med barnen

För Dottin (2009) innefattar dispositioner både möjlighet (ability) men även en praktik (action). Han menar att det professionella omdömet, som han kallar ”habit” utvecklas genom en undersökande, reflekterande och experimentell problemlösningsprocess. Undervisningen i lärarutbildningen beskriver Dottin (2009) som en ”enculturation model” där pedagogen skapar en kultur av dispositioner som blir synlig för lärarstudenter och kan läras direkt. Därmed blir utbildningen inte ett antal kurser utan en moralisk läroprocess där medvetenheten om sambandet mellan intentioner och agerande ökar. Sanderse (2013) pekar på att lärarutbildare ofta saknar förmågan att göra sin egen undervisning explicit och kan därmed inte koppla ihop sina etiska ideal till hur de agerar i klassrummet. För att explicitgöra krävs reflektion och metakognition utifrån undervisningen samt att rikta uppmärksamheten mot att utveckla moralen i lärarpraktiken. Sockett (2009) beskriver hur studenternas omdöme kan utvecklas med stöd av erfarna pedagoger samt genom vanemässig reflektion och självreflektion kring gjorda bedömningar. Systematik och kritisk analys är dock en brist inom utbildningen i moral (Willemse, Lunenberg och Korthagen, 2008). Lärarstudentens självmedvetenhet och förmåga att utgå från kontexten i mötet med barnen bör enligt Schussler, Stooksberry & Bercaw (2010) betonas i lärarutbildningen.

Fallona (2000), som använder begreppet ”manner”, förtydligar att hon med detta menar hur en pedagog gestaltar Aristoteles moraliska dygder och att det finns två sätt att träna dessa gestaltningar inom lärarutbildningen. Det ena är att reflektera över sin stil (style) och vad dessa uttryck säger om lärarrollen och sättet att interagera med barnen. Det andra är att lärarstudenterna ska observera hur pedagoger i verksamheten gestaltar dygder i undervisningen för att få syn på betydelsen av hur de interagerar med barnen.



I inledningen till boken *Vad är praktisk kunskap?* (Bornemark & Svenaeus (red.), 2009) kopplar Svenaeus samman fronesis med Gadamers hermeneutik där utgångspunkten är att förståelse bildas i mötet mellan olika människors förståelsehorisonter i betydelsen att fronesis utvecklas i ett socialt sammanhang (Carr, 2008; Schwartz, 2008). Även intentionaliteten (Husserl, 1995/1907), att rikta sin uppmärksamhet mot något specifikt, har betydelse för lärandet och utvecklandet av fronesis genom att den omfattar förmågan att identifiera vilka utmärkande drag i situationen som bestämmer moralen och utifrån detta välja handling (Hursthouse, 2012). Hummelgård (2009) beskriver med referens till Gadamer betydelsen av öppenhet mot andra människor. Hon skiljer mellan den vertikala positionen som innebär att möta människor med en hierarkisk hållning där den ene kan mer och den horisontella som betyder att möta som jämlik och att utforska, lära mer tillsammans. Utifrån dessa synsätt utvecklas yrkesetiken i mötet med andra människor men frågan är hur den implicita praktiska kunskapen kan läras. Huruvida den tillhör experten och förmedlas till novisen eller utvecklas i ett horisontellt utforskande råder det delade meningar om inom forskningen.

Wedin (2007) visar i sin etnografiska studie att lärare utvecklar kunskap i relation till sina elever när de hanterar unika situationer i den vardagliga praktiken. Detta verkar vara samstämmigt med Hultman (2001) som betraktar den praktiska kunskapen som intuitiv. Han problematiserar inte det personliga tyckandet utan ser positivt på lärarens situation och den implicita kunskapen. I lärarens vardagliga undervisning sker ett lärande som leder till att praktiken stegvis förändras. Genom att göra intelligenta improvisationer och reflektera i handling med hjälp av tidigare erfarenheter hanterar läraren konkreta undervisningssituationer. Forskningen bör på ett helt annat sätt möta den enskilde lärarens vardagsproblematik än vad den hitintills gjort, menar Hultman. Det är oklart hur man motverkar att improvisationerna enbart grundar sig på personligt tyckande och privata erfarenheter av att exempelvis ha egna barn, utan också bygger på en yrkesmässig teoretisk kunskap där förhållandet mellan de egna improvisationerna och teorier utvecklas. Det framgår heller inte hur den kunskap som utvecklas i praktiken ska kunna användas i en lärarutbildning.

## Lärande i yrkesetik genom förening av praktik och teori

Lauvås & Handal (2001) menar att den individuella yrkesteorin är central för lärandet och att den genom handledning överförs till studenterna under VFU-perioden. I och med att yrkesteorin oftast är implicit försvåras dock detta lärande.

I den undersökning som Hultman, Wedin och Schoultz (2012) har gjort angående lärandet i mötet mellan studenter och VFU-lärare framkommer att studenterna utvecklar en social kompetens i relationen till eleverna och efterhand tar sig an de didaktiska frågorna. I handledningen används den egna praktiska yrkesteorin men anknytningen till teorier är sällsynta. Det implicita lärandet utvecklas genom erfarenheterna med eleverna men studenterna har svårt för att verbalisera sitt lärande. Även om teorier och tips från den högskoleförlagda delen av utbildningen används verbaliseras inte de praktiska erfarenheterna i teoretiska termer. Det är genom kommentarer och informell dialog i det vardagliga arbetet som lärandet växer fram. Hultman, Wedin och Schoultz (2012) menar att studentens lärande påverkas av både VFU-lärare och elever.

Gustavsson (2008) visar i sin studie om lärarutbildning att det är problematiskt att föra samman praktik och teori eftersom verktyg för en systematisk bearbetning av praktiska erfarenheter till stor del saknas. I seminarier samtal uttrycks studenternas erfarenheter men frågan som Gustavsson ställer är hur detta innehåll kan användas i lärandet. Teorierna förblir osynliga fast studenternas konkreta funderingar utifrån yrkespraktiken skulle kunna bearbetas vetenskapligt. I Gustavssons (2008) studie riktas uppmärksamheten mot motsättningen mellan studentens socialisering i yrket genom deltagandet i yrkesverksamheten och den högskoleförlagda utbildningens kritik av samma verksamhet. Detta innebär att studenterna saknar förebilder som kan gestalta utbildningens mål. Bristen på förebilder för lärarstudenter beroende på utbildningens kritiska hållning till yrkespraktiken beskrivs också av Erixon Arreman (2005). Flera svenska studier om studenters VFU-perioder visar dock att den praktiska delen av utbildningen tycks förstärka tidigare uppfattningar om yrket istället för att ifrågasätta och utmana dem (Ahlström & Kallós, 1996; Jedemark, 2006; Hegender, 2010). Det är

därmed motsägelsefullt huruvida utbildningen sammantaget är kritiskt reflekterande eller befäster traditioner (Erixon Arreman, 2005). Erikssons (2009) studie utgör ytterligare ett exempel på empirisk forskning som problematiserar sammanförandet av teori och praktik inom lärarutbildningen. Hon menar att studenterna behöver stöd och redskap för att se sambanden mellan teori och praktik, något som i högre utsträckning måste erbjudas i dagens lärarutbildning. Studenterna uttrycker behovet av erfarenheter men framför allt hjälp av lärarutbildare att se samband mellan erfarenheter och kursinnehåll. Implicita antaganden behöver explicitgöras. Ranagården (2009) identifierar två olika diskurser i läraruppdraget, omsorg och prestation. Omsorgen, den sociala delen, är svårfångad, men båda diskurserna måste utvecklas tillsammans, enligt Ranagården. Den vardagliga yrkesverksamheten är nödvändig för att lärarstudenter ska få erfarenheter och på så sätt lära och utvecklas i omsorgen om barnen.

### **Etisk argumentation**

Jag redovisar nu innebörden av etisk argumentation eftersom den skulle kunna användas av studenterna när de behöver bestämma sig för olika handlingsalternativ inom yrkesetiken. Argumentationen utgår från praktiken och undersöker olika slags premisser som ger underlag för en normativ slutsats (Johansen & Vetlesen, 2000). Enligt Ohnstad (2008) skiljer sig den etiska värderingen från både kalkyler och reflektioner. Kalkylen förutsätter ett bestämt resultat vilket inte den etiska värderingen kan ge, eftersom problemen är komplexa och innebär svåra val. Reflektionen kräver inte ett beslut vilket den etiska värderingen gör. Även om problemen är svåra att avgöra krävs ändå att ett handlingsalternativ väljs utifrån de givna premisserna. Däremot kan reflektionen vara en del av den etiska värderingen (Ohnstad, 2008).

I den tolkning av Aristoteles begrepp *fronesis* som Fenstermacher och Richardson (1993) gör, bygger det praktiska tänkandet på erfarenheter och insikt om vad situationen kräver. Begreppet *fronesis* innebär tankeverksamhet som inkluderar känslor och intuition. Fenstermacher och Richardson utgår från denna koppling när de utvecklar begreppen praktisk rationalitet eller praktiskt resonemang som bygger på praktisk argumentation. Som en slags modell identifierar de olika slags premisser som kan undersökas som grund för en slutledning eller syllogism. Premisserna är av olika slag såsom

önskvärda resultat, uttalanden som definierar eller tolkar och därigenom ger mening, empiriska studier som är relevanta för det som är önskvärt eller en beskrivning av situationen. Inom den praktiska rationaliteten ryms enligt Fenstermacher och Richardson både ett deskriptivt och ett normativt moment. Argumentationen bygger på redan gjorda handlingar och därmed är den deskriptiv. Normativ blir den genom att den kan förbättras genom mer fördjupade resonemang. I två olika processer som Fenstermacher och Richardson benämner som framkallande och rekonstruktion ges lärare möjlighet att rama in och bedöma sina argument och på så vis kunna dra nytta av forskning.

Ohnstad argumenterar för den etiska värderingens betydelse för läraryrket både inför handlingar men även efter händelser som ett viktigt lärande. Mot detta ställs Noddings (1999b) argument för en omsorgsetik där den etiska argumentationen hamnar i skuggan av det viktigaste i uppdraget – att visa omsorg om andra människor (Ohnstad, 2008). Praktiska argument kan enligt Fenstermacher och Richardson (1993) användas både för att analysera och för att förbättra lärarpraktiken. Praktiken består dock inte bara av handlingar som föregåtts av etisk reflektion utan utgörs även av spontana och rutinmässiga handlingar (Ohnstad, 2008). Enligt Strömqvist och Brusling (2007) är utgångspunkten för det praktiska tänkandet att vilja något. Därmed måste en praktisk fråga eller ett dilemma hanteras. Ohnstad skiljer mellan praktiskt resonemang som innebär att forma intentioner och handlingar (s. 60), medan praktiska argument handlar om att fördjupa resonemanget som utmynnar i en handling. Den etiska argumentationen skulle kunna fungera som ett verktyg för studenter att föra samman erfarenheter från sin VFU med teorier, verbalisera sina intryck för att sedan i nya handlingar försöka förbättra verksamheten. Detta leder över till den forskning som handlar om att föra samman praktik och teori.

Sammanfattningsvis beskriver den relevanta forskningen om lärarutbildning hur betydelsen av det personliga och dygden för formandet av yrkesrollen kräver att utbildningen hjälper studenterna att bli medvetna om vilka värden de uttrycker. Denna medvetenhet saknas generellt inom lärarutbildningen men kan utvecklas med hjälp av förebilder och med reflektionen som verktyg. Lärarutbildare behöver enligt forskningen utveckla ett språk för att explicitgöra hur de gestaltar värden.

## KAPITEL 5: FORSKNING OM LÄRARUTBILDNING

Flera forskare beskriver hur sambandet mellan ideal och handlingar samt fronesis behöver utforskas i lärarpraktiken. Lärandet av implicit praktisk kunskap problematiseras. Nationell forskning pekar på att yrkespraktiken inte sammanförs med teorin på ett fruktbart sätt i utbildningen och att den kritiska hållningen i den högskoleförlagda delen av utbildningen gentemot brister i skolverksamheten motverkar studenternas möjligheter att finna förebilder inom yrkesverksamheten.

I forskningen framhålls dessutom att utbildningen måste synliggöra både rationella och irrationella aspekter av moralen samt uppmärksamma förhållandet mellan tanke och handling.



## Kapitel 6: Metod

I kapitlet redogörs för forskningsansatsen Reflekterande livsvärldsforskning (RLR) som studien utgår från. Därefter beskrivs två olika traditioner av livsvärldsforskning utifrån tidigare studier. En genomgång av studenternas olika kurser inom lärarutbildningen följs av redovisning av material, genomförande och analys. Kapitlet avslutas med forskningsetiken.

### Reflekterande livsvärldsforskning

Reflekterande livsvärldsforskning är en ansats som bygger på den livsvärldsfenomenologiska teori som presenterats i kapitel 4. Det finns en hel del begrepp som redan redovisats men som kommer att lyftas på nytt i betydelsen för forskningsprocessen. I fortsättningen kommer reflekterande livsvärldsforskning att förkortas som RLR (Reflective Lifeworld Research).

Människans livsvärld kännetecknas av den vardagliga upplevelse och erfarenhet av omgivningen som Husserl (1970b/1936) benämner som den naturliga inställningen. Medvetandet är alltid riktat mot något och detta något har en innebörd, vilket benämns intentionalitet (Husserl, 1995/1907). Andra saker i omgivningen som medvetandet inte är riktat mot erfars ändå men som appresentationer (Bengtsson, 1995). I vardagsvärlden som tas för given och är känd sedan tidigare uppstår kontinuerligt en distans till den naturliga inställningen (Gadamer, 1989). Då sätts reflektionen igång och det leder till att livsvärlden i något avseende förändras. Denna förändring är en ständigt pågående process som kan leda till större eller mindre förändringar av den tidigare inställningen. Processen sker i samspel med omgivningen, i mötet med andra människor och omvärld. Reflektionen över den naturliga inställningen är grunden för att kunna undersöka fenomen som är implicita i livsvärlden (Dahlberg et al., 2008).

Syftet med RLR är att forskaren vill beskriva ett visst fenomenets innebörderstruktur, i betydelsen att få kunskap om vilka innebörder eller meningar som fenomenet består av (Dahlberg, 2006). Innebörderna

karaktiserar fenomenet och gör det möjligt att skilja ut närliggande fenomen. Dahlberg betonar att essensen finns närvarande i den vardagliga erfarenheten när vi riktar oss mot olika fenomen. Det är dock forskarens studier av mötet mellan personens erfarenhet av något och forskaren som ligger till grund för resultatet. Det innebär att det aldrig är möjligt för forskaren att bortse från sin egen förförståelse eller att träda ur sin egen livsvärld. Mellan forskaren och personens upplevelse av fenomenet sker ett medskapande, något som benämns som co-constitution (Dahlberg et al., 2008). I studiet av innebörder, eftersträvas så många nyanser och variationer av fenomenet som möjligt för att ha ett rikt material att analysera. Upplevelsen av ett fenomen är alltid beroende av kontexten vilket innebär att forskaren, för att finna många nyanser, bör eftersträva en variation av kontexter i sitt material. Essensen, som Dahlberg (2006) uttrycker det, är fenomenets ”style of being” (s. 18) och forskningen eftersträvar att explicitgöra och synliggöra denna vardagliga essens. Eftersom livsvärlden är föränderlig går det inte att slutgiltigt bestämma ett fenomenets essens men forskningen måste bidra till att ”in some way making definite what is indefinite” (Dahlberg et al., 2008, s 252). Den grundläggande öppenheten mot fenomenet gör det svårt att bestämma essensen och dessutom utgör forskarens budenhet till den egna livsvärlden ytterligare en svårighet. Ett tredje problem med att bestämma essensen handlar om hur språket används för att uttrycka den (Dahlberg et al., 2008). Även i detta fall blir forskaren medskapare i processen.

Inom RLR analyseras vanligtvis empirin för att få fram essensen, innebörden som avgränsar det studerade fenomenet (Dahlberg, 2006). Innebörden bestäms av mig som forskare i en co-constitution, ett medskapande i analysen mellan min förförståelse och studenternas erfarenheter såsom de uttrycks i empirin (Dahlberg et al., 2008). Dahlberg (2006) poängterar att essensen, liksom övriga innebörder, ska hållas obestämd i en tyglad, öppen och reflekterande analysprocess så länge som möjligt men sedan ska fenomenet bestämmas som något som är konstant, med utgångspunkt i mängden variationer som funnits i empirin (Dahlberg, 2006). Fördelen med att bestämma yrkesetiken på detta sätt är att öka förståelsen för vad yrkesetiken handlar om, vad ansvaret i mötet med barnen innebär och förhoppningen är att innebörderna ska underlätta för pedagoger att verbalisera och därmed också diskutera yrkesetiken. Essensen uttrycks på ett generaliserat och abstrakt sätt som kan låta normativt men essensen ska förstås tillsammans med de



exempel som visar variationerna i olika kontexter. Det generella anges först och följs sedan av innebördselementen som uttrycks i ett fåtal ord som på ett övergripande sätt ska fånga in innebörden. Exempelen anger att andra ord skulle kunna användas men orden är valda för att fungera på ett generellt plan och fånga in samtliga variationer. Därefter beskrivs alla variationer utifrån studenternas olika erfarenheter.

Lärarstudenterna har olika livsvärldar med sig in i utbildningen. De har sina egna mönster av innebörder och därför betyder förhållningssätt och moral olika saker för dem. När studien genomförs i anslutning till VFU-perioder möter de fenomenet i olika sammanhang beroende på sina VFU-placeringar. Fenomenet går aldrig att frikoppla från rummet eller tiden. Det som upplevts tidigare finns med i den nuvarande upplevelsen och beroende på var lärarstudenterna befinner sig så upplevs fenomenet på olika sätt. Upplevelsen av fenomenet påverkas även av vilka människor de möter och hur de förhåller sig till fenomenet. Lärarstudenter är beroende av hur VFU-lärare och lärarutbildare förhåller sig och det finns en maktrelation där studenten har ett givet underläge. Ur alla dessa olika upplevelser av fenomenet söker forskaren ett mönster av innebörder som trots alla yttre skillnader finns som en essens i fenomenet (Dahlberg, 2006). Fenomenets innebörder avgränsar fenomenet mot andra, närliggande fenomen.

En del av studien är att undersöka hur det yrkesetiska ansvaret visar sig för varje enskild student, hur ansvaret hanteras i olika situationer och hur lärandet i yrkesetik utvecklas för den enskilde under de första terminerna i lärarutbildningen. En annan del av studien är att utifrån studenternas individuella erfarenheter i empirin formulera en generell essens av begreppet yrkesetik. Begreppet är omformulerat som fenomenet ”etikens eller moralens betydelse i lärarstudentens möte med barnet”. En tredje del av studien är att belysa empirin med hjälp av livsvärldsteorin och annan forskning.

Fenomenet undersöks i så många kontexter och variationer som möjligt för att synliggöra innebörderna. Essensen är det som trots alla variationer ändå kan urskiljas som bestående och som inte varierar mellan olika kontexter. Innebörderna av ”etikens eller moralens betydelse i lärarstudentens möte med barnet” såsom något bestående trots alla yttre variationer kommer utifrån en noggrann analys att bestämmas medan lärandeprocessen är något ständigt

pågående i mötet med fenomenets variationer. I resultatdelen speglas lärandeprocessen individ för individ genom olika exempel. Därefter presenteras fenomenets innebörder generellt och abstrakt men förklaras och exemplifieras med hjälp av variationerna. Slutligen belyser jag resultatet utifrån teorierna.

## **På vägen till fenomenets innebörd**

Forskningsprocessen, som ska leda till synliggörande av fenomenets innebörd, baseras på en särskild hållning som präglar RLR. Förhållningssättet utmärks av öppenhet, tyglande och reflektion, vilka hänger samman och går in i varandra men ändå beskrivs var för sig.

### *Öppenhet*

Öppenheten och känsligheten för fenomenet består till stor del i att ha en nyfiken hållning (Dahlberg et al., 2008). Om man blir förvånad så kan det vara ett tecken på att man uppnått en viss distans till sin egen förförståelse och sett någon innebörd som inte varit given tidigare. Växlingen mellan närhet och distans till fenomenet medverkar till en bättre förståelse. I mötet med andra människor behövs en närvaro som innebär att ställa frågor och visa intresse som leder till att personen man möter är villig att berätta om sina upplevelser. För forskningen kan öppenheten även innebära att man inte alltför snabbt ska bestämma vilken metod som är lämpligast för att upptäcka fenomenet utan låta fenomenet styra vilka metoder som används. Den öppna och nyfikna attityden handlar ytterst om att förhålla sig aktiv och ständigt närvarande för att kunna uppmärksamma fenomenets olika sätt att visa sig.

### *Tyglande*

Tyglandet handlar om ett metodologiskt dröjande, dvs. att hålla tillbaka förförståelsen men också om att låta förståelsen som helhet få ta tid. Att ha en öppen attityd är en del av tyglandet (Dahlberg et al., 2008). Den naturliga inställningen måste ifrågasättas genom en tillbakagång till hur fenomenet och dess horisonter visar sig för att på så sätt försöka förstå på ett nytt sätt. I växlingen mellan fenomenets inre och yttre horisonter tyglas den förståelse av fenomenet som direkt blir synlig (Dahlberg et al., 2008). I forskningsprocessen handlar tyglande om att ifrågasätta sin egen förförståelse så att den inte får ta överhanden i analysen. Ett sätt att tygla är att

problematiska materialet för att se vilka möjligheter som erbjuds. En strävan att hålla många dörrar öppna i sin förståelse av materialet är att tygla sig för att inte alltför snabbt bestämma fenomenets betydelser.

### *Epochén*

Epochén är en samlingsbenämning för fenomenologiska ”reduktioner” som bidrar till en sund förståelse av ett fenomen. Som redan betonats, går det inte att träda ur sin livsvärld (Dahlberg et al., 2008) men man kan sätta vissa aspekter inom parentes för att fokusera på något specifikt (Husserl, 1995/1907). Framför allt handlar det om att sätta för sant-hållandet inom parentes. Den eidetiska reduktionen innebär att man försöker hitta vad som utgör fenomenets gränser. När övergår exempelvis stolen till att bli en pall? Det är inte alltid så lätt att avgöra vad som är närliggande men i studien skulle det kunna innebära att studera vad som är yrkesetik i förhållande till sunt förnuft. Genom reduktionen försöker man hitta vad som är nödvändiga innebörder av ett fenomen. Den fenomenologiska reduktionen handlar om att försöka bryta den naturliga inställningen genom att undersöka hur fenomenen presenterar sig. Det kan ha betydelse för innebörder av fenomenet att jag som forskare bär med mig olika upplevelser och erfarenheter sedan tidigare. Dessa erfarenheter behöver granskas. Genom epochén<sup>9</sup> distanserar sig forskaren från sin naturliga hållning för att kritiskt ifrågasätta sina förgivettaganden. Forskarens självmedvetenhet har betydelse för möjligheterna att distansera sig (Dahlberg et al., 2008).

### *Reflektion*

Tyglandet baseras på en empirisk kunskapsteoretisk förståelse av epochén och förutsätter att forskaren har en reflekterande hållning. I forskningsprocessens växling mellan närhet och distans sker det en reflektion. Distansen till ett fenomen gör det möjligt att det som annars tas för givet uppmärksammas på ett särskilt sätt och tidigare erfarenheter kan då både ifrågasättas och kritiserats genom reflektionen. En reflekterande hållning är grunden för att forskaren ska kunna öka sin förståelse av fenomenet (Dahlberg et al., 2008). Reflektionen kan beskrivas som forskarens redskap för att på ett medvetet sätt skapa distans till det förgivettagna och på så sätt öka sin förståelse av fenomenet. Självreflektionen är en viktig del av forskarens reflektion. Genom distans och

---

<sup>9</sup> Epochén består även av den transcendentala reduktionen men eftersom den inte har använts för empirin i studien tar jag inte upp den här.

reflektion är det möjligt att få syn på sina egna förgivettaganden för att pröva nya innebörder och hålla tillbaka det som man sedan tidigare trodde sig veta.

## Tidigare forskning inom livsvärldsfenomenologin

Inom livsvärldsfenomenologin ansluter jag mig till dem som använder Reflekterande livsvärldsforskning (RLR), en ansats som bygger på livsvärldsteorin (Dahlberg et al., 2008). Det är mestadels avhandlingar inom vården som publicerats utifrån denna ansats och därför presenteras inledningsvis en bild av den forskningen. Urvalet av avhandlingar grundar sig på att Berglund (2011) och Ozolins (2011) har funnits med som referenser i de kurser jag gått om RLR vilket enligt min tolkning kan ses som att de är representativa för empiriska studier inom ansatsen. Även två avhandlingar i pedagogik kommer att redovisas. Inom pedagogikens område finns inte så många avhandlingar utan Brzosko-Barratt (2006) och Bredmar (2014) är de jag lyckats hitta. Den ena (Brzosko-Barratt) är skriven i USA och utgår från Dahlberg och Giorgi. Den andra (Bredmar) är intressant i sammanhanget eftersom den omfattar både RLR och den ”göteborgska” fenomenologiska livsvärldstraditionen som främst formats av Jan Bengtsson.<sup>10</sup>

Berglund (2011) undersöker fenomenet lärandet i att leva med långvarig sjukdom. De delar av livsvärldsteorin som Berglund betonar är intentionalitetsteorin, den naturliga inställningen och en fenomenologisk hållning. Det är personer som lever med långvarig sjukdom som har de erfarenheter som Berglund fokuserar för att få ökad kunskap om fenomenet. Enligt Berglund får fenomenet en innebörd, en mening när människan i den intentionala akten riktar sitt medvetande mot fenomenet. Då erfars även andra saker runtomkring, appresentationer, som inte finns i situationen men som ändå följer med när medvetandet erfar fenomenet. En utgångspunkt för forskningen är den naturliga inställningen som innebär att människor gör saker utan att reflektera över dem eftersom de tar vardagliga företeelser för givna. Forskarens utmaning är att explicitgöra det som är taget för givet. Genom en fenomenologisk hållning kan forskaren problematisera och ifrågasätta det som är naturligt för individen. Med hjälp av epochén utifrån

---

<sup>10</sup> Bredmar fick handledning av både Bengtsson och Dahlberg.

Husserl träder forskaren ur den naturliga hållningen och skapar distans för att kunna reflektera. Däremot kan inte livsvärlden trädas ur, menar Berglund. Forskningsprocessen beskriver Berglund som en intersubjektiv process mellan forskare och fenomen. Essentiella innebörder av fenomenet beskrivs utifrån en öppen och noggrann analys av de levda erfarenheterna som samlats genom empirin.

Ozolins (2011) undersöker fenomenet beröring i vårdsammanhang. Även Ozolins beskriver hur den naturliga inställningen är en oproblematiserad förståelse av människans vardag som genom forskningen behöver studeras. Hon framhäver också hur det är den mänskliga erfarenheten som är utgångspunkt för sökandet efter ny kunskap om fenomenet. Ozolins beskriver den intentionala akten som meningsskapande genom att människan riktar sitt medvetande mot fenomenet som erfars som något med innebörd. Detta sker i intersubjektiviteten, i relationen mellan människor eller mellan människa och omvärld. Intentionaliteten omfattas enligt Ozolins både av appresentationer, sådant som följer med medvetandet utan att finnas i situationen och ett temporalt flöde som innebär att nuet innefattar även dåtid och framtid. Även Ozolins beskriver epochén som ett sätt att träda ur den naturliga hållningen och ställa sig kritisk och problematiserande till fenomenet som en viktig del av forskningsprocessen. Ozolins presenterar de essentiella innebörderna av fenomenet beröring i vårdsammanhang och beskriver essensen som den generella figuren som framträder mot det partikulära, bakgrunden. Fenomenet beskrivs av de invarianta innebörderna och konstituenterna, som bildas i mötet mellan essensen och de konkreta, kontextuella nyanserna och exemplen. Konstituenterna är inte tydligt avgränsade utan kan överlappa varandra.

Brzosko-Barratt (2006) undersöker två fenomen, att vara lärarstudent i engelska som andraspråk och att vara VFU-lärare i engelska som andraspråk. Det övergripande syftet är att hitta essensen av dessa fenomen. Livsvärldsteorin ger möjligheter att få syn på sådant som vanligtvis inte uttrycks genom att studera den levda erfarenheten. Följsamheten mot fenomenen och därmed öppenheten för vad som visar sig är grunden för undersökningen. Det är öppenheten men också metodologin som Brzosko-Barratt betonar. Inom metodologin för Brzosko-Barratt fram tre aspekter; epochén, sökandet efter essenser och beskrivningen. Epochén beskrivs som

ett sätt att hålla tillbaka den egna förförståelsen, vilket inte går helt och hållet, men i så hög grad som möjligt ska respondenternas erfarenheter få tala. I analysen och sökandet efter essenser, sätts den egna förförståelsen inom parentes med hjälp av reflektionen, respondenternas erfarenheter studeras som en helhet, för att sedan undersökas närmre i olika delar. Meningsbärande enheter skapas utifrån materialet i växlingen mellan helhet och delar. Dessa förs sedan samman i kluster. Innebörderna, konstituenterna av fenomenet, transformeras därefter till ett pedagogiskt språkbruk, beskrivningar, som skiljer sig från respondenternas vardagliga uttryck. Slutligen formuleras essensen generellt och abstrakt. Brzozko-Barratt beskriver också den naturliga hållningen och intentionaliteten som centrala begrepp i livsvärldsteorin.

Bredmar (2014) undersöker fenomenet arbetsglädje och syftet är att finna dess innebörder. Öppenhet, följsamhet och en tyglad hållning förespråkas. Analysen görs via nyckelord, meningsbärande enheter och kluster som i en tyglad hållning leder fram till olika innebördsstrukturer och tematiseringar. Bredmar beskriver en växling mellan helhet och del i analysarbetet. Resultatet består av sju innebördsteman varav tre benämns som mer essentiella och stödjande medan övriga fyra är vidgande. De stödjande innebörderna uttrycks som fundament i arbetsglädjen och de möjliggör de vidgande innebörderna. Samtliga innebörder hör samman och är beroende av varandra.

För att synliggöra denna studies livsvärldsfenomenologiska utgångspunkter i relation till den mer gängse i pedagogiska sammanhang, redovisas tre avhandlingar inom den göteborgska traditionen. Urvalet grundas på att avhandlingarna var de senaste, tillhörande den göteborgska traditionen.

Lilja (2013) framhäver den regionala livsvärlden, beskriven som de fem klassrum där hon gjort sin studie. Denna regionala livsvärld delar hon med deltagarna i studien och som forskare kan hon inte ställa sig utanför den. Begrepp som Merleau-Pontys vara-till-världen och prepredikativa erfarenheter används i beskrivningen av vad som sker i klassrummen när olika regionala världar sammanflätas och ger förutsättningarna för vad som händer just där. Mötet mellan elever och lärare är ett möte mellan olika språkbruk, klädstilar med mera. Att vara-till-världen handlar om att vara i livsvärlden och uppleva den utifrån sin kropp utan att kunna uppleva den på något annat sätt. Det innebär också att livsvärlden formas av förhållandet mellan människor, i ett

maktförhållande mellan lärare och elev. Människornas olika perspektiv går in i varandra och överlappar varandra och de kan fokuseras mot ett gemensamt mål i undervisningen. Den prepredikativa erfarenheten innebär att man agerar spontant i en situation utifrån tidigare erfarenheter, en förförståelse. Lilja poängterar hur både levd tid och levt rum har betydelse för hur undervisningen i klassrummet upplevs av elever och lärare. Genom olika relationer, vi, du och dem förklarar Lilja hur läraren kan möta eleverna på olika sätt. De olika subjektiva upplevelserna i klassrummet kan genom intersubjektiviteten bidra till att horisonter vidgas, ett lärande sker. Lilja avslutar sin genomgång av livsvärldsteorin genom att ställa sig bakom Bengtssons kritik av epochén utifrån Husserl. Livsvärldsfenomenologin framhäver Lilja genom att gå till fenomenet själv samt vara öppen och följsam mot det som visar sig i människors levda erfarenheter. Medpresentationer nämns men förklaras inte närmre i sammanhanget. Lilja uttrycker att hon är medveten om sin förförståelse men har genom utbildning och tid skapat distans till sitt material så att inte förförståelsen konkurrerar ut öppenheten till fenomenet. Analysen har skett genom en växling mellan delar och helhet i materialet. Först har empirin beskrivits och sedan tolkats utifrån teorin. Lilja presenterar och tolkar sitt resultat som fyra dimensioner av förtroendefulla relationer, vilka i sin tur delas in i olika variationer eller underrubriker. Resultatet tolkas därefter på nytt, utifrån livsvärldsteorin och delas då in i olika teman.

Carlsson (2011) beskriver hur den naturliga hållningen innebär att många människor ser det som självklart att behärska skriftspråket medan den grupp hon undersöker har andra erfarenheter. Den egna förförståelsen ger upphov till människans unika livsvärld och liksom Lilja lyfter Carlsson betydelsen av att uppleva tid och rum på olika sätt. Intentionaliteten tolkar Carlsson utifrån Merleau-Ponty både som ”jag tänker” och ”jag kan”, varav det sistnämnda är problematiskt för personer med läs- och skrivsvårigheter. Svårigheterna att skriva visar hur kropp och tanke hänger ihop genom att kroppen anstränger sig i hur man håller pennan och spänner sig för att skriva bokstäverna. Med hänvisning till Heidegger menar Carlsson att olika verktyg (don) såsom telefon och dator kan vara betydelsefulla för personer med läs- och skrivsvårigheter. Carlssons genomgång av livsvärldsteorin är omfattande och blandas efterhand med många andra teoretiska inslag. Därmed är det svårt att urskilja vilka delar av teorin som är mest centrala för studien. Begreppet essens nämns vid ett par

tillfällen utan att det är tydligt på vilket sätt essensen betraktas i sammanhanget. Mängden citat och exempel bidrar till att texten blir svårtolkad när det gäller användningen av livsvärldsteorin. I enlighet med Husserl betonar Carlsson vikten av att ha en öppen horisont, en vilja att ta till sig nya erfarenheter, som en grund för att lära sig. Utifrån begrepp som vara-i-världen, intersubjektivitet och medtillvaro beskriver Carlsson hur relationen till andra är betydelsefull för lärandet men också kan vara problematisk eftersom personer med läs- och skrivsvårigheter försöker dölja sina problem och smälta in. Carlsson tolkar sitt material hermeneutiskt och nämner i sammanhanget begrepp som reflektion, vidgad horisont, växling mellan del och helhet och förförståelse. Resultaten redovisas som dimensioner, teman och subteman.

Levinsson (2013) utgår uttryckligen från den göteborgska traditionen men också Utrechtskolan med hänvisning till van Manen. Det är lärarnas levda erfarenhet av formativ bedömning som Levinsson vill undersöka. Han förklarar att öppenheten i empirin mot de fyra existencialerna, tidslighet, rumslighet, kroppslighet och mellanmänskighet är en förutsättning för att förstå den levda erfarenheten. En metodologisk kreativitet som innebär att ta hänsyn till villkoren för lärarna har eftersträvat. Levinsson har tolkat sitt material hermeneutiskt och dragit nytta av och använt förförståelsen samtidigt som han betraktat den med misstänksamhet. Reflektionen, en kritisk distans och pendling mellan närhet och distans till materialet har funnits i tolkningsarbetet. Resultaten redovisas i olika teman.

Sammanfattningsvis överväger de grundläggande likheterna mellan den göteborgska traditionen och Reflekterande livsvärldsforskning (RLR), vilket även Bredmar (2014) visar. Följsamheten mot fenomenet utifrån respondenternas levda erfarenheter är utgångspunkten i båda traditionerna. Bland de fåtal skillnader jag upptäckt är de mest framträdande användningen av begreppen epoché och essens vilket har sin grund i olika tolkningar av filosoferna och relationen mellan teori och empiri. Reflekterande livsvärldsforskning (RLR) och den göteborgska traditionen är överens om att det inte går att träda ur livsvärlden men RLR väljer att betrakta epochén hypotetiskt som en betydelsefull del av fenomenologisk forskning medan den göteborgska traditionen istället väljer att inte använda begreppet. Inom RLR presenteras fenomenets innebörder som en essens, kombinerat med tygländet



som innebär att inte bestämma det obestämbara. Den göteborgska traditionen väljer bort även begreppet essens utifrån Bengtssons filosofiska tolkning av Husserl till skillnad mot Dahlbergs empiriskt inriktade tolkning.

## Planering

Under hösten 2011 och våren 2012 gjordes förfrågningar på lärosätet om intresset för att delta i studien. Våren 2012 till och med hösten 2013 användes för fältstudier. Analysen av materialet har skett kontinuerligt sedan insamlingen påbörjades och sammanställdes i två delar utifrån de övergripande frågeställningarna. I ett senare skede har en tredje del, en teoretisk belysning av empirin gjorts.

## Tid

Eftersom en av frågeställningarna handlar om hur lärandet i yrkesetik utvecklas under de första terminerna i lärarutbildningen blir tiden en viktig faktor i sammanhanget. Detta innebär att den måste göras under så lång tid att en utveckling skulle kunna vara möjlig. Studien genomfördes därför under tre terminer. I övrigt hamnade inte fokus främst på tidsfaktorn utan på att undersöka perioder under utbildningen där det finns skäl att tro att erfarenheter av yrkesetiken görs. I brytpunkten mellan högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning förbereds och efterarbetas erfarenheter av praktiska situationer. Där finns det också utrymme för både muntliga och skriftliga uttalanden i interaktion mellan olika deltagare såsom studenter, VFU-lärare och högskolans lärare. Processen med förberedelser inför studentens VFU, genomförandet och uppföljning av VFU-perioden är central för studien.

## Kurser för studenterna i undersökningen

Eftersom studenterna i studien följs under tre terminer, T2, T3 och T4 i den nya lärarutbildning som startade höstterminen 2011 så kommer jag att kort redogöra för hur innehållet beskrivs i de kurser studenterna möter under dessa terminer. Redovisningen görs efter inriktning, termin för termin. Terminerna benämns som den första, andra och tredje, utifrån studien, även om första terminen (T2) egentligen är studenternas andra i utbildningen.

## **Inriktning mot förskola**

Samtliga tre studietermener är inriktade mot didaktik, den första mot förskolan som skolform, den andra mot kultur och kommunikation och den tredje mot naturvetenskap och teknik. Gemensamt för innehållet i samtliga kurser är digitala verktyg, lekens betydelse, fokus på matematik och språk samt estetiska eller skapande inslag. I studiens första termin problematiseras barns perspektiv och barnperspektiv, begreppet barndom samt hur lek och omsorg förhåller sig till barns lärande och ledarskapets betydelse. Samarbete mellan pedagog och vårdnadshavare diskuteras. Andra terminen fokuserar på barns socialisering, deras skapande och nyfikenhet. Tredje terminen innehåller naturvetenskap och teknik med kopplingar till hållbar utveckling. Hälsa, livsstil, kroppens betydelse och utomhuspedagogik är exempel på inslag. I första och tredje terminen ingår VFU med fyra respektive 3 veckor och i andra terminen har studenterna fem fältdagar.

## **Inriktning F-3**

Under studiens första termin läser studenterna svenska och matematik, termin två delas mellan engelska, matematik och svenska medan tredje terminen är utbildningsvetenskaplig kärna. De två första terminerna delas mellan ämnesteoretiska studier och ämnesdidaktik. Inkludering, estetiska uttrycksformer och digitala verktyg är gemensamma inslag i samtliga kurser. Bedömning av eleverna i olika ämnen är också återkommande under de två första terminerna. Första terminen handlar även om att utveckla studentens egna skriftliga och muntliga förmåga. Bland innehållet i kursen om matematik under andra terminen nämns utomhusmiljöns och mångfaldens betydelse för lärandet. Andra terminens kurs i svenska betonar det mångkulturella och stödet av elever som har svenska som andraspråk. Tredje terminen består av tre delkurser om demokrati, specialpedagogik samt en tredje om ledarskap, utveckling och konflikthantering. Den första delkursen upprepar inkludering, digitala verktyg och estetiska uttrycksformer men har även nya inslag såsom hållbar utveckling, mänskliga rättigheter, perspektiv såsom klass, kön, etnicitet och språksociologiska förhållanden. Grundläggande värden gällande demokrati, etik, jämlikhet och jämställdhet belyses. Sex- och samlevnadsundervisning samt lärarens samhällsuppdrag är ytterligare inslag. Under VFU-perioden prövas studentens yrkesetiska kompetens. I tredje delkursen behandlas frågor om hur kommunikationsvägar genereras och hur

attityder bildas utifrån konkreta fall. Metoder för att motverka kränkande behandling lyfts. Studenterna får gestalta utvecklingsarbete rörande diskrimineringsfrågor med fokus på föräldrasamverkan. VFU återfinns i samtliga terminer i omfattningen tre veckor, tre veckor och två veckor.

### **Inriktning 4-6**

Upplägget i denna inriktning är detsamma som i F-3 när det gäller uppdelningen i ämne teori och ämnesdidaktik. En skillnad är att studiens andra termin enbart delas mellan engelska och matematik, vilket innebär fler poäng i ämnet matematik i förhållande till svenska. Tredje terminen är identisk med inriktningen F-3. Ämnesstudierna har ett genomgående genusperspektiv och i svenska samt matematik lyfter man dessutom perspektiven klass och etnicitet. Inkludering, digitala läroprocesser, estetiska uttrycksformer uttrycks genomgående liksom bedömningen av elevers lärande. Kursen i engelska innehåller specialpedagogik och i andra terminens kurs i matematik nämns både elever som behöver särskilt stöd och elever som behöver särskilda utmaningar. Här uttrycks även utomhusmiljöns betydelse. Inslag av VFU finns i omfattningen två veckor under samtliga terminer.

### **Inriktning 7-9**

Även här är studiens tredje termin identisk med inriktningarna mot F-3 och 4-6. De två första terminerna består av kurser i svenskämnet som rymmer både ämne teori och ämnesdidaktik. Gemensamt för båda terminerna är hållbar utveckling medan inkluderingen lyfts fram i första kursen liksom studenternas egna muntliga och skriftliga genrekompetens. Andra terminen fokuserar på litteratur och film. I kurserna om litteratur problematiseras etiska och existentiella frågeställningar. Perspektiv såsom genus, kulturell mångfald och globalisering diskuteras. I andra delkursen om litteratur görs kritiska reflektioner kring hur litteratur producerar normer och värden. Dessutom innehåller kursen frågor kring mångfald och interkulturell förståelse. Den sista delkursen om film rymmer estetiska aspekter. VFU finns i termin 1 och 3 i omfattningen tre respektive två veckor. I termin två ingår fem fältdagar.

## Mål och innehåll i UVK (Utbildningsvetenskaplig kärna) I och II

Under T1, det vill säga den första terminen i utbildningen, läses kursen UVK I, som därmed genomförs innan denna studie påbörjas. Kursen har samma målbeskrivningar för samtliga program, men i övrigt kan upplägget skilja sig åt. Målen rymmer aspekter såsom fostran, vuxenansvar, värdegrund, demokratiska värderingar, mänskliga rättigheter och sociala relationer. En profilering för lärosätet är det inkluderingsperspektiv som är tänkt att genomsyra hela utbildningen och betona mångfald samt mötet med barn med olika klass, kön och etnicitet. Även VFU-målen är samma för programmen men inom inriktningen mot förskola finns den fackliga skriften ”Yrkesetik i vardagen” angiven som litteratur och i anslutning till denna får studenterna en specifik uppgift om att reflektera kring upplevelser från VFU-perioden. Det som också skiljer sig mellan inriktningarna är huruvida de konkreta uppgifterna uttrycks som relaterade antingen till egna erfarenheter eller till verksamheten. Inom inriktningen mot årskurs 4-6 står uttryckligen att kopplingar görs till yrkesetik i samband med en föreläsning. Annars används inte begreppet yrkesetik i dokumenten. I handböckerna beskrivs ett deltagande i mentorsgrupper där det finns möjlighet att lyfta olika frågor som har med yrkesrollen att göra. Mentorsgruppen leds av en yrkesverksam lärare. Kurshandboken ger en inblick i den specifika kursen på ett annat sätt än vad kursplanerna kan förmedla men olikheterna i hur kursinnehållet kopplas till verksamheten och konkret genomförande bidrar ändå till att kurserna kan få ganska olika utformningar i samspelet med studenterna.

UVK II läses i inriktningarna mot F-3, 4-6 och 7-9 under T4 vilket innebär att kursen är en del av sista terminen av min studie. Inom inriktningen mot förskola läses inte kursen förrän i termin 5 och därför har dessa studenter inte tagit del av kursen när de medverkar i studien. Även i denna kurs är demokrati samt klass, kön och etnicitet i fokus. Dessutom är hållbar utveckling en central del av kursen. Begrepp som religion, tolerans och frihet beskrivs och utöver detta så finns inslag kring sexuell identitet, hälsofrämjande arbetssätt samt diskussioner om den digitala klyftan. Det erbjuds även en workshop som handlar om värdegrundsfrågor. I den beskrivande texten om workshopen ställs frågan: ”Måste man leva som man lär?” Vid ett annat tillfälle diskuteras skolans fostrande roll och i samband med det värdekonflikter. I alla inslag

finns det, mer eller mindre, en koppling till yrkesrollen och hur de olika delarna skulle kunna hanteras konkret. Bland uppgifterna ingår att gestalta en livssituation vilket ytterligare bidrar till att göra kursinnehållet tydligt för studenterna. Liksom i UVK I har studenterna VFU. Här ingår att genomföra undervisning kring demokrati och hållbar utveckling. Ett av kursplanens mål uttrycker att verksamhet ska planeras, genomföras och utvärderas utifrån en yrkesetisk medvetenhet men i övrigt förekommer inte begreppet yrkesetik.

## Genomförande

Studien genomfördes under andra, tredje och fjärde terminen med studenter som deltog i den lärarutbildning som startade 2011-2012. Deltagare i studien var tio studenter inom fyra olika lärarprogram. Nina, Ida och Eva utbildade sig mot förskola, Johan och Lena inriktade sig mot grundskola F-3, Maria, Anna och Stina läste mot grundskola 4-6 medan Lisa och Emma studerade på ämneslärarprogrammet 7-9. Tiden för avhandlingen var avgörande både för antalet studenter som var möjliga att följa och hur många terminer studien kunde omfatta. I början tillfrågades ett fåtal studenter för att undvika situationen att behöva tacka nej till någon. Så småningom blev det uppenbart att det var nödvändigt att fråga flera för att få några att delta. Det var alltså betydligt fler som tackade nej än förväntat. Ett par studenter (Maria och Anna) var av olika skäl tvungna att avbryta deltagandet vilket gav insikt om hur sårbart det var med så få deltagare. Eva tillfrågades i ett senare skede för att stärka antalet deltagare. Hon läste en termin efter Nina och Ida och har därmed inte erfarenhet av exakt samma kurser som de. Det var svårt att på förhand veta hur många studenter det var rimligt att följa, men genom att studenterna gick olika inriktningar fanns det möjlighet att följa fler under en termin eftersom de därmed hade olika VFU-perioder.

Att deltagarna kom från olika inriktningar bidrog till att deras upplevelse av yrkesetiken i mötet med barn i olika åldrar kunde studeras. Erfarandet av fenomenet från studenter med olika inriktningar gynnade därmed förhoppningsvis variationsrikedomen. Mötet med olika VFU-lärare och olika skolkulturer var faktorer som invercade på hur yrkesetiken upplevdes. Personer tillfrågades utifrån att det var praktiskt möjligt att följa dem. En viktig aspekt var att både studenter, lärarutbildare inom fältet och inom högskolan själva valde att delta eftersom studien krävde mer tid av dem än

vanligtvis i utbildningen. Dessutom skulle de utstå att bli granskade vilket inte är självklart att alla vill. Fördelen kan vara att det egna lärandet blev mer synligt genom analysen. Insamlingsmetoderna bestod av intervjuer och observationer vilka jag återkommer till.

Genom min bakgrund som lärare har jag en närhet till yrket vilket är en tillgång men som behöver distanseras genom öppenhet, tyglade och reflektion i datainsamling, tolkning och analys. Mina erfarenheter finns framför allt från 20 års undervisning på gymnasiet samt ett par år på högskolan. Att undersöka olika inriktningar på lärarutbildningen var ett sätt att skapa viss distans. Inom högskolevärlden hade jag när studien inleddes främst erfarenheter som VFU-ansvarig, en roll som gav mig viss insikt i hur studenternas verksamhetsförlagda del av utbildningen fungerar rent praktiskt.

Samtliga deltagare, lärarutbildare inom verksamheten och högskolan samt studenter, informerades om studien och dess syfte. Vad och hur mycket som ska rymmas i informationen är en fråga om balansgång mellan att ge en realistisk bild och att skapa förtroende samtidigt som det är svårt eller direkt omöjligt att förutspå vad ett deltagande egentligen kan innebära (Miller & Bell, 2002). Jag valde att presentera studien som en undersökning av yrkesetik i lärarutbildningen och att jag efterfrågade studentens erfarenheter.

Fenomenet i denna studie är yrkesetik som den visar sig för lärarstudenter men inför intervjuerna blev det problematiskt att använda begreppet yrkesetik. Problematiken berodde på att begreppet yrkesetik inte används i någon större utsträckning i styrdokument för skola och förskola och heller inte är så synligt i kursplaner eller kurshandböcker inom lärarutbildningen. Studenterna är därmed inte bekanta med begreppet vilket visade sig när jag startade min empiriska undersökning. Detta var ett dilemma eftersom studenterna skulle riktas in mot fenomenet yrkesetik i intervjuerna men samtidigt kunde begreppet inte användas, eftersom jag ville undvika att styra deras tänkande och svar. Detta löstes genom att studenterna ombads att berätta om situationer under sin VFU när det blev synligt för dem att etik eller moral fick betydelse i mötet med barnet. Detta betyder att begreppet yrkesetik undersöks i studien såsom inneboende (implied) i praktiken och att begreppet omformulerats operationellt till fenomenet ”etikens eller moralens betydelse i lärarstudentens möte med barnet”.

## Material

Det mest kompletta materialet kommer från intervjuer med studenterna som varade från ca en halvtimme till en dryg timma. Dessutom gjordes observationer vid vissa tillfällen när studenterna var aktiva i barngruppen under sin VFU, vid förberedande och uppföljande handledningssamtal, vid mentorsträffar samt vid VFU-uppföljningar på lärosätet. Studiens frågor undersöktes också genom olika skriftliga material såsom didaktiska planeringar, personliga mål, inlämningsuppgifter och olika typer av reflektionstexter exempelvis loggböcker eller yrkesdagböcker som lärarstudenter arbetade med i brytpunkten mellan högskoleförlagd utbildning och verksamhetsförlagd utbildning. Att intervjuerna betraktas som det mest kompletta materialet beror både på att det är mest heltäckande, eftersom samtliga studenter finns representerade och att intervjuerna erbjuder studenternas egna uttryck samt en fördjupad kännedom om hur de resonerade eftersom förklaringar och förtydliganden gjordes. Observationerna (se översikt nedan) utgör en grund för mina egna tolkningar av situationerna och gjordes i den mån tillträde erbjöds och när det fanns praktiska möjligheter för genomförandet. Det skriftliga materialet är producerat för olika ändamål där yrkesetiken inte har varit i fokus och detta material studerades också i mån av tillgång i betydelsen att det producerades och erbjöds. Ambitionen var att försöka samla så många olika sorters material som möjligt, hellre än att avstå av skälet att alla inte kunde delge allt. Underlagets tillgänglighet berodde ibland på den enskilde studentens beslut om hur de ville delta, men eftersom de läste olika inriktningar såg också upplägget ganska annorlunda ut i utbildningarna. Den skriftliga och muntliga kommunikationen i samspelet med andra människor kan komplettera bilden av hur yrkesetiken uttrycktes av studenterna. Nedan finns en översikt av materialet i tabellform:

Tabell 1. Översikt över datainsamlingen termin 2-4 i lärarstudenternas utbildning.

Deltagare	T2	T3	T4
Nina, förskola	Intervju	Intervju	Intervju
Ida, förskola	Observation VFU och HFU, intervju, skriftligt material	Intervju	Intervju
Eva, förskola	Observation VFU och HFU, intervju, skriftligt material	Intervju	Observation VFU och HFU, intervju, skriftligt material
Johan, grundskola F-3	Observation VFU och HFU, intervju, skriftligt material	Observation VFU och HFU, intervju, skriftligt material	Observation VFU och HFU, intervju, skriftligt material
Lena, grundskola F-3	Observation VFU och HFU, intervju, skriftligt material	Intervju	Intervju
Stina, grundskola 4-6	Observation VFU och HFU, intervju, skriftligt material	Observation HFU, intervju	Intervju, skriftligt material
Anna, grundskola 4-6	Observation VFU och HFU, intervju, skriftligt material	Deltog ej	Deltog ej
Maria, grundskola 4-6 <sup>11</sup>	Observation VFU och HFU, intervju, skriftligt material	Observation VFU och HFU, intervju, skriftligt material	Deltog ej
Lisa, grundskola 7-9	Observation HFU, intervju	Intervju	Observation HFU, intervju
Emma, grundskola 7-9	Observation HFU, intervju	Intervju	Observation VFU och HFU, intervju

## Observationer

Inom RLR används observationer då upplevelsen av ett fenomen är närvarande i handling. Yrkesetiken som finns inneboende i praktiken måste också studeras där den uttrycks. Merleau-Pontys (1999) beskrivning av hur kropp och själ hänger samman uttrycker det synsätt som präglar RLR om att saker och ting hänger samman och att helheten är betydelsefull. Att man sedan betraktar delar och helhet växelvis beror på att distansen ger olika perspektiv och ny förståelse. Det är ändå helheten som är betydelsefull. I handlingarna förkroppsligas den yrkesetiska upplevelsen och därför är det angeläget att observera handlingarna. Under samtliga observationer var jag inriktad på att fortlöpande anteckna vad som hände och vad som sades samtidigt som jag fick ett helhetsintryck av kontexten. Uppmärksamheten var

<sup>11</sup> Anna och Maria avbryter deltagandet och ingår därför inte i Resultat Del 1: Studentens individuella yrkesetik



riktad mot fenomenet. Tabell 3 exemplifierar hur empirin från observationerna sorterats och strukturerats utifrån meningsbärande enheter. Att iakttä vad som sägs och görs i den konkreta situationen i mötet med barnen ger ett bra underlag inför övriga observationer och intervju. När man som forskare varit i samma miljö som studenten får man en annan inblick i det som påverkat studentens upplevelse. Det går att återkoppla till olika händelser under intervjun som kanske inte uppmärksammats av studenten då men som det ändå finns en upplevelse av. Kanske har händelsen uppmärksammats men genom att fråga om den kan ytterligare reflektioner göras i intervjun. Studenterna läser sin andra termin vilket innebär att de i flera fall saknar vana att hantera barngrupper. Vid observationerna har två vuxna (VFU-lärare och jag) varit närvarande. Studenterna befinner sig i en situation där de blir bedömda. Det är alltså under mer eller mindre press som de har genomfört sina aktiviteter.

Vid handledningssamtal mellan student och VFU-lärare har jag gjort observationer för att lyssna hur upplevelsen av yrkesetiken har uttryckts i en situation där händelserna ligger nära i tiden och där båda parter varit med om samma händelse. Eftersom samtalen förs utifrån studentens deltagande i en speciell kurs med särskilda mål som ska uppnås så är det inte automatiskt yrkesetiken som diskuteras i dessa samtal. Både handledare och studenter har dock varit medvetna om att moral och etik är fokus för min studie vilket kan ha bidragit till att detta har diskuterats mer än vanligt.Handledningssamtalet är mellan två parter och därför har det i denna situation blivit mer uppenbart att jag varit närvarande som observatör jämfört med övriga tillfällen då det varit fler deltagare och därmed mindre uppmärksamhet på mig. Ibland har det varit svårt att förhålla sig som observatör då både VFU-lärare och student vid olika tillfällen vänt sig till mig för att förklara, förtydliga eller av ren artighet innesluta mig i samtalet. Vid dessa tillfällen har jag varit social och nickat men så fort som möjligt försökt få bort uppmärksamheten från mig.

Observationer har även gjorts vid kurstillfällen på högskolan inför VFU-perioden och efter vid VFU-uppföljningar. Det som uttrycks vid dessa tillfällen är ett samspel mellan lärarutbildare och studenter. Hur upplevelserna av yrkesetiken uttrycks beror exempelvis på hur lärarutbildare efterfrågar upplevelserna, vad som ryms inom kursens ram och hur studenterna engagerar sig i kurstillfället. För mig som forskare har dessa observationer

inneburit ytterligare en möjlighet att undersöka hur studenternas upplevelser uttrycks.

Mentorsträffar är tillfällen då studenter har möjlighet att vid några tillfällen under en termin möta en yrkesutövande pedagog som inte har någon bedömningsfunktion utan träffar studenterna för att lyfta olika frågor som väcks genom exempelvis VFU-perioder eller under kursens gång angående verksamheten. Observationer har gjorts även av mentorsträffar som har skett i anslutning till VFU-perioden. Här har erbjudits en möjlighet att undersöka hur studenternas upplevelser av yrkesetiken uttrycks i ännu ett sammanhang där det inte finns någon bedömning att ta hänsyn till och man kan tänka sig att det är mer fritt fram att uttala även kritiska aspekter av upplevelserna.

Gemensamt för samtliga observationer är att jag som forskare aldrig kan träda in i ett sammanhang utan att på något sätt påverka sammanhanget. Min utgångspunkt har varit att så mycket som möjligt försöka bli marginaliserad men med en medvetenhet om att min närvaro ändå spelar roll. Mest deltagande har jag blivit under handledningssamtalen men jag har inte gått in i samtalet mer än vad artigheten krävde. Under observationer kan forskarens deltagande vara mer eller mindre öppet eller dolt och deltagandet mer eller mindre aktivt eller passivt (Dahlberg et al., 2008). Mitt deltagande har alltid varit öppet såtillvida att alla inblandade känt till min roll. I en del barngrupper har det varit mera dolt för barnen. En del VFU-lärare förklarade min närvaro för barnen innan jag kom och jag fick presentera mig för dem, men i vissa grupper var barnen ovetande och i något enstaka fall fick jag heller inte presentera mig förrän på slutet. Då märktes det att barnen hade mer uppmärksamhet än normalt på mig eftersom de naturligtvis undrade vem jag var. Det bästa är att alla vet anledningen till närvaron i förväg. Eftersom det är tillfällen när studenterna varit aktiva som valts ut för observationer blir det en bättre start för dem om barnen vet orsaken till min närvaro. Sammanfattningsvis kan noteras att jag under alla observationer varit passiv utom i handledningssamtalen när jag i vissa fall varit tvungen att av ren artighet svara på tilltal och bemöta ögonkontakt.

## KAPITEL 6: METOD

Tabell 2. Beskrivning av observationer och skriftligt material för respektive respondent

<b>Deltagare</b>	<b>Observation</b>	<b>Skriftligt material</b>
Nina	-	-
Ida	T2-Observation av förberedelse för VFU på lärosäte T2-Observationer av två aktiviteter, observation av handledningssamtal efter båda aktiviteterna	T2-Observationsrapport, VFU-dagbok, beskrivning av omsorgssituation, didaktiska planeringar
Eva	T2-Observation av aktivitet och handledningssamtal Observation av VFU-uppföljning på lärosäte T4-Observation av aktivitet Observation av VFU-uppföljning på lärosäte	T2-Didaktisk planering T4-Didaktisk planering T4-Didaktisk reflektion
Johan	T2-Observation av VFU-förberedelse, lektion, handledningssamtal, VFU-uppföljning och mentorsträff T3-Observation av lektion och handledningssamtal T4-Observation av lektion, handledningssamtal och VFU-uppföljning	T2-Didaktisk planering T3-Didaktisk planering
Lena	T2-Observation av VFU-förberedelse, två lektioner, två handledningssamtal och mentorsträff T3-Observation av VFU-uppföljning T4-Observation av VFU-uppföljning	T2-Personliga mål, didaktiska planeringar
Stina	T2-Observation av lektion, handledningssamtal, VFU-uppföljning och mentorsträff T3-Observation av VFU-uppföljning	T4-Didaktiska planeringar
Anna	T2-Observation av lektion, handledningssamtal och VFU-uppföljning	T2-VFU-dagbok, inlämningsuppgifter, personliga mål, didaktiska planeringar
Maria	T2-Observation av lektion, handledningssamtal och VFU-uppföljning T3- Observation av lektion	
Lisa	T2-Observation av VFU-uppföljning T4-Observation av VFU-	

	uppföljning	
Emma	T2-Observation av VFU-uppföljning T4-Observation av lektion, handledningssamtal och VFU-uppföljning.	

## Intervjuer

Inom RLR är intentionen att intervjun ska vara utformad som ett samtal mellan parterna, men styras av forskaren på ett annat sätt än vid ett vardagligt samtal. Eftersom intervjun bygger på att respondenten ska reflektera kring fenomenet är det min uppgift som intervjuare att först och främst rikta respondentens uppmärksamhet mot det efterfrågade fenomenet och sedan hålla den riktningen tydlig under samtalets gång (Dahlberg et al., 2008). Intervjun inleds därför med en fråga som är tänkt att rikta respondentens medvetande mot fenomenet. En alternativ ingång är att förbereda intervjun genom att be respondenten berätta om situationer där upplevelsen av fenomenet visat sig. Detta var en variant jag använde under alla intervjuer utom den första. Fördelen med att förbereda intervjun genom att respondenten får tänka ut situationer i förväg är att reflektionen kanske startar redan innan intervjun. Intervjun byggs upp av frågor som är riktade mot fenomenet, noggrant genomtänkta och innehållsmässigt bestämda i förväg. De är däremot inte formulerade i förväg utan detta görs under intervjun med en känsla för den språkliga användningen i den aktuella intervjun. Under de första intervjuerna kändes det besvärande att inte ha formuleringarna färdiga men i takt med större erfarenhet och säkerhet har det blivit befriande och medverkat till en särskild närvaro där fenomenet hamnar i centrum istället för de enskilda frågorna. Som tidigare nämnts, används inte begreppet yrkesetik i någon större utsträckning i olika styrdokument för förskola eller skola och inom lärarutbildningen är det relativt okänt för studenterna. Det var därför svårt att veta hur samtalet skulle riktas in mot fenomenet yrkesetik. Om begreppet hade förklarats hade ju samtidigt orden till viss del lagts i munnen på studenterna. Att låta dem berätta om situationer där de upplevt att moral eller etik blivit synligt för dem var därför ett sätt att hantera problemet.

Dahlberg et al. (2008) skiljer på olika typer av frågor under samtalet. Ingångsfrågorna ställs för att bekräfta respondenten och kan ha till uppgift att

skapa en förtroendefull och avslappnad atmosfär. Ingångsfrågorna kan bygga på eller ersättas av att berättelser eller även dramatiseringar av händelser förberetts innan intervjun. De riktade frågorna används för att komma till fenomenet och dess olika teman. Uppföljande frågor innebär att intervjuaren vill veta mer om något och respondenten ombeds därför att berätta mer eller förtydliga något. Även ledande frågor kan användas, men då bör intervjuaren vara medveten om att de är ledande och vara extra uppmärksam på om svaret är övertygande eller tvekande. Maktförhållandena under intervjun gör att ett tveksamt svar kan betyda att respondenten bara vill hålla med. Ledande frågor kan ha betydelse i provokativt syfte. Om en sådan fråga besvaras nekande har den ett större värde än om respondenten bejakar den. Jag har använt alla dessa typer av frågor, även ledande, men har då varit uppmärksam på om svaret kommit direkt och säkert eller tvekande.

Respondenterna har inte alltid lika lätt att själva berätta om olika situationer där de upplevt yrkesetiken. En del behöver fler följdfrågor eller mer hjälp att komma vidare i berättelsen medan andra berättar utan att man behöver fråga så mycket. När respondenten bara berättar kan det finnas en risk att komma ifrån fenomenet och då gäller det att på ett följsamt sätt kunna bryta in för att rikta berättelsen på nytt. Ibland när jag blivit osäker på om respondenten verkligen håller sig till ämnet har jag brutit in med en fråga om hur detta förhåller sig till etik och moral. Om det blir många pauser i berättandet kan det hända att parterna upplever att ingenting blir sagt men vilka intervjuer som ger flest innebörder går inte att veta förrän materialet analyserats. Det som är till synes marginellt kan visa sig vara substantiellt och värdefullt för studien.

Som intervjuare är det min nyfikenhet och öppna hållning till respondenten och en närvaro som visar ett genuint intresse som medverkar till att få fram fenomenets olika innebörder. Eftersom reflektionen är en viktig del av intervjun har det ibland hänt att det blivit långa pauser när respondenten funderat en stund. Dessa pauser kan kännas mer eller mindre besvärande men behövs för att komma åt reflektionen. I början av intervjun har jag förberett respondenten genom att påtala att det kan bli pauser, talat lite allmänt i början eller på olika sätt försökt skapa en stämning av lugn och förtroende som hjälper respondenten att slappna av.

Ett öppet förhållningssätt under intervjun inbegriper även att tygla sin egen förförståelse så att förhållanden som respondenten berättar om och som är välkända för mig ändå blir föremål för nyfikenhet genom att uppföljande frågor ställs. Med min erfarenhet som lärare kan jag tro mig förstå vissa sammanhang men genom att ändå ställa frågor av typen ”hur menar du?” kan andra förklaringar och aspekter av fenomenet än de givna komma fram.

Även om intervjun sker som en dialog eller ett samtal är det en situation som innebär att maktförhållandet mellan intervjuare och respondent är asymmetriskt. Genom olika val av plats och förhållningssätt under intervjun kan jag som intervjuare tona ner min maktposition. Jag var därför lyhörd för studentens uttalanden om när och var de ville ha intervjun, och under intervjun var jag mån om att lyssna uppmärksamt, nicka och på andra sätt visa ett genuint intresse av deras berättelser. Trots alla åtgärder kvarstår ändå alltid ett underläge för respondenten som inte ska förbises.

Intervjuer och observationer är komplement till varandra i undersökningen eftersom de tillsammans ger ett rikt material av studenternas erfarenheter. I intervjuerna kan jag ta del av reflektionerna direkt men också återkoppla till händelser som observerats. Om enbart observationer gjorts hade mina egna tolkningar av handlingarna blivit avgörande för analysen. Med hjälp av intervjuer ges tillträde till studenternas upplevelser av handlingarna och av situationerna.

Intervjun innebär en co-constitution (medskapande) i större utsträckning än observationerna (Dahlberg et al., 2008). Även om intervjun bygger på respondentens berättelser påverkas ändå samtalet av intervjuaren eftersom det finns möjligheter att efterfråga reflektioner kring händelserna genom att intervjuaren ber om förtydliganden eller vill veta mer om vissa händelser.

Alla intervjuer har spelats in eftersom den närvaro som efterfrågas inom RLR bara är möjlig om uppmärksamheten är riktad mot respondenten hela tiden. Vid transkriberingen har alla namn förändrats eller tagits bort. När studenterna nämnt barn i sina berättelser har de fått fingerade namn och när de nämnt namn på undervisande lärare har namnet ersatts av VFU-lärare, HFU-lärare eller dylik benämning.

## Dataanalys

I analysen av materialet har epochén, dvs. ett problematiserande av den naturliga inställningen, och en attityd av tyglade, öppenhet och reflektion, eftersträvats, för att sakta ner förståelseprocessen och för att förhålla mig så kritisk som möjligt till min förförståelse (Dahlberg et al., 2008). Attityden innebär en strävan att inte alltför snabbt bestämma essensen utan så länge som möjligt diskutera alternativa tolkningar och genom reflektionen pröva deras hållbarhet (Dahlberg & Dahlberg, 2003). Analysen har gjorts under en längre period för att ha tid att sätta olika delar av materialet i förgrunden och ständigt växla mellan delar och helhet. I växlingen mellan delar och helhet uppstår distansen och reflektionen (Bengtsson, 1993). Intervjuerna har transkriberats ordagrant av mig, vilket ger en god kännedom om innehållet. Orden har skrivits på ett skriftspråkligt sätt i betydelsen att ändelser tagits med även om de inte uttalats tydligt. På så sätt blir det lättare att läsa texten. Pausor och uttryck som anger tvekan har lagts till, markerade med ” .....” eller med ”eh”. Även skratt och liknande tydliga reaktioner har lagts in i texten inom parenteser. Intervjumaterialet består av cirka 270 sidor, vilket kan verka mycket men tillägg av kommentarfält har påverkat sidantalet.

I första steget av analysen söker jag efter meningsbärande enheter i dokumenten. Meningsbärande enheter är varje del av texten som säger något om fenomenets beskaffenhet. Dessa enheter formuleras i marginalen (kommentarfält) av dokumenten och de ligger till grund för resultatet i del 1. I steg två undersöker jag de meningsbärande enheterna utifrån likheter och skillnader och försöker föra samman liknande uttalanden så att det bildas ett mönster, som inom RLR kallas kluster. Båda dessa steg av analysen diskuteras med kollegor och/eller handledare, för att säkerställa att olika tolkningar av materialet kommer fram och synas. Med hjälp av de mönster som växer fram ur materialet kan essensen så småningom formuleras och den redovisas i resultatet, del 2. Nedanstående matris för Johan är ett exempel som visar hur empirin har sorterats och strukturerats:

## Johan

Tabell 3: Översikt över hur empirin har sorterats och strukturerats.

Material	Termin 1	Termin 2	Termin 3
Intervju	Göra elever delaktiga genom att ställa öppna frågor och arbeta i mindre grupper	Göra elever delaktiga genom att ställa öppna frågor och arbeta i mindre grupper	Göra elever delaktiga genom att ställa öppna frågor och arbeta i mindre grupper
		Tydliga kunskapsmål genom instruktion och struktur på planering.	
			Förklarar tilltalet "mina vänner" som ett sätt att skapa jämlikhet.
		Elever kan visa kunskap på olika sätt, Johan frågar efter tolkningar för att säkerställa och ta ansvar för att de förstått.	
		Att inte känna barnen gör det svårt att hitta rätt nivå på uppgifter och att ta tillvara olikheter.	Att inte känna barnen gör det svårt att hitta rätt nivå på uppgifter och att ta tillvara olikheter. Olikheter kopplas till rättvisa, att både vara konsekvent och att ta hänsyn till individ och situation. Johan behöver träna för att se vad som händer i situationen och att avgöra vilka strider han är beredd att ta.
	Möte med troende pojke är svårt eftersom pojken är så drivande i sin tro	Adventsfirande upplevs som exkluderande eftersom en del barn inte vill delta.	
			Nyanlända barn kommer till klassen och Johan funderar på hur man förklarar utan att ha språket. Johan inser hur viktig läraren är för att skapa trygghet.



KAPITEL 6: METOD

	Känner sig låst av specifik metod, anpassar sig efter VFU-plats men behöver samtidigt hitta ett eget sätt.	Måste finna sin egen väg.	Måste finna sin egen väg.
	Reflektioner görs men nämns inte konkret i intervjun.	Nämner reflektionen, att den funnits från början men blivit tydligare.	Reflektionen sker både före, under och efter lektionerna och Johan reflekterar alltmer aktivt.
		Johan finner stöd i olika teorier från sina kurser. Teorierna fördjupas och ger stöd åt planeringen. Tidigare erfarenheter underlättar planering.	
Observation i klassrum	Tilltalet "mina vänner"	Tilltalet "mina vänner"	Tilltalet "mina vänner"
Observation av handledningssamtal		Ordningsfrågor, hitta sin egen väg och träna genom erfarenheter i olika situationer	Ordningsfrågor, hitta sin egen väg och träna genom erfarenheter i olika situationer
Observation av VFU-uppföljning			Gränssättningar diskuteras och flera känner sig hämmade som studenter men Johan har haft möjlighet att ta egna initiativ och har fått positiv respons när han tagit egna beslut.
Skriftliga uttryck			

Med hjälp av en sådan matris för respektive respondent ges en överskådlighet av empirin för resultatet i Del 1: *Studentens individuella yrkesetik*, som, till skillnad mot resultaten i Del 2: *Yrkesetikens essentiella innebörder*, besvarar samtliga forskningsfrågor, inklusive frågan: ”Hur utvecklas lärandet i yrkesetik under de första terminerna i lärarutbildningen?”, utifrån ett individuellt perspektiv. Genom matrisen kan materialet presenteras genom att samma aspekt följs från termin till termin. Då blir förändringen och utvecklingen synligare. En del frågor följer med hela tiden medan andra dyker upp under en enda termin. Vissa frågor diskuteras på samma sätt från termin till termin medan andra frågor visar att fler aspekter eller andra synsätt uppstått. Matrisen visar att det empiriska materialet till största delen utgörs av intervjuerna. Även när

materialet kommer från observationer har det i de flesta fall kompletterats med intervjumaterial genom att jag har bitt studenterna kommentera vissa saker som jag noterat men velat veta mer om. Ett skäl till att jag har behövt komplettera materialet är att vid observationer i grupp hade jag främst fokus på deltagaren i studien, men i den mån han/hon inte uttalade sig observerade jag även mer generellt vad som togs upp och när det fanns skäl att fråga deltagaren om hans/hennes tolkning så gjordes det vid intervjun.

Att materialet främst kommer från intervjuerna beror på flera saker. För det första menar jag att intervjuerna ger ett överlägset material när det gäller studenternas erfarenheter av yrkesetiska innebörder och sitt lärande av dessa även om annat material tillför bra komplement och kan förstärka eller försvaga sådant som sagts eller visa på skillnaden mellan att tala om sitt agerande och det faktiska utförandet. För det andra är övrigt material mindre tillförlitligt i och med att det inte är så komplett. Alla har inte velat ge mig tillträde till olika grupper och ibland har jag inte kunnat delta. För det tredje visar övrigt material att aspekter som handlar om etik och moral i olika situationer inte nämns i någon större utsträckning och framför allt inte diskuteras mer ingående. Det är först när jag har frågat specifikt om situationer där etik och moral haft betydelse och riktat in samtalet mot dessa situationer som reflektionerna satts igång. Även om observationerna inte är så kompletta som intervjuerna så är båda materialen ändå lika betydelsefulla för studien som helhet.

I resultatet, del 1, under rubriken, *Studentens individuella yrkesetik*, besvaras samtliga forskningsfrågor: Vad innebär yrkesetik för lärarstudenter? (Hur visar sig det yrkesetiska ansvaret? Hur hanteras det yrkesetiska ansvaret i olika situationer?) Hur sker lärarstudenternas lärande i yrkesetik? (Hur utvecklas lärandet i yrkesetik under de första terminerna i lärarutbildningen?) I denna del redovisas studiens hela material på individnivå, bestående av intervjuer, observationer och studenters skriftliga uttryck under deras andra, tredje och fjärde termin i lärarutbildningen. I analysen som beskrivningen utgår från har de meningsbärande enheterna sorterats och strukturerats såsom tabell 3 ovan visar. Resultatet presenteras individ för individ för att beskriva hur yrkesetiken utvecklas för den enskilde beroende på hur olika förförståelser och olika erfarenheter formar dem under utbildningen. I texten redovisas terminerna som T2, T3 och T4. Strukturen följer vilken inriktning studenterna läser.

I del 2, under rubriken *Yrkesetikens essentiella innebörder*, besvaras den övergripande forskningsfrågan: Vad innebär yrkesetik för lärarstudenter? I denna del tolkas empirin som essensen av yrkesetik uttryckt som fenomenet ”etikens eller moralens betydelse i lärarstudentens möte med barnet”. Essensen består av sju innebördselement. Till skillnad mot del 1: *Studentens individuella yrkesetik* redovisas resultaten här på en mer abstrakt nivå. Essensen är en generell tolkning av fenomenet, följd av konstituenterna, innebördselementen som förklarar mer och som ytterligare konkretiseras i de olika exemplen från studenternas erfarenheter. Dessa nivåer måste läsas och förstås tillsammans. Essensen är samtidigt generell och kontextuell (Dahlberg et al., 2008).

Resultatet i del 3, under rubriken *Teoretisk belysning*, utgår främst från två frågeställningar: Den ena är förståelsen av studenternas livsvärldar för att utöva och utveckla det yrkesetiska ansvaret under utbildningen. Den andra är studentens förmåga till ansvarstagande och omdöme samt reflektionens betydelse för lärandet. I detta avsnitt belyses de empiriska resultaten med hjälp av olika teorier i strävan att få en djupare förståelse av fenomenet yrkesetik. Belysningen har gjorts efter att resultaten redovisats individuellt och som essens och därför har frågeställningarna i denna del formulerats annorlunda än de som var utgångspunkt för studien. I stora delar av resultatredovisningen ges citat som ska konkretisera och kontextualisera det som uttrycks.

## Forskningsetik

I detta avsnitt redovisas hur Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer såsom informations-, samtyckes-, konfidentialitets-, och nyttjandekravet har tillgodosetts i min studie. Deltagande studenter, VFU-lärare och högskolans lärare har gett sitt samtycke i förväg. När jag följt studenterna i mentorsgrupper och vid kurstillfällen med förberedelser inför VFU samt uppföljningar av VFU har även övriga deltagare tillfrågats om samtycke. I kursgrupperna är det främst de specifikt tillfrågade studenterna jag har iakttagit men tillhörigheten i gruppen bidrar till att diskussionerna mer helhetsmässigt behöver följas. När gruppen samlades bad jag muntligen om tillåtelse att få delta och informerade mycket kortfattat om min forskning. Intervjuerna har ibland inneburit kritik mot både högskolans kurser och VFU-

lärares sätt att hantera olika situationer och därför är det extra angeläget att skydda studenternas identitet. För att underlätta informanternas berättelser har de fritt fått använda namn och sedan har jag fingerat dem i transkriberingen. När studenterna tillfrågats och accepterat deltagande, ställdes frågan vidare till VFU-lärarna.

Vid observationerna kan studenterna ha känt sig utsatta genom min närvaro eftersom situationen med ansvar för en barngrupp där även VFU-läraren iakttar och dessutom bedömer är rätt främmande och ny. Första terminen (utbildningens andra termin) fick jag samtycke att observera de flesta av informanterna men andra terminen avböjde flera observationen för att slippa känna pressen av att ha flera vuxna närvarande. Detta är lätt att förstå och viktigt att respektera. Om studien utförts längre fram i utbildningen, då många kanske känner större säkerhet i ledarrollen, hade deltagandet möjligen blivit mer frekvent även i observationerna. Situationen som uppstår när studien ska göras i verksamheten då informanterna är aktiva i barngruppen blir problematisk genom att studenternas VFU-tillfällen är få, deras aktiva tillfällen är ännu färre och utöver detta är de utsatta för ständig bedömning. Under de terminer då studien gjorts är det flera av studenterna som fått VFU-besök av högskolans lärare. Att dessutom få besök av en forskare under dessa omständigheter känns besvärande för många.

Reflekterande livsvärldsforskning innebär etiska krav såsom lyhördhet, följsamhet och öppenhet mot informanterna. Samtliga informanter har fått uppmaningen att i förväg fundera över situationer där de tycker att moral eller etik haft betydelse men det är väldigt olika hur de har berättat om sina erfarenheter under intervjun. För en del flödar orden fritt och jag behöver knappt säga något mer än att be om förtydliganden. För andra kommer orden mera dröjande och eftertänksamt. Det skapas långa pauser. Oavsett hur informanten gör måste jag vara följsam och lyhörd. Ibland har jag trott att vissa intervjuer inte gett så mycket substans men flera gånger har jag i efterhand upptäckt att det funnits ädelstenar i uttalanden som jag i första skedet betraktat som ointressanta för studien. Intervjuerna måste vara riktade mot fenomenet men det gäller att vara öppen för att fenomenet har många innebörder och inte alltför tidigt avbryta en berättelse utan istället be om förklaringar om hur informanten kopplar det som sagts till fenomenet. Oftast

finns det förklaringar som inte varit uppenbara för mig direkt. Se vidare *Studiens trovärdighet* (s 191).



## Kapitel 7: Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet i tre delar. Del 1 beskriver yrkesetiken för den individuella lärarstudenten. Del 2 presenterar de essentiella innebörderna av yrkesetiken och del 3 belyser yrkesetiken med hjälp av olika teorier.

### Del 1: Studentens individuella yrkesetik

Här redovisas yrkesetiken för varje enskild student, vilket synliggör hur utbildningen presenterar sig på olika sätt för studenterna. Presentationen görs utifrån studenternas olika inriktningar.

#### **Inriktning mot förskola**

Nina, Ida och Eva är deltagare från inriktningen mot förskola.

#### *Nina*

Ninas VFU-placering under T2 och T3 innebar att pedagogernas synsätt överlag inte stämde med hennes egna ideal om ett yrkesetiskt bemötande. En mycket invecklad regelstyrning som innebär att barnen har olika regler ställer till det för Nina. Hon känner sig oerhört styrd av pedagogernas förhållningssätt till barnen eftersom hon i rädsla för att göra fel inte alls vågar agera på eget initiativ. Hon reagerar starkt på att barnen tycks behandlas utifrån hur pedagogerna kommer överens med föräldrarna. Föräldrar som är mindre populära diskuteras i nedsättande ordalag när barnen är närvarande, något som Nina uppfattar som bristande respekt för barnen. Hon förstår att pedagoger ibland kan behöva prata om föräldrar som skapar irritation men menar att det är bättre att göra det i personalrummet.

Ideal som Nina uttrycker i T2 handlar om att skapa en positiv atmosfär bland barnen där de känner lust men framför allt en grundtrygghet.

Man visste inte riktigt var, var tryggheten var, det var som eh... de hade, jag tror inte de kände trygghet med att de kunde hämta en vuxen när de inte kunde hantera situationen själva utan då blev det, det blev bråk

Pedagogerna agerar när situationerna blivit akuta vilket leder till otrygghet och konflikter. Nina förespråkar ett mer långsiktigt arbetssätt kring olika problemområden där exempelvis empatin är en viktig del. Regler kan hjälpa till att skapa trygghet men de måste ständigt diskuteras och de regler som känns angelägna måste förklaras för barnen anser Nina. Gruppsammanhållningen är också något som hon skulle vilja utveckla genom att barnen får samarbeta i olika uppgifter. Nina har alltså en del idéer om alternativa förhållningssätt men har ingen möjlighet att pröva sina tankegångar för hon är rädd att bli underkänd på sin VFU om hon tar upp diskussioner eller ifrågasätter gällande regler. Hon inser under denna termin att läroplanens uttryck kan tolkas ganska olika. Pedagogerna uttrycker att de visar barnen respekt men Nina uppfattar vid vissa tillfällen deras agerande som direkt kränkande. Hon menar dock att det inte är pedagogernas avsikt att vara det.

Det finns ingen anledning att prata om barnen när barnen är i närheten. Jag, eh.. jag är jättemycket emot det förhållningssättet. Jag kommer inte att vilja arbeta på det sättet och inte heller prata illa om föräldrar

Denna erfarenhet visar hur svårt det är att i handling stå för vissa värden, trots goda avsikter. Det framgår också av Ninas erfarenheter att olika tolkningar av värden i styrdokument kan upplevas som problematiskt i en lärandesituation. Efter T2 drar hon slutsatser kring hur viktigt det är att vara öppen för förändringar och hela tiden utveckla sig själv samt att få arbeta med kollegor med viss samsyn.

I T3 utvecklar Nina den barnsyn som hon uttryckte redan i T2. Bemötandet av barnen ska vara professionellt vilket innebär att sätta sina egna känslor åt sidan och att inte blanda ihop sin roll med föräldrarnas. I rollen som pedagog måste nog en viss distans till barnet finnas, tror Nina. Attityden att föräldrarna alltid vill sina barn väl är hennes utgångspunkt i en strävan att inte skuldbelägga föräldrar. Barnen vill hon bemöta genom att göra dem delaktiga och få dem att känna sig sedda. Bemötandet påverkar atmosfären i barngruppen på ett betydelsefullt sätt, menar hon. Nina framför med stor emfas hur mycket hon saknar moral och etik samt den känslomässiga biten i mötet med barnen i högskolans kurser. Hon önskar en möjlighet att i sin egen skolmiljö (HFU) få reflektera tillsammans med erfarna pedagoger, diskutera olika fältexempel, ställa ”förbjudna” frågor och lyfta sina känslor för att få



höra hur andra tänker och för att utveckla en större trygghet i sin lärarroll utan att för den skull få de ”rätta” svaren. Hon säger:

Jag tycker inte att vi haft något tillfälle när vi haft tid och plats att kunna göra det på, vilket jag tycker är jättesynd för det, jag känner ju att det uppstått jättemånga moraliska dilemman egentligen, just det här med hur man kan arbeta med barnen att man kanske ska fundera på vilken moral man vill ha som pedagog hur, det är nu vi kan forma oss själva lite innan vi kommer ut i verksamheten, eller vi kan i alla fall fundera öppet över hur vi vill vara och inte bara komma in i verksamheten med våra underbara tekniker som vi faktiskt får lära ut språk, matematik och kultur men att vi faktiskt också funderar på hur vi vill framstå som pedagoger. Att vara pedagog är ju inte bara att kunna ha en bra samling utan det är kanske hur man fångar barnen till samlingen, hur man får alla barn att känna sig delaktiga och får alla barn att bli sedda, jag tycker att sådana frågor är också viktiga att ta upp men hittills fattas det, det kanske kommer senare men...

Nina pekar ut hur lärarrollen handlar både om att kunna metoder men också om att framstå på ett visst sätt vilket jag tolkar som att ha en attityd och en vilja att skapa relationer, få barnen med sig. Hon uttrycker att relationsskapande är svårt och att hon hade behövt mer stöd från lärarutbildningen i det avseendet. Med korta VFU-perioder menar Nina att det är svårt att hinna sätta sig in i lärarrollen och dessutom är hon fortfarande i T3 rädd för att bli underkänd om hon ifrågasätter eller tar upp diskussioner. Även denna termin upplever Nina en skillnad mellan pedagogernas barnsyn såsom den uttrycks i ord och såsom den uttrycks i deras handlingar.

Ninas T4 blir annorlunda eftersom hon får en ny VFU-plats där pedagogernas synsätt på ett bättre sätt överensstämmer med Ninas egna ideal. Nu har hon möjlighet att diskutera barnsyn och moraliska frågor med pedagogerna. Hon får delta i en studiedag under sin VFU där man tar upp olika moraliska dilemman, något som hon uppskattar väldigt mycket. När Nina jämför med sin tidigare VFU-placering där barnen tycktes vara i vägen för personalen så blir hon nu stärkt i sin attityd att föräldrarna vill sina barns bästa och ser goda exempel på hur pedagogerna möter barnen på ett bra sätt genom att inte skuldbelägga dem när föräldrarna missar att ta med exempelvis regnkläder. Hon saknar dock fortfarande diskussioner kring barnsyn i den högskoleförlagda delen av utbildningen. Att arbetslaget har stort inflytande på hur den egna barnsynens kan komma till uttryck har Nina talat om sedan T2 och nu är hon ännu säkrare på den saken. Stödet från andra kollegor, menar

hon, påverkar möjligheterna att kunna bemöta både barn och föräldrar på ett bra sätt, något som bidrar till om verksamheten som helhet får en positiv atmosfär. Hon säger:

... jag tänker väldigt mycket på hur viktigt det är med ett bra arbetslag att man lyfter fram svåra frågor att man någonstans inte jobbar var och en på sitt håll utan att man gemensamt försöker prata om vilken syn ska vi ha på barnen, hur ska vi arbeta tillsammans, hur bemöter vi föräldrarna, jag tänker mer och mer på hur viktigt det är med ett bra arbetslag helt enkelt...

Nina menar inte att pedagogerna måste tycka helt lika men att man överlag har en samsyn och en respekt för de olikheter som finns. Som pedagog behöver du hela tiden utvecklas och förändras och Nina menar att arbetslaget kan bidra till den personliga utvecklingen genom att man fortlöpande diskuterar olika lösningar och kanske också observerar varandra.

Ninas barnsyn är densamma som tidigare och hon framhäver även nu grundtryggheten, att skapa förtroende, hjälpa till vid konflikter och att sätta ramar för barnen. Hon inser att förtroendefulla relationer tar tid att bygga upp och har reagerat på att hon ganska snabbt har tvingats in i situationer där barnen kan känna sig sårbara som exempelvis vid blöjbyten.

Även om Nina fick vara två terminer på en plats där pedagogernas arbetssätt inte stämde med hennes egen barnsyn så menar hon att det är positivt att se olika praktikplatser eftersom man är olika och kan se olika saker på platserna. Det som inte passade Nina kanske kan passa någon annan.

Sammanfattningsvis har Nina bevarat men också utvecklat sin barnsyn som främst innebär att skapa grundtrygghet för barnen genom att bygga förtroendefulla relationer till dem, ge dem ramar och att finnas till hands för att hjälpa dem lösa konflikter. Detta är yrkesetik för Nina och hon betonar barnens lika värde samt respekten för deras integritet. Hon tränar på att vara en auktoritet men inser att det kan finnas yttre hinder för den eftersom arbetslaget har betydelse för den egna auktoriteten. I utövandet av yrkesetiken menar hon att samarbetet inom arbetslaget måste fungera. Hon har fått erfarenheter av hur det är både när synsätt skiljer sig inom arbetslaget och när de stämmer överens och har stärkts i sin uppfattning om betydelsen av att få samarbeta med pedagoger som har en liknande grundsyn och som hon fortlöpande kan diskutera olikheter och problemsituationer med. Ett

fungerande arbetslag gynnar relationerna till både föräldrar och barn och påverkar på så sätt hela verksamhetens atmosfär. Genomgående saknar hon diskussioner kring barnsyn, moral och etik i den högskoleförlagda delen av utbildningen.

### *Ida*

Ett problem som har följt med Ida genom samtliga terminer är svårigheten att få barnen att lyssna när hon säger till dem, alltså att bygga upp en auktoritet. När hon vikarierade hade hon inte det problemet men i rollen som student är det svårare att balansera mellan att vara kompis och fröken. I T2 upplever hon det lättare att få auktoritet bland flickorna än bland pojkarna men i T4 tycker hon att även om det går lite bättre generellt så är det problem bland både flickor och pojkar. Barnen testar Idas gränser för att tänja dem men också för att de är osäkra på var gränserna går. I T3 funderar Ida på att auktoriteten är svårare för henne som student eftersom hon i den rollen deltar mer i leken än som vikarie. I leken blir kompisrollen synligare och försvårar hennes möjligheter att få respons när hon behöver säga till barnen. När hon diskuterade frågan i den högskoleförlagda delen av utbildningen menade seminarieledaren att det är handledarens uppgift att ge Ida auktoritet i gruppen. Detta tror Ida stämmer men inser att hon ändå själv också måste bygga upp den. Hon funderar även på om det kan hjälpa att föra en dialog med barnen om ledarrollen. I T4 fungerar det bättre med auktoriteten för då är det en annan pedagog som bryter in när Ida säger till några barn och stärker henne genom att påtala att de ska lyssna på henne, alltså ger henne del av auktoriteten. Ida berättar:

...och hon gick faktiskt in en gång och sa till också när det var riktigt högljutt och jag försökte säga till några stycken då men fick inget gensvar då fick hon gå in och höja rösten och då sa hon att ”nu får ni lyssna lika mycket på Ida också när hon är här” och bara det gjorde att jag kände mig väldigt....ja, välkomnande, jag tror man behöver göra det.

När Ida diskuterar detta med handledaren får hon till svar att hon tycker att Ida ska passa på att vara en ”rolig” pedagog eftersom hon inte behöver vara den som säger till barnen. Ida förstår att handledaren säger detta av omtanke men känner att det inte fungerar att bara ha en kompisroll eftersom det ibland krävs tillsägelser. Studentrollen blir inte riktigt så som det blir sen när man arbetar i verksamheten. Ida hade velat få befogenhet från sin handledare. Problemen med auktoriteten relaterar Ida till att hon från början intog ett

mjukare förhållningssätt och att hon visar viss osäkerhet när barnen frågar henne om tillåtelse att göra något.

I T4 har Ida vissa strategier för att skapa auktoritet bland barnen men får inte riktigt tillfälle att pröva dem. Idéerna har hon mestadels fått från andra pedagoger under sin VFU. En strategi som hon prövat är att avleda barnens uppmärksamhet. Hon strävar efter att vara professionell vilket innebär att hon försöker att inte ta åt sig vad barnen säger personligt.

Auktoriteten handlar även om gränssättningar för Ida. De andra pedagogerna är mer tillåtande än vad hon är van vid från sina vikariat. Hon tycker det är lärorikt att fundera över var gränserna går och kunna jämföra med andras synsätt. Det blir problematiskt för Ida att säga till när hon inte vet riktigt var gränserna går men hon menar att problemet ligger hos henne, för det är ingen som sagt att hon säger till för tidigt. Ida upplever ett yrkesetiskt dilemma när hon vill upprätthålla en god stämning men samtidigt känner sig tryggare om hon säger till lite tidigare eftersom hon är rädd för att barnen ska få övertaget annars. Ida tror att barnen känner att hon är osäkrare än exempelvis handledaren som är mer erfaren. En situation som Ida tog tag i var när två pojkar orsakade översvämning. Hon bad dem helt enkelt att torka upp efter sig och kände sig nöjd med hur hon agerat. Denna situation beskriver Ida i sin dagbok. I övrigt består dagboken mestadels av dialoger mellan pedagoger och barn. De få kommentarer Ida gör handlar om att barnen hjälper varandra och visar empati samt att hon känner att det är svårt att vara en auktoritet och få barnen att lyssna och att få gehör när hon säger till dem. I olika inlämningsuppgifter och didaktiska planeringar återkommer Ida till auktoriteten, empatin och vikten av att skapa goda relationer till barnen genom ett samspel med dem.

När barnen leker i smågrupper och något barn hamnar vid sidan är handledaren noga med att alla måste få vara med och leka. Ida tycker inte att frågan är så enkel eftersom barnen ibland också måste få välja vilka de vill leka med utan att bli styrda. Här finns en värdekonflikt mellan barnens möjligheter att få bestämma själva eller att ta ansvar för varandra. Precis som med gränssättningarna så tycker Ida att det är positivt när det blir skilda meningar för det ger henne anledning att fundera över sina ställningstaganden. Detta

tolkar jag som ett uttryck för att distans uppstår när man tycker olika, vilket sätter igång reflektionen.

Jag är med och observerar ett förberedande tillfälle i HFU som Ida får ta del av innan hon går ut på sin VFU i T2. Förberedelserna innehåller mestadels information om olika uppgifter och vad som krävs. Studenterna uppmärksammas på att de är förebilder för barnen, något som skulle kunna relateras till yrkesetikens innebörder men utförligare förklaringar ges inte. Här sker alltså en normativ markering i utbildningen men den problematiseras inte.

Ida ser redan från T2 sin handledare som en förebild och menar att hon är väldigt ”närvarande” i relationen till barnen vilket innebär att hon diskuterar mycket med dem, frågar dem och visar intresse för vad de säger. Det märks att hon vill barnens bästa, hon visar tålamod och är tillåtande. Hon markerar när barnen gör fel genom att förklara för dem så att de förstår och kan lära sig. På så sätt visar hon barnen respekt och betraktar dem som individer, menar Ida.

Alltså dels är det ju en dialog och en förklaring till, det känns som att....., ja, det .... Ja en form av respekt också, tycker jag, för barnen. De behandlar ju dem som ... vad ska jag säga. Istället för att bara säga till, att de har en diskussion och förklarar, det tycker jag är ett bra sätt mot barnen också för det ger ju dem en möjlighet att förstå och de lär sig...

Att bli barnens vän på detta sätt kräver mycket tid i barngruppen.

I T3 förklarar Ida att hon har fått en annorlunda barnsyn genom utbildningen till skillnad mot tidigare när hon vikarierade. Utifrån intryck och reflektioner från VFU-perioder menar hon att det är viktigt att tilltala varje barn med namn för att de ska känna sig sedda och för att visa att man bryr sig om dem. Ett sådant förhållningssätt gör barnen trygga och de känner sig respekterade. Ida har utvecklat sin barnsyn genom att hon frågar mer efter deras känslor och hjälper dem att uttrycka dessa. Hon berättar hur utbildningen förändrat hennes förhållningssätt:

...just att vi ska se barnen och ta en annan eller ha en barnsyn och se barnen med känslor och se varje barn som ska få komma fram och så här och då vet jag att det var en flicka när jag var på vikariat, hon var två, tre år och hon märkte jag hade, hon var väldigt orolig och väldigt kontaktsökande och så vet jag då att hennes föräldrar låg i skilsmässa och det, då kan jag

känna, eller jag kan känna nu i efterhand att, hade jag haft den kunskapen jag har idag så hade jag bemött på ett annat sätt och det är ju lite synd eller tråkigt samtidigt som jag känner mig ju att det är lärorikt för jag har verkligen lärt mig mycket då när jag ser den förändringen.

Ida har fått syn på hur hon utvecklas och lär sig i utbildningen. Handledaren fungerar även i T3 som förebild och Ida förklarar mer om hur hon ger barnen tid och hur hon brukar fråga barnen om deras hemsituation på ett sätt som liknar ett samtal med kollegorna. När barnen får berätta om sina erfarenheter hemifrån så känner de sig viktiga och handledaren får en bättre helhetsbild av dem. Idas barnsyn förändras successivt genom utbildningen och när hon får tillfälle att förklara den för någon annan så stärker hon sitt lärande. Hennes barnsyn handlar mycket om ett ansvar för barnen att de ska lära sig vad som är rätt och fel på förskolan och hur man ska vara mot varandra. Barnen ska få vara delaktiga och ha inflytande över verksamheten. Ibland när det finns många åsikter och ett beslut måste fattas kan det bli svårt men Ida tror att det är möjligt att resonera med barnen. Regler behövs men de måste ständigt granskas och diskuteras med barnen. Regler som är nödvändiga måste förklaras för barnen.

Under T2 observerar jag när Ida vid ett tillfälle får ta ansvaret för måltiden i sin helhet och för barnet som ska duka. Ida följer barnet vid dukningen genom att samtala kring exempelvis vad som ska plockas fram och hur många. Barnet får ta initiativ och bestämma i vilken ordning dukningen ska göras. Ida tränar ledarrollen och skapar en relation till ett enskilt barn samtidigt som samtalet om dukningen är ett lärande. Även vid måltiden är relationerna i centrum men Ida lyckas inte vara en auktoritet utan barnen bryter mot olika regler. Det blir stökigt när den ordinarie personalen lämnar rummet. Barnen tar över situationen och Ida gör olika försök att säga till på ett vänligt men bestämt sätt. Problemen med auktoriteten i gruppen är något som Ida senare reflekterar mycket över utifrån att hon kanske valde att agera för sent och då tappade hon kontrollen över gruppen.

Efter detta tillfälle fick Ida handledning, som jag observerade. Mestadels fokuserade handledningen på att måltiden ska vara en lugn och trivsamt stund där barnen får styra samtalen. Problemen som uppstod handlade enligt VFU-läraren om hur mycket Ida ska träda in och ge tillsägelser för att barnen ska hålla sig inom ramarna så att det blir fortsatt trivsamt. Ida berättar att hon var

alltför passiv och hade svårt att kontrollera situationen när hon blev ensam. VFU-läraren talar om vikten av att vara en förebild. Ida tycker att hon lär sig mycket genom situationerna eftersom hon upptäcker många olika sätt att agera. Samtalet handlar mest om hur lärandet kan ske i vanliga situationer under dagen men de problem som Ida upplevt diskuteras inte närmre. Pedagogen som förebild uttrycks alltså både i HFU och VFU och dessutom betraktar Ida sin VFU-lärare som förebild. Synsättet är dominerande men det är inte tydligt på vilket sätt Ida kan vara en förebild och vad som krävs av henne. Däremot är det tydligt att Ida betraktar VFU-läraren som förebild genom hennes förmåga att skapa relationer till barnen och att balansera mellan att vara snäll och sträng.

Vid ett annat tillfälle som jag observerar har Ida tagit med en låda med olika sjukvårdssaker som hon visar barnen i syfte att avdramatisera läkarbesök. Ida ställer frågor om sin låda och visar en plansch med olika symboler där barnen inte känner igen så mycket. Någon får berätta om besök hos läkaren men barnen har inte så många erfarenheter. Ida förklarar med hjälp av bilderna och olika föremål vad som kan hända hos läkaren. Hon skickar runt sakerna i barngruppen. Efter en stund har barnen svårt att sitta still. Ett av barnen kryper under ett bord och deltar inte längre. Ida var ganska upptagen av sin genomgång eftersom momentet var nytt för henne men hade velat locka tillbaka pojken till gruppen förklarar hon efteråt i intervjun. Hon tycker att det är en hjälp att ha sin planering när exempelvis responsen uteblir men samtidigt vill hon att barnen ska kunna styra tillfället.

...det är ju så mycket som man kan göra annorlunda med facit i hand sen så det handlar ju om förberedelser och upplägg men sedan är det ju också att barnen som ska styra, det var ju också ett av mina mål att det var de som skulle få ställa frågor om de vill och ja, de som skulle styra lite hur det skulle utformas.

När Ida reflekterar över aktiviteten inser hon att vissa saker kunde gjorts annorlunda men är ändå nöjd med genomförandet eftersom barnen verkade intresserade av vad hon visade.

Handledningssamtalet efter detta tillfälle handlar mestadels om skillnaden mellan planeringen och genomförandet tillsammans med barnen. Planeringen hjälper Ida att känna trygghet i sin roll men hon är inte helt nöjd med genomförandet eftersom hon trodde att barnen skulle vara mer utforskande.

När Ida tillverkade lådan reflekterade hon över hur den skulle användas och vad som kunde hända i samlingen. Hon kommer att lära sig genom att använda lådan fler gånger, tror hon.

Idas har tydliga avsikter med sjukvårdslådan genom att hon genom kunskap om sjukvården vill motverka den rädsla eller osäkerhet som kan finnas hos barnen inför läkarbesök. Kunskap och känslor kopplas samman i aktiviteten. Dessutom försöker hon skapa delaktighet genom att skicka runt sakerna och genom att föra dialog med barnen. Mot slutet när barnen inte längre kan sitta still hade Ida valet att fortsätta eller avsluta, ett val som inte alltid är så enkelt när man vill följa sin planering. Idas försök att skapa trygghet och delaktighet samt de val hon gör får betydelse för yrkesetiken.

I T4 berättar Ida att hon efter att ha genomfört ett moment brukar anteckna reflektioner kring exempelvis sin egen roll och hur barnen agerat. När hon haft möjlighet att upprepa momentet har hon känt sig säkrare i sin ledarroll och därmed kunnat föra mer dialog med barnen.

Sammanfattningsvis är det sin roll som auktoritet som Ida reflekterar mest över. Hon tycker det är svårt att balansera mellan att vara kompis och fröken och skulle vilja ha hjälp från handledaren med sin position bland barnen. Ida har successivt utvecklat sin barnsyn med hjälp av utbildningen vilket exempelvis gör att hon tar mer hänsyn till barnens känslor och respekterar deras integritet. Yrkesetiken är en balansgång mellan att sätta gränser som hjälper barnen och att visa dem respekt. Genom att skriva ned sina reflektioner blir hon alltmer trygg i sin ledarroll och kan på ett bättre sätt ta tillvara dialogen med barnen och på så vis utveckla sin yrkesetik. Handledaren inspirerar Ida i hennes utveckling genom att vara en förebild. Utifrån denna förebild reflekterar Ida mycket över hur hon själv ska kunna utvecklas som person för att vara en auktoritet för barnen. För Ida innebär det yrkesetiska ansvaret att utvecklas som förebild för barnen.

### *Eva*

I T2 träffar jag Eva på förskolan när hon ska genomföra olika lekar med en barngrupp. I sin skriftliga planering har Eva uttryckt att lekarna ska vara roliga och stärka samhörighetskänslan hos barnen. Vid genomförandet lyckas inte Eva hålla ihop gruppen särskilt bra. Barnen tappar intresset och vill inte delta



eller agerar så att det blir svårt att genomföra lekarna. I handledningen efteråt menar Eva att hon borde lugnat ner barnen mellan varje lek, förklarat och visat bättre. Hon är angelägen om att få pröva igen vilket VFU-läraren tycker är en bra idé. Under övningen frågade Eva barnen vem som ville ha olika roller och alla svarade, alla ville, något som Eva under handledningen lyfter som problematiskt och menar att hon istället skulle ha bestämt vem som skulle få göra. Detta instämmer VFU-läraren i och lägger till att det är svårt med sådana övningar när man inte känner barnen. VFU-läraren säger också att även om det blev ”fel” så är det viktiga att Eva nu reflekterar kring situationen. VFU-läraren undrar också över hur Eva upplevde hennes roll, om hon skulle gått in mer eller om hon gick in för mycket. Eva uttrycker att hon hade behövt hjälp med att säga till barnen.

Eva lyckades inte vidare bra med övningen men har förstått problematiken och blir styrkt av handledaren som både bekräftar problemen och delar Evas uppfattning att göra om övningen för att göra bättre. Hon lyfter fram reflektionens betydelse för lärandet och vill att Eva återkopplar hur hennes handledning fungerade i situationen.

Under intervjun i T2 relaterar Eva till det tillfälle när jag observerade henne. Hon menar att hon bröt mot barns rättigheter under tillfället genom att hon inte tog hänsyn till dem och lyssnade på dem. Planen fick styra över henne men istället vill hon försöka vara lugn och välja övningar som inte är för svåra. När intervjun görs har Eva fått tillfälle att göra om aktiviteten en gång till och märkte att det innebar ett lärande. Andra gången fick barnen springa av sig, hon var lugnare och flexiblare i betydelsen att hon tog hänsyn till barnen i situationen.

...alltså när barnen är så små då kan man inte säga ”nu gör vi den och den leken” utan man måste vara väldigt flexibel i hela sin, i hur man gör, försöka leda barnen, som sagt det blev mycket bättre andra gången

När Eva får öva i praktiken blir det synligare för henne vad som krävs för att ta hänsyn till barnen. När barnen tappar koncentrationen eller intresset vet hon att det är för svårt. Målen kan man sträva efter men de är inte viktigast, enligt Eva. Barnens lärande måste komma från dem själva när de gör något som de tycker är roligt. Planeringen fungerar som stöd men måste ibland frångås. Eva menar att hennes första ”misslyckande” resulterade i ett lärande

som är värdefullt för henne. Genom erfarenheter lär hon sig men hon menar också att även när man har lång erfarenhet kan det bli fel. Eva har reflekterat över det första tillfället och skrivit upp vad som kunde gjorts annorlunda. Skrivandet gör att hon ”finner sig själv” och reflektionen hjälper henne att se situationen på ett sätt som hon inte klarar när hon är i den:

...men man reflekterar lite grann då märker man att man alltid kan göra det lite bättre och det hjälper mig att liksom bara sitta och tänka och skriva upp för nästa gång för det är inte säkert att man liksom tänker på det men jag tror att det hjälper väldigt mycket att man finner sig själv, alltså det är rätt så lätt att liksom hitta fel och leta efter hur man skulle kunna gjort det istället så att säga, det har jag tänkt, det har jag rätt så lätt för att se den här reflektionsfasen det har jag inte så svårt för men jag märker att i själva momentet i stunden då händer ibland saker som man liksom inte har planerat och aldrig skulle reagera på det sättet om man liksom tänkte efter, var det här rätt och då var det säkert inte rätt men ... då är det något annat, det är lätt att sitta efteråt och reflektera, man har ju en tid man har ju .....det är inte så...

Här uttrycker Eva skillnaden mellan att vara i situationen och att se tillbaka på den. Efteråt är det lättare att veta hur man kunde ha gjort men i situationen måste du agera och det är inte säkert att det blir rätt. Detta beskriver att ansvaret är närvarande och kräver handling och Eva har upptäckt möjligheten att låta reflektionen hjälpa henne att se alternativen i efterhand för att lära och eventuellt kunna göra bättre val nästa gång. Dessutom lyfter hon i intervjun vikten av att genom reflektionen koppla samman sina erfarenheter från olika situationer med teorier och litteratur från HFU. Genom att öva, utnyttja teorin i praktiken, hittar Eva sitt eget sätt att vara lärare:

...när man läser det är ju en idealbild om man säger så och i skolan det är ju realiteten och försöka få ihop dem, tänka så här hur skulle jag själv vilja vara som lärare för att liksom försöka binda ihop båda delarna...

I slutet av intervjun återkommer Eva till hur hon förhåller sig till barnen och menar att hon vill försöka bli ”en enhet med barnen” vilket innebär att följa dem i hur de tänker och agerar för att kunna ta hänsyn till dem. Barn har ju vissa ramar som de måste hålla sig inom, menar Eva, men inom dessa ramar måste barnen också ges valmöjligheter.

I T3 har Eva ingen VFU men har varit ute på fältdagar och under intervjun berättar hon om ett tillfälle när hon fick följa med på en aktivitet utanför

förskolan. Eva är mycket kritisk till denna aktivitet eftersom den helt saknar sammanhang för barnen. Pedagogerna har inte tagit hänsyn till barnen och deras intressen. Barnperspektivet saknas. När aktiviteten inte förarbetas eller efterarbetas stimuleras inte barnens lärande, menar Eva. Denna kritik vågar Eva inte framföra till förskollärarna men önskar att de öppnade för samtal för hon skulle vilja ta upp det med dem. Under HFU har Eva hört att misstag kan ge lärande genom reflektion men detta kolliderar med ett annat synsätt, att man inte får göra misstag. Eva tror att om man inte vågar göra misstag och reflekterar kring dem så blir man mindre benägen att pröva nya saker. Även de som är färdigutbildade behöver vidareutveckla sig hela tiden, menar hon. Genom att skapa sammanhang och ta vara på barnens intressen kan pedagogerna hjälpa barnen att utveckla sin person och kompetens och därigenom tar de hänsyn till barnens rättigheter. När pedagogerna vet barnens intressen kan de leda dem vidare genom att uppmärksamma dem på något nytt och hjälpa dem reflektera över vad de sett. Eva ser att hon med hjälp av många nya idéer från HFU skulle kunna vara en tillgång på förskolan och att hon lättare ser olika möjligheter när hon kommer utifrån.

På flera olika sätt ger Eva en bild av hur pedagogerna ställde sina egna intressen framför barnens. Det är inte helt uppenbart att pedagogerna inte satte barnens intressen i första rummet men genom Evas kännedom om situationen synliggörs mångtydigheten i yrkesetiken. Detta är sannolikt en aktivitet som görs genom rutin, ett trevligt tillfälle, som Eva jämför med en familjeutflykt men där barnperspektivet inte längre finns med, troligen för att pedagogerna inte kontinuerligt reflekterar över aktiviteten.

I T4 får jag återigen tillfälle att observera Eva under hennes VFU. Hon berättar en saga för barnen och vill att barnen ska hjälpa sagofiguerna genom att bygga skydd. Barnen tolkar uppgiften mycket olika och Eva berättar i intervjun att hon blev lite ställd. Hon menar dock att barnen måste få känna att det de gjort inte var ”fel” utan att hon formulerade uppgiften på ett sätt som möjliggjorde dessa tolkningar. Eva uttrycker sitt ansvar för tolkningarna och situationen.

Under intervjun i T4 återkommer Eva till barnens rättigheter och vikten av att ta hänsyn till dem. Hon resonerar kring hur olika barn är och att en del tar mycket plats, ibland på bekostnad av barn som är mer tystlåtna. För att ha ett

etiskt förhållningssätt till barnen menar Eva att tillsägelser inte bör göras så direkta utan på ett avledande sätt som ger barnen alternativ.

...de har kanske lite för mycket energi, då kan man gå ut eller någonting sådant, men kanske har de långtråkigt och då får man liksom sysselsätta dem eller liksom ge dem alternativ och sådant tror jag, det är rätt så bra sätt att handla på något sätt etiskt eller liksom att man tar tillvara barns rättigheter men samtidigt avbryter det som de håller på med just nu när man ser att det går lite för långt...

Det är inte bara hur man säger till utan även när man ska säga till som upptar Evas tankar. Var går gränsen? I vissa fall tycker hon att det är uppenbart eftersom hon kan luta sig mot sin egen fostran men i andra situationer är det svårare. Hon beskriver gränsdragningen som en känsla som hon menar utvecklas i processen med barnen. Varje förskola har sina regler och principer och känslan för var gränserna går lär hon sig i umgänget med barnen. Efter ett tag byggs en vänskap upp och då känns det lättare att säga ifrån eftersom barnen också har en erfarenhet av att de gjort roliga saker ihop. Genom att lära känna barnen kan Eva avgöra när hon behöver säga till och när hon kan låta vissa saker passera. En tydlig gräns för Eva är när någon tar illa vid sig. Flexibiliteten som Eva uttryckte redan i T2 som en grund för att ta hänsyn till barnen och handla etiskt återkommer hon till nu. Det handlar mycket om att göra saker när barnen är mottagliga, vilket inte är så lätt när uppgifter från Evas HFU måste genomföras. Ett etiskt handlingsätt innebär även att starta på den nivå där barnen befinner sig för att sedan successivt leda dem mot svårare uppgifter. Evas möjligheter att handla etiskt kopplar hon till den trygghet hon själv känner på förskolan.

...jag tror att om man trivs själv då är det lättare och då har man lättare för att vad ska man säga, handla etiskt eller när man själv känner sig, ja trygg, det är kanske lite konstigt uttryck men när man själv alltså tycker om förskolan då är det lätt tror jag att man själv vill handla på det bästa sättet eller vad man ska säga...

VFU-läraren och Eva kommer bra överens och då känner Eva att det är lättare att diskutera alla slags problem. På flera sätt uttrycker Eva hur det professionella och det personliga smälter samman under utbildningen. Ett etiskt förhållningssätt till barnen stärks genom att Eva känner sig trygg på förskolan. Samtidigt som det personliga är ständigt närvarande har hon gjort erfarenheter av att distansen till egna behov ibland blir nödvändig såsom i aktiviteten som genomfördes utanför förskolan.

Under VFU-uppföljningen sitter studenterna i grupper och berättar hur de genomfört olika aktiviteter med barnen. Samtalen handlar om att aktiviteter ska vara roliga och utgå från barnens intresse. Svårigheter uppstår när planen inte kan följas eftersom barnen är intresserade av något annat än det förväntade. Det är också svårt att hitta rätt nivå. Studenterna berättar om hur de fått en bättre kontakt med de barn som ingick i deras aktiviteter och hur en del barn fick möjlighet att prata av sig. När de diskuterar hur olika kunskapssyner kan relateras till deras aktiviteter är de ganska överens om att den sociokulturella teorins betoning av samtalets betydelse har varit mest framträdande. Studenterna tycker det är svårt när barnen ställer frågor men också roligt. När läraren går in i samtalet lyfter studenterna svårigheter i att hitta rätt nivå och att förklara så att barnen förstår. Hur arbetet ska göras är beroende av olika faktorer såsom barngrupp och miljö, menar läraren. När aktiviteten inte blir som man tänkt är det bra att få göra om den och läraren förespråkar att börja enklare för att sedan successivt öka svårighetsgraden.

Detta var första gången under mina observationer som studenter benämner någon form av teori och konkret relaterade den till situationer i verksamheten under en VFU-uppföljning. Det kunde kanske ha gett ännu mer om gruppens samtal mynnat ut i en gemensam diskussion kring kunskapssyn. I övrigt framkom flera av de aspekter som Eva i intervjun benämnde som etiska förhållningssätt, att ta hänsyn till barnens intressen, vara flexibel och att lägga aktiviteten på rätt nivå men begreppen moral eller etik användes inte och därmed gjordes heller inte kopplingen.

Sammanfattningsvis uttrycker Eva ett yrkesetiskt förhållningssätt som innebär att vara flexibel och ta hänsyn till barnen, deras intressen och deras förmåga. Hon hade tidigt i utbildningen en stor tilltro till reflektionens betydelse för att föra samman teori och praktik och därigenom utveckla sitt lärande i yrkesetik. Misslyckanden kan ge värdefullt lärande och Eva strävar efter att finna ett eget sätt att vara lärare. De praktiska erfarenheterna är viktiga för Eva eftersom hon i umgänget med barnen utvecklar en känsla för gränssättningar och lättare kan agera, som hon säger, ”etiskt korrekt” utifrån situationen. Hon utövar yrkesetiken i praktiken genom känslan för var gränsen går och genom sitt sätt att uttrycka gränsen.

### Inriktning mot grundskola F-3

Inför sin VFU i T2 förbereds Johan och Lena på högskolan i en genomgång av kriterier och olika uppgifter som ska genomföras. Ett kriterium handlar om att samverka med arbetslaget för barnets bästa och studenterna uppmanas att under VFU-perioden samtala kring hur det kan göras. De ombeds också fundera över hur de kan stimulera till en positiv lärandemiljö. När det gäller handledningen så bör den enligt kursansvarig lyftas till resonemang på ett etiskt plan. Det svåraste och mest subtila är när yrkesetiken kopplas på, menar hon. Den undersökning som studenterna ska genomföra under sin VFU ska göras på ett etiskt sätt vilket exempelvis innebär att avsluta när barnen vill. Begreppen etik och yrkesetik nämns alltså som en förberedelse för VFU-perioden men det ges inga närmre förklaringar av begreppen. Mentorsträffen efter VFU-perioden handlar enbart om bedömningar och det går inte att urskilja några explicita yrkesetiska innebörder.

#### *Johan*

Att få med sig alla elever, göra dem delaktiga och låta dem komma till tals genom förslagsvis öppna frågor och arbete i mindre grupper är exempel på innehåll i den yrkesetik som har följt Johan under samtliga tre terminer. Ett uttryck som Johan använder från första början är ”mina vänner” i sitt tilltal till eleverna. I T4 frågar jag om han säger så medvetet och i så fall, varför? Han förklarar att det är medvetet och ett sätt för honom att ge en känsla av jämlikhet mellan honom och barnen. Han har däremot inte reflekterat över skälen förrän jag frågar honom. I T3 beskriver Johan sin strävan att vara tydlig med kunskapsmålen inför eleverna och då är instruktionen och strukturen på planeringen det som betyder mest. Elever behöver dock inte visa sin kunskap genom att prata utan det finns även andra vägar. Genom att fråga eleverna hur de har tolkat olika uppgifter tar Johan ansvar för och säkerställer att de har förstått. Han säger:

Nej, men så som jag har varit där så har jag varit extra uppmärksam efter någon genomgång när man sedan ska börja på arbetet försökt gå fram till de här personerna och frågat dem hur de har tolkat uppgiften och om de har tolkat den på samma sätt och lite så.

Detta är exempel på hur inkluderingen från början handlar om att låta alla komma till tals men med tiden ser Johan fler sätt som medverkar till barnens

delaktighet men också att han har ett särskilt (yrkesetiskt) ansvar att ta kontakt med barnen och hjälpa dem till delaktighet.

I observationen av en lektion i T2 ska Johan ha boksamtal med barnen. Johan inleder med att alla är fria att säga precis som man vill, tycker och tänker. Samtalet blir ganska svårt att få igång. Barnen ställer lite frågor men har inte så många funderingar kring texten. Även om Johan säger att det är helt fritt att uttrycka sig och tycka vad man vill så upplever jag att det råder en disciplin i klassrummet som blir ett yttre hinder och motverkar spontana uttryck. I Johans didaktiska planering står det att eleverna ska utveckla sin ”förmåga att samtala och lyssna på ett utvecklande och reflekterande sätt”. Johan tycker själv efteråt att han var ganska styrd av metoden han använde och därför inte fångade upp barnens uttalanden. När det gäller kulturen i klassrummet så menar Johan att han måste anpassa sig efter hur det är på VFU-platsen men att det är viktigt att det han framför ändå känns rätt för honom själv. Detta återkommer i varje intervju, att finna sina egen väg. Johan menar att han tar intryck av utbildningen på högskolan, sin VFU och har egna erfarenheter sedan tidigare men han kan inte göra som någon annan utan måste bearbeta sina intryck, föra samman och göra alla intryck till något som passar honom själv. Han säger:

Ja, det tycker jag väl absolut att jag måste ha något eget sätt, jag kan inte kopiera någon annans stil rakt av, hur de gör att jag ska göra så bara för att så gjorde min handledare.

Johans uttalande visar hur förförståelsen och livsvärlden ligger till grund för hur han lär sig och utvecklas. Ett av Johans personliga mål under första terminen är att ha ”lektioner med stor elevaktivitet där alla har möjlighet att delta”.

I T2 möter Johan en troende pojke som han tycker det är svårt att samtala med eftersom ämnet är abstrakt och pojken är mycket drivande i sin tro. Under en annan lektion, som jag observerar, visar Johan ett brev från en utomjording som tänker flytta till Jorden och ber barnen skriva ett svar och berätta om Jorden. Den troende pojken uttrycker att han inte vill ha hit en utomjording och Johan föreslår då att han inte ska skriva så positivt om Jorden. Senare berättar Johan att pojken inte börjar skriva förrän VFU-läraren försäkrat honom om att utomjordingen är påhittad. I Johans didaktiska

planering inför lektionen sägs ingenting som kan relateras till yrkesetiska innebörder men i genomförandet görs barnen delaktiga. Att VFU-läraren får träda in och förklara att utomjordingen är påhittad, visar situationens mångtydighet där Johan beslutar att inte avslöja sitt påhitt men i efterhand förstår att VFU-lärarens relation till pojken hjälpte henne att göra ett val som var bättre för pojken. Johan får anledning att reflektera kring de olika valen som gjordes.

I T3 när eleverna ska delta i ett adventsfirande upplever Johan att det finns elever som skulle vilja slippa firandet. Religionen blir på olika sätt problematisk både för att den är svår att samtala om och för att barn kan känna sig påtvingade vissa uppfattningar eller exkluderade genom firandet av specifika högtider. Situationen ger Johan anledning att fundera kring hur olika synsätt ska kunna mötas i verksamheten utan att någon känner sig exkluderad.

När jag observerade Johans lektion i T3 fick barnen först diskutera i grupper och sedan redovisa inför resten av klassen. Det blev lite rörigt under diskussionerna och en del hade svårt att koncentrera sig. Johan får säga till elever som är oroliga men han behåller sitt eget lugn. Alla i gruppen får gå fram vid redovisningen men alla måste inte säga något. Vid handledningssamtalet uttrycker handledaren att instruktionen var lite otydlig och att diskussionen blev lite lång. Däremot tyckte handledaren att samarbetet i grupper var bra för att barnen kunde lära av varandra. Det var också bra att barnen fick gå fram även om det blev oroligt. Handledaren menar att Johans lugn var positivt men att han behöver vara mer bestämd. Det blir stökigt men Johan reflekterar kring hur tydligare instruktioner kan förbättra situationen. Handledaren uttrycker hur barnen lär av varandra i grupparbetet. I den didaktiska planeringen av lektionen har Johan inte heller nu uttryckt något som kan kopplas till de yrkesetiska innebörderna. Det handlar bara om ämnet, genomgångar och vad eleverna konkret ska göra. Observationen av lektionen och handledningssamtalet visar däremot att barnens deltagande och inkludering får betydelse i vad som händer men ändå nämns ingenting av det i planeringen. Det betyder att yrkesetiken inte uttrycks explicit av Johan men den kommer implicit till uttryck i hans handlingar genom att han visar en vilja att göra barnen delaktiga på olika sätt för att inkludera dem.



Något som Johan kommer in på flera gånger under intervjun i T3 är att det innebär ett stort hinder att inte känna barnen, både när det gäller att hitta rätt nivå på uppgifterna och att ta tillvara allas olikheter. Detta återkommer i T4 när vi samtalar om gränssättningar. Johan menar att man måste vara rättvis och därmed konsekvent i hur man agerar utifrån regler så att barnen kan förstå när de blir tillsagda. Samtidigt behöver man ta hänsyn till individen och situationen vilket inte är så enkelt när man inte känner barnen. Han behöver ständig träning för att se vad som händer i situationen men också för att avgöra vilka strider han är beredd att ta.

Vad man ska låta vara och vad man inte kan låta passera utan, nej, det är lite sådant som, men det är en ständig träning och det är inget som jag kan säga att såhär gör jag utan (nej) det är väldigt varierande från situation till situation och det kan jag känna att det är väl inte helt bra alla gånger, man vill ändå kunna ha en rättvis uppbyggnad av någonting, när man bygger upp, att man vet vad man har för lärare eller så att säga, att som lärare vara medveten att ”sa jag inte till om det där nu till den personen, kan jag säga till det till den personen”, om någonting som egentligen kan vara likvärdigt.

Korta VFU-perioder hindrar Johan att skapa relationer till barnen och hans berättelse vittnar om hur tidsfaktorn blir betydande även för de gränssättningar som behöver prövas i konkreta situationer.

Jag gör en observation av Johans lektion även i T4 och då diskuterar barnen filmer de sett och Johan påpekar att man tillsammans minns mer av vad man sett. Johan måste säga till en flicka att vänta på sin tur men gör det diskret.Handledningssamtalet efter lektionen handlar om att förklara varför man gör något, att ha tydliga mål och att barnen får skriva på olika nivåer.Handledaren menar att det är viktigt att vara flexibel när det gäller i vilken ordning barnen gör saker. En del barn klarar inte av när instruktionen har många steg. Johan tycker inte att genomgången blev som han tänkt sig. Några hängde inte med.Handledaren säger att Johan kunde visat filmen igen för barnen gillar upprepning. I klassen finns barn med mycket skilda bakgrunder vilket enligt handledaren medför att det finns en större acceptans för olikheter. Johans uppgift syftar till att de ska lära känna varandra bättre. Bilder och film underlättar när det finns barn som har svårt med orden. Johan har några idéer om vad han kunde gjort annorlunda. Något barn kunde ha berättat om sin familj eller så kunde de ha berättat för varandra. Johan kunde haft fler uppgifter för dem som arbetar snabbt. Handledaren berättar hur nyanlända

barn kommer direkt in i klassen, utan språk och skolbakgrund samt utan att någon kartläggning görs. Samtalet berör även ordningsfrågor. Ett barn fick tillåtelse av Johan att gå på toa under genomgången, något som egentligen inte är tillåtet. När Johan stängde dörren till klassrummet bröt han en rutin och barnen vill ha rutiner, menar handledaren. Sammanfattningsvis så visar Johan återigen att han vill få med sig barnen och göra dem delaktiga. Han reflekterar aktivt kring hur han ska utveckla sitt arbete för att få med sig alla. Han är lugn och diskret när han säger till barnen men får kritik av handledaren för att han bryter mot regler och rutiner. När Johan i intervjun talar om gränssättningar och att vara rättvis gentemot barnen frågar jag om han tar intryck av sin handledare eller om han bara gör något som känns rätt i situationen. I svaret uttrycker han betydelsen av att hitta sin egen väg och träna genom erfarenheter i olika situationer:

Ja, det är väl en kombination av både den ena och det andra, det som känns rätt i situationen det är inte som att jag går och tar en paus när jag behöver säga något jag behöver veta för att kunna säga till dem om det här till exempel eller något liknande utan det som känns rätt i den situationen och det är en kombination av tidigare erfarenheter hur andra har gjort och vad jag tycker har fungerat bra i liknande situationer.

När VFU-uppföljningen i kursen sker återkommer frågan om gränssättningar och hur flera känner sig hämmade som studenter. Johan menar dock att han har haft möjlighet att ta egna initiativ och fått positiv respons när han tagit egna beslut.

Under T4 får Johan anledning att fundera på hur man förklarar för någon som inte kan språket eftersom han möter barn som inte kan så mycket svenska under sin VFU. Det kommer även nyanlända barn på besök när han är där och han tänker sig in i den situation som han kan hamna i framöver. När de nyanlända kommer är klassläraren ledig, vilket får Johan att inse hur oerhört viktig läraren är för att skapa trygghet hos barnen. När barnen befinner sig i en särskilt utsatt situation blir lärarens ansvar för barnens trygghet tydligt för Johan, ett ansvar som faktiskt finns för alla barn men som kanske inte alltid uppfattas av studenterna.

Reflektionen är något som har följt Johan från första början. Han nämner det inte konkret i intervjuerna i T2 men menar i T3 att reflektionen funnits hela tiden men att den blivit tydligare för honom. Reflektionen sker både före,

under och efter lektionerna och han reflekterar alltmer aktivt. Han nämner specifikt hur han är mer noggrann i sin planering och reflekterar kring om uppgiften verkligen tränar det han avser.

Det som tillkommer i T3 är att Johan har stor hjälp av teorierna från kurserna i utbildningen. Teorierna har fördjupats och är ett stöd för planeringen när han funderar över vilka situationer som kan uppstå. Tidigare erfarenheter gör det lättare att identifiera vad man behöver fokusera mer på. Här beskriver Johan hur han utvecklas och lär sig genom att föra samman teori och praktik i reflektionen.

Sammanfattningsvis framstår många frågor som angelägna för Johan och de följer honom under utbildningen genom att olika händelser kan ge nya perspektiv och tillföra nya erfarenheter. Yrkesetiken handlar om viljan att göra barnen delaktiga och att skapa goda relationer. Detta har Johan fokuserat på både i reflektioner om hur han ska utveckla sina lektioner men också som konkreta handlingar som är synliga i observationerna. I mötet med barnen är Johan lugn även när de är oroliga och han kallar dem ”mina vänner” för att skapa en känsla av jämlikhet. Han vill vara rättvis men inser att det är svårt och yrkesetiken behöver tränas genom gränsdragningar i konkreta situationer. Johan är mån om att finna sin egen väg och jag tolkar det som att hans lärande i yrkesetik måste föras samman med tidigare erfarenheter och omforma livsvärlden. Genom situationer som uppstår under Johans VFU tillkommer även helt nya funderingar såsom att kunna möta barn som saknar svenska språket. Reflektionen har utvecklats för Johan och han känner sig hjälpt av olika teorier från kurserna. Intervjuerna med Johan visar att han har många erfarenheter av moral och etik från sina VFU-perioder som han reflekterar kring men det som är synligt i hans lektioner nämns knappast inte i de didaktiska planeringarna. Innebörder och begrepp finns med i förberedelser på högskola och i handledningssamtal men de diskuteras eller problematiseras inte närmre.

### *Lena*

Från och med T2 uttrycker Lena att barnen ska ha roligt när de lär sig eftersom lärandet då blir mer effektivt. Hon säger att hon ”lurar” dem att lära sig. Det gäller att planera och att vara strukturerad för att få med även elever som har svårt att lyssna. Att hjälpa alla barn oavsett hur de lär sig är en

utmaning för Lena. Hon tyckte själv att matematik var trist när hon var liten men har genom utbildningen förstått att matematik finns överallt och hoppas att hon ska få lära sig många metoder och taktiker. Hon frågar barnen efter lektionerna vad som varit bra för att på så sätt veta inför nästa gång vad som fungerade. När hon genomför egna matematiklektioner gör hon det utifrån sin idé om att de ska ha roligt.

Jag observerar Lena under en matematiklektion och hon inleder med att dela barnen i två grupper som får spela olika spel. Det blir konflikter mellan barnen, de kan inte reglerna, vissa barn bestämmer över andra, någon fuskar och gruppindelningen ger upphov till missnöje. Lektionen är alltså inte problemfri men sådant som Lena enligt intervjun strävar efter såsom att göra det intressant för barnen och att inkludera alla genom att bestämma grupperna är synligt. Under genomförandet sker en hel del exkluderingar som Lena inte kan ta tag i eftersom det mestadels sker när hon är i andra gruppen. Lektionen visar flera svårigheter att agera utifrån exempelvis inkludering.Handledningssamtalen handlar mest om vad som konkret ska ske och ordningsfrågor i form av gruppindelningar diskuteras. Genusperspektiv kopplas flera gånger till ordningsfrågorna. Lena vill att barnen ska ha roligt men uttrycker svårigheter att se vad som händer i relationerna mellan barnen när hon själv är aktiv och att skapa en position när hon kommer in tillfälligt i klassen. Lena menar att det tar tid att skapa förtroende hos barnen. Vid något tillfälle hade hon velat höja rösten men var osäker på om det var möjligt i den rådande kulturen.

Lenas personliga mål för T2 kopplar jag till yrkesetik. Hon vill lära känna barnen så bra som möjligt, bli säkrare i sin ledarroll, reflektera över innebörden i läraryrket och de egna förutsättningarna. Hon vill vara aktiv i olika moment i undervisningen och utvecklas som person genom att våga mer och ta egna initiativ. De personliga målen tyder på en medvetenhet om relationernas och den egna livsvärldens betydelse för lärarrollen samt ansvaret som lärare.

Lenas didaktiska planeringar handlar mest om vad som ska utföras men hon uttrycker även att barnens lärande blir mer effektivt när de har roligt och att lärandet stimuleras genom att barnen får möjlighet att berätta om sina tankar.

Hon nämner också att barnen får arbeta i par för att de ska kunna hjälpa varandra. Även här finns inslag om relationernas betydelse.

Under T3 utvecklar Lena sina idéer om att använda barnens intressen för att göra lektionerna roliga och intressanta. När hon vill få med sig några stökiga killar använder hon deras fotbollsintresse för att motivera dem. Hon beskriver det så här:

Till exempel så hade jag en lektion nu i svenska många i klassen gillar fotboll och då förde jag in Zlatan i lektionen "woahh" såhär och då fick man även de...lite, ja, de eleverna som inte kan sitta still och så eller koncentrera sig och så även de fick man ju med och det kändes jättebra på det sättet.

Ett problem är att hon inte hinner lära känna barnen ordentligt under sin korta VFU. För att få in allas olikheter i sin planering behöver hon veta ganska mycket både om hemsituation, intressen, hur de lär sig och vilka ambitioner de har.

...deras kunskaper, deras bakgrund kanske lite grand för att förstå olika elever lite bättre, det är så mycket olika personligheter...

Lektionerna måste variera, inte bara genom att tillgodose olika intressen men också genom att uppgifterna har olika nivåer. Barn som har koncentrationssvårigheter kräver mer planering. De behöver kanske ett upplägg som ger dem möjlighet att vara aktiva och det är särskilt viktigt att tänka på vilka de arbetar ihop med. Ibland behöver de mer uppmärksamhet och då bör de få det, menar Lena, som därmed låter behovsprincipen styra före likhetsprincipen. Det är viktigt att även barn som är stökiga får känna att läraren bryr sig om dem. Planeringen hjälper Lena att göra lektionerna bra för alla men säkerställer även att hon följer läroplanen. Hon berättar om en lektion som hon utförde på liknande sätt vid två tillfällen. Första gången gick allt bra men andra gången blev det oroligt och stökigt i gruppen oavsett hur hon försökte. Lena tror att det handlade om att barnen var trötta eller hungriga och därför spelade det ingen större roll vad hon gjorde. Yttre faktorer försvårade för Lena att agera så att barnen kände omsorg och att hon kunde nå dem i sitt lärande.

I VFU-uppföljningen i T3 diskuterar lärarutbildare och studenter hur barnen kan känna sig trygga i undervisningen. Ett bra klassrumsklimat innebär att

eleverna vågar uttrycka sig, har kul och att man genom olika uppgifter kan se om barnen har förstått. Om de inte förstår kan de känna sig otrygga. Ett förslag är att arbeta i mindre grupper. Klassrumsklimat, trygghet och didaktik vävs samman.

Lena, som har samma VFU-lärare under samtliga terminer i studien, ser redan från T2 upp till henne och tycker att hon är en bra förebild. Det är främst hennes förmåga att kunna ”läsa” barnen och att både kunna skoja med dem och vara sträng utifrån hur situationen ser ut som Lena eftersträvar.

...men sen att hon läser av vissa barn om de kanske just den morgonen är han eller hon trött kanske inte man ska gå in just så mycket eller att det hänt något så i familjen kanske...

VFU-läraren lyssnar på barnen, förklarar för dem, lär känna dem och får på så vis respekt. Lena vill att barnen ska få vara med och bestämma till en viss gräns. Hon känner sig testad av barnen och vill inte bli för mycket kompis med dem eftersom hon tror att de mister respekten för henne då.

I T4 känner Lena fortfarande att barnen testar gränser när hon kommer som student. Hon nämner återigen sin VFU-lärare som förebild och beskriver hur hon går tillväga när hon möter barnen från början. Strategin går ut på att hålla lite distans, bygga upp respekt och förtroende långsamt och successivt närma sig barnen och få dem att känna sig trygga. Respekt är en fråga om balans, att inte bli för mycket kompis. Beroende på hur situationen ser ut ska man både kunna kramas men också sätta ned foten. Lena tror att kommunikationen är viktig när man ska lösa konflikter, att fråga efter problemen och känslorna. Läraren måste visa förståelse och respekt genom att tala lugnt och vara professionell. Att vara professionell innebär att inte visa för mycket känslor, menar Lena. Hon säger:

...när det gäller moral och etik så måste man visa förståelse och respekt och allt det där till eleverna om man vill ha det tillbaka och prata på ett sätt så att de förstår på ett lugnt sätt och inte höja rösten kanske, ja det beror på vad det är för om man möter en arg elev med ilska från lärarens håll också eller höjer rösten då blir det bara värre tror jag men försöker tala lugnt kanske. Det är inte alltid så lätt man får försöka att vara professionell som lärare och inte visa så mycket känslor kanske.

Ett annat sätt att respektera barnen är att visa dem att det inte finns ett rätt svar och ett sätt att göra saker. Deras förslag och svar ska tas tillvara. Barnen visar respekt genom att inte höja rösten åt läraren och genom att lyssna. När Lena var liten fanns det ett rätt svar och barnen hade mer respekt för läraren men hon tycks föredra såsom det är nu.

Under ett vikariat i T4 möter hon en pojke som är väldigt utåtagerande och som hon har svårt att hantera. Hon vet inte riktigt hur man ska kunna bemöta honom men tror inte att det finns några hopplösa fall. För Lena är det angeläget att skolan erbjuder barnen en trivsamt och trygg miljö, speciellt med tanke på att många barn har det svårt hemma. Hon vill bjuda in barn att berätta när de är tyngda av något. Men trivseln och ett lustfyllt lärande måste kombineras med ett allvar som handlar om att nå målen. Utbildningen har gett Lena många idéer om hur lärandet kan göras roligt. Under VFU-uppföljningen i T4 nämns gränssättningar men det blir ingen diskussion om det.

Sammanfattningsvis vill Lena göra lärandet roligt och därmed också effektivt för barnen. Planering och struktur är verktyg som hjälper henne att göra lektioner som fungerar för alla barn, oavsett hur de lär sig, vad de är intresserade av eller hur deras koncentrationsförmåga är. För Lena innebär yrkesetiken att bygga goda och respektfulla relationer till barnen för att skapa en trivsamt skolmiljö som inkluderar alla och därigenom stimulera lärandet. Utbildningen har gett henne olika idéer och hon utvecklar dem successivt genom att fråga barnen vad de tyckte om lektionen. Hon har sin VFU-lärare som förebild för att utveckla yrkesetiken och bli en auktoritet för barnen. Alltför korta VFU-perioder blir ett yttre hinder för Lena att pröva VFU-lärares strategi om att hålla viss distans till barnen i början och långsamt bygga upp förtroendet.

### **Inriktning mot grundskola 4-6**

Stina får ensam representera denna inriktning på grund av bortfall i studien (se fotnot nr 11).

*Stina*

Under T2 inser Stina hur viktiga hennes ämneskunskaper är för att kunna känna sig trygg i lärarrollen och hjälpa barnen att utvecklas på olika sätt. Hon behöver kunskap i att utforma uppgifter på olika nivåer utan att det är synligt för barnen vilka som är på en enklare nivå. Jag observerar Stina när hon under en lektion delar in klassen i smågrupper som hon själv bestämmer. Hon samtalar med barnen om matematik samtidigt som de får klippa i snören. Stina säger att det inte gör något om någon gör fel. Det viktiga är att ta reda på hur man tänkte och varför det blev fel. Vid en annan lektion som jag observerar delas barnen in i grupper som får tävla mot varandra. Stina efterfrågar förklaringar av uträkningar och därmed överordnas samtalen kring matematiken tävlingsmomentet. I intervjun förklarar Stina att hon vill ha en bra attityd till alla barn och det sker genom att hon ger dem tid, visar att de får svara fel och genom att hon ställer frågor till dem.

...för det är ju deras ord som de kan förstå det eller så här att man, sen vill jag ha det typ att det är OK att säga fel att vi kan vi kan det är inte bara för att någon säger fel och jag skriver det på tavlan så är det ju inte den personen som gjorde fel utan så här kan det bli...

Samarbetet i smågrupper som Stina bestämt och det riktade intresset mot förklaringar istället för konkurrens i tävlingen samt fokus på varför det blev fel, inte att det blev fel, medverkar till att skapa trygghet och delaktighet i diskussionen om matematik med barnen.

I VFU-uppföljningen i T2 uppmanas studenterna att knyta ihop teori och praktik genom att relatera sina erfarenheter till kursinnehållet. Studenterna fick dela med sig av sina erfarenheter i smågrupper och de pratar om att väcka intresse hos barnen och hur man ska närma sig dem på ett bra sätt. De diskuterar sitt eget lärande genom att handledaren under VFU-perioden påpekar saker som de kan reflektera kring och sedan förbättra till nästa tillfälle. De beskriver olika situationer från skolan om hur exempelvis tryggheten i kompisar blir avgörande för en elev och hur de ska skapa relationer till eleverna utan att komma för nära. Sociala mediers betydelse tas upp utifrån svårigheten att skapa relationer utan att överskrida gränsen för pedagogens roll. I uppföljningen finns flera inslag som jag relaterar till yrkesetiken såsom relationsbyggande, gränssättningar och att utvecklas genom



att reflektera. Det mesta stannar dock vid att studenterna delar med sig av erfarenheter och det sker inga fördjupade resonemang om något specifikt.

På mentorsträffen efter VFU-perioden i T2 nämns också flera aspekter som kan kopplas till yrkesetik, såsom att vara auktoritet och tänka på sitt förhållningssätt till barnen, att vara moralens väktare och att inkludera alla barn. Studenterna lyfter problemet med att det inte alltid finns teorier på praktiken utan det blir en konflikt mellan lärandet i kurser och lärandet på VFU-platsen. Det blir dock inte heller här några diskussioner eller mer djupgående resonemang kring yrkesetiken.

För Stina har det funnits en ganska tydlig inriktning på de problem som hon brottats med från termin till termin under utbildningen. Det handlar om att sätta gränser och att inkludera barnen. Det är främst hur man ska kunna inkludera stökiga barn som upptar Stinas intresse. Redan i T2 uttrycker hon en önskan att kunna inkludera oroliga barn så att de utvecklas och kommer med i undervisningen och inte pekats ut och blir stämplade som besvärliga. Hon menar att de måste bemötas med dialog och förklaringar.

Handledningssamtalet i T2 handlar mycket om ordningsfrågor och Stina får råd om att ”ge blicken” när eleverna inte arbetar ordentligt. Hon får beröm för att hon ingjuter lugn. Under T3 utvecklas svårigheterna att inkludera oroliga barn till en rejäl konflikt inom Stina mellan utbildningen och hennes egna värderingar. Stina menar att det finns olika förklaringar till barnens beteenden och de måste mötas med respekt och involveras i undervisningen.

...jag vill kunna säga ifrån och sätta gränser men jag vill liksom kunna vara att de aldrig behöva vara orolig för att jag skulle, de ska aldrig behöva vara rädda för mig...

Läroarbetsbildarna både i HFU och VFU är överens om att barnen behöver direkta och tydliga tillsägelser medan Stina känner att hon i så fall måste ändra det personliga och gå tvärs emot vad hon tror på. Hon beskriver sina funderingar så här:

...eller jag vet det om mig själv men samtidigt kändes det lite såhär, jag vet inte om jag ska välja att ändra på, eller den sidan eller om jag måste hitta ett sätt som passar mer min sida, jag vet inte...

Som student kan hon inte vara säker på att hon har rätt i vad hon känner och hon vågar inte tala om vad hon tänker eftersom hon är rädd för att betraktas som kritisk och ifrågasättande. Ändå kan hon inte förmå sig att gå emot det hon själv tror på. Detta dilemma löser sig i T4 när Stina får en annan VFU-plats och får erfarenheter av en lärare som arbetar annorlunda men ändå i samklang med vad Stina lär sig i högskolans kurser. Nu får hon istället möjlighet att pröva sin gränssättning i klassen under två lektioner när hon får vara helt själv. Stina berättar i intervjun att det blir rörigt första lektionen, sedan pratar hon med eleverna och andra lektionen fungerar det bättre. Att få vara själv med eleverna gör att Stina tänker mindre på vad VFU-läraren vill och mer på hur hon själv vill utforma lektionen. Hon prövade flera sätt att lugna eleverna första lektionen men inget hjälpte. Att de var oroliga berodde delvis på att hon och klassen inte kände varandra, tror Stina.

I sin didaktiska planering av lektionerna i T4 har Stina flera inslag av värderingsövningar och elevernas möjligheter att uttrycka sina åsikter är i fokus. Genom flera konkreta övningar ska elevernas rättigheter gestaltas. I planeringen uttrycks elevernas deltagande både som att tala och att lyssna. I dessa didaktiska planeringar är ämnesstoffet i sig inriktat på att diskutera medan en annan didaktisk planering inte på samma sätt berör elevernas rätt till deltagande eller möjligheter att uttrycka sig. Planeringen tycks alltså i vissa ämnen få fler inslag som kan relateras till yrkesetiken.

Under T3 nämner Stina hur hon vill bygga upp ett positivt klimat i klassen genom små fortlöpande åtgärder där samtalet är ett redskap. Detta är hennes alternativ till de direkta tillsägelser som förespråkas av lärarutbildarna vilket leder till konflikt inom henne. Under T4 möter hon ett positivt klimat i den nya VFU-klassen och märker att läraren tar sig tid varje dag för små övningar som stimulerar det goda klimatet. Stina lyckas inte skapa ett lugn i klassen på egen hand men får ändå möjlighet att pröva sina idéer. När hon under en lektion delar in klassen i två delar, en demokrati och en diktatur så vägrar en pojke vara med. Stina löser det genom att han får sitta i fängelse och bjuder sedan in honom i undervisningen med jämna mellanrum. Eleven verkar vara nöjd med lösningen. Under lektionen upplever Stina att många bollar ska hållas i luften samtidigt. Ännu känner hon sig inte så trygg i ämneskunskaperna och hinner inte riktigt med allt.

Redan under T2 uttrycker Stina hur viktigt det är med reflektionen. Hon menar att det känns bra för henne när lektionen flyter på men inser att det är kanske när hon möter motstånd som hon egentligen lär sig mest för då tvingas hon reflektera och ompröva sitt agerande. I T4 uttrycker hon lärandet utifrån demokratiklektionen som att pröva och få egna erfarenheter. Hon diskuterar med VFU-läraren som inte ger henne några rätta svar utan ett utrymme att finna sina egna vägar. Detta uppskattar Stina eftersom hon inte fick denna möjlighet under tidigare VFU. Hon säger:

...min lärare pratade med mig om för jag frågade henne var typ ljudnivån var gränsen går och typ hur pratigt det får vara och sådana grejor och då sa hon att alla har olika, alla klasser ser olika ut och man har olika toleransnivåer eller så här. Det känns bättre. Då är det mer inte att hon säger till mig så här måste du göra, det här är rätt eller fel eller så utan då är det mer att jag får fundera själv på vad jag tycker är bra och så.

Ytterligare en sak som Stina funderar på under T4 är att hon måste vara konsekvent med de regler hon framför. Problemet blir tydligt eftersom hon kommer in i en grupp som hon inte känner och som redan har bestämda regler. När hon i framtiden får en egen klass känner hon barnen och då vill hon formulera regler tillsammans med dem.

På VFU-uppföljningen under T3 lyfter studenterna många frågor som har med bemötandet av eleverna att göra. Samtalet sker mellan lärarutbildare och ett tiotal studenter där alla får berätta om sina upplevelser. Didaktiken förs samman med olika frågor kring att ha roligt, få med alla, stödja barn med svårigheter, sätta in lärandet i ett sammanhang, sätta ramar utan att skälla, bjuda in till att ställa frågor och vara en förebild som lärare. Olika förslag om hur man gör detta samtidigt som barnen lär sig ämnet diskuteras. Ämnesdidaktik och yrkesetik vävs samman.

Sammanfattningsvis upplevde Stina en konflikt mellan sina egna värderingar och vad utbildningen förespråkade. Detta visar tydligt hur en VFU-placering kan bli ett yttre hinder för studenten att använda sina egna erfarenheter och utveckla sin professionalitet. Hennes upplevelser visar hur mångtydig yrkesetiken är. Det finns inte några rätta svar utan yrkesetiken handlar om att ta ansvar för de val som görs i situationen utifrån tidigare erfarenheter. Stinas frustration upphörde när hon fick en ny VFU-lärare som gav henne utrymme att finna sina egna svar och pröva sig fram. Yrkesetiska problem som Stina

brottas med under längre tid är hur hon ska kunna vara en auktoritet och sätta gränser samt hur hon ska klara att inkludera alla elever. Redan första terminen talade Stina om hur motstånd gav henne anledning att reflektera och ompröva sina handlingar. Reflektionen har alltså kontinuerligt fungerat som en drivkraft i hennes utveckling av yrkesetiken.

### **Inriktning mot grundskola 7-9**

De gemensamma VFU-uppföljningarna för inriktningen i T2 och T4 följde ett upplägg som verkar vanligt förekommande. Studenterna får en och en berätta vad de varit med om under sin VFU och i samband med det lyfts lite olika aspekter av lärarrollen. Alla i gruppen är delaktiga men de problem som kommer fram ur erfarenheterna kommenteras kortfattat och analyseras inte. Flera berättelser mynnar ut i tankar kring frågor som mycket väl kan relateras till moral och etik men begreppen nämns sällan. I T2 fanns exempel på både misshandel och mobbning följt av en önskan att lära mer om att hantera detta. Samtalen handlar också om grupsammansättningar och om att få alla eleverna delaktiga i arbetet. I T4 är hållbar utveckling i fokus. Studenterna berättar om att bemöta olika attityder hos eleverna och lyfter vikten av att reagera på vissa åsikter. Det som återkommer är viljan men också svårigheten att göra eleverna delaktiga i diskussioner och samtal. Många uttrycker i T4 problematiken med att gå in på förhållandevis svåra ämnen under en kort VFU-period.

#### *Emma*

Intervjuerna med Emma får lite olika inriktningar beroende på att utbildningen inte innehåller någon VFU i T3. Då fokuseras betydelsen av moral och etik istället på kursinnehållet. I T2 och T4 lyfter Emma mobbning som ett centralt ämne i intervjuerna. När hon tar upp det i T2 handlar det till stor del om att få stöd utifrån genom lagar och skolsystem. Hon nämner polisanmälan som en möjlighet och ser både juridiska och moraliska aspekter av problemen med kränkningar. Hon prövar egna strategier som att bara avvakta och hoppas att problemet försvinner och att prata med mobbaren. Hon känner inte att hon kan diskutera problemen med sin handledare utan försöker istället med olika ”akutlösningar” i betydelsen egna lösningar som Emma kommer på i stunden. I T4 kommer problemet fram igen och intervjun handlar nästan uteslutande om mobbning. Efter att hon visat en film uttrycker

enstaka elever att de inte anser sig ha något ansvar gentemot andra människor eftersom det inte står i någon lag. Detta sätter igång funderingar hos Emma även om hon under sin korta VFU-period inte har möjlighet att följa upp dessa uttalanden särskilt mycket. Nu breddar Emma begreppet mobbning till utanförskap och kopplar samman problematiken med egna upplevelser från sin skolgång och hur hon har försökt hjälpa närstående. Utanförskap handlar för Emma om många olika saker och ibland menar hon att det blir missförstånd genom att man kan tro att någon som drar sig undan eller känner sig lite annorlunda faktiskt vill vara för sig själv.

... jag tänker att det finns mobbning där man medvetet utsätter en person för, alltså antingen kränkningar, fysiskt eller psykiskt, eller bara ignorerar personen eller så, medan det finns de också som är ensamma fast de kanske inte, alltså de andra kanske inte medvetet har satt dem i en ensamhet utan de kanske snarare tror att den personen vill vara ensam...

Då är det enligt Emma angeläget att ta reda på bakgrunden till utanförskapet för att kunna hjälpa på bästa sätt så att alla kan må bra i skolan. Problematiken med utanförskapet tror Emma har sin grund i att många inte tar sitt ansvar utan lever i en föreställning eller förhoppning om att någon annan ska ta itu med problemen. Att problemet inte lyfts i utbildningen kan ha att göra med synsättet att det är kuratorns ansvarsområde, tror Emma, men hon delar inte det synsättet utan ser läraren som ansvarig. Ansvaret försvåras dock genom att mycket händer på raster när läraren inte är med. Utifrån Emmas egna erfarenheter har hon många exempel på hur man inte bör hantera utanförskap. Hon har tänkt fråga sin handledare om hur man kan hantera problemen men har ännu inte haft möjlighet under sin korta VFU-period. På skolan har hon fått ett intryck av att man jobbar aktivt med alla slags problem och hon har märkt ett lugn bland eleverna som hon tolkar som ett tecken på detta aktiva arbete. Exempelvis inför nya klassindelningar finns det medvetna strategier för att på bästa sätt ta hand om de barn som man sedan tidigare vet har haft ett utanförskap, något som Emma ser positivt på. Utifrån erfarenheter i sitt privatliv känner hon lite oro för att inte kunna balansera ansvarskänslan i sin kommande yrkesroll så att hon själv mår bra:

...men det är ju någonting som jag får jobba på samtidigt som jag vill hitta en väg då där jag faktisk kan ta hand om dem och hjälpa dem i situationer men inte så att det går utöver mig själv så att jag mår dåligt för jag måste ju kunna komma dit och ge trygghet till alla elever och inte ligga hemma och må dåligt över att en elev har det dåligt eller så.

Emma inser att hon inte kan rädda världen och menar att hennes ansvar handlar om att finnas där för alla elever och ge alla trygghet. Det klarar hon bara om hon själv mår bra. En strategi som hon har fått från sin handledare och också hunnit pröva är att varje lektion försöka se eleverna i ögonen. Det var inte lätt men gav positivt gensvar hos eleverna.

Emma uttrycker det angelägna i att motverka utanförskapet och kopplar det starkt till personliga upplevelser från barndomen. Det personliga och yrkesrollen smälter samman genom de olika erfarenheterna och formar hennes livsvärld. Samtidigt är hon angelägen om att balansera privatliv och yrkesliv genom att i viss mån distansera sig. Begreppet mobbning vidgas. Hon ser fler aspekter av problematiken och funderar också mer kring ansvarsfrågor och strategier både i klassrummet men även organisatoriskt.

Något som upptar mycket av Emmas uppmärksamhet i T2 är elevernas bristande motivation och ansvar för att utföra olika uppgifter. Hennes ambition är att få alla delaktiga och ge alla lika mycket utrymme.

...jag ville ju att alla skulle få lika mycket plats, det är kanske omöjligt i många fall men ... jag hade ju inte tänkt att det skulle bli så att de två tog all plats och att de andra inte fick någon plats alls utan att det i alla fall skulle vara något slags jämlikt...

Hon sätter samman grupper som hon tror ska bli bra men som inte fungerar i praktiken. För att få eleverna att arbeta prövar hon olika strategier genom att föreslå idéer, hjälpa dem, välja material med relevant innehåll som alla klarar men ändå utmanar dem som kommit längre. Ibland känner hon att eleverna testat henne men hon finner även förklaringar i yttre förhållanden som exempelvis ett tufft schema. I vissa lägen reagerar hon med ilska men inser att det inte är en framkomlig väg. En bättre strategi är att tala med eleverna och i en klass tycker Emma att sarkasmer får eleverna att lyssna. I en annan klass fungerar det bättre om hon förhåller sig lugn. Hon tror att hon har läst någonstans att man ska tilltala grupper och individer på olika sätt men det känns också som en egen idé. Denna osäkerhet ser jag som ett tecken på att erfarenheter från olika situationer förs samman och blir en helhet för Emma. När de väl blivit en helhet är det inte längre så enkelt att sortera var lärandet kommer ifrån. Lärandet formar och omformar livsvärlden i en ständig process.

De situationer Emma möter under sin VFU sätter igång tankarna men hon tycker inte att hon har några hållbara strategier. Fast hon beskriver sina försök med olika strategier tycks hon alltså ha en känsla av att hon spontant löser situationer som uppstår. I T4 uttrycker hon värdet av att ge eleverna uppmuntran genom positiva komplimanger och hänvisar till BFL (bedömning för lärande) och strategin ”two stars and a wish”, att ge beröm men också ange något förbättringsområde. Emma har en tydlig utgångspunkt i värdet att göra alla delaktiga men stöter på problem som hon till största delen själv kan råda över men som inte alltid faller på plats även om hon tycker att det ser bra ut i planeringen. Den största utmaningen för Emma tycks alltså vara att i praktiken med dess skiftande förhållanden kunna förverkliga de värden som hon tycker är betydelsefulla. I T2 uttrycker Emma flera gånger svårigheter att fråga sin VFU-lärare om förhållanden som hon reagerar på. I arbetet med att motivera eleverna upplever hon att VFU-läraren har gett upp. Hon tycker sig se avsaknaden av samarbete mellan lärarna som en betydande del av problemet med relationerna till eleverna. I T4 möter Emma en ny VFU-lärare som fungerar som en förebild för henne och nu ser hon inga problem i att ta upp diskussioner om olika förhållanden.

Intervjun i T3 blir annorlunda genom att moralen lyfts i förhållande till de litteraturkurser Emma deltar i och som inte innehåller någon VFU. I samtalet om hur litteraturen kan användas i undervisning menar Emma att texterna kan bidra till samtal kring moraliska frågor men aldrig får bli som pekpinnar. Eleverna måste få tänka själva för att verkligen skapa förståelse och därmed stimulera lärandet:

...ja, alltså jag tror att man lär sig mer och tänker efter mer om man håller en diskussion än om man läser svart på vitt i en text att det här är rätt och det här är fel. Då kanske man vet att det är rätt eller fel men man kanske inte har någon förståelse för det eller så medan man om man diskuterar sig fram till ett svar kanske man har mer grund i varför man tycker att det är så

Frågor ska formuleras på ett öppet sätt utan att det finns ett rätt svar. I kursen har de fått pröva detta men vet faktiskt inte om de lyckats eftersom de saknar respons från elever. Här upprepas problematiken att det är i praktiken det måste fungera. Det räcker inte att det ser bra ut i planeringen.

Emma säger att begreppen moral och etik inte nämns i kurserna men ändå finns i det mesta. Hon kan inte själv förklara begreppen men kan ändå identifiera moralfrågor när de dyker upp i olika situationer. Begreppen borde synliggöras mer och reflekteras kring i utbildningen menar Emma. Hon upplever att moralen verkar självklar medan begreppet ändå är svårt att förklara. Moralerna tycks för henne hänga samman med en känsla som det inte är så lätt att argumentera kring. Gentemot eleverna vill Emma förhålla sig opartisk i betydelsen att hon inte själv vill agera som pekpinne utan kanske hellre låta exempelvis texter tala. Att Emma känner igen moralfrågorna i situationen men har svårt att benämna och synliggöra dem är en utmaning i hennes lärandeprocess och hon uttrycker att hon behöver hjälp med detta från utbildningen. Hon nöjer sig inte med att ha en känsla utan har upptäckt att hon också vill kunna förklara begreppen och argumentera i moralfrågor.

Emma föreställer sig att hennes uppfattningar om moral förändras under utbildningen men även hon, som person. Hon beskriver förändringen som positiv, att hon bildas, får ett akademiskt språk och att hon utvecklar en större förståelse för elever, en annan attityd. När jag frågar om hon tappar bort sig själv i den förändring som hon menar att utbildningen innebär för henne, säger Emma: ”Nej, nej, nej, det är snarare att jag hittar mig själv”. När jag i T4 återkopplar till det här med att begreppen moral och etik inte har synliggjorts tidigare i utbildningen svarar Emma att begreppen inte nämns nu heller men hon har fått syn på dem och tror att det har att göra med de intervjuer hon deltagit i.

Den lektion och det handledningssamtal som jag får möjlighet att observera är i slutfasen av elevernas novellskrivande kring utanförskap. Eftersom eleverna nyligen fått datorer är fokus på att hantera datorerna och att skicka sina texter för bedömning. Kamratrespons görs i den mån eleverna blir färdiga och paren sätts ihop under tiden. Handledningssamtalet sker av praktiska skäl i matsalen och handlar mycket om yttre förutsättningar för lektionerna och hur den fortsatta bedömningen ska organiseras. Handledaren ger Emma kortfattad respons genom yttranden om att hon har ”ett lugnt och tryggt sätt tillsammans med eleverna” och att hon är ”reflekterande och har lärartänk”. I ett avslutande allmänt resonemang om att förhålla sig till eleverna och att få med sig alla nämner handledaren att kamratresponsen under dagens lektion blev utifrån att kompisar valde varandra men så brukade det inte gå till. De



korta uttalanden som görs är inte lätta att förstå mer än som ett uttryck för att Emma tycks växa in i lärarrollen på ett positivt sätt. Det blir inga längre sammanhängande resonemang vilket skulle kunna bero på att samtalet sker i matsalen men det kan också tolkas som samstämmigt med övriga observationer av handledningssamtal i betydelsen att samtalen mestadels handlar om arbetets konkreta fortskridande och att djupgående analyser av vad som hände i mötet med barnen till stor del saknas.

Sammanfattningsvis är det att motverka mobbningen och att få barnen intresserade och motiverade som Emmas yrkesetik handlar om. Förståelsen av mobbning utvidgas till utanförskap och privata erfarenheter bidrar till att hon upplever problematiken som angelägen men samtidigt som hon ser många olika aspekter av utanförskapet har hon inga strategier för att ta itu med problemen. Hon befärar att det kan bli svårt att upprätthålla en professionell distans i yrkesrollen i betydelsen att barnens problem inte kommer så nära att hon själv börjar må dåligt. Det yrkesetiska ansvaret omfattar dock alla barn vilket förutsätter att hon klarar av distansen för att kunna hantera ansvaret för gruppen. När Emma får en ny VFU-placering ser hon hur en väl fungerande skola kan göra eleverna lugna vilket hon tolkar som att samarbetet mellan lärarna fungerar och att det sker ett aktivt arbete i förebyggande syfte. VFU-läraren blir nu en förebild och hon är inte längre rädd för att ställa frågor. Emmas försök att motivera barnen lyckas inte så bra och hon bär på en känsla av att lösa situationer spontant men hon utökar ändå successivt strategier för yrkesetiken. För Emma är det tydligt att hon förändras under utbildningens gång på ett positivt sätt som innebär att hon alltmer hittar sig själv. Moralen identifierar Emma i olika situationer och förknippar den med en känsla men hon har svårt att verbalisera och benämna den.

### *Lisa*

Från T2 och genom samtliga terminer som undersökningen pågår lyfter Lisa fram vikten av pedagogernas ämnesövergripande samarbete för att påverka attityder. Under den första intervjun beskriver Lisa hur hon har sett dåliga attityder hos eleverna gentemot varandra men också mot lärarna och hon menar att eleverna tycks sakna motivation för olika ämnen. Attitydproblemen genomsyrar verksamheten och Lisa uttrycker att det krävs handlingsplaner för att motverka detta. Själv ser hon inte hur hon kan påverka under en kort

VFU-period. Hennes lösningsförslag handlar till stor del om att arbeta ämnesövergripande och på så sätt skapa sammanhang för eleverna.

...för att överhuvudtaget få eleverna intresserade och villiga att lära sig någonting så tror jag att man får ta det som ett ämne att diskutera andra ämnen för att de ska få ett sammanhang...

Om de vet varför de gör saker så blir de också motiverade, menar hon. Både svenskämnet och SO-undervisningen ser hon som möjligheter att hantera värdegrundsfrågor. Genom att läsa klassisk litteratur kan moral och känslor föras in i ett nutidsperspektiv, föreställer hon sig. Själv är hon med och genomför ett arbete med eleverna som innebär att de ska prata inför varandra. I situationen känns inte genomförandet så positivt eftersom eleverna tycker det är svårt att stå inför varandra men i efterhand reflekterar Lisa kring hur uppgiften ändå blev ett lärande. Eleverna tränades att formulera sig och göra sin röst hörd, men de fick också ta del av andras argument och tankar och fundera över hur personangreppen ibland tar över när argumenten tryter. I genomförandet märker Lisa att hon inte kan förutse allt som händer i lektionen och att hon därför ibland kan behöva improvisera. Att avvika från planen kan kännas dåligt för henne men för eleverna kan det ändå bli bra. Lisa tyckte att lektionerna blev bra eftersom eleverna genom en känsla av att ”det kan vara min tur att tala nästa gång” visade respekt för varandra. Det behövs mer diskussioner kring ämnen som berör menar Lisa, så att motivationen och därmed attityden ständigt förbättras genom ett långsiktigt arbete. Lisas reflektion kring förhållandet mellan plan och genomförande är en aspekt som flera studenter har upptäckt genom sin VFU och som kan hjälpa studenterna att våga avvika från planen i sin läroprocess. Värdet ”respekt” verkade inte finnas i Lisas planering men blev synligt i genomförandet av lektionen när hon reflekterade efteråt. Genom dessa exempel blir reflektionens betydelse för lärandet tydlig. Den första känslan var obehag men genom reflektionen blev det möjligt att se värden som inte framträdde direkt.

I T3 har inte heller Lisa någon VFU utan intervjun sker i anslutning till en litteraturkurs men hon kommer ändå in på att arbeta ämnesövergripande i lärarlag för att skapa sammanhang och kontext för eleverna. Hon menar att hon inte har sett ett sådant fungerande samarbete i praktiken utan bara hört talas om det under sin HFU. Hon upprepar hur sammanhanget hjälper eleverna att förstå och därmed ökar deras motivation. I övrigt beskriver Lisa

hur litteraturen kan användas för att lyfta moralfrågor kring kön, klass och etnicitet. Inkludering, demokrati och allas lika värde ska finnas i vardagen menar hon och behöver inte diskuteras men hon saknar föreläsningar om hur man konkret gör. Lisa ger exempel på hur man menar väl som pedagog men att det ändå blir fel ibland:

...vi pratade lite om det förra terminen, jag kommer inte ihåg riktigt vad det var för kurs när vi diskuterade men just det här utpekandet som ofta blir för att läraren vill visa ”jamen, jag är så positiv till multikulturella klassrum, det är så himla bra och du som kommer från ... kan inte du berätta hur man gör och”, så och då försöker man att vara positiv och ändå så blir det det här utpekandet att ”du är annorlunda”

Barn kan alltså pekats ut som annorlunda och dessutom i all välmening. Även när det gäller värden som är självklara är det svårt att agera utifrån dem, menar Lisa. Diskrepansen mellan att tala om och att agera förs återigen fram som en svårighet i lärandeprocessen.

I T4 har Lisa VFU och återkommer till samverkan mellan lärare men nu utifrån en konkret händelse. Under en introduktion av sociala aspekter i hållbar utveckling stöter Lisa på elevattityder som innebär en nedvärdering av människor. Lisas handledare tog diskussionen direkt vilket Lisa menar är nödvändigt för att tydligt visa att vissa uttalanden inte är acceptabla. Hennes handledare lyfter sedan problemet med sina kollegor och genom sitt sätt att agera blir hon en förebild för Lisa.

...det var ju bara det att just den här handledaren gjorde på det här eller de här sätten. Jag skulle kunna tänka mig att använda henne som förebild för mitt framtida arbete eftersom hon både tog det på plats och tog det vidare och liksom drog in lektionsuppläggen i vad som hade hänt så att man inte särskiljer skolans värdegrund med skolämnet svenska. Det blir oftast två skilda saker annars. Hon drog ihop dessa på ett så snyggt sätt.

I det fortsatta arbetet med lektioner kring hållbar utveckling vävs värdegrundsfrågor samman med undervisningen och Lisa återkommer nu till hur viktigt hon tycker det är med ämnesövergripande arbete. Att bearbeta vad som hänt under lektionen och sedan blicka framåt är en arbetsprocess som Lisa förespråkar för att få in värdegrundsfrågor i undervisningen. Min tolkning är att det som sker i mötet med eleverna får ligga till grund för hur hon går vidare vid nästa tillfälle, vilka värden hon behöver jobba vidare med. Hon upppepar idén om att använda klassisk litteratur. Lisa beskriver också hur

hon som pedagog är en moralisk stöttelelare och förebild, både språkligt och beteendemässigt.

Jag är inte bara min person när jag är lärare utan jag är ju någon sorts moralisk stöttelelare eller jag är, ja, vad ska jag säga, någon sorts utgångspunkt för dem, vad som är rätt och fel i det läget.

Pedagogen som förebild i lärandet uttrycks alltså både i förhållandet till VFU-läraren men också i den egna rollen gentemot eleverna. I den högskoleförlagda delen av utbildningen kommer värdefrågorna in i de didaktiska planeringarna i samband med den didaktiska frågan ”Varför?”, enligt Lisa. Utifrån föreläsningar kan studenterna i olika grupper föra egna diskussioner kring hur det praktiska arbetet kring moralfrågor kan utformas. I samtalen nämns inte ordet yrkesetik men den finns hela tiden närvarande genom frågor kring hur läraren ska förhålla sig till åsikter, till elever och hur läraren ska bete sig. Innehållet diskuteras men utan benämningar. Framför allt i ämnesterminerna har det konkreta agerandet diskuterats, tycker Lisa. Det praktiska agerandet, att fungera som förebild och att arbeta över ämnesgränser verkar vara betydelsefulla delar av Lisas utveckling i lärarrollen.

Sammanfattningsvis för Lisa fram vikten av att arbeta ämnesövergripande som en lösning för att höja elevernas motivation och därigenom förbättra deras attityder. Hon väver samman ämnesstudier med yrkesetiska förhållningssätt och förklarar hur det ena berikar det andra. Reflektionen kring lektioner hjälper Lisa att få syn på vad som egentligen händer i förhållande till planeringen men också att tänka framåt, hur hon går vidare. Även Lisa har sin VFU-lärare som förebild men lyfter dessutom sin egen roll som förebild i yrkesetiken, både i hur hon uppträder och hur hon uttrycker sig. Det konkreta utförandet är betydelsefullt för Lisa vilket har diskuterats i olika grupper under den högskoleförlagda utbildningen, framför allt i ämnesterminerna.

## Sammanfattning

*Hur visar sig det yrkesetiska ansvaret?* Moral och etik visar sig på olika sätt för enskilda studenter beroende på vilka erfarenheter de bär med sig. Erfarenheter som studenterna relaterar till i sina berättelser om hur moral och etik får betydelse i mötet med barnet förklaras utifrån exempelvis upplevelser från barndomen, men främst utifrån vad de möter under sina VFU-perioder. Tidigare erfarenheter gör att studenten upplever vissa aspekter i situationen

som mer problematiska än andra. Yrkesetikens innehåll tycks alltså ta sin utgångspunkt i och formas av studenternas livsvärldar som i sin tur omformas genom nya erfarenheter som tillkommer under utbildningen. Problemen med exempelvis auktoriteten som vissa studenter kämpar mer med kan relateras till flera olika aspekter av VFU-placeringen. Hur VFU-läraren fungerar som förebild, vilka möjligheter studenten ges att agera och vilken kultur som råder på platsen är faktorer som formar innehållet i yrkesetiken för den enskilde. Pedagogen som förebild nämns av lärarutbildare både på högskolan och på fältet samt av studenterna själva. Genom den ständiga upprepningen av betydelsen av förebilder i samband med yrkesetiken exemplifieras dygdetikens relevans för yrkesetiken. När VFU-läraren fungerar som förebild försöker studenterna efterlikna deras sätt att agera. Olika värden och erfarenheter utmanas främst genom situationer och möten mellan barn och pedagoger under VFU-delen i utbildningen. Studenterna uttrycker att det yrkesetiska ansvaret visar sig i relationerna till barnen och hur de eftersträvar en relation som är inkluderande, respektfull och tar hänsyn till barnens intressen. De brottas med olika gränssättningar och försöker balansera mellan en närhet i relationerna och en professionell distans. När de ser barnens behov eller utsatthet börjar de fundera kring olika sätt att agera. I handledningssamtalen diskuteras relationerna ofta som ordningsfrågor och hur man ska organisera arbetet för att undvika att det blir oroligt. Här får gruppindelningar stort utrymme vilket innebär att ledarskapet i allmänhet istället för dess yrkesetiska betydelse hamnar i fokus. Ibland ställs studenterna i svåra situationer som måste lösas omgående. Genom dessa situationer framkommer behovet av att utveckla fronesis, den praktiska klokheten, för att hantera yrkesetiken i mötet med barnen.

*Hur hanteras det yrkesetiska ansvaret i olika situationer?* Det oundvikliga ansvaret för den Andre utgör ett slags tvång som studenterna tycks känna av och agera utifrån. Flera studenter vittnar om hur de hamnat i olika situationer och tvingats agera. De beskriver då hur de agerar spontant eller prövar sig fram men efteråt reflekterar över hur det gick och hur de kunde gjort annorlunda. De lyckas exempelvis inte alltid med att inkludera barnen men de prövar olika sätt att agera yrkesetiskt utifrån en avsikt att inkludera. Yrkesetiken som inneboende i praktiken medför att den alltid blir beroende av olika val i situationen. Erfarenheten är en hjälp i handlingen men säkerställer inte att lämpliga och goda val görs eller att det i alla situationer går att agera så att det

blir positivt för alla. I agerandet blir yrkesetikens mångtydighet och de problematiska gränsdragningarna uppenbara och studenterna måste helt enkelt pröva sig fram utifrån den unika situationen för att utöka sina erfarenheter. Aristoteles kunskapsform *fronesis*, det praktiska omdömet, tränas successivt genom erfarenheterna. Ett problem är att flera av studenterna känner sig hämmade att agera på sina VFU-platser. De upplever att de inte ges möjlighet att pröva olika val utan tvingas anpassa sig till rådande kultur och kan därmed inte utöva och utvärdera sin yrkesetik som de vill. Planeringar ger studenterna en viss trygghet genom att de har tänkt igenom hur situationen kan bli och hur de kan gå tillväga beroende på vad som händer. Men de beskriver också hur planeringen kan bli ett hinder för dem i yrkesetiken utifrån att de i situationen inte vågar släppa planen och ge företräde åt det som uppstår i kommunikationen med barnen. Moral och etik uttrycks oftast inte i studenternas didaktiska planeringar mer än som enstaka formuleringar som, om än implicit, kan tolkas som moral och etik. De erfarenheter av moral och etik som fokuseras mest i utsagor av enskilda studenter är dock synliga i hur de agerar i mötet med barnen. Det finns tydliga ansatser i handlingar och uttalanden som uttrycker dessa aspekter även om det också finns klara skillnader i hur studenterna i intervjuer beskriver sina yrkesetiska strävanden och hur det sedan förverkligas i deras handlingar.

*Hur utvecklas lärandet i yrkesetik under de första terminerna i lärarutbildningen?* Ibland fungerar VFU-läraren som förebild och studenten försöker handla på liknande sätt. Denna strävan innebär dock försök att hitta sitt eget sätt, vilket innebär en utgångspunkt i livsvärlden. När VFU-läraren fungerar som förebild betraktas problematiska situationer som ett tillfälle för lärande och reflektion men om VFU-läraren inte motsvarar studentens bild av hur man bör agera blir olika dilemman besvärande och leder till konflikter inom studenten. Det blir då problematiskt att lära sig yrkesetik och studentens upplevelse blir negativ eftersom det personliga ifrågasätts när det uppstår osäkerhet om lämplighet för yrket. Detta innebär att VFU-placeringen kan få en mycket avgörande betydelse för studentens lärande. När VFU-läraren agerar på ett sätt som inte stämmer med studentens egna synsätt, oavsett rollen som förebild, sätts studentens reflektion igång. Studenternas reflektioner kring olika situationer under sina VFU-perioder visar att de systematiskt lär sig yrkesetik eftersom de resonerar om vad de strävar efter och hur de prövar olika strategier för att uppnå sina mål. När studenterna fått möjlighet att göra

samma aktivitet med barnen flera gånger beskriver de hur de har utvecklat yrkesetiken. Utifrån gjorda reflektioner kan de ha mindre fokus på sin planering och istället rikta uppmärksamheten mot barnen och samtalet med dem. Reflektionen är ständigt närvarande hos studenterna, särskilt när det gäller mer problematiska innebörder av yrkesetiken som de ständigt återkommer till i sina funderingar. Begreppet reflektion är dock inte särskilt vanligt förekommande. Det nämns emellanåt och blir alltmer frekvent hos studenterna med tiden men djupare resonemang kring reflektionens betydelse sker inte, varken i HFU eller VFU. De begrepp som kan kopplas till etik och moral, som exempelvis värden, normer, värdegrund och yrkesetik används i princip inte, mer än undantagsvis. Om begreppen nämns så framgår det aldrig tydligt vad som läggs in i begreppen, enligt studenterna. Studenterna lyckas trots bristen på begrepp beskriva en rad dilemman som de ställts inför. Observationerna visar dock att problematik som studenterna har med sig från sin VFU oftast stannar vid en presentation och att olika kommentarer yttras under uppföljningar i HFU. I handledningen under VFU-perioden ligger betoningen på vad som ska göras och i den mån olika problem lyfts så yttras mestadels en del goda råd. De skriftliga uttrycken visar en del av studenternas egna reflektioner kring problem de stöter på. Det är oklart i vilken mån de får återkoppling på vad de skrivit. Studenternas upplevelser av sina möjligheter till lärande inom utbildningen skiftar mellan olika studenter inom samma inriktning. Även om djupgående resonemang och diskussioner skulle kunna föras vid fler tillfällen så vittnar ändå studenter om ett lärande på olika sätt både genom att de får teorier som hjälper och som de kan knyta till praktiken och att de under sina VFU-perioder gör erfarenheter från olika situationer som sätter igång deras reflektion.

De erfarenheter av moral och etik i olika situationer som den enskilde studenten upplever som mest problematiska har återkommande fokus från termin till termin och det sker successivt både en breddning och fördjupning av den yrkesetiska problematiken utifrån erfandet. Studenterna reflekterar mest kring dessa problematiska områden och ibland kan man även spåra problematiken tillbaka till studenternas egen barndom. Erfarenheterna av moral och etik pekar på konfliktfyllda områden där studenterna upplever många dilemman och svårigheter. Olika slags dilemman och situationer kan handla om samma sorts problem och i takt med att erfarenheterna ökar så speglas problemen från olika håll och ger en alltmer komplex bild. När det

gäller relationerna till barnen och möjligheterna att vara en auktoritet blir exempelvis Johans möte med flyktingbarn i termin tre en erfarenhet som ger ytterligare bredd åt vad som ingår i problematiken. Dessutom sker en fördjupning av problematiken exempelvis när Ida återkommande kämpar för sin auktoritet och genom olika händelser kan jämföra hur hon ibland får hjälp från andra pedagoger med auktoriteten men ibland inte. Nya synsätt kan tillföras beroende på vilka kurser studenterna läser och beroende på att de prövar nya strategier utifrån tidigare erfarenheter. På detta sätt fördjupas innehållet genom att komplexiteten ökas, fler dilemman uppstår och fler alternativa sätt att agera synliggörs inom yrkesetiken. Reflektionen som begrepp används flitigare längre fram i utbildningen och uttrycks som mer aktiv i lärandeprocessen i yrkesetik. Medvetenheten om den egna reflektionen stärks och det blir synligare för studenterna när de reflekterar och vad de kommer fram till.

## Del 2: Yrkesetikens essentiella innebörd

Jag inleder med att redovisa essensen av yrkesetiken så som den erfars av lärarstudenter, uttryckt som ”etikens eller moralens betydelse i lärarstudentens möte med barnet”, utifrån mina data;

Yrkesetiken innebär att i mångtydiga och komplexa situationer förhålla sig till ansvaret för barnen, agera eller inte agera och ansvara för konsekvenserna. Förhållningssättet till ansvaret innebär alltid en osäkerhet om konsekvenserna. Osäkerheten försvårar lärandet av yrkesetik. Att förhålla sig till ansvaret handlar om att balansera och dra gränser i det mångtydiga. Möjligheterna att förhålla sig till och agera utifrån ansvaret kan störas eller helt blockeras genom yttre faktorer.

Yrkesetiken innebär att relationen till barnen och mellan barnen flätas samman med barnens lärande så att deras kunskap inrymmer känslor och förhållningssätt. I dialog med barnen om olika attityder och ställningstaganden sker barnens lärande i betydelsen att de utvecklar ny förståelse. Att lära känna barnen och deras behov stärker möjligheterna att hjälpa dem i deras utveckling och lärande.



I yrkesetiken smälter det personliga och det professionella samman genom att hela personen, kunskap, känslor, behov och alla tidigare erfarenheter både inom och utanför yrket, involveras i mötet med barnet. Ansvaret för barnet måste dock sättas framför egna personliga känslor och behov. Yrkesetiken formas i samklang med individen. Tidigare erfarenheter kan både stärka och hindra förståelsen i olika situationer men oavsett hur erfarenheter påverkar ligger det yrkesetiska ansvaret i att prioritera barnets bästa.

Varje barn måste inkluderas och bjudas in för att delta i lärandet, oavsett vilka svårigheter det innebär. De ska få det stöd de behöver för att delta. Att inkludera varje barn betyder att möta barnen där de befinner sig i utvecklingen, vilket är en utmaning men nödvändigt eftersom det bidrar till att barnen känner sig trygga och att deras självförtroende stärks.

Genom att vara en auktoritet och förebild kan pedagogen skapa en atmosfär av ömsesidig respekt där barnen känner sig trygga och glada när de träffas. Inläring behöver inte vara kul hela tiden men en positiv känsla ska upprätthållas. Ibland är konflikter oundvikliga och kan dessutom vara bra. I det yrkesetiska ansvaret ligger att hjälpa barnen att hantera dem utan att barnen känner sig otrygga.

Yrkesetiken utövas och utvecklas genom att teori och praktik förs samman i reflektionen. När erfarenheter i mötet med barnen innebär att exempelvis olika sätt att agera inte fungerade bra kan dessa erfarenheter föras samman med olika teorier från utbildningen i reflektionen. Utifrån reflektionen kan därefter andra sätt att agera prövas.

Den essentiella innebörden av yrkesetiken konstitueras av följande innebördselement:

- Mångtydigheten kräver ett förhållningssätt till ansvaret
- Yttre faktorer som hinder
- Relation och lärande är sammanvävt
- Erfarenheter som resurser för barnets bästa
- Inkludering av varje enskilt barn
- Auktoritet genom en atmosfär av glädje, respekt och trygghet
- Utveckling när teori och praktik möts i reflektionen

## **Mångtydigheten kräver ett förhållningssätt till ansvaret**

Mångtydigheten inom yrkesetiken yttrar sig på flera olika sätt. Det som uttrycks i den högskoleförlagda delen av utbildningen kan skilja sig mot hur VFU-lärarna agerar eller uttrycker sig i verksamheten. De värden skolan står för i enlighet med läroplan och skollag kan skilja sig mot de värden som föräldrarna fostrar sina barn till. Mångtydigheten finns inom studenten själv när olika värden kommer i konflikt men den finns också mellan olika personers förhållningssätt eller mellan att uttrycka med ord och att uttrycka i handling. Yrkesetiken innebär att förhålla sig till ansvaret i den mångtydiga praktiken och agera eller inte agera utifrån det. När situationerna är komplexa och många värden och personer är inblandade så finns det inga ”rätta svar” utan utifrån ett ansvarstagande görs olika val. Att förhålla sig till ansvaret handlar ofta om att dra gränser och finna en balans i vad som kan accepteras och vad som bör förhindras. Förmågan att agera utifrån situationen och släppa den ursprungliga planeringen kan ibland upplevas som svårt för studenterna. Konsekvenserna av valen blir inte alltid synliga direkt men de är ändå en del av ansvaret. Ibland görs inte valen i varje konkret situation utan tar sin utgångspunkt i ett grundläggande värde såsom att alltid se och bekräfta barnen.

Maria ger exempel på hur barnen har med sig åsikter till skolan som skiljer sig både från hennes personliga uppfattning och från den värdegrund som läroplanen uttrycker. För henne blir det mångtydigt att både vinna barnens förtroende samtidigt som hon uttrycker värden som skiljer sig från barnens fostran hemifrån. Även Emma får uppleva hur en pojke som mobbar en invandrare blir svår att tala med eftersom föräldrarna tycks vara rasister och därmed inte delar skolans värdegrund.

Mångtydigheten mellan student och barn visar sig också genom att Stina berättar hur hon känner sig nöjd när lektionen blir som hon tänkt sig och allt flyter på bra, men ibland när det hakar upp sig och det blir motstånd så reflekterar hon över att det kanske egentligen är bättre eftersom hon då tvingas ompröva sitt eget agerande. Eva är inne på samma spår när hon menar att ett misslyckat moment kan ge henne ett lärande. När något känns svårt och

krångligt för läraren kan det enligt Lisa faktiskt ändå innebära något bra för eleverna.

Jo, alltså resultatet blev bra men just i själva situationen då så blev det väldigt svårt och krångligt för mig för jag visste inte riktigt hur jag skulle hantera det för jag hade varit mer beredd i en klass som jag visste inte skulle prata så hade jag väl säkert kunnat lägga in någonting mer eller göra någonting utav det

Det kan även bli mångtydigt för studenterna att förhålla sig till planeringen. Problemet ligger i att veta hur man bör göra men inte alltid lyckas genomföra det i situationen. Ida blir hjälpt av sin planering även om hon ibland känner att det inte blir som hon planerat vid genomförandet. Hon menar ändå att planen är viktig för att veta hur man ska göra i situationen och om barnen inte ger så mycket respons så hjälper planen dig vidare. I planeringen kan man lägga in olika alternativ och valmöjligheter. När Maria planerar lektionerna utgår hon från vad eleverna behöver. Hon har en pojke som lätt blir arg när han förlorar tävlingar och därmed undviker hon tävlingsmoment i planeringen eller lägger upp lektionen så att han successivt tränas i att klara tävlingsmoment utan att bli arg. Det måste då framgå att det är OK att förlora. Maria lägger upp lektionerna så att eleverna har dialog med henne och då finns det mindre utrymme för eleverna att kommunicera på egen hand och då undviks en del av de kränkande kommentarer som eleverna ger varandra.

Johan vill gärna få fram olika perspektiv och vill få eleverna att sätta ord på sina tankar. Vid de boksamtal han hade var han lite låst vid metoden och hade velat ha lite friare tyglar i betydelsen att kunna spinna vidare och knyta an mer till texten.

För att kunna ta hänsyn till barnen eller för att göra dem delaktiga innebär det att studenten ibland måste gå ifrån sin planering, något som kan vara svårt när man inte har så mycket erfarenhet. För Ida är planeringen ett sätt att få stöd genom olika alternativ eller valmöjligheter när responsen från barnen uteblir. För Johan blev planering ett hinder att utveckla lektionen tillsammans med barnens respons. Eva och Lisa diskuterar också planering i förhållande till vad som händer i situationen. Lisa menar att det kan kännas dåligt för en själv när planen inte håller men samtidigt har hon erfarenhet av att det inte går att vara förberedd på alla eventualiteter i planen utan ibland tvingas man ändå improvisera i situationen. När Eva genomförde samma lekar vid två tillfällen

begränsade hon först sina möjligheter att ta hänsyn till barnen genom att hon var alltför styrd av sin planering men andra gången kunde hon vara mer flexibel och lugn vilket gjorde att hon tog hänsyn till barnen på ett bättre sätt. Hennes VFU-lärare som har lång erfarenhet menar att hon trots erfarenheten ändå ibland måste frångå sin planering för att hon märker att barnen behöver något annat.

Studenterna har under sina VFU-perioder fått erfara hur barn ibland har betraktats på ett sätt som inte stämmer med deras eget synsätt. Barnen har tvingats in i bestämda roller som de inte kunnat ta sig ur. Maria som bekräftade en ledsen flicka iakttog hur hon fick en tillsägelse fast hon inte gjort något vid just det tillfället. Hon hade en tendens att vara stökig annars och hamnade i en roll där hon alltid var skyldig oavsett vad hon gjort. Även Anna har en bild av att vissa barn blir syndabockar men hon har inget konkret exempel utan nämner det bara i samband med att hon pratar om tillsägelser. Stina har upplevt flera konkreta fall då stökiga killar ständigt bekräftats som stökiga och hur de blir tillsagda på ett sätt där de inte längre blir bemötta som andra barn med en dialog eller förklaringar.

... i sådana fall om det finns något annat sätt som mer liksom hjälper de eleverna eller utvecklar dem istället för, istället för att de alltid är ..... på något vis känns det som om de stannar där de är när de alltid har den rollen

Även stökiga barn ska kunna känna att de är viktiga och att de utvecklas menar Stina. Tanken är att de ska kunna motiveras att bryta sitt beteende istället för att fastna alltmer i det. Stina har också hört hur andra pedagoger ger barn bokstavsdiagnoser utan att veta så mycket om det och även detta gör att barn placeras i fack som är svåra att ta sig ur. När pedagogerna jämför olika klasser så konstaterar de att klasserna presterar olika bra. Stina tror att prestationerna kan förklaras med exempelvis att flera barn har utländska föräldrar. Hon upplever dock att pedagogerna inte är intresserade av att diskutera olika förklaringar utan nöjer sig med sina rådande uppfattningar vilket hon menar låser barnen i olika positioner.

Nina har två pojkar på sin VFU-plats som hamnar i ständiga konflikter med varandra. När pedagogerna berättar om dem för henne så kan de yttra exempelvis att ”Johan slåss alltid”. Istället för att försöka bryta beteendet accepterar man att sådana är dessa pojkar. Flickan som var ledsen och som

Nina ville prata med var enligt pedagogerna sur för att hon inte fick den sandform hon önskat. Antagligen har hon vid olika tillfällen tjurat för motgångar och då har pedagogerna skapat en bild av att hon är tjurig. När Nina fick gå och prata med henne visade det sig att den här gången handlade det om något helt annat, en rädsla för att hon inte skulle få se sin pappa igen.

Studenterna kan alltså uppleva att deras egen uppfattning skiljer sig från VFU-lärarnas sätt att agera men även den högskoleförlagda utbildningen kan uppfattas som mångtydig. Maria ger exempel där någon lärarutbildare uttrycker att man vid kränkande uttalanden måste bryta undervisningen direkt och reagera på uttalandet. Samtidigt uppfattar Maria att en direkt reaktion är ett slags behavioristiskt synsätt som lärarutbildningen inte uppmuntrar. När VFU-läraren inte reagerar så direkt som Maria själv menar att man borde så blir hela situationen motsägelsefull.

Situationerna som uppstår i mötet med barnen och där det krävs att studenterna agerar utan att kunna förutse konsekvenserna handlar ofta om gränsdragningar. Johan tycker att eleverna ska kunna uttrycka sina åsikter men sätter en gräns vid att tvinga någon annan att tycka likadant. Maria sätter gränser mellan att tänka, vilket är helt fritt och att uttala eller agera där man måste vara mycket mer aktsam och inte uttrycka sig eller agera på ett sådant sätt att andra personer kränks. Gränsdragningen att inte få uttrycka åsikter som innebär att någon annan mår dåligt är inget som Maria lärt sig i utbildningen utan är hennes egen filosofi. I utbildningen pratar man om att förmedla allas lika värden men inte hur man ändrar tänkesätt. Exempel på förslag som Maria fått från utbildningen är Rädda barnen-dagar, att använda internationella namn eller att prata aktivt om människor.

Ida tycker det är svårt att avgöra var gränsen går i olika situationer och hon har märkt att VFU-läraren tillåter mer än vad hon själv skulle vilja. Med hjälp av en annan pedagog avstyrde Ida ett krig som barnen startade genom att kasta sina gosedjur på varandra. VFU-läraren tyckte inte att det gjorde så mycket att de höll på eftersom djuren var mjuka. Ida är dock noga med att vilja säga till innan barnen får övertag. När ett barn spottar på golvet känner hon att det är en tydlig gräns, men då var det så långt över gränsen att Ida kände ilskan komma. En annan gräns är mellan olika barns intressen. Hon vill att en del barn ska få leka ifred men samtidigt måste hon se till att alla barn

har någon att leka med. Enligt VFU-läraren går det inte att få leka ifred utan alla ska få vara med. Ida är mer osäker på vad hon tycker. Dessa olika uppfattningar menar Ida är bra för hon får då tillfälle att tänka över sina ställningstaganden.

Stina tycker att det går en tydlig gräns när man tar i en elev på ett hårt sätt för hon menar att man aldrig får skrämma ett barn. Hon känner sig osäker på när det är tvunget att säga till en elev och när man kan försöka på andra sätt istället. Det är svårt att sätta gränser så att man blir tydlig gentemot barnen.

Olika valsituationer som studenterna hamnar i när de möter barnen kräver att de förhåller sig till ansvaret och agerar eller inte agerar fast de inte vet vilka konsekvenserna blir. Studenternas förhållningssätt prövas och utifrån resultatet kan de reflektera över hur deras val fungerade och om de vill pröva en annorlunda strategi nästa gång. Här följer några exempel på situationer som studenterna har berättat om och som på olika sätt upplevts som problematiska:

*Exempel 1.* Under en idrottslektion iakttog Maria hur en flicka, som fick en skarp tillsägelse utan att ha gjort något, gick iväg och ställde sig i ett hörn och grät. Eftersom ingen annan vuxen brydde sig om henne så gick Maria fram till henne och de beslutade sig för att gå till kuratorn och berätta om händelsen. Kuratorn var inte där så de gick istället till rektorn. Flickan ville inte prata med lärarna om det eftersom hon var rädd för konsekvenserna. Maria tyckte att hon var tvungen att agera på något sätt och få hjälp av någon ”auktoritär” person som kunde föreslå åtgärder. Ett barn får inte stå i ett hörn och gråta utan att något görs, menade hon. Maria kände att hon var tvungen att bekräfta flickans känslor genom att visa att hon såg att hon var ledsen och fråga efter orsaken men hon var orolig för vad lärarna skulle tycka om att hon gick iväg till rektorn med henne.

*Exempel 2.* En episod från Annas VFU visar hur svårt det är att veta hur man ska agera i en konkret situation; Anna såg hur två pojkar skojbråkade men sedan urartade det till ett slagsmål. Hon lyckades hålla isär pojkarna men visste inte hur hon skulle följa upp situationen. Den ene pojken kände hon inte och han hade svårigheter med språket. Den andre pojken gav inte Anna någon respons när hon sa till. Hon berättade om episoden för sin handledare. Anna

tror att hon hade satt sig ner och pratat med dem om situationen om de hade varit hennes elever.

*Exempel 3.* Emma hamnade i en situation där en elev kränkte en annan men första gången det hände svarade pojken som blev kränkt tillbaka och Emma trodde därför att det var en ”kompisgrej”. När hon genom de andras reaktioner insåg att det inte var det, bestämde hon sig ändå för att avvakta för att se om problemet försvann av sig självt. Andra gången var handledaren närvarande och hon försökte få killarna att sluta genom att säga åt dem att vara tysta. Tredje gången var Emma ensam i klassen och då beslutade hon sig för att så omärkligt som möjligt prata med killen som uttalade sig kränkande, att det inte var ett acceptabelt beteende. Hon försökte betona allvaret genom att nämna polisanmälan.

Jag vet inte hur man får tycka och tänka och sådär, alltså man får väl ha sin åsikt men inte göra någonting av den tänker väl jag för rasister är vi ju medvetna om att det finns det ju och de får väl tycka som de tycker men de får ju inte kränka någon för det

Emma kände sig väldigt osäker på hur hon skulle hantera situationen och tyckte att hon använde en ”akutlösning”, något som hon snabbt kom på i situationen. Hon skulle vilja veta hur man ska gå tillväga och vilka bestämmelser och lagar hon kan luta sig mot. De egna orden räcker inte, tycker hon utan hon vill ha skolsystemet bakom sig. Hon undrar också vilka bestämmelser och gränser som gäller när man behöver kasta ut elever och menar att bestämmelserna stärker henne i uppdraget. Hon talar både om juridiska och moraliska synsätt.

*Exempel 4.* Johan råkade ut för en situation där han inte insåg problemet i stunden men där VFU-läraren trädde in och gav stöd. Johan hade en uppgift i klassen där han fantiserade om att en utomjording ville flytta till jorden och bad barnen skriva ett brev till utomjordingen och berätta hur de hade det här. En troende pojke gillade inte tanken på att en utomjording skulle bosätta sig på jorden och frågade Johan om det var sant. Johan ville inte avslöja om det var sant men VFU-läraren som kände pojken bättre berättade att det inte var sant och då kunde han plötsligt skriva mycket, vilket ju var syftet med uppgiften. Johan fick sig en tankeställare om hur olika bilder av verkligheten man har och hur man tolkar på olika sätt.

Mångtydigheten handlar sammanfattningsvis om att värden ställs mot varandra, olika val blir synliga och gränsdragningar behöver göras. I alla situationer där det inte finns ett enkelt svar måste studenten förhålla sig till ansvaret utan att veta vilka konsekvenser olika handlingar får.

### **Yttre faktorer som hinder**

Yttre faktorer påverkar möjligheterna att utöva ett yrkesetiskt ansvar. Det handlar om ökade krav i läroplaner, gruppstorlek, gruppsammansättning, schemaläggning, personalresurser, samarbetsmöjligheter men också problematiken som studenterna möter genom att de har VFU under en kort period och inte riktigt kan eller får axla det yrkesetiska ansvaret i mötet med barnen.

Den klass som Emma följer har schemamässigt fått sina lektioner så tätt en av dagarna att ingen riktigt orkar med. Detta får konsekvenser för undervisningen vilket innebär att mötet med eleverna blir besvärligt, oavsett. Lisa har märkt stora problem med attityder på sin skola, vilket hon tror bottnar i att lärarna har väldigt många arbetsuppgifter utöver undervisningen. Personalgrupper såsom assistenter och liknande saknas i stor utsträckning och det skulle behövas en ny handlingsplan för att få samarbetet att fungera, menar hon. Även Anna efterlyser stödresurser när barnen har specifika problem och hon upplever svårigheterna att kommunicera med barn som har språkbrister. Hon hoppas också att hon får möjlighet att arbeta nära någon för att kunna diskutera olika svårigheter. Nina iakttar hur personalen blir mycket gladare och umgås mer med barnen de dagar när de har färre barn i gruppen. Lena har märkt bland lärarna på sin VFU-skola att de blir stressade av den nya läroplanen som hon anser ställer högre krav på undervisningen.

Studenterna menar att en kort VFU-period på en skola gör det svårt att agera. Det handlar för det första om ett starkt begränsat handlingsutrymme genom en anpassning till situation, VFU-lärares synsätt och den allmänna kultur som råder, antingen beroende av studentens egen känsla av begränsning eller av uttryckliga restriktioner. Johan upplever att det som är hans ”egna” inte kan komma fram riktigt utan han anpassar sig till rådande situation under VFU-perioden:



Ja, efter eleverna där och efter hur läraren och hur det som råder i det klassrummet

Det handlar för det andra om att studentens position såsom tillfälligt närvarande försvårar relationen till barnen genom att barnen vet att studenten snart försvinner.

För det första så upplever samtliga en stor osäkerhet i hur man kan och får agera på just den VFU-platsen. Lena vill inte ta i för mycket utan vill hålla sig inom ramarna för vad som är acceptabelt på hennes skola. Nina är väldigt låst av att personalen har mycket bestämda regler som man kommit överens om för länge sedan och som tillämpas med en hel del olika undantag för barnen. Innan Nina agerar måste hon därför be om tillåtelse hos VFU-läraren så att hon inte ingriper på ett annat sätt än de bestämt. Johan känner att han måste anpassa sig på ett sätt som han inte behöver när han sedan är färdig lärare. Då kan han låta det som är hans eget komma fram på ett annat sätt. Den osäkerhet som finns hos studenterna om hur de kan agera under sina VFU-perioder kommer alltså mestadels från en egen upplevelse att de bör anpassa sig men i Ninas fall är det tydligt uttalat att hon måste göra som den ordinarie personalen bestämt. Emma upplever stora problem med handlingsutrymmet och framför allt så vågar hon inte ställa frågor. Hon tror att problemen med eleverna kan vara personliga och därmed känsliga, så för att undvika eget obehag ställer hon inga frågor till VFU-läraren om situationerna. Hon förstår därför inte vilka faktorer som ligger bakom de yttringar hon kan iaktta i klassrummet. En kille som har problem i skolan får sitta längst ner i klassrummet med en stationär dator som han använder för att spela musik. För Emma är detta ett märkligt förhållande men om hon ställer frågor om det är hon rädd för att uppfattas som kritisk och ifrågasättande, vilket hon inte anser sig få vara när hon inte har hela bilden.

Jag vet inte men det var ingenting som jag riktigt ville diskutera med handledaren, alltså jag är så rädd att liksom råka gå emot deras sätt att se på saker eller deras strategier för jag vill ju inte säga att någonting är dåligt när jag inte vet vad det är de gör, eller så

Emma såg hur relationen till klassen försvårades när lärarna inte kontaktade varandra och samarbetade kring eleverna. På samma sätt såg Lena hur ett gott samarbete påverkade miljön och relationen till barnen positivt. Detta handlar ju inte helt och hållet om yttre faktorer som den enskilde inte kan påverka

men skolans samarbetsklimat är ändå något som är betydande för yrkesetiken men där den enskilde läraren är beroende av andras ställningstaganden. Nina har upptäckt vikten av att jobba med människor som tycker ungefär likadant eftersom det främjar samarbetet. Anna ser det som en skyldighet att upprätthålla allmänna regler, något som är viktigt för samarbetet men som styr den egna yrkesetiken.

För det andra så handlar svårigheten att komma ut i verksamheten som lärarstudent också om hur barnen bemöter studenten som bara är där tillfälligt. Anna upplever en dragkamp mellan sig själv och eleverna. Hon vill vara glad och ha en trevlig stämning men vill ändå få gehör när hon säger till barnen om olika saker. Hon är osäker på hur långt hon ska driva tillsägelse. På kort tid är det svårt att bygga upp den relation med barnen som behövs för att de ska bli lyhörda för tillsägelse. Både Lena och Ida menar att eleverna testat gränserna när det kommer lärarstudenter. För Ida så blir det smått kaotiskt i matrummet när den ordinarie personalen går ut. Det blir svårt att avgöra när hon ska säga till och hur mycket. Det resulterar i att det blir en väldigt skarp tillsägelse när barnet gått alldeles för långt och efteråt känner Ida att det kanske hade varit bättre att reagera tidigare och inte fullt så starkt. Ida upplever att hon inte är så tillåtande som sin handledare men inser att det kan vara bra att pröva en öppnare hållning. Hon känner sig dock tryggare när hon säger ifrån tidigare så att inte barnen får övertaget. För Stina handlar hennes trygghet i lärarrollen också om att ha goda ämneskunskaper så att hon kan förklara på ett bra sätt för barnen. Ida känner sig nervös och orolig i ledarrollen, något som hon tror att barnen också märker. Yrkesetiken är inneboende i praktiken och flera av de situationer som studenterna berättar om visar hur beroende de blir av att få möjlighet att utveckla sitt omdöme i verksamheten. Genom att våga ta upp diskussioner med sina VFU-lärare kan de ges möjlighet att reflektera över sina val och bli mer medvetna om grunden för sitt handlande.

## **Relation och lärande är sammanvävt**

Det yrkesetiska ansvaret innebär att väva samman relationsbyggandet till barnen och mellan barnen med deras lärande i verksamheten. Genom att samtala och diskutera i gruppen kan olika åsikter och perspektiv synliggöras. Det ökar förståelsen för varandras olikheter och samtidigt sker ett lärande för

barnen om vilka ståndpunkter människor har och vilka konsekvenser det kan få. Goda relationer och trygghet i en grupp gör det möjligt att ställa frågor, våga göra fel, vilket i sin tur stimulerar lärandet. Inte bara i diskussioner utan även genom faktauppgifter kan förhållningssätt till andra människor förbättras. Exempelen nedan kommer att visa både att lärandet stärker relationerna och att relationerna stärker lärandet. Att lära känna barnen och få veta saker om exempelvis deras bakgrund och intressen underlättar planeringen av verksamheten så att den både medverkar bättre till att motivera och hamnar på rätt nivå. Förklaringar ses ur två olika perspektiv i sammanvävandet av lärande och relation. Barnen behöver förklaringar för att förstå och ta till sig exempelvis olika regler medan pedagogen behöver förklaringar till att barnen beter sig som de gör. När olika omständigheter är kända kan problemen lättare hanteras och förståelsen ökar. Lärandeprocessen pågår parallellt med att barnens behov tillgodoses.

Maria tycker att man ska prata om exempelvis hudfärg och hur biologiska skillnader gör att det finns olika hudfärger:

Ja, att de får kunskap om hur det kommer sig att man en viss människa blir brun och en viss människa blir vit och jag får blåa ögon och Lina hon får gröna ögon och eller hårfärg alltså sådana här saker som att, att liksom inte, att liksom inte prata om att man har olika hudfärg. Personligen tycker jag att det är liksom alltså ignorera att det faktiskt är så för jag menar man ser ju olika ut. Det handlar ju inte om att vi ska ignorera att alla ser olika ut, det handlar om att vi ska acceptera att alla ser olika ut.

Olikheterna ska inte ignoreras utan tvärtom ska de diskuteras och genom att lära sig om exempelvis biologi kan olika fördomar motarbetas, menar Maria.

För Maria räcker det inte att prata om demokrati och allas lika värde. Det finns inga färdiga strategier att använda utan det handlar om att diskutera med eleverna, ge olika exempel och förklara för dem. När de säger kränkande saker om varandra gäller det att reagera direkt och bryta undervisningen för att diskutera den konflikt som uppkommit. Hon vill få dem att sätta ord på varför de tycker som de gör. Om elever exempelvis uttrycker att muslimer är terrorister kan man bemöta det genom att ta fram siffror på hur stor andel av terroristdåden som utförs av muslimer. På så sätt kan fördomar lyftas fram och ifrågasättas. Enligt Maria grundar sig fördomar i okunskap och ska därför motarbetas genom lärandet. För Anna är det viktigt att argumenten för olika

ståndpunkter kan uttryckas. Exempelen visar hur barnens föreställningar om andra människor kan diskuteras och ifrågasättas. Lärandet presenteras inte som något neutralt utan innehållet i undervisningen väljs ut för att utmana och föra fram olika attityder och förhållningssätt.

Johan förstärker den uppfattningen när han framför att lärandet inte handlar enbart om olika ämnen utan även om att respektera andra människor och deras åsikter. Barnen behöver lära sig att lyssna och höra vad andra tycker. Genom att kunna uttrycka egna åsikter och lyssna på andra får man syn på sig själv, hur man tänker, menar han. Johan har fört samtal med elever i matsalen på ett sätt som han önskar även i klassrummet men han tror att det kan finnas hinder att föra den sortens samtal, exempelvis om vad man tror på, i klassrummet eftersom klassrummet förknippas med att svara rätt och att lära sig saker.

Vid Idas genomgång av vad som kan hända när man går till läkaren var syftet att avdramatisera besöket genom att barnen skulle få lära sig vilka instrument läkaren har och vad som kan hända hos läkaren. Genom lärandet vill hon minska känslor av rädsla eller obehag. Detta liknar Marias tankegång om att lärandet kan minska fördomar i betydelsen rädsla för det okända. Känslor, attityder och åsikter förs på dessa sätt samman med lärandet och pekar på ett lärande som påverkar barnen personligen i deras förståelse av sig själva och omvärlden snarare än att de ska lära in operativ fakta.

Nina, som har mött personal med öronproppar på grund av att barnen tjoar så högt, tycker att man kan förklara för barnen vad som händer med örat och hörseln när man tjoar högt i en grupp. Hon föreslår att man visar barnen ett stort öra och på så sätt får ett mer långsiktigt förhållningssätt till olika problem. Även här kan lärandet betyda något för relationen i gruppen.

Stina anser att man ska säga till stökiga barn på ett sätt som visar att de är viktiga, att man lyssnar på dem och som hjälper dem att utvecklas. Hon har själv provat att involvera en pojke i en pågående diskussion genom att ställa en fråga eller att ge en uppgift. Det är dock svårt att stimulera både de som är duktiga och de som har svårt att hänga med. Ibland straffas duktiga elever genom att de får göra samma sak igen och då blir det tråkigt att kunna mer. Enligt Stina är kraven på ämneskunskaper stora, att kunna vända och vrida på

kunskaperna och få alla att förstå på sitt sätt. Kunskapen, att kunna sätta olika ord på den och att ha en bra syn på eleverna samverkar för lärandet. Stina vill visa barnen att man kan få göra fel och försöker på olika sätt signalera att misstagen kan leda till lärande och därför är bra. Elevsynen visar sig genom bemötandet när de svarar fel, tiden hon ger dem och vilka hon frågar.

Enligt Lisas erfarenheter hänger attityder mellan barnen samman med attityderna till skolarbetet. Om de är motiverade att arbeta och förstår varför uppgifterna är viktiga så utför de sina uppgifter lättare och detta medför i sin tur att även attityderna till och respekten för varandra förbättras. För att eleverna ska känna sig motiverade att arbeta behöver man arbeta ämnesövergripande för att visa sambanden, hur saker hänger ihop och välja ämnesinnehåll som gynnar diskussioner om ämnen som berör eleverna. Lisa vill till exempel diskutera skolans värdegrund genom SO-ämnena, använda klassisk litteratur för att spegla dagens moral och olika känslor samt jobba med debatter där elever får pröva argument som inte är deras verkliga ståndpunkter i syfte att förstå hur andra människor tänker och resonerar. När eleverna får träna att stå inför varandra och framföra något så blir de medvetna om att de behöver ett ordförråd och en säkerhet som hjälper dem att göra sin röst hörd. Detta, menar Lisa, är ett stöd inför fortsatta studier men också i sociala och samhällsliga sammanhang där olika uttryckssätt för olika syften efterfrågas. Hon inser att arbetet med attityder är långsiktigt men hävdar att det måste ske genom undervisningen.

Betoningen av lärandets betydelse för relationen ligger nära studenternas uppfattning att läraren måste förklara exempelvis regler för barnen. För Anna och Ida är förklaringar ett sätt att visa att man respekterar barnen. Även Nina instämmer i resonemanget om förklaringarnas roll och när regler måste följas så kan man föra en dialog med barnen där förklaringarna är en del. När läraren bestämmer regeln är det ändå viktigt att förklara varför man behöver ha regeln så att barnen förstår syftet:

För att säga att man måste vara ute på rasten kanske inte säger så mycket då får man ju förklara varför man ska vara det och varför det är viktigt att alla gör det

Förståelsen som kan växa fram ur förklaringarna kan ge barnen möjlighet att lära sig menar Ida. Därför bör man ta sig tid att förklara och att se barnen som

individer. Studenterna betonar därmed förståelsen, både när det gäller att ha olika ståndpunkter men även när exempelvis en regel är nödvändig att följa. Ytterst kan detta ses som en fråga om respekt för barns integritet.

För Eva handlar det mer om att se barnen i situationen. Hon har upplevt hur hennes planering ibland styrt henne för mycket och när hon fått möjlighet att göra om samma moment har hon märkt att hon har klarat att vara mycket mer fokuserad på barnen och deras behov. Andra gången var hon lugnare, mer flexibel och anpassade lekarna efter hur barnen reagerade. När barnen var koncentrerade körde hon på enligt planen men när de blev oroliga, inte ville eller tappade intresset tog hon bort lekar som kanske var för svåra eller lät dem springa av sig istället. I planeringen finns det vissa mål som ska eftersträvas men för Eva är det allra viktigaste att barnen har roligt och att lärandet kommer från dem själva. Planeringen fungerar som ett stöd men även om den inte följs helt och hållet är hon övertygad om att barnen lär sig ändå. Hon talar om att bli en enhet med barnen och menar att i umgänget med barngruppen kan man se hur de agerar och därmed också ta hänsyn till deras vilja, vilket gör dem mer intresserade. Visserligen kan de inte göra allt de vill men inom vissa begränsningar kan de ges valmöjligheter. Evas berättelse handlar om att lärandet kan hindras om det inte finns en lyhördhet för barnens behov i stunden. Planeringen behöver alltså justeras fortlöpande i situationen. Här finns ett uttryck för att barnen ska få välja men även att Eva befinner sig i ständiga valsituationer kring hur hon går vidare.

Evas strävan att ta hänsyn till barnen är nära sammankopplat med deras intresse och lärande men ungefär samma synsätt, att ta hänsyn till barnens vilja och gå ifrån sin ursprungliga planering har tidigare beskrivits under rubriken; Mångtydigheten kräver ett förhållningssätt till ansvaret.

Sammantaget visar studenterna exempel på att olika värden, känslor, behov, förhållningssätt samt förståelse för andra och för regler, allt som innefattas i att skapa goda relationer, inte kan separeras från undervisningen utan finns närvarande i alla aktiviteter och alla ämnen. Att väva samman relationer och lärande innebär en helhetssyn på ansvaret för barnet, där undervisningen påverkar barnets syn på både sig själv och omvärlden.

## Erfarenheter som resurser för barnets bästa

Studenternas egna upplevelser och erfarenheter av livet rymms inom deras livsvärldar och när de går in i sina blivande yrkesroller och ska ta ett yrkesetiskt ansvar följer deras erfarenheter med dem och formar dem i yrkesutövandet. I olika situationer kopplas händelser till den egna barndomen eller egna erfarenheter. Ibland upplever man större samhörighet med eller förståelse för barn som tillhör det egna könet. Tidigare erfarenheter kan hjälpa till att förstå barnen men egna känslor och behov måste samtidigt kontrolleras. Yrkesetiken innebär att använda sina erfarenheter i syfte att visa omsorg om barnen och att stimulera deras utveckling utan egen vinning. Studenterna ger tydliga exempel på hur deras egna erfarenheter påverkar mötet med barnet.

Anna beskriver att VFU-perioden är en blandning av kunskap och egna erfarenheter. Genom att flytta till en ny ort har hon gjort personliga erfarenheter i att knyta nya kontakter som kan hjälpa henne i läraryrket när hon ska interagera med barnen. Hon påpekar dock att även om kunskap och interaktion med andra hänger samman måste man ändå hålla isär bitarna eftersom eleverna ska bedömas efter sin kunskap och inte efter personlighet.

Främst är det upplevelser från den egna barndomen och svårigheter som studenterna själva upplevt då som gör att de har särskilda förhållningssätt i sin lärarroll för att undvika att deras elever utsätts för samma sak som de själva. Lena tyckte att matematik var tråkigt när hon gick i skolan och därför är hon angelägen om att barnen ska tycka att det är roligt, att hon kan lura på dem matematiken samtidigt som de leker. Hon jämför med sin egen dotter, hur hon fungerar när hon lär sig matematik.

Så egentligen finns ju matte i allting, man kan lägga in i bakning, när man är ute och plockar löv och det är på något sätt att man lurar i kunskapen i barns lek

Utbildningen har uppmärksammat henne på att matematik finns överallt och att den inte behöver vara tråkig. Med hjälp av sina erfarenheter försöker Lena stimulera sina elevers lärande genom att de har roligt tillsammans. Hon hoppas att utbildningen ska ge henne många taktiker och metoder för att lära ut till varje enskild elev.

Johan utgår från egna värderingar i undervisningen och menar att det han tror på kan han föra vidare på ett positivt sätt till eleverna. Han vill sätta en personlig prägel på sin undervisning. Han blandar det personliga med erfarenheter från utbildningen, både under HFU och VFU. Vad som är vad vet han däremot inte. Forskningen ger honom en bra grund men det måste kännas bra för honom själv. När Ida bestämmer sig för att prata med barnen om läkarbesök är hon inspirerad av sin mamma som jobbar inom vården. I en inlämningsuppgift beskriver Ida en situation från sin VFU där hon handlade utifrån sina egna värderingar och sin egen upplevelse utifrån bakgrundsinformation som hon hade men i uppgiften har hon kopplat ihop händelsen med teorier ur litteraturen. När Nina tröstar en flicka som är orolig att hennes pappa inte ska komma hem från sin resa så använder hon egna erfarenheter om hur hennes pappa var ute på affärsresor när hon var liten och berättade om sin rädsla men kunde trösta genom att hennes pappa hade kommit hem igen.

Anna tycker det är svårt att veta när och på vilket sätt man ska säga till eftersom hon själv varit känslig för tillsägelser. Gränsen för det acceptabla är diffus och helst vill Anna undvika konflikter eftersom de gör henne nedstämd. Det är viktigt att säga ifrån men samtidigt vill hon inte att barnen ska känna sig utpekade. De känsliga bitarna i sin person försöker hon balansera för att undvika att de kommer till uttryck i skolan. Hon vill vara personlig men utan att lämna ut sig så att hon visar sin sårbarhet. Anna har också upptäckt att hon gör skillnad på könen i tillsägelser. Hon är skarpare i tonen när hon säger till pojkar men funderar på om det kanske har mer med det personliga att göra, att hon upplever vissa pojkar som tuffare och att de därmed behöver skarpare tillsägelser. Hon har antagit att tjejerna är ungefär som hon själv och tycker att det är jobbigt med tillsägelser men egentligen vet hon inte när hon reflekterar kring det. Även Ida tycker att det är skillnad mellan pojkar och flickor på så sätt att hon kan vara mer kompis med flickorna och de lyssnar ändå på henne och visar respekt. Med killarna blir det mer distans och de uttrycker tydligare att de inte lyssnar på henne eftersom hon inte är deras fröken. Att tillhöra ett annat kön kan vara en erfarenhet som försvårar det yrkesetiska ansvaret.

Olikheter mellan lärarstudent och barn, oavsett om det är kön eller något annat, kräver en slags professionell distans till egna känslor där barnets bästa måste ges företräde. Det finns en motsättning inbyggd i att fungera



professionellt med en viss distans till egna behov samtidigt som det inte är möjligt att träda ur sin livsvärld. Här kan det bli konflikter inom lärarstudenten och det yrkesetiska ansvaret handlar därför om att vid behov kunna skapa distans genom självreflektion.

### **Inkludering av varje enskilt barn**

Studenterna vittnar om hur den högskoleförlagda utbildningen betonar vikten av att inkludera varje barn i undervisningen. För studenterna handlar inkluderingen om att fånga barnen där de är och låta dem utvecklas utifrån det. Genom att lära känna barnen skapas en god relation vilket underlättar möjligheterna att få med barnen i verksamheten på ett sätt som passar dem individuellt. Målet är att involvera alla så att de ges möjligheter att yttra sina åsikter och att vara med och delta i beslut. Oavsett barnets beteende och olika svårigheter är det ett grundläggande yrkesetiskt ansvar att försöka inkludera alla.

Studenterna uttrycker att en inkluderande attityd är angelägen men svår att upprätthålla. Maria saknar konkreta exempel på hur inkluderingen ska gå till. Anna har i utbildningen hört att det kan skilja tre år i kunskap mellan elever i samma klass och hon är rädd för att hon inte kommer att klara sitt uppdrag att inkludera alla. Stina är medveten om att hon inte alltid lyckas vara inkluderande i sin undervisning. Hon säger: ”Första terminen kunde jag inte alls tänka på inkluderingen. Det är svårt med inkludering.” Lena ser det som en utmaning att kunna hjälpa alla barn fast de tänker och lär på skilda sätt. Än så länge saknar hon kunskap om olika taktiker och metoder för att lära ut så att det passar individen.

Det yrkesetiska ansvaret, som inkluderar att göra barnen delaktiga och låta dem komma till tals, kräver en god relation och kontakt med dem vilket är grundläggande oavsett om studenterna har mött små eller stora barn. Att samtala med barnen, lyssna på dem, fråga dem, intressera sig för dem och visa att man bryr sig om dem på ett äkta sätt gynnar deras delaktighet. Ida talar om att vara en vän till barnen, en relation som tar tid att bygga upp. Delaktigheten handlar om flera saker. Barnen ska kunna uttrycka åsikter eller ha möjlighet att uttala sig, få vara med och styra vad som händer under en aktivitet eller en lektion eller få vara med och bestämma om exempelvis olika regler. Om man

bestämmer regler tillsammans så att barnen blir delaktiga i besluten så blir de mer angelägna att också följa reglerna menar Anna. Delaktigheten gör att det inte alltid är möjligt att fullfölja den ursprungliga planeringen och dessutom leder den till att det händer mycket i gruppen, något som Ida upplevde som svårt när man inte är så van.

Johan vill att barnen ska vara delaktiga på så sätt att de kan uttrycka sina åsikter. Han är därför noga med att ställa öppna frågor och har funderat en del kring hur man ska få alla i en klass att uttrycka sina åsikter och tankar. Ett sätt är att dela in i mindre grupper eller att låta dem prata med bänkkamraten innan frågan ställs i helklass. Om de som är tystlåtna sätts i en grupp kanske det blir lättare för dem att ta ordet. När han gör uppgifter försöker han knyta an till sådant de gjort tidigare så att intresset och glädjen vaknar.

Stina menar att eleverna kan vara delaktiga genom att svara på olika nivåer. Hon vill också ge uppgifter som kan fungera på många olika nivåer så att eleverna kan arbeta utifrån den kunskap de har utan att det blir uppenbart för alla vem som håller på med enklare eller svårare uppgifter. I svenska har Stina arbetat med modelltexter som fungerade bra för elever med olika förutsättningar utan att de själva kunde urskilja nivåerna. Böcker med läsförståelse som är markerade med olika färger för olika nivåer tycker hon inte är bra eftersom det blir uppenbart vilka som håller på med de enklare texterna. Om man ska göra saker tillsammans i hela gruppen, något som Stina gillar, så ska alla kunna vara delaktiga.

Problematiken med barnens delaktighet i betydelsen att låta dem uttrycka sina åsikter upplevde Maria när barnen kallade varandra handikappade. Hon tror att det är ett uttryck för att barnen är fostrade i en kultur där man har en mer negativ syn på handikapp och menar att man måste reagera snabbt, prata med eleverna och fråga varför de tycker som de gör.

När barnen är stökiga behöver man avleda uppmärksamheten eller försöka få med dem i undervisningen igen. Det är inte alltid en tillsägelse är det bästa. Stina har gjort olika försök att ställa frågor kring det som diskuteras i undervisningen eller ge en uppgift.

Emma tycker att inkludering är svårt och undrar hur man ska gå tillväga. När hon hade grupparbete var hennes tanke att alla skulle få lika mycket utrymme men i situationen blev det inte bra. Det var svårt att få alla att arbeta. När hon diskuterade gruppindelningen med eleverna visade det sig att de inte brydde sig så mycket. Deras fokus låg inte på arbetsuppgifterna. Texten hon använde i grupparbetet valde hon med tanke på att alla skulle förstå den men att den ändå kunde vara en utmaning för starkare elever. Hon använde olika sorters frågor till texten för att få med så många som möjligt. En del frågor var mer inriktade på diskussion medan andra var faktafrågor. Trots att hon försökte få med sig alla på olika sätt så kände hon ändå inte att det lyckades.

Exemplen visar svårigheten att få med sig alla eftersom individuella skillnader bland barnen blir avgörande för hur inkluderingen ska göras. Det finns många sätt att vara delaktig. Barnen behöver olika möjligheter att uttrycka sig, verbalt eller skriftligt, individuellt eller i grupp och de måste mötas på sin nivå utifrån sina förutsättningar. Detta kräver god kännedom om barnen i planeringen men också en lyhördhet för barnet i situationen, att möta barnet här och nu.

### **Auktoritet genom en atmosfär av glädje, respekt och trygghet**

Det yrkesetiska ansvaret innebär att vara förebild och skapa en auktoritet i gruppen. Auktoriteten skapas genom en atmosfär av glädje, respekt och trygghet. Även i detta fall är det avgörande att bygga relationer till barnen. Ett pågående arbete med empati i gruppen är ett sätt att stimulera en positiv atmosfär. Auktoritet innebär att balansera mellan att vara pedagog och att vara en vän. Detta ställs på prov när barnen behöver en tillsägelse eftersom den helst inte ska ges så att den positiva atmosfären bryts. Konflikthantering behöver ske både genom ett förebyggande arbete men också genom att hjälpa barnen att resonera med varandra och försöka hitta lösningar i situationen.

Auktoriteten och den goda atmosfären skapas av glädje, respekt och trygghet och jag inleder med att förklara vad glädjen innebär. Barnen behöver inte alltid ha roligt men måste få en positiv inställning till verksamheten och i grunden känna glädje över att delta. Studenterna ger olika exempel på hur de för samman glädjen med trygghet, lärande och trivsel. Anna vill att alla ska må bra och vara glada och vill själv kunna vara positiv och glad. Då syns det

lättare när hon menar allvar vilket gör att hon blir tydlig och därmed blir barnen tryggare. Det går kanske inte alltid att ha kul ihop men barnen ska vilja gå till förskolan/skolan och kunna känna sig säkra där. Glädjen är en del av tryggheten och förtroendet mellan pedagog och barn. Johan vill genom att göra roliga uppgifter fånga barnens intresse och få dem glada och entusiastiska. Detta är visserligen inget grundläggande krav menar han, men en fördel. Liksom Johan kopplar även Lena samman glädjen med lärandet. När barnen har roligt eller leker så ”luras” kunskapen in i barnen. Lena brukar fråga barnen vad de tycker är bäst och roligast så att hon kan upprepa sådant som fungerat bra. Om barnen har roligt så blir lärandet mer effektivt, tror hon. Även de som har svårt att lyssna och sitta still ska kunna lära sig saker i skolan. Trivseln i skolan handlar dock inte bara om lektionerna utan lika mycket om raster och annan verksamhet. För Nina är det också viktigt med en god atmosfär där olika situationer under dagen är positiva och lustfyllda. Ibland när barnen är färre ser hon glädjen skymta fram hos personalen och då tillbringar de också mer tid i barngruppen. Atmosfären av glädje och trygghet behövs alltså för både barn och pedagoger.

Skapandet av auktoritet och god atmosfär genom glädje, trygghet och respekt ställer krav på goda relationer till barnen vilket innebär att lära sig om barnen på olika sätt. Stina märker hur pedagogernas strävan att se bakom barns beteenden kan ge en förståelse som hjälper till i relationen. Lena ger ett exempel på hur kännedomen om elevens situation utanför skolan kunde ge bättre förståelse. Både Lena och Ida berättar om hur deras VFU-lärare är duktiga på att läsa av barnen eftersom de har inhämtat kunskap om dem som personer och om deras förhållanden hemma. Ida använder ordet ”närvarande” om sin VFU-lärare och menar att hon ser barnen som individer, har stort tålamod och genom sin goda relation kan vara väldigt tillåtande i sitt sätt och skoja med barnen utan att känna sig hotad av att det blir kaos. Anna menar att man genom att känna barnen också vet hur mycket man kan säga till dem och på vilket sätt. Lena ser sin VFU-lärare som förebild och menar att hon både är sträng och skojig beroende på situationen. Hon visar intresse för barnen, lyssnar på dem, skojar ibland, är sträng ibland, förklarar för dem och allt detta gör att hon lär känna dem och får deras respekt, något som även Lena eftersträvar. Ida försöker uppnå en god stämning så att miljön blir behaglig. Även hennes VFU-lärare är en förebild genom att hon kan skoja med barnen och därmed skapa en nära relation till dem:

Ja, men det är väl bristen tror jag på att jag inte har så mycket erfarenhet av just ledarrollen eller har det här ansvaret att vara ledare som eh.. för om jag jämför med min handledare så kan, hon är väldigt tillåtande som sagt och de kan skratta och stoja och eh.. och sedan när hon väl säger till ”nu är det bra”, då är det liksom bra och då fortsätter de inte och det är väl det som jag känner att det är kanske ingen bra jämförelse men det smittar ju av sig, så märker barnen att jag är, att jag är lite orolig eller nervös då spelar ju de på det också säkerligen, för det kommer förhoppningsvis

Flera av studenterna ser sina VFU-lärare som förebilder i hur de förmår balansera mellan god stämning och tillsägelser och på så sätt skapa en auktoritet. Denna balans tycks vara något som studenterna bäst får syn på i konkreta situationer med barnen. VFU-lärares agerande leder till att studenten börjar reflektera över sitt eget sätt att agera och då behöver studenten tillfällen att pröva sina egna gränssättningar för att få erfarenheter av när det fungerar.

Respekt och trygghet är värden som förknippas med en positiv atmosfär. Anna kopplar ihop respekten för henne med att ha en bra kontakt med barnen där man kan argumentera och samtala utan att det blir tillsägelser. När hon förklarar och de lyssnar på varandra så blir det en inbördes respekt mellan dem. Även för Johan handlar respekten mot barnen väldigt mycket om att lyssna på dem och att visa att det är fritt fram att uttrycka sina åsikter inom vissa ramar. Både barn och lärare måste respektera olika åsikter även om man inte håller med. Nina förknippar respekten med en positiv atmosfär och upplevde på sin VFU-plats hur atmosfären och respekten bröts genom att pedagogerna talade om barnen eller deras föräldrar när barnen var närvarande. Att respektera barnen innebär att ta hänsyn till deras känslor.

När det blir konflikter i leken och någon inte får vara med så har Ida löst det antingen genom att barnet får vara med eller att man startat en helt ny lek. Nina använder ordet trygghet vid flera tillfällen och menar att barnen får en trygghet i gruppen om det alltid finns en vuxen där som ser vad som händer och som man kan gå till när det uppstår situationer mellan barnen som de inte klarar att reda ut själva. Att gå in i barngruppen när konflikten redan inträffat gjorde barnen otrygga, upplevde Nina. När det blir konflikter tycker Nina det är viktigt att prata med barnen om varför de uppstår och hur man kan undvika dem. I utbildningen efterfrågar Anna mer av konkret görande exempelvis vid konflikthantering. Lärarutbildare menar att man ska luta sig mot teorier och

förklara varför man gör saker och ting men någon konkret handledning i konflikthantering tycker inte Anna att hon fått.

När personalen ser barnen, bekräftar dem, bemöter dem och berör dem ger de dem en grundtrygghet, vilket är exempel på det som Maria kopplar samman med ordet ansvar. För Maria och Nina handlar bekräftelsen av barnen även om att bekräfta känslor. Grundtryggheten är viktig för att kunna hantera konflikter i gruppen. Det är inte alltid det går att lösa dem enligt Nina men när barnen känner sig trygga går det lättare att hantera dem. Det är personalen, inte barnen, som måste skapa trygghet i gruppen. Tryggheten handlar också om att få närhet eller uppmärksamhet utan att behöva skrika eller bråka. Regler som är genomtänkta och har klara syften kan bidra till tryggheten. Anna knyter samman trygghet med respekt och menar att läraren ska vara ett stöd för barnen, någon de kan prata med och lita på men det innebär inte att de ska vinna över läraren utan ändå ha respekt. Liksom Nina knyter Anna tryggheten till regler som ska följas av alla. Stina talar om läraren som en trygg person och är inne på ungefär samma sak som Anna, att sätta gränser när det behövs men att aldrig bryta förtroendet genom att skrämma barnen eller agera så att de känner sig rädda eller oroliga.

Ytterligare ett begrepp som bidrar till den positiva atmosfären i gruppen är empatin. Nina menar att personalen borde arbeta mer kontinuerligt och långsiktigt med empatin och inte bara rycka in och lösa bråken när de uppstår. Hon ger som exempel två pojkar som alltid slåss. Personalen borde tala med dem om hur det känns att exempelvis få något i huvudet för att pojkarna på så sätt ska träna sig att tänka på hur det känns för den andre och i olika situationer pröva att samarbeta. Hon kopplar samman empatin med grundtryggheten och gruppsammanhållningen och föreslår att man arbetar med exempelvis tema vänskap. Hela barngruppen behöver jobba tillsammans och exempelvis tema vänskap skulle kunna bidra till en bättre gruppsammanhållning:

Kanske kan man jobba mer tillsammans, involvera hela barngruppen så att man kan få göra saker tillsammans inte bara en och en. Jag tror att det är viktigt att få någon slags gruppsammanhållning och känna att det här är vi två på denna förskola, det här är vårt gäng.

Studenterna har många funderingar kring relationen mellan sig själva och barnen. Deras yrkesetiska ansvar innebär att de vill uppehålla lugn och ordning i gruppen men ändå vara snälla mot barnen och skapa en trevlig atmosfär. Stina vill ha en positiv syn på barnen och hon tror att hennes attityd mot dem kommer fram genom hur hon bemöter dem när de säger fel, om hon tar sig tid för dem och vilka hon frågar. När något barn blir stökigt vill hon säga till på ett sätt som hjälper och utvecklar barnet. Det är angeläget att lyssna även på de stökiga eleverna och visa att de är viktiga, tror Stina. Hon uttrycker betydelsen av en viss attityd men också att attityden kan identifieras i hur hon bemöter barnen.

Både Lena och Ida har sina VFU-lärare som förebilder och tror att deras sätt att ha ett stort intresse av barnen och därmed skapa en god kontakt över tid gör det möjligt att både kunna skoja och vara allvarlig på ett sätt som blir tydligt för barnen så att de lyssnar och visar respekt. Ida vet inte om åldern spelar in men tror framför allt att det är viktigt att skapa en vänskaplig relation till barnen. Det blir en balansgång mellan att vara fröken och att vara kompis. Lena kopplar samman en god relation med barnens bestämmanderätt. Barnen ska få uttrycka sina åsikter men sedan är det den vuxne som bestämmer i slutändan vad som ska gälla och den gränsen tycker inte Lena är så svår att dra. För Anna är det en svår gränsdragning mellan att vara kompis och att vara lärare. Hon brottas med hur mycket man ska anstränga sig för att få elever att hålla regler. Ska man upprätthålla en positiv och glad attityd eller måste man välja skarpare tonlägen och kanske till och med bli arg. Helst vill hon inte bli arg men hon vill heller inte att eleverna ska träda över gränsen för vad som är tillåtet. Barnen ska kunna lita på henne och hon vill vara snäll mot dem men samtidigt försöker hon hålla viss distans för att undvika kaos och oordning i gruppen. Hon är rädd att de ska gå över gränsen och vinna över henne. Bra argument och vänliga tillsägelser är bättre än att skälla på barnen men ändå menar hon att en ordentlig tillsägelse kan vara mer effektiv än att tjata om något flera gånger. Hon vill kunna säga till men vill absolut inte peka ut någon eller göra så att något barn känner sig utelämnat. Tillsägelser ska på något sätt göras men utan att tryggheten eller säkerheten för barnen riskeras.

Emma har upplevt hur svårt det är att få auktoritet bland barnen. Hon har erfarenhet av hur en grupp svaga elever bryter mot flera regler och i försök att hjälpa dem med idéer för att få igång dem att arbeta så visar det sig att

eleverna har många problem vilket gör att det tar lång tid och det är svårt att få dem att arbeta. Handledaren har antagligen försökt flera gånger men tycks enligt Emma ha gett upp när det gäller vissa elever. När lärarna inte samarbetar kring elevernas undervisning så försvåras kontakten och relationen till barnen ytterligare, menar hon. Ibland känner Emma ilska mot dessa svaga elever men hon inser att det inte är en hållbar strategi. Hon har prövat sarkasmer som ett sätt att ge dem en tankeställare, vilket fungerade i den ena klassen medan hon i en annan klass tyckte det fungerade bättre när hon höll sig väldigt lugn. Hon har satt upp ett personligt mål om att försöka tala till klasser och individer på olika sätt för att kommunicera med dem på ett sätt som gör att hon når dem. För Emma är det alltså av betydelse att hennes bemötande bestäms av vem hon möter och i vilken situation.

### Utveckling när teori och praktik möts i reflektionen

Studenterna uttrycker att de reflekterar men för de flesta är det ganska underförstått. De skiljer mellan att bara göra utan att ha tänkt efter för att de måste agera i situationen och hur de sedan efteråt funderar på vad som hände och genom reflektionen kan föra samman erfarenheterna med den kunskap utbildningen bidrar med i form av olika vetenskapliga teorier. Det finns en önskan om och en tro att lärarutbildningen ska bidra med lösningar men ibland finner de att VFU-läraren är lika frågande som de själva inför vissa situationer som uppstår. De ger exempel på hur de emellanåt får möjlighet att upprepa tidigare planeringar och då blir hjälpta av att ha tänkt igenom och reflekterat. Anna uttrycker i intervjun att

jag tror man kommer att lära sig och växa med det och då har man ju ännu mer till nästa gång när det händer då så

I en av sina inlämningsuppgifter är Anna tydligare. Hon berättar om sina framsteg på lektionen som innebär att barnen haft roligt och att hon klarat att säga ifrån på ett sätt som gett positiva gensvar. När hon fått möjlighet att göra samma lektion flera gånger har hon tränat sin reflektionsförmåga, menar hon. Anna uttrycker att hon ibland när hon är stressad bara gör, utan att tänka efter men att hon lär sig genom erfarenheter och att VFU-perioden blir en blandning av kunskap och egna erfarenheter. Utifrån Annas beskrivning blir det synligt hur förståelse och nya erfarenheter genom reflektionen resulterar i nytt lärande i en pågående process.



Emma berättar att olika situationer under hennes VFU fått henne att börja tänka. Några lösningar har hon dock inte, bara ”akuta” och ”egna”, vilka innebär att hon snabbt handlar i situationen utan att någon har sagt att man ska agera så. Det personliga målet om att tala på olika sätt med olika individer och klasser har hon kommit fram till genom egna erfarenheter men hon tror att hon även har läst någonstans om att man bör göra så. När personliga erfarenheter smälter samman med nya intryck från lärarutbildningen genom reflektion blir det svårt att särskilja vad som från början var personligt och vad utbildningen erbjudit.

Johan säger att han fick en tankeställare när en troende pojke inte ville göra hans uppgift, något som skulle kunna innebära att han reflekterade kring hur olika människor tolkar på sitt eget sätt. Lärarrollen blir enligt Johan en blandning av egna erfarenheter från VFU-perioder, forskning och utbildning samt personliga förhållningssätt. Vad som är vad i denna blandning vet han inte men han kan inte ta till sig utbildningen rakt av utan måste göra den till sin egna, få ”sin egna touch”.

Ida behöver öva på att vara mer tillåtande mot barnen, ungefär som sin VFU-lärare, och hon tror att det är bristen på erfarenhet som gör att hon har en striktare hållning. När pojkarna orsakade översvämning på golvet så hade hon antagligen torkat upp vattnet själv om det hänt under hennes första VFU-period. Nu skedde det hennes andra termin och hon var nöjd över att ha tänkt ett steg vidare, att pojkarna skulle torka upp själva. Ida uttrycker en självreflektion i och med att hon fått syn på sitt eget lärande.

Under Stinas första termin följde hon sina planeringar och kunde inte tänka på att inkludera eleverna. Däremot har hon under sin andra termin gjort olika försök och har exempelvis prövat en del alternativ för att bemöta en stökig kille. Hon menar att reflektionen väcks hos henne när det blir motstånd i undervisningen, något som hon tycker är positivt. Motståndet hjälper troligen till att skapa den distans som behövs för att sätta igång reflektionen.

Eva är den som tydligast berättar om reflektionen som betydelsefull för yrkesetiken. Precis som Anna har hon märkt att det har skett ett lärande hos henne när hon fått möjlighet att göra samma moment flera gånger. Hon har successivt kunnat ta mer hänsyn till barnens behov. Genom utförandet i

praktiken så blir det synligt vad det innebär att låta barnens behov styra. Även om hon lär sig genom erfarenheten och förhoppningsvis inte gör om samma misstag så inser Eva att det ändå kan bli fel. Hon gör sitt bästa men lyckas inte alltid. Perfektionen kan man sträva efter men lär inte uppnå den. När hon genomfört momentet funderar hon över vad som kunde gjorts annorlunda och skriver upp det. Reflektionen hjälper Eva att se bristerna och tydliggör att något alltid kan göras bättre. Skrivandet gör att Eva kan få syn på sig själv och finna sig själv i lärarrollen. I situationen är man tvungen att agera direkt vilket bidrar till att man ibland reagerar på ett sätt som man inte gjort om man haft tid att tänka efter, menar Eva. Allt kan inte planeras och förutses. Genom reflektionen förs teorin ihop med erfarenheterna från praktiken och när Eva skriver upp vad hon kommer fram till så lär hon sig och blir hjälpt av det nästa gång;

... här när man läser det är ju en idealbild om man säger så och i skolan det är ju realiteten och försöka få ihop dem, tänka så här hur skulle jag själv vilja vara som lärare för att liksom försöka binda ihop båda delarna...

Eva beskriver hur hon vill försöka överbrygga diskrepansen mellan idealet som presenteras på lärosätet och sina erfarenheter från praktiken utifrån en föreställning om hur hon vill vara som pedagog. Genom övning kan teorin kombineras med praktiken, tror Eva.

### Del 3: Teoretisk belysning

Sammanfattningsvis när det gäller hur studenter hanterar yrkesetiken så uttrycker de en problematik i planeringens roll. De vill gärna använda sin planering men inser också att de ibland måste frångå den. Utöver att de vid vissa tillfällen har en planering så berättar de också om hur de hamnar i olika situationer och ställs inför val. Det är inte självklart hur de ska handla och de har en känsla av att de bara gör något men i reflektionen efteråt framträder alternativen tydligare. Reflektionen har en central betydelse i studenternas erfarenheter även om de inte alltid talar om begreppet reflektion. På olika sätt uttrycker de sina funderingar genom att de resonerar fram och tillbaka kring sina erfarenheter. De beskriver hur reflektionen kan hjälpa dem att utvecklas genom att exempelvis vara mer närvarande i situationen med barnen. Denna närvaro med barnen ser vissa studenter hos sina VFU-lärare och då får studenterna ett riktmärke för hur de själva vill utvecklas. I många av

studenternas erfarenheter uttrycks behovet men också svårigheten i att sätta gränser och balansera mellan olika krav på exempelvis ordning och positiv atmosfär. Detta balanserande och att göra val framträder som en stor del av studentens lärande. Detta lärande behöver ske i praktiken för att konkret prövas och utvärderas.

I denna del belyser jag de empiriska resultaten med hjälp av livsvärldsteori och annan forskning för att få en fördjupad förståelse av fenomenet yrkesetik, uttryckt som etikens eller moralens betydelse i lärarstudentens möte med barnet. Det är främst två frågeställningar som belysningen av empirin lyfter fram. Den ena är förståelsen av studenternas livsvärldar för att utöva och utveckla det yrkesetiska ansvaret under utbildningen. Den andra är studentens förmåga till ansvarstagande och omdöme samt reflektionens betydelse för lärandet. Genomgången inleds fortlöpande med exempel från empirin som en markering att den levda erfarenheten är utgångspunkten för belysningen.

## **Livsvärld**

I studenternas beskrivningar för de samman sina erfarenheter i mötet med barnen med erfarenheter de gjort tidigare och det är inte ovanligt att de hänvisar till egen skolgång, sina egna barns skolgång eller hur de är som personer. Detta visar att deras vardag och tidigare erfarenheter är viktiga för deras aktuella livsvärld och det erfarande de ger uttryck för. I formandet av sin blivande yrkesroll fogas erfarenheter från utbildning och livet i övrigt samman så att det personliga och yrkesroll inte på ett enkelt sätt går att särskilja. Studenternas livsvärldar utgör grunden för vad de tar till sig och vilka nya erfarenheter de gör inom utbildningen. I deras berättelser blir det tydligt att om de själva är känsliga för tillsägelser funderar de extra mycket på hur man ska säga till på olika sätt och om de själva utsatts för mobbing blir detta något som de uppmärksammar, fördjupar sin kunskap om och fokuserar på i mötet med barnen.

I empirin finns exempel på hur studentens och lärarutbildarens livsvärldar bidrar till att de erfar situationen på olika sätt. En flicka som är ledsen och gråter under uteleken uppmärksammas av studenten som känner ansvar att ta kontakt och trösta. Pedagogerna har däremot en tidigare erfarenhet av flickans beteende som innebär förklaringen att hon tjuvar för att hon inte får som hon

vill. Detta gör att pedagogerna inte agerar med hänsyn till att hon är ledsen. Den ledsna flickan får olika innebörder och olika val görs utifrån detta. Pedagogernas erfarenhet i situationen stärker och bekräftar en tidigare erfarenhet medan studenten som saknar denna förförståelse erfar situationen annorlunda. I detta fall blir förförståelsen ett hinder för personalen att trösta flickan. I empirin finns emellertid flest exempel på hur tidigare erfarenheter kan stärka pedagogernas relation till barnen. Studenterna iakttar relationens betydelse och upplever ett hinder när de inte hinner bygga relationer under sina korta perioder av verksamhetsförlagd utbildning.

Studenterna beskriver hur de formas genom sin roll som student under sin verksamhetsförlagda utbildning. Fenomen som inte direkt kan iakttagas i situationen upplevs som bakgrund, en appresentation och får på så sätt betydelse i sammanhanget (Husserl, 1995/1907). Studentrollen bildar en bakgrund i mötet med barnet vilket innebär att studenterna känner ett ansvar men samtidigt inte helt och fullt kan agera såsom de önskar. De formulerar sig kring hur de skulle gjort om de varit färdigutbildade och träffat barnen under en längre period. Situationen som student tycks ge en känsla av begränsningar. Det främsta hindret är att de inte hinner lära känna barnen under en kort VFU-period men det finns även andra begränsningar i studentrollen. Studenterna känner osäkerhet både för att de ska bli bedömda och för att det inte alltid är tydligt vilka rammar deras handlingar omges av. Bedömningen och osäkerheten om ramarna förstärker det asymmetriska och hierarkiska förhållandet mellan VFU-lärare och student vilket innebär att vertikala respektive horisontella positioner som Hummelgård (2009) pekar på skulle behöva uppmärksammas som betydelsefulla för hur lärandet sker. En VFU-lärare uttrycker att studenten ska passa på att vara en ”rolig” pedagog medan studenten helst vill pröva yrkesrollen som den kommer att vara efter utbildningen.

### **Intersubjektivitet**

Samtalets betydelse lyfter studenterna fram i flera olika avseenden. Merleau-Ponty (2004) beskriver det mellanmänniska, både mellan människor och i relation till sig själv, utifrån exemplet om den ena handen som berör den andra. Mellan det berörande och det berörda finns en glipa eller ett glapp i min egen upplevelse av mig själv, mellan mina olika erfarenheter, men också

mellan mig och den andre samt mellan mig och världen. I detta glapp kan mening uppstå. När barnen diskuterar med varandra får de förståelse för hur andra tänker, men de får också syn på hur de själva tänker. Detta bidrar till ett lärande. Studenternas samtal med barnen är ett verktyg för att lära känna dem och deras behov. Då blir det lättare att motivera dem och därmed inkludera dem. Sammanförandet av relationer och lärande i empirin kan beskrivas genom intersubjektivitetens stora roll för människors erfارande och förståelse (Husserl, 1995/1907). I mötet mellan människors olika förförståelser uppstår ett lärande. Genom att man inte helt förstår den andre som sig själv måste man förhålla sig till den andres olikhet och genom kommunikation försöka förstå (Lévinas, 1993). I relationen mellan student och VFU-lärare uppstår många situationer där studenten inte riktigt förstår VFU-lärarens agerande. Det problematiska i flera av dessa situationer är att studenterna inte frågar. Ett vertikalt (hierarkiskt) synsätt tycks hindra studenten. Mot bakgrund av hur betydelsefull kommunikationen är för att försöka förstå det som är annorlunda är det intressant att notera hur studenterna berättar om hur vissa barn blir betraktade som stökiga oavsett om de är det just för tillfället eller inte. Det finns en förutfattad mening hos VFU-läraren genom tidigare erfarenheter som studenten inte har och därmed blir VFU-lärarens förhållningssätt till barnet svårt att förstå. Även detta handlar om appresentationer. Dahlberg et al. (2008) förklarar hur människan eller till exempel situationer erfars som en helhet i mötet med andra. Sådant som inte är direkt synligt i situationen appresenteras och påverkar förståelsen av situationen.

Samtalets betydelse kan även kopplas till studenternas eget lärande. Nina uttrycker ett starkt behov av att få samtala kring ”förbjudna” eller svåra ämnen i en trygg miljö i den högskoleförlagda delen av utbildningen. Där behöver finnas ett utrymme att lyfta ämnen som kan vara känsliga eller svåra att ta upp i verksamheten. Nina pekar tydligt på ett behov av att samtala för att på så sätt kunna få syn på sina egna tankar, kunna ifrågasätta och kritisera, samt resonera och ta ställning utan att riskera något. Förutom intersubjektivitetens betydelse för hur man lär av varandra så är även Gadamer (1989) beskrivning av hur mötet mellan människor innebär att olika horisonter möts och kan smälta samman betydelsefull i sammanhanget. Livsvärldsteorin förespråkar öppna horisonter såsom en ständig nyfikenhet på vad andra människor har att tillföra i den egna förståelsen. Ett sådant

förhållningssätt är värdefullt i en utbildning och den öppenhet som Nina eftersträvar kan stimulera lärandet genom att olika svåra ämnen kan diskuteras, analyseras och reflekteras.

## **Ansvar**

Studenterna har under sin verksamhetsförlagda utbildning ett underordnat ansvar jämfört med VFU-läraren. Ändå är det tydligt att de i varje situation känner ett ansvar för barnet även om ramarna för ansvaret tycks vara diffusa för dem. Ansvaret de känner formulerar de inte helhetsmässigt utan det beskrivs genom olika situationer de varit med om. Enligt läroplan och skollag innebär ansvaret sammanfattningsvis att främja barnens utveckling och lärande samt att fostra dem till demokratiska medborgare. När Maria ser hur en flicka blir ledsen efter en tillsägelse går de tillsammans till kurator och rektor därför att Maria känner att hon måste hjälpa flickan, trots att hon inte vet hur det kommer att uppfattas av pedagogerna på skolan. Flickan fick en tillsägelse fast hon inte gjorde något i den aktuella situationen och Maria vill ge henne upprättelse. En fenomenologisk förståelse säger att det är genom relationerna till andra människor som självuppfattningen utvecklas (Dahlberg et al., 2008) och därför kan tillsägelsen ge flickan en dålig självbild, något som inte gynnar hennes utveckling. Studenterna brottas med hur de ska kunna ta ansvar och efterlyser lösningar från lärarutbildningen. Ibland möts de av att strategier och lösningar saknas i verksamheten och att lärosäte och verksamhet har olika bilder av hur verksamheten ska bedrivas.

Lévinas (1993) och Løgstrup (1994) beskriver det oundvikliga ansvar som uppstår i mötet med den Andre och hur mötet innebär förändring och lärande genom att den Andre är annorlunda än jaget. Johans möte med pojken som vägrar skriva brev till utomjordingen om han inte får bekräftat att allt är påhittat visar hur Johan genom VFU-lärarens ingripande får hjälp att förstå pojken och på så sätt lära mer om sitt förhållningssätt till olika barn. I detta exempel blev det nödvändigt för Johan att tillmötesgå barnet men Løgstrup menar att det etiska kravet inte alltid innebär att tillmötesgå. När Ida säger till pojkarna som orsakar översvämning att torka upp är det ett sätt att ta ansvar för dem genom att förklara hur andra barn blir lidande och att de därför måste ta konsekvenserna av sitt handlande. Pojkarna uppskattar antagligen inte att de måste torka upp men kanske är detta det bästa sättet att ta ansvar för dem i ett

längre perspektiv eftersom de fostras till att ta eget ansvar. Løgstrup menar att det etiska kravet aldrig kan innebära att frånta någon det egna ansvaret och exemplet med Ida visar att hon bidrog till att betona pojkarnas ansvar. Maria förklarar hur hon använder faktauppgifter om exempelvis muslimer för att motverka elevernas fördomar vilket kan fungera som exempel på hur Løgstrup menar att man ska använda kunskap som ett redskap i etiska handlingar. Att använda kunskap i det avseendet kan även tolkas som att pedagogens omdöme i en situation förenar teori och praktik genom att tillämpa olika slags kunskaper på ett sätt som fungerar bra i situationen (se vidare under rubriken Omdöme).

Studenterna berättar om hur de försöker balansera mellan att vara kompis och tillåtande, och att ge barnen tillsägelser när det behövs. Emma uttrycker även en balans mellan att ta ansvar för barnen och att samtidigt inte låta barnens problem ta över så att hon själv mår dåligt. Henriksen och Vetlesen (2013) beskriver pedagogens yrkesetiska ansvar som en balans mellan närhet och avstånd. Närheten behövs för att det ska bli ett personligt ansvar och engagemang och att olika konsekvenser blir synliga. Distansten eller avståndet säkerställer professionaliteten, möjligheten att utföra ett bra arbete, utan att egna känslor och behov tar över. Teorierna kan medverka till distansen (Henriksen & Vetlesen, 2013) och därmed skulle pedagogens ansvar även kunna beskrivas som balansen mellan personliga erfarenheter och vetenskap. Ansvaret utvecklas dels i dynamik mellan gemenskapen med andra och det personliga ställningstagandet, dels i dynamik mellan personliga erfarenheter och tillägnandet av vetenskaplig kunskap.

### **Yrkesetik i förhållande till pedagogik och didaktik**

Yrkesetiken är svår att särskilja från pedagogiska och didaktiska aspekter av undervisning och det beror på att yrkesetiken finns närvarande i komplexa situationer där pedagogik och didaktik också har betydelse. Eftersom samtliga begrepp är mångtydiga och saknar stipulativa definitioner är gränserna mellan dem diffusa. Denna studies beskrivning av yrkesetikens essens tydliggör begreppet yrkesetik men förhållandet till övriga begrepp är flytande. Det yrkesetiska ansvaret hanterar den moraliska dimensionen av undervisningen i mötet med barnet inom ramen för förskolans och skolans verksamhet. Förhållandet mellan begreppen kan utifrån detta beskrivas som att yrkesetiken

är avgörande för pedagogik och didaktik. Det innebär att om pedagogik och didaktik i betydelsen fostran och undervisning ska utvecklas och främja barnets utveckling förutsätter det ett yrkesetiskt ansvar. De innebörder som studenternas erfarenheter av yrkesetik visar är inte detsamma som pedagogik eller didaktik men däremot så leder yrkesetikens innebörder till att studenterna föredrar eller förordar viss pedagogik och didaktik. Därmed påverkar yrkesetiken studenternas pedagogiska och didaktiska val.

## Förebild

Funktionen som förebild är viktig för lärarstudenterna, vilket också betonas i deras lärarutbildning. Detta ligger i linje med en studie av Klaassen (2002) där lärarna beskriver hur de ser sig själva som förebilder för barnen men samtidigt visar resultatet en oförmåga hos lärarna att verbalisera sina värden och att diskutera moraliska frågor. I de sammanhang där jag deltagit ger lärarutbildarna inga förklaringar av innebörden men det gör studenterna. De uppmärksammar det positiva och förebildande i den pedagogiska rollen när VFU-lärare visar förmåga att både skoja med barnen men att också kunna sätta gränser. Växlingen mellan att skoja och vara allvarlig respekteras enligt studenterna av barnen. Denna förmåga att få med sig barnen är något som studenterna iakttar och vill lära sig. När de beskriver vad denna ”auktoritet” handlar om så är det främst VFU-lärares förmåga att lära känna barnen och därmed skapa en god relation till dem som uttrycks. När de samtalar med barnen visar de ett genuint intresse av dem både i förskola/skola och i hemmiljön och de samtalar med barnen på ett respektfullt sätt. Studenterna ger också exempel på hur relationen till barnen ser ut när VFU-lärarna inte fungerar som förebild för den kommande yrkesrollen. De berättar om hur barnens föräldrar diskuteras när barnen är närvarande och hur barnen får en stämpel om att exempelvis vara bråkiga.

I studenternas förklaringar om vad det innebär att VFU-läraren är förebild för dem i deras blivande roll som pedagoger, uttrycker de att VFU-läraren har en närvaro, kan läsa av barnen och lyckas balansera utifrån vad som krävs i situationen. Merleau-Pontys (2004) beskrivning av den levda kroppen och hur vi människor erfar världen och varandra som kroppar och genom våra kroppar, belyser hur VFU-lärares närvaro blir betydelsefull i mötet med barnen. Även om det inte alltid är så lätt att beskriva hur det exakt går till



framkommer det att de läser av situationen och hur barnen mår för tillfället genom den kunskap som finns i den levda kroppen (Dahlberg et al., 2008). Barnens uttryck genom mimik, kroppsörelser eller uttalanden erfars av pedagogerna i intersubjektiviteten mellan två förkroppsligade subjekt, som Merleau-Ponty (2002/1945) benämner ”mellankroppslighet”. I den beskrivning av närvaro och förmåga att läsa av barnen som studenterna gör får mellankroppsligheten stor betydelse för att erfara den andre i situationen. Kroppen existerar här och nu men samtidigt finns appresentationer av dåtid och framtid närvarande (Dahlberg et al., 2008). När medvetandet riktas appresenteras tidigare erfarenheter som en bakgrund. Dessa appresentationer tycks i empirin få betydelse för om pedagogen fungerar som förebild eller inte. När barn blir orättvist behandlade såsom i fallet med flickan som får tillsägelse utan att ha gjort något, flickan som får vara ledsen fast hon är orolig för sin pappa och de pojkar som ständigt betraktas som bråkiga så bildar detta en tolkningsbakgrund. I de fall när pedagogerna erfars som förebilder beskrivs de genom sitt sätt att kommunicera med barnen, lära känna dem och att läsa av dem i stunden. Här tycks finnas en betydande skillnad som skulle kunna förklaras med hjälp av den öppna horisont som Gadamer (1989) förespråkar. En nyfiken hållning till barnen och ett erfalande där det förgivettagna ifrågasätts kan stärka relationerna mellan pedagog och barn.

De studenter som inte fått en VFU-lärare som fungerar som förebild uttrycker att de lär sig i alla fall men lärandet stimuleras mest av att ha förebilder. Detta beror på att när student och VFU-lärare uttrycker ungefär samma värden uppstår en relation mellan dem som tycks underlätta för studenten att föra dialog kring olika problem. Nina är först på en VFU-plats utan förebilder där hon jämför hur pedagogerna talar om respekt med hur de agerar och upptäcker att tal och handling inte hänger ihop utifrån hennes syn på hur man visar respekt. I detta fall måste hon själv fundera på hur man kan agera för att respekten ska bli synlig. Hon har däremot inga möjligheter att genomföra handlingarna. På sin andra VFU-plats med förebilder blir hon stärkt i sin syn och kan utveckla sitt omdöme genom att genomföra handlingarna. Hon slipper att ständigt ifrågasätta sina utgångspunkter. En tolkning kan vara att likheter mellan VFU-lärarens och studentens livsvärldar medverkar till ett horisontellt och öppet förhållande.

Nina pekar på hur pedagogernas tal inte överensstämmer med deras handlingar. Merleau-Pontys (1999) beskrivning av människans förankring i världen genom kroppen innebär att överensstämmelsen mellan avsikt och handling ger förståelse. Medvetandet handlar inte om att tänka utan om att kunna. Merleau-Pontys teori innebär att den levda kroppen och handlingen blir avgörande för situationen. Detta för oss vidare till den skillnad som ligger i att undervisa etik eller etiskt.

### *Undervisa etik eller etiskt?*

Campbell (2008) betraktar läraren som en moralisk agent som fungerar som modell för barnen genom att vara dygdig som person. Osguthorpe (2008) skiljer på att undervisa om etik och att undervisa etiskt och menar därmed att barnen behöver goda förebilder genom att läraren undervisar etiskt men det finns däremot inget krav på att läraren själv måste vara etiskt korrekt som person. Här ställs två olika synsätt mot varandra. Behöver pedagogen vara dygdig för att kunna fungera som förebild och undervisa etiskt? Todd (2008) visar hur lärare med avsikt att väcka empati hos elever genom exempelvis filmer om förintelsen kan orsaka många olika känslor, men dessa känslor är inte målet menar hon utan istället en start på relationen och ansvaret för den Andre, där öppenheten och mottagligheten för den Andre blir avgörande för hur ett lärande kan ske genom att man upplever en skillnad mellan sig själv och den Andre. Detta resonemang, som Todd grundar på Lévinas filosofi, tolkar jag i likhet med vad som uttrycks av Osguthorpe när han framhäver skillnaden mellan undervisning om etik och etisk undervisning. Att lära av den Andre kan kopplas till de tidigare exemplen om samtalets betydelse under rubriken Intersubjektivitet.

Veugelers (2000) har gjort en studie där det framgår att eleverna föredrar när läraren klargör sina egna preferenser men ändå öppnar upp för och uttrycker olika perspektiv. Kanske behöver inte olikheterna presenteras av läraren utan kan lika gärna komma från relationerna med andra barn. Emma och Lisa berättar om hur de vill använda litteraturen för att lyfta fram känslor och moral. Genom att ställa öppna frågor stimuleras barnens diskussion. Lisa upplevde vid ett tillfälle hur barnen uttryckte sig nedsättande om andra människor och hon uppskattade då att hennes VFU-lärare gick in och poängterade de värden som läroplanen står för. Dessa exempel visar hur studenterna vill ha öppna diskussioner men samtidigt stå upp för vissa

grundläggande värden. Barnen kan lära av varandra genom att de har olika synsätt men det finns gränser för vad de kan uttrycka. Poängen med att undervisa etiskt är i enlighet med min tolkning att läraren måste vara ett föredöme i ansvaret och mottagligheten av den Andre som möjliggör en öppenhet bland barnen för att den Andre inte är som jag, men att det är möjligt att lära av den Andre (Todd, 2008).

Uttrycket att undervisa etiskt kan förstås utifrån Merleau-Pontys (1999) teori om den levda kroppen och att handlingarna i situationen blir avgörande. I empirin ges i stort sett inga beskrivningar av VFU-lärarna kopplat till moraliska dygder som exempelvis mod, rättvisa eller generositet (Aristoteles, 1993/1967). Det är istället deras sätt att skapa relationer till barnen och att läsa av dem i situationen som uttrycks. Huruvida det är möjligt att vara en förebild och att undervisa etiskt utan att själv vara etiskt medveten är svårt att ta ställning till. I enlighet med Aristoteles (1993/1967) innebär exempelvis dygden att människan har en förmåga och en vilja att handla på ett klokt och ansvarsfullt sätt. Det är den enskilde individen som handlar dygdigt och som utvecklas till att bli dygdig genom att i olika situationer välja det dygdiga alternativet men samtidigt kan den enskilde inspireras av andra och samverka med andra dygdiga. Det betyder att dygdetiken är handlingsorienterad och dygdetiskt handlande förutsätter och utvecklas i praktiskt yrkesutövande (Irisdotter Aldenmyr & Hartman, 2009).

Aristoteles (1993/1967) delar upp dygderna som intellektuella och moraliska. Fronesis, en praktisk klokhet, är den främsta intellektuella dygden och exempel på moraliska dygder är mod, generositet, ärlighet och rättvisa. Studenterna beskriver inte VFU-lärarna utifrån dessa dygder men det finns exempel på uttryck för deras egen strävan efter att agera rättvist gentemot barnen. Pence (1997) diskuterar huruvida det finns några huvudsakliga dygder som är utmärkande för goda (dygdiga) personer i allmänhet och om dygderna kan komma i konflikt med varandra. Genom sina exempel visar Pence (1997) att dygdetiken är problematisk eftersom den har sitt ursprung i det antika samhället som inte var demokratiskt utifrån nutida synsätt. Beroende på vilket samhälle och kultur man tillhör kan dygderna betonas på olika sätt, vilket innebär att det inte går att bestämma att vissa dygder är de primära (Pence, 1997). Samma dygd kan ta sig olika uttryck beroende på kontexten. Carr (2007) menar att känslor och förnuft måste kombineras och ger exempel på

hur kännedomen om barnens olika behov är betydelsefull för att läraren ska kunna möta dem på ett dygdigt sätt.

Johan beskriver hur han i sina försök att agera rättvist vill vara konsekvent för att barnen ska förstå reglerna men att han samtidigt behöver ta hänsyn till individen och situationen vilket inte är så lätt när han inte känner barnen. I detta exempel framträder behovet av att kombinera dygdetik, rättviseetik och omsorgsetik. Reglerna ger trygghet men samtidigt måste regler ibland frångås. Flera forskare (Fenstermacher & Richardson, 1993; Katz et al. (red.), 1999; Collste, 2002; Carr, 2005; Colnerud, 2006a, 2006b) tar upp frågan kring förhållandet mellan dygdetik, rättviseetik och omsorgsetik. I diskussionen kring hur den rätta handlingen eller beslutet i varje situation kan avgöras ställs det rationella och förnuftsmässiga i dessa beslut mot inverkan av känslor och intuition (Colnerud, 2006b). Dygdetiken beskrivs av Carr (2005) som rationell i betydelsen att den innebär en bedömning till skillnad från att blint lita på regler. Liksom Carr drar även Colnerud (2006b) slutsatsen att rättviseetik och dygdetik kompletterar varandra. I diskussionen kring dygder och regler refererar Colnerud till Baumans (1996) beskrivning av den postmoderna etiken som övergett regler till förmån för betoning av det individuella ansvaret. Till skillnad mot det postmoderna perspektivet framhåller Colnerud Aristoteles begrepp fronesis där både regler och dygder tolkas som komplement till varandra. Olika moralfilosofiska teorier finns att tillgå men förespråkas inte generellt utan måste balanseras och tillämpas utifrån den etiskt problematiska situation som uppstått i praktiken (Coombs, 1998; Strike, 1999, Colnerud, 2006a, 2006b; Irisdotter Aldenmyr & Hartman, 2009).

Svårigheten med dygdetiken är att det inte går att på ett enkelt sätt mäta den eller beskriva den dygdiga personen (McKnight, 2004). Om dygdetiken ramas in på detta sätt riskerar den att bli normativ. Dygdetiken är beroende av kontexten medan regeletiken inte är det utan istället anger universella principer. Dygdetikens kontextberoende är dock samtidigt styrkan i den. Det är omdömet, att kunna använda teorier och erfarenheter på ett sätt som gynnar barnets bästa i den konkreta situationen som ställs i centrum (Kristjánsson, 2005). Kontextens betydelse har nämnts vid flera tillfällen och jag tar därför upp den innan jag fortsätter med förståelsen av omdömet.

## Kontextens betydelse

Studenterna möter under sin verksamhetsförlagda utbildning många olika barn, VFU-lärare och undervisningskulturer. Det är uppenbart att kontexten där deras lärande sker ser väldigt olika ut och att deras erfarenheter och lärande påverkas av detta. Heideggers (1993/1927) ontologiska beskrivning om hur en människa är inkastad i ett sammanhang innebär att människan i en regional (Bengtsson & Berndtsson, 2015) ontologisk mening förhåller sig passivt, gör som ”man” gör och anpassar sig till traditionen. Människan kan också vara aktiv, agera i situationen och förhålla sig kritiskt till traditionen. Hur man väljer att förhålla sig i situationen påverkar möjligheterna att lära sig. Dessa olika förhållningssätt beskriver på ett bra sätt hur studenter är ”inkastade” i olika sammanhang och hur de försöker anpassa sig men också ta plats.

Exempelvis Nina möter en mycket dominant kultur på sin praktikplats och hon känner sig tvingad att underkasta sig en rad olika förhållningssätt och blir därmed passiv, dock inte av egen vilja. Eftersom hon inte vill riskera att bli underkänd väljer hon att inordna sig och försöka läsa av systemet av regler som inrättats under lång tid. Hon känner sig tvingad att göra som ”man” gör. Empirin beskriver fler exempel där studenter inte vågar ställa frågor eller ifrågasätta rådande kultur eftersom man befinner sig i en beroendeställning. Eftersom jag enbart intervjuat studenter går det inte att dra slutsatser om huruvida valet att inte ställa frågor beror på studenterna själva eller på VFU-lärarna. Stina kände sig tvingad att ge tillsägelser på ett sätt som inte stämde med hennes personlighet vilket fick henne att fundera över sitt val av utbildning. Dessa exempel visar hur både kontexten på VFU-platsen och studentens möjligheter att förhålla sig passivt eller aktivt på VFU-platsen påverkar deras utbildning på ett avgörande sätt.

Merleau-Pontys (1999) teori om den levda kroppen innebär att kontexten där yrkesetiken utövas blir avgörande. Den levda kroppen tillhör tid och rum i betydelsen att erfandet alltid sker i, påverkar och påverkas av, en specifik kontext som är föränderlig och aldrig helt kan återskapas. Exempelvis studenternas uttalade vilja att inkludera varje barn måste utföras genom deras handlingar men kan inte ske på samma sätt i olika kontexter. Reglerna som Johan vill följa för att skapa trygghet åt barnen måste balanseras mot att ta

hänsyn till barnet i situationen. Den mångfald som yrkesetiken möter genom olika kontexter behöver därför diskuteras inom utbildningen. Utövandet av yrkesetiken kräver omdöme för att möta barnen i olika situationer.

## Omdöme

En stor del av studenternas berättelser handlar om hur de balanserar mellan olika ställningstaganden i sin praktik. De ska avgöra när de ska säga till barnen och när det inte behövs. Hur mycket ska de ta i för att få gehör men inte skrämmas? Hur mycket ska de följa planeringen och när behöver den justeras? I varje situation uppstår massvis av val som ska avgöras. En del valsituationer upptäcker inte studenterna eftersom svaret är självklart för dem medan andra val blir mycket svåra att göra. När Johan tillåter en elev att gå på toa under genomgången funderar han inte så mycket på svaret men när VFU-läraren påminner honom om en regel de har så blir det uppenbart att han enligt VFU-läraren valt fel eftersom regeln brutits och kanske måste han fundera nästa gång frågan kommer. Även om exemplet är simpelt och inte borde resultera i några större svårigheter så kan det tänkas att en elev verkligen har bråttom till toa och att regeln måste förbises. Regler kan alltså ge vägledning och leda till ett rutinmässigt handlande men fronesis, den praktiska klokskapen (Aristoteles, 1993/1967) kompletterar och justerar reglerna så att de används på ett sätt som passar i situationen. Vad som är moraliskt rätt ska bestämmas i kontexten. En svårighet i förståelsen av Aristoteles kunskapsform fronesis ligger i att ord som används för att beskriva den med tiden har fått olika betydelser. I vardagligt tal betyder exempelvis intuition, ett ord som kan kopplas till fronesis, något spontant, men inom forskningen får det andra betydelser. Bohlin (2009) förklarar intuition med hjälp av exemplet  $7+5=12$ . Så som han tolkar Aristoteles är detta något man vet, en direkt kunskap som inte bygger på bevis eller argument utan handlar om matematiska eller logiska sanningar. Intuitionen används idag av många som begrepp för den praktiska kunskapen som utövas av lärare där yrkesetiken ingår (Johansson & Kroksmark, 2004). Burman (2009) argumenterar mot användningen av intuition eftersom ordet fått så olika betydelser och därmed blivit otydligt. En annan svårighet i förståelsen av fronesis är skillnaden mellan techne och fronesis, som båda är praktisk kunskap. Enligt Nilsson (2009) handlar techne mest om att producera något slutgiltigt och att målet är det betydelsefulla, inte hur tillverkningsprocessen går till. Fronesis innebär däremot att processen och

de enskilda handlingarna är viktigare än målet. Aristoteles använder benämningen *praxis* i samband med *fronesis* i betydelsen att det egentliga målet är att handlingarna i den pågående processen ska utföras väl och leda till något positivt ("eudaimonia", välbefinnande). Med den utgångspunkten för förståelsen av yrkesetiken blir processen central i och med att mötet med barnet inte helt går att förutspå. I exemplet ovan med Nina som varit på VFU-platser både med och utan pedagoger som förebilder blir det tydligt hur tillåtelsen att pröva sitt omdöme i konkreta handlingar och se konsekvenserna stimulerar lärandet.

Listan på exempel där studenterna tvingas fundera över sin val och därmed måste utveckla sitt omdöme kan göras nästan hur lång som helst. Detta är något som studenterna brottas med i varje möte med barnen, mer eller mindre. Lena berättar om att hon försöker balansera sina egna känslor mot ett professionellt förhållningssätt. Det går inte att stänga av egna känslor men samtidigt kan en ilsken elev behöva möta en lugn pedagog och då måste de egna känslorna hanteras. *Fronesis* innebär att låta både emotion, kognition och tidigare erfarenheter samverka och Lena har förstått att känslorna måste hanteras och relateras till tänkande och kunskap för barnets bästa.

Johan uttrycker hur han får hjälp av olika teorier under sin verksamhetsförlagda utbildning. Ibland känner han sig dock låst av någon specifik metod och har svårt att föra samman teorin med praktiken i sitt omdöme. Eva och Ida uttrycker att de lättare gör det när de har fått möjlighet att genomföra samma planering flera gånger. *Fronesis* handlar om att teori och praktik kopplas samman i den konkreta situationen. Aristoteles (1993/1967) förklarar det med att själen har olika delar, en rationell och en irrationell. Intellekt, men även förnimmelser och begär, inverkar alltså på kunskapen. Även om du vet något är det inte självklart att du handlar förnuftsmässigt eftersom en känsla eller ett begär som är starkare kan ta överhanden. Någon som exempelvis har problem med vikten vet att det inte är bra att äta sötsaker men ibland blir begäret starkare än förnuftet. Gustavsson (2000) förklarar denna förening av rationellt och irrationellt genom att beskriva *fronesis* så att man i konkreta situationer är lyhörd och använder sin fantasi. Flexibilitet, känslighet och öppenhet samverkar enligt Gustavsson med förnuftet. För Aristoteles handlar förnuftet både om sådant som är oföränderligt men även sådant som kan vara annorlunda. Gustavsson

menar att man i mötet med situationen uppfattar detaljer och utifrån dessa unika förhållanden gör sina handlingsval och fattar beslut. I situationen riktar man sin uppmärksamhet mot olika förhållanden och finns mitt i en process av handlingar. Det är alltså inte så att man kan välja att handla utan frågan är hur man väljer att handla, enligt Nilsson (2009). Aristoteles uttrycker valet av handlingar som något som ligger i framtiden och därför finns möjligheten att förändra. Nilsson beskriver handlingen som en rörelse där dåtid, nutid och framtid möts. Enligt Gustavsson omfattar förnimmelsen både minne och fantasi, minnet av dåtiden och fantasin som skapar alternativa möjligheter i framtiden. För att göra kloka beslut krävs kunskap om vilka möjligheter framtiden erbjuder (Gustavsson, 2000). Denna tolkning av fronesis där känsla och förnuft samspelar i situationen förklarar betydelsen av att studenter erbjuds tillfällen att träna sitt omdöme och möjligheter att reflektera över hur både känslor och teorier hanteras i deras sätt att agera.

I livsvärldsteorin beskrivs hur både framtid och dåtid finns i nuet (Dahlberg et al., 2008) och möjligheten att finna kreativa lösningar genom omdömet kan även förklaras med hjälp av det glapp som enligt Merleau-Ponty (2004) uppstår i mötet mellan människor. I det cirkulära förhållandet att både uppleva och upplevas uppstår en mellankroppslighet eller ett mellanrum där det finns något utöver de subjekt som möts. Här finns möjlighet att skapa ny mening i kommunikationen med varandra. I de nya situationer som ständigt uppstår presenteras omvärlden och människorna på nya sätt som skapar nya innebörder och nya förhållningssätt. Livsvärldar omformas kontinuerligt.

Eva berättar om hur en utflykt med barngruppen resulterar i att en del barn inte har någon behållning av dagen eftersom de är för små för att uppskatta aktiviteterna. Hon uttrycker att utflykten görs som en rutin och därför inte längre reflekteras. Konsekvensen blir att en del barns bästa inte kan tillgodoses och att aktiviteten inte kan kopplas till den övriga verksamheten. Utifrån Evas berättelse brister pedagogerna i sitt omdöme eftersom de enbart går på rutin och inte fattar beslut utifrån den egentliga situationen. Rutiner och regler behövs för att orka med verksamheten men kan inte ersätta omdömet.

I omdömet samverkar emotion, kognition och tidigare erfarenheter (Aristoteles, 1993/1967). Teori och praktik möts i situationer där omdömet



används. Fronesis blir på sätt och vis den samlande yrkesetiska kraften i och med att ansvaret och förmågan att agera etiskt ställs på prov genom omdömet i det konkreta mötet med barnet. Oavsett vad du uttalar så är det handlingen som omdömet leder till som får reell betydelse. För att utveckla omdömet måste det praktiseras, gång på gång (Aristoteles, 1993/1967). Men det räcker inte med att utöva omdömet för att utveckla det. Rutiner och regler måste ständigt kritiseras och ifrågasättas. Intentionaliteten, vad uppmärksamheten riktas mot och vilken mening fenomenet får, behöver reflekteras för att utveckla självmedvetenheten. Livsvärlden befinner sig i en pågående förändringsprocess.

Fronesis, förmågan att välja goda handlingar i situationen, beskrivs av Gustavsson (1996) som en kunskap som utvecklas under hela livet i takt med att man skaffar erfarenheter. Nilsson (2009) menar att fronesis är en kunskap som inte kan glömmas eftersom den har släktskap med samvetet. Med utgångspunkt i livsvärldsteorins helhetssyn uttrycker Ekebergh (2009a) att all yrkeskunskap måste införlivas med studentens livsvärld. Sammanförandet av livsvärld och kunskap formulerar studenterna i uttalanden om att de finner sig själva eller finner sin egen väg. För Nilsson handlar fronesis om hur den teoretiska reflektionen kommer till uttryck i form av omdömesgilla handlingar. Han antyder att den teoretiska reflektionen har ett samband med kunskapen. Enligt Aristoteles (1993/1967) behövs det en lärare för att utveckla fronesis men han menar även att kunskapen kommer naturligt genom att man gör erfarenheter under livets gång. Alsterdal (2003) betraktar erfarenheten som betydelsefull för fronesis men den garanterar inte det goda omdömet. För att utveckla fronesis måste erfarenheten kombineras med ett kritiskt förhållningssätt och reflektion.

## **Reflektion**

Under studenternas verksamhetsförlagda utbildning möter de ofta situationer där de upplever något som problematiskt. De saknar till stor del rutiner eftersom de både är oerfarna i stor utsträckning och eftersom de kommer till verksamheter som oftast är nya för dem. När något upplevs som problematiskt eller annorlunda uppstår en osäkerhet i studenternas naturliga inställning och reflektionen startar. När Ida exempelvis inte har samma uppfattning om gränser som VFU-läraren börjar hon fundera över

skillnaderna och varför hon sätter sina gränser annorlunda. Vid ett annat tillfälle när Ida saknar auktoritet och inte förmår hantera matsituationen startar reflektionen igen. Hon gör anteckningar om sin egen roll och om hur barnen agerar för att på så sätt stödja reflektionen. Både Nina och Eva berättar om rutiner som inte fungerar på ett bra sätt men som inte längre reflekteras av personalen. När studenterna kommer utifrån med en distans till verksamheten märker de bristerna.

När rutinen bryts uppstår en distans till situationen eller till den naturliga inställningen och reflektionen startar. Bengtsson (1993) menar att distansen kan vara av tre olika slag, självreflektion, dialog och forskning. Genom apperceptionen, en medupplevelse av sig själv när man upplever olika objekt i omvärlden, har människan möjlighet att vända uppmärksamheten mot sig själv och reflektera (Bengtsson, 1995). Eftersom jaget alltid är en del av livsvärlden går det dock aldrig att helt distansera sig och se sig själv som objekt. Reflektionen kommer alltid att ha en ”blind fläck” (Dahlberg et al., 2008, s. 161). I dialogen skapas distansen när egna erfarenheter ställs mot andras och i forskningen uppstår distansen när forskarens förförståelse ställs i relation till forskningsresultaten (Bengtsson, 1993). Studenternas berättelser innehåller exempel på distans genom självreflektion och dialog. Hjertström Lappalainen (2009) menar att det inte enbart handlar om att få distans i reflektionen utan att den förutsätter och består av flera medvetandeskikt. När distans skapas så är den naturliga inställningen inte längre självklar utan den utmanas genom en kritisk hållning. Genom reflektionen kan ett lärande ske (Bengtsson, 2007).

När rutinen bryts kan det bero på att något inte är som förväntat eller att något inte passar in i tidigare erfarenheter. Enligt Loughran (2006) startar reflektionen genom ett problem. Han för fram *critical incidents*, problematiska händelser, som användbara inom lärarutbildningen. Situationen kan då betraktas ur olika perspektiv, något som Loughran benämner som *framing* och *reframing*, och som främjar reflektionen. Denna beskrivning stämmer in på Idas upplevelse av att inte klara av matsituationen med barnen på det sätt som hon eftersträfvade. Molander (1996) menar att reflektionen sätts igång genom olika förändringar av uppmärksamheten. Något som överraskar i situationen måste inte leda till reflektion men kan göra det. Reflektionen skulle kunna stimuleras genom att man tar tillvara situationer

som på olika sätt överraskar eller upplevs som problematiska. Eftersom reflektionen är avgörande för lärandet av yrkesetiken måste studenternas egna erfarenheter tas tillvara i reflektionen men utbildningen har också möjligheter att stimulera reflektionen genom att problematisera olika situationer.

Gadamer (1989) beskriver mötet mellan människor genom att olika horisonter möts och kan smälta samman. Studenter och VFU-lärare tar intryck av varandra. När man är öppen för andras olikheter, har en öppen horisont, innebär det att man distanserar sig till sig själv och reflekterar över tidigare synsätt. I denna beskrivning blir reflektionen en naturlig del av människans utveckling. Ekebergh (2008, s 17) skriver:

Reflexionen är inte en isolerad företeelse, med en definierad början och slut, utan det är något som följer livet med dess innehåll och handlingar.

Den hermeneutiska spiralen visar växlingen mellan närhet och distans, mellan naturlig inställning och reflektion (Gadamer, 1989). För studenter som får möjlighet att göra om samma moment blir det konkret hur växlingen sker mellan att vara i handlingen, uppleva distans i eller till handlingen, reflektera och sedan pröva på nytt sätt i handlingen. Ju mer de är uppslukade i handlingen genom den naturliga inställningen desto mer kan studenterna vara närvarande i mötet med barnen. I den naturliga inställningen kan handlingar ske utifrån rutiner men när rutinen inte fungerar uppstår en osäkerhet och därmed en distans och reflektionen startar. Osäkerheten som uppstår och gör att studenterna inte längre är uppslukade av handlingen inträffar både när barnen reagerar eller agerar på ett sätt som de inte kunnat förutse och när balansen i olika gränssättningar blir otydlig för dem.

I mångtydiga situationer måste lärarstudenten göra olika val. De möter barnen med en planering men i interaktionen uppstår alltid situationer där barnens reaktioner försvårar möjligheterna att följa planeringen. När Stina ska dela in klassen i demokrati och diktatur vill en pojke inte vara med. Här ställs Stina inför ett dilemma och det är inte möjligt att följa planen. I detta ögonblick har Stina många val. Hon kan exempelvis övertala pojken eller låta honom sitta och titta på, vilket antagligen är val som förekommer. Istället kommer Stina på en väldigt kreativ lösning, att han får sitta i fängelse. Han deltar fortfarande samtidigt som han får sin vilja igenom. I empirin finns det gott om exempel på hur planeringen inte helt fungerar i mötet med barnen eller att planeringen

genomförs men att det händer saker som inte kunde förutses men som måste hanteras.

Den osäkerhet som uppstår kallar Ekebergh (2007) för skärpt uppmärksamhet eller dröjande förståelse. Hon är kritisk till Schöns (1983) begrepp reflektion i handling eftersom hon menar att uppmärksamheten alltid är delvis riktad mot världen i handlingen och därmed är det inte någon egentlig reflektion som sker. När något oförutsett sker som måste hanteras används omdömet för att välja en lösning. I fallet med Stina är det en oerhört kreativ lösning och dessutom har hon inga större erfarenheter att falla tillbaka på. Här finns alltså det nyskapande som reflektionen kan bidra till i ”mellanrummet”, enligt Notér Hooshidar (2009). Yrkesetiken kräver att ständiga val görs i situationen och därmed behövs kreativiteten inom yrkesetiken. Osäkerheten som finns i mötet med den Andre eller Annanheten, som Ekebergh (2008) uttrycker det med referens till Gadamer (1989), kan skapa en öppenhet för att finna nya vägar i praktiken och då sker ett lärande. Både innebörden av mötet med andra människor som ett sätt att utveckla sin förståelse och öppenheten som behövs för att kontinuerligt omforma sin förståelse är drag som överensstämmer med livsvärldsteorin. I detta lärande möte med barnen där det blir nödvändigt att tänka om och tänka nytt har reflektionen en avgörande betydelse. Lösningen för pojken bidrog till att han blev inkluderad trots att han själv tog avstånd och att han blev bemött av Stina på ett sätt som visade att hon tog honom på allvar.

I situationer som förbryllar kan pedagogen eller lärarstudenten antingen fly genom att det annorlunda förträngs och rutinen följs eller inta en position där svårigheten hanteras såsom något som liknar det kända eller att det misstolkas som något redan känt. Dessa sätt innebär enligt Dewey (1933) en oreflekterad hållning. Först när det annorlunda i situationen kan mötas sätts reflektionen igång. Då upptäcks möjligheten att välja olika handlingsalternativ, fundera kring alternativen och göra ett aktivt val där man tar ansvar för den Andre. Oavsett om valet utfaller på bästa sätt eller om valet visar sig vara ett dåligt beslut så har man ändå handlat på ett ansvarsfullt sätt.

I utövandet av omdömet är det i det konkreta mötet med barnet som nyskapandet och framåtblickandet krävs. I mellanrummet räcker inte alltid tidigare erfarenheter till för att möta det som delvis är annorlunda är jaget. För

att kunna göra olika val i situationen behövs omdömet och genom reflektionen kan omdömet successivt utvecklas. Studenternas uttryck för vad som händer i situationen när de upplever att de måste agera och göra val är att de spontant handlar eller att de prövar sig fram. Emma beskriver hur hon bemött en elevs kränkande uttalanden först genom att ignorera det hela. Därefter bad hon eleven vara tyst och tredje gången det hände tog hon ett samtal med eleven. På detta sätt hade Emma möjlighet att pröva olika val i situationen och mellan dessa tillfällen kunde reflektionen stärka lärandet i att bemöta elever som uttalar sig kränkande. Behovet av kreativitet och framåtblickande i situationen förstärks därmed genom reflektion. All reflektion kan vara nyskapande i betydelsen att den tillför ny kunskap, nya sätt att handskas med situationen. I den naturliga inställningen sker handlingar utan reflektion men när osäkerheten uppstår behöver omdömet träda in för att hantera situationen. I den omedelbara handlingen när studenten står ansikte mot ansikte med barnet utövas yrkesetiken.

I yrkesetiken finns en problematik mellan att uttrycka i ord och att uttrycka i handling. Det som sker i handlingen är det avgörande för utövandet men det innebär inte att teorier eller att uttrycka i ord är utan betydelse. Eva beskriver olika teorier hon läser om i litteratur under den högskoleförlagda utbildningen som en idealbild medan det som händer i det konkreta mötet med barnet benämns som realiteten. I reflektionen menar hon att idealet och realiteten kan föras samman. Genom att öva och att omsätta teorin i praktiken utvecklar hon sitt sätt att vara lärare. Detta är i linje med Ekeberghs (2007) beskrivning av glappet mellan tillägnet av teoretiska kunskaper och utförandet i konkret handling. För att överbygga detta glapp betonar Ekebergh nödvändigheten av att föra samman erfarenheter i praktiken med vetenskapliga teorier (till exempel i det aktuella ämnet) för att lärandet ska ske. Livsvärldsperspektivet bygger bland annat på Merleau-Pontys (2002/1945) teori om att kropp, tanke, känsla och handling är en enhet och Merleau-Ponty betonar hur kropp och själ bildar en enhet och helhet vilket innebär att livsvärlden är en levd erfarenhet där tanke och handling hänger samman. Dualismen mellan teori och praktik upphävs därmed. Detta innebär i sin tur att reflektionen inte kan urskiljas som enbart kognitiv utan alltid hör samman med känslor, minnen, förväntningar, behov och handlingar, en förkroppsligad reflektion (Merleau-Ponty, 2002/1945) som kan liknas vid den tidigare nämnda förståelsen av intuition. Detta synsätt, att inte dela upp i teori och

praktik, behöver utvecklas inom lärarutbildningen i syfte att få en samverkan mellan studentens reella möten med barnen och reflektionen med hjälp av teorierna.

Eva uttrycker ett tydligt samband mellan att hon själv känner sig trygg och glad i den verksamhet där hon befinner sig och den trygghet hon kan ge barnen. Studenterna kopplar också sina tankar kring olika gränsdragningar till sig själva. De vill att barnen ska känna trygghet och glädje men är samtidigt rädda att deras egen auktoritet hotas om de inte säger ifrån i tid. Självmedvetenhet och självreflektion är ständigt närvarande i studenternas reflektioner. De berättar om hur de ibland tvingas agera i situationen och först efteråt får möjlighet att reflektera både över hur de agerat och vilka alternativen var. När de tvingats lösa något men känt osäkerhet, när något känts fel i situationen, när de fått göra om och när de fått vara med barnen utan att bli bedömda, är exempel på tillfällen när de fått syn på sig själva genom reflektionen och därmed även upptäckt sitt lärande. Bengtsson (1995) menar att självförståelsen alltid finns i vad han kallar sann reflektion. Gadamer (1989) kopplar samman den hermeneutiska spiralen med fronesis och menar att den moraliska kunskap som utvecklas i spiralens växling mellan naturlig inställning och reflektion kräver självreflektion. Lärarens individuella ansvar i mötet med den Andre medverkar till att lärarutbildningen behöver stödja lärarstudenten i självmedvetenhet om vilka värden de utgår från och i utvecklingen av sitt omdöme, aspekter som kan ses som ett centralt mål i att lära sig yrkesetik.

### **Yrkesetikens verktyg**

Genom det som framkommit ur den teoretiska belysningen framstår reflektionen och självreflektionen, omdömet och rollen som förebild som yrkesetikens främsta verktyg. Dessa verktyg är beroende av varandra och förenar kognition och emotion, erfarenheter, teorier och praktik. När erfarenheter av olika handlingar reflekteras utvecklas omdömet i nya situationer och genom att undervisa etiskt utvecklas funktionen som förebild. Utbildningen måste bidra till studenternas kännedom om och utveckling av verktygen men eftersom lärandeprocessen fortsätter som en livslång process är det även angeläget att utbildningen ger förståelse för hur verktygen utvecklas, ett lärande om lärandet, ett metalärande.

## Kapitel 8: Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens metodologiska utgångspunkt samt studiens trovärdighet. Möjligheter att generalisera resultaten formuleras. Diskussionen kring studiens resultat leder till slutsatser om verktyg för yrkesetikens utövande och lärande. Olika konsekvenser för lärarutbildningen lyfts fram och slutligen presenteras den didaktiska modellen, Didetik, som studiens resultat lett fram till. Slutorden beskriver studiens kunskapsbidrag och vidare forskning.

### Metoddiskussion

Inom RLR utförs analysen på ett metodiskt tillvägagångssätt där processen med att intervjua, skriva ut, finna innebörder och sedan ur innebörderna föra samman olika mönster, kluster, så småningom leder fram till ett resultat där essensen kan presenteras. I och med att det är en process med flera olika steg så blir analysen automatiskt tidsmässigt utbredd, vilket gynnar möjligheterna till bearbetning och att det periodvis är ett arbete nära materialet varvat med perioder där materialet är mer fjärmat. Detta bidrar till det förhållningssätt som betonas inom RLR, att se delen mot helheten, figuren mot bakgrunden, det vill säga ett förhållningssätt som är gängse inom hermeneutiskt orienterad forskning. Den utdragna tiden och de metodiska stegen i processen medverkar till att reflektionen och öppenheten ges utrymme. Materialets innebörder och kluster diskuteras med kollegor och/eller handledare, vilket betyder att risken att fastna i egna synsätt eller att missa olika aspekter minimeras genom att ”friska” ögon kan hjälpa till att upptäcka sådant som av någon anledning förbisetts. Jag hade förmånen att under analysperioden delta i två kurser om livsvärldsforskning (RLR) vilket innebar att vi tillsammans inom kursernas ram granskade delar av vårt material. Processen är tidskrävande och svår men i och med att den följer olika steg blir det också möjligt att hela tiden ta ett steg tillbaka när man i sin reflektion får nya uppslag eller upptäcker brister i sin bearbetning. Det går att kontrollera vilka innebörder man gett åt den utskrivna intervjun och hur man fört samman innebörderna.

Öppenhet och följsamhet i intervjuerna innebar stor variation och skilda fokus i respondenternas svar på frågor som ställdes. De intervjuade deltagarna i studien beskriver sina upplevelser helt fritt utifrån att intervjun är riktad mot det fenomen som undersöks. Detta innebär att upplevelserna kan ha ganska olika ingångar och få fram olika aspekter av fenomenet. Därför kan vissa innebörder finnas i intervjun men vara väldigt perifera och därmed svåra att upptäcka. I en annan intervju kan denna perifera aspekt hamna i centrum. När ytterligare två intervjuer lades till upptäcktes två nya kluster, som vid genomgång hade funnits i mitt tidigare material men som hade förbisett eftersom de var perifera. I de nya intervjuerna trädde de fram väldigt starkt och det blev uppenbart att det fanns mer att hämta i materialet. Då fick jag gå tillbaka och bearbeta på nytt. Denna erfarenhet visar både en styrka men också en svaghet med analysprocessen. Det kan finnas väldigt många aspekter i ett material och det är inte säkert att den fullständiga bilden framträder, vilket å ena sidan är en brist men å andra sidan är analysprocessen så noggrann att om man praktiserar öppenheten, låter del och helhet växla samt diskuterar sin bearbetning med andra är det ändå en systematisk och noggrann analys som genomförs. De aspekter som framkommer blir inte mindre viktiga även om det skulle vara så att man har missat någon aspekt.

En styrka med RLR är öppenheten inför forskarens förståelse. Det är en självklarhet att jag har tidigare erfarenheter och de varken kan eller ska döljas utan tvärtom lyftas fram för att få uppmärksamhet och vara möjliga att ta hänsyn till i forskningsresultaten. Detta synsätt gör att jag inte behöver bortse från det jag bär med mig utan se det som en tillgång, men samtidigt är det också lättare att själv eller för andra att ifrågasätta vissa tolkningar med vetenskap om tidigare erfarenheter.

Som nämnts i metodkapitlet uppstod svårigheter i forskningsprocessen. Dessa gällde tillgång till deltagare, avbrott, möjligheter till observationer med mera. I första skedet tillfrågades inte särskilt många eftersom det inte var möjligt att hantera så många deltagare i och med att de skulle följas under flera olika moment och under längre tid. Vid insikten att många inte ville vara med fick strategin ändras och många tillfrågades, vilket ändå inte gav anledning att avfärda någon som ville vara med. Ytterligare en svårighet var att i vissa fall när studenten tackat ja och VFU-läraren tillfrågades så blev det ett nej där. Praktiska svårigheter kan bli nog så besvärande för en studie och detta var en



oväntad erfarenhet. Första terminen erbjöds möjlighet att komma ut på VFU-platserna hos de flesta studenterna vid något enstaka tillfälle när de var aktiva. I de flesta fall erbjöds även möjlighet att delta i någon handledning, före och/eller efter deras aktivitet. Andra terminen avböjde de flesta den delen vilket kan bero på att de var måna om sina korta och fåtaliga VFU-perioder under utbildningen. Fast de inte alls utsattes för någon bedömning från min sida kan de ha upplevt det besvärande att ha både en VFU-lärare och en forskare som studerade deras agerande. Det är svårt att få ett naturligt förhållande till barngruppen under sådana omständigheter. Studenterna angav inte konkreta orsaker men genom olika antydningar gjordes denna tolkning. Detta är antagligen en bestående svårighet när det gäller att forska kring VFU-perioder. Det är en sårbar situation som inte på ett enkelt sätt finns tillgänglig för forskaren. Vid mitt deltagande märktes det att även VFU-lärarna hade svårt att bortse från min närvaro.

### **Studiens trovärdighet**

Den utdragna processen i analysen av empirin bidrar till en tillförlitlighet i studien eftersom reflektionen sker i flera omgångar och med hjälp av olika personer. Resultatet har bearbetats i omgångar och har formulerats om ett flertal gånger utifrån de reflektioner som gjorts. Öppenhet, som förespråkas i denna studie, innebär att analysresultat inte behöver vara så som man i första skedet tror. Öppenheten innebär att låta sig överraskas, att drivas av sin nyfikenhet och att hela tiden växla mellan delen och helheten, förgrunden och bakgrunden, vilket enligt min uppfattning kan bidra till studiens trovärdighet.

En annan faktor som kan ses som ett uttryck för hög trovärdighet är att min egen förförståelse utmanades. Deltagarna representerar flera inriktningar inom lärarutbildningen mot både förskola och grundskola. Detta är ett medvetet urval grundat på en föreställning om att yrkesetiken skulle kunna vara olika beroende på vilken åldersgrupp studenterna valt att arbeta med. Min fördom och förförståelse handlade om att omsorgen skulle få en större betoning hos studenterna som läste mot förskolan. Det visade sig att denna föreställning inte alls stämde. Jag blev även överraskad av att studenterna inte bara gav exempel på moraliska dilemman utan att de även kunde reflektera mycket kring olika strategier och metoder för att exempelvis inkludera barnen eller för att uppnå ett värde såsom trygghet. Den tydliga sammankopplingen mellan

lärandet och relationerna överraskade också. Dessa exempel visar att min förförståelse inte stämde med studiens resultat. Att jag blev överraskad stärker trovärdigheten för studien eftersom det innebär att min förförståelse ifrågasattes genom ett kritiskt förhållningssätt. Urvalet av deltagare från olika inriktningar av lärarutbildningen breddar underlaget för analys av essensen vilket stärker studiens trovärdighet och relevans för pedagogiskt arbete.

När det gäller frågan om bredd kontra djup i studien är problemet med att ha få deltagare inte så enkelt att åtgärda. Eftersom jag skulle följa studenterna under tre terminer och dessutom ville få en ganska komplett bild genom olika inslag i utbildningen före, under och efter VFU-perioden blev materialet trots det ringa antalet deltagare snabbt ganska omfattande. Möjligheten att fördjupa studien genom att synliggöra studentens olika slags erfarenheter under denna period för att på så sätt komma in djupare på varje individ fick helt enkelt gå före möjligheten att bredda genom antalet deltagare. Jag tror att mitt val av färre deltagare men fler perspektiv på deras erfarenheter ändå ökade studiens trovärdighet mer än vad valet av fler deltagare skulle gjort.

Studiens resultat, som innebär att yrkesetikens essens har pekats ut, kan användas för att i undervisningens komplexa situationer identifiera och därmed verbalisera yrkesetiken. När yrkesetiken blir synliggjord och kan diskuteras mellan kollegor blir det möjligt att mera medvetet utgå från och arbeta med yrkesetiska innebörder och väva samman dessa med mötet mellan elev, lärare och stoff. På detta sätt blir studiens resultat användbart och generaliserbarheten ökar.

### **Generaliserbarhet i pedagogiskt arbete**

Studien undersöker studenternas erfarenheter av fenomenet vid ett lärosäte men mitt antagande är att resultaten i hög grad kan generaliseras till andra lärarutbildningar. Yrkesetikens essens har bestämts utifrån studenters erfarenheter och frågan är om denna essens även går att generalisera till att gälla yrkesverksamma. Något som talar för att denna generalisering är möjlig är att studenterna har gjort sina erfarenheter när de deltagit i den vardagliga yrkesverksamheten. Fördelen med att använda studenternas perspektiv är att de kommer in i verksamheten med ”nya ögon”. De är inte på samma sätt som verksamma pedagoger inne i rutinen utan kan på ett annat sätt få syn på

verksamheten utifrån sina studier och ett ganska oerfaret perspektiv. Ytterligare en fördel med att använda studenternas erfarenheter är att lärandeprocessen för yrkesetiken blir synlig. Om lärarstudenter som nyligen påbörjat sin utbildning kan verbalisera yrkesetiken trots sin ringa erfarenhet så borde det vara möjligt även för erfarna lärare. Även om studenterna använder ett vardagligt språk så har de ändå visat att de klarar att diskutera situationer där moral och etik har betydelse genom att identifiera och beskriva problemet, se olika valmöjligheter, lösningar och strategier samt pröva och reflektera på nytt i en pågående process.

Jag har vid olika tillfällen under studiens genomförande fått tillfälle att presentera resultaten för olika grupper av yrkesverksamma. Då har jag ställt frågor kring hur de uppfattar resultaten och diskuterat hur de olika innebörderna har formulerats och exemplifierats. De yrkesverksamma har enkelt kunnat koppla egna erfarenheter och dilemman till de situationer som studenterna har beskrivit. Det verkar alltså inte föreligga någon stor skillnad mellan yrkesverksammas och studenters erfarenheter när det gäller problematiska situationer där moral och etik har betydelse. Detta stärker studiens möjligheter att generalisera resultatet även till yrkesverksamma pedagoger. Min slutsats är alltså att resultatet, i form av att yrkesetikens essens har presenterats, är relevant för samtliga pedagoger inom förskola och grundskola.

Huruvida yrkesetikens essens kan överföras även till gymnasiet, vuxenundervisning eller till andra verksamhetsområden är mera osäkert. I vissa avseenden skulle yrkesetikens innebörder kunna överföras till de flesta verksamheter där det finns ett ansvar för människor eftersom innebörderna handlar om hur ansvaret kan hanteras på ett sätt som utvecklar individen. Slutligen är det läsaren som får avgöra generaliserbarheten, till exempel i termer av överförbarhet och praktisk tillämpning av resultatens innebörder (Dahlberg et al., 2008).

## Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen ligger studiens frågeställningar till grund för strukturen vilket innebär en indelning i två övergripande delar. Den första delen handlar

om hur det yrkesetiska ansvaret visar sig för studenterna och hur de hanterar det. Den andra delen handlar om hur lärandet i yrkesetik sker och utvecklas.

## **Hur visar sig det yrkesetiska ansvaret och hur hanteras det?**

Yrkesetiken som inneboende i praktiken leder till svårigheter att i komplexa situationer urskilja vad som är det yrkesetiska (Todd, 2001). Om yrkesetiken är svår att få syn på blir den också svår att beskriva. Dessa förutsättningar bidrar till att den sällan diskuteras i lärarutbildning eller bland verksamma lärare (Colnerud & Granström, 2002; Sockett & LePage, 2002; Thornberg, 2008). I en lärarutbildning blir svårigheten att identifiera yrkesetiken och diskutera den problematisk eftersom forskningen också har visat att yrkesetiken ofta är omedveten, slumpmässig och bygger på personliga föreställningar (Norberg, 2004; Thornberg, 2008). De lärarstudenter som intervjuats i denna studie har dock på ett utförligt sätt kunnat beskriva sina erfarenheter av yrkesetiken utifrån situationer från sin verksamhetsförlagda utbildning. Jag bad studenterna beskriva situationer där de tyckte att moral eller etik haft betydelse. Som framgått av resultatredovisningen diskuterade de många exempel, redogjorde för olika strategier och gav uttryck för både bredd och djup i sina reflektioner. Dock används inte etiska begrepp i någon högre utsträckning, varken av studenter eller lärarutbildare. I den mån begrepp används sker det utan att de förklaras eller diskuteras. Innebörder tycks vara underförstådda.

### *Verbalisering med vardagligt språk*

Resultatet visar att det är möjligt att verbalisera yrkesetik även när erfarenheterna är ringa. Studenterna använde mestadels ett vardagligt språk som blandades med ett fåtal begrepp såsom inkludering och barnsyn från utbildningen. Begrepp som värden, normer eller värdegrund, vilka vanligtvis förknippas med moral och etik användes inte. De nämner ett fåtal värden som exempelvis trygghet och respekt men betydelseerna skiljer sig åt. Studenterna beskriver hur regler kan ge ramar som bidrar till barnens trygghet men förklarar att reglerna behöver diskuteras kontinuerligt och förändras när förutsättningarna ändras. Regler måste dessutom förklaras för barnen. Om barnen förstår reglerna är det lättare för dem att också följa dem. Detta pekar på att prima facie-normer föredras eftersom utgångspunkten för dessa normer

är att de anpassas till situationen (Johansen & Vetlesen, 2000). Colneruds (2004b) klassificering av olika värdefrågor visar att studenternas berättelser omfattar samtliga typer av värdefrågor. Samtal om vad barn tror på är inte så vanliga och demokrati- och medborgarfostran sker till viss del genom att barnen får vara delaktiga i beslut och ges möjlighet att föra fram sina åsikter. Vanligast förekommande i studenternas beskrivningar av olika situationer är moralisk normpåverkan och värderingspåverkan för i det dagliga sociala samspelet uttrycks olika regler och värden genom handlingar och attityder. Här finns exempelvis lärarstudentens ständiga balansgång mellan att skapa en positiv atmosfär och att sätta gränser genom tillsägelser. Läraryrkets paradox (Hargreaves, 2004) innebär att både fostra barnen att tänka kritiskt men också att disciplinera dem till att följa vissa regler.

Undersökningen visar därmed att det är möjligt att diskutera moral och etik i förskola/skola på ett djupgående och analyserande sätt genom att problem identifieras, diskuteras utifrån olika perspektiv och sedan ges olika möjliga lösningar eller strategier som kan prövas och utvärderas. Resultaten visar också att talet om moral och etik sker utan användning av specifika begrepp. Frågor som väcks är om begreppen i sig är viktiga för exempelvis en professionalisering av yrket, om de infinner sig bland studenter längre fram i utbildningen eller om det är fullt tillräckligt att diskussionen kring moral och etik förs, oavsett språkdräkt.

Bland studenterna fanns en osäkerhet om vad begreppen moral och etik egentligen innebär men de hade inga problem att berätta om situationer då begreppen haft betydelse. Någon student menade att moral handlar om en känsla men samtidigt uttryckte hon också behov av att kunna argumentera för sin ståndpunkt. Kopplingen mellan känslor och rationella beslut formuleras av vissa forskare som en slutsats om att rättviseetik, dygdetik och omsorgsetik kompletterar varandra (Fenstermacher & Richardson, 1993; Strike, 1999; Collste, 2002; Carr, 2005; Colnerud, 2006a, 2006b). En känsla av barnens behov i en situation kombineras med olika teorier genom reflektionen och kan på så sätt bidra till en etisk argumentation (Fenstermacher & Richardson, 1993). Denna kombination av känsla och förnuft öppnar för en möjlighet att inte nöja sig med känslan och den ”tysta” kunskapen utan istället öva sig i att verbalisera och argumentera utifrån känslan med hjälp av teorier i en strävan att kontinuerligt utveckla en medveten yrkesetik. Även för Ekebergh (2009b)

är känslor och rationalitet en enhet i och med att hon genom reflektionen kopplar samman studentens livsvärld med teori och praktik.

### *Yrkesetiken i praktiken*

Även om studenterna hade mycket att berätta om moral och etik så uttryckte de ändå tveksamhet inför mina möjligheter att få ut något av deras berättelser och sa ibland att de inte hade några specifika händelser att berätta om. Jag tolkade dessa uttalanden som att de trodde att händelserna skulle vara väldigt utmärkande och speciella. På olika sätt försökte jag framföra att vardagliga och helt vanliga situationer var tillräckliga. En rimlig förklaring är att när det inte uppstår några konflikter eller när studenterna inte ser att det finns olika val i situationen utan rutinen följs och inte ifrågasätts så syns inte yrkesetiken. Detta leder till frågan om det är möjligt att skapa distans i situationer i verksamheten för att synliggöra att det faktiskt kan finnas val om rutinen ifrågasätts. För en utbildning är frågan mycket relevant. Både studenter och lärarutbildare (när jag bad om tillträde för observationer) kunde uttala sig utifrån tvivel kring om jag verkligen skulle få ut något av att delta. Dessa uttalanden ger mig en bild av hur otydlig yrkesetiken är för många, även lärarutbildare. När tvivlen uttalats utifrån att situationerna upplevts som befriade från yrkesetik har jag vid samtliga tillfällen slagits av närvaron av moralfrågor även om de inte uppmärksammats specifikt. När exempelvis naturvetenskapliga ämnen diskuterades så gjordes det i samband med hur barnens intressen skulle kunna tillvaratas och hur de skulle göras delaktiga. Frågor om hur man väljer barn till olika uppgifter och hur man ger dem utrymme i samtalet lyftes fram. Yrkesetiken är alltså alltid närvarande oavsett om deltagarna ser den eller inte.

En förklaring till att yrkesetiken som inneboende i praktiken gör den mindre synlig kan vara att den i enlighet med den naturliga inställningen (Husserl, 1995/1907) inom livsvärldsteorin utförs som ett rutinmässigt agerande där man i stort sett gör som man alltid gjort så länge allt flyter på utan konflikter i verksamheten. Först när rutinen rubbas finns det anledning att fundera över alternativa sätt att agera. Det kan vara denna förtrogenhetskunskap eller tysta kunskap (Polanyi, 1983/1966) som utförs rutinmässigt som bidrar till att studenterna inte uppfattar att vissa vardagliga händelser har med moral att göra och innebär val. Händelserna faller inom ramen för det naturliga och även om dessa naturliga händelser också innehåller moraliska aspekter så

förblir det antagligen osynligt för studenterna eftersom det inte finns anledning att reagera när ingenting stör det normala händelseförloppet. Det är kanske först när flera handlingsalternativ blir synliga i situationen som den uppmärksammas. När två eller flera motstridiga handlingsalternativ uppstår kallas det för etiskt dilemma (Husu & Tirri, 2003). Colnerud (1997) menar att det är genom etiska dilemman som yrkesetiken bör studeras eftersom det är i dessa situationer som olika alternativa sätt att agera behöver diskuteras, något som jag menar har skett i denna studie.

Svårigheter att peka ut den yrkesetiska dimensionen bidrar till att diskussionen kring yrkesetik till synes handlar om allt möjligt som har med undervisning att göra och därför kan innehålla även exempelvis pedagogiska, didaktiska och psykologiska aspekter. Yrkesetik är inte synonymt med exempelvis pedagogik men påverkar och ger konsekvenser i pedagogiken genom att viss pedagogik i högre grad kan anses främja yrkesetikens innebördselement. När studenterna har förklarat exempelvis hur de på olika sätt försökt inkludera varje barn eller skapa auktoritet i gruppen kommer de ganska snabbt in på pedagogiska aspekter som att skapa mindre grupper eller att fråga efter barnens intressen. Eftersom en av studiens frågeställningar handlar om hur yrkesetiken hanteras i olika situationer blir det omöjligt att helt och hållet separera det pedagogiska och det yrkesetiska. De är sammanbundna och invävdade i varandra. Jag menar att det också är en styrka att inte bara få fram att barn ska inkluderas utan också få möjlighet att följa studenternas resonemang kring hur olika (pedagogiska) strategier har fungerat. Detta grundas på exempelvis kännedomen om att de fackliga lärarförbundens yrkesetiska principer i så ringa utsträckning tycks ha blivit kända bland verksamma lärare. Utifrån min egen erfarenhet som lärare kan konstateras att välformulerade meningar i yrkesetiska principer och olika styrdokument om hur lärare ska bemöta barn inte är kontroversiella utan verkar uppfattas som oproblematiske. Det är först när principerna ska manifesteras i verksamheten och därmed ska tolkas och konkretiseras som de blir mångtydiga och svåra att genomföra. I detta exempel synliggörs yrkesetiken som tillämpad ("applied") vilket kan jämföras med yrkesetiken som inneboende i verksamheten ("implied") (Todd, 2001). Som enskild lärare kan man känna sig ganska utelämnad eftersom kraven på läraren är omfattande men formulerade i övergripande principer som inte ger någon riktig vägledning. Resultatet i denna studie visar att studenter både identifierar och synliggör etiska dilemman och utmaningar, reflekterar och vill

diskutera yrkesetiska frågor. Deras erfarenheter kan kanske utgöra en resurs för utveckling även för yrkesverksamma pedagoger. Utifrån de yrkesetiska innebörder som pekats ut i denna studie kan diskussionerna förhoppningsvis preciseras mer och bidra till att yrkesetiken på ett tydligare sätt kan fokuseras i olika sammanhang och generera samtal som berör både pedagogik och didaktik i syfte att eftersträva en medveten yrkesetik.

### *Livsvärlden som pedagogiskt kapital*

Många av studenternas berättelser handlar om hur de på ett positivt sätt kan använda sina tidigare erfarenheter som en resurs för att förstå och trösta barnen. Sådant som studenterna bär med sig som svårigheter från den egna uppväxten, exempelvis rädsla för att bli tillsagd eller ointresse för ämnen försöker de göra annorlunda och bättre för barnen som de får ansvar för som lärarstudenter. Studenternas livsvärld finns på detta sätt med i utbildningen och Husserl (1970a/1900, 1995/1907) beskriver att livsvärlden är omöjlig att träda ur. Det personliga och det professionella är med detta synsätt svåra att skilja åt. Den helhetssyn som livsvärldsteorin uttrycker i denna studie gäller även sammankopplingen av det kognitiva och emotionella (Merleau-Ponty, 1999, 2002/1945). När lärarstudenten möter barnets livsvärld kan olika känslor från studentens barndom eller skolgång väckas till liv. Ekebergh (2009a) menar att studenter behöver hjälp från utbildningen med att hantera dessa känslor i sin lärandeprocess. Den kritik som har riktats mot yrkesetiken, att den bygger på personliga föreställningar (Norberg, 2004; Thornberg, 2008) har fått nya perspektiv i denna studie. Personliga föreställningar och tidigare erfarenheter finns alltid närvarande och påverkar studenternas självbild och därmed även formandet av den kommande yrkesrollen (Viggósson, 2011). Med livsvärlden som utgångspunkt blir det omöjligt, men heller inte önskvärt, att komma ifrån personliga föreställningar och erfarenheter. Alla nya erfarenheter tolkas utifrån livsvärlden och i lärandeprocessen omformas livsvärlden kontinuerligt. Ur ett livsvärldsperspektiv finns det alltså ingen anledning att kritisera en yrkesetik som påverkas av det personliga utan tvärtom tillför det ett värdefullt perspektiv och ett pedagogiskt kapital i lärarutbildningen (Viggósson, 2011).



*Att balansera och dra gränser*

Balansen mellan att hela personen finns med i yrkesutövandet och att yrkesetiken samtidigt kräver att barnets behov sätts i första hand samt balansen mellan att skapa relationer och hålla en viss distans är inte enkel att upprätthålla men nödvändig för att visa barnen respekt (Henriksen & Vetlesen, 2013). Fast det professionella och det personliga hänger samman måste det personliga hållas tillbaka eftersom det professionella förhållandet till barnen kräver att barnets bästa går före de egna känslorna och behoven. Distansen till det personliga är också angelägen i det perspektiv som Emma framförde om att inte ta till sig barnens problematik så att man själv mår dåligt, eftersom pedagogen har ett ansvar även för övriga barn och måste må bra för att kunna axla det ansvaret.

Förskolans och skolans uppdrag att inte bara utbilda utan även fostra barnen utmanar gränsdragningen och balansen till barnens integritet. Bland studenternas berättelser finns det exempel på hur barnens trygghet och lärande utvecklas när pedagoger ger dem möjlighet att berätta om hur de har det hemma, men det finns även exempel på att läroplanens värden om exempelvis jämlikhet kan kollidera med barns rasistiska uttryck som föräldrarna fostrat till. Exempelen visar att gränsen mellan det privata och det offentliga kan hanteras så att barnen utvecklas positivt men att det ibland är svårt att dra gränsen mellan respekten för barnens integritet och pedagogens uppdrag att fostra. Utifrån denna svårighet har flera forskare problematiserat sambandet mellan begreppen utbildning och fostran (Husu & Tirri, 2001; Biesta, 2007; Irisdotter, 2007). Elvstrand (2009) ser däremot ingen spänning mellan begreppen utan vill integrera dem i utbildningen. Studiens empiri visar att integreringen mellan det privata och det offentliga skapar positiva effekter på barnens lärande men att gränsdragningen i vissa fall kan vara problematisk.

Att balansera mellan skapandet av en positiv atmosfär och tillsägelser för att få ordning i gruppen är problematiskt för studenterna. Denna problematik uttrycker Samuelsson (2008) genom sin uppfattning att barnen formas i enlighet med vissa ideal inför framtiden men också fostras för att arbetsro i nuet ska uppnås. Mot detta synsätt kan öppenheten som en framträdande hållning inom livsvärldsteorin ställas (Dahlberg et al., 2008). Genom sin pedagogik "learning to become" förespråkar även Todd (2001) öppenhet i

betydelsen att barnen ska kunna utvecklas fritt utan att bli tvingade att anamma specifika synsätt. Studenterna upplever att de blir testade av barnen som gärna vill tänja på gränserna. Sammantaget blir det svårt att både inkludera varje barn, även de som har svårt att koncentrera sig, att vara en tydlig auktoritet genom att sätta gränser och dessutom skapa en trygg och positiv atmosfär. Yrkesetikens innebörder handlar om att balansera och i varje situation agera utifrån de unika förutsättningarna. Studenterna strävar efter att barnen ska vara delaktiga och ha möjlighet att uttrycka sina åsikter och de reflekterar mycket kring var gränserna går och hur de ska kunna balansera mellan den positiva atmosfären och tillsägelser. De är dock säkra på att de ibland måste ta konflikter och säga ifrån, frågan är bara när, hur skarpt och på vilket sätt. Løgstrup (1994) menar att ansvaret för barnet kan innebära att mötet leder till konflikt eftersom det bästa för barnet måste avgöras i den specifika situationen och att det inte behöver vara ett tillmötesgående. Den etiska handlingens redskap är enligt Løgstrup (1994) kunskapen vilket kan få flera olika betydelser utifrån empirin. Betydelsena exemplifieras genom studenternas strävan att lära känna barnen för att på bästa sätt kunna möta dem, genom deras försök att föra samman relationer och känslor med kunskapsstoff och genom föreningen av kunskap och känsla i omdömet.

Studenterna beskriver hur de balanserar mellan att göra olika val och agera utifrån situationen och att uppfylla kravet på att vara konsekvent. I exempelvis rättvisefrågor upplever studenterna att barnen är mycket noggranna och även om det ibland finns skäl att avvika från tidigare regler eller att på annat sätt anpassa till situationen finns det också en aspekt av att barnens trygghet är avhängig av pedagogens rättvisa. Rättviseetiken betonar betydelsen av principer (frågor om rätt, rättighet och rättvisa) men studenterna uttrycker också att situationen och barnets behov (kontexten) måste styra hur man bör agera. Colnerud (2006a) diskuterar förhållandet mellan rättvisa och omsorg och menar att pedagoger inte kan ha en omsorgsrelation till alla barn samtidigt. Omsorg och rättvisa balanseras av pedagogerna genom att ”de tvingas organisera och rättvist distribuera omsorgen” (s 40). I det praktiska handlandet balanseras rättviseetiken mot omsorgsetiken och dygdetiken (Strike, 1999, Colnerud, 2006a, 2006b).

*Att väva samman barnens lärande med relationer, känslor och attityder.*

I studien framställs lärande och relationer som sammanvävda genom studenternas beskrivningar om hur undervisningen kan berika relationerna samtidigt som relationerna stärker undervisningen. Kunskap hjälper barnen att bearbeta fördomar och hantera känslor som exempelvis rädsla. På samma sätt som kunskapen påverkar känslorna så påverkar även känslorna kunskapen genom att när barnen är intresserade och har roligt eller känner glädje i sitt lärande så blir det mera effektivt. Kristiansen (1993) beskriver däremot lärarkyrkans dubbla funktion, att undervisa effektivt och att ha omsorg om barnen som konfliktfyllt. Att väva samman lärandet med känslor och relationer beskrivs mycket ingående och frekvent av studenterna. Dessutom beskrivs samspelet ur många olika aspekter. Det är alltifrån att lära känna barnen, hitta deras nivåer i undervisningen, förklara för barnen, kunna följa barnens initiativ i nuet till att välja ämnesstoff och att diskutera olika åsikter och dess konsekvenser. I det praktiska yrkesutövandet är den yrkesetiska dimensionen sammanvävd med den didaktiska frågan om lärandets vad och hur. Orlenius (2013) och Todd (2001) poängterar hur viktigt det är att pedagoger tar ansvar för att välja ut det stoff som ska användas i barngruppen. Genom urvalet påverkas barnens attityder och synsätt. Studenterna beskriver hur de medvetet väljer sitt stoff för att påverka barnens förståelse, men de beskriver även hur de i situationer som uppstår i gruppen ska kunna använda fakta eller kunskap som vägledning utan att ha planerat det.

Ett dilemma som inte kommit fram i studien men som tidigare forskning (Colnerud & Granström, 2002; Dovemark, 2004; Irisdotter, 2006) pekar på handlar om svårigheten att både bedöma barnen och ge dem omsorg. Denna problematik torde bli aktuell när betygssättningen utökas och jag vet inte hur det kommer sig att studenterna i studien undsluppit den, men kanske beror det på att de är i början av sin utbildning. De talar uteslutande om hur lärande och relationer är sammanvävda i positiva ordalag. I den beskrivning som Johansson och Pramling (2001) ger av omsorgen som en central aspekt i pedagogiken och lärandet är den emotionella närvaron avgörande. Denna närvaro uttrycks av studenterna som ett kännetecken på VFU-läraren som förebild. Relationerna till barnen stärks därigenom.

Studenterna påtalar svårigheten att hinna lära känna barnen och få deras förtroende under sina korta VFU-perioder. De har sammantaget många erfarenheter av det ansvar för barnet som Lévinas (1993) beskriver som inneboende i mötet med den Andre och som inte går att undslippa. Att bygga relationer till barnen uttrycks i empirin som grunden för att skapa en positiv atmosfär av trygghet där barnen känner sig inkluderade och delaktiga och som stimulerar lärandet. Inkluderingen är en medveten strävan men något som upplevs som svårt att genomföra. Att bygga relationer är tidskrävande men nödvändigt. Det är genom att lära känna barnen som deras behov och känslor blir synliga. Att ställa frågor både om sådant som rör hemmet och verksamheten ger en helhetsbild av barnet. Inkluderingen görs utifrån att lärarstudenten kan möta barnet på dess utvecklingsnivå och genom att olika behov kan tillgodoses.

Att sambandet mellan det kognitiva och det emotionella förklaras med så många exempel och ur så många aspekter av studenter som inte kommit särskilt långt i sin utbildning har imponerat stort på mig. Detta medför att utbildningen i ännu högre utsträckning borde fånga upp sådana erfarenheter och därmed kunna stödja studenterna i deras möjligheter att skapa relationer till barnen. Genom att erbjuda fler tillfällen att diskutera sina ställningstaganden i olika situationer kan reflektion och kunskapsutveckling stimuleras. Studiens resultat styrker behovet och vikten av att i lärarutbildningen väva samman de yrkesetiska innebörderna med didaktiken så att studenterna därigenom på ett mer medvetet sätt kan få en samverkan i planeringen av olika aktiviteter med barnen.

### **Hur sker lärandet i yrkesetik och hur utvecklas det?**

Vissa frågeställningar finns ständigt närvarande för studenterna medan andra frågor dyker upp vid enstaka tillfällen när något särskilt händer i verksamheten. De individuella olikheterna menar Ekebergh (2009a) att man måste ta hänsyn till i utbildningen eftersom teori, praktik och livsvärld ska sammanfogas. Todd (2001) problematiserar lärandet utifrån uttrycket "learning to become" (s 432) och menar att det finns en osäkerhet i vad lärandet innebär eftersom möten med andra människor kan beskrivas som "bringing more than I contain" (s 437). Lärandet som sker i mötet med den Andre kan inte förutses, varken av den som undervisar eller den som lär.

*Livsvärld, teori och praktik*

Att lärandet i yrkesetik har sin grund i studenternas livsvärld visar sig delvis genom att de fokuserar på vissa ”hjärtefrågor”. Frågorna kan exempelvis handla om något de har upplevt i sin barndom och som sedan framträder i situationer under VFU-perioder där olika nya erfarenheter görs. Ekebergh (2009a) beskriver det individuella lärandet som formas på olika sätt för individen utifrån både studentens livsvärld och nya erfarenheter.

Utöver ”hjärtefrågorna” finns det även andra frågor som följer studenterna från termin till termin, nämligen aspekter som de av någon anledning upplever som mer problematiska. Det kan vara frågan om gränsdragningar såsom balansen i att vara en auktoritet som både kan skoja och säga ifrån. Denna balans kan studenterna inte resonera sig fram till utan den måste de känna (Merleau-Ponty, 1999, 2002/1945) genom att göra erfarenheter i verksamheten och reflektera. När studenternas erfarenheter av olika handlingar i verksamheten reflekteras och förenas med teorier utvecklas studenternas omdöme i nya situationer. Detta visar sig exempelvis när Ida berättar att hennes barnsyn förändrats genom utbildningen så att hon blivit mer mån om att ge kontaktsökande barn uppmärksamhet.

Förutom att studenterna driver sina ”hjärtefrågor” så har de också ett slags ”filter” av dispositioner (Schussler, 2006) som bestämmer hur de agerar gentemot barnen. ”Hjärtefrågorna” och ”filtret” är i min tolkning ett uttryck för att studenternas livsvärld blir avgörande för mötet. Även om studenterna uttrycker att de har vissa ”hjärtefrågor” och är medvetna om vilka områden de erfar som problematiska är det inte säkert de är helt medvetna om hur detta påverkar dem i lärarrollen. Inom dygdetiken betonas funktionen som förebild, vilket kräver en självmedvetenhet om exempelvis vilka frågor eller värden som är mest angelägna (Fallona, 2000). Studenterna behöver hjälp från lärarutbildningen för att få syn på sitt ”filter” (Schussler & Knarr, 2013) och i den utvecklingen är självmedvetenheten och självreflektionen användbara redskap.

I studenternas berättelser finns beskrivningar om hur ämnen som man själv upplevt som trista fått andra perspektiv och upptäckts med hjälp av

utbildningen. Ibland utvecklar studenterna sin undervisning genom att studera egna barns lärande. Tidigare erfarenheter, både från yrkesliv och från privatliv, är värdefulla för lärandet och måste ses som en tillgång i utbildningen (Strömberg, 2010; Viggósson, 2011). Studenterna vill finna sin egen väg och utveckla en yrkesetik genom att livsvärlden formas av det som bjuds inom utbildningen. Det är inte alltid studenterna kan urskilja erfarenheter från privatliv och från utbildning men de uttrycker tydligt att ämneskunskaper och teorier behövs och ständigt måste fördjupas för att hjälpa dem i mötet med barnen. I lärandeprocessen behöver studenten hjälp med att koppla samman olika erfarenheter med teorier (Ekebergh, 2001). Ur ett livsvärldsperspektiv fungerar människan helhetsmässigt så att yrkeslärandet och den personliga utvecklingen flätas samman. Om det personliga däremot inte förs samman med vetenskap och beprövad erfarenhet kan det personliga bli ett hinder (Ekebergh, 2009a).

Studien visar att studenterna använder teorier i sina resonemang men det tycks vara individuellt och skifta från situation till situation huruvida de förmår koppla sina resonemang till olika teorier medvetet och konkret. Ekebergh (2009a) betonar att det professionella till skillnad mot det personliga handlar om att förena personliga erfarenheter med teorier. Studenterna uttrycker att det sker en sammansmältning av det personliga och teorier från utbildningen men de har inte alltid klart för sig vad som är vad, något som ligger i linje med Ekeberghs studie (2001). Utvecklandet av det professionella handlar om att få det personliga och teorier att fungera helhetsmässigt i praktiken och att kunna relatera sina handlingar till teorier inom yrket. Här visar flera tidigare studier (Gustavsson, 2008; Eriksson, 2009) att lärarutbildningen behöver utveckla stödet till studenterna för att de ska kunna bearbeta sina erfarenheter systematiskt.

### *Reflektionens betydelse för lärandet*

Ekebergh (2009b) delar in reflektionen som hjälpmedel i tre variationer; den lärande, den levda och självreflektionen. Samtliga variationer innebär att lärandet görs till något eget och personligt genom att man sätter egna ord på och gestaltar det lärda. I den lärande reflektionen integreras vetenskap och praktiska erfarenheter från utbildningen med studenternas egna livserfarenheter. Lena berättar hur hon alltid tyckte att matematik var tråkigt

när hon själv gick i skolan men hur utbildningen gett en henne en annan bild av hur matematik kan läras och hur hon med denna kunskap kan hjälpa barnen att bli intresserade av matematik. Den levda reflektionen som innebär att kunskap gestaltas kroppsligen representeras i empirin genom att studenter ibland får tillfälle att göra samma moment två gånger. Då har de möjlighet att reflektera mellan dessa tillfällen och kan fokusera mer på att vara närvarande i situationen. I självreflektionen ställs jaget i förhållande till kunskapen. Reflektionen medför alltid en slags självmedvetenhet (Bengtsson, 1995) och Gadamer (1989) menar att självreflektionen är nödvändig för den moraliska kunskapen i och med att man granskar sig själv kritiskt och därmed får syn på vilka värden man uttrycker. När Ida beskriver hur hon ändrat sin barnsyn under utbildningen är det exempel på hur självreflektionen får betydelse för hur hon bemöter barn i praktiken.

Den hermeneutiska spiralen beskriver hur växlingen mellan närhet och distans främjar reflektionen och lärandet (Gadamer, 1989). När nya erfarenheter tolkas och förs samman med tidigare erfarenheter kan reflektionen betraktas som en motor eller drivkraft i spiralen. Denna rörelse finns det gott om exempel på i empirin även om studenterna inte alltid, speciellt inte i första terminen, använder begreppet reflektion. De talar istället om att tänka efter eller liknande. Det finns exempel på att reflektionen sker både före och efter handlingen. Studenterna har gjort iakttagelser av att det inte alltid känns bra för dem men ändå kan kännas bra för barnen. När de upplever detta motstånd är reaktionen först att det är negativt och det kan verka som ett misslyckande. Studenterna har dock insett att detta motstånd kan innebära något positivt i betydelsen att de tvingas reflektera kring händelsen och på så sätt utvecklas genom reflektionen. Händelserna utgör ”critical incidents”, situationer som av olika skäl uppmärksammas och därigenom startar reflektionen (Loughran 2006).

Även om den korta VFU-perioden innebär att studenternas roll blir ganska annorlunda mot hur det blir sedan när de deltar i verksamheten som färdigutbildade så hamnar de ändå i situationer som kräver att de agerar. När de efteråt reflekterar över situationen kan distansen hjälpa dem att få syn på sin ledarroll och fundera över alternativa sätt att agera. Ibland skrivs reflektioner ned för att underlätta utvecklandet av ledarrollen. Fenstermacher och Richardson (1993) beskriver hur man kan använda praktiska argument för

att analysera och förbättra lärarpraktiken genom att föra samman det kognitiva och det emotionella.

Även om praktiken har reflekterats kan något ovanligt inträffa och då är det svårt att veta hur man ska agera trots reflektioner och erfarenheter. Studentens omdöme behöver utvecklas för att olika situationer, kända som okända, ska kunna hanteras i olika kontexter. Aristoteles (1993/1967) menar att fronesis utvecklas genom att olika erfarenheter görs. Enligt Alsterdal (2003) måste dock erfarenheten kombineras med kritiskt tänkande och reflektion för att utvecklas och studenterna behöver hjälp av en handledare med detta, menar Ekebergh (2009a). Reflektion och självreflektionen innebär ett nyskapande, en frihet att göra olika egna val (Gadamer, 1989; van Manen, 1995; Molander, 1996) vilket behövs för situationer där det inte finns tidigare erfarenheter att luta sig mot. När tidigare erfarenheter inte kan ge vägledning så kan ”mellanrummet” (Notér Hooshidar, 2009) fyllas med något kreativt alternativ. Exempel på detta är när Stina mötte pojken som inte ville delta i rollspelet om demokrati och diktatur. Hon löste situationen kreativt genom att han fick sitta i fängelse.

### *Läraryrket utmaningar*

En del av studenterna efterfrågar mer av moral och etik i lärosätets kurser. I någon intervju har jag märkt utifrån studentens beskrivningar av kursinnehåll att det finns en hel del om moral och etik men det verkar som om studenten inte har uppmärksamats av läraryrket på att det skulle kunna benämnas som moral och etik. Studenten reflekterar kring att moral och etik är så självklara begrepp att man kanske utgår från att alla är förtrogna med dem och därför inte undervisar om dem. Två studenter som går samma inriktning ger mycket olika uttryck för hur utbildningen har bidragit till funderingar kring moral och etik. Ida upplever att hennes barnsyn har förändrats väsentligt under utbildningen medan Nina verkligen saknar olika diskussioner kring just barnsyn och förhållningssätt. Exemplet visar hur olika man kan uppleva samma utbildning. Studenten som saknar diskussioner bär på många svåra frågor om att hantera olika känslor för barnen vilket leder till att upplevelsen av utbildningen blir att det finns brister fast kurserna i sig kanske har mycket innehåll som berör barnsynen. Det ställs stora krav på en utbildning för att tillgodose de individuella behov som kan finnas bland studenterna men kanske är fler djupgående diskussioner ett sätt att komma vidare.



Ett problem för lärarutbildningen är hur man förhindrar att VFU-platsen blir en negativ upplevelse. Jag har iakttagit hur en del VFU-platser präglas av starka kulturer och strukturer och det blir därför problematiskt för en student som kanske är osäker och oerfaren att forma en egen roll i sådana kulturer, dessutom under en kort VFU-period. På samma sätt som fostran och det fria utvecklandet kan ställas mot varandra i relationen mellan pedagog och barn så kan motsättningarna även finnas mellan lärarutbildare och lärarstudent. Todds (2001) pedagogik ”learning to become”, en frihet att utvecklas i enlighet med personliga ställningstaganden ställs även i lärarutbildningen i förhållande till tydligt uttalade ideal såsom exempelvis inkludering som det är tänkt att studenterna ska fostras in i. Just inkluderingen är något som studenterna tagit till sig. De tycker det är svårt med inkludering och därför funderar de under terminernas gång på hur de ska gå tillväga. Det är särskilt barn som är oroliga och har svårt för att koncentrera sig som studenterna är bekymrade för att inte kunna involvera i lärandet. Empirin visar dock även exempel på hur lärarutbildningen fostrar i negativ bemärkelse. När Stina blir tillsagd av lärarutbildare både från HFU och VFU att ge tillsägelser på ett särskilt sätt blir det problematiskt för Stina som inte kan förena detta synsätt med hur hon är som person. Detta leder till att Stina ifrågasätter sina möjligheter att utvecklas i yrkesrollen. Var går egentligen gränsen mellan vilka förhållningssätt som är möjliga inom utbildningen? Å ena sidan är lärarutbildningen normativ genom olika krav i styrdokument och politiska beslut men å andra sidan ska utbildningen utveckla studenternas förmåga att tänka kritiskt och analytiskt.

Studenterna uttrycker hur de känner sig osäkra på vad de tycker i olika situationer och eftersom de upplever att deras frågor kan bli ett ifrågasättande av lärarutbildarna väljer de alltför ofta att inte ställa frågor. Just osäkerheten att inte kunna driva sin fråga gör att de ibland avstår helt. Den lärande gemenskapen mellan handledare och student som Ekebergh (2009a) beskriver skapar tillit som främjar den kreativa möjligheten att pröva och göra olika val. Lärandet stimuleras genom att studenterna har en reflekterande attityd, präglad av öppenhet och nyfikenhet. Därför är det alarmerande att många tycks dra sig för att ta upp olika diskussioner. Förhållandet mellan VFU-lärare och student behöver bli mer horisontellt (Hummelgård, 2009).

Behovet av vägledning inom lärarutbildningen framhävs i forskningen men studenterna upplever emellanåt att de blir lämnade med sina erfarenheter och inte får någon respons. Studenterna berättar om hur de ställs i situationer där de inte vet hur de ska agera men de vet att de måste agera. Eftersom de oftast saknar erfarenhet agerar de bara för att lösa situationen. Detta är gott nog för studenter som inte haft möjlighet att pröva strategier eller hunnit tillägna sig kunskap om olika teorier. I flera fall när de berättar om situationer där något problem visat sig har jag ställt frågan om det diskuterats med VFU-läraren. Många gånger har det inte gjorts, vilket är bekymmersamt. Frågan är varför studenterna inte väcker frågorna i olika samtal. Vid något tillfälle upplever studenten att VFU-läraren redan har resignerat inför den typen av situation som uppstått. Ibland har problem nämnts men inte närmre diskuterats. Även vid VFU-uppföljningar på lärosätet är det vanligt att studenterna berättar om sina upplevelser men olika strategier eller teorier diskuteras sällan så att erfarenheterna belyses på ett grundligare sätt som därmed kan hjälpa inför liknande situationer. När en situation och ett problem har presenterats är det svårt att förstå varför lärarutbildare inte i högre utsträckning drar nytta av dessa exempel för att få en givande diskussion där högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning kan föras samman och berika varandra. Studier av både Gustavsson (2008) och Eriksson (2009) visar dock samma problematik.

Jag har undantagsvis vid observationer av VFU-uppföljningar sett exempel på djupgående diskussioner om hur ett ämne på olika sätt har presenterats och hur det didaktiska resonemanget har kopplats ihop med yrkesetiska överväganden. Det handlade om exempelvis hur man bidrar till elevernas delaktighet och hur man kan stödja barn med svårigheter. Lärarutbildaren kommenterade dock inte vikten av att på detta sätt föra samman perspektiven. Det tycks finnas en omedvetenhet kring yrkesetiken. Den finns där men påtalas inte aktivt. Här finns uppenbarligen områden som kan utvecklas inom lärarutbildningen.

Ett annat problem för lärandet är att studenterna inte alltid får tillträde till barnen. De ser förhållanden som de vill förändra men får inte alltid utrymme att vara kreativa och ta egna initiativ. Det är dock stora skillnader mellan VFU-platser. En del har upplevt att de kan ta egna initiativ för att pröva sig fram och har fått positiv respons men många upplever begränsningar och

osäkerheten ökar när gränserna för vad som är tillåtet som lärarstudent är otydliga. Jag vill betona att jag bara har studenternas perspektiv och möjligtvis är det studenterna själva som i många fall känner sig hämmade. Intervjuer med VFU-lärarna hade kanske gett en annan bild. Vid ett enstaka tillfälle fick en student vara ensam med barnen, något som upplevdes som positivt för lärandet. En liten stund var studenten befriad från bedömning och övervakning och fick pröva sin förmåga med fokus helt och hållet på samspelet med barnen. Detta kan vara ett sätt att stimulera studenternas lärande.

### *Mångtydighet, förebild och omdöme*

Yrkesetiken som inneboende i komplexa situationer blir mångtydig i betydelsen att det pedagogiska arbetet inrymmer dilemman och hänsyn som måste tas till skilda omständigheter och förutsättningar. När pedagoger agerar på ett sätt som inte är förenligt med studenternas synsätt ställs de inför svårigheter i sitt lärande. Gustavsson (1996) beskriver den hermeneutiska rörelsen i spiralen som en resa där mötet med det främmande är en ständig utmaning. Ibland, när olikheterna mot egna ideal är omfattande sker antingen ett radikalt omformande av studentens livsvärld eller ett fortsatt ifrågasättande. Misstankens hermeneutik, som Ricoeur enligt Gustavsson har grundat, bygger på att möta det främmande med skepsis och en kritisk hållning.

Mångtydigheten kan bli ytterst svår i utbildningen och för en del studenter upplevs den överlag negativt. Det finns dock även studenter som ser olikheterna som tillfällen för reflektion och lärande och istället övervägande positivt. Detta synsätt överensstämmer med vad Dahlberg et al., (2008) uttrycker, att reflektionen stärker självmedvetenheten och leder till lärande. Det tycks vara så att när VFU-lärarens synsätt till största delen eller i det mest grundläggande överensstämmer med studentens, upplevs eventuella olikheter som lärorika men när VFU-lärarens förhållningssätt skiljer mycket och studenten känner motstånd och blir villrädig, upplevs olikheterna huvudsakligen som negativa. När VFU-läraren fungerar som förebild blir lärandet lättare än när studenten tvingas brottas med sig själv och inte på samma sätt kan dela sina tankar och diskutera utan att ifrågasätta. Häri ligger en likhet mellan livsvärldarna (Husserl, 1995/1907) i och med att student och

VFU-lärare tolkar situationer på ett liknande sätt. Därmed blir tolkningen ett stöd för ett horisontellt förhållande (Hummelgård, 2009), ett gemensamt utforskande av handlingsalternativ mellan student och VFU-lärare. Ett horisontellt förhållande mellan lärarutbildare och student är även angeläget när studenten behöver stöd för att utveckla självmedvetenheten genom reflektionen. Det personliga, som ligger närmast och är känsligt, är svårast att få distans till och då behöver förhållandet till lärarutbildaren präglas av tillit.

Studenterna kan sägas ha en föreställning om dygden och vad det innebär att undervisa etiskt när de betraktar VFU-läraren som förebild. De identifierar ett förhållningssätt till barnen som de upplever som gott på så vis att det utvecklar barnen och stimulerar deras lärande. I de fall när VFU-läraren fungerar som förebild blir det tydligt för studenterna vilket förhållningssätt de själva eftersträvar, något som underlättar lärandet i och med att de vet vart de är på väg. Att vara en förebild för barnen innebär att handla dygdigt (Campbell, 2008). Osguthorpe (2008) skiljer mellan att undervisa etik och undervisa etiskt där det sistnämnda handlar om att vara förebild. När studenterna beskriver sina VFU-lärare som förebilder är det exempelvis deras närvaro i relationen till barnen som studenterna försöker efterlikna. Dygden utvecklas genom att den upprepas i handlingar, inom utbildningen men även i yrkeslivet (Carr, 2007) som ett livslångt lärande. Aristoteles (1993/1967) kopplar fronesis till dygdetiken vilken innebär att ta ett individuellt ansvar, göra en egen bedömning och välja det goda. Studenternas tvekan i gränssättningar visar hur de är osäkra i sitt omdöme och upplever hur svårt det är att hitta balansen. Kunskapsformen fronesis, den praktiska klokheten att använda sitt omdöme för att veta när man ska göra något, behövs i utövandet av den mångtydiga yrkesetiken. I fronesis möts teori och praktik samt det kognitiva och det emotionella.

### *Generella drag i den individuella lärandeprocessen*

Studenternas yrkesetik förändras kontinuerligt genom att nya aspekter läggs till tidigare i funderingar kring samma problem eller så uppstår nya problem. Reflektionens betydelse för lärandet blir allt tydligare för studenterna ju längre de kommer i utbildningen. De reflekterar mer medvetet och aktivt vilket betyder att reflektionen ökar under utbildningen men fokuserar på ganska olika aspekter beroende på vad studenterna möter och tar till sig. Det är inte

alltid studenternas handlingar i samspelet med barnen blir bra men genom att pröva och reflektera vidare utvecklas deras omdöme. Växlingen mellan att pröva och att reflektera i utvecklande av omdömet kan beskrivas som en balanskonst, en förmåga att vara nyanserad och ”känna” vilka val som behövs i varje unik situation. Förutom att studenterna har många tankar kring olika val där de jämför egna ställningstaganden mot andras, berättar de också om hur de ibland har fått möjlighet att göra en aktivitet ytterligare en gång efter att ha reflekterat över den. Då minskar deras koncentration på genomförandet och den egna ledarrollen och de förmår istället hantera barnens respons genom att låta den leda samspelet vidare, något som de känner tillfredsställelse över.

Eftersom studenternas livsvärldar ligger till grund för hur de erfar utbildningen kan samma kurser upplevas på väldigt olika sätt. Därmed går det inte att säga något generellt om hur yrkesetiken förändras under utbildningen innehållsmässigt. Däremot blir vissa generella mönster i lärandet synliga. Perspektiven på samma problem utökas, fler aspekter av läraryrket uppmärksammas, reflektionen blir mer medveten, personliga ställningstaganden finner stöd i olika teorier och planeringen kan alltmer ge vika för studentens ingivelse. Under de tre terminer som jag följt studenterna har jag dock inte märkt någon förändring när det gäller användningen av olika begrepp inom etikens område. Studenterna fortsätter använda vardagliga ord i sina berättelser, vilket tycks räcka för att göra yrkesetiken explicit men kanhända skulle yrkesetikens betydelse för professionsutvecklingen kunna tydliggöras genom begreppsanvändning.

### **Yrkesetikens verktyg**

I den teoretiska belysningen framstod studentens roll som förebild och omdömet som de främsta verktygen för yrkesetikens utförande medan reflektionen är yrkesetikens främsta verktyg för lärandet. Eftersom yrkesetiken utförs i praktiken i mötet med barnen blir yrkesetiken beroende av att rollen som förebild och omdömet successivt utvecklas genom att dygdiga handlingar utförs och att omdömet tränas. För att detta ska ske i lärarutbildningen behövs förebilder (lärare) som kan stimulera studenternas reflektioner.

## Konsekvenser för lärarutbildningen?

Intervjuerna, observationerna samt genomgången av olika kurshandböcker visar att lärarutbildningen på många sätt stimulerar lärandet i yrkesetik utan att begreppet yrkesetik eller närliggande begrepp används i någon högre utsträckning. Det finns dock vissa aspekter som kan framhåvas för att ytterligare förbättra situationen.

Yrkesetiken som inneboende i praktiken är svår att få syn på och därmed också att uttrycka i enlighet med tidigare forskning. Detta medför ett ansvar för lärarutbildningen att tydliggöra yrkesetiken. Först och främst handlar kanske yrkesetikens dolda position i utbildningen om att begreppet inte används och att etiska och moraliska frågor tas för givna, inte fokuseras i diskussionerna och inte benämns som moral och etik. Andra närliggande begrepps såsom värden, normer och liknande tycks inte heller användas på ett tydligt sätt. Att relatera olika frågeställningar till moral och etik handlar kanske om att påtala en metanivå och betrakta frågorna mer helhetsmässigt som dilemman och fästa uppmärksamheten på vilka olika valmöjligheter som erbjuds. På detta sätt skulle frågorna kunna fördjupas och inte stanna kvar på exempelvis nivå. Det kan vara så att andra begrepp som exempelvis inkludering och hållbar utveckling används istället när man i kurserna vill poängtera att innehållet berör olika värdefrågor. I så fall bör man diskutera hur grundläggande begrepp som moral och etik kan förtydligas och samspela med andra begrepp som utbildningen vill lyfta fram. När problematiska situationer beskrivs behöver strategier och förhållningssätt diskuteras på ett genomgripande sätt och inte bara nämnas. Mångtydigheten försvårar lärandet av yrkesetiken och om Aristoteles kunskapsform *fronesis* ska kunna utvecklas inom utbildningen behöver olika val ställas mot varandra och möjliga konsekvenser diskuteras för att problemområden ska kunna bearbetas grundligare. ”Solskenshistorier” om hur studenter lyckats under sin VFU får inte bli besvärande för andra studenter som inte lyckats lika bra utan bör istället analyseras för att upptäcka vad i situationen som kan ha bidragit till en positiv erfarenhet. Precis som studenterna berättat så kan negativa upplevelser leda till värdefullt lärande eftersom reflektionen sätts igång. Genom ett sådant synsätt görs studenterna medvetna om att misslyckanden är betydelsefulla för lärandet och ur den aspekten är att föredra framför att ständigt känna sig lyckad.

Eftersom lärandet är individuellt utifrån studentens unika livsvärld måste utbildningen diskutera hur man på bästa sätt ska ta tillvara individens möjligheter. Ekeberghs modeller för hur man arbetar inom vårdutbildningar har mycket att bidra med även när det gäller lärarutbildningar. Hennes krav på handledare för studenterna är en resursfråga som behöver diskuteras helhetsmässigt utifrån var resurserna läggs för närvarande och hur förändringar kan påverka. När lärandet utmanar tidigare erfarenheter eller om studenter upplever att de inte fungerar för yrkesrollen behöver de någonstans att vända sig med dessa svårigheter. Om studenterna ska kunna utvecklas som förebilder krävs förebilder inom lärarutbildningen, både i verksamheten och på lärosätet. Diskussioner och reflektioner kring förmågan att undervisa etiskt och möjligheten att kunna utföra dygdiga handlingar behöver föras fram.

Reflektionens betydelse för lärandet är redan mycket uppmärksammas i beskrivningen av olika moment i kurshandböckerna. Reflektionen kopplas också mycket tydligt till erfarenheter från verksamheten och utvecklandet av yrkesrollen. Utifrån observationerna finns det dock utrymme för att ytterligare förstärka reflektionens betydelse när VFU-perioder följs upp genom att föra samman teorier med erfarenheterna. Dessutom behöver begreppet reflektion liksom begreppen som är kopplade till moral och etik lyftas fram på en metanivå, i betydelsen att studenter får tillfälle att reflektera över reflektionen och i sammanhang där man kopplar reflektionens betydelse till ett konkret innehåll, exempelvis någon situation från VFU-perioden. Medvetenheten om vad reflektionen kan bidra till i olika situationer och hur man kan reflektera kan utvecklas till ett effektivare verktyg för studenterna i lärarutbildningen. Sammanförandet av didaktik, pedagogik och yrkesetik måste verbaliseras tydligt och frekvent i syfte att lyfta fram det starka samband som studien har visat mellan barnens lärande och skapandet av relationer. Särskilt bör detta uppmärksammas i ämnesterminerna där ämneskunskaperna tenderar att skiljas från pedagogiska och yrkesetiska frågor.

Möjligheten för studenter att få pröva samspelet med barnen utan att bli betraktade eller framför allt bedömda vid alla tillfällen behöver diskuteras inom utbildningen. Tillfällen när VFU-läraren inte är närvarande utan bara tillgänglig ska kanske erbjudas under olika VFU-perioder. Studenternas positiva erfarenheter av att kunna genomföra samma planering flera gånger är

också en aspekt av lärandet som kan vara värd att ta hänsyn till i utbildningen. Känslan att hantera barngruppens spontana reaktioner kan stärka studenten i ledarrollen. De negativa effekterna av att VFU-perioderna är korta eller att VFU-lärarna inte alltid fungerar som förebilder är omständigheter som är svårare att komma åt. Målet måste dock vara att studenterna ska kunna diskutera olika frågor med sina VFU-lärare utan att det blir ett ifrågasättande. De måste också beredas större möjligheter att ta egna initiativ för att utveckla sin förmåga att handla ansvarsfullt. Om hindret ligger hos studenterna själva är lösningen kanske att ge dem fler uppmaningar att gripa in i olika situationer.

Det livslånga lärandet som fronesis, den praktiska klokheten, förutsätter behöver initieras i lärarutbildningen på så sätt att studenterna får med sig strategier för att på olika sätt aktivt och kontinuerligt reflektera även som verksamma pedagoger. Att fungera som förebild och undervisa etiskt kräver en öppenhet för att utveckla sig själv och en fortgående självreflektion. När lärarutbildningen inte kan ge enkla och tydliga svar på hur en pedagog ska förhålla sig till barnen är det desto viktigare att erbjuda redskap för att stimulera det livslånga lärandet där nya erfarenheter kan forma och omforma livsvärlden. Lärarutbildarna både på lärosäte och i verksamheten har stor betydelse för studenternas lärande och utveckling och de behöver diskutera hur de kan samverka och fungera som förebilder för studenterna. Studenternas erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen måste följas upp av samtliga lärarutbildare och analyseras med reflektionen som verktyg. Innebörden av att undervisa etiskt behöver diskuteras fortlöpande.

## Slutsatser

Lärarstudentens erfarenheter av etikens eller moralens betydelse i lärarstudentens möte med barnet har visat att det yrkesetiska ansvaret utvecklas med livsvärlden som grund och därmed ter sig olika för lärarstudenterna. Utifrån empirin har sju olika innebördselement identifierats för yrkesetiken. Dessa gör det möjligt att i komplexa situationer som genomsyras av moral när student och barn möts, urskilja vad studentens ansvar för barnet innebär och hur det gestaltas i konkreta handlingar. Därmed kan alternativa val, konsekvenser av olika val och vilka handlingar som sannolikt bidrar till barnets bästa diskuteras. När det yrkesetiska ansvaret kan diskuteras finns det också möjlighet för studenter att vara självkritiska, kunna



förändra sitt agerande och på ett medvetet och systematiskt sätt arbeta med sitt ansvarstagande.

Att lärandet i yrkesetik sker utifrån studentens livsvärld och i en livslång process behöver lärutbildningen ta hänsyn till. Studentens tidigare erfarenheter är ett kapital som lärutbildningen kan hjälpa studenten att förvalta och vidareutveckla. Studenten utvecklas som förebild genom att dygdiga handlingar utförs kontinuerligt och genom att lärutbildare fungerar som förebilder. Omdömet utvecklas i praktiken genom att studenterna konkret får känna hur deras avvägningar kan nyanseras och balanseras mellan olika faktorer i den komplexa situationen. Erfarenheterna från VFU-perioderna är därför värdefulla och för att stimulera lärandet behöver erfarenheterna bearbetas (diskuteras och analyseras) djupgående och systematiskt. Lärutbildare i VFU och i HFU kan hjälpa studenterna att föra samman kognition och emotion, praktik, erfarenheter och teori. Lärandet om lärandet (metalärande) behöver medvetandegöras i lärutbildningen och verktygen för att utveckla lärandet, reflektionen och självreflektionen, måste tränas för att det yrkesetiska ansvaret ska kunna utvecklas medvetet i en livslång process. I lärutbildningen måste undervisning i olika ämnen föras samman med yrkesetiken.

### Didetik

Nej, jag har inte stavat fel utan vill med detta nya begrepp visa en möjlighet att på ett tydligare sätt föra samman ämnesdidaktiken med yrkesetiken. När studenterna gör sina didaktiska planeringar är inslag av etik ibland närvarande men får inte det självklara inflytande på planeringen som är rimligt med tanke på att studien tydligt visat hur relationerna är sammanvävda med lärandet. Skapandet av förtroendefulla relationer till barnen är en betydande del av flera av yrkesetikens innebördselement.

### Utgångspunkter från tidigare didaktisk forskning

Bengtsson (1997) beskriver hur didaktiken utvecklats och hur den under olika perioder betraktats snävare eller vidare. Den didaktiska modell som jag kallar Didetik för att betona etikens betydelse för undervisningen får med Bengtssons begrepp betraktas som mycket vid eftersom samtliga didaktiska frågor, vad, hur, varför och för vem integreras i modellen. Dessutom

innefattar didaktiken hela lärandeprocessen med planering, genomförande och uppföljning. Uppfattningen att didaktiken bör innehålla även normer och värden uttrycks av Bengtsson och han refererar till hur Herbart redan i början av 1800-talet menade att alla undervisningens problem skulle omfattas av didaktiken. Didaktisk forskning delas in i tre dimensioner, den normativa om undervisningens föreskrifter, den deskriptiva om hur undervisningen går till och metadidaktik som mer filosofiskt studerar förutsättningarna för de tidigare dimensionerna (Bengtsson, 1997). Hultman (2011) lägger till en teoretisk-kritisk didaktik där han förenar det vetenskapliga med lärarens praktiska teorier och självreflektion. Bengtsson (1997) beskriver hur didaktiken som teori och praktik ibland har hamnat i konflikt men menar såväl som Hultman (2011) att didaktiken kan omfatta både det normativa, hur undervisningen bör vara och den praktiskt genomförda undervisningen. Didaktiken ges många olika benämningar och kopplas till olika teorier. Bengtsson kopplar ihop didaktiken med livsvärldsteorin, Kroksmark (2007) med fenomenografien (fenomenografisk didaktik) och Hultman (2011) skriver om antropologisk didaktik och vill därigenom betona den didaktiska triaden, relationerna mellan lärare, elev och ämne. Hultman beskriver didaktikens transformation från den ursprungliga planeringen till vad som sker i det konkreta mötet med barnen. Det finns alltså många olika slags typologier om didaktik, mer eller mindre omfattande, och baserade på olika teoretiska utgångspunkter. Den didaktiska modellen kopplas ihop med livsvärldsteorin av flera skäl. Ett exempel är att en helhetssyn på mötet mellan pedagog och barn eftersträvas, det vill säga en icke-dualistisk grundsyn. Den övergripande frågan är: Vilka kunskapskvaliteter är målet för undervisningen?

Den didaktiska modellen förhåller sig till tidigare forskning genom att vidga didaktiken till att omfatta hela lärandeprocessen, med planering, genomförande och uppföljning. Innan grunden och innebörden av modellen presenteras mer ingående bör det noteras att det finns en spänning mellan planeringen och genomförandet som behöver uppmärksammas eftersom yrkesetiken genomsyrar mötet mellan pedagog och barn där det oförutsedda kan ske. Planeringen inför mötet har betydelse genom att pedagogen lyfter fram både vad som ska uppnås samt hur, och därmed på ett medvetet sätt kan eftersträva specifika mål i det konkreta mötet. Mötet med barnen innebär dock att även barnen agerar (Hultman, 2011) och det går aldrig helt att förutse på vilket sätt de agerar och därför kan planeringen heller aldrig bli exakt som

tänkt. Detta medför att även uppföljningen blir oerhört betydande för lärandeprocessen och pedagogens fortsatta arbete inför nästa planering. Den transformation som Hultman beskriver följs upp i reflektionen efter genomförandet och kan bidra till ökad förståelse för förhållandet mellan planering och genomförande. Den didaktiska modellen beskrivs utifrån livsvärldsteorin vilket innebär en helhetssyn där teori och praktik samverkar och reflektionen har en central betydelse för lärandet för både barn och pedagog. Dessutom är pedagogens och barnets livsvärldar avgörande för hur mötet mellan dem blir.

### **Bakgrund i studien**

Studien utgår från synsättet att etiken är inneboende i praktiken (Todd, 2001) vilket innebär att etiken hör samman med hela situationen och gör den komplex. I undersökningen har jag utifrån studenternas berättelser identifierat vilka innebördselement yrkesetiken har och genom den didaktiska modellen vill jag lyfta fram planeringens betydelse för en medveten yrkesetik. Innan pedagogen hamnar i en undervisningssituation, i planeringsstadiet, finns det möjligheter att på ett medvetet sätt driva yrkesetiska frågor som är angelägna i undervisningen. På samma sätt som stoffet ska väljas ut på ett ansvarsfullt sätt för att påverka barns attityder (Orlenius, 2013; Todd, 2001) så kan även värden och metoder väljas ut i syfte att uppnå specifika mål med undervisningen, inte bara ämnesmässigt och utifrån prestationer utan utifrån en helhetsmässig syn på barnets bästa. Studien utgår från det oundvikliga ansvar som uppstår i mötet med barnet (Lévinas, 1993) och som inte bara gäller den kunskapsmässiga utvecklingen utan barnets bästa i sin helhet eftersom det känslomässiga och relationella är sammanvävt med lärandet. När lärostoffet väljs ut ska det därmed ske utifrån att barnet kan tillägna sig det för att det är på rätt nivå, att det lyfter fram ämneskunskap som är relevant för åldern och att det kan utveckla barnens attityder och förhållningssätt på ett sätt som gynnar ett demokratiskt samhälle. Det sistnämnda kan exempelvis innebära ett ansvar att presentera mångfalden genom olika perspektiv för att utveckla barnens förmåga att vara kritiska.

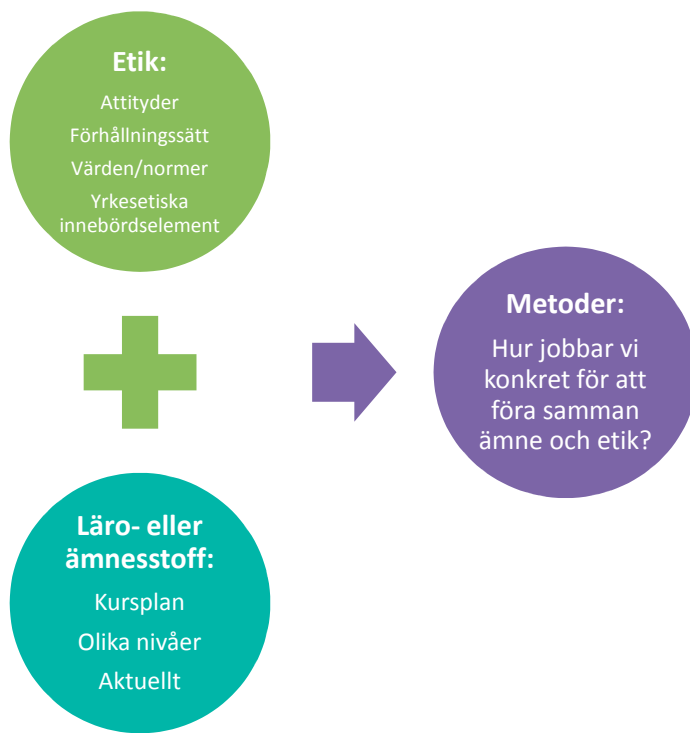
Didaktiska planeringar som en del av studiens material, tenderar att fokusera på ämneskrav och metoder, medan yrkesetiska innebörder oftast saknas helt eller förekommer sporadiskt. Vissa ämnen tycks vara mer förknippade med

yrkesetik än andra. Yrkesetiken saknas på så sätt att den inte integreras med ämnet eller synliggörs systematiskt och regelbundet. De yrkesetiska innebördselementen är flera och planeringen kan inte rymma samtliga dessa men i varje planering bör läro- eller ämnesstoffet och yrkesetiska vävas samman och utifrån innehållet bestäms sedan lämpliga metoder. Exempelvis när en grupp barn har svårt att samarbeta kan planeringen göras så att flera olika samarbetsformer prövas och att olika svårigheter och möjligheter diskuteras. Jag använder begreppen läro- eller ämnesstoff för att markera att modellen är tänkt att kunna användas både inom förskola och skola. Begreppen ämnen och undervisning förknippas ofta med skolan men i den didaktiska modellen involveras även förskolan. Didaktiken har betydelse för hela lärandeprocessen vilket innebär att planering, genomförande och uppföljning är lika viktiga delar av modellen. Mitt syfte med den didaktiska modellen är att konkret visa hur yrkesetiken, som genomsyrar all pedagogisk verksamhet, kan göras medveten i mötet med barnen. Modellen ger inga svar utan lyfter fram vilka frågor pedagogen behöver ställa. Min inställning till modellen är att den liksom alla modeller har sina begränsningar i tillämpningen och det är alltid den personliga utformningen och anpassningen till den specifika situationen som ska ha företräde. Pedagogens omdöme kan aldrig ersättas utan modellen ska betraktas enbart som en hjälp på vägen, ett verktyg.

Modellen synliggör yrkesetikens betydelse i hela lärandeprocessen genom att lyfta in frågor om moral och etik. Modellen sammanför yrkesetiken med både ämne och metoder, faktorer som på ett självklart sätt finns i didaktiska planeringar. Yrkesetiken är alltså inte en separat del, utan modellen tydliggör hur samtliga aspekter av mötet med barnet hör samman och måste samverka. Modellens syfte är som nämnts att yrkesetiken ska medvetandegöras genom hela lärandeprocessen och att det därmed ska bli möjligt att utveckla det yrkesetiska ansvaret systematiskt. Modellen visar hur yrkesetiken som tillämpad etik (applied) och inneboende (implied) kan samverka.

### **Didaktisk modell, steg ett:**

Modellen för didaktikens första del, planeringen, är utformad på följande sätt:



När läro- eller ämnesstoffet väljs ut (som svarar på de didaktiska frågorna VAD?/VARFÖR?/FÖR VEM?) kan exempelvis följande frågor ställas:

Vad säger kursplanen att barnen ska lära sig?

Går det att väva samman olika slags läro- eller ämnesstoff i samma planering?  
Fördelar?

Vilka nivåer på förkunskaper har barnen och vilka hänsyn måste tas utifrån det?

Hur kan barnens intressen påverka stoffet?

Varför är stoffet viktigt att kunna? Går det att relatera till barnen eller något som är aktuellt i deras situation?

Hur vinklas stoffet? Kommer olika perspektiv fram i urvalet?

När yrkesetiken (VAD?/VARFÖR?/FÖR VEM?) fogas samman med läro- eller ämnesstoffet kan exempelvis följande frågor ställas:

Vilket förhållningssätt och vilka attityder vill jag som pedagog och förebild för barnen ge uttryck för? (Hur gör jag det konkret i mötet med barnen?) Går det att gestalta attityder och förhållningssätt på ett tydligt sätt?

Vilka yrkesetiska innebördselement passar ihop med det läro- eller ämnesstoff jag presenterar? Varför?

Är det specifika värden eller normer som behöver eller bör lyftas fram? Varför?

Finns det problem i gruppen som gör det angeläget att lyfta särskilda värden eller förhållningssätt?

I didetikens metoddel (HUR?) ska både läro- eller ämnesstoff och yrkesetik föras samman. Efter genomgången av frågorna ovan kan en bild utvecklas om vad som ska presenteras för vem och varför detta är viktigt. Hur ska nu olika metoder på bästa sätt hjälpa till att stärka både läro- eller ämnesstoff och yrkesetik? Finns det metoder som passar bättre åt vissa och sämre åt andra? Finns det möjlighet att erbjuda valfrihet inom ramen för stoffet? Valfriheten kanske gynnar både stoffet och yrkesetiken om exempelvis inkluderingen underlättas med fler möjliga metoder. I metoddelen ska både barnens arbetssätt men även pedagogens förhållningssätt ges utrymme. På vilket sätt kan pedagogen exempelvis under en genomgång göra det möjligt för barnen att bli delaktiga? Metodiken vidgas till att inte bara gälla arbetsuppgifters utformning utan även hur man konkret går tillväga för att göra barnen delaktiga, skapa glädje och att foga samman lärandet med förhållningssätt.

Angelägna yrkesetiska frågor utifrån innebördselementen är:

Vad i situationen kan bli mångtydigt och vilka val är möjliga?

Vilka yttre hinder kan uppstå och hur kan de förhindras?

Hur kan relationer/känslor/attityder vävas samman med läro- eller ämnesstoffet?

Hur kan pedagogens erfarenheter bidra?

Hur kan varje barn inkluderas och bli delaktigt?

Hur kan en positiv atmosfär av trygghet, glädje och respekt skapas?

Vad kan förändras/förbättras till nästa tillfälle utifrån reflektionen?

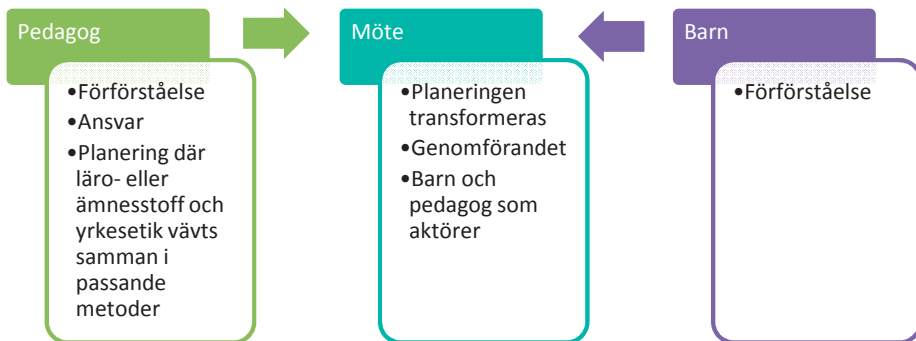
Modellen visar hur stoff och etiska aspekter förs samman och när det står klart vilket innehåll som valts i dessa områden så ställs frågan vilka metoder som är lämpliga för att etik och stoff på bästa sätt ska kunna samverka i verksamheten.

När läro- eller ämnesstoff och etik förs samman är det fyra olika aspekter som får betydelse:

- Stoffet är inte neutralt utan vinklas, sovras och väljs ut. Urvalet kan ske slumpmässigt men bör göras medvetet och ansvarsfullt.
- Stoffet ska fostra barnen till ett demokratiskt samhälle vilket bör påverka urval och infallsvinklar. Pedagogen har ett samhällsuppdrag.
- Stoffet bör presenteras genom att pedagogen undervisar etiskt (Osguthorpe, 2008). Det betyder att pedagogen fungerar som förebild för barnen och behöver vara självmedveten om exempelvis fördomar.
- Attityder och förhållningssätt till barnen behöver inte vara direkt kopplade till stoffet men påverkar presentationen av det. Därför behöver pedagogen utveckla en självmedvetenhet om kroppsspråk, uttrycksätt, tonfall och liknande.

Samtliga dessa aspekter kan och bör medvetandegöras i den didaktiska planeringen.

### Didaktisk modell, steg två:



I steg 2 sker planeringens transformation till den konkreta situationen där mötet mellan pedagog och barn innebär att olika livsvärldar förs samman och flera aktörer påverkar skeendet. Här sätts planeringen på prov och det är nu som attityder och förhållningssätt visar sig. De värden som uttryckts i planeringen kan realiseras men de kan också utebli. Genom att barnen agerar

utifrån sin livsvärld och utifrån sina känslor och behov kan olika situationer inte förutses utan en beredskap att agera och frångå planeringen behövs. Pedagogens roll som förebild och omdöme spelar en avgörande roll för hur yrkesetiken realiserar. Omdömet utövas med hjälp av reflektion i det pågående mötet.

### Didetisk modell, steg tre:



Efter genomförandet sker uppföljningen med hjälp av reflektionen. I reflektionen får även pedagogens självreflektion betydelse. Studien har visat att pedagogen fungerar som förebild och därför bör varje möte med barnen följas av reflektioner kring det egna agerandet. Hultman (2011) nämner videoinspelningar som ett verktyg men oavsett hur reflektionen genomförs så kan erfarenheterna från olika situationer bli rikligare om olika verktyg används för att dra lärdom av hur mötet blev i förhållande till planeringen. Uppföljningen av genomförandet genom reflektionen kan relateras till Gadamer's tolkning av den hermeneutiska spiralen där lärandet sker i en ständigt pågående process.

### Kunskapsbidrag och vidare forskning

Denna studie har bidragit till att synliggöra yrkesetiken såsom fenomenet ”etikens eller moralens betydelse i lärarstudentens möte med barnet” i den vardagliga verksamheten. Fenomenet har beskrivits för individuella lärarstudenter och tolkats som en generell essens. Dessutom har en teoretisk belysning av fenomenet gjorts. Kunskapsbidraget gäller både pedagogiskt arbete som yrkesverksamhet och en inomdisciplinär teoriutveckling av ämnet pedagogiskt arbete. Studenterna har visat att det är möjligt, om än med vardagliga ord, att verbalt uttrycka yrkesetiken genom att identifiera problem



och diskutera valmöjligheter i form av olika strategier. Med utgångspunkt i denna studie bör mer uppmärksamhet läggas på att föra diskussioner kring yrkesetiska innebördselement inom lärarutbildning och lärarfortbildning för att säkerställa att yrkesetikerna på ett mera medvetet sätt förs in i planeringar och tillsammans med val av läro- och ämnesstoff används som utgångspunkt när olika metoder väljs ut. Yrkesetikens betydelse i mötet med barnen där oförutsedda saker kan hända behöver uppmärksammas i utbildningen för att stärka studenternas lärandeprocess.

Den didaktiska modellen Didetik utgör ett bidrag till den teoretiska utvecklingen av pedagogisk yrkesverksamhet. Modellen skulle dock behöva prövas i fortsatta studier för att göra det möjligt att mera ingående fastslå vilka olika ställningstaganden som krävs för att modellen ska bli användbar i verksamheten. Modeller får inte överskattas eftersom det alltid är det konkreta mötet med barnen som ytterst bestämmer vilka val som är lämpligast. Modellen kan fungera som stöd för att reflektera kring olika tänkbara strategier i förväg och gör det kanske även enklare att skifta strategi i skilda och ofta oförutsedda situationer. Modellen synliggör yrkesetikens betydelse genom hela lärandeprocessen.

Studien har också bidragit till att peka ut rollen som förebild, omdömet, reflektionen och självreflektionen som yrkesetikens främsta verktyg. Dessa verktyg måste utvecklas inom utbildningen men behöver också uppmärksammas som delar av en livslång process så att studenterna får hjälp att lära om sitt lärande.

Inom reflekterande livsvärldsforskning är fenomenet utgångspunkten för forskningen och forskaren möter fenomenet genom hur det visar sig för deltagarna i den vardagliga praktiken. Forskningen studerar inga objekt utifrån utan det är erfandet genom människors livsvärldar som gör det möjligt att få ny kunskap om implicita och komplexa fenomen som yrkesetikerna är exempel på. Genom användandet av denna ansats kan studien bidra med fördjupad kunskap om hur människors levda erfarenheter får betydelse för ämnet pedagogiskt arbete.



## Summary

In teaching, each meeting with a child is a moral matter. Previous research indicates that in spite of this importance, ethics, although implicit in practice, are difficult to identify, and discuss, as they are often based on personal feelings and not on formulated knowledge. In teacher education where professional ethics need to be developed, these unclear indications turn problematic.

Professional ethics can be described as different forms and different perspectives. According to Svensson (2011) professional ethics is identified as a national form with different laws and regulations, a collegial form describing common principles together with a professional codex and a personal form involving the pedagogue's own values. Different forms cannot really be separated but in this study, the focus is on the personal ethics, expressed or lived, in the relationship between pedagogue and child.

## Aim and questions

The aim of the study is to examine and provide a better understanding of how student teachers implicitly (in action) and explicitly (through statements orally and written) express and learn their ethical responsibilities and what their statements tell us about professional ethics. The research topics are:

- What do professional ethics mean to student teachers?
  - How does ethical responsibility become visible?
  - How is the responsibility handled in different situations?
- How does ethical learning develop?
  - How does learning in professional ethics develop during the first semesters of teacher education?

## Background

Professional ethics can be implied in practice, yet difficult to separate from other aspects of teaching and therefore difficult to view and discuss (Todd, 2001). This study is based on the conception that professional ethics are embedded in practice but do not need to be unspoken. It is crucial to teacher education to make professional ethics explicit, analyzed and criticized.

A pedagogue has a deep responsibility towards children and this study is based on Lévinas (1993) claim of responsibility as inevitable. The responsibility is always present in the meeting with children and must be handled by student teacher in one way or another. The meanings of professional ethics are studied through student teachers' ways to experience, handle and develop this responsibility.

Ethics deals with what is "good" and "right" and is linked to various ethical dilemmas. Views on ethics as being normative and descriptive cannot be fully separated. However, in this study, the ethics referred to are chiefly descriptive since the student teachers talk about their own experiences. Challenges in teaching assignments consist of different ethical dilemmas. A dilemma does not have a right answer (Husu & Tirri, 2003) but how to handle it depends on considerations and the teacher's own judgment in relation to the actual situation. Examples of challenges are conflicts between external frameworks and personal beliefs, disciplined children and democratic citizens, public and personal values and between care and knowledge. This study is based on the understanding that dilemmas or conflicts are crucial to the development of professional ethics (Colnerud, 1997).

Previous research on teacher education and student teachers' learning, relevant to this study, concerns the importance of dispositions and earlier experiences in teacher education (Johnson, 2008; Dottin, 2009; Sockett, 2009 & Schussler & Knarr, 2013), lifelong learning (Ranagården, 2009 & Strömberg, 2010) and connecting theory with practice (Gustavsson, 2008 & Eriksson, 2009). Many studies emphasize the importance of dealing with student teachers' dispositions during teacher education. There seems to be a

## SUMMARY

lack of awareness about how personal values and previous understandings affect education and the shaping of professional roles. Researchers demand a teacher education that systematically tends to student teachers' self-consciousness and self-reflection about what values they express and that supports their use and development of different tools and strategies.

### Theory

This study is based on lifeworld theory. Hence, intentionality and the natural attitude as parts of phenomenology and lifeworld theory are highly relevant. When student teachers make new experiences during their teacher education, new understanding is built on the student teacher's lifeworld, the way that the student teacher relates to and interacts with the world. Intentionality is when one directs one's awareness onto objects or events (Husserl, 1995/1907), meaning that when we experience something we experience it as something with a meaning. A person's lifeworld is the sum of all meanings; it is impossible to escape but can be reflected upon (Husserl, 1995/1907). The natural attitude, to take things for granted in order to cope with daily situations (Husserl, 1970b/1936), explains why ethics in teaching situations often remain unspoken. When something is natural and unquestioned, the experiences are implicit. When a student-teacher meets children, the meeting is between different lifeworlds and the situation depends on what experiences both the children and the student-teacher bring with them. Through reflection and self-awareness, objects and events experienced as natural attitude can become conscious and open to study (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008).

In this study, the analysis of the meeting between student teacher and children is built on Lévinas' theory (1993) of the encounter with the Other (Todd, 2001) and his notion that ethics precedes ontology. This means that an encounter with ethical responsibility for the Other precedes the existence of the Self. Lévinas argues that it is the encounter with the Other which symbolizes all that is different, everything that the ego is not, and that this is crucial for the development of self-awareness. In the encounter with the Other, an inevitable requirement is to relate to what is different and cannot be understood through empathy or self-knowledge. Through language it is possible to communicate with the Other. When one's earlier conceptions of a lifeworld are challenged in a meeting with that which is foreign, the ethical

obligations and responsibilities that arise in this meeting become a kind of teaching and learning about what is different, which could influence one's self-perception. This study draws on the ethical responsibility that both Lévinas (1993) and Løgstrup (1994) describe as inevitable and crucial for a person in order to understand him- or herself. When meeting a child, there is an ethical obligation and responsibility involved (Todd, 2001). Student teachers deal with this responsibility in different ways: by being passive or by acting on different options. Whether the student teacher is aware of the choices and how choices are made is based on the individual's lifeworld and the impact on the lifeworld that the teacher education may have. All educational activity is thus a process of lifeworlds constantly being shaped and reshaped.

## Methodology

Reflective Lifeworld Research (RLR), based on phenomenological epistemology (Dahlberg et al., 2008) is the methodology used in this study. The purpose of Reflective Lifeworld Research is usually to strike the essence of a particular phenomenon, in this case professional ethics, thereby gaining knowledge about the constituents of the meaning of that phenomenon (Dahlberg, 2006). The essence renders the professional ethics "style of being" (Dahlberg, 2006, p 18) explicit, and differentiates it from other phenomena. Professional ethics are studied as an object of consciousness (Dahlberg et al., 2008), as it shows itself to a student teacher. Since professional ethics is rarely mentioned in the curriculum, and seems to be rather unknown among student teachers when I ask them about it, the phenomenon in this study is expressed as student teachers' experiences of morals and ethics in their meeting with children in preschool or school.

Student teachers bring their lifeworlds, their way of relating and interacting with the world, with them to teacher education. Depending on lifeworlds and what student teachers experience in teacher education, for example during placement periods, also at pre-school level, professional ethics is experienced in various ways. This means that the phenomenon is contextual since it emerges in relation to a lifeworld. So when one's lifeworld changes, the perception of the phenomenon changes. The experience of the phenomenon is also influenced by the people the students meet and how they relate to the

## SUMMARY

phenomenon. From all these different experiences of the concept known as “professional ethics”, I seek a pattern of meanings despite all the external differences that can be labeled the essence of the phenomenon. The understanding of the phenomenon deepens when particular meanings are linked to general meanings (Dahlberg, 2006). When I study how student teachers perceive professional ethics, the result is based on the meeting between the student teacher’s perception of the phenomenon and mine, as a researcher. This means that it is not possible for me to ignore my own understanding or escape from my own lifeworld. However, it is crucial that I, as a researcher, try to bridle my pre-understanding and maintain an open mind with regard to the phenomenon in question (Dahlberg et al., 2008).

In RLR, it is important that the analysis leading to the findings is transparent and deliberative (Dahlberg et al., 2008). This means that discovering the essence must be preceded by a process, during which I try to restrain my pre-understandings and take the time to reflect on what has emerged from the respondents (Dahlberg et al., 2008). The bridling in this study has been carried out by discussing the findings with colleagues and my supervisor, by doing the analysis over a long period of time, and by analyzing at different stages. These stages entailed that I started looking for different meaning units of meaning in the data and marked them by comments in the margins of transcriptions. Out of my comments, I searched for meanings that seemed to belong to each other and structured patterns (clusters). In this process different parts of the data are constantly compared to the whole and the whole to the parts, iteratively, to see if the patterns remained convincing (Dahlberg et al., 2008). The different stages of analyzing makes it possible to go back in process and to check what was said and if it can be interpreted differently. I worked with the essence for a long period, discussed it with others and constantly tried different ways of viewing it in order “to keep its indefiniteness as long as possible” (Dahlberg & Dahlberg, 2003, p 48).

Since earlier research has indicated that professional ethics are embedded in practice, this study examines how student teachers experience professional ethics during their school-based training. Ten student teachers with different orientation participated in the study: Nina, Eva and Ida were training to become pre-school teachers; Johan and Lena were specializing in Elementary school years 1-3; Maria, Anna and Stina were studying to teach at Elementary

school years 4-6; and Lisa and Emma were preparing to teach special subjects in Elementary school, years 7-9. In addition to interviews, empirical data consists of observations during student teachers' meeting with children, dialogues with supervisors, seminars at campus, meetings with mentors and different kinds of written material during this period, for example didactic plans and diaries.

The data collection was conducted during the student teachers' second, third and fourth semester. The interviews were conducted as soon as possible after the student teachers' school-based training and usually in university facilities.

All the interviews were recorded and transcribed verbatim. In RLR, the interview is designed as a dialogue, but differs in that it is open, meaning that the researcher tries to understand the phenomenon through the respondent's lifeworld. It is the phenomenon that is central, not the respondent. The interview is successful when both researcher and respondent have gained a better understanding of the phenomenon. The interviewer's task is to first and foremost focus on the respondent's attention to the phenomenon, and then maintain that attention during the interview (Dahlberg et al., 2008). I, as a researcher, try to elicit perceptions of the phenomenon from the respondent, guiding him/her closer to his/her own experiences through reflections.

The interviews often begin with a question that directs the respondent's attention towards the phenomenon. Otherwise the questions are prepared but not formulated in advance. The absence of questions formulated in advance, was a difficulty in the beginning, but helped me to be more authentic in the sense of being curious and showing a genuine interest, which contributed to my understanding of different perceptions of the phenomenon. Instead of opening with a question, the respondent can make preparations in advance to talk about situations where the experience of the phenomenon appeared. This was the procedure taken during most of the interviews. An open approach during the interview also includes bridling my pre-understanding so that the stories the respondents tell, which may be familiar to me, still become subjects of curiosity by my asking follow-up questions. With my experience as a teacher, some contexts are familiar, but by asking questions like "What do you mean?" other explanations and aspects of the phenomenon than the ones previously given may emerge.



### Result

The result consists of three different parts: Part 1 is based on the meaning units for each individual student teacher concerning all research questions. Part 2 is based on the entire analysis process and presents the essence of professional ethics. In Part 3, empirical data are linked to theory.

#### **Part 1: The individual professional ethics of the student teachers**

*How does ethical responsibility become visible?* Depending on lifeworlds, professional ethics are visualized and appropriated in different ways. Student teachers' previous experiences from for example childhood and from school-based education are both relevant in teacher education. Student teachers experience different situations as problematic. Professional ethics seem to depend on personal matters but also on experiences from meeting children and pedagogues during ones training. Problems with for example authority can be related to placement. Aspects that affect individual understandings of professional ethics are for example the opportunities the student teachers have had to act, different school cultures and whether the supervisor functions as a role model. The pedagogue as a role model is mentioned frequently and the student teachers' expressions about choosing actions in different situations emphasize the importance of judgment. Relationships to children are an important part of professional ethics. In dialogues with supervisors relations are often discussed as discipline and in matters of how to organize work

*How is responsibility handled in different situations?* Student teachers try to act according to their experiences of when moral aspects are important. They relate how they ended up in a situation and had to act. Afterwards, they reflect about different options. Ethical aspects are hardly mentioned in didactic plans but are still visible in actions. Student teachers' descriptions of professional ethics differ from how they act in concrete situations. Their advance planning is a support but it can also present an obstacle, since sometimes they are too tied to the plan which decreases their ability to communicate with the children. Concrete actions indicate complex situations and the need to select several options. Student teachers' judgments develop through experiences. Sometimes student teachers are inhibited and do not act as they would like to

at pre-schools and schools. This lack of confidence is problematic within teacher education.

*How does learning in professional ethics develop during the first semesters of teacher education?* Sometimes supervisors are role models but sometimes they act in a way that differs from student teachers' visions. This uncertainty gives rise to reflection and can be unnerving to students. It is important to student teachers that their development is both personally and professionally integrated. When supervisors function as role models, their different modes of action will support the learning process, but, if this is not the case, students sometimes question their suitability for the profession. This means that experience of school placement is crucial to students' learning. Student teachers' reflections indicate that they are familiar with systematic learning since they discuss their goals and what strategies they use to achieve these goals. Sometimes student teachers are able to implement the same planning twice. This makes it possible to communicate better with children and to reflect and learn more. Observations indicate that problematic situations from placement mostly are presented at campus but not analyzed or thoroughly discussed. Experiences from education differ between students. Even if discussions and analyzes could be more frequent, students relate how they learn both through placement and during university courses when theory and practice are interwoven. Reflection is central to their learning even if they use other words.

In their experience of ethics in different situations, the issues that individual student teachers perceive as most problematic tend to stay in focus from semester to semester. Gradually they reach a deeper understanding as well as a wider perspective. Their reflections are sometimes based on their own childhood experiences. Different kinds of dilemmas involve the same issues and when experiences increase, problems become viewable from many angles. When complexity increases, more dilemmas are raised and more alternative actions become visible. The term reflection is more and more frequently used by the students and is expressed more actively and consciously.

## **Part 2: The essence of professional ethics**

As a phenomenon, professional ethics is a subject composed of the following constituents of meaning:

## SUMMARY

- Ambiguity requires an approach to responsibility
- External factors can be obstacles
- Relationships and learning are interwoven
- Experiences should be for a child's best interest
- The inclusion of every child
- Authority through an atmosphere of joy, respect and safety
- Development when theory and practice meet in reflection

### *Ambiguity requires an approach to responsibility*

Adhering to professional ethics means making choices despite ambiguous and complex situations, acting on them and taking responsibility for the consequences.

Choices must be made even if the consequences are uncertain. Ambiguity makes the learning of professional ethics difficult. The ambiguity is explicit in several ways. What is taught in university courses can differ from the knowledge gained during school placement periods. The values of the curricula can differ from those taught at home. Ambiguity can occur if the student teachers experience an internal conflict of values. Ambiguity also arises between different people's attitudes or between what is expressed in words as opposed to in action.

### *External factors can be obstacles*

Employing professional ethics means having to deal with external factors as obstacles.

Sometimes external factors prevent or complicate decisions, and thereby creating obstacles to professional ethics. The factors are for example increased demands in the curricula, group size, group composition, scheduling, staffing, cooperation opportunities and also problems that student teachers meet through the circumstances of doing school-based training for a short period and not really being able or allowed to deal with professional ethics.

*Relationships and learning are interwoven*

Professional ethics means that relationships to children and their ability to learn are interwoven in that knowledge, feelings and attitudes cannot be separated.

Through dialogue and discussion, different opinions and perspectives are articulated. An understanding of one another's differences and an awareness of divergent views and what consequences these views can have will then emerge. Good relationships and safety make it possible to ask questions and to make mistakes which stimulate learning. Not only through discussions, but also through facts, can attitudes to others be improved. Examples indicate that learning stimulates relations and that relations stimulate learning. Getting to know the children, knowing things about, for example, their background and interests, facilitates teaching to motivate children and to meet them as they make progress. Explanations are important for different reasons, both as a help to children to understand why they must follow a rule, and as a help for pedagogues to understand why children behave in a certain way. When different circumstances are known, it is easier to understand and deal with problems. As children's needs are taken into account their learning process will be enhanced.

*Experiences should be in a child's best interest*

Applying professional ethics means prioritizing responsibility for the child before one's own personal feelings and needs.

Meeting the child implies a meeting between different lifeworlds, where one's earlier impressions professional and personal, are involved. Professional practice cannot be separated from one's previous experiences. In different situations, events are sometimes linked to earlier events in the student teachers' lives for example from their own childhood. Student teachers also describe how they can perceive more attachment to, or greater understanding for children of their own gender. Personal experiences can both strengthen and hinder their understanding of the children, but their personal feelings and needs must be controlled.

## SUMMARY

### *Inclusion of every child*

Professional ethics stand for a responsibility to include every child and allowing everyone to participate.

Every child must be invited to participate in learning no matter what difficulties this may entail. They should be able to express opinions, be involved in and control what happens during an activity or a lesson, and have a say about different rules. To include the children means to meet them while they are making progress. This is challenging yet necessary, since it helps children to feel safe and to increase their confidence. Inclusion is, however, considered as being difficult to achieve.

### *Authority through an atmosphere of joy, respect and safety*

Adhering to professional ethics means taking the responsibility to establish an authority in the children's group. The authority is created through an atmosphere of joy, respect and safety.

Within this aspect also, it is crucial to build relationships with the children. Continuous work with empathy in the group is one way to stimulate a positive atmosphere. Authority is a balancing act between being a teacher and being the children's friend. This is tested when children need a reprimand since it should preferably be given without disrupting the positive atmosphere. Dealing with conflicts needs to be done through preventive work by being present among the children and being aware of what is happening.

### *Development when theory and practice meet in reflection*

Professional ethics develop when theory and practice are brought together through reflection.

When meeting children, experiences are made and reflection on things that did not work out can enable one to try again in a new way. The student teachers said that they reflected, but they usually did not use the word reflect.

### **Part 3: Theoretical comprehension**

#### *Responsibility*

Student teachers feel responsible for the children and as Lévinas (1993) and Løgstrup (1994) describe the case, responsibility cannot be escaped from. ‘Intentionality’ (Husserl 1995/1907) expresses how student teachers’ experience things and events with meanings and ‘intersubjectivity’ (Husserl 1995/1907) explains how their moral responsibility is shaped in meetings with other students, teacher educators and children. During teacher training, student teachers’ development both personally and professionally is integrated as they experience and learn from university and placement. In order to be role models to children, student teachers need to develop their ability to teach ethically (Osguthorpe, 2008).

#### *Judgment*

Professional ethics, inherent in practice, make it crucial to develop a judgment, trying to make the best choice in the concrete context. In this aspect, I refer to Aristotle (1993/1967) and phronesis, a practical wisdom. Judgment is performed in practice and connects theory and practice, cognition and feelings. Phronesis is an important strategy to professional ethics since responsibility is challenged through meetings with the child. Regardless of the words of student teachers, actions are what really count. Judgment is developed through practice and evaluation in a learning process. This process needs support from teacher or/and supervisor (Aristotle 1993/1967). Reflection is a necessary tool in this learning process.

#### *Reflection*

When student teachers experience something problematic, their natural attitude is distanced and initiates reflection. The hermeneutic spiral, describes the change between natural attitude and reflection (Gadamer, 1989). In a situation where earlier strategies are not suitable, reflection must create new ideas about solutions. The theory of Merleau-Ponty (2004) about the gap that exists in meeting with another person can be used to understand how creative solutions may arise, needed in concrete contexts to support phronesis. To develop phronesis, teacher education needs to help student teachers to distance themselves from themselves in order to reflect on their own values.

## SUMMARY

Since the learning process of professional ethics is life-long, teacher education requires learning about learning tools such as reflection and self-reflection.

### Discussion

The use of professional ethics is implied in practice (Todd, 2001) and therefore difficult to visualize, discuss and separate from other aspects of teaching, for example pedagogy. Student teachers are not able to describe professional ethics through terms such as values, norms, ethics and similar. However, they describe thoroughly how they deal with difficult moral dilemmas during their school-based education. They also describe how they make choices, act and reflect on what happened. In teacher education it is possible for them to learn professional ethics without using terms and in spite of few options to discuss or analyze experiences systematically and consciously.

The student teachers' lifeworlds are resources in teacher education that need to be used to support learning (Ekebergh, 2009a). Educational theories and lifeworlds must be integrated and function together in practice. When student teachers meet children during school-based education, they often feel uncertain but realize that they must find their own answers as to how to act in different situations. The pedagogy "learning to become" (Todd, 2001) emphasizes an openness to develop in a manner that is free from normative expectations. Student teachers describe teaching as a balancing act between different choices in relation to children and they are worried about their limited opportunities to get to know children since vocational training periods are brief. Relationships with children are crucial to several interpretations of professional ethics: it concerns interweaving learning with relations and feelings, to create an atmosphere of safety, respect and joy and to be able to include each child. Lévinas (1993) and Løgstrup (1994) point out that the Other, in this case the child, is someone different from the Self and the Self cannot fully understand the child, but through dialogue, comprehension is facilitated. This means that meeting children is most important to student teachers in order to develop themselves as pedagogues and to learn how to take responsibility for children.

Student teachers' learning can be illustrated as a hermeneutic spiral since the alteration between natural attitudes and reflection explains the process (Gadamer, 1989). When something different from earlier experiences happens, reflection starts. This learning process is life-long but teacher education needs to support student teachers in this ongoing learning process by emphasizing their possibilities to reflect and to develop self-consciousness. To student teachers there are often some core issues that attract attention more than anything else. These issues often have a clear connection to their lifeworld and reflection keeps going back to these issues. The connection between personal matters and education makes self-reflection and self-consciousness important to develop (Gadamer, 1989).

Phronesis, practical judgment, is crucial for development of professional ethics since it is performed in the concrete context where student teacher meets the child. Phronesis develops through new experiences (Aristotle, 1993/1967). Student teachers are confronted with different situations and need to make choices and act in a way they believe is best for children. In this process, to notice different options, choose between them and act, the gap that Merleau-Ponty (2004) describes can explain how student teachers create new solutions when they cannot use earlier experiences. Ekebergh (2009a) emphasizes the importance of reflection and critical thinking to learning. Teacher educators need to support student teachers' self-reflection and self-awareness in order to develop judgment. Reflection and distance are connected and since keeping a distance from the ego is really difficult to accomplish, teacher educators can be helpful (Ekebergh, 2009a).

Sometimes, student teachers do not understand or agree with supervisors and occasionally this means that reflection starts but in some situations it means that student teachers are questioning their way of interacting and relating to the world, which can be crucial to how they can go on with their education. If student teachers do not feel safe with their supervisors, they hesitate to ask questions about their acting. This is problematic since learning is stimulated through an open attitude and curiosity (Ekebergh, 2009a).

Even if student teachers learn about professional ethics their learning process can become more effective if teacher educators try to make education more systematic and offer more opportunities of discussion and reflection. Teacher



## SUMMARY

educators also need to clearly point out to student teachers what they are studying. Students talk about what they discuss in different courses and realize that it is about professional ethics, but it is not always clear to students what they have been studying.

Teacher educators, both at university and at pre/schools where student teachers do teaching-practice, need to be role models to student teachers. An awareness of what it means to be a role model must develop through ongoing discussions. It is also crucial that teacher educators at university and at placement schools cooperate instead of criticizing each other. To some student teachers, school-placement can be too difficult to handle and if that happens they need support to change placement. A conclusion is that learning process is effective when an open dialogue between student and supervisor is possible. Teacher education receive a lot of different individuals and in order to give them support in a life-long learning process of professional ethics, individual differences must get attention and student teachers must be supported in their learning about how to learn and develop professional ethics.

## Didethics

The empirical data indicated that ethics in teaching were sometimes mentioned, and part of the agenda, but never really discussed thoroughly in a sense of analyzed and problematized. In didactic plans, ethics could occasionally be mentioned, when for example valuation exercises were planned, but otherwise the plans to a great extent consisted of methods and descriptions of the process. This result made me develop a didactic model that includes and integrates ethics in planning and identifies ethics transformed into practical implementation. The aim of following ethics through planning, implementation and valuation is to visualize ethics in complex teaching situations, which in turn will stimulate discussions and reflections in teacher education.

Bengtsson (1997) describes the development of didactic models, sometimes regarded as wider, sometimes as narrower. Didethics is a wide model as it includes the whole learning process and integrates all didactic questions; What? How? Why? To whom? The notion that didactics should include also

values and norms is expressed by Bengtsson, and he refers to how Herbart argued in the early 1800s that all teaching issues would be subject to didactics. The didactic model, Didethics, integrates both a normative aspect, an ideal of how the teaching should be in the planning and the practically implemented teaching as the transformation of the plan is valued and followed up through reflection. The didactic model, Didethics, is based on lifeworld theory meaning a holistic view where theory and practice interact and reflection is central to the learning process, to both pedagogues and children. Furthermore, the lifeworlds of children and pedagogues determine the encounter.

The pedagogue serves as a role model to children (Carr, 2007). How to educate student teachers to be role models for children is a complex undertaking that raises several questions (Sanderse, 2013). Student teachers sometimes know that they are role models but do not always realize what it means and how they make certain values visible in their actions (Schussler and Knarr, 2013). Their intentions, perceptions and practice are connected in teacher education. In the didactic model, Didethics, connection between intentions and a moral sensibility of what is needed in each unique situation is based on Aristotle's phronesis, a practical moral wisdom to make the best choices in the current situation.

The didactic model, Didethics, is developed to be used both in preschools and other schools. My attitude to the model is that, like all models, it has its shortcomings and that it is always the pedagogue's design and adaptation to the unique situation that has priority. The pedagogue's judgment can never be replaced, but the model can give some help as a tool.

The model, Didethics, is a tool in teacher education to enable a thorough analysis and reflection about how practice and theory intertwine. In the first step of the model, the questions help student teachers to be aware of their aims, both in terms of content but also with regard to ethical aspects. Choices of different methods should be based both on content and ethics. In the second step, it is helpful for student teachers to be filmed as often as possible. When student teachers are able to observe themselves, they notice aspects of their teaching that can be reflected upon more easily when it becomes obvious how the implementation is carried out. In the third step, the planning is

## SUMMARY

compared with the implementation, which creates an awareness of how the student teacher tries to accomplish certain ideals, but that various circumstances of the situation affect the planning. The comparison serves as a starting point for analysis and reflection about how different circumstances affect the planning and stimulate discussions about alternative strategies in future planning.



## Referenser

- Ahlström, K-G. & Kallós, D. (1996). Svensk forskning om lärarutbildning. Problem och frågeställningar i ett internationellt perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1(2), 65–88.
- Alsterdal, L. (2003). När omdömet prövas. I E. Erson & L. Öberg (Red.) *Erfarenhetens rum och vägar: 24 texter om kunskap och arbete: en vänbok till Ingela Josefson.*(s 93-106) Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- Andersson, D-E. & Lennerfors, T. T. (2011). *Etik.* 1. uppl. Malmö: Liber.
- Aristoteles (1993/1967). *Den nikomachiska etiken.* 2. uppl. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Z. (1996). *Postmodern etik.* Göteborg: Daidalos.
- Bayles, M. D. (1989). *Professional ethics.* 2. ed. Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Bengtsson, J. (1993). Theory and practice: two fundamental categories in the philosophy of teacher education, *Educational Review*, 45 (3), 205–211.
- Bengtsson, J. (1995). Självreflektionens gränser och möjligheter i läraryrket. *Nordisk Pedagogik*, 15(2), 72-87.
- Bengtsson, J. (1997). Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, årgång 2(4), 241-261.
- Bengtsson, J. (1999). (Red.). *Med livsvärlden som grund.* Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar.* Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2007). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. I G. Strömquist & C. Brusling (Red.) *Reflektion och praktik i läraryrket.* (s. 81-96). 2., [rev. och uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- 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.
- Bengtsson, J. & Berndtsson, I. (2015). Elevers och lärares lärande i skolan - livsvärldsliga grunder. I J. Bengtsson & I. Berndtsson (Red.) *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s. 15-34). Malmö: Gleerups.
- Bergem, T. (2000). *Läraren i etikens motljus.* Lund: Studentlitteratur.
- Berglund, M. (2011). *Att ta rodet i sitt liv: lärande utmaningar vid långvarig sjukdom.* Diss. Växjö : Linnéuniversitetet, 2011. Växjö.
- Bergmark, U. (2009). *Building an ethical learning community in schools.* Diss. Luleå : Luleå tekniska universitet, 2009. Luleå.
- Berlak, A. & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling: Teaching and social change.* London: Methuen.
- Biesta, G. (2007). The education- socialization conundrum or “Who is afraid of education?” *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 25-36.

- Bohlin, H. (2009). Tyst kunskap: ett mångtydigt begrepp. I J. Bornemark & F. Svenaeus (Red.) *Vad är praktisk kunskap?* (s. 108-128). Huddinge: Södertörns högskola.
- Bornemark, J. & Svenaeus, F. (Red.). (2009). *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörns högskola.
- Boud, D. (Ed.) (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Bredmar, A. (2014). *Lärares arbetsglädje: betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2014. Göteborg.
- Brzosko-Barratt, K. L. (2006). *The Experiences of Student Teachers and Cooperating Teachers in ESL: A Phenomenological Study*, A Thesis Submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota.
- Burman, A. (2009). Erfarenhet, reflexion, bildning. Utkast till ett pragmatiskt bildningsbegrepp. I J. Bornemark & F. Svenaeus (Red.) *Vad är praktisk kunskap?* (s. 55-84). Huddinge: Södertörns högskola.
- Campbell, E. (1996). Ethical implications of collegial loyalty as one view of teacher professionalism. *Teachers and Teaching*, 2(2), 191-208.
- Campbell, E. (2003). Moral lessons: The ethical role of teachers. *Educational Research & Evaluation*, 9(1), 25-50.
- Campbell, E. (2004). Ethical bases of moral agency in teaching. *Teachers & Teaching*, 10(4), 409-428.
- Campbell, E. (2008). Teaching Ethically as a Moral Condition of Professionalism. In: Nucci, L. P. & Narváez, D. (Ed.) (2008). *Handbook of moral and character education* (s. 601-617). New York: Routledge.
- Carlsson, N. (2011). *I kamp med skriftspråket: Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2011.  
Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/24959>
- Carr, D. (2005). Personal and interpersonal relationships in education and teaching: A virtue ethical perspective. *British Journal of Educational studies*, 53(3), 255-271.
- Carr, D. (2007). Character in teaching. *British Journal of Educational Studies* 55(4), 369-389.
- Carr, D. (2008). Character Education as the Cultivation of Virtue. In Nucci, L. P. & Narváez, D. (Ed.). *Handbook of moral and character education* (s. 99-116). New York: Routledge.
- Christoffersen, S. A. (2007). Professionsetik som omdömesförmåga. I S. A. Christoffersen (Red.). *Professionsetik* (s 83-108). Malmö: Gleerups.
- Collste, G. (2002). *Inledning till etiken*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket: en empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Diss. Linköping : Univ.Stockholm.

## REFERENSER

- Colnerud, G.(1997). Ethical conflicts in teaching, *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627-635.
- Colnerud, G. (2001). Aristotle and teacher ethics. *Nordisk Pedagogik*, (21), 149-156.
- Colnerud, G. (2004a). En etisk kod blir aldrig färdig. I K. Nordenfalk (Red.). *Etik i princip & praktik. En antologi om lärares yrkesetik.*(s. 151-157). Stockholm: Lärarnas Riksförbund & Lärarförbundet.
- Colnerud, G. (2004b). Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(2), 81-98.
- Colnerud, G. (2006a). Nel Noddings och omsorgsetiken. *Utbildning & Demokrati*, 15(1), 33-41.
- Colnerud, G. (2006b). Teacher ethics as a research problem: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12(3), 365-385.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket: om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. [Ny, rev. och uppdaterad utg.] Stockholm: HLS förl.
- Coombs, J. R. (1998). Educational Ethics: Are we on the right track? *Educational Theory*, 48(4), 555-569.
- Crockett, M. D. (2002). Inquiry as professional development: creating dilemmas through teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 18(5), 609-624.
- Croona, G. (2003). *Etik och utmaning: om lärande av bemötande i professionsutbildning*. Diss. Växjö: Univ., 2003. Växjö.
- Dahlberg, H. & Dahlberg, K. (2003). To not make definite what is indefinite: A phenomenological analysis of perception and its epistemological consequences in human science research. *The Humanistic Psychologist*, 31(4), 34-50.
- 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*. 2. ed. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- Dottin, E. S. (2009). Professional judgment and dispositions in teacher education, *Teaching and teacher education*, 25(1), 83-88.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar - flexibilitet - valfrihet: en etnografisk studie om en skola i förändring*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2004. Göteborg.
- Dyrdal Solbrekke, T. & Englund, T. (2011). Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education*, 36(7), 847-861.

- Ekebergh, M. (2001). *Tillägandet av vårdvetenskaplig kunskap: reflexionens betydelse för lärandet*. Diss. Åbo : Univ., 2001. Åbo.
- Ekebergh, M. (2007). Lifeworld-based reflection and learning: a contribution to the reflective practice in nursing and nursing education. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 8(3), 331-343.
- Ekebergh, M. (2008). Att lära om patientens värld – reflexion och handledning med livsvärlden som grund. I M. Asp (Red.). *Vårdpedagogikens mångsidighet- forskning, utbildning och yrkespraktik* (s. 14-22). Rapport från nationell konferens, 4-6 oktober 2007, Mälardalens högskola, 2008.
- Ekebergh, M. (2009a). *Att lära sig vårda: med hjälp av handledning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Ekebergh, M. (2009b). *Livsvärldsdidaktik på vårdvetenskaplig grund i sjuksköterske- och specialistutbildningar: utveckling av en handledningsmodell*. Växjö: Växjö University Press.
- El Gaidi, K. (2007). *Lärarens yrkeskunnande: bildning och reflekterande erfarenheter : fallstudie på KTH*. Diss. Stockholm : Kungliga Tekniska högskolan, 2007. Stockholm.
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete [Elektronisk resurs]*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2009. Linköping.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: en etnografisk och diskursanalytisk studie*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2009. Göteborg.
- Erixon Arreman, I. (2005). *Att rubba föreställningar och bryta traditioner: forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. Diss. (sammanfattning) Umeå : Umeå universitet, 2005. Umeå.
- Fallona, C. (2000). Manner in teaching: a study in observing and interpreting teachers' moral virtues. *Teaching and teacher education* 16, 681-695.
- Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 101-114.
- Fenstermacher, G. D. (2001). On the concept of manner and its visibility in teaching practice. *Journal of curriculum studies*, 33(6), 639-653. DOI:10.1080/00220270110049886
- Fjelkestam, K. (2009). Reflektionens gestalt. En inledning. I K. Fjelkestam, (Red.). *Reflektionens gestalt*. (s. 7-17) Huddinge: Södertörns högskola.
- Fjellström, R. (2002). Läraryrkets sammansatta etik. *Pedagogiska magasinet*, (2), 8-15.
- Fjellström, R. (2004). Värdepedagogik – ett problematiskt begrepp. *Pedagogiska magasinet*, (1), 89.
- Fjellström, R. (2006). *Lärares yrkesetik*, Studentlitteratur, Lund.



## REFERENSER

- Gadamer, H-G. (1989). *Truth and method*. (2., revised edition). [Wahrheit und Methode]. (Övers. J. Weinsheimer & D.G. Marshall). London: Sheed and Ward.
- Gadamer, H-G. (2003). *Den gåtfulla hälsan: essäer och föredrag*. [Über die Verborgenheit der Gesundheit]. (Övers. J. Jakobsson). Ludvika: Dualis.
- Goodlad, J. I., Soder, R. & Sirotnik, K. A. (Red.). (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: W&W.
- Gustavsson, B. (2000). Demokrati och utbildning efter det demokratiska ögonblicket. *Utbildning & Demokrati* 2000, 9(1), 73-86.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening: innebörd i blivande lärares seminarieramtal*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2008. Göteborg.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. I J. M. Halstead, & M. J. Taylor (Eds.). *Values in education and education in values* (p. 3-14). London: The Falmer Press.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). *The development of values, attitudes and personal qualities: A review of recent research*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapsamhället: i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession [Elektronisk resurs] : hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. Diss. (sammanfattning) Linköping : Linköpings universitet, 2010. Linköping.
- Heidegger, M. (1993/1927). *Varat och tiden, del 1 och 2*. [Sein under Zeit]. (Övers. R. Matz). Göteborg: Daidalos.
- Henriksen, J. & Vetlesen, A.J. (2013). *Etik i arbete med människor*. (3., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hjertström Lappalainen, J. (2009). I begynnelsen var fantasin. Om den reflekterande människan. I K. Fjelkestam, (Red.). *Reflektionens gestalt* (s. 18-35) Huddinge: Södertörns högskola.
- Hultman, G. (2001). *Intelligenta improvisationer: om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultman, G. (2011). Antropologisk didaktik. Noteringar om didaktik som situerad praktik. *Didaktisk Tidskrift*, 20(2), 69-83.
- Hultman, G., Wedin, A-S. & Schoultz, J. (2012). Lärandet och hur det synliggörs under lärarutbildningens praktikperioder. *Didaktisk Tidskrift*, 22(2), 335–358.
- Hummelgård, G. (2009). Pyssel eller livsberättelse. Vad gör en levande verkstadspedagog? I J. Bornemark & F. Svenaeus (Red.). *Vad är praktisk kunskap?* (s. 318-350). Huddinge: Södertörns högskola.

- Hursthouse, R. (2012). Virtue Ethics. In *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Tillgänglig: <http://plato.stanford.edu/entries/ethics-virtue/>
- Husserl, E. (1970a/1900). *Logical investigations*: Vol 1. Prolegomena to pure logic. [Logische Untersuchungen Bd. 1. Prolegomena zur reinen Logik]. (Övers. J. Findlay). London: Routledge & K. Paul.
- Husserl, E. (1970b/1936). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: an introduction to phenomenological philosophy*. [Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie]. (Övers. D. Carr). Evanston: Northwestern U.P.
- Husserl, E. (1995/1907). *Fenomenologins idé*. 2. uppl. [Die idee der phänomenologie] (Övers. J. Bengtsson). Göteborg: Daidalos.
- Husu, J. (2004). A multifocal approach to study pedagogical ethics in school settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 123-140.
- Husu, J. & Tirri, K. (2001). Teachers' Ethical Choices in Sociomoral Settings, *Journal of Moral Education*, 30(4), 361-375.
- Husu, J. & Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral reflection. *Teaching and Teacher Education*, 19(3), 345-357.
- Irisdotter, S. (2006). Mellan tradition, demokrati och marknad: en analys av lärares identitetskonstruktion, i samtal kring etiska frågor i läraryrket. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2006. Stockholm.
- Irisdotter, S. (2007). Det privata livet och den gemensamma skolan. *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 53–71.
- Irisdotter, S., Paulin, A. & Grönlién Zetterqvist, K. (2009). *Etik i professionellt lärarskap*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.
- Irisdotter Aldenmyr, S. & Hartman, S. (2009). Yrkesetik för lärare och behovet av professionsförankring. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(3), 212-229
- Jedemark, M. (2006). *Läraryrketens olika undervisningspraktiker. En studie av läraryrketens olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet. Lund.
- Johansen, K.E. & Vetlesen, A. J. (2000). *Innføring i etikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Johansson, E. & Johansson, B. (2003). *Etiska möten i skolan: värdefrågor i samspel mellan yngre skolbarn och deras lärare*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6(2), 81-101.
- Johansson, T. & Kroksmark, T. (2004). Teachers' intuition-in-action: How teachers experience action, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 5(3), 357-381.
- Johnson, L. E. (2008). Teacher candidate disposition: moral judgement, or regurgitation? *Journal of Moral Education*, 37(4), 429-444.

## REFERENSER

- Jons, L. (2008). *Till-tal och an-svar: en konstruktion av pedagogisk hållning*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2008. Stockholm.
- Katz, M.S., Noddings, N. & Strike, K. A. (red.) (1999). *Justice and caring: the search for common ground in education*. New York: Teachers College Press.
- Klaassen, C.A. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*, 18, 151-158.
- Knutas, A. (2008). *Mellan styrning och moral: berättelser om ett lärarlag*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2009. Örebro.
- Korthagen, F. (2001). Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Kristensson Ugglå, B. (1994). *Kommunikation på bristningsgränsen: en studie i Paul Ricoeurs projekt*. Diss. Lund : Univ.Lund.
- Kristiansen, A. (1993). Utvikling av lærerkompetanse i moral og etikk – en sammenlikning og drøfting av to modeller. I J. Cederstrøm (Red.). *Lærerprofessionalisme* (s. 152-162). København: Unge Pædagoger.
- Kristjánsson, K. (2005). Smoothing It: Some Aristotelian misgivings about phronesis-praxis perspective on education. *Educational Philosophy and Theory* 37(4), 455-473.
- Kristjánsson, K. (2006). Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of moral education*, 35(1), 37-49.
- Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift*, 17(1-2), 99-157.
- Lauvås. P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkest teori*. (2., [utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lévinas, E. (1993). *Etik och oändlighet: samtal med Philippe Nemo*. 3., utök. uppl. Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens: evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Diss. (sammanfattning) Göteborg : Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.  
Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/32807>
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2013. Göteborg.
- Loughran, J. J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Lärarnas Riksförbund. (2001). *Lärares yrkesetiska principer*. Hämtad 2014-12-09, <http://www.lr.se/duidinyrkesroll/yrkesetik/lararesyrkesetiskaprinciper.4.3cb716391262c05111b8000100.html>
- Løgstrup, K. E. (1994). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.

- Løvlie, L. (2007). Does paradox count in education? *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 9-24.
- McKnight, D. (2004). Inquiry of NCATE's Move Into Virtue Ethics by Way of Dispositions (Is This What Aristotle Meant?). *Educational Studies* 35(3), 212-230.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Kroppens fenomenologi*. 1. uppl. Göteborg: Daidalos.
- Merleau-Ponty, M. (2002/1945). *Phenomenology of Perception*. [Phénoménologie de la perception]. (Övers. C. Smith). London: Routledge
- Merleau-Ponty, M. (2004). *Lovtal till filosofin: essäer*/Maurice Merleau-Ponty; i urval, översättning och med noter och inledning av Anna Petronella Fredlund. Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Miller, T. & Bell, L. (2002). Consenting to What? Issues och Access, Gate-keeping and 'Informed' Consent. I M. Mauthner, (Ed.) *Ethics in qualitative research* (s. 53-69) London: Sage Publications Ltd.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. 2., omarb. uppl. Göteborg: Daidalos.
- Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Norm*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/norm>, hämtad 2014-12-09
- Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Reflektera*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/reflektera>, hämtad 2014-12-09
- Nestor, B. (2005). *Styrning med samverkan eller styrning av samverkan: perspektiv på talet om skolans styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Nilsson, C. (2009). Fronesis och den mänskliga tillvaron. En läsning av Bok VI i Aristoteles *Nikomachiska etik*. I J. Bornemark & F. Svenaeus (Red.). *Vad är praktisk kunskap?* (s. 39-54). Huddinge: Södertörns högskola.
- Noddings, N. (1999a). Care, Justice, and Equity. I M. S. Katz, N. Noddings & K.A. Strike (Red.) *Justice and caring: the search for common ground in education*. (s. 7-20). New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1999b). *Pedagogisk filosofi: en indføring*. 1. udg. Århus: Klim.
- Norberg, K. (2004). *The school as a moral arena: constitutive values and deliberation in Swedish curriculum practice*. Diss. (sammanfattning) Umeå : Univ., 2004. Umeå.
- Notér Hooshidar, A. (2009). Mellanrum. Om dansarens kreativa reflexivitet. I K. Fjelkestam, (Red.). *Reflektionens gestalt* (s. 111-132) Huddinge: Södertörns högskola.
- Nygren, P. & Fauske, H. (2004). *Ideologisk beredskap: Om etikk og verdier i helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ohlsson, J. (Red.). (2004). *Arbetslag och lärande: lärarens organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ohnstad, F. O. (2008). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler*, Universitetet i Oslo no. 98. Oslo: Det

## REFERENSER

- utdanningsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt Unipub. Oslo.
- Olivestam, C. E. & Thorsén, H. (2008). *Värdegrund i förskola och skola: [om värdegrund, yrkesidentitet och praktik]*. Göteborg: Rebus.
- Orlenius, K. (1999). *Förståelsens paradox: yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Diss. Göteborg : Univ. Göteborg.
- Orlenius, K. & Bigsten, A. (2013). *Den värdefulla praktiken: yrkesetik i pedagogers vardag*. 2. uppl. (orig.2006). Stockholm: Liber.
- Orlenius, K. (2013). Läraren som förebild och moralisk agent. *Lärares etik och professionella arbete : skolan som moralisk praktik : [en vänbok till Gunnel Colnerud]*. (s. 147-160).
- Orlenius, K. (2014). Individens frihet och solidaritet: en värdekonflikt i skolans uppdrag? I E. Johansson & R. Thornberg (Red.). *Värdepedagogik. Etik och demokrati i förskola och skola*. (s. 67-86). 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.
- Ozolins, L-L. (2011). *Beröringens fenomenologi i vårdsammanhang [Elektronisk resurs]*. Diss. Växjö : Linnéuniversitetet, 2011. Växjö.  
Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-13747>
- Pence, G. (1997). Virtue Theory. In P. Singer (Ed.) (1997). *A Companion to Ethics* (s. 249-258). Oxford: Blackwell Publishers.
- Polanyi, M. (1983/1966). *The tacit dimension*. Repr. Gloucester, Mass.: Peter Smith.
- Ranagården, L. (2009). *Lärares lärande om elever: en sociologisk studie av yrkespraktik*. Göteborg: Department of Sociology, Göteborg University.
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap: en studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Nora: Nya Doxa.
- Samuelsson, M. (2008). *Störande elever korrigerande lärare: om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2008. Linköping.
- Sanderse, W. (2011). Review essay (of Kristján Kristjánsson). *Theory and Research in Education*, 9(2), 185-196.
- Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 42:1, 28-42, DOI: 10.1080/03057240.2012.690727
- 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.(2006). Defining Dispositions: Wading Through Murky Waters. *The Teacher Educator*, 41:4, 251-268, DOI: 10.1080/08878730609555387

- Schussler, D. L., Bercaw, L. A., & Stooksberry, L. M. (2008). The Fabric of Teacher Candidate Dispositions: What Case Studies Reveal about Teacher Thinking, *Action in Teacher Education*, 29:4, 39-52.
- Schussler, D. L., & Knarr, L. (2013). Building awareness of dispositions: enhancing moral sensibilities in teaching, *Journal of Moral Education*, 42:1, 71-87.
- Schütz, A. (2002). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Schwartz, M. J. (2008). Teacher Education for Moral and Character Education. In: L.P. Nucci, & D. Narváez (Eds.). (2008). *Handbook of moral and character education* (s. 583-600). New York: Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SFS 1992:1434, *Högskolelag*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1993:100, *Högskoleförordning*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2006:173, *Högskolelag*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800, *Skollagen*, Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan/main.htm?tos=GR>
- Skåreus, E. (2007). *Digitala speglar: föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2007. Umeå.
- 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.
- Strike, K. A. (1999). Justice, Caring, and Universality: In Defense of Moral Pluralism. I M. S. Katz, N. Noddings & K.A. Strike (Red.) *Justice and caring: the search for common ground in education*. (s. 21-36). New York: Teachers College Press
- Strömberg, M. (2010). *De första sex åren [Elektronisk resurs] : en studie av fyra lärares professionella utveckling med en yrkeslivshistorisk ingång*. Diss. Borås/Göteborg : Högskolan i Borås/Göteborgs universitet, 2010. Borås.
- Strömquist, G. & Brusling, C. (Red.). (2007). *Reflektion och praktik i läraryrket*. 2., [rev. och uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, L. G. (2011). Profession, organisation, kollegialitet och ansvar. *Socialvetenskaplig tidskrift*, nr 4, 301-319.
- Tangerud, H. (1980). *Monsterplanen i sökelyset*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag: interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2006. Linköping.

## REFERENSER

- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798.
- Thornberg, R. (2014). Värdepedagogik: En introduktion. I E. Johansson & R. Thornberg (Red.). *Värdepedagogik. Etik och demokrati i förskola och skola*. (s. 19-34). Stockholm: Liber.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modeling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32:3, 225-238.
- Todd, S. (2001). 'Bringing more than I contain': curriculum and the pedagogical demand for altered egos, *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 431-450.
- Todd, S. (2002). Utbildning som en praktik för rättvisa – Ett Lévinas-perspektiv, *Utbildning och demokrati*, 11(1), 121-130.
- Todd, S. (2008). *Att lära av den andre: Lévinas, psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50
- Veugelers, W. (2000). Different Ways of Teaching Values. *Educational Review*, 52(1), 37-46.
- Veugelers, W. & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 377-389.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Viggósson, H. (2011) Pedagogiskt kapital. Ett begrepp under utveckling. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(1), 57-68.
- Walden, T., Wolock, I, & Demone, H. W. (1990). Ethical dimension making in human services: A comparative study. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 71(2), 67-75.
- Warnick, B. R., & Silverman, S. K. (2011). A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 273-285.
- Wedin, A-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning: utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2007. Linköping.
- Willemse, M., Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2008). The moral aspects of teacher educators' practices. *Journal of Moral Education*, 37(4), 445-466.
- Winner, L. (1986). *The whale and the reactor: a search for limits in an age of high technology*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Wyller, T. (2007). Dygdetik, medborgarskap och social praktik. I S. A. Christoffersen, (Red.). *Professionsetik* (s. 55-82). Malmö: Gleerups.





Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och linsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsändets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärla*. Göteborg 1986
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svenske speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieselevs lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvärigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i forskolläraryr utbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgejt för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunmandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa dagbem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara forskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg. 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevs erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedläggelse eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga benviligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjåpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskollärautbildningen utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levnadsvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTI LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRÖ CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfar situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSION *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skjuvande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och stråvan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärning? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007
255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007
256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007
257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007
258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007
259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elvdokumentation.* Göteborg 2007
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson
260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008
261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008
262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008
263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmekaniker.* Göteborg 2008
264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna-utbildningen.* Göteborg 2008.
265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008
266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008
267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008
268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008
269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008
270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövr litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008
271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008
272. CANCELLED
273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009
274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erbjuda och hantera svårigheter.* Göteborg 2009
275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009
276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.
277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009
278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009
279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009
280. ELISABETH FRANK *Läsförståelse bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolmiljö, hem- och skolsamverkan, lärar kompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009
281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009
282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009
283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009
284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009
285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstjobb.* Göteborg 2009.



286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otaket med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkebildung for demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunnskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skäcklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnesstränande materiel*. Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation*. Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments*. Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern*. Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training*. Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters*. Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skyllta med kunskap. En studie av hur barn urskäljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children*. Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkehemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskiften inom processindustrin*. Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid*. Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking*. Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränares makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014
- 365 MIRANDA ROCKSÉN *Reasoning in a Science Classroom.* Göteborg 2015
- 366 ANN-CHARLOTTE BIVALL *Helpdesking: Knowing and learning in IT support practices.* Göteborg 2015
- 367 BIRGITTA BERNE *Naturvetenskap möter etik. En klassrumsstudie av elevers diskussioner om samhällsfrågor relaterade till bioteknik.* Göteborg 2015
- 368 AIRI BIGSTEN *Fostran i förskolan.* Göteborg 2015
- 369 MARITA CRONQVIST *Yrkesetik i lärarutbildning - en balanskonst.* Göteborg 2015

