

## Systematisk etikkrefleksjon i videregående skole

Et aksjonforskningsprosjekt om bruk av systematisk etikkrefleksjon i videregående skole.

Britt Kristin Mannes Nilsen

VID vitenskapelige høyskole

Oslo

Masteroppgave

Master i Helsefremmende Relasjonsarbeid

Antall ord: 24250

Dato 15.11.2022

“Too much research is published to the world, too little to the village”

(Stenhouse,1981)

## Forord

Som lærer i videregående skole har jeg daglig ansvar for å legge til rette for læring, danning og utvikling, for elever i mange ulike livssituasjoner. Dette ansvaret opplever jeg som både stort og givende. Jeg har mange års erfaring fra arbeid i oppvekstsektoren. Jeg har arbeidet både i barnehage, grunnskole og de siste syv årene i videregående skole. Gjennom dette arbeidet har jeg blant annet opplevd belastningen ved å stå alene i etiske utfordringer, og mange ganger var jeg ikke klar over at det var en etisk utfordring jeg stod i.

Vi som jobber med barn og unge bruker oss selv mye i det daglige arbeidet. Vi ønsker å gjøre vårt beste, og noen ganger står vi i fare for å bli brukt opp! For å kunne ivareta elevene, må vi som står i førstelinje både ivareta oss selv, og håndtere de ulike situasjonene vi havner i. Til dette trenger vi en arena for å snakke om etiske utfordringer, og kunnskap om metoder for å håndtere slike utfordringer.

Arbeidet med masterstudien har gitt meg utrolig mye, både som profesjonsutøver og som menneske. Det har vært lærerikt og krevende, og det føles godt å komme til en avslutning. Det er med stolthet og glede jeg ser tilbake på et stort og meningsfullt prosjekt. Et prosjekt gjennomført sammen med ansatte som daglig legger til rette for læring og vekst for ungdom under utdanning. Tusen takk til hver og en av dere som deltok. Takk for at dere delte opplevelser og erfaringer, og for tiden dere brukte på prosjektet. Jeg er dypt takknemlig for muligheten til å gjøre dette sammen med dere - dere har vært fantastiske!

En stor takk til min dyktige veileder Anne Kari Tolo Heggstad, for meningsfulle samtaler og tro på mitt store prosjekt. Det har vært svært betydningsfullt.

Å skrive en masteroppgave er krevende, og det er mange som har engasjert seg i mitt arbeid. Takk til venner, kollegaer og familie. Dere har gitt meg glede og pusterom underveis, og dere har stilt spørsmål, støttet og heiet. En takk rettes også til min arbeidsgiver for at jeg fikk muligheten til å jobbe og studere samtidig.

Takk til Kjartan Skogly Kversøy for at jeg kunne ringe og stille spørsmål om aksjonsforskning og analysemetoden. Det var til uvurderlig hjelp.

En spesiell takk vil jeg rette til min fantastiske mann. Frode, du er min bauta. Du har alltid tro på meg, og legger til rette for at jeg kan følge drømmer. Til våre kjære sønner; Jørgen André og Atle Kristian - dere inspirerer meg til å utvikle meg, og dere har bidratt i hverdagen for at jeg skulle kunne gjøre dette. Tusen takk!

Britt Kristin Mannes Nilsen

Karmøy. 31.10.2022

## Sammendrag

Hensikten med denne studien er å undersøke hvilken betydning systematisk etikkrefleksjon kan ha for personal i videregående skole. Hensikten er videre utdypet i problemstillingen:» Hvilken betydning kan systematisk etikkrefleksjon ha for personal i videregående skole?» Undersøkelsen er gjennomført i en avdeling med nitten deltakere, fordelt på to team i en videregående skole på Vestlandet.

Prosjektet har gått over en periode på fem måneder, fra september 2021 til januar 2022. I prosjektet har vi i fellesskap delt opplevelsen av etiske utfordringer, gjennomført møter med systematisk etikkrefleksjon for hvert team, og delt erfaringer etter deltakelse i systematisk etikkrefleksjon. Personalet har i studien samprodusert og analysert data innhentet gjennom ulike metoder.

Studien tar utgangspunkt i sosiokulturell teori om erfaring som grunnlag for refleksjon, Aristoteles teori om etisk læring og syn på emosjoner, lærerrollen, og teori om aksjonsforskning og metode.

Undersøkelsen viser at systematisk etikkrefleksjon er relevant for personale i videregående skole. Det trengs tid og struktur for å identifiser etiske utfordringer i hverdagen. Trygghet og humor har betydning for å kunne dele opplevelser og følelser knyttet til de etiske utfordringene. I etikkrefleksjon er det rom for å sette ord på det de opplever som vanskelig. Personalet oppdager nye muligheter for å håndtere de etiske utfordringene de møter i videregående skole. Erfaringene fra etikkrefleksjon bidrar til at personalet får en større forståelse for hverandre og seg selv, slik at de kan mestre utfordringene de står i på en bedre måte.

*Nøkkelord: Systematisk etikkrefleksjon, etiske utfordringer, etikk, skole, refleksjon, aksjonsforskning, humor, samproduksjon.*

## Abstract

The purpose of this study is to explore what significance moral case deliberation can have for staff in upper secondary schools. The purpose is further elaborated in the research question: "What significance can moral case deliberation have for staff in upper secondary schools?" The research was carried out in a department with nineteen participants, divided into two teams in a high school in Western Norway.

The project has spanned over a period of five months, from september 2021 to january 2022. In the project, we have jointly shared the experience of ethical challenges, conducted meetings with moral case deliberation for each team, and shared experiences after participating in moral case deliberation. In the study, the staff co-produced and analyzed data obtained through various methods.

The study is based on socio-cultural theory about experience as a basis for reflection, Aristotle's theory about ethical learning and views on emotions, the teacher's role, and theory about action research and method.

The research shows that moral case deliberation is relevant for staff in upper secondary schools. Time and structure are needed to identify ethical challenges in everyday life. Feeling safe and humor views as important for being able to share experiences and feelings related to the ethical challenges. In ethics reflection, there is room to put into words what they find challenging. The staff has discovered new possibilities for dealing with the ethical challenges they face in upper secondary school. The experiences from ethical reflection contribute to the staff gaining a greater understanding of each other and themselves, based on this they can master the challenges they face in a better way.

*Keywords: Moral case deliberation, ethical challenges, ethics, school, reflection, action research, humor, co-production.*

## Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn og hensikt .....	2
1.2 Problemstilling .....	3
1.3 Oppgavens gang .....	4
1.4 Avgrensninger .....	4
1.5 Begrepsavklaring .....	5
<b>2. Forskning og kunnskapsoppsummering</b> .....	<b>8</b>
2.1 Søkprosedyre .....	8
2.1.1 Systematisk etikkrefleksjon .....	9
2.1.2 Om lærerrollen og arbeid i skolen .....	12
<b>3. Teori</b> .....	<b>12</b>
3.1 John Dewey om refleksjon og erfaring .....	13
3.2 Aristoteles teori om etisk læring .....	14
3.3 Emosjoner .....	15
3.4 Aristoteles syn på emosjoner .....	16
3.5 Etikk og moralsk stress i lærerprofesjonen .....	17
3.6 Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid .....	18
3.7 Humor .....	18
<b>4. Metode</b> .....	<b>20</b>
4.1 Valg metodisk tilnærming .....	20
4.2 Aksjonsforskningens vitenskapelige forankring .....	22
4.3 Hermeneutikk .....	23
4.4 Samproduksjon .....	24
4.5 Min forforståelse .....	25
4.6 Retning for prosjektet .....	26
4.6.1 Valg av organisasjon .....	26
4.6.2 Deltakere .....	26
4.6.3 Datainnsamlingsmetoder .....	26
4.7 Forskningsetiske overveielser .....	28

4.7.1 Forskerrollen.....	29
4.8 Studiens kvalitet .....	30
4.9 Metodiske forhold og refleksjoner.....	32
<b>5.Gjennomføring av prosjektet .....</b>	<b>33</b>
5.1 Etableringsfase.....	34
5.2 Fase 1. Oppstart og nå-situasjon.....	35
5.2 Fase 2. Møter med systematisk etikkrefleksjon.....	36
5.3 Fase 3. Erfaringsdeling etter systematisk etikkrefleksjon.....	40
<b>6. Analyse.....</b>	<b>42</b>
6.1.Analyse gjennom syv ledd .....	43
<b>7. Presentasjon av funn .....</b>	<b>50</b>
7.1 Fase 1. Før etikkrefleksjon .....	50
7.1.1 Ethiske utfordringer kan så tvil om egen kompetanse. ....	50
7.1.2 Å stille spørsmål til seg selv og andre .....	50
7.1.3 Feilvurderinger oppleves som belastende.....	51
7.2 Fase 2. I etikkrefleksjon .....	51
7.2.1 Behov for organisering, struktur og tid .....	51
7.2.2 Etikkrefleksjon oppleves relevant.....	52
7.2.3 Vi lærer best i fellesskap.....	52
7.2.4 Trygghet og humor. ....	53
7.2.5 Identifisere og sette ord på følelser .....	53
7.3 Fase 3. Erfaringer etter etikkrefleksjon .....	53
7.3.1 Oppdagelsene åpner for erkjennelse .....	53
7.3.2 Hjelp til personalets følelser .....	54
7.3.3 Vi ser muligheter og begrensninger .....	54
<b>8.Drøfting.....</b>	<b>54</b>
8.1 Opplevelse - og håndtering av etiske utfordringer før deltakelse i systematisk etikkrefleksjon. ....	55
8.1.1 Følelse av uro og tvil kan føre til belastning .....	55
8.1.2 Personalet trenger språk og arena for å håndtere .....	57
8.2 Opplevelsen av å delta i systematisk etikkrefleksjon.....	58



8.2.1 Det trengs tid og struktur for å reflektere .....	58
8.2.2 Etikkrefleksjon er relevant for alle.....	59
8.2.3 Betydningen av trygghet og humor i fellesskapet .....	60
8.2.4 Håndtere og regulere følelser.....	63
<i>8.3 Erfaringer med systematisk etikkrefleksjon og betydningen av disse. ....</i>	<i>65</i>
8.3.1 Oppdagelser og erkjennelse .....	65
8.3.2 En første hjelp til følelser.....	66
8.3.3 Samarbeid, muligheter og mestring .....	67
<i>8.4 Avrunding av drøfting.....</i>	<i>69</i>
<b>9. Avslutning .....</b>	<b>71</b>
9.1 Konklusjon .....	72
9.2 Videre kunnskapsutvikling og forskning .....	73

Litteraturliste

Vedlegg

### Figurer:

Figur 1: «Vårt problemmodellen». (Aadland og Eide, 2019, s.12).

Figur 2: Humorprosessen (Tyrdal 2002a, s.30).

Figur 3: The Action Research Cycle (McNiff and Whitehead, 2009).

Figur 4: Figur 3; The Action Research Cycle (Hentet fra McNiff and Whitehead, 2009).

Figur 5: Oversikt prosjekt.

### Tabeller:

Tabell 1: Utdrag fra søketabell

Tabell 2: Tidslinje for prosjektet

Tabell 3: Eksempler på fellestrekk etter metaanalyse

Tabell 4: Eksempler fra analyseledd 7

### Bilder:

Bilde 1: Felles pedagogisk sol fra erfaringsdeling.

### Vedlegg

Vedlegg 1: Informert samtykke

Vedlegg 2: Godkjenning Rogaland Fylkeskommune

Vedlegg 3: Fremgangsmåte for analyse av forskningsfortelling

Vedlegg 4: Søkehistorikk

## 1. Innledning

Lærere som jobber med elever i skolen møter daglig etiske utfordringer. Etiske utfordringer og indre motsetninger som oppstår i arbeidet gjør at etiske hensyn konstant er til stede. Personalet må i disse situasjonene ta avgjørelser på stående fot, og ofte handler de på måter som kommer i konflikt med egen samvittighet (Colnerud, 2015). I tillegg til dette, er det hyppige endringer i oppvekstsektoren. Forskning som er gjort på lærerrollen, viser blant annet at høye krav og mangel på tid og støtte fra andre, fører til at lærere opplever stress i sin arbeidshverdag (Colnerud, 2015, Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2017 og 2018).

Lærerprofesjonens etiske plattform ble vedtatt i 2012 (Utdanningsforbundet 2021). Den er en overordnet plattform, som beskriver grunnleggende verdier for både lærerprofesjonen, og alle andre som jobber med barn og unge. Den har til hensikt å være handlingsveiledende, og beskriver det etiske ansvaret overfor eleven og elevens danning og læring (Utdanningsforbundet, 2021). Den beskriver også det etiske ansvaret og pliktene vi har overfor både elever og kollegiet. For å utøve dette ansvaret, må alle i skolen ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet.

Det er gjort flere studier i Norge og Nederland på bruk av systematisk etikkrefleksjon i psykiske helsetjenester og omsorgstjenestene i Norge og i Nederland. Resultatene viser at ansatte som deltar i systematisk etikkrefleksjon blant annet får en økt bevissthet om verdier, større forståelse av etiske dilemma i sin praksis og opplever en gjensidig støtte i arbeidsfellesskapet (Hem et al. 2017, Weidema et al. 2013, Molewijk et al. 2011 & 2015, Vrouwenraets et al. 2020).

## 1.1 Bakgrunn og hensikt

Tidligere forskning og litteratur om etikk i skolen setter søkelys på det moralske og etiske ansvaret læreren har overfor eleven (Bergem 2014; Utdanningsforbundet 2016; Briseid & Haraldstad 2019; Olsholt 2021), men det har vært langt mindre fokus på hva som skjer med læreren som utfører og bærer dette ansvaret. Mange historier fra læreryrket handler om å stå alene og være overlatt til å løse utfordringer på egenhånd. Colnerud (2015, s.98) omtaler dette og beskriver læreryrket som «kantet med moralske dilemma».

Rapporter om lærernes arbeidsmiljø viser at hver femte lærer vurderer å forlate læreryrket på grunn av belastning og tidspress (Rønning & Vikan, 2001). 44 prosent av lærerne sier at de daglig opplever «arbeidet i høy grad som en psykisk påkjenning (Skaalvik & Skaalvik, 2013)».

Lærere, miljøpersonale og støtteressurser har ulike arbeidsoppgaver, men forpliktelsene ved å jobbe i skolen er de samme. Ansvarsområder med ulike forpliktelser innebærer ofte motsetninger som skaper indre konflikter når de ikke kan innfris (Briseid & Haraldstad, 2019; Colnerud, 2015). Etske motsetning kan være vanskelig å sette ord på og kan være en kilde til mental arbeidsbelastning (Colnerud, 2015). Forskning på lærerrollen i Norge (Skaalvik & Skaalvik 2013, 2017 og 2018) viser at å stå i krevende situasjoner over tid kan føre til utmattelse og utbrenthet, dersom man ikke lykkes i håndtering av disse.

I masterstudiet helsefremmende relasjonsarbeid ved VID høsten 2020 ble vi introdusert for Systematisk etikkrefleksjon som metode for refleksjon over etiske utfordringer, utprøving av etikkrefleksjon var et arbeidskrav i studiet. I gjennomføringen av dette involverte jeg ulike grupper med kollegaer i og utenfor skolefeltet. En av gruppene fra skolefeltet opplevde metoden som en god måte for å jobbe med etiske problemstillinger i sin hverdag. De forespurte via sin avdelingsleder om de kunne få lære mer om systematisk etikkrefleksjon, og de ønsket at det skulle være en del av avdelingens kompetanseheving. Personalets ønske sammenfalt med mine tanker om systematisk etikkrefleksjon som tema for masteroppgaven. Planlegging og samarbeid startet april 2021.

I arbeid med litteratur og oppsummering av kunnskap på feltet kunne jeg ikke finne forskning som omhandler bruk av *systematisk etikkrefleksjon* i skolefeltet, men fant i Kommunesektorens interesseorganisasjon (KS) sin årsrapport fra «Samarbeid om etisk

kompetanseheving i Norge (2021) beskrivelser om erfaringer etter en fagdag med systematisk etikkrefleksjon hvor deltakere fra oppvekstfeltet deltok. De skriver at «- oppvekstsektoren var ikke kjent med denne konkrete metodikken fra tidligere» (KS 2021, s. 42).

Skoleverkets overordnede del pkt.3,5 (Kunnskapsdepartementet, 2017) sier at alle i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet. Det innebærer at personalet i skolen skal reflekterer over verdivalg og etiske vurderinger som grunnlag for arbeidet om gjøres i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ønsket er derfor, sammen med personalet i videregående skole å undersøke hvilken betydning systematisk etikkrefleksjon kan ha for deres håndtering av etiske utfordringer i videregående skole.

## 1.2 Problemstilling

For å kunne undersøke hvilken betydning systematisk etikkrefleksjon kan ha i skolefeltet er det personalet som deltar som kan si noe om sine erfaringer med etikkrefleksjon.

Problemstillingen for studien er derfor;

*«Hvilken betydning kan systematisk etikkrefleksjon ha for personal  
i videregående skole?»*

Problemstillingen spør hvilken *betydning* systematisk etikkrefleksjon kan ha for ansatte i videregående skole. Ordet betydning defineres i det Norske akademis ordbok som; *ord, tegn, handling, uttrykk eller et symbol som blir tillagt mening, som er viktig* (Den Norske Akademis ordbok, 2022).

Utsagn, mimikk, tonefall eller en gest kan også ha betydning om det tillegges en verdi, eller har relevans for situasjonen. Ordet betydning brukes også for å beskrive omfang av en hendelse eller utsagn ved å sette det i sammenheng med hvor stor betydning en hendelse har (Språkrådet og Universitetet i Bergen,2022).

For å utdype problemstillingen og forsøke å finne ut hvilken betydning systematisk etikkrefleksjon har, har jeg formulert tre forskningsspørsmål

- 1: «Hvordan opplever og håndterer personalet etiske utfordringer **før** deltakelse i systematisk etikkrefleksjon?»
2. «Hvordan opplever personalet deltakelsen i systematisk etikkrefleksjon?»
3. «Hvilken betydning kan erfaringene fra systematisk etikkrefleksjon ha for personalets håndtering av etiske utfordringer?»

Det første spørsmålet; *Hvordan opplever og håndterer personalet etiske utfordringer før deltakelse i systematisk etikkrefleksjon?* retter seg mot personalets opplevelse og håndtering av etiske utfordringer før oppstart og deltakelse i systematisk etikkrefleksjon.

Det andre spørsmålet; *Hvordan opplever personalet deltakelsen i systematisk etikkrefleksjon?* retter seg mot personalets opplevelse av å delta i gruppe med systematisk etikkrefleksjon.

Det tredje spørsmålet *Hvilken betydning kan deltakelsen i systematisk etikkrefleksjon ha for personalets håndtering av etiske utfordringer?* retter seg mot erfaringene de ansatte har fått og hvordan disse erfaringene påvirker dem i håndteringen av etiske utfordringer.

### 1.3 Oppgavens gang

Masteroppgaven er inndelt i totalt 9 kapitler. Det blir i kapittel 2 gjort rede for søkeprosedyrer med søkeord og databaser. Kunnskap og forskning om systematisk etikkrefleksjon, og lærerrollen oppsummeres for å sette problemstillingen inn i kontekst. I kapittel 3 presenteres teori og kunnskap som oppgaven bygger på. I kapittel 4 begrunnes valg av aksjonsforskning som metodisk tilnærming og valget om samproduksjon av data i studien. Kapittel 5 beskriver gjennomføringen av prosjektets faser med aksjoner og evaluering. I kapittel 6 gir jeg detaljert beskrivelse av hvert analyseledd og hvordan disse er gjennomført. Funn fra studien presenteres i kapittel 7 etterfulgt av drøfting i kapittel 8. Kapittel 9 avrunder studien med refleksjon og videre forskning.

### 1.4 Avgrensninger.

I aksjonsforskning rettes fokuset mot de ansatte og deres praksis, ikke mot elevene (Ulvik, 2022, s. 117). Jeg velger derfor å avgrense prosjektet til å omhandle personalet i videregående skole. Jeg undersøker opplevelsen de har med deltakelse

etikkrefleksjonerfaringene og hvilken betydning erfaringene kan ha for deres praksis. På grunn av studiens størrelse og varighet avgrenses prosjektet til personale ved en avdeling.

Pedagogiske, faglige eller didaktiske problemstillinger blir ikke omtalt

## 1.5 Begrepsavklaring

### Etikk

Etikk kan defineres som å samtale systematisk over moral, altså handlingene vi gjør i det daglige basert på våre verdier, normer og prinsipper. Begrepet etikk kommer fra latin; *ethos* og moral kommer fra gresk; *mos*. Det er vanlig å skille mellom begrepene ved å si at moral betegner verdier og normer som vi praktiserer og forholder oss til, mens etikk betyr en systematisk refleksjon over disse verdiene eller normene (Carson & Kosberg, 2022, s. 10).

### Refleksjon

Refleksjon betyr å «tenke gjennom», og i dagligtale benyttes ordet refleksjon om det å tenke etter, eller å tenke over noe (Hem et al, 2017 s. 24). John Dewey sin teori (Rodgers 2002) om refleksjon beskriver refleksjon som et verktøy for å *endre deltakerens erfaringer til teori, med utgangspunkt i praksis*. Kjennetegn på refleksjon er at vi målrettet og kritisk analyserer våre erfaringer og kunnskaper for å oppnå en bredere forståelse og dypere mening for å forbedre vår praksis (Hem et al, 2017).

### Etikkrefleksjon

Etikkrefleksjon er en spesiell type refleksjon, som kjennetegnes av systematisk refleksjon over hva en *bør* gjøre, og hva som er rett eller galt i en konkret situasjon. Etikkrefleksjon kan også omhandle hvilke verdier, normer og etiske prinsipper som står på spill i den aktuelle situasjonen, eller hva som skal styre vår praksis (Hem et al., 2017, s. 25). Etikkrefleksjon skiller seg fra faglig refleksjon ved at de faglige refleksjonene handler om hva vi har kunnskap om og hvordan vi skal eller kan utføre arbeidet. Eksempler på faglige refleksjoner kan være håndtering av elevsaker eller planlegging av undervisning.

### Humor

Humor sees i denne oppgaven som et sosialt fenomen som oppstår i kommunikasjon i et sosialt fellesskap. Humorbegrepet kommer fra det latinske ordet *humorem* som betyr fuktighet eller væske. Oppfatningen av *humorem* i gresk medisin var at det regulerte ulike kroppsvæsker og kontrollerte menneskets helse og følelser. En balansert mengde av kroppsvæske tilsa at personen holdt seg frisk og i et stabilt humør (Tyrdal 2002b). I

litteraturen er det ingen entydig definisjon av humor, men flere beskrivelser som bygger på en felles allmenn enighet og forståelse av hva humor er. Fellestrekkene som går igjen har med morsomheter og latter å gjøre, men Flaten (2020) presiseres at humor i seg selv er en omfattende prosess som strekker seg langt utover latter i seg selv.

#### Personal

Ordlyden *personal*, *personalet* innbefatter ansatte med de ulike faggruppene og stillingene som jobber i skolen generelt, og personalet i avdelingen spesifikt. Alle faggrupper som jobber i skolen har et pålagt felles etisk ansvar (Utdanningsforbundet, 2016).

#### Medforsker

*Medforsker* innbefatter personalet som deltar i prosjektet. Medforskeren påvirker forskingsprosessen, produserer og analyserer data den selv har produsert i prosjektet.

#### Analysedeltaker

*Analysedeltakere* betegner fem personer som deltok i lesing og fortolkning av alt analysert materiale, i dette prosjektet kalt *Forskningsfortellingen* (analyseledd 5).

#### Vårt-problemmodellen

I prosjektet er det brukt én modell for systematisk etikkrefleksjon. Den er utviklet av Einar Aadland; *Vårt problemmodellen* (Aadland 2020). Modellen er en diskursetisk modell bestående av 6-trinn med sentrale spørsmål som brukes i drøfting av etiske utfordringer. Diskursetikken kjennetegnes av hvordan man organiserer samtaler rundt viktige spørsmål, for å komme frem til gyldige normer gjennom en kollektiv fornuft. Teorien om diskursetikk er prosedyreorientert og setter klare normer for hvordan en går frem i samtalen (Aadland 2018, s.80).

1; **Situasjonen**; her drøftes og settes det ord på hvem som er berørte parter og hvordan. Kjernen i den etiske utfordringen settes ord på. Her understrekes det hvem som er den, eller de sentrale i utfordringen og som er særlig viktige å ta hensyn til.

2; **Følelser**; Her drøftes hvilke følelser som vekkes i de som er berørte i og av situasjonen, og hva om ligger bak følelsene.

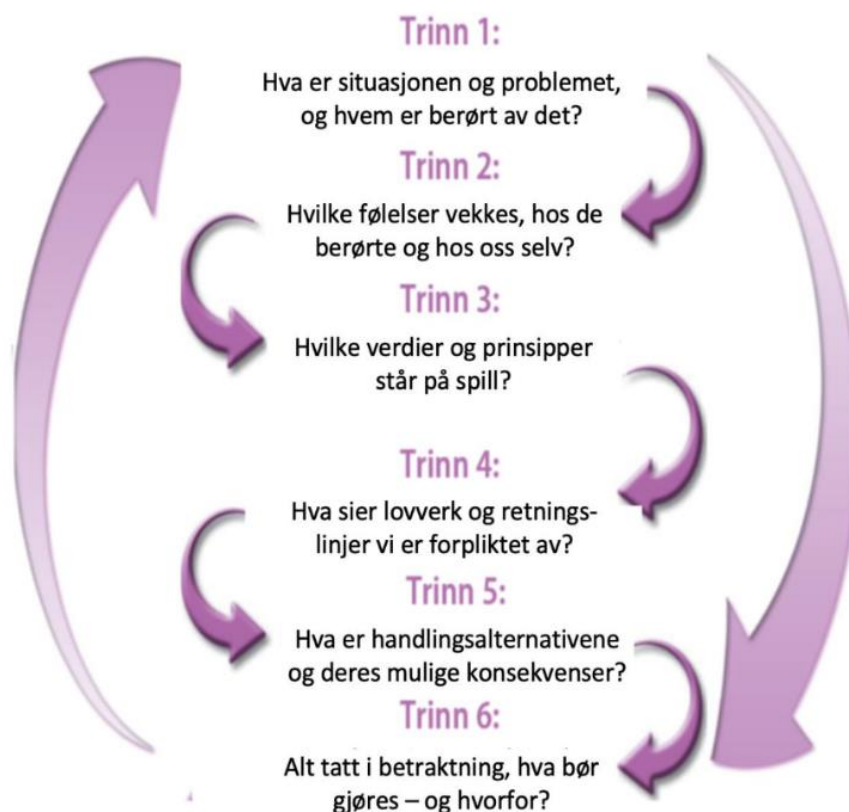
3; **Verdier**; Her drøftes hvilke verdier og prinsipper som står på spill i den beskrevne situasjonen.



4; **Lowverk** og retningslinjer bygger også på moralske verdier. Brytes lover eller retningslinjer? Hvilke er være styrende? Finnes det gråsoner?

5; **Handlingsalternativer** og konsekvenser; Basert på det gruppen vektlegger i de foregående trinnene drøftes ulike handlingsalternativer og mulige konsekvenser. Hva er kortsiktige og langsiktige konsekvenser. Prioriter det viktigste!

6; **Valg og begrunnelse**; fra hvert trinn i modellen velger gruppen hvilke følelser hos de berørte partene som skal vektlegges, hvilke verdier og prinsipper, lovverk og retningslinjer som skal ivaretas i situasjonen. Gruppe drøfter hva som er viktigst og hva som bør gjøres og sammen begrunner handlingsalternativene. Det konkretiseres hvem og hvordan det skal gjennomføres og evalueres. (Aadland, 2020, s .142). I Vårt problemmodellen er det en fasilitator som leder etikkrefleksjonen, og en fasilitator som støtte. I dette prosjektet er jeg fasilitator, uten cofasilitator.



Figur 1; Vårt problemmodellen. Hentet fra *Den lille etikkveilederen* (Aadland og Eide, 2019).

## 2. Forskning og kunnskapsoppsummering

### 2.1 Søkeprosedyre

For å finne relevant forskning og kartlegge hvor denne studien plasserer seg i forskningsfeltet har jeg utført søk i ulike databaser; Ebsco, Education source, Google scholar og Chinal. Jeg har hatt hjelp av forskningsbibliotekar til å gjøre strategiske søk ved bruk av PICO søkestrategi (vid.no). Det er brukt søkeord i ulike kombinasjoner på engelsk; teacher, reflection, ethics, systematic reflection og moral case deliberation. Norske søkeord var; lærer, refleksjon, etikkrefleksjon, skole og profesjon.

Søkeord som *teacher + reflection* i Google Scholar gav over 26000 treff. Søk med norske søkeord som *systematisk etikkrefleksjon OG skole* i samme database gav 23 treff (tabell 1). I Ebscohost, med tilleggsdatabaser benyttet jeg engelske søkeord; *Systematic reflection AND school* og fikk 167 treff. Ved søk i Chinal på engelsk med ordene *moral case deliberation* fikk jeg 290 treff der et stort utvalgt av disse treffene allerede var funnet i andre databaser. Disse omhandlet helse- og omsorgsektoren, og psykiske helsetjenester.

I søk etter relevant litteratur knyttet til tema og skolefeltet har jeg også søkt og lest på pedagogiske forum og i fagartikler. Det har gitt innblikk i forskning og det som skjer i det skolefaglige feltet i Norge. Jeg har fulgt nøkkelord i overskrifter og litteraturlister og foretatt kjedesøk. Kjedesøk er en grunnleggende søkestrategi der styrken ved strategien er at den fører fra en god referanse til en annen (Rienecker og Jørgensen, 2018, s 80). Jeg fant referanser i kildelister og søkte frem disse, for så å finne nye aktuelle referanser. Disse er ikke oppført i tabellene da det har vært en pågående prosess gjennom hele prosjektet.

#### Utvalgsstrategi

Overskrifter på artiklene er lest for å finne relevans eller sammenhenger til dette prosjektet. Nøkkelord i overskrifter som *systematisk etikkrefleksjon, moral case deliberation, reflection, reflective practice, children, emotions* førte til lesing av sammendrag. 13 artikler ble valgt ut og lest i detalj og inkludert i studien.

Refleksjon er utbredt i skolen, noe søket med over 26000 treff kan indikere. Ved søk på *systematisk etikkrefleksjon OG skole* kan jeg ikke finne forskning, eller litteratur som viser at systematisk etikkrefleksjon er i bruk blant personal i norsk skole. På bakgrunn av manglende

funn mener jeg at det trengs studier om bruk av systematisk etikkrefleksjon i oppvekstsektoren. Jeg finner støtte for dette i KS sin årsrapport (2021). Om samarbeid *om etisk kompetanseheving i norske kommuner* står det at; «- det mangler både arenaer, og metodikk for etisk refleksjon i oppvekstfeltet i Norge» (KS, 2021, s.16).

Artikkelbase	Avgrensninger	Søkeord	Antall treff	Utvalgte
Google scholar	Årstall	Teacher + reflection	26500	0
		Systematisk etikkrefleksjon	40	
Google scholar		Systematisk <u>etikk</u> refleksjon <b>OG</b> skole	23	3
EBSCOHOST med søk i tilleggss databaser	Peerrewied	Systematic reflection AND school	167	2
Chinal	Peerrewied	Moral case deliberation	290	7

Tabell1; *Utdrag fra søkehistorikk. (vedlegg 4)*

### 2.1.1 Systematisk etikkrefleksjon

Weidema, Molewijk, Kamsteeg og Widdershoven (2013) presenterer i artikkelen *Aims and harvest of moral case deliberation* hvilke mål og utbytte deltakere i helsesektoren i Nederland høstet etter deltakelse i systematisk etikkrefleksjon. Systematisk etikkrefleksjon hadde stor verdi for deltakerne, basert på praktisk erfaring og teoretiske perspektiv. Resultatene viser at deltakerne høstet erfaringer på flere nivåer i organisasjonen, et forbedret samarbeid gjennom felles støtte og kommunikasjon i gruppen, kritisk holdning og refleksjon over egen praksis, myndiggjøring og forbedring, forståelse og grensesetting. De opplevde også å bedre ivareta seg selv i arbeidet. Deltakelsen førte til kvalitetsforbedringer i arbeidet og avdekket ønske om felles enighet om retningslinjer innen profesjonen og mellom teammedlemmer (Weidema et al, 2013).

Weidema, Dartel og Molewijk (2016) beskriver i artikkelen *Working towards implementing moral case deliberation in mental healthcare: Ongoing dialogue and shared ownership as strategy* et skifte fra et «ekspert-basert»-tilnærming til etiske utfordringer til en praksisnær utforskende tilnærming, sammen med de som er direkte involvert. De påpeker at implementering av systematisk etikkrefleksjon må involvere ledelsen, og passe inn i den organisatoriske strukturen som allerede eksisterer. Etikkarbeidet må være etisk passende. Erfaringer er utgangspunktet for refleksjon og det er fremhevet å inkludere deltakerne i dialogen om implementering av etikkrefleksjon. De etiske utfordringene må håndteres i den konteksten de oppstår i med de som er involvert.

Molewijk, Kleinlugtenbelt og Widdershoven (2011) skriver i artikkelen *The role of emotions in moral case deliberation; theory, practice, and methodology* beskrives emosjonenes rolle i etisk refleksjon og de presenterer Aristoteles perspektiv på emosjoner i etikk. Aristoteles hevder at emosjoner og moralsk argumentasjon ikke er motstridende da det handler om det som skjer i mennesket. Emosjonene inneholder kunnskap som er utviklet gjennom praksis, og forteller oss hvordan vi skal handle, de beveger vår tenkning og våre handlinger. Basert på et Aristotelisk syn på følelser argumenteres det for følelsenes rolle i systematisk etikkrefleksjon at de er en iboende del av moralsk resonnering og værende, og bør derfor også være iboende i enhver moralsk bevisst praksis.

Molewijk, Hem og Pedersen (2015) beskriver resultater fra prosjektet *Psykiske helsetjenester, etikk og tvang* (PET). Prosjektet startet i Norge på oppdrag fra Helsedirektoratet (2011-2016) der formålet var å styrke etikkarbeidet i de psykiske helsetjenestene. Molewijk, Hem & Pedersen (2015) har i dette prosjektet undersøkt hvordan helsepersonell håndterer etiske utfordringer når de ikke har støtte i formelle funksjoner som etikkveiledere eller etikk-komiteer. I mangel på dette håndterer personalet sine etiske utfordringer gjennom uformelle ad-hoc diskusjoner med kollegaer og i andre former for møter i avdelingen. Etiske utfordringer oppleves at personalet i helse og omsorgssektoren som en del av arbeidet, de ser det også som en nødvendighet for å stadig utøve og forbedre sin faglige praksis. Å stå i stadige etiske utfordringer og dilemma kan medføre store turnover i personalet da de blir utslitt.

Hem, Molewijk og Pedersen (2017) har etter prosjektet utarbeidet et ressurshefte som omtaler resultater fra PET-prosjektet og verktøy til bruk i oppstart av etikkarbeid. De

presenterer overordnede resultater etter bruk av systematisk etikkrefleksjon som viste igjen på profesjonsnivå, team- og organisasjonsnivå (Hem et al., 2017, s. 30). Modeller for etikkrefleksjon som var i bruk i prosjektet omtales, men de fremhever at det ikke er mulig å gi én universell oppskrift på hvordan en bør gjennomføre etikkrefleksjonsgrupper.

De Snoo-Trimp, Molewijk, Ursin, Brinchmann, Widdershoven, Vet og Svantesson (2020) undersøker i *Field-testing the Euro-MCD Instrument: Experienced outcomes of moral case deliberation* erfart utbytte i, og etter systematisk etikkrefleksjon. Studien er en longitudinell feltstudie med 561 helse- og omsorgsarbeidere i Sverige, Norge og Nederland.

Undersøkelsen viser hvilke erfaringer personalet får i systematisk etikkrefleksjon, og hvilket utbytte det gav etter etikkrefleksjon, daglig praksis. Resultatene viste et større utbytte i etikkrefleksjon enn i den daglige praksisen. I etikkrefleksjon opplevde de en bedre felles forståelse, å se situasjonene fra flere perspektiv og større åpenhet i kommunikasjonen. Resultatene viste at deltakelse i flere etikkrefleksjoner gav et større utbytte i praksis.

Gjerberg, Lillemoen, Dreyer, Pedersen og Førde (2014) presenterer i artikkelen *Samarbeid om etisk kompetanseheving* resultater etter satsning på etisk kompetanseheving i kommunale helse - og omsorgstjenester i Norge. Prosjektet startet i 2007 med over halvparten av alle norske kommuner, i samarbeid med Kommunesektorenes interesseorganisasjon. Gjerberg et al. (2014) fant i sin evaluering av etikksatsningen at det er sammenheng mellom de avdelingene som ikke hadde en fast struktur for etikkrefleksjon og de som ikke klarte å videreføre etikksatsningen. Etikksatsningen må forankres på ledelsesnivå, være systematisk og inneha ressurser for opplæring av de som skal lede etikkarbeidet i praksis (Gjerberg et al., 2014). Samarbeid om etisk kompetanseheving har siden 2016 vært videreført som en nasjonal satsing i Norge (Kommunesektorenes interesseorganisasjon 2021).

Vrouneraets, Hartman, Hein, Vries, Vries og Molewijk (2020) presenterer i artikkelen *Dealing with moral challenges in treatment of transgender children and adolescents* resultater etter bruk av systematisk etikkrefleksjon i Nederland med team som behandler transkjønnede barn og unge. Resultatene viser at deltakerne fant det verdifullt å få muligheten til å drøfte etiske utfordringer med flere, istedenfor med få, og de fikk større oppmerksomhet mot kontekstuelle faktorer og egne argumenter. Deltakelsen bidro til at deltakerne ble bedre på

å forklare og begrunne sine valg i behandlingen og de opplevde en forbedret kvalitet på behandlingen de gav til sine klienter. Studien viser også at deltagerne tok elementer fra etikkrefleksjon med inn i andre type møter. Resultatene avdekket en manglende oppfølging etter tiltak og at etikkrefleksjon kunne ta for lang tid. Det vektlegges at problemstillingene som tas med til etikkrefleksjon må være relevant for gruppen som helhet.

### 2.1.2 Om lærerrollen og arbeid i skolen

Skaalvik og Skaalvik (2013) beskriver i artikkelen *Lærerrollen sett fra lærerens ståsted* hvordan arbeidet i skolen oppleves av lærere. Hva de opplever som stimulerende og som gir påfyll, og hva som oppleves stressende. Et økende tidspress og høyt arbeidstempoet for å løse mange oppgaver samtidig beskrives som fremtredende stressfaktorer, sammen med krevende arbeidssituasjon. Mangel på autonomi, tap av kontroll over egen arbeidssituasjon og manglende verdisamsvar mellom skolen og læreren beskrives som medvirkende faktorer som kan føre til psykisk belastning. Resultatene viser at autonomi er et grunnleggende og allment behov i lærerrollen for å kunne handle til det beste for elevene. (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

I artikkelen *Motivated for teaching?* beskriver Skaalvik & Skaalvik (2017) hvilke faktorer som spiller inn på læreres motivasjon i yrket. De beskriver at det er et høyt stressnivå i lærerprofesjonen, det er et globalt fenomen og de utforsker i artikkelen sammenhengene mellom motivasjon, jobbtilfredshet, mestring og emosjonell slitasje. En høy andel lærere rapporterer om slitasje og forlater læreryrket innen de fem første årene i yrket, svært mange forlater også profesjonen før de når pensjonsalder. Dette sporer de tilbake til stress og emosjonell utmattelse. Sammenhengen mellom arbeidsmengde, tidspress og emosjonell slitasje er av betydning. Det handler blant annet om å handlinger i øyeblikket, tilgjengelig tid og hvilke hjelpemidler de har til rådighet for å håndtere situasjoner i hverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

## 3. Teori

I dette kapittelet presenterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk. Innledningsvis presenterer jeg John Dewey sin teori om refleksjon og viktigheten av å oppdage, og Aristoteles sin teori om prinsipper for etisk læring. Videre beskriver jeg hva emosjoner er og om Aristoteles syn på emosjoner, før jeg skriver om etikk og emosjonenes rolle i

lærerprofesjonen. Sist i kapittelet redegjør jeg for humor og hvordan bruk av humor kan forstås gjennom humorprosessen.

### 3.1 John Dewey om refleksjon og erfaring

John Dewey representerer et sosiokulturelt læringssyn der det sosiale mellom mennesker tillegges stor betydning (Imsen 2020, s. 159). I dette perspektivet sees læring og utvikling som vekst i en kontinuerlig prosess der refleksjon er verktøy for å endre erfaringer til teori med utgangspunkt i praksis. Dewey beskriver refleksjon som en meningsskapende prosess som flytter den reflekterende *fra* erfaringen *til* en dypere forståelse av sin relasjon med, - og i tilknytning til andre erfaringer og ideer. For å skape mening ut fra erfaringer må sammenhenger settes ord på, sammenhenger mellom den spesifikke erfaringen og tidligere erfaringer og kunnskap i et fellesskap med andre sin tenkning (Rodgers, 2002, s.848). Det må gi mening og oppleves meningsfullt for de som deltar for at det skal være utviklende og bidra til læring.

Dewey beskriver at refleksjon er en bestemt måte å tenke på, i motsetning til udisiplinert tenkning. Den udisiplinerte tenkningen kjennetegnes av en strøm av ubevisste ufrivillige tanker mens refleksjonen er en tenkning i en bevisst sammenhengende rekkefølge som en kjede av tanker som bygger på og vokser ut fra hverandre og som leder tilbake til den tidligere tanken. Det må skilles mellom erfaring og tenkning da tenkningen er *meningen* vi tillegger erfaringen, det gir erfaringen verdi. Denne prosessen skaper en sammenheng som gjør læring mulig, den er også nødvendig for å nå et moralsk mål med refleksjonen. Refleksjonene må være systematisk og skje i samhandling med andre, og det krever en holdning som verdsette personlig og intellektuell vekst hos seg selv og andre (Rodgers, 2002).

Et demokratisk fellesskap preger den meningskapende prosessen refleksjon er. Verdien av dette fellesskapet måles i hvorvidt medlemmene søker å gjøre det beste for alle, om interessen for å delta i fellesskapet deles av alle (Rodgers 2002).

Erfaring gjennom aktivitet er sentralt i læringsprosessen der språket er sentralt for å sette ord på og tilegne seg personlig kunnskap (Rodgers, 2002, s.857). Språket er altså helt nødvendig for å skape orden i tankene i refleksjonen for å kunne formidle de til andre (Aasen, 2008, s.64). Ved å uttrykke sine tanker rundt erfaringer må den som deler formulere

og beskrive med ord og gjennom disse beskrivelsene til fellesskapet kan styrker, og forståelse avdekkes i egen tenkning. Evnen til å tenke er den mest verdifulle egenskapen mennesket er utstyrt med fra naturens side, derfor må den tas vare på, utvikles og forfines (Dewey,1985, s.88), skal vi få ny kunnskap må vi reflektere (Aasen, 2008, s.58).

Grenstad (2002) bygger på Dewey sitt sosiokulturelle læringssyn og sier at å lære er å oppdage, men en kan bare oppdage selv da oppdagelse er subjektivt. Der andre kan gjøre oss oppmerksomme på noe, formidle kunnskap, fakta eller fremheve noe for oss er det bare en selv som kan oppdage det, for seg. Han sidestiller det å oppdage som å begripe og forstå og beskriver ulike veier til oppdagelse. Først da skapes en mening.

### 3.2 Aristoteles teori om etisk læring

Ifølge Aristoteles (Nortvedt,2021) har etikken en sentral ide om det gode liv der en får realisere sitt potensiale og fornuftsevner ,også ved å ta hensyn til andre(Nortvedt,2021,s. 38). Itillegg til faglig kunnskap viser etisk kompetanse seg i handling og er nødvendig i en profesjonell praksis,. Aristoteles filosofi beskriver tre ulike former for kunnskap som trengs i profesjonell praksis; *Techne* som handler om kunnskap om det en gjør i situasjonen. Denne kunnskapen kan være taus, at en selv ikke er bevisst sin kunnskap og kan vise seg når en utfører og løser en oppgave, det Aristoteles kaller for *poiesis*, en ferdighet (Aadland,2018).

*Episteme* handler om å kunne begrunne utfra kunnskap at en vet hvordan en gjør noe. At en kan forklare og begrunne sammenhenger i det en gjør kaller Aristoteles for *Theoria*. Kunnskapen en tilegner seg gjennom erfaringer, at en vet hva en bør gjøre i vanskelige situasjoner og hvordan en bør gjøre det kalles *Fronesis*. Det erfaringsbaserte som utspiller seg i handling der en viser skjønn og god dømmekraft kaller han for *Praxis*. Aristoteles snakker om det å inneha en fast og stødig posisjon i utførelsen av *praxis*, dydene som vises i handling. Den praktiske klokskapen (Aadland, 2018).

Å bli dyktig i å gjøre de gode handlingene krever systematisk refleksjon (Kversøy 2017, s. 88). Vi kan bli dyktigere i *praxis* gjennom å bruke strukturer for å finne frem til gode handlinger gjennom kritisk og systematisk refleksjon over erfaringer, konsekvenser og følelser i praktiske situasjoner. Det er kun gjennom gjentakelse av gode handlinger, som er gode at vi kan bli gode og utvikle vårt *ethos*. (Fossheim,2006). Gjennom gode handlinger virkeliggjøres dydene, det skjer ikke av seg selv, men må jobbes med for å utvikles:



«-dydene skaffer vi oss først ved å virkeliggjøre dem» (Aristoteles, 1894 i Fossheim 2006, s. 31).

Begrepet Ethos kan oversettes og relateres til vane og vanedannelse (Fossheim, 2006). I Aristotelisk filosofi handler det om å kunne utføre og mestre å gjøre de gode handlingene, *poiêsis*, men Aristoteles hevder også at vi må være motivert og *ville* gjøre de, det er nødvendig for at det skal være en god handling. Når dette ligger til grunn for handlingen blir det til praxis (Fossheim 2006).

Når vi utfører handlinger i hverdagen gjør vi disse handlingene i henhold til hva vi mener er rett eller galt, vondt eller godt i forhold til situasjonen vi befinner oss i. Hver gang vurderer vi hva som er bedre enn noe annet eller hva som er rett å gjøre, vi foretar vurderinger, altså moralske valg. Disse valgene avhenger av våre etiske perspektiv, det er selve vinduet vi ser gjennom (Kversøy 2017, s.26).

Vårt ethos kan utvikles, det kan gjøre oss dyktigere og til bedre mennesker ved å identifisere og reflektere over verdier og normer i møte med etiske utfordringer i praksis (Aadland, 2018, s.24).

### 3.3 Emosjoner

Begrepet emosjoner benyttes på tvers av vitenskaper og praksisfelt. Emosjoner kan defineres som en følelse eller en affektilstand som involverer et mønster av kognitive fysiologiske og atferdsmessige reaksjoner til hendelser (Passer & Smith 2004 s. 353 i Bjørkelo & Lønning 2013). Ordet *emotion* kommer fra det latinske begrepet *movere* som betyr å bevege seg bort ifra, det innebærer at emosjoner kan motivere oss til å iverksette en bestemt adferd i gitte situasjoner.

Emosjonene blir ofte definert som kompliserte mentale prosesser som er særegne for mennesket fordi de involverer avanserte kognitive mekanismer i oss, det innebærer subjektive opplevelser som vi kan være bevisste, men de trenger ikke å være det. Emosjoner oppstår i situasjonene vi er i, de beveger vår tenkning og våre handlinger i en naturlig prosess (Normann Eide 2021, s.22). Handlingene kan bidra til å gjenopprette en balanse mellom vårt indre og forholdet til våre omgivelser. Å kunne merke fysiske fornemmelser i kroppens indre, som behag-ubehag, velvære-smerte er en indre persepsjon som gjør oss i

stand til å være bevisst på oss selv og hva vi føler. Tomkins (1963, i Normann Eide 2021, s.20) hevder at følelsene er kanskje vårt viktigste motivasjonssystem.

Følelsene våre utgjør et sammensatt system som består av kroppslige reaksjoner, de inkluderer nevrologiske, biokjemiske prosesser og mentale prosesser. Det inkluderer aktivering av minner, forventninger, forestillinger og fortolkninger og til slutt adferd og handlinger (Normann Eide, 2020, s.23).

Affekt brukes om de umiddelbare emosjonelle reaksjonene på noe positivt eller negativt som skjer og skal sikre overlevelse. Det har som funksjon å regulere det indre miljøet i oss i forhold til ytre omgivelser (Normann Eide 2020, s. 22). Emosjoner er en mer omfattende reaksjon som inkluderer en bestemt opplevd følelse som aktiveres av minner og fortolkning, eksempelvis redsel, sorg og tristhet, glede, og forventning.

### 3.4 Aristoteles syn på emosjoner

Ifølge Aristoteles er emosjoner en opprinnelig og integrert del av etikk. Emosjoner er en iboende del av moralsk fornuft og bør derfor også være en del av etisk utforskning og refleksjon. (Molewijk et al., 2011). Å kjenne på emosjoner er ifølge Aristoteles noe vi ikke kan eller skal dømme da det å føle innebærer å bli berørt eller bli beveget. Emosjoner oppstår i konteksten vi er i og er en naturlig prosess (Molewijk et al., 2011).

Hvordan vi håndterer følelser kan utforskes ved å undersøke holdningen vi har til følelsen og hvordan den håndteres. Hver følelse har følge av særegne tanker knyttet til seg og hvordan følelsene fortolkes har sammenheng med hva vi tenker om dem. Tankene som følger følelsen bør ifølge Aristoteles utforskes for å få innblikk i hvilke handlinger, erfaringer, prinsipper og verdier som anses som de beste, og som ligger til grunn for tanken og handlingen. Emosjoner er allestedsnærværende (Normann Eide, 2020, s. 10) og fornuften påvirkes kontinuerlig av følelser, de danner grunnlaget for vår rasjonelle tenkning (Normann Eide, 2020). Å få innblikk i tankene som følger ulike følelser kan gi innsikt i tolkninger og kan fortelle oss om holdningen en har til selve situasjonen, hvilke verdier som vektlegges i den moralske situasjonen og hvordan den påvirker oss følelsesmessig. Dette kan prege forståelsen av situasjonene og kan forme valg og beslutninger som tas.

Følelser og moralsk argumentasjon er ikke motstridende for det handler om det som skjer innvendig i mennesket (Molewijk et al., 2011). Følelsene inneholder praktisk kunnskap som

er utviklet gjennom praksis som forteller oss hvordan vi skal handle. Aristoteles syn på følelser argumenterer for at følelsene har en rolle i systematisk etikkrefleksjon da de er en iboende del av moralsk resonnering og værende, og bør derfor også være iboende i enhver moralsk bevisst praksis (Molewijk et al., 2011).

I denne oppgaven benyttes følelser om den subjektive opplevelsen som oppstår i individet når det blir berørt eller beveget av noe som skjer i situasjonen. Det kan være både positivt og negativt.

### 3.5 Etikk og moralsk stress i lærerprofesjonen

Etikk i lærerprofesjonen bygger på verdier og prinsipper nedfelt i FNs konvensjon om barns rettigheter og menneskerettighetene. Det etiske ansvaret beskrives og pålegges i lovverk (Opplæringsloven, 1998) og lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet 2021).

I lærerprofesjonens etiske retningslinjer inngår fire verdier; å beskytte mot skade, autonomi, likeverd og privatliv (Colnerud, 2015). Disse fire verdiene kan komme i konflikt med andre ansvarsområder, lærerens etiske overbevisning, lovverk eller regler som utøves i organisasjonen. Det kan oppstå lojalitetsspenninger og konflikter mellom den profesjonelle forpliktelsen og den moralske dømmekraften (Colnerud, 2015, s 347). Briseid og Haraldstad (2019) sier at lærere kan være i villrede om hvor de skal ha sin lojalitet og «Den profesjonelle skyldfølelsen» kan oppstå i møte med krav som ikke kan innfris (Briseid& Haraldstad, 2019, s.241).

I diskusjon om opplevelsen av etiske dilemma i lærerprofesjonen beskrives kjennetrekke som ensomhet, følelsen av utilstrekkelighet, avmakt, og vansker med å sette ord på etiske dilemma. Lærere har for vansker med å beskrive den etiske konflikten de opplever og å balansere ulike hensyn på egenhånd. Det ser også ut til å være en kilde til mental arbeidsbelastning (Bergem i Colnerud, 2015, s. 347).

Læreryrket inneholder mange indre konflikter og motstridende normer, Colnerud (2015) beskriver dette som moralsk stress; *en vet hva som er riktig å gjøre, men institusjonelle begrensninger gjør det tilnærmet umulig å forfølge den rette handlingens vei* (Colnerud, 2015, s.348).

Colnerud (2015) presenterer forutsetninger som for moralsk stress; 1. moralsk sensitivitet, 2. eksterne faktorer som forhindrer en i å gjøre det som er best, 3. følelsen av å ikke ha kontroll over situasjonen. Flere faktorer relateres til læreres opplevelse av moralsk stress, deriblant følelse av skyld, følelse av forpliktelse, motstand og tro på egen evne til å mestre. (Colnerud, 2015, s. 350). Moralsk stress omfatter også den negative følelsen som følger når en har tatt en moralsk beslutning, men velger å ikke utføre den (Wilkinson1987, i Colnerud, 2015).

### 3.6 Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid

Bjørkelo, Sunde og Lønningen (2013) beskriver i artikkelen *Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid, en bevisstgjøring i lærerutdanningen* hvordan emosjoner og lærerens emosjoner knyttet til eget arbeid kan forstås. De beskriver hvordan bevissthet rundt emosjoner og den rollen emosjoner spiller i profesjonen kan være en måte å videreutvikle ansvarlig og profesjonell læreratferd på. De presenterer emosjonell læring som ett av flere perspektiv for å forstå og bearbeide emosjoner.

Emosjonell læring handler om hva læreren gjør med sine følelser i møte med krav i egen yrkesrolle. Hva læreren gjør for å erkjenne og bli bevisst egne følelser.

Det handler også om hvordan læreren lærer av sine erfaringer og hvorvidt den klarer å romme følelsene som oppstår i forhold til situasjoner den er en del av. Bjørkelo et al., (2013) taler for å gi rom for refleksjon over emosjonelle reaksjoner og handlingsmåter. Det kan åpne for emosjonell læring som kan bidra til å utvikle den profesjonelle og ansvarlige lærerrollen.

### 3.7 Humor

Tyrdal (2002a) beskriver at humor kan klassifiseres som positiv eller negativ. Den negative kjennetegnes av at en ler *av* den andre og gir negative følelser som frustrasjon. Den kan være ironisk og fiendtlig mens den positive kjennetegnes av godlynthet, positivitet og at en ler *med* den andre. Den er vennlig og virker belønnende. Positiv humor er helsebringende når den er uten ubehagelig virkning på andre (Tyrdal 2002a, s. 15).

Bruk av positiv humor i mellommenneskelige relasjoner signalisere lekenhet og avkobling, latter er et kraftig signal om at vi påvirkes av den positive humoren (Tyrdal, 2002a). Å utøve og forstå humor er en psykologisk, kognitiv og biologisk prosess der de fysiologiske reaksjonene som følges av positiv humor som stimulerer både nervesystem og blodtrykk.

Etter en god latter går kroppen inn i en avspenning der både blodtrykk, puls og muskelspenninger senkes (De Gruyter Mouton 1999). Den påvirker også hormoner og stressreaksjoner i kroppen (Tyler 2002b, s. 167).

En standarddefinisjon på humor utfra et psykologisk perspektiv ser humor som;

*«den mentale evnen til å oppdage, uttrykke eller sette pris på elementer av latterlig eller absurde motstridende ideer, situasjoner, hendelser eller handlinger skjer i en stimulus-responsprosess i kommunikasjonen»* (Tyrdal 2002a, s.15).

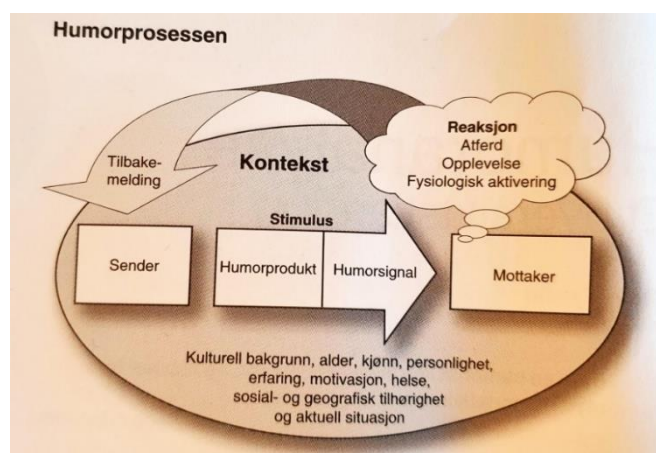
Humor er en intuitiv opplevelse samtidig som den også er en individuell opplevelse. Den består av prosesser i mennesket som strekker seg langt utover det å få frem latter.

Humor krever både kognitive og emosjonelle ferdigheter som også omfatter emosjonelle reaksjoner som uttrykk for hvordan vi tenker og føler (Flaten 2020). Humor må ikke nødvendigvis fremkalle latter for å ha effekt, den kan fremtre som dempet og inkluderende og skape sosial trygghet (Flaten 2020, s. 40).

For å forstå humor og hvordan den anvendes mellom mennesker kan vi se til

Humorprosessen (figur 2) beskrevet av De Gruyter Mouton (1999, i Tyrdal, 2002a, s.30).

Den viser grunnbegreper til bruk i analyse av humor, den viser elementer som inngår mellom stimulus- og respons-sidene i kommunikasjonen.



Figur 2; Humorprosessen (Hentet fra Tyrdal 2002a, s.30).

Stimulus i humorprosessen består av humorsignal og humorprodukt; det handler om humorens form, innhold og kontekst. Signalet for humor sendes fra sender i forkant av formidling av det de omtaler som humorproduktet, og hjelper mottakeren på å innstille seg

på en humoristisk tolkning av det sender gjør eller sier i konteksten (Tyrdal 2002a, s.30). Eksempler på humorsignal kan være endring av mimikk, stemme, og gester.

Respons i humorprosessen viser hvordan mottaker fortolker humorsignalene avhenger av verdier, forventinger og etablerte kulturelle koder som er gjeldende blant individene i konteksten i den sosiale gruppen. Reaksjonen hos mottakeren kan variere fra svak anerkjennelse med et nikk mens latter og smil er en tydelig positiv reaksjon tilbake til sender. Grad av ekspressivitet variere fra person til person, grupper og fra kultur til kultur (Tyrdal 2002a).

## 4. Metode

I dette kapittelet beskrives de metodiske valgene som ligger til grunn for studien. Problemstillingen er styrende for metodevalgene i prosjektet. Jeg redegjør for valg av aksjonsforskning som tilnærming og den vitenskapeteoretiske forankringen, min forforståelse presenteres og jeg beskriver hvordan hermeneutisk fortolkningslære har betydning for samproduksjon i studien. Valg av organisasjon, deltakere og metoder for datainnsamling beskrives.

### 4.1 Valg metodisk tilnærming

Med en hermeneutisk og kvalitativ problemstilling legges det opp til en åpen og utforskende fremgangsmåte for å få kunnskap om personalets opplevelse og erfaring med systematisk etikkrefleksjon. Aksjonsforskning er valgt som tilnærming for å forstå og beskrive personalets opplevelser gjennom deltakernes egne ord og handlinger. Kvalitative metoder egner seg når menneskelige erfaringer og opplevelser skal undersøkes, derfor er det gjort valg om at personalet medvirker i produksjon av data i studien. Ulike metoder for datainnsamling er valgt for å samle inn fylldige data til bruk i analysemetoden som er utviklet av Kjartan S. Kversøy (2018). Malterud (2013, s.26) sier at i en kvalitativ forskningstradisjon sees også forskeren som aktiv deltaker. Jeg har derfor valgt aksjonsforskning og samproduksjon som tilnærming i studien.

Aksjonsforskning er en del av et bredt forskningsdomene. Aksjonsforskning beskrives som en tilnærming til forskning som innehar flere varianter som praksisforskning, samarbeidende - og deltakende aksjonsforskning, blant flere (Ulvik, 2022, s.114; Postholm & Smith, 2017). Aksjonsforskning skiller seg fra annen forskning ved at det å skape endring er en del av forskningsprosessen (Brydon-Miller et al.,2003 i Ulvik,2022, s.47). Sentrale spørsmål i aksjonsforskning handler om hvordan vi kan forbedre det vi gjør, og hvordan vi kan utvikle og lære om det vi gjør (Ulvik, 2022).

Fra eget fagfelt har jeg erfart betydningen av å være nær og involvert sammen med andre når vi møter utfordringer. Det er de involverte som kjenner utfordringene som kan se muligheter og rom for endringer. I praksisforskning kommer spørsmålene innefra og nedenfra. Med et innenfra-perspektiv kjenner de ansatte utfordringene og kan se løsninger som en utenforstående ikke evner å se (Ulvik, 2022). Ved å involvere de som står i utfordringer i den daglige praksisen i videregående skole kan vi gjennom åpenhet, systematikk og samarbeid forbedre det vi gjør og utvikle ny kunnskap. McNiff & Whitehead (2009) sier at potensialet i aksjonsforskning virkeliggjøres når ideer settes sammen med aksjon (McNiff & Whitehead 2009, s.13). Det gir også større mulighet for relevans og at kunnskapen som utvikles kommer profesjonsfellesskapet til gode (Tiller, 2004, s. 177).

### Aksjonsforskningens tre elementer

I aksjonsforskning er det tre elementer som må være til stede for at prosessen kan kalles aksjonsforskning;

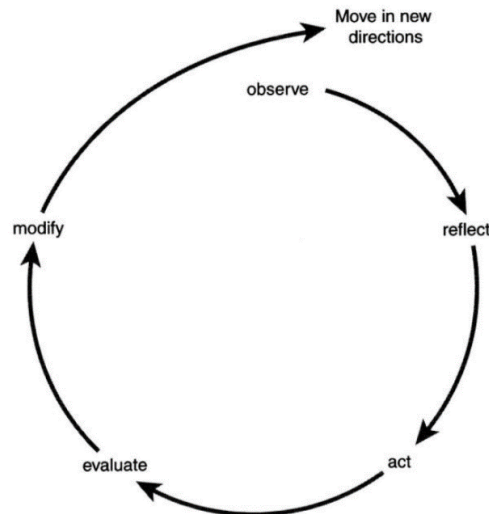
1.Aksjon betyr at det legges til rette for at deltakerne i demokratiske prosesser samarbeider og forbedrer egen praksis. Hvordan dette gjøres bestemmes av deltakerne underveis i prosessen (McNiff & Whitehead, 2006, s.13).

2.Forskning i aksjonsforskning handler om å synliggjøre og dokumentere prosessene, og skape ny kunnskap. Dette gjøres ved å beskrive, forklare, synliggjøre og analysere valgene som er gjort gjennom prosjektet. (McNiff &Whitehead, 2009, s. 13).

3.Medvirkning i aksjonsforskning handler om at det legges til rette for medvirkende og demokratiske prosess der deltakerne er medforskere på egen praksis. Involvering av

deltakerne i prosessen er nødvendig for å utvikle kunnskap og det tas utgangspunkt i erfaringene i praksisfeltet for å forbedre praksis (McNiff & Whitehead, 2006, s.3).

Aksjonsforskning beskrives som sirkler av samarbeid, utprøving(aksjon) og refleksjon der vurderingene av disse er grunnlaget for nye planer og utprøving gjort i fellesskap (McNiff, 2006, s. 9).



Figur 3; The Action Research Cycle (Hentet fra McNiff and Whitehead, 2009).

#### 4.2 Aksjonsforskningens vitenskapelige forankring

Aksjonsforskning oppstod i USA og Storbritannia med røtter i Kurt Lewins teoritradisjon og inspirasjon fra samfunnsvitenskapelig forskning. Lewin (1948) var kritisk til den tids positivistiske dominans innen forskning og mente at løsninger på problemer måtte utvikles i samarbeid med problemeierne (McNiff & Whitehead, 2006, s.38). Tanken bak aksjonsforskning er at forskningen skal bidra med praktiske løsninger på praktiske utfordringer, sammen med de som opplever utfordringene på kroppen. Det handler om å forbedre praktiske anliggender i aktuelle problemsituasjoner, samtidig som forskningen imøtekommer kvalitetsmessige krav til forskning. Disse kravene må oppfylles gjennom samarbeid og gjensidige akseptable etiske rammer (Imsen, 2016, s 572).

Aksjonsforskning har sitt utspring fra hermeneutikk og handler om å gjøre sammenhenger og fenomener synlige og sette ord på det som inngår i våre handlinger. I forsknings- og utviklingsprosessen blir meninger og sammenhenger gjort eksplisitte der vi beskriver utfordringene som helhet og delsituasjoner underveis i sirkulære spiraler (Hiim, 2010, s.249).



s.7). Aksjonsforskning knyttes til filosofisk pragmatisme og John Dewey der sannhet og mening virkeliggjøres gjennom samhandling.

Det må legges til rette for å utvikle forståelse og kunnskap sammen med de saken gjelder, og gjøre deltakerne i stand til å gjøre mer reflekterte valg og handlinger for å finne egnede tiltak og aksjoner til utfordringene de opplever (Kversøy,2015, s. 46).

### 4.3 Hermeneutikk

En forskningsmetode kan ikke beskrives som en hermeneutisk metode da hermeneutikk ikke er en metode (Krogh, ,2021, s.44; Malterud,2013, s. 44). Hermeneutikk er læren om fortolkning og beskriver hva forståelse er og hva som skjer i og med oss når vi forstår (Krogh, 2021).

Hermeneutikkens oppgave består i å være delaktig i en felles mening (Gadamer, 2010). Våre fordommer skaper grunnlag for å kunne forstå. Gadamer (2010, s.330) sier at å forstå er å delta i en hendelse i den tradisjonen vi selv er en del av. I hermeneutisk teori beskrives forståelseshorisonten som de fordommer og samlede forutsetningene vi har for å forstå. Forståelseshorisonten skaper forutsetninger for å forstå det vi erfarer.

Forståelseshorisont handler om forutsetninger som deles av medlemmene av en kultur eller en periode, og forståelse forutsetter en forbindelse mellom to perioder (Krogh, 2021 s. 51). Det som en tidligere har erfart og forstått skaper forutsetninger for å forstå. I dette prosjektet møter både forsker og medforskere det Gadamer (2010) beskriver som historiske perioder. Vi forsøkes i denne studien å skape sammenheng mellom forståelsen i ulike perioder, selv om det er korte tidsrom mellom periodene.

I litteratur om forstolkningslære beskrives lesing av eksisterende tekster. Gjennom medforskernes beskrivelser av sine erfaringer i tekster uttrykker de en forståelse av et historisk forhold de har deltatt i. Disse møter de så igjen på et senere tidspunkt i lesingen av andres beskrivelser og forståelse. Her blir deres fortolkning preget av de andre medforskernes tekster. Når medforskeren leser tekster får de tekstens mening, den er gjenstand for fortolkning. Tekstens egen horisont og fortolkerens horisont smeltes sammen og det skapes ny forståelse. Ifølge Gadamer (Krogh, 2021, s.58) innebærer forståelse en tilnærming mellom to historisk ulike forståelseshorisonter, og den er alltid under utvikling.

Kontinuerlig i prosjektet beveger vi oss, som medforskere og forsker i en hermeneutisk spiral der vi endrer vår forståelse i møte med tekstenes horisont (Krogh, 2021). Vår forforståelse, sosiale og kulturelle forutsetninger har betydning for hvilken mening som tillegges tekstene. Leseren oppfatter og fortolker teksten i lys av sine tidligere erfaringer i møte med andres forståelse gjennom tekst og kan korrigere sine fordommer og få ny forståelse (Krogh, 2021).

Vi er i dette prosjektet i en kontinuerlig praktisk hermeneutisk fortolkningsprosess der vi deler mening og forutsetninger for å forstå og fortolke i fellesskap (Krogh, 2021). For hver opplevelse av aksjon, produksjon og lesing av tekst møter medforskeren ny forståelse og må forholde seg til andres fordommer og forståelse av det de deltar i. Forståelse beskrives av er et samspill mellom overleveringens bevegelse og fortolkerens bevegelse (Krogh, 2021, s.53). Hva som tillegges mening bestemmes av kulturen som forbinder oss med overleveringen som vi selv er en del av (Gadamer, 2010, s. 332). På denne måten blir hver og en av oss del av den hermeneutisk sirkel som legger grunnlag for ny kunnskap og forståelse av helheten i lys av del og helhet.

#### 4.4 Samproduksjon

Askheim, Lid & Østensjø (2019) beskriver i boken *Samproduksjon i forskning: forskning med nye aktører* hva samproduksjon er og hvordan det benyttes. Begrepet brukes stadig oftere når forskere og andre aktører samarbeider om å produsere kunnskap (Askheim et al., 2019).

Kravet om brukermedvirkning i forskning omtales som et modusskifte i kunnskapsproduksjonen. Det går fra et tradisjonelt forskningsperspektiv med krav til avstand til feltet det forskes på til å benytte samproduksjon (Askheim et al., 2019, s.3).

Samproduksjon handler om å produsere kunnskap i et samarbeid mellom akademisk utdannet forskere og andre aktører som forskningen angår. De deler det inn i fem nivåer (Askheim et al., 2019, s.13). På det høyeste nivået har samprodusentene status som medforskere der de involveres aktivt og likeverdig i alle deler av forskningsprosessen. Dette samsvarer med Lewins (1948) perspektiv på deltakelse for å utvikle sosiale grupper og samfunn. De kjenner utfordringen og kan best beskrive opplevelsen (Lewin, 1948).

Kversøy (2018) viser til Lewins (1948) tanker om at deltakerne skal ha noe igjen for å delta i forskningen og sier at ved å delta i forskningen kan deltakerne utvikle ferdigheter som gjør

dem bedre i stand til å håndtere sine relasjoner i gruppen. De utvikler deltakerferdigheter. De blir mer myndige av å delta i forskningen (Kversøy 2018, s.94).

Det er verdi for forskningen og deltakerne å involvere profesjonsutøverne i forskningen, og la deres erfaringer få en stemme samtidig som vi produsere kunnskap av nytteverdi for de som forskningen angår. Det er derfor i dette prosjektet lagt til rette for at alle som ønsker kan delta som medforskere, og analysedeltakere. Ønsket om samproduksjon i denne studien er å maksimere deltakelse og eierskap til de forskningen angår i alle deler av forskningsprosessen, og at makten som utøves i aksjonsforskningsprosjektet blir overført til deltakerne (Askheim et al., 2019).

#### 4.5 Min forforståelse

Forståelse er en viktig side av forskerens motivasjon som forsker (Malterud, 2013), derfor må forskeren ha et aktivt og bevisst forhold til sin forforståelse. Den preger hva en ser etter og hvordan data som er samlet inn blir fortolket (Malterud,2013, s. 40).

Aksjonsforskning er ikke verdinøytral og stiller forskeren overfor spesielle utfordringer (Levin, 2017). Jeg må være bevisst min forforståelse i forkant av prosjektet og gjennom forskningsprosessen. Som aksjonsforsker i eget felt må jeg identifisere og reflektere over min rolle gjennom hele forskningsprosessen (Malterud, 2013, s.163). Malterud (2013, s.41) gir praktiske råd for å bli bevisst sin forforståelse, blant annet ved å skrive ned forventninger til prosjekt og funn. Jeg har derfor før oppstart og gjennom hele prosjektet ført forskerlogg. Dette er gjort for å øke refleksivitet og bevissthet i rollen og for å få perspektiv på hvordan min tilstedeværelse preger medforskerne og prosjektet som helhet.

Jeg har satt spørsmålsteget ved min fremgangsmåte, satt ord på tvil, tanker og valg og tatt stilling til hvilken betydning det har for prosjektet, medforskerne og kunnskapsutviklingen. Gadamer (Krogh, 2021) sier at vi kan aldri være våre fordommer helt bevisste, men at vi kan ha et kritisk forhold til deler av vår horisont (Krogh, 2021, s. 54).

Som Førskolelærer med lang erfaring fra pedagogisk arbeid i barnehage, grunnskole og videregående skole har jeg et sosiokulturelt perspektiv på læring. Verdier som inkludering, åpenhet og respekt er viktig i et sosialt fellesskap der medvirkning er svært betydningsfullt når vi skal utvikle oss sammen. Erfaringer med belastninger av å stå i etiske utfordringer og

hvordan disse håndteres i feltet kan også innvirke på min fortolkning av dataene. Min forforståelse påvirker alle valg jeg gjør i forskningen, fra litteratur, kommunikasjon med medforskerne, til funn som vektlegges i oppgaven.

Valg av tilnærming og analysemetode er et forsøk på å leve ut verdiene som er grunnleggende for meg samtidig som jeg gjennom medvirkning fra medforskere og analysedeltakere. Jeg forsøker å få en bevisst avstand og et kritisk forhold til egne fordommer (Krogh, 2021).

#### 4.6 Retning for prosjektet

Aksjoner og involvering av medforskerne i prosjektet springer ut fra personalets behov og ønske om deltakelse. Analysemetoden med samproduksjon er valgt på bakgrunn av min forforståelse, verdier og erfaringer fra feltet. Organisatoriske betingelser og medforskernes ønsker satte ramme for prosjektet og er utgangspunktet for alle aksjonene som er gjort.

##### 4.6.1 Valg av organisasjon

Utvalget for dette prosjektet beskrives som et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018). Personalet som ønsket etikkrefleksjon som kompetanseheving jobber med tilrettelagt opplæring i videregående skole på Vestlandet. Opplæringstilbudet til elever gis i grupper og en til en.

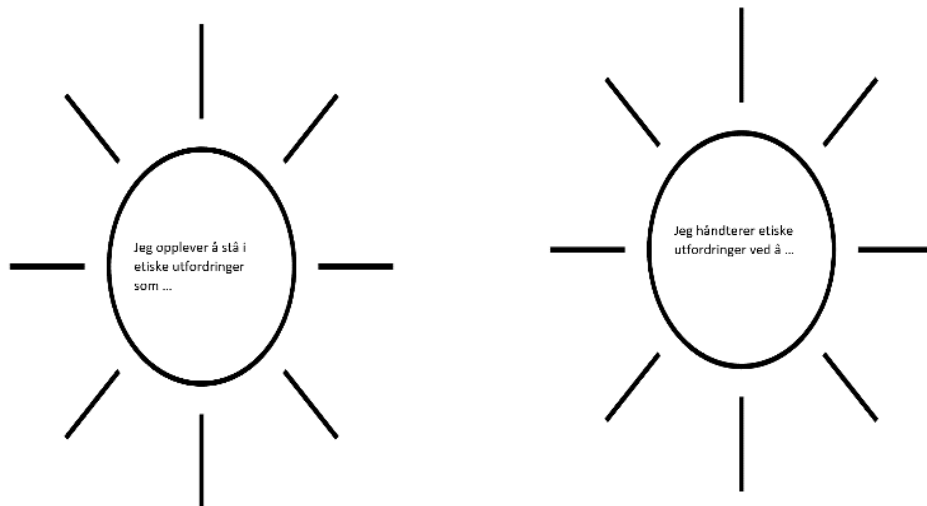
##### 4.6.2 Deltakere

Deltakerne er personalet i en avdeling som er organisert i to team. Personalet har forskjellig fagbakgrunn som allmennlærere, vernepleiere med pedagogisk utdanning, sykepleiere og vernepleiere som miljøterapeuter, barne- og ungdomsarbeidere og helsefagarbeidere som miljøarbeidere. Totalt 19 deltakere, inkludert avdelingsleder. Pedagogiske personal har det overordnede ansvaret for innholdet i opplæringen i den videregående skole. Opplæringen kan gis av øvrig personale som handler i tråd med de pedagogiske føringene.

##### 4.6.3 Datainnsamlingsmetoder

Det er vesentlig i aksjonsforskning å samle data for å fortløpende dokumentere og evaluere handlingene og bidra til læring. Det legger grunnlag for neste steg i prosjektet og bidrar til å justere overordnede mål (Lewin, 1948, s. 205).

**Pedagogiske soler** er tatt i bruk for å innhente medforskernes erfaringer, individuelt og felles. En pedagogisk sol er en tegnet sirkel med en ufullstendig setning inni med stråler rundt til fullførelse av setningen (Tveiten, 2015, s.163).



Figur 4; *Pedagogiske soler*. (Tveiten, 2015).

**Flippover** har stått synlig for medforskerne i klasserommet og er brukt for å notere muntlige beskrivelser av erfaringer.

**Strukturerte logger** er brukt for å innhente medforskernes opplevelse, tanker og meninger i møter med etikkrefleksjon og erfaringsdeling. Etter hver etikkrefleksjon skrev medforskerne strukturert individuell logg med tre til fire spørsmål; *Hva opplevde du? Hva tenkte du? Hva oppdaget du? Hva trenger vi å endre?* Loggene gir informasjon om hva som er verdifullt, nyttig og har relevans for prosjektet (Kversøy, 2018). Loggene ble samlet inn av meg.

**Forskerlogg** er brukt for å beskrive observasjoner, erfaringer og refleksjoner gjennom studien. Her inngår notater etter møter, etikkrefleksjon og samtaler i tillegg til beskrivelser av handlingsalternativ utført i mellomperiodene. Ulvik (2022) påpeker viktigheten av forskerens observasjoner og opplevelse for å forstå det som skjer i aksjonsforskningen (Ulvik,2022, s.72).

**Dagsfortelling** er som et referat skrevet av meg som forsker etter møtene med etikkrefleksjon. Den er sammensatt av medforskernes logger og mine notater fra

forskerloggen om hva som ble gjort i møtene med etikkrefleksjon. Dagsfortellingen er levert til medforskerne for kommentarer og analyse i oppstart av hvert møte med åpning for å korrigere innholdet om de mente at noe måtte endres.

**Forskningsfortellingen** er fortellingen om prosjektets faser og består av medforskernes analyserte materiale fra pedagogiske soler, Flippover og dagsfortellinger.

Forskningsfortellingen utgjør det samlede datamateriale og leses av fem analysedeltakere.

#### 4.7 Forskningsetiske overveielser

Aksjonsforskning er ikke verdinøytral forskning sier Ulvik (2022, s.54). Ifølge Aristoteles er den praktiske klokskapen evnen til å se og dømme viktig. Mine evner og dyder påvirker min forskningsatferd og jeg må ha bevissthet om hvordan jeg som forsker har påvirkning og utøver makt i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Aksjonsforskning bygger på et sett av verdier; respekt for mennesker, kunnskapen og erfaringen de har med seg inn i forskningsprosessen. En tro på muligheten for at demokratiske prosesser kan lede til positive sosiale endringer og en tro på aksjon (Brydon-Miller & Maguire, 2009, i Ulvik 2022, s. 56). Som forsker har jeg en moralsk forpliktelse til at studien ikke fører til negative konsekvenser for deltakerne.

Informert samtykke innebærer at personalet får beskrivelser av formål med prosjektet, hvordan informasjon samles, bearbeides og oppbevares (Kvale & Brinkmann 2015).

Informasjonsskriv ble sendt til avdelingsleder høsten 2021 og gitt skriftlig til hver ansatt (vedlegg 1). Et informert samtykke skal sikre at de ansatte deltar frivillig i prosjektet.

Kontaktinformasjon og ansvarlig for prosjektet stod oppført i informasjonsskrivet slik at personalet kunne ta kontakt med meg som forsker eller min veileder om de hadde spørsmål.

Med tanke på at prosjektet også inngikk som kompetanseheving for personalet tok jeg med i betraktning at personalet kunne oppleve at det var påtvunget å delta i prosjektet. Om noen ikke ønsket å delta ville de blitt fritatt fra å delta i erfaringsdeling og datainnsamling.

Personalet skulle gi muntlig samtykke til deltakelse i oppstartsmøtet.

Det er i studien ikke samlet ikke personidentifiserbar informasjon. Den omfattes derfor ikke av Norsk senter for forskningsdata AS sine regler. I første møte i prosjektet samtykket personalet muntlig til at logger og alt skriftlig materiale produsert i prosjektet kunne benyttes i studien.

Et aksjonforskningsprosjekt kan innebære utfordringer rundt konfidensialitet (Gjølterud, 2017). Konfidensialitet som etisk område er i dette prosjektet ivaretatt ved at vi sammen laget kontrakt for samarbeidet der taushetsplikten var uttalt og gjeldende. Materialet som er produsert er ikke navngitt og kun samlet inn av meg som forsker. Håndskrevne logger og kommentarer i forskningsfortellingen er omskrevet fra dialekt til bokmål for å unngå gjenkjennelse i skriftlig materialet. Elektronisk utveksling av informasjon om avtaler om møter har gått mellom avdelingsleder og meg.

Som forsker må jeg vurdere konsekvenser av deltakelse for medforskerne, det innebærer ifølge Kvale & Brinkmann (2015) en mulig skade som kan påføres deltakerne eller fordeler som kan forventes at deltakerne kan få. Det er mitt ansvar som forsker å reflektere over dette. Det etiske prinsippet om velgjørighet, «beneficene» betyr at risikoen for å skade medforskeren bør være lavest mulig (Kvale og Brinkmann, 2015, s.107).

I prosjektet medvirket personalet gjennom dialog, skriftlige logger og analyse. De bidro som gruppe og enkeltindivid i ulike analyseledd. Som ansvarlig forsker la jeg frem ønsket om å kreditere dem ved navn i denne oppgaven. Medforskerne uttrykte at de ikke hadde behov for det. Skole og avdeling er etter forskningsetiske hensyn ikke nevnt i oppgaven.

#### 4.7.1 Forskerrollen

Å forske i samarbeid med praktikere forutsetter et samarbeid bygger på deling av makt og innflytelse mellom forsker og medforskere. Å forske i eget felt kan forårsake «*blinde flekker*», det kan medføre at jeg ikke ser de opplagte situasjoner som kanskje en utenforstående kunne sett (Askheim et al., 2019, s.15) Det kan være skjulte strukturer, makt i relasjoner og manglende kritisk blikk på eget felt (Jacobsen, 2010, s. 22).

Forskning vil alltid stille spørsmål ved sosiale krefter i forskningen, både gjennom valg av metoder og innhold (Ulvik, 2022, s. 54) Som lærer som forsker i eget felt erkjenner jeg at jeg kan ha en påvirkning på medforskerne. Det har betydning for samspillet og opplevelsen av makt oss imellom. Makt påvirkning foregår både på godt og vondt. Makt defineres i forskning

som å gjennomføre egne interesser på tross av eventuell motstand (Lyberg et al,2010, s. 67). Dette har jeg tatt på alvor ved å dele og være åpen om informasjon og kunnskap om forskningsprosessen som er av betydning for medforskerne, Jeg har også lagt til rette for medvirkning og deltakelse i analyse på flere nivåer der medforskerne har validert og bearbeidet datamaterialet.

Lyberg (et al., 2010) peker på at makt aktualiseres i aksjonsforskning når det kommer til kontroll over forskningsresultatene. Å være lydhør og undrende overfor medforskernes erfaringer og opplevelser har vært en bevisst handling i rollen som forsker. Ved å lytte, ta på alvor og gjøre endringer utfra medforskernes evalueringer og behov har vært en måte å vise reell maktfordeling i forskningsprosessen.

Forskerrollen krever etisk bevissthet (Lyberg et al., 2010) der selvrefleksivitet er en forutsetning. Fordeling av makt og påvirkninger mellom meg og medforskerne har vært gjenstand for refleksjon gjennom hele prosjektet. Mine tanker og perspektiv på egen rolle har jeg delt med medforskerne og min veileder. I så stor grad det er mulig har jeg har forsøkt å se meg selv utenfra og vurdert min påvirkning på forskningsprosessen.

Prosjektet ble søkt om som etterutdanningstiltak for personalet. Da jeg som forsker ledet prosjektet mottok jeg et engangsbeløp fra fylket pålydende kr 3000,- etter endt prosjektperiode (vedlegg 2)

#### 4.8 Studiens kvalitet

Pålitelighet og gyldighet er to begrep som henger tett sammen og påvirker forskningens troverdighet og overførbarhet. (Kvale & Brinkmann 2015). Forskeren må gjennom beskrivelser av metoder og analyse vise hvordan valgene i prosjektet egner seg for å belyse spørsmål og problemstillinger knyttet til kunnskapen vi hevder å ha frembrakt (Malterud, 2013, s. 22).

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver pålitelighet som en kontinuerlig prosess. Det stilles spørsmål om materialet er til å stole på. Transparens i forskningen beskrives som ett grunnleggende kriterier for forskningskvalitet. Det skal være mulig å lese beskrivelser av det som er gjort og danne seg en oppfatning av hvordan forskningen er utført (Askerøi & Høie, 2010, s. 85).



For å kunne skape ny kunnskap er det viktig at det medforskerne har sagt og gjort er det forskeren tolker. Pålitelighet i forskning er avhengig av at det som faktisk er gjort dokumenteres (Sylte, 2017). Medforskere, analysedeltakerne og jeg som forsker har uavhengig dokumentert våre opplevelser i prosjektet, der medforskerne har fått anledning til å korrigere i materialet underveis.

Gjennom logger og samtaler har det blitt stilt spørsmål om opplevelsen der medforskerne selv har ført i pennen sine opplevelser. Medforskere og eksterne analysedeltakere deltok i analyse og tolkning av forskningsfortellingen. Det har bidratt til nyansering og perspektiv på datamaterialet.

Levin (2017, s.36) og Malterud (2013, s.22) peker på viktigheten av at forskeren redegjør for sin forforståelse som kan prege prosjektet. Gjennom redegjørelse av egen forforståelse forskerlogg og presentasjon av prosjektet til medforskerne har jeg formidlet og fått økt bevissthet om mine fordommer. Ved å velge en analysemetode der medforskerne og eksterne analysedeltakere deltar i analyse styrkes påliteligheten til kunnskap frembrakt i prosjektet. Påliteligheten synliggjøres også gjennom funn som jeg som forsker ikke hadde hatt mulighet til å komme frem til uten medforskernes medvirkning i den gitte konteksten. Vi har vært i åpne dialoger der det har vært deltakelse, åpenhet og gjennomsiktighet i alle prosjektets faser. Jeg anser derfor påliteligheten til det fremlagte materialet for å være i tråd med kriterier om validitet.

Gyldighet handler om hvorvidt metodene som er valgt i prosjektet egner seg til å belyse problemstillingen og spørsmålene som stilles i studien. (Malterud, 2013, s. 22).

Det er i prosjektet gjort flere valg for å sikre gyldigheten i materialet. Det er benyttet ulike metoder for innhenting av data der medforskerne har produsert og analysert data over tid. Gyldighet handler også om at materialet må være gjenkjennelig for deltakerne.

Gyldighet er også forbundet med forskerens beskrivelser av hvordan data er fortolket og begrunnelser for studiens resultater. Ved å redegjøre for hvordan vi har samprodusert viser jeg hvordan medforskerne stiller andre spørsmål og fortolker data på en annen måte enn meg som forsker. Det styrker forskningens gyldighet. Det kan og gi kunnskap som er av høy nytteverdi (Askheim et al.,2019, s. 29). Jeg vil trekke frem at et mangfold av perspektiv fra

personer som ikke er forskerutdannet gir mer objektiv kunnskap om fenomenet som undersøkes (Harding, 1993 i Askheim et al.,2019, s.8).

Resultater etter aksjonsforskning kan sies å ha begrenset ekstern gyldighet og da den er kontekstbundet (Levin, 2017, s.36). Aksjonsforskning produserer innsikt som i første omgang har en avgrenset gyldighet da de er knyttet til den aktuelle konteksten forskningen er gjennomført i. Den spesifikke kunnskapen kan brukes til å si noe om hvorvidt andre lignende kontekster kan gi de samme resultatene etter en grundig vurdering av betingelser og rammer. I så fall er det grunn til å tro at kunnskap frembrakt i denne studien kan være gyldig utover konteksten den er utført i (Levin,2017). Ulike metoder i studien bidrar til fylldige beskrivelser av forskningen. Ved at disse kan spores styrkes gyldigheten til materialet (Askerøi & Høie, 2010, s.87).

#### 4.9 Metodiske forhold og refleksjoner

Jeg ser det som en styrke ved studien er at den springer ut fra personalets behov. Det har gitt retningen for prosjektet der deres medvirkning er sentralt og styrker studien. En annen styrke ved studien er analysemetoden som legger til rette for stor grad av medvirkning. Medforskerne har hatt eierskap til dataene de har skapt, og analysert. Bredde i metoder for innsamling av data bidrar til fylldige beskrivelser av fenomenet som undersøkes. Beskrivelser av systematiske analyseledd og involvering av analysedeltakere styrkes forskningens pålitelighet og gyldighet. At prosjektet i seg selv er praksisforskning med så mange som medvirker anser jeg også som en styrke ved studien.

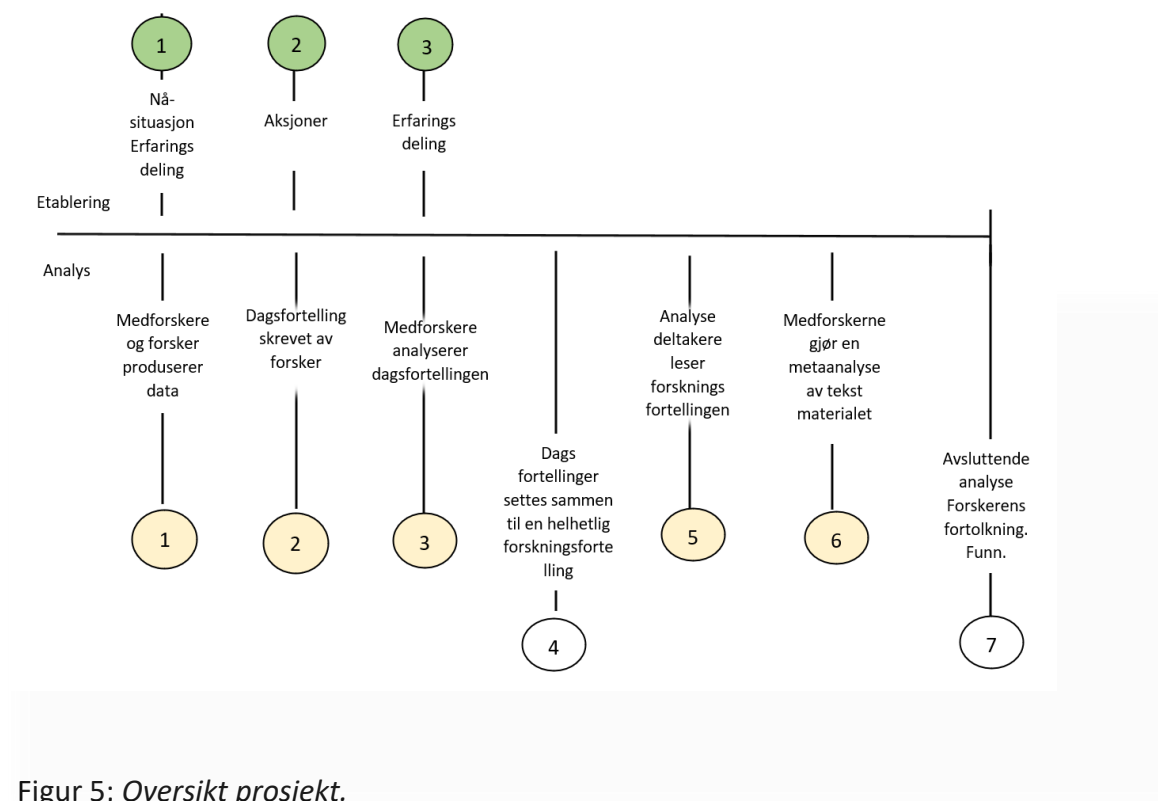
I aksjonsforskningen kan aksjonsdelen gå på bekostning av forskningsdelen (Malterud,2013, s.157). Størrelsen på prosjektet kan sees som en svakhet da omfanget har vært stort for en masterstudent å lede alene. Det har heller ikke vært med en co-fasilitator i etikkrefleksjonene slik det er anbefalt etter Vårt problemmodellen. Å beskrive et så omfattende prosjekt innenfor rammene av en masteroppgave på 30 stp. Det har medført at jeg har måttet gjøre valg om hva som skulle inkluderes, og hva som måtte utelates i oppgaven. Beskrivelsene av studiens gjennomføring kan bærer preg av dette. At aksjoner og handlingstiltak gjennomført i mellomperiodene ikke er utfyllende beskrevet med etterfulgt evaluering kan dermed sees som en svakhet ved studien.

## 5. Gjennomføring av prosjektet

I dette kapitlet beskriver jeg gjennomføringen av prosjektets faser. I fase 1 rettes fokuset mot nå-situasjonen og forskningsspørsmål 1; personalets håndtering av etiske utfordringer *før* etikkrefleksjon. I fase 2 beskrives møter med etikkrefleksjon og fokus på forskningsspørsmål 2; opplevelsen av å delta i etikkrefleksjon. Til slutt beskrives fase 3 med erfaringsdeling og retter fokus mot forskningsspørsmål 3; erfaringer og betydningen av disse etter deltagelse i etikkrefleksjon.

Mine opplevelser og refleksjoner som forsker synliggjøres i hver fase under overskriften *mine refleksjoner*. Tiltak og endringer gjort i periodene mellom møtene med etikkrefleksjon beskrives under samme overskrift.

For at du som leser skal få overblikk over et omfattende aksjonforskningsprosjekt, presenteres først en oversikt over prosjektet i figur 5. Over midtlinjen illustreres etablering, kartlegging, aksjon og erfaringsdeling i grønt. Under linjen illustreres analysemetoden med analyseledd i gult og hvitt. Analysemetoden beskrives i kapittel 6.



Figur 5; Oversikt prosjekt.

Etableringsfase	21.04.21	Forespørsel om deltakelse til personalet
	20.05.21	Planleggingsmøte med avdelingsleder
	02.09.21	Infoskriv med samtykke til personalet
1. Erfaringsdeling	09.09.21	Nå-situasjon
2. Møter med etikkrefleksjon	16.09.21	Team 1
	23.09.21	Team 2
	30.09.21	Team 1
	21.10.21	Team 2
	28.10.21	Team 1
	04.11.21	Team 2
3. Erfaringsdeling	11.11.21	Erfaringer etter systematisk etikkrefleksjon
Analyseledd 4	12.11.21	Forskningsfortellingen
Analyseledd 5	23.11.21	Møte med interne analysedeltakere
	24.11.21	Møte med ekstern analysedeltaker
	06.12.21	Møte med ekstern analysedeltaker
Analyseledd 6	18.01.22	Metaanalyse med alle medforskere samlet
Analyseledd 7	20.01.22- august.22	Avsluttende analyse gjort av forsker

Tabell 2; Tidslinje for prosjektet.

### 5.1 Etableringsfase

Weidema et al., (2016) & Hem et al. (2017) fremhever sentrale faktorer for oppstart og gjennomføring av systematisk etikkrefleksjon. Involvering av partene som ledelse og personal er viktig for at grupper med systematisk etikkrefleksjon kan passe inn i organisasjonens struktur.

Planlegging av prosjektet startet april 2021. Det ble sendt en formell forespørsel til avdelingsleder som ble overbrakt personalet i avdelingsmøte 20.04.21. I epost mottatt 27.april -21 formidlet avdelingsleder at personalet var positive til å delta i prosjektet som del av sin kompetanseutvikling skoleåret 21-22. Prosjektet ble søkt fylkeskommunen 29.02.21 som kompetanseheving, og godkjent av som del av personalets kompetanseheving 01.02.22 (vedlegg 2).

I møter med avdelingsleder våren -21 ble det drøftet organisatoriske rammer og handlingsrom for prosjektet og datoer ble avtalt datoer for ukentlige møter. Møtene med

etikkrefleksjon ble lagt til avdelingens faste møtetid torsdag. To timer pr. fra uke 36- 45, totalt ni uker. Informasjonsskriv med samtykke ble gitt personalet via avdelingsleder 02.09.21. Samtykket til deltakelse skulle gis i oppstartsmøte.

### *Refleksjoner som forsker*

Etter at personalet hadde sagt at de var positive til prosjektet opplevde jeg at enkelte i personalet kommenterte at de så frem til å starte og var spente på hva etikkrefleksjon kunne innebære. Dette gav meg inntrykk av at det var engasjement og åpenhet for prosjektet.

#### 5.2 Fase 1. *Oppstart og nå-situasjon*

«Relasjonen kommer før saken» skriver Kversøy & Hartvigsen (2008, s. 62). Å bygge relasjoner og legge til rette for trygghet blant de involverte er viktig for konteksten som etikkrefleksjonen skal gjennomføres i (Hem,2017; Kversøy & Hartvigsen,2008).

I vårt første møte la jeg til rette for uformelle samtaler mens vi drakk kaffe og sendte rundt et par skåler med twist. Etter litt prat inviterte jeg alle til å bidra i utforming av kontrakt for samarbeidet. Kontrakt er en felles avtale mellom alle deltakerne i prosjektet om hvordan samarbeidet skal fungere (Kversøy & Hartvigsen ,2008, s.53). Alt personalet nevnte som viktig for dem i samarbeid skrev jeg opp på Flippover. Deretter gjorde de en utvelgelse av hva som skulle være styrende i samarbeidet vårt. Respekt, lytte til hverandre, åpenhet, takhøyde for å dele, humor og taushetsplikt skulle prege samarbeidet vårt i prosjektet.

Videre i møtet informerte jeg om studien og deltakelse i aksjonsforskning, prosjektets tidsramme, omfang og handlingsrom. Informasjon om forskjellen på å være deltaker og medforsker ble forklart med eksempler og vi snakket rundt dette. I samtalen kom det frem at personalet hadde erfaringer fra deltakelse i tidligere prosjekt og de uttrykte at det var interessant å delta som medforskere. Nå som de skulle bli medforskere ønsket de å se «hva som kommer utav» prosjektet, resultater og hva det kunne ende i. Jeg gav i dette møtet en åpen invitasjon til alle om å være med som analysedeltakere i siste fase av prosjektet.

Levin sier at aksjonsforskeren må ha data fra før-situasjonen» (Levin,2017, s. 40).

For å få innblikk i hvordan personalet håndterte etiske utfordringer før oppstart av tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmål 1: *Hvordan opplever og håndterer personalet etiske utfordringer før deltakelse i systematisk etikkrefleksjon?*

Første spørsmål til medforskerne handlet om hvordan de opplever å stå i etiske utfordringer i sin arbeidshverdag. Jeg bad medforskerne dele med hverandre å sette ord på dette før de skrev i sin pedagogiske sol. Etterpå åpnet jeg for at de som ønsket kunne velge et ord eller setning fra sin sol og dele i plenum. Utsagn, ord og erfaringer som ble delt skrevet jeg opp i en stor felles sol på Flippover. Jeg spurte medforskerne hva de la i ord og utsagnet slik at svarene ble mer beskrivende. På spørsmålet; *Hvordan håndterer du etiske utfordringer?* gjentok vi samme prosess. På denne måten fikk medforskerne dele sine opplevelser, sette ord på erfaringer og hva de la i ulike begrep. I slutten av møtet skrev medforskerne logg.

### *Mine refleksjoner*

Som forsker opplevde jeg medforskerne som åpne og nysgjerrige, de tok seg tid til å tenke over og snakke sammen om opplevelser og erfaringer knyttet til det å stå i etiske utfordringer. Jeg fikk inntrykk av at de vektlegger samarbeid og lener seg på hverandre når de står i vanskelige situasjoner. Ordet *refleksjon* ble brukt som betegnelse på det å tenke og snakke med kollegaer.

### *Tiltak og endringer i mellomperiodene*

Etter ønske fra medforskernes om innblikk i resultater fra prosjektet så jeg i den første mellomperioden på hvordan vi kunne legge til rette for dette. I den valgte analysemetode var det i analyseledd 6 mulig å tilrettelegge formedvirkning i metaanalysen. Sammen med avdelingsleder datofestet vi tid for det. I loggene skrev medforskerne at de de fikk en ramme rundt prosjektet og opplevde prosjektet som spennende og nyttig. De skrev også at det var mye informasjon og de kunne trenge en pause i møtet.

## 5.2 Fase 2. *Møter med systematisk etikkrefleksjon*

I denne delen beskrives innholdet i møtene med etikkrefleksjon, hvordan vi brukte Vårt problemmodellen i refleksjonene. Tiltak og endringer gjort i mellomperiodene blir kort beskrevet.

Det er avholdt totalt seks møter med etikkrefleksjon i prosjektet, tre med hvert team i perioden 16.september til 28.oktober -21. Hvert møte har fulgt samme struktur; oppstart, analyse av dagsfortelling, deling av medforskernes etiske utfordringer omtalt som case, og valg av case til refleksjon. Sist i møtet har medforskerne skrevet logg.

Hvert møte startet med prat og oppdatering av hva som hadde opptatt medforskerne siden sist møte med etikkrefleksjon. Der det var mulig å si noe om erfaringer etter utførelse av handlingsalternativ gjorde vi det. Videre ble dagsfortellingen delt ut for analyse, der medforskerne leste og markerte i teksten det de kjente at de ble grepet eller berørt av. Ved ett tilfelle la en medforsker til en kommentar til dagsfortellingen. Dagsfortellingene ble så samlet inn av meg.

Vårt problemmodellen har i alle møter vært skrevet på tavlen i klasserommet vi var i. Medforskerne ble invitert til å dele hvilke etiske utfordringer de stod i og jeg la til rette for at alle som hadde caser med etiske utfordringer fikk legge frem for gruppen. I fellesskap valgte medforskerne hvilken case vi skulle reflektere over. Den, eller de av medforskerne som presenterte casen beskrev situasjonen med utdypninger. Vi lyttet til erfaringene og stilte spørsmål for å utforske situasjonen.

Vi brukte tid på å identifisere kjernen i den etiske utfordringen, og brukte fasene i Vårt problem-modellen som utgangspunkt for spørsmål. I refleksjon over den etiske utfordringen gikk vi frem og tilbake mellom fasene i modellen, drøftet og snakket om innhold. Som fasilitator stilte jeg utdypende spørsmål for å få frem ulike perspektiv på tanker, handlinger, verdier og følelser i gruppen. Tanker og perspektiv tilhørende hver fase ble skrevet i modellen på tavlen med stikkord etter hvert som de kom frem i refleksjonen; hvem de berørte var i utfordringen; elev og lærer, lærer og kollegaer, medelever. Hvilke følelser de involverte opplevde; for eksempel glede, frustrasjon og sinne. Hvilke verdier og prinsipper som stod på spill, og lovverk og regelverk som var styrende i situasjonen. Handlingsalternativ som kom frem underveis i refleksjon ble ført opp i siste fase og tatt opp igjen i siste fase. Vi beveget oss frem og tilbake mellom fasene i modellen.

Når det ikke lengre kom frem flere nye elementer i fasene gikk vi tilbake til første fase og drøftet hva som skulle være styrende i hver fase. Det medforskerne ble enige om som

styrende i ble skrevet nederst i fasen og ledet oss mot aktuelle handlingsalternativ. Handlingsalternativ og konsekvenser av disse ble så drøftet.

Etter at medforskerne hadde besluttet hvilke handlingsalternativ de utføre fikk navngitte personer ansvar for iverksetting og oppfølging av dette.

Avslutningsvis i alle møtene fikk medforskerne utdelt logg med spørsmål som ble besvart individuelt. Loggene ble samlet inn av meg som fasilitator.

### *Endringer og tiltak i mellomperiodene*

Som fasilitator for begge teamene hadde jeg en uke mellom hvert møte periode for å tilrettelegge for medforskernes ønsker om endring i møtene. Endringer som for eksempel team 1 ønsket iverksatte jeg allerede sammen med team 2, og motsatt.

I team 1 kom det frem i loggene ønske om at flere tok ordet i etikkrefleksjonene, og forslag til endring ved at vi tok «tok runden» slik at flere kunne engasjere seg i samtalene. I påfølgende møte med team 2 introduserte jeg som fasilitator at vi skulle ta runden for at alle som ønsket skulle få dele sine perspektiv, med mulighet for å si pass. Det ble fast i resten av møtene med etikkrefleksjon.

Andre endringer som ble fremmet i loggene var at de som medforskere var bedre forberedt til etikkrefleksjon. Det ble foreslått å drøfte mulige caser i forkant av møtene. Jeg fremmet ønske til avdelingsleder og det ble det lagt til rette for å bruke de siste 10 minuttene i avdelingsmøte på tirsdagene til å snakke om aktuelle caser å legge frem for etisk refleksjon.

En av medforsker skrev i loggen at spørsmålene i loggen var for åpne og like, det var vanskelig å skille mellom hva som var opplevd og hva som var oppdaget. Jeg endret derfor spørsmålene fra «Hva har du oppdaget?» og «Hva har du opplevd?» til «Hvordan opplevde du deltakelsen i etikkrefleksjonen i dag?»

Personalgruppen i fellesskap hadde behov for å bruke en torsdag til felles planlegging av elevprosjekt. Sammen besluttet vi å beholde den planlagte frekvensen for teamene, men forlenge perioden for gjennomføring. Det ble tilføyd prosjektplanen.

Hvert team hadde en mellomperiodene på to uker. Da utførte de handlingsalternativ de var blitt enige om etter etikkrefleksjonen. Omfanget av disse varierte, noen omhandlet tiltak som kunne iverksettes neste dag, for eksempel hvordan personalet forberedte seg på



oppgaver og situasjoner. Andre var mer omfattende som involvering av foresatte eller øvrige samarbeidspartnere. I etikkrefleksjonene kom det også frem metodiske tiltak for å skape bedre forutsetninger for elevene, disse ble notert og tatt med til andre faglige fora medforskerne deltok i i mellomperiodene.

### *Mine refleksjoner*

I etikkrefleksjonene med teamene opplevde jeg endringer fra første møtet til det siste, det var endringer i hva vi brukte tid på i møtene og hvordan de snakket sammen. Fokuset gikk fra å identifisere etiske utfordringer og beskrive disse til refleksjon over medforskernes opplevelse av etiske utfordringer og måter å håndtere disse på. Som fasilitator stilte jeg i de første møtene flere spørsmål til medforskerne for å engasjere flere til refleksjon mens lenger uti prosjektet engasjerte flere seg og stilte spørsmål til seg selv og hverandre. Som fasilitator opplevde jeg at jeg utviklet meg og ble tryggere, både på personalet og i rollen. At medforskerne uttrykte ønsker i samtaler og i loggene gav viktige innblikk i prosessen som var av stor betydning for å lede etikkrefleksjon på en måte som inkluderte og la til rette for trygghet og engasjement for alle.

Det var også en endring i spørsmålene som ble stilt, fra faktaorienterte spørsmål om situasjonen til spørsmål som omhandlet praksis, verdier og hvilke følelser de kjente på. De snakket om og påpekte sammenhenger med andre utfordringer de hadde stått i.

I siste møte med team 2 ønsket to av medforskerne å reflektere over en situasjon som de tidligere anså som bearbeidet og avklart, denne etiske utfordringen tenkte de nå annerledes om. Refleksjonene og samtalen rundt denne casen ble lærerik, det som de tidligere anså som en liten sak om rett og galt, oppdaget de i fellesskap var langt mer forankret i ubevisste normer og trengte å nyanseres.

Den hverdagslige situasjonen ble den mest utfordrende casen teamet hadde. I fasen følelser så vi at det var få følelser ført opp sammenlignet med tidligere caser. Vi gikk i dype refleksjoner og det ble argumentert for ulike perspektiv og strategier som kunne tjene ulike hensikter i arbeidet. Det førte til refleksjon over hvilke strategier og virkemidler som velges i etiske utfordringer for å få kontroll. Det engasjerte og berørte.

Som fasilitator opplevde jeg dette som en viktig oppdagelse. De hverdagslige situasjonene inneholder mange ulike normer og verdier som kan være motstridende, og en kan se seg



Vi tok pause i delingen, mens vi hadde kaffe og kake. I pausen snakket medforskerne om sine erfaringer og delte caser de hadde hatt i sitt team. Spesielt casen i team 2 fikk stor oppmerksomhet.

Etter pausen fikk hver gruppe utdelt store ark, så fikk de presentert det tredje spørsmålet; «*Hvilken betydning har erfaringene for din praksis?*» På arket skrev de «*I praksis betyr det at ...*» Medforskerne drøftet seg imellom og skrev ned betydningen for deres praksis. Arkene ble samlet inn av meg.

I møtet fortalte jeg medforskerne at jeg ønsket deres blikk på materialet de hadde analysert til nå i fase 1 og 2. Rådataene hadde jeg skrevet ut i A3 format. Jeg bad dem se på materialet for å se etter hva de mente kom til syne, og hvilke tanker de hadde om det. Ved å gjøre dette søkte jeg bekreftelse, avkreftelse og nyansering av de temaene jeg som forsker opplevde kom til syne så langt i prosessen. Medforskerne leste, drøftet og noterte i materialet med stort engasjement. De mente at elevsyn, verdier, følelser og å bli berørt kom til syne i det foreløpige materialet.

I slutten av erfaringsdelingen skrev medforskerne logg. Loggen inneholdt nå spørsmål om opplevelsen av å være medforsker og hva som kunne vært gjort annerledes i prosjektet.

#### *Medforskernes evaluering*

I loggene skrev medforskerne at de opplevde etikkrefleksjon som spennende, lærerikt og bevisstgjørende. De skrev også at det var veldig bra at hele personalgruppen deltok, alle ble hørt. Flere uttrykte at det var godt å få bekreftet at andre også opplevde situasjoner som vanskelige. Det beskrev at var krevende med etikkrefleksjon i slutten av en arbeidsdag da de var slitne. Flere av loggene inneholdt også beskrivelser om at de selv kunne vært bedre forberedt til i forkant av møtene.

#### *Mine refleksjoner*

I erfaringsdelingen lyttet jeg til medforskerne som delte sine erfaringer og oppdagelser med hverandre. Jeg opplevde stor formidlingsglede over å ha deltatt i noe som engasjerte dem, og som de opplevde som nyttig for dem. Erfaringene og medforskernes evalueringer gir innblikk i hvordan vi kan legge bedre til rette for etikkrefleksjon i nye aksjoner.

## 6. Analyse

I kvalitativ forskning er det ingen bestemt fremgangsmåte for innsamling og analyse av data, målet er likevel en systematisk innsamling og tolkning av data for å utforske meningsinnhold i fenomenet slik det oppleves for de involverte (Malterud, 2013, s. 26).

I aksjonsforskning er ikke hovedfokus forskeren eller forskningen, men samarbeidet om å finne praktiske løsninger på saken som angår deltakerne (Lewin, 1948). Ved å legge til rette for samproduksjon i forskningen inngår forskeren dialog med de som skaper kunnskapen og vi kan skape kunnskap utenfor academia (Askheim et al., 2019.s.2). Samproduksjon forsterker studiens hensikt og demokratiske ideal. Det bidrar til å legge til rette for deltakelse og forståelse av forskningsprosessen (Kversøy 2018).

Kversøy (2018) presenterer i artikkelen «*Relevant forskning for hvem? Relevans for dem forskningen involverer gjennom utvidede muligheter for medvirkning*» en analysemetode til produksjon og analyse av data som inkluderer deltakerne i forskningsprosessen.

Fremgangsmåten legger opp til at de setter ord på sine opplevelser gjennom ulike metoder og analyseledd. Idet deltakerne velger å representere noe de tenker på, fremfor noe annet gjøres en fortolkning av situasjonen de deltar i. Det de setter ord på er både et valg, et utvalg og en begynnende analyse (Kversøy,2018, 96). På bakgrunn av dette kan dataproduksjon og analyse betegnes som deler av samme helhetlige prosess (Kversøy 2018, s.99).

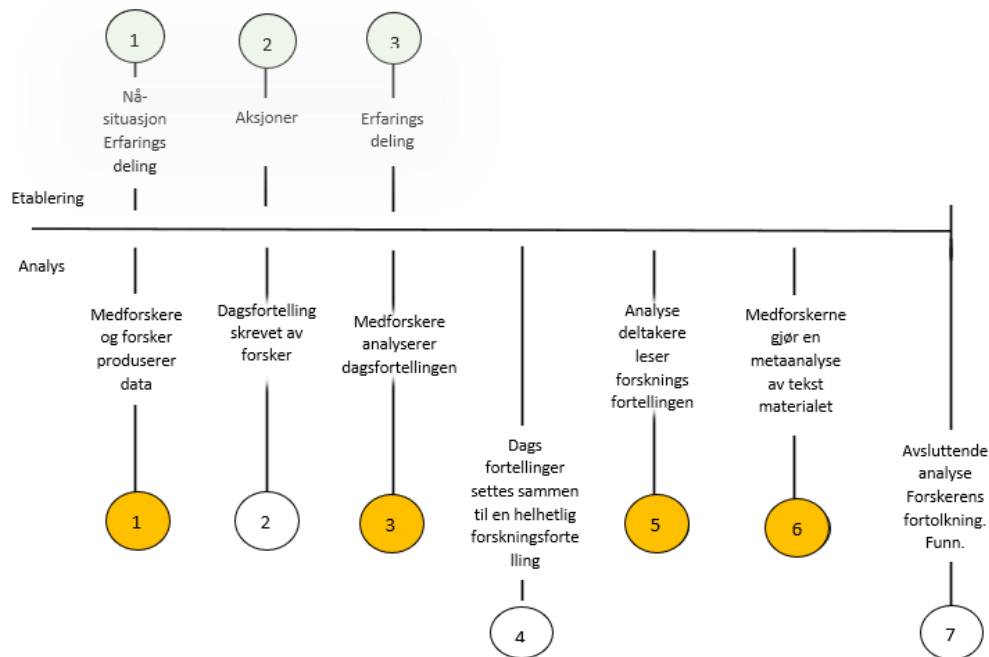
Ved å velge en analysemetode som involverer medforskere i samproduksjon forsøker jeg å oppnå flere ting; - legge til rette for at forskningsprosessen er forståelig og relevant i de ulike delene av prosjektet, utforske medforskernes opplevelser og perspektiv som kan frembringe ny kunnskap. Legge til rette for at medforskernes stemme kommer tydelig frem, bidra til at deltakelsen fører til utvikling i arbeidet og at de bedre mestrer situasjonene de står i.

Kversøy (Kversøy 2018, s. 93). beskriver dette som kvalitetskriterier for medvirkning og relevans i aksjonsforskningsprosessen.

Med den valgte metoden for analyse i studien forsøker jeg å etterleve verdiene i aksjonsforskning samtidig som jeg imøtekommer forskningens krav til systematisk analyse og reflektert avstand (Levin, 2012, s. 134).

## 6.1. Analyse gjennom syv ledd

Analysemetoden består av totalt syv ledd, og i denne delen fokuserer jeg på det som er illustrert *under* midtlinjen i oversikts figur 5. Videre beskrives innhold og gjennomføring av hvert analyseledd.



Figur 5: *Prosjektoversikt; Gjennomføring av analyse.*

Fargene i figuren indikerer i hvilke ledd vi har samprodusert (gul), og hvilke ledd jeg som forsker har gjort alene (hvit). Hvor mye medvirkning det er i de ulike leddene handler om medforskernes ønsker, rammer og tid forsker og medforskere har til rådighet i prosjektet (Kversøy, 2018, s. 99). Analysemetoden viser hvordan vi i samproduksjon har vært i en praktisk hermeneutisk fortolkningsprosess gjennom alle fasene i prosjektet.

**Første analyseledd** består av alt materiale vi produserte i hvert møte, i erfaringsdelinger og etikkrefleksjon. Flippover, pedagogiske soler, individuelle logger og forskerlogg er metoder brukt for i produksjon av data.

**Andre analyseledd består** av dagsfortellinger skrevet av meg som forsker etter hvert møte med etikkrefleksjon. Dagsfortellingen er skrevet på bakgrunn av det som foregikk i møtet

den aktuelle dagen. Den har form som et referat skrevet utfra forskerloggen, medforskernes logger, min hukommelse om det som ble sagt og gjort. Målet var at dagsfortellingen skulle være koherent med medforskernes logger og deres opplevelse av hva vi gjorde i møtene.

**Tredje analyseledd** består av medforskernes lesing av dagsfortellingen fra forrige samling. Ved oppstart av hvert møte fikk medforskerne utdelt hver sin kopi av dagsfortellingen med leseveiledning;» *Når du leser denne teksten, marker ved det som du kjenner «griper» deg eller berører deg. Du trenger ikke begrunne hvorfor. Legg til om det er noe du mener må endres»* (Kversøy, 2018).

**Fjerde analyseledd** består av alt samlet materiale analysert av medforskerne gjennom alle fasene kalt «Forskningsfortelling». Alt medforskerne hadde analysert i fasene ble samlet av meg som forsker. Det ble til en helhetlig fremstilling av prosjektet på 19 sider.

**Femte analyseledd** består av analysedeltakernes lesing av Forskningsfortellingen. Alle medforskerne fikk forespørsel om de ønsket å delta i lesing av denne. Tre av 18 medforskere takket ja til dette. I tillegg ble to eksterne analysedeltakere forespurt og takket ja. En jobbet på annen avdeling i den videregående skolen, mens den andre jobbet i offentlig forvaltning. Ingen av de eksterne analysedeltakerne hadde tilknytning til prosjektet.

På grunn av covidsituasjonen ble det gjort ulike avtaler om gjennomgang av forskningsfortellingen. De interne analysedeltakerne fikk samlet gjennomgang av fremgangsmåten mens jeg møtte de to eksterne adskilt. Analysedeltakerne fikk beskrevet en fremgangsmåte for lesingen av forskningsfortellingen (vedlegg 3) Grunnspørsmålene i analysen var *Hva griper deg? Hva opplever du kommer til syne?* (Kversøy,2018, s.102) Forskningsfortellingen ble gitt som eget papireksemplar til hver analysedeltaker med fremgangsmåte for analyse beskrevet på fremsiden; «*Når du leser gjennom denne teksten, marker med gul merketusj det som du legger spesielt merke til eller som griper deg på noen måte*». De trengte ikke begrunne valgene sine. For hver andre\tredje side skulle de skrive ned en til to setninger om hva de opplevde kom til syne i teksten. De trengte heller ikke begrunne det. (Kversøy, 2018, s.103). Alle fikk informasjon om at det var valgfritt å følge fremgangsmåten. De brukte 1 til 5 uker på analyse av forskningsfortellingen.

Analyse av forskningsfortellingen viste flere fellestrekk om hva analysedeltakerne merket seg ved. At personalet hele tiden jobbet videre med vilje til mer læring og innsikt. De hadde ikke

løsningen på de etiske utfordringene, men vilje til å reflektere over dem. En analysedeltaker stilte spørsmål rundt åpenhet i møtene med etikkrefleksjon. Om den var like stor i alle samlingene. Kommentar på dette handlet om personalets utsagn om at de hadde lik tankegang, lengre ut i prosjektet viste materialet hvor ulike oppfatninger de hadde av en og samme situasjon. Alle analysedeltakerne markerte data som omhandlet åpenhet, bruk av hverandre og humor.

Etter gjennomlesing av alle markeringer og kommentarer samlet jeg all markert data i et felles dokument. Ord og setninger som var merket av flere ble kopiert inn antall ganger tilsvarende analysedeltakere som hadde markert. Dette for å synliggjøre hvilke data som var særskilt fremhevet og prioritert av analysedeltakerne. Håndskrevne kommentarer ble skrevet inn på samme sted som det var gitt i forskningsfortellingen. Kommentarer med personlig preg som; «*sammenlignet med andre synes jeg ...*» i forskningsfortellingen som ikke hadde relevans for analysen ble tatt bort. Det var svært få av dette slaget. Dokumentet med analysert data ble så lagret i ny fil, uten fargekoder og skrevet ut i fire eksemplarer for metaanalyse av medforskerne.

**Sjette analyseledd** består av metaanalyse. Materiale i metaanalysen er etter analysedeltakernes lesing av forskningsfortellingen.

18.01.21 møttes 16 medforskere til møte for metaanalyse etter analysedeltakernes lesing. I fire grupper à fire personer fikk de utdelt tre konvolutter, en konvolutt pr. fase med materiale. Jeg gav eksempel på hvordan materiale kunne jobbes med i metaanalysen med utgangspunkt i spørsmålet; *Hvilke fellestrekk finner dere i materialet?* Materialet ble drøftet, klippet opp og sortert, hver fase for seg. Etter sortering samlet og merket de bunkene med Post-It lapper med fellestrekk og la i tilhørende konvolutt. Bunker med materiale som de ikke fikk tid til å bearbeide ble merket med «ikke lest» og «til overs». Under metaanalysen snakket jeg med medforskerne om det de fant i materialet. Her kom det frem spennende perspektiv, tanker og betraktninger på materialet. Betraktninger jeg som forsker ikke hadde forutsetninger for å kunne oppdage. De gav uttrykk for gjenkjennelse i materialet og gjennom samtalene belyste de materialet med sine tolkninger. De så i samsvar mellom materialet og egne opplevelser. Jeg noterte dette i forskerloggen. I denne prosessen styrket medforskerne fortolkningsprosessen gjennom sin praktiske diskurs. Med en tidsramme på to timer og 16 medforskere var det ikke mulig å gjøre en detaljert

metaanalyse, men det ble lagt et grunnlag for analyseledd 7. Etter metaanalyse hadde medforskerne formulert disse temaene i materialet; *følelser, faglig fokus, refleksjon, arbeidsmiljø, struktur, relasjon, motivasjon, grunnsyn, kultur og vi lærer best når...*



Tabell 3; Eksempel på fellestrekk etter metaanalyse.



**Syvende analyseledd.** Forskerens avsluttende analyse. Som masterstudent opplevde jeg dette siste analyseleddet som et krevende og omfattende arbeid. Jeg har vært i prosjektet som forsker og fasilitator. Underveis har jeg sett tema komme frem etter hvert som materialet har blitt bearbeidet og analysert av medforskere og analysedeltakere. Forståelsen min har stadig blitt påvirket og endret i møte med ulike fortolkninger og kommentarer. Jeg har beveget meg mellom deler og helheten påvirket av ulike forståelser i et hermeneutisk prosjekt. Forståelsen min har kontinuerlig utvidet i møte med personalets fortolkninger og perspektiv på tema (Kvale og Brinkmann, 2015). Med lite erfaring fra analysearbeid søkte jeg en måte å analysere materialet på i dette siste leddet. Fejes & Thornberg (2015, s.79) skriver at det finnes ikke en generell prosess når det gjelder analyse- og tolkningsprosessen innen hermeneutisk forskning. Malterud (2013, s.111) skriver at det finnes mange veier til mål. I Hermeneutisk teori beskrives Allmenn fortolkningslære som den videste retningen innen hermeneutikken. Den kan anvendes på ulike typer empirisk materiale. I denne retningen er det å få en forståelse, ikke en forklaring av opplevelsen som står i fokus (Fejes & Thornberg, 2015, s.74). Valg av tilnærming for å forstå og fortolke det empiriske materialet avhenger av forskerens inngang og forforståelse (Fejes & Thornberg, 2015, s.80). Den kvalitative analysen skal være preget av åpenhet, systematikk og være fundert i datamaterialet (Fejes & Thornberg, 2015, s.82).

I dette avsluttende analyseleddet forsøkte jeg å åpne meg for materialet og innta en analytisk refleksivitet for å identifisere hvilken kunnskap prosjektet kan ha frembrakt (Ulvik et al., 2022). Problemstilling og forskningsspørsmål ble brukt som redskap i analysen (Fejes og Thornberg, 2015). Ved å bruke medforskernes utarbeidede fellestrekk i analysearbeidet holdt jeg meg nært til deres beskrivelser samtidig som jeg forsøkte å se materialet så åpent som mulig (Kvale og Brinkmann, 2015, s.241).

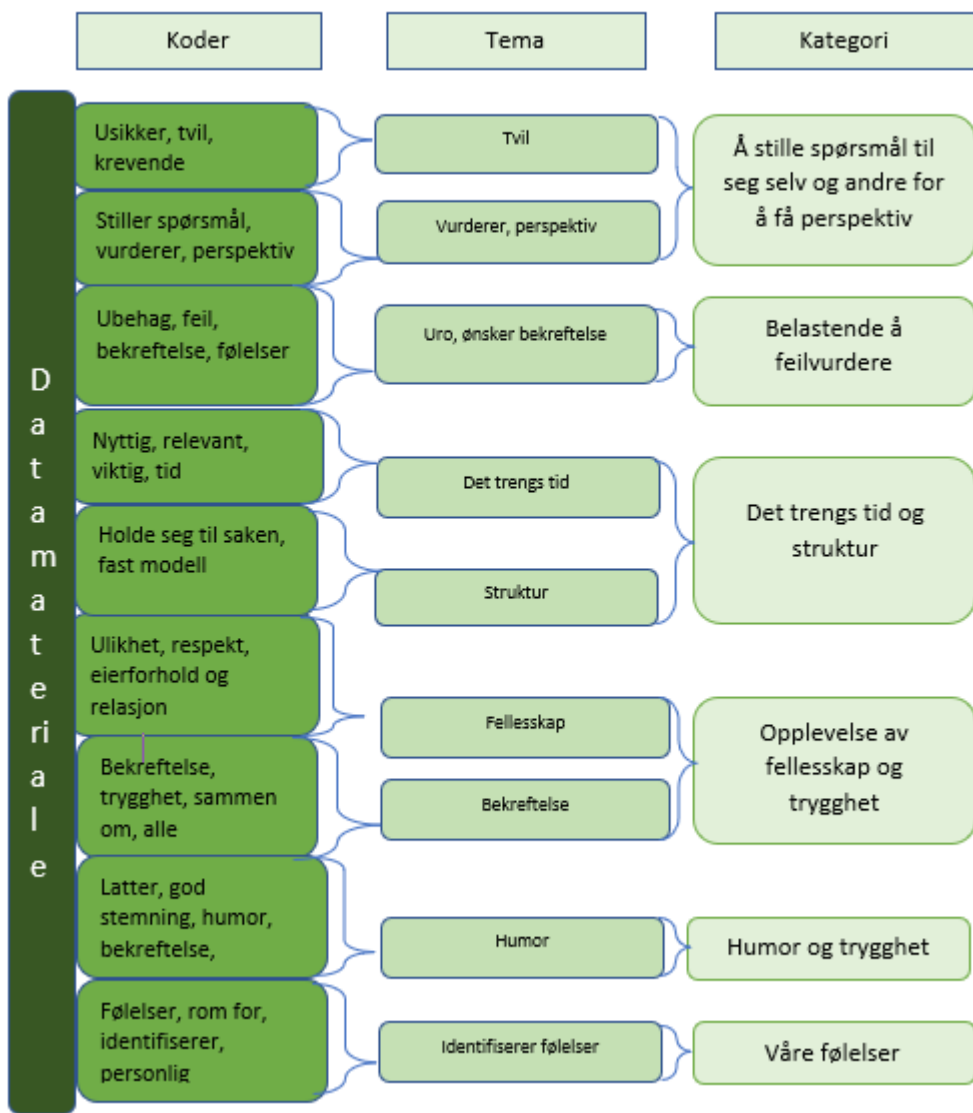
I praksis vil det si at jeg har gjennomgått alt bearbeidet tekstmaterialet fra alle fire gruppene fra analyseledd 6, med tilhørende tema. Jeg så på hvilket materiale medforskerne sorterte under hvilke tema. Jeg så på likheter og forskjeller mellom gruppene. Det gav meg en grov oversikt over medforskernes prioriteringer og valg. Materiale med lignende tema dannet kategorier. For eksempel; arbeidsmiljø, arbeidskultur, og relasjon.

Tekstmaterialet medforskerne ikke hadde tematisert i metaanalysen ble så bearbeidet. Disse var navngitt med tekst «til overs», «ikke sortert». Jeg leste gjennom og så om disse hadde

fellestrekk med de allerede utarbeidede tema og om det kunne inngå i eksisterende kategorier. Materialet som ikke passet inn under eksisterende kategorier fikk nye koder som igjen dannet egne tema. Jeg var i en hermeneutisk frem og tilbake prosess mellom deler og helhet i materialet. Deler som i kommentarer fra medforskere og analysedeltakere sett i lys av helheten i materialet.

Videre tok jeg et eget eksemplar av tekstmaterialet og foretok en åpen koding (Kvale & Brinkmann 2015, s. 226). Alt materiale ble gjennomlest på nytt og kodet. Her forsøkte jeg å innta en analytisk avstand til medforskernes opplevelser. Jeg samlet materiale med koder som lignet på hverandre og omhandlet det samme under tema utarbeidet av medforskerne i metaanalysen. Disse ble brukt som foreløpige kategorier, Malterud (2013, s. 108) vektlegger at jeg som forsker må formidle essens fra medforskernes opplevelser.

Jeg fortolket i lys av erfaringer og uttalelser fra medforskere. Der materialet kunne passe under flere tema så jeg på kommentarer gitt av analysedeltakerne og medforskere for å få et større perspektiv. Temaene ble så organisert slik at de dannet kategorier av funn som kunne svare på forskningsspørsmål og problemstilling. Kategorier som ikke svarte på forskningsspørsmål eller problemstilling ble utelatt. Tema som omhandlet det å være medforsker ble valgt bort. Underveis i analysearbeidet noterte jeg tanker og spørsmål til materialet i forskerloggen.



Tabell 4; *Eksempler fra analyseledd 7.*

## 7. Presentasjon av funn

I denne studien har det vært ønskelig å undersøke hvilken betydning systematisk etikkrefleksjon kan ha for personale i videregående skole. I dette kapittelet presenteres funn fra studiens tre faser, med tilhørende forskningsspørsmål. Funnene drøftes mot relevant teori og kunnskap presentert i teorikapittelet. Etter analyse kommer det frem flere funn som samsvarer med studier gjort på bruk av systematisk etikkrefleksjon. Disse viser at etikkrefleksjon har betydning for deltagerne individuelt og i det profesjonelle fellesskapet. Det fremkommer også funn som skiller seg fra andre studier. Disse funnene omhandler hva som påvirker deltakelse og opplevelsen av systematisk etikkrefleksjon. I funn presenteres sitater fra medforskere, disse er oppført i kursiv.

### 7.1 Fase 1. Før etikkrefleksjon

Funn fra denne fasen omhandler forskningsspørsmål 1; *Hvordan opplever og håndterer personalet etiske utfordringer før deltakelse i systematisk etikkrefleksjon?*

#### 7.1.1 Etiske utfordringer kan så tvil om egen kompetanse.

Funnet viser at etiske utfordringer oppleves ulikt av personalet, mange beskriver at det oppleves som krevende og vanskelig. De gir eksempler på spørsmål som dukker opp i og etter etiske utfordringer «*Hva skjedde nå? Kunne jeg forhindre det? Kan jeg nok om dette?*» Etiske utfordringer kan føre til usikkerhet, og det kan skape tvil om egen kompetanse. Noen medforskerne sa også at etiske utfordringer kunne oppleves som utviklende, om de hadde det de kalte for «rette verktøy».

#### 7.1.2 Å stille spørsmål til seg selv og andre

Personalet beskriver ulike måter å håndtere etiske utfordringer på. En måte som beskrives for å håndtere er å gå inn i en indre dialog der de tenker over og stiller spørsmål til seg selv om egne handlinger. De sammenligner seg med andre og vurderer valgene de har gjort. Handlingene vurderes også mot tidligere erfaringer og det de er blitt enige om i personalgruppen. De omtaler vurderingene som å ha «*styremøte med seg selv*» og søker svar på om de har handlet rett eller galt. Gjennom å stille disse spørsmålene forsøker de selv å belyse valgene de tok for å få ulike perspektiv på situasjonen. En ansatt beskriver at h\*n bruker natten til å tenke på og bearbeide sine opplevelser etter å ha stått i etiske

utfordringer; «- jeg tar det kanskje ikke opp før neste dag, etter å ha tenkt på det gjennom natten.»

Funnet viser at de også stiller spørsmål til andre. Disse samtalene oppstår uformelt, det varierer hvor og hvem de snakker med. I dialog med andre lytter de og speiler hverandre, ønsket er det samme som i den indre dialogen; - å få perspektiv på seg selv og valgene de har gjort i en vanskelig situasjon. Andre ganger bruker de kollegiet og deres erfaringer for å reflektere over situasjonen. Sammen forsøker de å se for seg ulike utfall på utfordringen for å forebygge fremtidige etiske utfordringer. De beskriver det som «å tenke i forkant» om å se for seg situasjoner som kan hjelpe dem å se alternative løsninger på utfordringen. De ønsker å forbedre sin praksis og sier at å stå i etiske utfordringer «kan iverksette prosesser».

### 7.1.3 Feilvurderinger oppleves som belastende

Flere beskriver følelsen av å ha gjort noe «feil». Det beskrives i funnet at de kjenner det i kroppen. De uttrykker at «det er ikke alltid snakk om direkte feil som gjøres, men noe som føles litt feil». De refererer til følelsen, den indikerer noe som de ikke helt klarer å beskrive. De uttrykker at det fører dem inn i dialog med seg selv og andre. Når de gjør dette, søker de en bekreftelse på hvordan de har håndtert den etiske utfordringen. De søker bekreftelse fra andre «da vil jeg kanskje ha bekreftelse på at det jeg gjorde ikke var så galt». Funnet viser at relasjoner kollegaene imellom har betydning for om personalet opplever at de har støtte eller står alene. Personalet sier at de alltid ønsker å handle til elevens beste og uttrykker stolthet og glede over arbeidet. De uttrykker også en frykt for å handle «på tvers av verdier og idealer» En ansatt sier; «- å gjøre feilvurderinger kan derfor oppleves følelsesmessig belastende».

## 7.2 Fase 2. I etikkrefleksjon

Denne fasen omhandler funn fra forskningsspørsmål 2: *Hvordan opplever personalet deltakelsen i systematisk etikkrefleksjon?*

### 7.2.1 Behov for organisering, struktur og tid

Personalet beskriver at de opplever at etikkrefleksjon er viktig å ha på agendaen, og ha nok tid til refleksjon. I en hektisk og krevende arbeidshverdag oppstår situasjoner som de må håndtere akutt. De uttrykker at de trenger tid til å bearbeide og tenke gjennom valgene de

gjør. I materialet uttrykkes det at struktur, gruppestørrelsen og en utenforstående fasilitator bidro til alle kunne delta og gå i dybden på utfordringen.

Funnet viser at personalet trenger tid til å formulere hva de etiske utfordringene handler om for å kunne sette ord på verdier og følelser som står på spill. Ved å bruke samme modell i hvert møte ble personalet kjent med strukturen og innholdet i modellen. Det satt en ramme for samtalene; «*det er lettere å holde seg til saken når en har en modell*». Ved å ha modellen synlig på tavlen uttrykte mange at de oppdaget flere perspektiv og muligheter for handling som de kunne ta i bruk i sin hverdag. Modellen hjalp dem mot et avsluttende handlingsalternativ med avklaring av ansvar.

### 7.2.2 Etikkrefleksjon oppleves relevant

Dette funnet handler om personalet ulike beskrivelser av opplevelsen av relevans. Ord som relevant, lærerikt og motiverende ble brukt i loggene etter etikkrefleksjon. De uttrykker at det var etiske utfordringer fra deres arbeidshverdag som var i fokus i etikkrefleksjonene, utfordringer de kjente seg igjen i. De beskriver at de ser at etikkrefleksjon har relevans utover dem selv som ; «- *dette er svært nyttig, både for meg selv, kollegaer og andre samarbeidspartnere*». Flere fremhevet at de gjorde nytte av erfaringene fra etikkrefleksjon i sin hverdag på arbeidsplassen.

### 7.2.3 Vi lærer best i fellesskap

I materialet fremkommer det at personalet har jobbet med kulturen i avdelingen, med det som «*satt i veggene*». Det omhandler skillet mellom pedagogisk\ ikke pedagogisk personale. Ved at alle i avdelingen deltok i etikkrefleksjon opplevde de at det var personalet i fellesskap som var «*i fokus*». Flere fremhever betydningen av at hele personalgruppen deltok siden det er alles ansvar å «*vurdere etikken i arbeidet*». I etikkrefleksjon opplevde de at de står i de samme utfordringene. Det er like vanskelig for alle uavhengig av fagbakgrunn og stilling. De sier at de ser hverandres ulikheter og beskriver viktigheten av hverandres ressurser. En ansatt skriver; «*Jeg er en del av fellesskapet*» og en annenskriver «*vi får til sammen*».». At alle deltok og engasjerte seg gav gode refleksjoner som ledet til handlingstiltak, en av personalet uttrykker «- *flere hoder som tenker sammen finner bedre løsninger!*» Håndtering av etiske utfordringer ble reflektert over og snakket om i fellesskap, i stedet for råd gitt til enkelte i tilfeldige samtaler. De opplevde å finne gode løsninger sammen og utformet mål i fellesskap. Personalet sier at det gir større eierskap og trygghet til det de står i.

#### 7.2.4 Trygghet og humor.

Flere i personalet beskriver opplevelsen av å delta i etikkrefleksjon med teamet som «- *god tilstedeværelse, vi liker jobben vår*». Personale omtaler seg selv som åpne og positive, og de uttrykker at humor er viktig «*for å kunne stå i det*». Personalet uttrykker også at det opplevdes krevende å beskrive etiske utfordringer, tanker og følelser. Det var mange «*prosesser i gang samtidig*». Gjennom humor skapt trygge rammer for å dele opplevelser. De sier at de opplevde det som trygt å være uenige, en ansatt uttrykker seg slik i loggen «*Vi tør å si dårlige ting også!*».

#### 7.2.5 Identifisere og sette ord på følelser

Personalet uttrykker at de opplevde at det var søkelys på *deres* følelser i etikkrefleksjon. De beskriver det å snakke om følelsene som å ta «*uroen på alvor i ettertid*». I etikkrefleksjon kunne de identifisere hva de ulike følelsene handlet om. I Vårt problemmodellen var fasen *Følelser* en av det ble brukt mest tid til å reflektere over. Flere beskrev det som utfordrende å sette ord på følelser og verdier knyttet til disse, og det var «*godt å lytte til andres beskrivelse*».

Funnet viser at de ansatte opplevde motstridende følelser i etikkrefleksjon og de satte ord på det. De uttrykker behov for å tenke tilbake på situasjoner, hente frem og sette ord på det de kjente på når de stod i situasjonen. De identifiserte følelser i fortid, og i nåtid i etikkrefleksjon og forsøkte å se disse i sammenheng med normer, verdier og praksis. Personalet beskriver deltakelsen i etikkrefleksjon som veldig personlig, «*på godt og vondt*». En ansatt beskriver dette som «*Nytenkende, jeg tenker på hvilke følelser jeg hadde*»

### 7.3 Fase 3. Erfaringer etter etikkrefleksjon

Forskningsspørsmål 3; *Hvilken betydning kan erfaringene fra systematisk etikkrefleksjon ha for personalets håndtering av etiske utfordringer?*

#### 7.3.1 Oppdagelsene åpner for erkjennelse

Etter deltakelse i etikkrefleksjon sier personalet at de har lært at det er forskjell på en faglig og en etisk utfordring. Etter deltakelsen klarer de lettere å identifisere etiske utfordringer i sin hverdag. Personalet erkjenner at de tidligere har handlet uten å reflektere over valgene som er gjort. Flere sier «*jeg har gjort ting uten å tenke grundig nok om det er etisk rett*» og erkjenner at det er avvik mellom hvordan de ønsker å fremstå og hva de faktisk gjør i sin

praksis. Etter deltakelse i etikkrefleksjon stiller de fortsatt spørsmål ved egne handlinger. Men reflekterer nå over verdier, normer og prinsipper de har uttalt at praksisen deres skal gjenspeile. Gjennom erfaringene fra etikkrefleksjon har de fått en større bevisste om hvilke spørsmål de stiller til sine handlinger og hva de reflektere over. Flere uttrykker på ulike måter at de ser seg selv i et annet lys, fra rettfærdiggjøring av sine handlinger til å reflektere over hvilke verdier som styrer deres handlinger i praksis.

### 7.3.2 Hjelp til personalets følelser

Dette funnet viser at erfaringene har gitt personalet en strukturert måte å tenke på, og snakke om etiske utfordringer og følelser knyttet til disse. De erfarer at de kan bruke fasene og strukturen fra Vårt problemmodellen individuelt og i fellesskap når de skal håndtere etisk utfordrende situasjoner. Alene og sammen i kollegiet. De fortalte at «*modellen kan overføres til vår praksis*» og beskrev det som en «*første hjelp til personalets følelser*». Ved å tenke systematisk og samtale utfra en struktur er det lettere å snakke om utfordringer og opplevelsene knyttet til disse. Det «*gir en større trygghet i hverdagen*».

### 7.3.3 Vi ser muligheter og begrensninger

Kulturen for å snakke om vanskelige utfordringer i avdelingen er blitt større. De føler det er lettere å ta opp og snakke om dem i fellesskapet. Utfordringene sees i en større helhet og de beskriver en bedre forståelse for hverandre og situasjonene de står i. Det har også medført at det er lettere å be om andre sitt perspektiv, for det handler ikke «*om å finne en fasit eller å ha rett.*» Med flere perspektiv ser de flere muligheter.

Personalet uttrykker en større innsikt i hva som påvirker deres praksis og sier at «*godt arbeid med verdier fører til god praksis*». De sier de har fått større bevissthet om hvordan verdier og følelser blir utfordret når de står overfor etiske problemstillinger. Det har betydning for praksisen deres. Erfaringene har bidratt til å se både muligheter og begrensninger i arbeidet, hva de bør og kan gjøre i krevende utfordringer. En beskriver at «*Jeg kan endre meg når jeg blir bevisst på mine handlinger*», en annen sier «*det er lov å be om hjelp*». Erfaringene fra etikkrefleksjon bidrar til at de kan mestre situasjonene i sin praksis på en bedre måte.

## 8. Drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg funn tilhørende hver fase i lys av relevant teori, litteratur og forskning presentert i kapittel. 3.



## 8.1 Opplevelse - og håndtering av etiske utfordringer før deltakelse i systematisk etikkrefleksjon.

Et tilbakeblikk på funn fra første fase viser at; etiske utfordringer kan så tvil om egen kompetanse, personalet stiller spørsmål til seg selv og andre for å få perspektiv, og å gjøre feil oppleves som belastende.

### 8.1.1 Følelse av uro og tvil kan føre til belastning

Bjørkelo et al., (2013) viser til at en til to tredjedeler av all kommunikasjon på arbeidsplassen inneholder elementer som omhandler håndteringa av emosjoner. Emosjoner knyttet til eget arbeid har betydning for personalets arbeidshverdag. I erfaringsdelingen i oppstart av prosjektet beskrev de ansatte en følelse av uro over å ha handlet feil i utfordrende situasjoner. De fortalte om følelsen av å ha handlet «litt feil» og spørsmålene de de stilte seg selv. I materialet er det flere spørsmål som uttrykker tvil ;«*Hvordan ville jeg at eleven skulle blitt møtt om det var min ungdom? Hva skjedde egentlig? Kunne vi gjort dette på en annen måte?*» Spørsmålene viser at de går inn i en dialog med seg selv. Følelsen fører til at de stiller spørsmål ved det som har skjedd. De forsøker å håndtere opplevelsen etter utfordringer med de strategiene og verktøyene de har. En uttrykker at «*jeg tenker både lavt og høyt med meg selv og andre*». Det kan tolkes som at personalet forsøker å få oversikt og perspektiv på situasjonen når de søker andres perspektiv på hvordan de har handlet. En bekreftelse på om de har gjort gode valg i en utfordrende situasjon. En beskriver det slik; «*da vil jeg kanskje ha en bekreftelse på at det jeg gjorde ikke var så galt*». Botnen Eide et al., (2022) beskriver at «*følelsen av feil*» kan sees som å felle en *implisitt dom* over det man føler i en situasjon, en verdidom over situasjonen. Denne verdidommen kan avspeile verdier som er skjult for den ansatte. Verdier kan vises seg gjennom følelser når en føler på dette litt uklare «noe». Aadland (2020) omtaler disse verdiene for verdier *i* praksis, de praktiske verdiene som kommer til syne i praksisen og som kan være skjult for den som utfører handlingen.

Personalet kan ikke bestemme seg for å la være å føle eller bestemme seg for å føle annerledes. Følelsene er noe man «gjør» og som fører dem til å stille spørsmål til seg selv og andre (Botnen Eide et al.,2022, s.120). At følelsene beveger dem mot å søke perspektiv og bekreftelse samsvarer med teori om at følelsene beveger tenkningen mot iverksettelse av bestemte handlinger (Molewijk, 2011). Normann Eide (2021, s.58) sier at mye av den registreringen som skjer i vårt indre skjer på et ubevisst nivå. Hvordan personalet fortolker

seg selv avhenger av deres tidligere erfaringer og følelsesmessige opplevelser. Positive og negative. Følelsen kan skape en ubalanse i det indre som fører oppmerksomheten mot følelser de har erfart tidligere. Det kan påvirke deres handlinger og valg ubevisst (Normann Eide, 2021).

Å kjenne på tvil om egen kompetanse kan sees i sammenheng med Colnerud (2015) sin beskrivelse av moralske sensitivitet. Det kan tyde på at personalet påvirker elevens sårbarhet gjennom handlinger som har gått på tvers av verdier, godt faglig skjønn eller motstridende valg. Andre faktorer knyttet til moralsk sensitivitet handler om opplevelsen av skyld og verdikonflikter, der læreren ikke handler i tråd med elevens interesser. I materialet beskrives det også at; «*noen ansatte håndterer bedre å stå i etiske utfordringer*». Colnerud (2015) sier at risikoen for moralsk stress variere mellom mennesker. Den avhenger av den moralske sensitiviteten og mestringsevnene.

Beskrivelser om følelsen av å handle feil kan forstås som at personalet blir mer selvbevisst gjennom den fysiske fornemmelsen av kroppens indre tilstand. Normann Eide (2020) beskriver at evnen til å legge merke til sin kroppslige indre tilstand, som en indre persepsjon gir mulighet til å være bevisst på seg selv og hva en føler. Aristoteles (Molewijk, 2011). sier at dette er naturlig og at følelsen beveger tenkningen og adferd i bestemte retninger. Det kan føre til et behov for perspektiv og bekreftelse. Om personalet opplever tvil om egen kompetanse og står med alene med tvilen kan det føre til selvbedømmelse, og følelse av skyld og skam. Normann Eide (2020) beskriver at tilbaketrekning er en naturlig respons hvis en opplever å bli bedømt av andre eller seg selv. Tilbaketrekning kan bidra til å skape trygghet på avstand fra den etiske utfordringen. Å ta natten til hjelp ble nevnt av en ansatt som en strategi for å håndtere opplevelser. Utsagnet «*tar det kanskje ikke opp før neste dag*» viser at det er individavhengig hvordan den etiske utfordringen håndteres. Ifølge Normann Eide (2020, s.360) kan denne strategien resultere i repeterende negative tanker om seg selv. Det kan forsterke opplevelse av å stå alene med belastningen etter en etisk utfordring.

Dette funnet bekreftes i studier om helsepersonells opplevelse av etiske utfordringer før deltakelse i etikkrefleksjon (De Snoo- Trimp, 2017). Personalets opplevelser av belastning samsvarer med forskningen gjort i skolefeltet (Bjørkelo et al., 2013), og i litteratur om følelsenes fungering (Normann Eide, 2020). Funnet som helhet viser at håndtering av etiske

utfordringer kan oppleves som emosjonelt belastende. Sensitivitet og tolkning av egne følelser påvirker personalets opplevelse av etiske utfordringer. Mangel på funksjoner og arenaer for å håndtere disse kan føre til moralsk stress og lav jobbtilfredshet, som kan lede til utbrenthet. Det bekrefter Skaalvik og Skaalvik (2013, 2017 og 2018) sine resultater om lærernes opplevelse av stress og utmattelse i sitt arbeid.

Molewijk et al., (2015) viser i sin studie gjort i psykiske helsetjenester viser også at etiske utfordringer håndteres på ulike måter, ofte uformelt. I ad-hoc samtaler med kollegaer og på uformelle arenaer. Etiske utfordringer ble i psykisk helsetjeneste sett som en byrde av mange mens andre så det som en positiv del av den profesjonelle praksisen, dette til tross for at de ikke hadde fast arena eller strukturer for å snakke om etiske utfordringer og belastninger i forbindelse med disse. Dette underbygger funnet i denne studien om at personalet i den videregående skolen også opplever etiske utfordringer ulikt, med ulike måter å håndtere disse på. I samsvar med Molewijk et al., (2015) sine funn viser det seg også her at enkelte opplever at de etiske utfordringer kan skape positive prosesser om de har de rette verktøyene i organisasjonen (Vrouenraets et al., 2020, Gjerberg et al., 2014, Weidema et al., 2013).

### 8.1.2 Personalet trenger språk og arena for å håndtere

Ifølge Aristoteles (Fossheim 2006) har mennesket den unike evne til å tenke abstrakt og gjøre bevisste valg. Personalet uttrykker i materialet og i erfaringsdelingen gode holdninger til egen praksis og utfordringene de møter. De sier at etiske utfordringer kan «*iverksette prosesser*» De bruker både dialog og refleksjon for å vurdere sine handlinger. Dewey (Rodgers 2002) peker på at holdningen individet har til å reflektere kan åpne for læring, men at det ikke er nok i seg selv. Mennesket er påvirket av sine fordommer og kan finne det som det selv ønsker å se som sant. En har ikke god dømmekraft i seg selv bare fordi en forstår generelle prinsipper som omhandler helheten en står i og opplever (Rodgers 2002, Aasen, 2008). Når personalet tenker på og snakker om egne moralske handlinger og valg, vektlegges noe i situasjonen eller handlingen mer enn noe annet. Evnen til å se seg selv og sin situasjon avhenger av flere perspektiv og den etiske kompetanse (Kversøy, 2017). Ønsket om bekreftelse og gjenopprettelse av den indre balanse kan påvirke hva som blir fortalt og overskygge behovet for et reflektert perspektiv på egne handlinger.

Dewey sier at språket er nødvendig for å skape orden i tankene, og for å formidle erfaringer. (Aasen,2008, s.64). I materialet sees eksempler på hvordan personalet beskriver håndteringen av de etiske utfordringene; «*styremøte med seg selv*» og «*etisk risikovurdering*». De omtaler det som å «*tenke i etterkant*» og bruker «*mentale bilder*» om å se for seg situasjoner. Det er hverdagslige ord satt inn i en etisk kontekst. Colnerud (2015) gir en forståelse av dette når hun beskriver resultatene fra sin studie. Hun viser at lærere mangler et profesjonelt språk. Både for å beskrive det moralske fenomenet de opplever og for å begrunne sine etiske valg.

## 8.2 Opplevelsen av å delta i systematisk etikkrefleksjon

Funn fra andre fase handler om organisering, relevans, fellesskap, trygghet og humor, og følelser.

### 8.2.1 Det trengs tid og struktur for å reflektere

Skaalvik & Skaalvik (2013, s.21) sin studie omhandler lærere spesielt. De sier at tidspress i skolen er en av flere faktorer som medvirker til utmattelse og utbrenthet. Materialet i dette funnet viser at også annet personale i skolen opplever en arbeidshverdag preget av tidspress. Personalet sier at de har for lite tid til å snakke om situasjonene de står i og referer til «- *hvor hektisk og krevende det er å håndtere akutte situasjoner*». Det fremkommer i materialet at personalet ønsker etikkrefleksjon på agendaen i avdelingen. Dette samsvarer med Briseid & Haraldstad,(2019,s249) sin studie på profesjonsetikk i skolen. Den viser at det er et gjennomgående udekket behov for kollektiv refleksjon hos personal i oppvekstsektoren. Fokus og tid brukes på mål- og resultatstyring medvirker til opplevelsen av tidsnød. Studien peker også på utfordringen ved at den pedagogiske ledelsen i skolen synes det er vanskelig å finne gode strukturer for refleksjon, og å initiere til kollektiv refleksjon (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 246). Skaalvik & Skaalvik (2013) sier at opplevelsen av tidspress og nedsatt tilfredshet i arbeidet kan føre til store turnover. Dette bekrefter funnet om behov for organisering og struktur for kollektiv refleksjon (Briseid & Haraldstads, 2019).

Det kommer frem i materialet at å ha nok tid til refleksjon er av stor betydning; « *vi bruker mye tid på fasene verdier og følelser*», «*vi trenger tiden for å gå så dypt i tenkemåten*» « Vrouenraets et al., (2020), Gjerberg et al.,( 2014) og Weidema et al.,(2013) bekrefter nødvendigheten av å sette av tid til etisk refleksjon. Utveksling av mening og erfaringer blant

deltakerne er nødvendig for å få innsikt da «etikk er viktig og vanskelig på en gang». Dette bekrefter igjen viktigheten av å organisere og legge til rette for de kollektive refleksjonene i skolen. Personalet i skolen forpliktes av samfunnsmandatet og profesjonens etiske plattform. Dårlige organisatoriske forutsetninger kan hemme utviklingen av den nødvendige etiske kompetansen hos personalet. Briseid & Haraldstad, (2019, s. 245) sier at alle i en organisasjon foretar etiske avgjørelser, ikke bare ledere. Refleksjon gjennom metodisk arbeid kreves for å integrere ønskede verdier og holdninger i skolen som organisasjon (Aadland, 2020, s.28).

Organisering tid og struktur er nødvendig for å bli kjent med modeller for refleksjon og for å kunne fremstille den etiske utfordringen for hverandre andre. Det er nødvendig for å utvikle en felles reflekterende praksis for å lære nye måter å håndtere utfordringer på (Weidema et al, 2013, s.625).

### 8.2.2 Etikkrefleksjon er relevant for alle

Dewey (Rodgers, 2002, s.844) beskriver at refleksjon må oppleves meningsfullt. Det må den være for å være utviklende mot å lære. Den må gi mening. I funnet var det ord og beskrivelser som kan forstås som at personalet opplevde etikkrefleksjon som svært relevant for dem; «at vi brukte en faktisk case fra egen arbeidsplass», og «Svært nyttig». De sa at det var deres «hverdagsutfordringer i fokus» og de opplevde det som «motiverende» å delta. For å oppleve noe som meningsfullt og relevant er følelsene vesentlige. Ifølge Grenstad (2002, s.82) kan en vite at noe er viktig, men det er ikke før en føler at det har betydning at en opplever det meningsfullt. Personalet uttrykte det som «motiverende» og «Veldig positiv!» Vrouenraets et al., (2020) og Weidema et al., (2016, s.58) påpeker at om etikkrefleksjon ikke oppleves som relevant for deltakerne kan det oppleves som lite hensiktsmessig å delta. Det kan da oppleves som «enda et møte i en rekke av møter» i organisasjonen. Relevansen underbygges i utsagnet fra en ansatt om å ha «gjenoppdaget etikken» gjennom deltakelsen i etikkrefleksjon.

Gjerberg et al., (2014, s.41) viser til at bruk av kunstige problemstillinger og caser gir varierende opplevelser av deltakelsen i etikkrefleksjon. Personalet løfter frem bruken av caser fra egen hverdag og tid til å snakke om disse som sentralt for opplevelsen av relevans. «Vi gjør nytte av refleksjonene hverdagen på jobb». Å dele opplevelser fra reelle situasjoner bidro til innsikt i hverandres praksis, det uttrykkes i utsagnet «det er nyttig og godt å høre

*andres perspektiv på utfordringen*». Colnerud (2015) og Skaalvik & Skaalvik (2013) viser til at lærere ofte opplever å stå alene i utfordringer og mangler muligheten til å få støtte fra andre. Materialet viser betydningen av at alle de som samarbeidet i teamet til daglig deltok ; «*vi får nye perspektiv når vi deler*». De beskriver det som en positiv opplevelse å være sammen, uavhengig av stilling og bakgrunn; «*Vi har jobbet med kulturen i avdelingen, med skillet mellom pedagogiske/ikke-pedagogiske oppgave*». De sier at de er ressurser for hverandre. Gjennom etikkrefleksjon skaper de bedre forutsetninger for elevene samtidig som de «*det ivaretar verdier*». De sier at etikkrefleksjon «*er relevant for alle*». Det gav et felles eierskap. «*Det flerfaglige synet ble løftet frem*». Aadland (2020, s29) sier at etikk er praktisk og handler om små valg i dagliglivet. Personalets beskrivelser av trygghet og eierskap bekreftes av De Snoo-Trimp et al., (2020). De bekrefter at etikkrefleksjon bidrar til at personalet får en arena som gir mulighet for støtte og fellesskap uavhengig av individuelle relasjoner blant personalet.

### 8.2.3 Betydningen av trygghet og humor i fellesskapet

Funn om betydningen av humor i etikkrefleksjon overrasket meg. Det var uventet å finne dette. I gjennomgang av studier gjort på etikkrefleksjon kan jeg ikke finne studier som omtaler bruk av humor i etikkrefleksjon. Det gjør dette funnet spesielt interessant. Viktigheten av trygghet i etisk refleksjon beskrives av flere (Hem et al.,2017; Børslett,2011; Molewijk,2015). Trygghet er et sårbart fenomen knyttet til dilemma og etiske utfordringer, temaene som tas opp til etisk refleksjon handler ofte om sensitive situasjoner. Det kan oppleves personlig og det er tett knyttet til den profesjonelle rollen og hvordan hver enkelt tenker rundt egne handlinger (Hemet al., 2017).

I materialet kan en spore en gradvis større åpenhet blant personalet gjennom fasene i forskningsfortellingen. Jeg ser en endring i beskrivelser av hvordan personalet mener at de «*tenker mye likt*» om etiske utfordringer i sitt arbeid. Fra beskrivelser som «*vi er inne på en del*», «*vi tenker mye likt*», til «*vi ser hvor ulike vi er og hvor forskjellig vi tenker*». Gradvis utover i materialet kan en lese at det viser seg en større åpenhet mellom personalet. Tilliten dem imellom kan se ut til å utvikle seg over tid. Med kunnskap om hvor sårbart det kan være å dele opplevelser av etiske utfordringer vil jeg forsøke å belyse hvordan humor kan ha medvirket til å skape trygghet til i møtene med etikkrefleksjon.

Funnene struktur, tid og relevans beskriver hva som påvirker og har betydning for å snakke om opplevelser etter etiske utfordringer. Når personalet deltar i disse samtalen, gjør de også erfaringer med hverandre og den sosiale konteksten de er en del av. Den er avgjørende for om de opplever tillit og trygghet nok til å kunne dele det de opplever som vanskelig og utfordrende. Botnen Eide et al., (2021) sier at opplevelsen av trygghet og tillit påvirker hvorvidt en involvere seg og viser seg sårbar i samspill med andre mennesker. Ikke minst vurderes konsekvenser det kan få for en selv i den sosiale gruppen om en viser seg sårbar. Hensikten med det som blir sagt og gjort i gruppen vurderes. En vurderer også en eventuell risiko knyttet til det å gjøre seg sårbar og åpne seg for andre. Selv om personalet kjenner hverandre og jobber sammen som kollegaer kan det tenkes at de vurderte hvor mye de ville utlevere om seg selv. Botnen Eide et al., (2021, s. 34). er klare på at det ikke er uvanlig at deltakere i begynnelsen av et samarbeid er litt avventende. Etikkrefleksjon var ukjent for personalet, og fordret nye måter å snakke sammen på. Det var de etiske situasjonene, de som utfordrer og berører og som kan skape tvil som ble tatt opp. Det kan tenkes at de også hadde behov for å føle seg litt frem, for å beskytte seg selv (Botnen Eide et al., 2021, s. 37). Hem et al.,(2017) sier at det må være et trygt miljø å reflektere i. At det i erfaringsdeling og møter med etikkrefleksjon var en forutsigbarhet ved fast fasilitator, kjent modell og faste teammedlemmer kan ha bidratt til et trygt miljø å reflektere i. I materialet finner jeg beskrivelser av humor og latter fremhevet av personalet. Humor ble allerede i oppstarten av prosjektet fremhevet som en viktig faktor for personalet i et samarbeid. Selv om humor var uttalt eksplisitt er jeg usikker på om personalet har vært bevisst betydningen av å bruke humor i etikkrefleksjonene.

Flaten (2021) sier at humor og latter betraktes som et tegn på tilhørighet, den er også et emosjonelt signal til andre om at samværet er godt og ønskelig. Det finnes også i materialet. Personalet skriver at «*stemningen er god*», og en «*god dose humor*» og «*liker å være sammen*». Det kan peke på at en konsekvens av humoren kan øke tilliten i de sosiale relasjonene i gruppen. Det kan tenkes at det kan dempe usikkerhet knyttet til det å dele tanker og følelser om situasjoner som de tidligere har kjent på tvil om. Stemningen, latteren og humoren ser jeg som et sentralt bidrag til trygghet og tillit i etikkrefleksjon. Flaten beskriver også den positive humoren, den er som et sosialt lim og har en viktig rolle i det sosiale livet (Flaten, 2021, s.102).

Den positive humoren kjennetegnes av godlynheth, den er vennlig og virker belønnende. For å kunne bruke den må det være en relasjon bestående av gjensidig trygghet (Flaten,2021). Verdier og forventinger innad i personalgruppen har betydning for hvordan latter, gester og kommentarer ble tolket. Som fasilitator fikk jeg innblikk i hvordan personalet brukte humoren seg imellom. Overdrivelser, referanser til særtrekk og felles opplevelser medførte at jeg i starten måtte spørre personalet om de mente det de sa. Som en utenforstående kjente jeg ikke alle humorsignalene og kodene i gruppen. Tyrdal(2002a, s.31) sier at humorsignalene synliggjør hvilke koder som er etablert i kulturen. Måten personalet fortolket humorsignalene på bidro til bekreftelse og trygghet. Så trygt at de også kunne være uenige, og dele det som kan oppleves som sårbart; «*dårlige ting*» også, og dele tanker og følelser knyttet til de vanskelige opplevelsene. Dette viser hvor viktig humor kan være i bearbeiding av utfordringer generelt. I møte med etiske utfordringer som påfører stress og følelse av utilstrekkelighet, spesielt.

Jeg har observert og deltatt i utforskning av personalets følelser der den positive humoren var aktivt i bruk. Jeg ser måter de brukte humor på som en måte å inkludere andre i sin utforskning av moralsk praksis. En stille spørsmål i loggen; «*hvilken moral har vi egentlig?*» Personalet gjorde hverandre delaktige i tanker og perspektiv ved bruk av humor, det bidro til å gi perspektiv på hvordan situasjoner ble oppfattet og tolket av ulike. Kommentarer, metaforer og referanser til «*julenissen, Jesus og tannfe*» var humorsignal som ble benyttet i refleksjon over moralsk praksis. De faktiske praktiske verdiene i praksis ble sett mot verdier for praksis (Aadland,2020).

Da humoren er en del av denne gruppens kulturelle koder medvirket den til å skape trygghet slik at det ble ufarlig å åpne seg for nye perspektiv. Det kan ha gitt mulighet for å endre synspunkt, å erkjenne avstand mellom verdier for, og i praksis uten at det førte til negativ bedømming av seg selv eller andre. Humoren ser jeg som et stort bidrag til å skape trygghet i felleskapet som åpner for å dele i etikkrefleksjon.

Bruken og tolkning av humor i etikkrefleksjon ser jeg i sammenheng med Dewey (1985) sitt sosiokulturelle perspektiv. Han beskriver hvordan friheten til å tenke handler om hvordan sosiale betingelser hindrer eller effektivt medvirker til å fremme utvikling av innsikt og dømmekraft i en sosial gruppe (Dewey 1985.s. 12). Personalet uttrykte at å delta i etikkrefleksjon noen ganger var mer krevende enn andre. De beskriver blant annet avstand



mellom sin utøvende praksis og den ønskede praksisen. Når kommentarer og latter ble brukt for å bekrefte opplevelsen kan det ha bidratt til anerkjennelse av den andres opplevelse. Humor kan ha formidlet aksept og gjenkjennelse til det å stå i vanskelige utfordringer. Det kan ha medvirket til å skape et trygt utgangspunkt for å dele og reflektere, også det som opplevdes som dårlig og ikke-akseptabelt. Om humoren hadde blitt brukt negativt i gruppen kunne det blitt opplevd som en sosial betingelse som hemmet utviklingen av innsikt og dømmekraft. Det kunne ført til at deltakerne kunne følt utilstrekkelighet, skyld eller skam.

I møtene med etikkrefleksjon var det mye latter, det beskrives også i materialet; «*mye latter*» og beskrivelsen «*lo godt*». Normann Eide (2020, s. 359) skriver at å le sammen, og spille på en felles forståelse av hva som er morsomt er befriende. Det bidrar til å ufarliggjøre det å snakke om sårbare tema og en kan se situasjoner annerledes. Hun sier at latter i seg selv er spenningsreducerende og inviterer til kontakt, det er motsatt av hva skyld og skam signaliserer. Ved arbeidsrelatert stress kan latter bidra til avspenning av muskulatur, senker blodtrykk og puls, og stimulerer nervesystemet. Å le sammen er helsebringende. Den gode humoren kan virke som en støtdemper gjennom utfordringer i arbeidet (Flaten 2021, s.112).

Den positive humoren er en døråpner og brobygger mellom den profesjonelle og den personlige yrkesutøveren som håndterer det som er vanskelig og sårbart. Positiv humor kan bidra til å kunne se seg selv i et annet perspektiv, erkjenne og se situasjoner på en ny måte. Slik kan gamle forestillinger og mønster brytes opp, og nye kan etableres skriver Normann Eide(2020).

Jeg ser trygghet og humor i sammenheng med funnene *vi lærer best i fellesskap og etikkrefleksjon er relevant for alle*. De underbygger at det er behov for refleksjon over moralske handlinger. Kultur og kontekst påvirker de sosiale betingelsene mellom de som deltar, det skaper forutsetninger for hva deles og hvilken innsikt de får i seg selv og hverandre. Funnet om trygghet og humor viser hva som er av verdi for de involverte. Det kan også være av verdi for kunnskapsutviklingen om etikkrefleksjon (Levin, 2012).

#### 8.2.4 Håndtere og regulere følelser

Litteraturen forteller at de fleste filosofer har når det er snakk om moral, sett på følelser som underordnet og annenrangs i forhold til fornuften. Fornuften er blitt framhevet som menneskets vei til erkjennelse og sannhet (Molewijk 2011, s. 384; Vetlesen &

Nordtvedt,2006, s. 11). Aristoteles derimot hevder at følelser er en opprinnelig og integrert del av etikk. Følelsene er en del av vår moralske resonnering og er viktige fordi de berører oss og aktiverer tenkningen (Molewijk,2011, s.384).

Dette funnet viser at ved å delta i etikkrefleksjon kan personalet identifiserte følelsene sine og sette ord på dem. Ved å snakke om og identifiser følelser en opplevde i situasjonen, og etter kan verdier og normer som er skjult for dem komme til syne. Selv de vage følelsene som gjør at en føler «*en har gjort litt feil*» kan signaliserer verdier som personalet styres av i sin praksis. Aadland (2020, s. 78) beskriver disse som verdier-*i* praksis. I materialet beskrives det å identifisere følelser som «*nytenkende*» å tenke fra «*flere sider*». Dette tolker jeg som å tenke tilbake på tidligere følelser og følelsen de kjente når de snakket om situasjonen i ettertid. En frem og tilbakegang. Flere beskriver at det var *fokus på deres følelser* i etikkrefleksjon, samtidig som de «*hadde eleven i syne*». I søk etter forskning og litteratur om refleksjon i skolen fant jeg at mange omhandlet refleksjon rundt eleven og hvordan vi kan legge til rette for eleven. I etikkrefleksjon opplevde personalet at det var rom for deres opplevelse også. Colnerud (2017,s.16) sier at mange etiske utfordringer i arbeidsdagen i skolen kan fortone seg som enkle og bagatellmessige for andre. For de som berøres av situasjonen og må håndtere den er det overhodet ikke en bagatell. Selv små og svake følelser har en grunnleggende etisk relevans . De gir en første indikator på *at noe* står på spill. Aristoteles (Molewijk,2011) sier at disse følelsene skal ikke fordømmes eller undertrykkes.

I etikkrefleksjon kunne personalet hente frem igjen opplevelser og følelser knyttet til utfordringene. En av personalet uttrykker dette som «*å ta uroen på alvor i ettertid*». Å identifisere følelser og snakke om dem kan åpne for å få øye på det som er av moralsk betydning i situasjonen (Molewijk, 2011). Om personalet ikke får anledning til å «*reflektere over følelsene*» kan det føre til emosjonelle reaksjoner, som overstyrer evnen til å tenke og gjøre gode valg i krevende situasjoner. De trenger å bearbeides, blant annet gjennom å settes ord på (Normann Eide, 2020, s.44). Bjørkelo et al.,(2019)hevder at en manglende bevissthet rundt negative emosjoner i seg selv eller i situasjoner kan påvirke relasjonene personalet står i.

Hvordan situasjoner oppfattes kan sette følelsessystemet i gang. Følelser og følelsesreaksjoner forteller noe om hvordan man oppfatter situasjoner (Molewijk, 2011;

Vetlesen & Nordtvedt, 2006). Det er derfor viktig å lære om hva som kan utløse følelsesmessige reaksjoner, beskrevet av personal som «*hva som vekker følelsene i oss*». Personalets tidligere erfaringer, kunnskap om og konteksten de står i preger tolkningen av situasjonen som kan gi følelsesmessige reaksjoner (Normann Eide, 2020).

Personalet beskriver flere motstridende følelser de opplevde under etikkrefleksjonene; «*glede, motvilje, stolthet og frustrasjon*». Og uttrykte at det var utfordrende å beskrive følelser knyttet til de etiske utfordringene. «*det var personlig på godt og vondt*» og at det var godt å «*bli ledet inn i felles refleksjon*».

De beskriver det å være sammen om utfordringene, tenke høyt og sette ord på de gav «*muligheter for å se perspektiv en ikke har sett før*» Vetlesen & Nordtvedt (1996, s.27) beskriver det å innta en «modnet» tilnærming til situasjonen. Det kan som personalet beskriver sees som å se tilbake på situasjonen de har stått i, uten å være preget av selve situasjonen. I etikkrefleksjon kan personalet ta ett skritt tilbake, lytte til andre sine beskrivelser av opplevelsen og hente frem egne følelser. Den modnede tilnærming innebærer at en kan hente frem følelsene fra situasjonen uten å være preget av selve situasjonen (Vetlestad & Nordtvedt, 1996, s.27). I refleksjonen kan de sette ord på følelsene, situasjonen og tolkningen av disse. Ved å dele dette med andre i etikkrefleksjon kan de sammenstille sin tolkning med fellesskapets tolkninger. En av personalet beskriver deltakelsen i etikkrefleksjon som «*å kunne sette ord på følelsene en kjenner på i de ulike situasjonene, å være sammen om utfordringene*».

### 8.3 Erfaringer med systematisk etikkrefleksjon og betydningen av disse.

Tilbakeblikk på funn fra tredje fase handler om; oppdagelser og erkjennelse, personalets følelser, og muligheter og mestring.

#### 8.3.1 Oppdagelser og erkjennelse

I etikkrefleksjon oppdaget personalet handlinger som ikke samsvarte med deres uttalte verdier. En sa «*jeg gjør ting uten å tenke grundig om det er etisk rett*». Og beskrev normer som begrunnelse for valg i den profesjonelle praksisen. Andre formulerte som «*vi har forskjellig syn på hva som er rett*», en annen skriver «*vi speiler oss*. Børsløtt et al., (2011, s.44) trekker frem viktigheten av at det er personalet som deler erfaringer og synspunkter med hverandre. Problemstilling og utfordringene er kjent for personalet og de kan komme

med gode spørsmål til avklaring og innspill. I etikkrefleksjon erkjente personalet behov for endring av praksis, «*jeg gjør jo mye uten å tenke meg om*» og beskriver det som å gå fra «*autopilot*» til å gjøre «*bevisste valg*». Hem et al.,(2017s.49) sier at praksis formes av språket personalet bruker i etikkrefleksjon. Når de beskriver sine utfordringer i fellesskap, har det betydning for hvordan tanker og følelser organiseres. Dialogene mellom dem gir mulighet for at flere perspektiv på den etiske utfordringen får plass (Hem et al.,2017, s.49). Det kan ha betydning for personalets perspektiv på seg selv og bidrar til å utvikle personalets etiske språk og bevissthet (Koskinen, 2020, s.33).

Weidema et al., (2013) og Børslett et al.,(2011) beskriver at systematisk etikkrefleksjon bidrar til å utvikle en kritisk holdning til egen praksis der deltakerne blir mer bevisste sine holdninger, verdier og normer i arbeidet. Det finner vi igjen i dette funnet. Personalet uttrykker en erkjennelse over kompleksiteten i de hverdagslige utfordringene de står i når en uttrykker ; «*hvorfor må noe så enkelt være så vanskelig å finne ut av!*». En annen ansatt uttrykker i materielt at h\*n «*møtte seg selv i døren*» i etikkrefleksjonen. I etikkrefleksjonene speilet personalet hverandre på forståelse og tolkninger av etiske utfordringer. De stilte spørsmål og begrunnet handlinger, humoren ble brukt som bekreftelse og brobygger mot erkjennelser. En ansatt uttrykker etter etikkrefleksjon «*med et mildt ubehag og en god dose humor ser vi at praksis ikke alltid samsvarer med slik vi ønsker å bli sett og ser oss selv*». Børslett et al., (2011) sier at personal stiller andre spørsmål til hverandre enn hva en leder eller en utenforstående gjør. I tilbakeblikk på de krevende utfordringene uttrykker noen at de ser sin egen håndtering i et annet lys og omtaler det som «*galskap*». De sa «*de har ingen fasit*» men at det hadde vært «*verre om de ikke reflekterte over det*». Weidema et al., (2013) bekrefter at etikkrefleksjon har betydning for å utvikle det kritiske blikket på egen praksis. I etikkrefleksjon kan praksisen utforskes og endre etablerte vaner i personalets praksis.

### 8.3.2 En første hjelp til følelser

Molewijk et al., (2011, s.384) skriver at målet med systematisk etikkrefleksjon er en kritisk og respektfull metode for å undersøke hvordan deltakerne resonnerer og hva de føler. Personalet sier at de har tatt i bruk refleksjonsmodellen i sin praksis, individuelt og i sine møter. Strukturen fra etikkrefleksjon kan hjelpe å organisere følelser og de omtaler det som en «*førstehjelp til sine følelser*». En ansatt skriver i solen og beskriver i erfaringsdelingen;

«...vi vet og har lært hvordan vi skal forholde oss til det meste, men det er ikke lett å huske når ...» og gir eksempler på situasjoner som har oppstått i arbeidet med elever. Det er situasjoner som krever akutt handling og som setter i gang emosjoner. De sier de har fått større bevissthet om egne følelser og at de har lettere for få ta opp og snakke om utfordringene de står i avdelingen. Normann Eide(2020, s.58) skriver at bevissthet om egne følelser kan gi personalet en aktiv rolle i å regulere sin indre balanse. Vrouenraets et al., (2020, s.2627) beskriver hvordan deltakerne i deres studie også brukte spørsmål fra etikkrefleksjon inn i andre sammenhenger. Spesielt spørsmål som åpnet for andre svaralternativ enn ja og nei opplevdes som nyttige.

Normann Eide (2020,s.41) sier at ved å dele følelser og tolkning av situasjoner kan tanker og fakta belyses av andre. I materiale sier personalet at følelsene kan «*sees på en annen måte*». Børslett et al.,(2011,s. 44) viser i sitt prosjekt at når det er lov å vise følelser i etikkrefleksjon fører det til at personalet kan legge vanskelige situasjoner igjen på jobb, og i mindre grad tas med hjem. Det gir en måte å håndtere følelsene på. Nordmann Eide (2020) sier at evnen til god følelsesregulering er av svært stor betydning for den mentale helsen og relasjoner mennesker imellom. Å kunne snakke om følelser i en profesjonell sammenheng kan gi personalet opplevelse av sosial og emosjonell støtte som kan bidra til at de ser nye muligheter for å håndtere utfordringene som oppstår.

### 8.3.3 Samarbeid, muligheter og mestring

Skaalvik & Skaalvik(2013, s. 6). viser i sin forskning på lærerprofesjonen viser at det er stor usikkerhet hos læreren når det gjelder forventning om å mestre ulike situasjoner som oppstår i skolen. I funn fra først fase, før deltakelse i etisk refleksjon kommer det frem at personalet noen ganger brukte hverandre i håndteringen av etiske utfordringer. Etter deltakelsen snakker de om at «*kulturen på avdelingen for å snakke om de vanskelige tingene*» er blitt større. Grenstad(2002,s.19)sier at ved å delta i refleksjon kan en avdekke behov en ikke var klar over at man hadde. Etter å ha deltatt i etikkrefleksjon uttrykker flere at det er «*lettere å spørre andre om råd*» og de har fått en bedre forståelse for hverandre. Vrouenraets et al., (2020) har også studert erfaringer etter etikkrefleksjon. De viser at deltakelsen bidrar til at personalet foretar mer nyanserte valg i sin praksis og kan bedre begrunne valgene de har besluttet i fellesskap.

I denne studien uttrykker personalet at de har tilegnet seg en større forståelse for egne følelser og hvordan disse kan håndteres etter deltakelse. De skriver at det er viktig å snakke om utfordringene i det «*flerfaglige fellesskapet*». Det gir «*større eierskap og trygghet i situasjonene*». I etikkrefleksjon utformet de mål og tiltak i felleskap, det gir «*større forståelse av, og lojalitet til tiltakene*». Jeg ser det også som et bidrag til å forebygge at de tviler på egen kompetanse. De Snoo- Trimp et al., (2020, s. 405) bekrefter disse erfaringene i kartlegging av utbytte etter etikkrefleksjon. Etikkrefleksjon bidrar til større forståelse for hverandres resonnering og handlinger, og forbedring av samarbeidet.

Banduras (1986, s.393) teori om mestring (*self-efficacy*) sier at oppfattelsen av tro på å kunne mestre påvirkes av flere faktorer. Blant flere faktorer er tidligere mestringserfaringer og innsikt i seg selv. Innsikt i egen kapasitet og hvordan det sosiale miljøet bedømmer situasjonen og håndtering påvirker troen på å kunne mestre. En gruppe skriver i solen sin i den siste erfaringsdelingen at erfaringene fra etikkrefleksjon «*kan endre praksisen deres i forhold til når de ber om avlastning*». Slik jeg forstår dette har de fått en erfaring med det faglige fellesskapet de er en del av. De kan ha erfart fellesskapet som støttende og ser det som en måte som kan hjelpe dem til å mestre utfordringer bedre. Det kan handle om at de har fått større innsikt i seg selv og hva som påvirker dem emosjonelt. Det kan også handle om at de ber om hjelp og avlastning slik at de ikke står alene i krevende utfordringer. Dette kan påvirke *når og hvordan* de setter grenser for seg selv slik at de kan ivareta seg selv og hverandre. En beskriver at i loggen at det «*har forsterket det grunnlaget vi hadde*». Innsikt i seg selv og tro på et støttende fellesskap kan gi tro på å mestre.

De Snoo-Trimp et al., (2020) viser at deltakelse i etikkrefleksjon styrker deltakernes selvfølelse i møte med utfordringer. Deltakerne følte seg tryggere til å uttrykke tvil eller usikkerhet omkring vanskelige situasjoner etter å ha deltatt i etikkrefleksjon. Skaalvik & Skaalvik (2017) viser til positive sammenhenger mellom opplevelsen av å mestre arbeidet en står i og jobbtilfredshet. Systematisk etikkrefleksjon kan gi ansatte erfaring med flere måter å mestre på, Børslett (2011, s.45) skriver at det kan lede til en økt motivasjon i arbeidet og mestring av arbeidssituasjoner. I tråd med Weidema et al., (2013, s.625) sin studie kan etikkrefleksjon bidra til at personalet blir myndiggjort og står opp for seg selv og setter grenser i sin praksis.

#### 8.4 Avrunding av drøfting.

I lesing av forskningsresultater før studien noterte jeg meg at det var mange positive funn etter bruk av etikkrefleksjon i flere felt. Jeg noterte derfor ned mine tanker om hva jeg kunne komme til å finne. Jeg forberedte meg og stilte meg åpen for at personalet kunne komme til å fremme kritiske tanker til etikkrefleksjon, modellen og gjennomføringen. Kanskje kunne de se endringer eller andre måter å bruke modellen eller fasene på? Jeg tenkte at verdier ville være sentralt i dialoger og resultater. Jeg forberedte meg også på at det kunne bli behov for at en av de ansatte fikk opplæring i å være co-fasilitator.

Studien har gitt veldig positive resultater, langt mer enn jeg så for meg. Dette ønsker jeg å se på med et kritisk blikk.

Weidema(2013,2016)Gjerberg( 2014) De Snoo-Trimpp(2020, Børslett (2011) viser til mange positive resultat etter etikkrefleksjon. Disse har undersøkt deltakernes utbytte av etikkrefleksjon og betydningen det kan ha for praksis. De bekrefter og underbygger resultatene i denne studien. Vrouwenraets et al., (2020) stiller spørsmålstegn ved om det er *bruken* av en modell i etikkrefleksjon som gir positive resultat, eller om det å *settes av tid* til å til å snakke om etiske utfordringer er det som har betydning. Jeg ser i denne studien betydningen av tid for å kunne gjøre oppdagelser og erfaringer, og at det har påvirkning på opplevelsen og utbytte etter deltakelse. Jeg vil også løfte frem andre faktorer som kan ha bidratt til at flere av funnene i denne studien skiller seg fra tidligere studier.

Funnene *Vi lærer best i fellesskap og trygghet og humor* kan indikere at denne personalgruppen hadde gode forutsetninger for å gå inn i et aksjonsforskningsprosjekt med bruk av etikkrefleksjon.; 1.De hadde et eierforhold til et felles mål om å heve sin kompetanse 2. De uttrykte tillit til hverandre i kollegiale og i teamene. 3. Det ble satt av tid. Hopkins (i Ulvik,2022, s. 120) peker på disse som tre faktorer som avgjørende for at et samarbeid om aksjonsforskning skal lykkes. Deltakelsen i prosjektet har startet en læringsprosess der personalet over tid ser ut til å ha fått en større forståelse for sin og fellesskapets praksis.

Ifølge Dewey (Madsen,2008) er læring en aktiv prosess som starter innenfra. Det må skapes en relasjon mellom individet og dette nye der aktivitet og erfaring med konkrete handlinger har en sentral funksjon i læringen.

Tidligere erfaringer har blitt satt i sammenheng med dette nye; struktur, sette ord på i fellesskap, i åpne og trygge samtaler. Grenstad (2002, s.78) sier at disse åpne samtalene har stor effekt. Det har vært tid til å reflektere i fellesskap over relevante etiske utfordringer og gjennom humor og åpenhet kan det se ut til at de har tilegnet seg flere erfaringer.

Det kan stilles spørsmål ved funn om følelser og humor. Om det var så fremtredende på grunn av Vårt problemmodellen? Den har et eget punkt om hvilke følelser som vekkes. På den ene siden kan vi tenke at det har forsterket fokuset og betydningen av følelser, på en annen kan vi si at det er en styrke ved modellen da verdier er tett knyttet til følelsene våre. Vårt problemmodellen har også et eget punkt om verdier og prinsipper på spill, uten at det har ført til et eget funn om verdier. Verdier ble snakket om i forbindelse med casene og verdifasen knyttet til personalets arbeid. Det er spor av verdier i materialet der det blir nevnt «*verdier ble synlig i praksis*». Det er likevel ikke blitt fremhevet av medforskere eller -analysedeltakere at det utgjør et funn.

Gjennomgående har personalet presentert og valgt caser fra sin hverdag, som fasilitator har jeg ledet og lagt til rette for deltakelse og stilt spørsmål. Molewijk (2015) peker på at tryggheten innad i refleksjonsgruppen og fasilitators kompetanse er av betydning for hvorvidt følelser lar seg utforske. Kan det tenkes at ved at jeg var delvis kjent for personalet bidro til at det ble tryggere å snakke om følelser? Valg av analysemetode med involvering og medvirkning løfter frem personalets stemme og at funnene om følelser, trygghet og humor representerer det som er gyldig for personalet (Levin, 2012).

Ifølge Dewey er refleksjon den meningsskapende prosessen som flytter personalet *fra* erfaringen *til* en dypere forståelse. En dypere forståelse av sammenhenger og relasjoner i tilknytning til andre erfaringer og ideer (Rodgers, 2002, s.844). Personalet skriver at «*flere hoder som tenker sammen gir bedre løsninger*» og «*vi finner løsninger faglig og etisk som vi kan stå inne for*». Det kan se ut til at personalets erfaringer med etikkrefleksjon har ført til oppdagelser om nye behov som flere ikke var klar over at de hadde, som at det flerfaglige fellesskapet bidro til «*større eierskap og trygghet*». Grenstad (2002, s.19) snakker om forholdet mellom å *ha kunnskap* om viktigheten av et flerfaglig fellesskap, det Aristoteles kaller for *techne* på den ene siden, og å *finne mening*, *theoria* med det flerfaglige fellesskapet. Gjennom deltakelse i etikkrefleksjon kan personalet få erfaring med hva fellesskapet kan bety, gjennom å oppdage det. Gjennom oppdagelsene og fellesskapet kan



personalet sammen utvikle sin praksis om hva de kan og bør gjøre som ansvarlige profesjonelle. De utvikler sin moralske kunnskap som kan forbedre deres *praxis* i videregående skole.

Kvalitet i aksjonsforskning avgjøres av om den har ført til virksomme resultater for de det gjelder (Levin, 2012). Aksjonsforskningsprosjektet har i seg selv bidratt til endringer blant personalet, det i seg selv har verdi. I et undersøkende flerfaglig fellesskap har kunnskap blitt koplet praksis i en hermeneutisk prosess. I prosessen har personalet fått sett sin praksis i et større perspektiv der hver enkeltes forståelseshorisont har smeltet sammen med andre forståelseshorisonter (Ulvik, 2021.s 49). Det kan beskrives som en vekst, som grunnlag for mer vekst. Det kan også være et bidrag til å forme skolen som profesjonelt fellesskap (Olsholt,2021, s.54; Koskinen, 2020, s.41; Aadland 2020, s.27).

## 9. Avslutning

Hensikten med denne studien var å undersøke personalets erfaringer med systematisk etikkrefleksjon. Problemstillingen i oppgaven er «*Hvilken betydning kan systematisk etikkrefleksjon ha for personal i videregående skole?*» For å svare på problemstillingen ble det formulert tre forskningsspørsmål som ble brukt i hver fase av aksjonsforskningsprosjektet. Det er i studien valgt en analysemetode der personalet har deltatt som medforskere. I samproduksjon har vi produsert og analysert data innhentet gjennom ulike metoder. Dataene er analysert av en gruppe interne og eksterne analysedeltakere. Personalet har deltatt i metaanalyse av materialet før avsluttende analyse er gjort av meg som forsker. Målet med aksjonsforskningen er å få kunnskap og forståelse av erfaringene etter systematisk etikkrefleksjon og betydningen disse kan ha for personalets praksis.

Første forskningsspørsmål er formulert som «Hvordan opplever og håndterer personalet etiske utfordringer før deltakelse i systematisk etikkrefleksjon?» Personalet fortalte om ulike opplevelser med etiske utfordringer i sitt arbeid og hvordan det påvirket dem. Flere beskrev det som uro og at kunne skape tvil om egen kompetanse og det opplevdes belastende. Det førte til at de inngikk i dialoger der de stilte spørsmål til seg selv og andre for å få perspektiv på sine handlinger.

Andre forskningsspørsmål er formulert som «Hvordan opplever personalet deltakelsen i systematisk etikkrefleksjon?» Funnene viser at etikkrefleksjon opplevdes som meningsfylt og relevant for personalets arbeid i skolen. De opplevde at det var tid til å identifisere og sette ord på etiske utfordringer og følelser knyttet til disse i etikkrefleksjon. Tid og struktur var nødvendig for å kunne gå i dybden av de etiske utfordringene og følelser knyttet til disse. At alle i avdelingen deltok i etikkrefleksjon gav en opplevelse av å bruke hverandres ressurser og få til sammen. Humor bidro til at det opplevdes trygt å dele vanskelige erfaringer og følelser.

Tredje forskningsspørsmål er formulert som; «Hvilken betydning kan erfaringene fra systematisk etikkrefleksjon ha for personalets håndtering av etiske utfordringer?» Erfaringene har bidratt til at personalet identifiserer etiske utfordringer i sin praksis og har fått nye perspektiv på seg selv, fellesskapet og sine handlinger. Erfaringene åpnet for erkjennelser om egen praksis. Modellen brukt til refleksjon kunne overføres til deres praksis. Kulturen for å snakke om etiske utfordringer i det profesjonelle fellesskapet ble større. De ser hverandres perspektiv som bidrag til å se muligheter og lære om seg selv. Erfaringene har gitt en forståelse av hvordan de påvirkes emosjonelt av å stå i etiske utfordringer og når de bør be om hjelp til avlastning. Det gav en større trygghet i hverdagen.

## 9.1 Konklusjon

Personalets opplevelser og erfaringer med deltakelse i systematisk etikkrefleksjon viser at systematisk etikkrefleksjon er av betydning. Det trengs organisering, tid og en struktur for å samtale og reflektere over de etiske utfordringene som er særegne i skolen. Resultatet viser en sammenheng og utvikling gjennom møtene med etikkrefleksjon. Før deltakelsen i systematisk etikkrefleksjon ble etiske utfordringer håndterte på individuelle måte, uten en bevisst eller uttalt strategi for det profesjonelle fellesskapet. Opplevelsen av å stå i etiske utfordringer opplevdes av flere som belastende. Funnene viser at etikkrefleksjon har betydning for personales individuelle håndtering av etiske utfordringer og for hvordan de som profesjonelt fellesskap håndterer disse. Erfaringene har betydning for hvordan de ser på etiske utfordringer, hva de tenker om de og hvordan de snakker om dem i fellesskap. Etikkrefleksjon har gitt dem erfaring med en struktur for å snakke om følelser, verdier og normer knyttet til praksis og de etiske utfordringer de står i. Fellesskap på tvers av stilling og fagbakgrunn, trygghet og humor fremheves som betydningsfullt for opplevelsen av å delta

grupper med etikkrefleksjon. Erfaringene personalet har fått gjennom deltakelsen bidrar til at de bedre håndterer og mestrer de etiske utfordringene de møter i videregående skole.

## 9.2 Videre kunnskapsutvikling og forskning

Utfordringene personalet møter i skolen er så forskjellige. De stiller krav til personalets sensitivitet overfor situasjonene. Slik kan de identifisere det særegne i hver situasjon. For å identifisere og håndtere etiske utfordringer trengs det tid og etisk kompetanse. Det må settes på dagsorden (Colnerud 2015, Bjørkelo et al.,2013).

Resultatene fra studien viser at etisk refleksjon i videregående skole kan gi personalet verktøy for å håndtere etiske utfordringer og til utvikle den etiske kompetansen.

Etikkrefleksjon har relevans og betydning for oppvekstfeltet.

Denne studien er en av få studier gjort på systematisk etikkrefleksjon i skolen, jeg ser derfor behov for bruk av systematisk etikkrefleksjon i skolen og forskning på hvordan det kan styrke den profesjonsfaglige kompetansen.

*«Etikk er viktig og vanskelig samtidig»*

Medforsker i prosjektet, 2021.

## LITTERATURLISTE

- Arman, M. (Red.) (2020). *Klinisk vårdvetenskap: vårdande på teoretisk grund*. Liber.
- Askerøi, E. & Høie, M. (2010). Kategorisering av kvalitative intervjudata. I Tolsby, J. (Red.). *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. (s. 81-91). Høgskolen i Akershus.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall
- Bergem. (2014). *Læreren i etikkens motlys*. Gyldendal akademisk.
- Bjørkelo, Sunde, E., Fjeld, G., & Lønningen, K. (2013). Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid: En av veiene til bevisstgjøring i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(1), 28–38. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-01-04>
- Briseid, L.G, & Haraldstad, Å. (2019). Profesjonsetikk for lærere – i lys av styring og pedagogisk ledelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(4), 239–251. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-05>
- Børslett, Lillemoen, L., Heilmann, G., Pedersen, R., & Bærum. (2011). *La etikken blomstre i praksis: en bok om systematisk refleksjon i arbeidshverdagen* (p. 78). Bærum kommune.
- Carson, & Kosberg, N. (2022). *Etikk: teori og praksis* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk
- Colnerud.G (2015). Moral stress in teaching practice. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 21(3), 346–360. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953820>
- Colnerud.G (2017). *Lärarkets etik och värdepedagogiska praktik*. Liber
- De Snoo-Trimpe, J.C., Widdershoven, G., Svantesson, M., De Vet, R., & Molewijk, B. (2017). What outcomes do Dutch healthcare professionals perceive as important before

- participation in moral case deliberation? *Bioethics*, 31(4), 246–257.  
<https://doi.org/10.1111/bioe.12354>
- De Snoo-Trimp, J. C., Molewijk, B., Ursin, G., Brinchmann, S. B., Widdershoven, G. A. M., de Vet, H. C. W. & Svantesson, M. (2020). *Nursing Ethics* 27(2), 309-40. DOI: 10.1007/s10730-020-09421-9
- Det Norske Akademi for språk og litteratur (2022). *Det Norske Akademias ordbok*.  
<https://naob.no/>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*.
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I., Aasland, D. G. (2022). *Fordi vi er mennesker: en bok om samarbeidets etikk* (3. utg. ed.). Fagbokforlaget.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. (2. utg.). Liber.
- Flaten, K. (2021). *Pedagogikk og humor: - på godt og vondt* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Fossheim, H. J. (2008). Aristoteles om prinsippene for etisk læring. *Nordic Studies in Education*, 28(2), 134-144. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-02-05>
- Gadamer, H.G. (2010) *Sannhet og metode*. (6. utg.) Pax Forlag.
- Gjerberg, E., Lillemoen, L., Dreyer, A., Pedersen, R., & Førde, R. (2014). Etisk kompetanseheving i norske kommuner – hva er gjort, og hva har vært levedyktig over tid? *Etikk i Praksis*, 2, 31–49. <https://doi.org/10.5324/eip.v8i2.1855>
- Gjølterud, S. (Red). (2020). *Aksjonsforskning i Norge, volum 2*. Cappelen Damm Akademisk
- Grendstad, & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk* (p. 251). Didakta.
- Hem M.H., Molewijk, B., Pedersen, R. (2017) *Systematisk etikkrefleksjon gjør en forskjell. Et ressurshefte for etikkrefleksjonsgrupper i psykisk helsevern*. Universitetet i Oslo.

- Hiim. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag* (p. 319). Gyldendal akademisk
- Imsen. G. (2020). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget
- Jacobsen, D. (2010) *Forståelse, beskrivelse og forklaringer, innføring i metode for helse og sosialfagene*. Høyskoleforlaget Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kommunesektorens interesseorganisasjon (2021). *Satsingen Samarbeid om etisk kompetanseheving*. (Årsrapport 2021). <https://www.ks.no/fagomrader/helse-og-omsorg/eldreomsorg/samarbeid-om-etisk-kompetanseheving/informasjon-om-etikksatsingen/>
- Krogh. (2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke* (2. utg.,). Gyldendal akademisk
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kversøy, K.S. & Hartviksen, M. (2008). *Samarbeid og Konflikt-to sider av samme sak*. (2.utg) Fagbokforlaget.
- Kversøy, K. S. (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning: Et aksjon forskningssamarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk*. [Doktorgradsavhandling]. Roskilde Universitet.
- Kversøy, K.S. & Hartviksen, M. (2008). *Samarbeid og Konflikt-to sider av samme sak*. (2.utg) Fagbokforlaget.
- Kversøy, K.S. (2017). *Etikk: en praktisk vinkling: en verktøykasse med ni perspektiver*. Fagbokforlaget.

- Kversøy, K. S. (2018). Relevant forskning for hvem? Relevans for dem forskningen involverer gjennom utvidede muligheter for medvirkning. *Forskning og forandring*, 2018(2).
- Levin, M. (2012). Academic integrity in action research. *Action Research*, 10(2), 133–149.  
<https://doi.org/10.1177/1476750312445034>
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske D.C.: American Psychological Association  
[https://ia802905.us.archive.org/15/items/in.ernet.dli.2015.197012/2015.197012.Resolving-Social-Conflicts\\_text.pdf](https://ia802905.us.archive.org/15/items/in.ernet.dli.2015.197012/2015.197012.Resolving-Social-Conflicts_text.pdf)
- Lewin, K. (1948). Resolving social conflicts & Field theory in social science. Washington, utfordringer. I Stjernstrøm, E. (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (27-44). Cappelen Damm Akademisk.  
<https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Lyberg, A. (Red.). Hummelvold, J.A.(Red.) Andvig, E. (Red.) (2010). *Etikk i praksisnær forskning*. Gyldendal Norsk forlag
- Madsen, C., & Munch, P. (2008). *Med Dewey in mente*. Aarhus: Klim
- Malterud. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (3. utg.,). Universitetsforlaget.
- McNiff, J.& Whitehead, J. (2006). *All you need to know about Action Research*. Sage Publications.
- McNiff, J.& Whitehead, J. (2009). *Doing and Writing Action Research*. Routledge Falmer.
- Molewijk, B. Kleinlugtenbelt, D., Widdershoven, G, AM., (2011) The role of emotions in moral case deliberation; theory, practice, and methodology. *Bioethics*, 2011(7)383-393. DOI: 10.1111/j.1467-8519.2011. 01914.x
- Molewijk, B. Hem, M.H, Pedersen, R. (2015) Dealing with ethical challenges: a focusgroup study with professionals in mental health care. *BioMed Central*.2015 (16),4.  
 DOI: 10.1007/s10508-020-01762-3;

- Normann-Eide, T. (2020). *Følelser: kjennetegn, funksjon og vrangsider*. Cappelen Damm akademisk.
- Olsholt, Ø & Schjelderup, A. (2021). *Filosofi og etikk i skolen* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M.B., Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I Stjernstrøm, E. (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold (71-90)*. Cappelen Damm.
- Rodgers, C. (2002). Teachers college record. *Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking*, 2002. (4)842-866.
- Rønning, E. & Vikan, S.T. (2001). Læreryrket, utfordrende og belastende. *Samfunnsspeilet*. 2001(6.utg).
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2013) Lærerrollen sett fra lærerens ståsted. *NTNU Samfunnsforskning*.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, (67.)  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Skaalvik, & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Sylte, A.I. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I Stjernstrøm, E. (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold (443-460)*. Cappelen Damm.  
<https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Thagaard, T (2019). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget, Bergen.



- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Høyskoleforlaget
- Tveiten, S. (2015). *Veiledning: - mer enn ord* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tyrdal, S. (Red. (2002a).) *Humor og helse - i teori og praksis: fra smilehull til latterkrampe: Bok 1*. Kommuneforlaget.
- Tyrdal, S. (Red. (2002b).) *Humor og helse - i teori og praksis: fra smilehull til latterkrampe: Bok 2*. Kommuneforlaget.
- Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2022). *Å forske på egen praksis: aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (2. utg.). Fagbokforlaget
- Universitetet i Bergen (2022) *Ordboka*. Språkrådet. <https://ordbok.uib.no/BETYDNING>
- Utdanningsforbundet (2021,31.08). *Lærerprofesjonens etiske plattform*.  
Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Vetlesen, & Nortvedt, P. (1996). *Følelser og moral* (2. utg.). Ad Notam.
- Vitenskapelige høyskole <https://sokogskriv.no/soking/systematisk-soking.html>.
- Vrouenraets, L, J. Hartman, L. A., Hein, I. M., de Vries, A. L. C., de Vries, M. C., & Molewijk, B. A. C. (2020). Dealing with Moral Challenges in Treatment of Transgender Children and Adolescents: Evaluating the Role of Moral Case Deliberation. *Archives of Sexual Behavior*, 49(7), 2619–2634. <https://doi.org/10.1007/s10508-020-01762-3>
- Weidema, F.C, Molewijk BA, Kamsteeg F, Widdershoven GA (2013) (6) Aims and harvest of moral case deliberation. *Nursing Ethics*. Doi:10.1177/0969733012473773
- Weidema, F. C., van Dartel, H., Molewijk BA. (2016). Working towards implementing moral case deliberation in mental healthcare; ongoing dialogue and shared ownership as strategy. *Clinical Ethics* 11(2-3). 54-62. DOI: 10.1177/1477750916644932

Østensjø, S. (Red.). 2019) *Samproduksjon i forskning. Forskning med nye aktører.*  
*Universitetsforlaget.*

Aadland, & Nitter, A. L. (2018). *Etikk i profesjonell praksis.* Samlaget.

Aadland, E., & Eide, T. (2019). *Den lille etikkveilederen.* Norway, KS, Oslo.

Aadland, E. (2020). *Organisasjonsetikk.* Cappelen Damm Akademisk.

Aasen. (2008). *Dewey: John Deweys pedagogiske filosofi* (p. 231). Oplandske bokforlag

## Vedlegg 1: Informert samtykke

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

Systematisk etikkrefleksjon i videregående skole.

#### Bakgrunn og formål

Jeg heter Britt Kristin M. Nilsen og er ansatt ved Åkrehamn Videregående skole, jeg er også student ved VID (Den vitenskapelige høyskole) i Oslo der jeg tar Master i helsefremmende relasjonsarbeid. Denne høsten skal jeg få gjennomføre et Aksjonforskningsprosjekt i samarbeid med deres avdeling som del av deres kompetanseutvikling.

Det er et stort fokus på elevens psykososiale miljø i opplæringen og hva personalet må og bør gjøre for å ivareta alle aspekter ved god opplæring, men mindre fokus på og tilrettelegging av arenaer for å ivareta de som utøver arbeidet. Forskning på lærerrollen viser også at lærere ikke får nødvendig hjelp og støtte når de står i utfordrende situasjoner (Skåland,2019) og at det å stå alene i utfordringer har stor påvirkning på selvbildet profesjonelt og privat.

I overordnet del står det at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis. Dette vil vi forsøke å gjøre gjennom bruk av systematisk etikkrefleksjon der hver deltaker deler sin opplevelse av etikkrefleksjonen gjennom skriftlig logg.

Forskningsprosjektet blir gjennomført som et Aksjonforskningsprosjekt, i denne metoden vektlegges demokratisk samarbeid, (aksjon) forskning, og medvirkning. Aksjon betyr at det legges det til rette for at deltakerne samarbeider i demokratiske prosesser og forbedrer egen praksis i et samarbeid. Hvordan dette gjøres bestemmes av deltakerne underveis i prosessen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Takker du ja til å delta innebærer det å delta i gruppe med systematisk etikkrefleksjon og delta i erfaringsdeling i avdelingen. Å skrive og snakke om hva du opplevde, tenkte og gjorde i logg og pedagogiske soler inngår i datamateriale. Innholdet vil renskrives og anonymiseres

før det legges frem for deltakerne i en forskningsfortelling. Den utgjør datamateriale i prosjektet. Alt anonymiseres av studenten.

Hva skjer med informasjonen du gir?

Det samles ikke personopplysninger om deltakere i denne studien og omfattes derfor ikke av NSD, Norsk senter for forskningsdata AS sine regler.

Informasjon du gir i logger eller annet renskrives og anonymiseres av studenten og inngår i en dagsfortelling. Dagsfortellingen danner grunnlag for analyse og deltakerne får denne til gjennomlesing i hver samling. I analysearbeidet vil student, veileder og frivillige deltakere fra prosjektet delta i analysearbeidet av datamaterialet. Prosjektet er planlagt avsluttet juni 22. Alt materiale slettes etter innlevering av masteroppgaven.

I masteroppgaven (og i evt. publikasjoner i etterkant av denne) vil opplysningene bli anonymisert slik ingen deltaker eller skole kan gjenkjennes.

Deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Samtykke til deltakelse gis muntlig i oppstartsmøte. Du kan også når som helst be om innsyn i materiale og be om å få disse rettet eller slettet, uten å oppgi grunn.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Forskningsprosjektet utgår fra VID Vitenskapelige høyskole med veileder Anne Kari Tolo Heggstad. [Anne.kari.tolo.heggstad@vid.no](mailto:Anne.kari.tolo.heggstad@vid.no).

Vennlig hilsen

Britt Kristin M. Nilsen

Student v/VID Vitenskapelige høyskole, Oslo.

Anne Kari Tolo Heggstad

Professor/Forsker VID

Vitenskapelige høyskole, Oslo.

## Vedlegg 2: Godkjenning av prosjekt

[Redacted]

Seksjon for opplæring i skole OPS

[Redacted]

Dato: 01.02.2021  
Saksnr.: 2020/62667  
Dok.nr.: 50  
Saksbehandler:  
[Redacted]

**Sva [Redacted] ad om deltakelse i ordningen Kompetansedeling - Skoleåret 2020/21**

Viser til søknader ved **Britt Kristin Mannes Nilsen** og [Redacted] etterutdanning innenfor utdanningsprogrammene **Helse- og oppvekstfag** og [Redacted]

[Redacted] (skolen bestemmer selv hvor mange tilfeller dette spres ut over) ✓

Tiltaket godkjennes utfra rammene i søknadene, og kan gjennomføres dersom smittevernregler i forhold til COVID-19 opprettholdes. Dette må sikres gjennom dialog med leder for den aktuelle bedriften/skolen hvor tiltaket gjennomføres.

[Redacted] fylkeskommune gir kroner **3000 per dag** i lønnstillegg til læreren som utformer og gjennomfører etterutdanningstiltaket.

Skolen må søke fylkeskommunen om refusjon for utgifter knyttet til tiltakene. Midlene vil så bli overført til skolen som budsjettendring i januar/juni.

Hilsen

[Redacted]  
Rådgiver

1 DEKOMP-Y \_Kompetansedeling\_Vår 2021\_29.01.2021

*Dette dokumentet er elektronisk godkjent.*

## Vedlegg 3: Fremgangsmåte for analyse av forskningsfortelling

### **Fremgangsmåte for analyse**

1. Jeg vil at du leser gjennom denne loggen og markerer med gul merketusj det som du legger spesielt merke til eller som griper deg på noen måte. Jeg er klar over at det kanskje er litt vagt, men jeg ønsker å se hva som vekker interesse hos deg. 1–5 markeringer per side er tilstrekkelig. Det er sikkert sider der du ikke ønsker å markere noe, og det er selvsagt greit. Du trenger ikke begrunne dine valg.
2. For hver andre\ tredje side ønsker jeg at du skriver ned en eller to setninger om hva du opplever kommer til syne i denne teksten. Hva enn det måtte være. Du skal heller ikke begrunne disse valgene.
3. Til slutt ønsker jeg at du skriver ned noen få linjer om hvilke helhetlige tanker du gjør deg når du har lest dette dokumentet. Her er noen forslag til spørsmål.
  1. Hva husker du best fra denne teksten? (Gyllent øyeblikk?)
  2. Hva ville du hatt mindre av?
  3. Hva ville du hatt mer av?
  4. Er det noe i denne teksten som gir deg uro?
  5. Var det noe i teksten du ikke forstod?
  6. For dere som har deltatt i prosjektet: Kjenner du deg igjen i beskrivelsene?
  7. Hva har du oppdaget/lært av å lese denne teksten?

## Vedlegg 4: Søketabell

Dato	Databas e	Søkeord	Treff	Kommentar	Aktuell litteratur valgt ut
14.04.21	Google scholar	Teacher AND Reflection	26500	Definert periode*; 2018-2021	
		Teacher AND ethics OR upper secondary AND Deliberation		For mange treff.	
		Lærer+refleksjon	40900	Avgrenset; etter 2018	
			16000	Omhandler undervisning, elever, metoder.	
		Lærer+ refleksjon+ etikk	14700		
		Lærer+ refleksjon+ profesjonsetikk	608	Omhandler undervisning, elev, klasserom, student,	Briseid, L.G, &Haraldstad ,Å. (2019) <i>Profesjonsetikk for lærere- i lys av styring og pedagogisk ledelse.</i>
		Systematisk etikkrefleksjon	40	Søk på norsk	Hem, et al., ( 2017) <i>Systematisk etikkrefleksjon. Et ressurshefte for etikkrefleksjonsgrupper i psykisk helsevern.</i>
		Systematisk etikkrefleksjon OG skole	23	Gjennomlesing av overskrift og undertekst. Utvalgt til lesing på bakgrunn av relevans:	<i>Gjerberg, E. (2014).Etisk kompetanseheving i norske kommuner- ha er gjort , og hva er levedyktig over tid?</i>

					Børslett, E.(2011) <i>La etikken blomstre i praksis</i>
21.04	<b>Educatio n source</b>	Pedagogisk OG utdanning Systematisk etikkrefleksjon	0		
22.05	<b>Ebsco Med tilleggsb aser</b>	Etikkrefleksjon	2  0		
		Systematisk etikkrefleksjon	0		
		Systematisk refleksjon OG skole	0		
		Refleksjonsgrupper OG skole:	0		
		Systematic reflection AND school	167  137  78	Begrenset ved fagfelleverdert:  Utvalgte etter lesing av abstrakt  Mange omhandler	Molewijk, B., Verkerk ,M., Widdershove,G., (2007). <i>Implementing moral case deliberation in a psychiatric hospital: process and outcome.</i>  Rodgers,C R. (2002). <i>Defining reflection: another look at John</i>





					(60) Weidema, F. C. (2013) <i>Aims and harvest of moral case deliberation</i>
		Moral case deliberation AND school	6		(2) Molewijk, A. C. (2007) <i>Teaching ethics in the clinic</i>
	<b>Academic search elite</b>	Systematisk etikkrefleksjon  Moral case deliberation	0  54	Peerreviewed  Får mange av tidligere treff.	