



Mikilvægi siðfræðimenntunar fyrir fagmennsku kennara

Reynsla sex framhaldsskólakennara

Ása Lind Finnbogadóttir

Júní 2018

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs

Kennaradeild



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

Mikilvægi siðfræðimenntunar fyrir fagmennsku kennara.

Reynsla sex framhaldsskólakennara

Ása Lind Finnbogadóttir

Lokaverkefni til M.ed.-prófs í kennslufræði

Leiðbeinandi: Atli Harðarson

Kennaradeild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Júní 2018

Mikilvægi siðfræðimenntunar fyrir fagmennsku kennara:
Reynsla sex framhaldsskólakennara

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.ed.-prófs
í Kennslufræði við kennaradeild,
Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2018, Ása Lind Finnbogadóttir
Lokaverkefni má ekki afrita né dreifa rafrænt nema með
leyfi höfundar.

Formáli

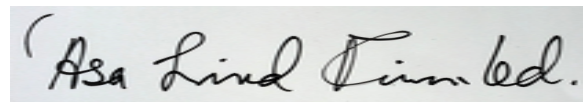
Þegar ég byrjaði að kenna í framhaldsskóla, fyrir um 15 árum, upplifði ég ákveðna siðferðilega togstreitu. Ég var þá einhleyp og óhætt að segja að ég hafi verið virk í næturlífi og dansklúbbamenningu Reykjavíkur. Allt í einu stóð ég frammi fyrir því að hitta nemendur á dansklúbbum um miðjar nætur. Ég íhugaði alvarlega hvort ég þyrfti ekki að hætta því að fara á dansklúbba vegna þess að það væri mögulega ekki við hæfi í kennarastarfinu. Eftir töluverða umhugsun ákvað ég að mér fyndist ekki réttlátt að þurfa að hætta að gera eitthvað sem ég elskaði að gera og gæfi lífi mínu gildi vegna þess að einhverjum öðrum fyndist það mögulega ekki við hæfi. Innsæið mitt sagði mér að ef ég væri hamingjusöm og héldi áfram að gera það sem gæfi mínu persónulega lífi gildi væri ég líklegri til að blómstra í mínu faglega lífi sem kennari. Nú gætu ýmsir verið mér ósammála og það liggur e.t.v. í eðli þess siðferðilega að það eru ekki allir sammála um hvað sé rétt að gera eða út frá hvaða forsendum ákvarðanir eru teknar. En hamingjan og farsældin eru klassísk siðfræðileg efni sem ég tel þess virði að velta fyrir sér í samhengi við líf og starf.

Þar sem grunnur minn er í heimspeki og ég hef áhuga á að velta fyrir mér forsendum hluta og siðferðilegum hliðum lá beint við að ég myndi velja mér meistararannsókn á sviði menntasiðfræði eða siðfræði kennslu. Mig langaði að velta fyrir mér siðferðilegum hliðum kennarastarfsins. Það er nefnilega þannig með heimspekina og siðfræðina að vangaveltunum og samræðan er oft mesti lærdómurinn frekar en að fyrir muni liggja einhver ein niðurstaða eða sannleikur sem gildir fyrir alla. Ég vona þó að geti lagt eitthvað af mörkum til siðfræði kennslu með þessari rannsókn.

Þegar þetta er skrifað hefur rannsakandi verið að vinna með efnið í rúmt ár og hefur það tekið ýmsum breytingum á þeirri vegferð. Enn fleiri spurningar og vangaveltur vakna að sjálfsögðu í slíku ferli en einhvern tíman þarf kona að afmarka sig og setja punkt. Bestu þakkir vil ég gefa leiðbeinanda mínum Atla Harðarsyni sem hefur verið einstaklega þolinmóður í gegnum allar breytingarnar og vangaveltunum, gefið mér góð ráð um lesefni og annað sem hefur hjálpað mér að finna að lokum sýn sem ég var sátt við.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirrituðum/undirritaðri. Ég hef kynnt mér *Vísindasiðareglur Háskóla Íslands*. Ég hef gætt viðmiða um siðferði í rannsóknum og fyllstu ráðvendni í öflun og miðlun upplýsinga, og túlkun niðurstaðna. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálf(ur) ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Reykjavík, 03. Maí 2018

A handwritten signature in black ink on a light grey background. The signature reads "Asa Lind Tinnild." in a cursive script.

Ágrip

Eitt af þeim verkefnum Siðaráðs sem Kennarasamband Íslands ályktaði um fyrir kjörtímabilið 2014-2018 var að finna leiðir til að efla siðferðilegt þrek og siðvit kennara þannig að þeir gætu blómstrað í starfi. Ályktunin gerir í raun ráð fyrir að kennarar þurfi einhvers konar siðfræðimenntun eða umræðu um siðferðileg málefni til að blómstra í starfi. Spurningin sem leitað er svara við í þessari rannsókn snýst um þörf kennara fyrir siðfræðimenntun; samræðu og ígrundun um siðferðileg efni í starfi. Spurningin er tvíþætt og snýr annars vegar að því hvort þessi þörf sé til staðar og þá af hverju og hins vegar að því hvort kennarar upplifi þessa þörf og hvernig hún birtist þeim í starfi. Svárið við fyrri atriðinu er leitað með könnun heimilda og fræðilegra skrifa um fagmennsku og starfstengdrar siðfræði eftir höfunda á borð við Chris Higgins, David Carr, Söruh Banks og Ann Gallagher. Svárið við seinna atriðinu er leitað með eigindlegum viðtölum við sex framhaldsskólakennara. Rannsakandi spurði þá um upplifun þeirra af siðferðilegum úrlausnarefnum í kennslu og hvaða bjargir þeir hefðu til að vinna úr þeim í starfi. Einnig var spurt um upplifun þeirra af undirbúningi í kennaranáminu. Þessir sex kennarar höfðu starfað samtals í 10 skólum. Svárið við fyrri spurningunni er í stuttu máli að kennarar virðast hafa þörf fyrir siðfræðimenntun af tvenns konar ástæðum. Önnur er að þeir þurfa þjálfun í siðfræði til að takast með skynsamlegum hætti á við vandamál sem koma upp í starfi þeirra. Hin er að siðferðileg ígrundun hjálpar þeim að vaxa í starfi og blómstra sem fagmanneskjur. Svárið við seinni spurningunni sem byggir á viðtölunum sex er sú að kennarar eru að upplifa miklar siðferðilegar áskoranir í starfi sínu. Fimm þeirra telja siðfræðiumræðu í námi og starfi vera töluvert ábótavant og einn sagði að það myndi alla vega ekki skaða neitt. Rannsakandi telur því vert að huga betur að íhugun og samræðum um siðferðileg málefni í námi og starfi kennara.

Abstract

The importance of ethics in teaching profession - The experience of six teachers.

One of the focus areas of the Ethics Committee on which the Icelandic Teachers' Union passed a resolution for the years 2014-2018 was that of finding ways to enhance teachers' ethical or professional wisdom and thus enable them to flourish as professionals. The resolution makes the assumption that teachers need some kind of ethical education or discussion of ethics in order to thrive as professional teachers. The question this study seeks to answer concerns teachers need for ethical education and discussion and for them to thrive as a professional. The question is twofold and focuses, on the one hand, on whether the need exists and, if so, why and, on the other hand, on whether teachers experience this need and what form it takes in the field. The first part of the question was addressed through a review of teacher professionalism and ethics literature by scholars such as Chris Higgins, David Carr, Sarah Banks and Ann Gallagher. The latter question is addressed through in-depth qualitative interviews with six teachers. Interviews focused on teachers' experience of ethical dilemmas in teaching and on the resources they had to cope with them. Questions were also asked about their preparation during teacher education. The six teachers had worked in a total of 10 schools. Responses to the first question revealed two reasons why teachers appear to need ethics education. Firstly, they need training in ethics in order to cope sensibly with problems that arise at school. Secondly, ethical reflection supports their professional development. This need emerges very clearly from the interviews as can be seen in the conclusion. The researcher concludes that teacher education and workplace should be extended to include organized education, reflection and discussion of ethical matters.

Efnisyfirlit

Formáli	5
Ágrip	7
Abstract	8
Efnisyfirlit	9
1 Inngangur	11
2 Fræðilegur hluti	14
2.1 Siðfræði og menntun.....	15
2.1.1 Siðfræði.....	15
2.1.2 Þykkur og þunnur skilningur á siðfræði.....	17
2.1.3 Dyggðasiðfræði.....	18
2.1.4 Umhyggjusiðfræði og dyggðir.....	20
2.2 Siðfræði og fagmennska.....	22
2.2.1 Hvað er fagmennska.....	23
2.2.2 Fagmennska kennara.....	26
2.2.3 Fagmennska sem siðferðileg skuldbinding.....	28
2.3 Hinn góði kennari.....	30
2.3.1 Persónueinkenni góðrar fagmanneskju.....	30
2.3.2 Hvað er góður kennari?.....	32
2.3.3 Ábyrgð kennara sem siðferðilegar fyrirmyndir.....	33
2.3.4 Kennari sem góð fagmanneskja.....	34
2.4 Hinn dyggðugi kennari.....	35
2.4.1 Mennskan í fagmennskunni.....	35
2.4.2 Sjálfsþroski kennarans.....	36
2.4.3 Hin blómstrandi fagmanneskja.....	38
2.5 Dyggðir og fagmennska.....	38
2.5.1 Siðvit – siðferðisþrek.....	40
2.5.2 Umhyggja sem dyggð.....	41
2.5.3 Heilindi sem fagdyggð.....	42
2.5.4 Aðrar mikilvægar fagdyggðir.....	43
2.5.5 Tjáningarfrelsi kennara og dyggðir.....	45
3 Aðferðafræði	46
3.1 Rannsóknaraðferð.....	46
3.1.1 Forsendur rannsakenda og réttmæti rannsókna.....	46
3.1.2 Aðferð.....	47

3.1.3	Gagnaöflun.....	47
3.1.4	Mælitæki.....	47
3.2	Pátttakendur – val á úrtaki.....	48
3.3	Gagnagreining – úrvinnsla og túlkun.....	49
3.4	Siðferðileg atriði.....	50
4	Niðurstöður.....	51
4.1	Áskoranir í starfi kennarans.....	51
4.1.1	Kerfið.....	51
4.1.2	Samskipti.....	53
4.1.3	Siðferðileg álitamál í kennslu.....	54
4.1.4	Siðferðileg málefni tengd samfélagsmiðlum.....	58
4.2	Bjargir í skólum varðandi siðferðileg málefni.....	62
4.2.1	Verklag í skólum varðandi siðferðileg málefni.....	63
4.2.2	Gagnsemi siðareglna kennara.....	65
4.3	Siðfræðimenntun í kennaranáminu.....	66
4.3.1	Gildi kennslu – sjálfsproski kennarans.....	68
4.4	Lokaorð viðmælenda.....	69
5	Umræður um niðurstöður.....	71
5.1	Áskoranir í starfi kennarans.....	71
5.1.1	Kerfið.....	71
5.1.2	Samskipti.....	72
5.1.3	Siðferðileg álitamál í kennslu.....	73
5.1.4	Siðferðileg málefni tengd samfélagsmiðlum.....	73
5.2	Verklag og stuðningur í skólum við siðfræðileg úrlausnarefni.....	75
5.2.1	Verklag í skólum.....	75
5.2.2	Gagnsemi siðareglna.....	76
5.3	Siðfræðimenntun í kennaranáminu.....	77
5.3.1	Gildi kennslu - sjálfsproski kennarans.....	79
5.4	Ákall um siðferðilegt samfélag í kennarastarfinu.....	80
5.5	Almennar ályktanir og hugleiðingar rannsakanda.....	82
6	Lokaorð og niðurstaða rannsókna.....	86
	Heimildaskrá.....	87
	Viðauki: Viðtalsrammi.....	90

1 Inngangur

Eitt af þeim markmiðum sem Kennarasamband Íslands ályktaði um fyrir Siðaráð 2014-2018 var að finna leiðir til að efla siðferðilegt þrek félagsmanna þannig að þeir gætu eflt starfsanda sinn og betur blómstrað í starfi. Mikil umræða hefur einnig verið í fjölmiðlum upp á síðkastið um fækkun í kennarastéttinni eða alla vega litla nýliðun. Ástæður slíkra breytinga í starfsstéttum eru alltaf flóknar og marglaga og ekki hægt að skýra út frá einföldum eða afmörkuðum áhrifaþáttum. En samkvæmt áðurnefndri ályktun KÍ um markmið Siðaráðs má velja því fyrir sér hvort undirbúningur og starfsumhverfi íslenskra kennara geri nóg til að ýta undir siðferðisþrek þeirra í starfi. Af hverju telur Kennarasamband Íslands mikilvægt að efla siðferðisþrek kennara til að þeir megi blómstra í starfi? Hvað er átt við með siðferðilegu þreki og hvenær er hægt að segja að við blómstrum í starfi? Rannsóknin reynir m.a. að svara þessum spurningum og velta upp þörfinni fyrir siðfræðilega menntun í námi kennara og formlegan vettvang fyrir siðfræðilegar umræður í starfi. Siðferðilegt þrek í starfi má skilja sem ákveðna hæfni eða þrautseigju til að vinna með siðferðileg málefni tengd starfinu. Siðferðisþrek í starfi er þannig getan til að nýta siðvit sitt í starfi.

Þessi ályktun KÍ frá kennaraþinginu 2014 er nokkuð í takt við umræðuna í samfélaginu almennt í kjölfar fjármálahrunsins 2008 sem má til dæmis sjá á því að sérkaflí var skrifaður um siðferðileg málefni í Rannsóknarskýrslu Alþingis (Salvör Nordal, Vilhjálmur Árnason, Kristín Ástgeirsdóttir, 2010). Einnig hefur töluvert verið rætt um þörf fyrir að kenna siðfræði og heimspeki á öllum skólastigum í fjölmiðlum og á Alþingi hafa verið lagðar fram þingsályktunartillögur í nokkur skipti frá árinu 2012 (þingskjal 210/2012-2013). Þannig að kallið er greinilegt um aukna siðfræðimenntun og umræðu í skólakerfinu og samfélaginu öllu.

Þetta er meistararannsókn á sviði siðfræði kennslu þar sem viðtöl eru tekin við framhaldsskólakennara um reynslu þeirra og upplifun af siðferðilegum hliðum starfsins og hvaða undirbúning úr námi og farveg í starfi þeir töldu sig hafa til að takast á við siðferðileg úrlausnarefni. Einnig er þetta fræðileg heimildarannsókn þar sem rit um heimspeki menntunar og siðfræði fagmenntu eru skoðuð með tilliti til rannsóknarspurningar um mikilvægi siðfræðimenntunar fyrir fagmenntu kennara.

Markmið verkefnisins er að velta fyrir sér siðferðilegu hlutverki kennara, tengslum þess við fagmenntu; meðvitund kennara um þær siðferðilegu kröfur sem starfið gerir og hvort þeim sé gefinn nægur gaumur í kennaranáminu og veittur viðunandi farvegur í starfi kennarans. Grunnrannsóknarspurningin sem leitað er svara við í þessari rannsókn snýst um þörf kennara fyrir siðfræðimenntun og samræðu og ígrundun um siðferðileg efni. Spurningin er tvíþætt og snýr annars vegar að því hvort þessi þörf sé til staðar og þá af hverju og hins vegar að því hvort kennarar upplifi þessa þörf og hvernig hún birtist þeim í starfi. Svára við fyrri atriðinu er leitað með könnun heimilda og fræðilegra skrifa um fagmenntu og starfstengda siðfræði eftir höfunda á borð við Chris Higgins, David Carr, Söruh Banks og Ann Gallagher. Svára við seinna atriðinu er leitað með eigindlegum viðtölum við sex kennara á framhaldsskólastiginu. Rannsakandi spurði þá um upplifun þeirra af siðferðilegum úrlausnarefnum í kennslu og hvaða bjargir þeir hefðu til að vinna úr þeim. Einnig var spurt um undirbúning þeirra í kennaranáminu. Þessir sex kennarar höfðu starfað samtals í 10 skólum.

Ýmsir siðfræðingar og menntunarfræðingar hafa bent á mikilvægi þess að ræða um siðferðileg málefni kerfisbundið til að efla fagmenntu (Carr, 2003, 2000; Banks og Gallagher, 2009; Higgins, 2011; Strike og Soltis 2009). Þetta er einnig kjarni ályktunar Jubilee rannsóknarstofnunarinnar við Birminghamháskóla en rannsóknir á hennar vegum sýndu takmarkanir á núverandi fagmenntun kennara á Englandi, sérstaklega hvað varðar siðferðilegar hliðar starfsins, þrátt fyrir að flest fagfólk sæi mikilvægi siðfræðinnar (Jubilee, 2016). Meiri áhersla hefur verið á það sem má og má ekki gera í starfi í stað þess að velta upp siðferðilegum álitamálum og

flóknum veruleika kennara í starfi sínu. Þetta vekur upp þá spurningu hvort ekki sé nauðsynlegt að veita þekkingu, þjálfun og innsæi í slíkar siðferðilegar vangaveltur og samræður í kennaranáminu ásamt formlegum leiðum til að vinna með slíkt í starfi til að auka siðvit og starfsþrek kennara.

Kjarninn í fræðilegum grunni rannsóknarinnar eru hugmyndir um að sú siðferðilega skuldbinding í starfi sem flestar fagmennskukennningar ganga útfrá byggi á ákveðinni siðferðisvitund sem þurfi að hlúa sérstaklega að til að kennarar og annað fagfólk blómstri í starfi sínu. Chris Higgins (2011) ásamt öðrum menntaheimspekingum (t.d. David Carr, 2000, 2003) hefur velt þessu fyrir sér undir merkjum nýdyggðasiðfræðinnar sem hefur átt hefur átt vaxandi fylgi að fagna síðustu áratugi í heimi heimspekilegrar siðfræði. Dyggðasiðfræðin snýr að því að láta sig varða ásetning fólks þegar gjörðir þess eru metnar fremur en afleiðingar gjörðanna eða gjörðirnar í sjálfu sér eins og í tilviki endalokakenninga eða lögmálskenninga.

Rannsakandi fann ekki margar íslenskar rannsóknir sem snúa nákvæmlega að þessum málum en eina þó þar sem viðtöl voru tekin við grunnskólakennara um siðferðileg gildi þeirra og bjargir í skólastarfi (Guðmundína Haraldsdóttir, 2014) og aðra um siðferðilega sýn skólastjórnenda og áhrif hennar á stjórnunarhætti þeirra (Anita Karen Guttesen, 2012). Að því er rannsakandi best veit er þetta fyrsta viðtalsrannsókn við framhaldsskólakennara um siðferðilegar hliðar starfs þeirra.

2 Fræðilegur hluti

Hvernig getur sá sem er ekki er hlúir að eigin þroska ýtt undir þroska nemenda sinna? Í bók sinni *The Good Life of Teaching*, spyr Chris Higgins (2011) þessarar spurningar og kemst að þeirri niðurstöðu að sjálfsþroski kennarans sé forsenda fyrir því að hann geti stuðlað að slíku hjá nemendum: „Tilvistarleg íhugun og sjálfsþroski kennarans er nauðsynleg forsenda þess að kennarinn getið menntað og aukið þroska nemenda sinna“ (Higgins, 2011, bls. 6)

Að vera góður kennari er ferli en ekki eitthvað sem kennari getur undirbúið sig að fullu fyrir í kennaranámi. Forsendan fyrir því að kennari geti náð þeim markmiðum námskrár sem sett eru fram í lögum um framhaldsskóla: að kennari eigi að stuðla að alhliða þroska allra nemenda (92/2008, 2gr.) er þá samkvæmt Higgins (2011) að kennarinn geti ígrundað eigið starf og sjálfan sig sem persónu; að hann sýni viðleitni til sjálfsþroska til að vera betur til þess fallinn að stuðla að þroska annarra. Rannsóknarspurning hans í bókinni er í raun sú hvernig kennsla, eða það að velja að vera kennari getur verið tjáning á djúpu og persónulegu lífsmarkmiði.

Önnur bók sem mikið verður horft til í fræðilega kaflanum er eftir Sarah Banks og Ann Gallagher (2009) og heitir *Ethics in Professional Life - Virtues for Health and Social Care*. Bók þeirra er tillaga að dyggðanálgun í starfssiðfræði. Þær byggja á tilraunum siðfræðinga síðustu fimmtíu ár til að endurvekja dyggðasiðfræði Aristótelesar undir nafninu nýdyggðasiðfræði. Ástæðan er ekki síst tilhneiging til einkavæðingar og markaðssetningar grunnstoða heilbrigðis-, menntunar- og félagskerfa sem þær telja ógna grunnforsendum umönnunarstétta (Banks og Gallagher, 2009). Dyggðanálgun í siðfræði skv. Banks og Gallagher (2009) snýst um hvað fólk getur gert til að lifa hinu „góða lífi“ og blómstrað sem manneskjur og öðlast þannig farsælt líf. Þetta kallast óneitanlega á við

ályktun KÍ um þann tilgang Siðaráðs, að finna leiðir til að efla siðferðisprek starfsmanna og fá þá til að blómstra sem fagfólk. Tilgangur bókar Banks og Gallagher (2009) er að setja fram tillögu um hvernig ákveðnar dyggðir má efla og þróa í gegnum starfið og starfsnámið (Banks og Gallagher, 2009). Þær fjalla líka um það hvernig við förum að því að búa til siðferðilegt samfélag í starfi fyrir fagfólk sem gæti hjálpað því að blómstra sem manneskjur og þar með sem kennarar (eða annað fagmenntað fólk). Þær skrifa reyndar aðallega útfrá sjónarhorni hjúkrunarfræði og félagsráðgjafar en rannsakandi telur vel hægt að yfirfæra það yfir á kennara þar sem kennsla er að öllu jöfnu talin umönnunarstarf rétt eins og hjúkrun eða félagsráðgjöf (Banks og Gallagher, 2009; Higgins 2011, Carr 2000 og 2003).

Í þessum kafla verða kynntar helstu kenningar og hugtök sem lögð verða til grundvallar þess að varpa ljósi á rannsóknarspurninguna um þörf kennara fyrir meiri siðfræðimenntun. Einnig verður gefið ákveðið fræðilegt samhengi fyrir umræður um niðurstöður viðtalanna. Skilgreina þarf ýmis hugtök í tengslum við fagmennsku kennara og siðfræðilega samræðu.

2.1 Siðfræði og menntun

Páll Skúlason (1990) segir að öll menntun sé fólgin í að rækta þá gáfu manneskjunnar að geta gert sér ljóst hvað sé til góðs og ills í heiminum og þá um leið að verða hæfari til að auka gæði eigin lífs. En siðfræði snýst m.a. um að velta fyrir sér gæðum eigin lífs og útfrá hvaða forsendum við metum hið góða og illa í heiminum. Kannski er ekki hægt að segja að menntun og siðferði séu það sama en útfrá því sem Páll segir um menntun væri hægt að draga þá ályktun að öll menntun hafi óhjákvæmilega einhverja siðferðilega vídd. Alla vega telur rannsakandi óhætt að segja að siðfræði og menntun séu nátengd og mikilvæg spurning hvort góð menntun geti yfirleitt átt sér stað án siðferðilegar umhugsunar af einhverju tagi. Eins og hefur komið fram í inngangi er umfjöllunarefni rannsóknarinnar siðferðilegt hlutverk kennarans og mikilvægi siðfræði fyrir fagmennsku hans.

2.1.1 Siðfræði

Siðfræði (*ethics*) er ein elsta undirgrein heimspekinnar. Hún er ansi viðamikil og snertir mörg málefni. Hún fjallar um mannlega hegðun og hvernig við leggjum mat á hana. Hún fjallar vissulega að einhverju leyti um muninn á réttu og röngu eins og kannski flestir láta sér detta fyrst í hug. En í raun fjallar hún meira um það hvað felst í að lifa góðu og farsælu lífi; hvaða forsendur við eigum að horfa til þegar við metum hvað er rétt og rangt þannig að við getum stuðlað að góðu lífi fyrir okkur sjálf og aðra. Siðfræði er því sumpart fræði um hegðun og siðferði fólks (Páll Skúlason, 1990). Siðfræði er enn fremur gagnrýnin greining á siðferði og starfsháttum í samfélagi okkar og fjallar í grófum dráttum um fjögur svið mannglegrar tilveru. Í fyrsta lagi verðmæti eins og réttlæti eða virðingu; þetta eru dæmi um gildi sem skipta okkur máli eða sem við teljum leiða til farsæls lífs. Í öðru lagi dyggðir og lesti eins og heiðarleika eða græðgi eða þá mannkosti sem við teljum gagnlega í samskiptum okkar við aðra og hvernig best sé að hlúa að þeim. Í þriðja lagi greinir siðfræðin reglur og siðalögmál sem geta legið siðferði eða hegðun okkar til grundvallar og standa vörð um verðmæti og gildi okkar. Í fjórða og síðasta lagi fjallar siðfræði um skyldur og ábyrgð sem fylgja okkur í ákveðnum hlutverkum í lífinu eins og foreldrahlutverkinu eða starfi okkar og verður kannski meginsjónarhornið í þessari rannsókn (Kristín Ástgeirsdóttir, Salvör Nordal og Vilhjálmur Árnason, 2010). Þessir fjórir þættir eru allir samofnir og í raun ekki hægt að fjalla um starfsskyldur fólks án þess að velta því upp hvaða gildi er verið að standa vörð um og hvernig við getum eftt mannkosti fólks þannig að það geti betur staðið undir siðferðilegri ábyrgð sinni og lifað farsælu lífi.

Frá tímum forngrikkja hafa heimspekingar og siðfræðingar sett fram ýmsar kenningar um hvaða forsendur við ættum að hafa til að meta rétta og ranga breytni og hvernig við skilgreinum hið góða líf. Löngum hefur tíðkast að skipta siðferðilegum forsendum breytni í a.m.k. tvö ólík sjónarhorn sem bæði eiga uppruna sinn í Evrópu á tímum upplýsingarinnar. Hið fyrra kallast skyldusiðfræði eða lögmálskenningar um siðfræði (*deontological ethics*) og þekktasti talsmaður þess þýski heimspekingurinn Immanuel Kant. Hið seinna kallast leikslokasiðfræði (*consequence ethics*) og á rætur sínar að rekja til bresku hugsuðanna John Stuart Mill og Jeremy Bentham. Skyldu- eða lögmálssiðfræðin vill nýta ytri algilda mælikvarða (siðareglur, boðorð eða slíkt) um siðferðilega breytni á meðan leikslokasiðfræðin vill horfa á hvort athöfnin hafi góðar afleiðingar. Bæði sjónarmiðin hafa eitthvað til síns máls en hafa þau einnig verið mikið

gagnrýnd og benda margir á að það getur verið mjög breytilegt eftir aðstæðum hvort betra sé að horfa til afleiðinga eða fyrirfram ákveðinna siðaboða. Sjónarhorn í siðfræði þar sem meta verður aðstæður í hverju tilviki fyrir sig er stundum nefnd aðstæðusiðfræði (*situational ethics*). Enn önnur ólík nálgun er til og má rekja til Aristótelesar. Hún er sú að siðferðilega breytni eigi frekar að meta eftir ásetningi geranda; eða hvort hann breytti af réttum ástæðum. Leiðin til að auka góðan ásetning fólks er samkvæmt Aristótelesi að rækta með þeim dyggðir eða mannkosti eins og heiðarleika, umburðarlyndi og hugrekki.

2.1.2 Þykkur og þunnur skilningur á siðfræði

Siðfræðin er ansi viðamikil og ólíkar kenningar og sjónarmið þar að finna eins og í öðrum fræðigreinum. Í þessari rannsókn er einkum stuðst við nýdyggðasiðfræði en einnig er byggt á greinarmun sem Bernard Williams (1985) gerði á þykkum og þunnum lýsingum eða hugtökum í siðfræði. Þunnur skilningur á hugtökum hefur haldist í hendur við vissa gerð af frjálsslyndi þar sem tilgangur siðfræðinnar er talinn vera sá að setja grunnreglur sem allir verða að fara eftir, eins og að skaða ekki aðra, en að öðru leyti ætti mönnum að vera frjálst að gera það sem þeir vilja án afskipta annarra. Þetta er skilningur sem leggur áherslu á borgararéttindi fólks og frelsi til að hegða sér og tjá sig eins og því hentar svo lengi sem það skaðar ekki aðra. Þunn og frjálsslynd umræða um siðferði starfsstétta er líkleg til að snúast um reglur um hvað megi og megi ekki gera og væri tilvalið að setja slíkt í verklagsreglur stofnana eða siðareglur stétta. Hvatir, langanir, hugsanir og tilfinningar fagmanneskjunnar sjálfrar koma því málinu ekki við svo lengi sem hún hagar sér innan þess ramma sem settur hefur verið. Siðferðilegt innsæi í þessum skilningi felst þá eingöngu í hæfni til að þekkja reglurnar og fara eftir þeim. Þessu viðhorfi fylgir gjarnan sú skoðun að álitið er mikilvægt að fagfólk sé ekki bundið af neinu sérstöku siðferði í sínu persónulega lífi svo lengi sem það hagi sér sómasamlega í vinnunni. Þarna eru eingöngu gerðar ákveðnar lágmarkskröfur um hegðun fagfólks og vel skilgreint þarf að vera hvenær þær lágmarkskröfur eru brotnar og þörf er á áminningu í starfi.

Þessi þunni skilningur hjálpar fagmanneskjunni eða starfsstéttinni hins vegar ekki mikið þegar hún vill spyrja sig hvernig hún geti vaxið eða blómstrað í starfi sínu. Þykkur skilningur á siðferði starfsstétta knýr á þegar spurt er hvernig lífinu sé best lifað og hvernig maður getur öðlast farsæld sem manneskja í lífi sínu og starfi. Starf og vinna fólks er stór hluti af lífi

flestra svo að vangaveltur um farsælt líf hljóta alltaf að skarast að einhverju leyti við val á starfi. Í upphafi vestrænnar siðfræði hjá Platóni og Aristótelesi var lögð töluverð áhersla á spurningar um hið góða líf og hvað það er að vera góð manneskja. Áhersla fræðimanna eins og Chris Higgins (2011) og David Carr (2000, 2003) sem mikið verður horft til hér eru í þessum anda þar sem þeir reyna að takast á við ákveðnar siðferðilegar tilvistarspurningar kennara og hvaða dyggðir sé gott að efla til að eiga meiri möguleika á að vaxa í starfi.

Í þykkri siðfræði er frekar verið að hugsa um hvernig manneskjur eru inn við beinið en hvort þeim tekst að fara eftir settum reglum. Þunna útgáfan skiptir auðvitað máli þar sem mikilvægt er að allir haldi sig réttu megin við velsæmismörk og gæti verið mikilvæg þegar taka á ákvörðun um brot kennara í starfi. En hún hjálpar kennurum kannski ekki mikið að vaxa í starfi og byggja upp sterkar fagmaneskjur sem njóta sín og blómstra í starfinu sem er umfjöllunarefni þessarar rannsóknar. Þess vegna verður hér eftir talað um siðferðilega menntun (íhugun og samræðu) í þykkum skilningi þar sem tilvistarspurningar um farsælt líf manneskjunnar verða þungamiðjan.

2.1.3 Dyggðasiðfræði

Dyggðasiðfræðin fjallar um tengsl þess að gera rétt og að vera góð manneskja. Í dyggðasiðfræði er gerður ákveðinn greinarmunur á persónueinkennum og persónuleika. *Persónuleiki* tengist meira eiginleikum sem eru að mestu leyti meðfæddir eins og félagslyndi eða feimni. *Persónueinkenni* eða mannkostir eiga frekar við um hvaða gildi og lífsásætning við temjum okkur þó svo að þetta tvennt geti vissulega haft áhrif á hvort annað (Kristján Kristjánsson, 2002). Ásetningur athafna skilgreinir hér siðferðisgildi þeirra og eru það góðar athafnir sem framkvæmdar eru af góðum hvötum og vilja. Viðhorf nýdyggðasiðfræði í anda Aristótelesar í samhengi við kennslu snýst að mestu um mikilvægi heilinda eða samræmis á milli þess sem skiptir manneskju máli í sínu persónulega lífi og þess sem hún síðan gerir í starfi eða hegðunar hennar sem fagmaneskju. Góðir eða dyggðugir fagmenn gera vel því þeir láta sér annt um líf sitt og starf. Dyggðir og lífsgildi kennarans eru stór hluti af fagmennsku hans samkvæmt þessari afstöðu. Heil og sönn fagmaneskja mun því aðeins blómstra í starfi ef samræmi er á milli grunnafstöðu hennar í lífinu og inntaks starfs hennar. Starf og persónulegt líf fagmaneskju er ein heild en ekki afmarkaðir og mögulega ótengdir þættir.

2.1.3.1 Dyggð - mannkostir

En hvað nákvæmlega er dyggð? Dyggð er í raun persónueinkenni góðrar manneskju. Mannkostur er hugtak sem verður notað yfir dyggðir sem þróast út frá siðferðilegri sýn eða afstöðu manneskjunnar til lífsins (Kristján Kristjánsson, 2002). Einnig er hægt að sjá ákveðið sambandi milli hugtaksins sjálfsþroska hjá Higgins (2011) og þess sem Aristóteles nefnir *algera dyggð* í bók sinni *Siðfræði Níkomakkosar*: „Þannig eru tvær gerðir í siðræna hlutanum, eðlislægð dyggð og alger dyggð, sem getur þó ekki orðið til án hygginda“ (Aristóteles, 1144b). Eðlislæg dyggð er meðfædd og geta börn og dýr haft hana eins og þegar þau sýna að þau verði leið ef þau skynja þjáningu í kringum sig eða reyna að hugga þá sem líður illa. Þegar Aristóteles segir að „engin dyggð gæti verið til án hygginda“ þá er hann að öllum líkindum að tala um algera dyggð en ekki eðlislæga þar sem ólíklegt er að lítil börn og dýr hafi hyggindi (Aristóteles, 1144b). Alger dyggð er í raun eitthvað sem menn ná aldrei fullkomlega en eiga að stefna stöðugt að í sínu lífi og bæta þar með við meðfædda dyggð sína. Alger dyggð er því ferli eins og á við um sjálfsþroskann. Maður nær heldur aldrei sjálfsþroska að fullnustu heldur er það eitthvað sem maður vinnur að í gegnum allt lífið. Hann skilgreinir svo dyggð í framhaldinu sem: „Það sálarástand sem fylgir réttri skynsemi“ (Aristóteles, 1144b).

2.1.3.2 Hyggindi – siðvit (*phronesis*)

En hvað eru þá hyggindi, rétt skynsemi eða hyggja sem á að beina fólki í átt að góðri dyggðugri breytni og hjálpa því að öðlast algera dyggð? Hyggindi eða siðvit verða alltaf að fylgja dyggðum samkvæmt Aristótelesi. Þannig felur siðvit í sér innsæi um hvernig er rétt að haga sér eða bregðast við tilteknum aðstæðum á sanngjarnan og réttlátan hátt eins og að reiðast yfir ranglæti, vera þakklát fyrir veitta hjálp, stolt yfir vel unnu verki o.s.frv. Með því að efla með sér dyggðir í lífi sínu öðlast manneskjan meira siðvit og vaxandi siðviti fylgir einnig meiri líkur á dyggðugri hegðun og framkomu. Þannig er gagnkvæmt samband milli dyggða og hygginda (mannkosta og siðvits) samkvæmt Aristótelesi. Samkvæmt honum geta manneskjur ekki áttað sig á hvað er rétt að gera í hverju tilviki nema láta sér annt um þau gildi sem eru í húfi svo maður getur ekki verið hygginn án þess að vera dyggðugur (Aristóteles, 1145a). Þar stendur einnig: „Það heitir hyggja sem vísað er til þegar fólk hefur samhyggð og hyggjuvit og hyggja er réttur dómur um hvað sé sanngjarn. Þessu til vitnis kallast einkum sá maður sanngjarn sem hefur samhyggð og stundum er lagt að

jöfnu samhygð og sanngirni. Samhygð er réttur dómur þess sem þekkir hið sanngjarna“ (Aristóteles, 1143a). Aristóteles vill því líklega meina að hyggindi séu ekki bara hlutlaus tækni eða skynsemi heldur alltaf gildishlaðin sanngirni og samhygð eða því að láta sér annt um siðferðileg verðmæti og hagsmuni annarra en sjálfs sín. Hyggindi eru þannig vitneskja sem felur í sér að menn láti sér annt um þau gildi og siðferðilegu verðmæti sem eru í húfi. Siðferðilegar ákvarðanir krefjast siðferðilegrar þekkingar og siðferðilegs innsæis sem er tilfinning okkar fyrir því hvað er réttlátt að gera. Hyggindi eða siðvit er því ferli sem tekur bæði til þekkingar og skynsemi en einnig innsæis og tilfinninga og þróast með manneskjum út lífið.

2.1.3.3 Farsæld

Hvernig getum við svo öðlast við farsæld eða lifað hinu góða lífi samkvæmt kenningu Aristótelesar? Jú, með því að efla með okkur dyggðir eða mannkosti sem gera okkur að betri manneskjum og tryggja það að við leitumst smám saman við að öðlast hyggindi eða siðvit til að hegða okkur þannig að gjörðir okkar endurspegli góðvild og ásetning okkar um að vilja öðrum vel. Dyggðasiðfræðin snýst einmitt um að nota ásetning og mannkosti sem mælikvarða á það hvort athöfn eða atferli séu siðferðilega rétt frekar en afleiðingar eða reglur sem farið er eftir. Hluti af farsældinni hlýtur einnig að fela það í sér að velja sér starf við hæfi þar sem manneskjan eyðir jafnan stórum hluta ævi sinnar í vinnu. Ólíklegt er að manneskja sem velur sér starf sem hún kann illa við eða líður illa í verði farsæl með því að vaxa í starfi. Þegar hæfileikar viðkomandi og áhugi fara saman má gera ráð fyrir því að um val við hæfi sé að ræða.

Markmið okkar í lífinu samkvæmt Aristótelesi er að öðlast farsæld með dyggðugri breytni og vali á dyggðugum athöfnum. Lífsstarf okkar er einnig mikilvægt val. Að velja það að vera kennari er því mikilvægt val. Það ætti að þýða að við viljum öðrum manneskjum vel og viljum reyna að þroska þær og mennta. Til þess þurfum við að þroskast sjálf og átta okkur á að sem kennarar erum við einnig alltaf að læra. Higgins (2011, bls. 12) segir: „Kennaranám snýst ekki bara um að læra hvernig á að kenna heldur hvernig á að læra að læra í gegnum kennslu.“

2.1.4 Umhyggjusiðfræði og dyggðir

Að láta sér annt um eitthvað eða umhyggja sem siðfræðilegt hugtak hefur oft verið tengt tilfinningum og náttúru og sett skör lægra en réttlæti,

skylda og skynsemi (Gústaf Sigurbjörnsson, 2014). Vestræn heimspeki- og siðfræðihefð (svo sem eins og önnur vísindahefð) hefur gjarnan fengið á sig gagnrýni fyrir að vera karllæg og leggja m.a. áherslu á skynsemi ofar tilfinningum, eða hlutlæga þætti yfir þá huglægu. Kant, sem er mikilvægasti talsmaður lögmálskenninga á seinni öldum, færði til dæmis rök fyrir því að siðferðileg hegðun hvíldi fyrst og fremst á rökhugsun og skynsemi en ekki tilfinningum og innsæi (Gústaf Sigurbjörnsson, 2014). Þekkt gagnrýni á kenningar Lawrence Kohlbergs um siðferðisþroska sem Gilligan og fleiri femínískir hugsuðir tefldu fram í kringum 1980 benti á þessa tilhneigingu (Carr, 2000). Sú gagnrýni fólst í stuttu máli í því að benda á mögulega ólíka nálgun kvenna að siðferðilegum málum þar sem þeim væri hugsanlega tamara að horfa til persónulegra tengsla og umhyggju fyrir náunganum heldur en ytri réttlætismælikvarða eða reglna hvers samfélags. Í framhaldi af því varð til önnur siðfræðihefð sem kallast umhyggjusiðfræði (*ethics of care*). David Carr (2003) hefur hins vegar bent á að með því að fjalla um umhyggjusiðfræði sem sér siðfræðisjónarhorn sé maður í raun að taka undir tvíhyggju tilfinninga og skynsemi. Hann bendir á að í kenningum sínum um dyggðir geri Aristóteles ráð fyrir tilfinningum og innsæi sem hluta af siðvitinu og þeirri næmni sem þurfi að efla með sér til að taka réttar siðferðilegar ákvarðanir. Í þessari rannsókn er horft mest til nýdyggðasiðfræðinnar í meðförum David Carr (2000, 2003) og Chris Higgins (2011) og gert ráð fyrir samhyggð, umhyggju og öðrum tilfinningum sem hluta af henni. Ein helsta gagnrýni á dyggðasiðfræði sem hefur komið frá umhyggjusiðfræðinni segir að persónustyrkur og góður ásetningur sé í raun of sjálfmiðað og geri ekki ráð fyrir tengslum við aðra á sama hátt og umhyggjusiðfræðin geri. Bæði Carr og Higgins eru því ósammála og segir Higgins (2011, bls. 51) t.d. á einum stað: „Dyggðir eru eiginleikar fólks í samhengi við hegðun eða viðbrögð við aðstæðum.“ Manneskjan er þannig ekki dyggðug ein og sér heldur verður það af hegðun sinni og næmni fyrir aðstæðum og hagsmunum þeirra sem koma málinu við og gerir því ráð fyrir tengslum.

Þrátt fyrir þá gagnrýni ýmissa fræðimanna (umhyggjusiðfræðinga sérstaklega) á nýdyggðasiðfræðina um að hún fjalli bara um ásetning manneskjunnar í einangrun en ekki um tengsl við aðra eða tilfinningar eru Banks og Gallagher (2009) sammála því sem Carr (2003) segir um siðfræði Aristótelesar, að þar sé siðferðilegt innsæi og næmi gagnvart aðstæðum og öðrum manneskjum aðalmálið og þannig forsenda siðvits og grunnur að

dyggðum manneskju. Samkennd og tengsl við aðra eru þannig hluti af nýdyggðasiðfræði.

Banks og Gallagher (2009) tala um að tilfinningar séu ekki alltaf teknar með í reikninginn í siðferðilegri samræðu og leggja áherslu á mikilvægi þeirra og hvernig áhersla á þær er eðlilegur hluti af nýdyggðasiðfræði. Þær tala um að það geti verið mikil vinna að vera dyggðug manneskja og krefjist mikillar orku bæði tilfinningalega, vitsmunalega og stundum líkamlega (Banks og Gallagher, 2009). Það kallast vel á við hugmyndina um siðferðilegt þrek.

Þær vitna bæði í Aristóteles sjálfan og túlkun David Carr á honum þegar þær segja að nýdyggðasiðfræði snúist ekki síður um tilfinningar (innsæi) en um skynsemi (þekkingu) (Banks og Gallagher). En hlutverk tilfinninga í siðviti er samkvæmt þeim hvatning til aðgerða og til að auka samhygð gagnvart öðrum. Þær segja líka að tilfinningar séu mikilvægt tæki til að íhuga eigin viðbrögð við hegðun og hugsun annarra. Sem dæmi, finnum við kannski til ónotatilfinningar þegar við verðum vitni að samstarfsmanni láta í ljós mikla kynþáttafordóma eða annað sem í starfi kennarans er í raun brot á siðareglum og mögulega getur það orðið til þess að við segjum eitthvað eða látum vita (Banks og Gallagher, 2009).

2.2 Siðfræði og fagmennska

En hvernig tengist dyggðasiðfræðin fagmennsku kennara? Svavar Hrafn Svavarsson (1995) sem ritar inngang að *Siðfræði Níkomakkosar* segir kenningu Aristótelesar um dyggðasiðfræðina vera ákveðna uppeldisfræði. Ef undir það er tekið fer vel að hugsa kennslu í samhengi við dyggðasiðfræði. Higgins segir líka á einum stað: „Dyggðasiðfræðin þarf kennslu eins og kennsla þarf dyggðasiðfræði“ (Higgins, 2011, bls. 10).

Ýmsir fræðimenn hafa á seinasta áratug eða svo fjallað um dyggðir eða mannkosti í samhengi við fagmennsku og kennslu (Banks og Gallagher, 2009). Birmingham háskóli hefur sett á fót sérstaka stofnun sem heitir *Jubilee Center for Character and Virtue*. Þessi stofnun sendi frá sér yfirlýsingu nýverið sem er algjörlega í takt við vangaveltur rannsakanda. Þar eru sett fram eftirtalin fimm markmið (Jubilee, 2016):

1. Að leggja enn meiri áherslu á mikilvægi frumskuldbindingar starfsins (að vinna fyrst og fremst að hagsmunum skjólstæðings) fyrir fagmennsku.

2. Að styrkja þá hugmynd að fagmennska sé fyrst og fremst siðferðileg skuldbinding til að vinna að almannahagsmunum.
3. Að rökstyðja að besta leiðin til að styrkja siðferðilega skuldbindingu fagmanna sé ekki með siðareglum sem hanga upp á vegg heldur með því að hlúa að persónustyrk fagmannanna sjálfra með öllum ráðum þannig að þeir geti eft siðvit sitt og að ákvarðanir sem þeir taki séu þannig gerðar af faglegum heilindum.
4. Að gefa dæmi um slíkar dyggðir (mannkosti) og hvar þær er mögulega að finna í hegðun og atferli fagmanna, með sérstakri áherslu á siðvit sem grundvöll fyrir faglegum ákvörðunum.
5. Að leggja til nokkrar hugmyndir um hvernig við getum eft siðvit fagfólks í námi sínu og starfi.

Margar atvinnugreinar sem eru mikilvægar fyrir samfélagið hafa reynt að öðlast stöðu gamalgróinna menntastétta eins og lækna og lögfræðinga. Á ensku eru orðin „profession“ og „professional“ iðulega notuð um þessar stéttir. Sýn okkar á fagmennsku fagstétta snýst yfirleitt ekki aðeins um tæknilega færni heldur hafa flestar hugmyndir okkar um ófagmannlegar gjörðir eitthvað með samskipti og siðferði að gera. Það var einmitt grunnurinn að Hippókratesareidnum – sem er í raun upphafið að siðfræði fagmennskunnar (Jubilee, 2016). Hippókrates vildi meina að þótt sumar stéttir gætu eingöngu verið metnar eftir tæknilegri færni óháð mannkostum eða siðferðilegum styrk fagmanneskjunnar sjálfra að þá ætti slíkt ekki við um lækna (og ekki heldur þá þeirra sem reyna að líkja eftir fagmennsku þeirra). Nú á dögum er ekki síður litið á mikilvægi siðvits fagfólks en á dögum Hippókratesar. Fagfólk á að „gera hið rétta“ – bæði gagnvart einstaklingum, sjúklingum, skjólstæðingum, nemendum – en ekki síður gagnvart samfélaginu sem heild og almannahagsmunum (Jubilee, 2016). Það eru þó ekki allir endilega sammála um hvort kennarar séu fagmanneskjur á nákvæmlega sama hátt og lækna eða lögfræðingar (Carr, 2003) en látum þá umræðu liggja á milli hluta í bili.

2.2.1 Hvað er fagmennska

Mikið hefur verið skrifað um fagmennsku starfsstétta síðustu áratugi og er kennsla þar engu undanskilin. Fagmennska (*professionalism*) er nokkuð margbrotið hugtak en á í grófum dráttum að ná utan um þann undirbúning og þau viðmið sem einstaklingur þarf að standast til að geta kallað sig fagmanneskju í starfi. Margar starfsstéttir hafa lögverndað starfsheiti og þarf fólk alltaf að vera búíð að klára ákveðið nám, ákveðna starfsþjálfun og standast ákveðin próf til að geta notað starfsheitið og kallað sig

fagmanneskjur í starfinu. Þótt þekking og þjálfun séu nauðsynlegar forsendur fagmennsku eru þær ekki nægjanlegar einar og sér og yfirleitt talað um að margt annað þurfi að koma til. Sumir eru jafnvel farnir að skrifa um ákveðin persónueinkenni, mannkosti eða dyggðir, sem gott er að viðkomandi einstaklingur hafi til að bera eins og ábyrgð, virðingu og samkennd til að geta talist góð fagmanneskja. Mikilvægt er þó að gera greinarmun á skilyrðum þess að tilheyra ákveðinni fagstétt og á þeim eiginleikum sem manneskjan getur eflt með sjálfri sér til að bæta sig og þroska sem manneskju og jafnvel sem fagmanneskju.

2.2.1.1 Lykilþættir fagmennsku

Flestir sem skrifa um fagmennsku benda á nokkra lykilþætti sem þurfa að einkenna starfsstétt til að hún geti talist fagstétt. Michael D. Bayles (1988) bendir á að það sé erfitt að tefla fram tæmandi lista af þáttum sem séu nauðsynlegir fyrir fagmennsku og enginn þeirra sé í raun nægjanlegur í sjálfu sér. Fagstéttir séu of margar og í raun of mismunandi til að hægt sé að gefa út algild viðmið um hvað sé nauðsynlegt til að teljast fagstétt og þættirnir eru síður en svo eingöngu til staðar hjá viðurkenndum fagstéttum. En hann telur samt sem áður þrjá kjarnaþætti einkenna allar fagstéttir. Í fyrsta lagi þarf að hafa átt sér stað markviss þjálfun í þeirri færni sem viðkomandi þarf að hafa til að geta unnið starfið vel (faglega). Í öðru lagi nefnir hann að sú þekking sem viðkomandi þarf að afla sér til að teljast fagmaður sé fræðileg eða akademísk í eðli sínu og telja margir að námið þurfi að vera á háskólastigi (eins og í tilfalli lækna og lögfræðinga). Það er samt ljóst að í íslensku samhengi eru iðnaðarmenn taldir fagmenn og eiga lögvernduð starfsheiti án háskólamenntunar. Í þriðja og síðasta lagi þarf að vera rík þörf í samfélaginu fyrir þjónustu þessara aðila til þær að teljist fagstétt.

Bayles (1988) nefnir einnig aðra þætti sem eru algengir hjá fagstéttum eins og að það þurfi sérstakt leyfi eða löggildingu til að geta starfað sem fagmaður. Slíkt plagg er auðvitað tilraun til að vera merkimiði á að viðkomandi hafi aflað sér þeirrar þekkingar og þjálfunar sem krafist er af stéttinni og viðurkenndum aðilum. Bayles (1988) nefnir einnig þætti eins og að starfandi sé fagfélag utan um stéttina og að fagmenn innan fagstétta hafi ákveðið sjálfræði í því hvernig þeir starfi eða sinni skjólstæðingum sem mikilvæg einkenni fagstétta. Margir aðrir fræðimenn eins og Daryl Koehn (1994) og David Carr (2000) líta á sjálfræðisþáttinn sem meiri kjarnaþátt í fagmennsku en kemur fram hjá Bayles og greina þá

fagmanneskjur frá öðrum þeim sem vinna kannski meira tæknileg störf þar sem fyrirfram er búið að ákveða hvernig starfið skuli unnið eins og kannski í bílaréttingum eða raflögnum. Sá sem býr við sjálfræði í starfi hefur það í krafti sérfræðipækkingar sinnar og honum er treyst til að þurfa ekki að bera allar ákvarðanir í starfi sínu undir aðra. Vissulega sé alltaf gott og gilt að eiga í samtali við annað fagfólk til að fá speglun á störf sín. Svo er vissulega alltaf munur á sjálfræði stéttar sem heildar og svo einstaklings eða fagmanneskju innan ákveðins vinnustaðar.

Fleiri fræðimenn hafa reynt að draga saman lykilþætti fagmennsku eða hvað einkenni fagleg vinnubrögð eins og Barber (1988) sem dregur saman fjóra þætti og nefnir þar fyrst fræðilega eða akademíska þekkingu. Hinir þrír eru samfélagsleg skuldbinding frekar en eiginhagsmunir. Í öðru lagi ákveðin sjálfstjórn í hegðun en þar nefnir hann inntak siðareglna sem hafa með hlutleysi, þagnarskyldu, virðingu og fleira slíkt að gera. Í þriðja og síðasta lagi kerfi viðurkenningar sem geta verið ákveðin völd (hugsanlega sjálfræði fagmanna) og virðing frekar en það eitt að fá endilega mikið greitt fyrir vinnuna. Þrátt fyrir að erfitt sé að telja upp þætti eða skilyrði sem einkenna fagstéttir umfram aðrar starfsstéttir og þótt nálgun mismunandi höfunda sé ólík innbyrðistelur rannsakandi mikilvægt að velta fyrir sér eðli eða kjarna fagmennsku í samhengi við rannsóknarspurninguna.

2.2.1.2 *Tvenns konar fagmennska?*

Banks og Gallagher (2009) greina frá áhugaverðum mun í fagmennsku stétta. Annars vegar tækniviðhorfið (*technical rationale*) og hins vegar skapandi viðhorfið (*professionale artistry*).

Tækniviðhorfið snýst meira um það sem hægt er að mæla eins og hvort menn fylgi skráðum reglum eður ei. Kenningar og rannsóknir sem notaðar eru í skólastarfi í tækniviðhorfinu verða þannig að vera sannprófaðar áður en þær eru hagnýttar og frekar auðvelt er að sjá hvenær viðkomandi er að framkvæma tiltekið faglegt atferli. Gert er ráð fyrir því að fagmennska sé skilgreind sem tæknileg færni sem skiptist í margar ólíkar tegundir og gæti kennari t.d. verið mishæfur í mismunandi færniþáttum starfsins. Einn kennari getur verið mjög fær í að halda fyrirlestra á meðan annar er betri í að vinna verkefni með hópnum o.s.frv. Tiltölulega auðvelt er að leggja mat á þessa færni og mæla framfarir í henni. Út frá þessu viðhorfi er fagmennska atferlismiðuð *þjálfun* og hlutlausar ytri mælieiningar eru

notaðar til að meta framför. Tengja mætti þetta viðhorf við meginlegar rannsóknir í menntavísindum (Lichtman, 2013).

Skapandi viðhorfið lítur á fagmennsku meira sem ákveðna heild þar sem er unnið með mynstur hugsunar og hegðunar, ákveðin skemu eða stef, huglæga túlkun og að læra að meta hluti sem ekki eru endilega mælanlegir. Hæfileiki til skapandi hugsunar, að geta tekist á við hið óvænta í kennslu o.fl. fellur þarna undir. Gildi samræðna, ígrundunar og áframhaldandi menntunar er líka fagnað þar sem þekking er ekki álitin eins endanleg eða alla vega ekki eins mikilvægt að mæla hana. Skapandi viðhorfið um fagmennsku metur sjálfræði fagmanneskjunnar mikils og hennar upplifun og reynsla skiptir megin máli. Þetta viðhorf tengist kannski meira eigindlegum rannsóknum og þá sérstaklega út frá viðhorfi fyrirbærafræðinnar (Lichtman, 2013).

Til að þroska faglegt siðvit mæla Banks og Gallagher (2009) með því að vera meðvitaður um þennan mun á tækniviðhorfi og skapandi viðhorfi. Þær telja mikilvægt að festast ekki í öðru hvoru heldur átta sig á að bæði viðhorfin hafa eitthvað til síns máls. Auðveldara sé hins vegar að einblína á tækniviðhorfið í mælingarglöðu samfélagi nútímans eins og ýmis konar matskvarðar, samræmd próf o.fl. ber vott um í skólakerfinu. En þrátt fyrir að tækniviðhorfið sé ágætt í sjálfu sér má alls ekki vanmeta skapandi viðhorfið sem þarf að æfa sérstaklega í námi og starfi. Siðfræðileg menntun, íhugun og samræður í starfinu, á fundum og í umræðuhópum auka þess konar fagmennsku og er í raun sú fagmennska sem rannsóknarsurningin tekur til.

2.2.2 Fagmennska kennara

En hvert er eðli fagmennsku kennarastéttarinnar? Er hún svipuð hefðbundnum fagstéttum eins og læknum eða lögfræðingum? David Carr (2000) hefur mikið velt fyrir sér fagmennsku kennara og telur það ekki endilega sjálfsagt að kennarar séu fagmenn á sama hátt og t.d. lögfræðingar eða læknar. Hann vill meina að gæði kennslu séu síður metin eftir tæknilegum þáttum (*technical skills*) heldur en til dæmis í tilviki skurðlæknis. Hægt sé að vera mjög góður kennari án þess að vera neitt sérstaklega tæknilega fær í ákveðnum kennsluaðferðum eða kennslutækni sem tíðkast á hverjum tíma. Að því leytinu til aðgreinir hann kennslu frá hefðbundnum fagstéttum lækna og lögfræðinga; því þekkingin og færnin sem liggur til grundvallar nýtist ekki á jafn ápreifanlegan hátt og til dæmis hjá skurðlæknum. Þetta er ekki gert til að gera lítið úr kennarastarfinu sem

slíku en margir hafa velt fyrir sér hvaða fög séu nauðsynlegur undirbúningur fyrir kennara og um það eru alls ekki allir sammála (Carr, 2000, 2003; Strike og Soltis, 2009). Vissulega eru kennarar misfærir í að koma frá sér efni eða halda bekkjaraga en hann telur það fjarri því að vera eina mælikvarðann á góðan kennara og talar þá meira í anda skapandi viðhorfs fagmennsku (sbr. Banks og Gallagher, 2009). Carr (2003) telur einnig muninn felast í því að góður skurðlæknir geti mögulega verið skúrkur í sínu persónulega lífi; stundað framhjáald eða átt peninga í skattaskjólum án þess að það trufla neitt endilega álit almennings á honum sem skurðlækni eða komi í veg fyrir að fólk leiti eftir starfskröftum hans.

Carr (2000 og 2003) telur sem sagt að meiri kröfur séu gerðar á persónulegt líf kennarans, manngerð hans og hegðun en nokkurn tíma er gerð hjá þessum hefðbundnu fagstéttum lækna og lögfræðinga. Það er ekki þar með sagt að kennarar séu ekki fagmenn eða fagstétt en þeir eru það ekki á sama hátt og lækna eða lögfræðingar að hans mati. Hann ber kennarastéttina frekar saman við það sem hann kallar umönnunarstéttir eins og presta, hjúkrunarfræðinga og félagsráðgjafa og vill meina að meiri kröfur séu á manngerð eða persónulegt líf þeirra sem starfa í þeim stéttum en hinna hefðbundnu eða eldri fagstétta. Myndum við til dæmis leita til prests í giftingahugleiðingum sem við vissum að stæði í framhjáaldi? Eða velja skóla fyrir börnin okkar þar sem vitað væri að kennararnir notuðu ólögleg eituryf eða hefðu fordóma gagnvart samkynhneigðum eða öðrum hópum?

Carr (2000) vill meina að eðli umönnunarstéttanna sé þannig að það krefji fagmanneskjurnar um meiri persónuleg tengsl en hinar hefðbundnu eldri fagstéttir. Vissulega starfi lækna og lögfræðingar með skjólstæðingum en margir hafa bent á að þar sé krafist meiri hlutlægni og jafnvel ákveðinnar fjarlægðar í samskiptum og aðrir að það sé einmitt það sem fagleg samskipti eigi að snúast um. (Carr, 2000; Gorovitz, 1988). David Carr er auðvitað heimspekingur og kennari en ekki læknir og því alls ekki víst að lækna eða aðrir væru sammála þessari túlkun Carr á muninum milli fagmennsku kennara og lækna (og ljóst að munurinn tekur kannski ekki beint til heimilislækna, geðlækna eða annarra lækna sem hitta skjólstæðinga oftar yfir lengri tíma.)

Fagmennska snýst að miklu leyti um að treysta fólki til að taka ákvarðanir um mál sem varða þeirra fagsvið (Strike og Soltis, 2009). Sjálfræði kennara er mikilvægt eigi þeir að vera góðar fagmanneskjur og

við þurfum líka að treysta kennurum betur til að meta hvað er best fyrir nemendur sína. Stjórnvöld eða fræðingar „að ofan“ vita ekki alltaf betur þótt tilhneigingin sé að þaðan komi boð um breytingar á skólastarfi án mikillar samræðu við kennara. Þetta er ekki vænlegt til að ná samræmi um þau mikilvægu siðferðilegu mál sem snúa að skólastarfi (Strike og Soltis, 2009).

Kennari þarf alltaf að tengjast nemendum að einhverju leyti utan kennslustofunnar sem slíkrar. Slíkt er eðli starfsins; góðvild og umhyggja sem dyggðir eru óumflýjanlegar. Góðir kennarar eru þeir sem láta sig varða nemendur sína, þroska þeirra og líðan (David Carr, 2003). Þannig má segja að Carr telji að umhyggja fyrir nemendum sé ákveðin forsenda fagmennsku kennara eða því að hann blómstri sem kennari og fagmanneskja. Manneskja getur ekki blómstrað sem fagmanneskja án þess að hún blómstri í sínu persónulega lífi og talar Higgins (2011) ítrekað um sjálfsþroska kennarans sem nauðsynlega forsendu fyrir að blómstra sem fagmanneskja.

2.2.3 Fagmennska sem siðferðileg skuldbinding

Daryl Koehn (1994) er ein af þeim sem skrifað hefur um siðferðilegar hliðar fagmennsku og er á þeirri skoðun að grundvöllur fagmennsku snúist fyrst og fremst um traust almennings til fagstéttanna. Traustið byggir einmitt á þeirri siðferðilegu skuldbindingu sem m.a. er orðuð í siðareglum stéttanna. Sigurður Kristinsson (1991) sem einna mest hefur skrifað um siðareglur starfsstétta á Íslandi nefnir þetta frumskuldbindingu starfsins og er hún yfirleitt orðuð í fyrstu siðareglu stétta eins og að læknir skuli stuðla að að heilbrigði sjúklinga eða að kennari skuli þroska og mennta nemendur. Koehn (1994) spyr sig á hverju vald og forræði fagstétta byggist og takmarkar umfjöllun sína að mestu leyti við embættisstéttirnar þrjár: lækna-, lögfræðinga- og prestastétt. Af hverju treystum við þessu fagfólki og gefum þeim forræði í málum sem okkur varða? Aðalforsenda tilveru þessara fagstétta er að almenningur búi yfir þörf fyrir hjálp með ákveðin mál í sínu lífi sem fólk getur ekki sinnt sjálft eins og að fara í uppskurð, giftast eða sækja einhvern til saka. Auðvitað þarf að gera kröfur um ákveðna menntun og sérfræðipækkingu fagfólks því ef svo væri ekki gæti fólk eins sinnt málum sínum sjálft. Menntun er því nauðsynleg en ekki nægjanleg forsenda fyrir kennivaldi fagstétta og því trausti sem við berum til þeirra að hennar mati. Að hafa sérfræðipækkingu er samt ekki endilega

það sama og að vilja nota þá þekkingu til góðs fyrir skjólstæðinginn eða samfélagið almennt (Koehn, 1994).

Fræðileg eða akademísk menntun tryggir ekki endilega siðferðilega skuldbindingu fagmanneskjunnar til að vinna verkið af heilindum og að fagmanneskjan hafi ávallt hagsmuni skjólstæðings að leiðarljósi eða frumskuldbindingu starfsins. Frumskuldbinding starfsins kemur gjarnan fram í siðareglum stétta og í henni felst skuldbinding um að vinna að heilbrigði, réttlæti og sálarheill manneskjunnar. Koehn (1994) vill sem sagt meina að fagstéttir fái kennivald sitt og traust vegna þessarar siðferðilegu skuldbindingar.

Í þessu ljósi er hugtakið fagmennska fyrst og fremst skilgreint út frá siðferðilegri skuldbindingu fagmanneskjunnar og að hve miklu leyti hegðun hennar og gjörðir byggjast á siðviti. Þessi skilningur birtist til að mynda í því að þegar við tölum um að eitthvað sé „ófagmannlegt“ að þá erum við sjaldnast að ræða um tæknileg mistök sem slík heldur frekar að höndum hafi verið kastað til og látið standa sér sama um verkið. Þannig hafi fagmanneskjan ekki sýnt þá alúð sem þarf í verkið eða ekki sýnt því þá virðingu sem því ber. Þannig erum við að tala um, ákveðna vanvirðingu eða skort á dyggðum um alúð og vandvirkni eða persónuleg mistök í samskiptum o.fl. (Jubilee, 2016). Fagmennska snýst þá fyrst og fremst um siðferðilega skuldbindingu til að þjóna almannahagsmunum, virðingu fyrir sjálfræði og réttindum annarra, ábyrgð og umhyggju fyrir öðrum o.s.frv. Almennigur á að geta treyst slíkri hegðun af fagmönnum og þetta traust liggur fagmennskunni til grundvallar (Koehn, 1994).

2.2.3.1 Siðferðileg skuldbinding og siðareglur

Yfirlýsing Jubilee stofnunarinnar (2016) leggur áherslu á siðferðilega skuldbindingu fagfólks og einnig að ritaðar séu siðareglur stétta. En siðareglur sem engin umræða er um eru í raun gagnslaugar og gætu jafnvel verið dragbítur í einhverjum tilfellum þar sem einstaklingar gætu notað þær sem ástæðu til að fría sig ábyrgð (Jubilee, 2016). Eitt það mikilvægasta í siðferðilegum ákvörðunum fagmanneskjunnar er næmi fyrir aðstæðubundnum þáttum sem ekki er hægt að orða í siðareglum. Það er hvort sem er nær ógjörningur að finna almennar reglur sem gilda fyrir öll atvik í starfi. Með því að setja siðareglur er jafnvel verið að draga athygli fólks frá því aðstæðubundna næmi, sjálfræði og frumkvæði sem felst í faglegri hegðun. Siðareglur geta samt sem áður verið ákveðinn

öryggisventill ef um er að ræða einstaklinga sem eru mjög siðferðilega vafasamir og því nauðsynlegt að þær séu til staðar (Jubilee, 2016).

2.2.3.2 Siðferðilegt samfélag í starfi

Vænlegast er að taka siðferðilegar ákvarðanir í starfi í samfélagi samstarfsfólks þar sem slík umræða er tekin alvarlega og sett á dagskrá (Strike og Soltis, 2009). Ekki nægir að hafa almennar siðareglur kennara hangandi upp á vegg eða inn á heimsíðu skólanna ef ekki er um þær regluleg umræða. Rannsakandi notar hugtakið siðferðilegt samfélag um þann formlega vettvang í starfi þar sem fagfólk hefur tíma og næði til að ræða siðferðileg málefni starfs síns. Þetta hugtak kemur fyrir hjá flestu því fræðafólki sem vitnað er til í rannsókninni. Siðferðileg úrlausnarefni sem einstaklingur upplifir og fær ekki farveg til úrlausnar, eða alla vega umræðu og speglunar hjá öðrum, getur verið undanfari mikillar streitu og jafnvel leitt til kulnunar í starfi (Mantilla, Miguel og Diaz, 2017).

Mikilvægt er alla vega að skapa formlegan vettvang fyrir kennara í starfi til að hittast reglulega með það fyrir augum að blása út og ræða erfið málefni og þá jafnvel undir handleiðslu (Strike og Soltis, 2009). Ný spænsk rannsókn á kulnun hjá kennurum á unglunga- eða framhaldsskólastigi sýnir að þeir sem upplifa miklar kröfur í vinnu án þess að hafa svigrúm til samræðna eða upplifa lítið sjálfræði í vinnunni eru með hæstu kulnunareinkennin (Mantilla, Miguel og Diaz, 2017). Þar kom líka fram að vöntun á samskiptum og samræðu um það sem kemur upp í starfi, erfiðleikar milli samstarfsfólks, siðferðileg álitamál og samskiptavandi við yfirmenn voru mjög stór þáttur í að auka kulnun. Kulnun í starfi er skilgreint með 3 breytum í þessari rannsókn: Sem tilfinningalegt niðurbrot eða tilfinningu um að vera „búin á því“, ákveðið kaldlyndi sem getur birst sem neikvæðar tilfinningar til nemenda, samstarfsfólks, yfirmanna og til starfsins yfir höfuð og seinast minnkandi sjálfstraust í starfi sem leiðir til minni getu við takast á við starfið (Mantilla, Miguel og Diaz, 2017). Rannsakandi vill meina að í raun sé þetta lýsing á manneskju sem hefur ekki mikið siðferðisþrek eftir til að sinna starfinu né blómstra sem fagmanneskja.

2.3 Hinn góði kennari

Hvenær er kennari góður kennari? Þurfa allir góðir kennarar að vera eins eða geta þetta verið fjölbreyttir einstaklingar með ólíkar áherslur? Í þessum kafla fjöllum við um hvaða merkingu það hefur þegar við tölum

um góðan kennara og hvaða tengsl sú merking hefur við kennara sem góða fagmanneskju.

2.3.1 Persónueinkenni góðrar fagmanneskju

Í fagmennskufræðum hefur því aðeins verið gefinn gaumur og greinar verið skrifaðar um hvort starfsstéttir eigi að reyna að stuðla að því með einhverjum hætti að ákveðnar manngerðir fái starfsréttindi fremur en aðrar og vangaveltur um hvort persónueinkenni eða manngerð skipti yfirhöfuð máli fyrir starfið (Williams, 1988; Gorovitz, 1988; May, 1988). Í grein sinni „The Good Doctor“ fjallar Gorovitz (1988) um hvaða eiginleika hann telji æskilegt að læknakandídatar hafi að bera og hvernig læknanámið geti undirbúið þá fyrir krefjandi störf og ýtt undir þessa æskilegu persónueinkenni. Þótt greinin fjalli um lækna getur hún hæglega átt við um fleiri fagstéttir sem vinna með fólki eins og presta, hjúkrunarfræðinga, sálfræðinga og að sjálfsgöðu kennara. Gorovitz bendir líka á að vegna þess að samfélagið er alltaf að verða flóknara og atriði eins og t.d. aukin tækni, meiri meðvitund almennings í fjölmiðla- og netheimum og aukinn aðgangur að og söfnun trúnaðarupplýsinga skapi flóknari siða- og samviskusurningar en áður. Gorovitz (1988) vill sem sagt meina að það sé mjög mikilvægt að efla siðfræðikennslu og umræðu í læknanámi og telur það vænlegt til að efla þá góðu eiginleika sem hann telur lækna sem siðferðilegar fagmanneskjur þurfa að hafa í flóknu nútímasamfélagi.

Mannkostir góðs læknis að mati Gorovitz eru að hann:

1. Býr yfir sérfræðipækkingu og tækni sem nauðsynleg er í starfi hans.
2. Viðheldur hæfni sinni og tekur þátt í rannsóknarstörfum til að bæta við þekkingu í faginu.
3. Sér skjólstæðinga sem manneskjur sem heild með sína eigin lífssögu en ekki bara líkama með “galla” eða veika einstaklinga.
4. Sér í gegnum yfirborðskennd slagorð og tískubylgjur sem þekkjast vel í heilsugeiranum.
5. Hefur breiða þekkingu og skilning sem gerir honum kleift að horfa út fyrir eigið sérfræðisvið
6. Hefur nógu góða innsýn í eigin viðhorf (vilja og gildi) til að geta áttað sig á þegar þau gætu stangast á við viðhorf skjólstæðinga.
7. Er meðvitaður um að skjólstæðingar hafa mismunandi persónulegan og menningarlegan bakgrunn sem geta litað viðhorf hans og sýnir því virðingu án þess að fórna sínum eigin faglegu skuldbindingum sem lækni.

8. Virðir aðrar manneskjur þannig að það birtist í góðri samvinnu við skjólstæðinga, kollega og annað starfsfólk (almennar kurteisis- og samskiptavenjur – tengist m.a. að halda trúnaði).
9. Hefur að bera þá auðmýkt að virða sjálfræði skjólstæðinga og skuldbindur sig til að fræða þá eins vel um eigið ástand (upplýst samþykki) sem best verður á kosið og hefur hugrekki til að grípa inn í þegar þarf.
10. Þorir að vera heiðarlegur með eigin takmarkanir sem og takmarkanir fagsins en þykist ekki hafa svör við öllu eða geta lagað allt.
11. Er næmur á siðferðileg álitamál þegar þau koma upp, hefur vilja til að takast á við þau og skilning til að velta upp mismunandi sjónarhornum. Næmur á aðstæðubundna þætti sem hjálpa til við að taka ákvörðun um hvað sé best að gera hverju sinni.

Þetta eru ansi miklar kröfur, en margir lækna ná þeim segir Goroviz (1988). Hann bendir samt á að læknanámið snúist mest um að öðlast mikið magn af bóklegri þekkingu en minna um að æfa gagnrýna hugsun og siðferðilega yfirvegun. Gróflega mætti segja að eiginleikar 6 -11 væru þeir eiginleikar sem siðfræðinám og umræða í fagmenntun myndu reyna að auka og æfa. Þetta eru svipaðar dyggðir eða persónueiginleikar og William May (1988) setur fram í grein sinni *Professional Virtue and Self Regulation* um æskilega mannkosti alls fagfólks.

David Carr (2000) skrifar þannig um eðli kennslu að hún sé kannski það starf þar sem hvað mest ætti að spá í mannkosti þeirra sem við það starfa þar sem kennarar séu óhjákvæmilega siðferðilegar fyrirmyndir nemenda sinna. Hér er aftur gerður greinarmunur á persónuleika og mannkostum; persónuleiki snýst meira um meðfædda persónueiginleika eins og að vera feiminn eða félagslyndur þótt þeir eiginleikar séu ekki fastir og mótist auðvitað líka af uppeldi og reynslu einstaklingsins. Mannkostur er meira notað um hvernig manneskjan velur að hegða sér í lífi sínu og byggir því að einhverju leyti á þeim dyggðum og gildum sem hún hefur þroskað með sér eins og umburðarlyndi eða sanngirni (Carr, 2000).

Þannig að ef Carr fengi að ráða væri engin spurning um að kennaranám ætti að reyna að efla þessa mannkosti eins og Gorovitz leggur til með lækna. David Carr skrifar um hina góðu kennara sögunnar eins og Jesú og Sókrates að þeir hafi haft þessar dyggðir eða mannkosti sem stundum er talað um sem *charisma* (Carr, 2003, bls. 27). Hann skrifar svo áfram og tengir það við góða kennslu þannig að góð kennsla snúist ekki bara um

innihald kennslunnar eingöngu eða hvað sé verið að kenna, heldur skipti viðmót kennarans ekki síður máli og hvernig hann kemur efninu frá sér. Hann tengir þetta við mannkosti kennarans eða þær dyggðir og þau gildi sem hann hefur tamið sér í lífinu (Carr, 2003, bls. 28). Í raun og veru álitur David Carr að hæfni kennara byggji að einhverju leyti á siðferðisþreki þeirra eða þrautsegju til að efla með sér dyggðir og mannkosti. Ef það er rétt ætti aldeilis að leggja betur rækt við siðvit og að efla siðferðisþrek kennara bæði í námi og starfi.

2.3.2 Hvað er góður kennari?

Hvernig metum við hvað sé góður kennari? Carr (2000) fjallar um 4 mismunandi víddir sem væri hægt að nota til að skoða eða meta að hve miklu leyti kennari telst góður kennari. Í fyrsta lagi er það kennslutæknin sem er svo sannarlega misgóð eftir kennurum. Margir sjá aðeins þessa hlið, bæði fræðimenn og almenningur þrátt fyrir að hann sjálfur telji ekki hægt að aðgreina hana frá öðrum mikilvægum þáttum kennslu. Hérna værum við að tala um kennara sem er góður í að halda stjórn á bekknum, kemur efninu vel til skila með innlögnum og góðum verkefnum, heldur áhuga nemenda og fleiri slíka mikilvæga þætti í samræmi við tækniviðhorfið til fagmennsku (Higgins, 2011). Kennarar eru augljóslega misgóðir hvað þetta varðar. En flestir hafa komist í gegnum lífið og menntast ágætlega þótt að einn og einn kennari muldri bara efnið fyrir sjálfum sér og nái ekki vel að virkja nemendur. Í öðru lagi getur kennari verið slæmur kennari því að hann kemur illa fram eða skaðar nemanda á beinan hátt með einelti, andlegu ofbeldi, niðurlægingu eða þar sem hann nýtir vald sitt til að gera lítið úr nemanda eða jafnvel gengur svo langt að beita líkamlegu eða kynferðislegu ofbeldi. Þannig kennari er slæmur á mjög augljósan hátt. Í þriðja lagi getur hann verið slæmur þannig að hann stuðlar ekki að æðri markmiðum menntunar eða frumskuldbindingar sinnar sem er t.d. að auka þroska nemandans og efla með honum gagnrýna hugsun og virðingu fyrir sjálfum sér og öðrum (sjá t.d. markmið námskráa og siðareglur kennara). Kennarinn getur alveg verið mjög tæknilega fær, aukið áhuga nemenda á efninu og verið með góð verkefni en ef hann er t.d. of mikið að prédika eigin hugmyndir um lífið hvort sem það er í pólitískum eða jafnvel trúarlegum eignum er um innrætingu að ræða fremur en menntun í nútímaskilningi þess orðs. Það er mjög alvarlegt að mati Carr (2000). Fjórða og seinasta víddin og kannski sú áhugaverðasta í þessu samhengi er hvers konar fyrirmynd kennarinn er fyrir nemendur sína. Kennari er

alltaf í ákveðinni valdastöðu gagnvart nemendum jafnvel þótt hann reyni alla þekkta tækni í lýðræðislegum kennsluháttum sem til eru. Nemendur líta upp til hans og eru forvitnir um líf hans og hegðun. Samfélagsmiðlar (eins og Facebook, Twitter eða Instagram) og aðrir miðlar á netinu (eins og blogg, greinaskrif og athugasemdarkerfi netblaða o.fl.) gefa augljóslega meiri innsýn inn í líf og hegðun kennara en áður og þurfa kennarar nútímans kannski enn meira að vera meðvitaðir um þennan þátt.

2.3.3 Ábyrgð kennara sem siðferðilegar fyrirmyndir

Hlutverk kennara sem fyrirmynd er ekki orðuð beint í Siðareglum KÍ en í norskum siðareglum kennara stendur: „Kennari þarf að vera sér meðvitaður um hlutverk sitt sem fyrirmynd og leggja sig fram um að koma þannig fram að til eftirbreytni sé“ (Kvalnes, 2016, bls. 140). Hvort sem litið er á kennara sem siðferðilega fyrirmynd eður ei skiptir kannski ekki öllu máli en ljóst er að þeir eru í stöðu til að geta haft töluverð áhrif á líf og viðhorf ungmenna. Maxine Greene (1973) hefur sagt í sínum skrifum að kennari komist ekki hjá því að vera fyrirmynd nemenda sinna hvort sem honum líkar betur eða verr og er rannsakandi nokkuð sammála því. Alla vega er það þess virði að vera meðvitaður um möguleika þess og styrkja kennara sem manneskjur og siðferðilegar verur í námi og starfi til að auka vitund þeirra um að þeir hafa áhrif sem fyrirmyndir. David Carr (2003) segir að kennsla sé einstök grein þegar kemur að fagmennsku. Það er vegna þess að fáum fagstéttum er gefið eins mikið vald yfir því að móta viðhorf og gildi ungmenna og reyna að þroska þau og bæta sem manneskjur. Algengt er að spyrja, þegar ungt fólk sýnir af sér vítaverða hegðun í samfélagi, hvað skólar eða kennarar séu að gera rangt (Carr 2003). Ábyrgðinni er þannig oft skellt á skólana þegar leita þarf skýringa á einhverju sem betur þarf að fara hjá ungu fólki frekar en kannski að horfa til foreldra, fjölmiðla eða stjórnvalda. Vissulega bera kennarar mikla ábyrgð; en það má líka spyrja af hverju starfið er þá ekki metið til hærri launa ef ábyrgðin á heilu kynslóðunum er þar undir. En þar sem skólar bera að einhverju leyti ábyrgð á þroska ungs fólks og að rækta með þeim ábyrgð og virðingu fyrir sjálfum sér og öðrum er þá ekki eðlilegt að gera kröfur til kennara um að þeir séu siðferðilega meðvitaðir um eigin viðhorf í þessum efnum? Mikilvægt er að kennarar átti sig á þessu ekki síst með það fyrir augum að vera meðvitaðir um að þröngva eigin viðhorfum og jafnvel fordómum ekki upp á nemendur beint eða óbeint (Carr, 2003).

2.3.4 Kennari sem góð fagmanneskja

Virðing fyrir manneskjum og að láta sig varða þroska og líðan nemenda sinna er dæmi um siðferðilega skuldbindingu eða markmið sem ætti ekki að vera aðgreint frá kennslu sem tækni í að þjálfa (eða mennta) nemendur. Að kenna nemendum getur aldrei verið (eða á aldrei að vera) aðskilið frá einhverjum siðferðilegum gildum (e. *value neutral*). Þess vegna getur hæfileiki til kennslu ekki verið eingöngu samansafn af mismunandi hæfileikum í kennslutækni heldur þarf alltaf að vera til staðar siðferðileg skuldbinding sem kennarinn er meðvitaður um (Carr, 2000). Þessi meðvitund er lykilatriði og allar líkur á að menntun í siðfræði myndi efla þessa meðvitund hjá verðandi kennurum. Öll ígrundun kennara um markmið starfs síns í samhengi við eigið líf er því af hinu góða (Carr, 2003). Gorovitz (1988) hefur einmitt nefnt þessa sjálfsígrundun sem einn mikilvægan eiginleika góðra lækna; sjálfsþekkingu og sjálfsrýni í eigin viðhorf og gildi eins og áður kom fram. Sigurður Kristinsson (1991) orðar það þannig þegar hann fjallar um skyldur og ábyrgð fagstétta að siðferðilegt markmið eða frumskuldbinding sé forsenda þess að tæknileg færni sé fagleg færni. Frumskuldbinding er tilgangur eða markmið starfsins (læknir að stuðla að heilbrigði, kennari að mennta o.s.frv.). Tæknileg færni og siðferðilegt hyggjuvit eru því tvær hliðar á sama peningi fagmennskunnar (Sigurður Kristinsson, 1991). Gott siðferði getur því aldrei verið aðskilið frá fagmennsku. Það er í raun forsenda hennar. Koehn (1994) hefur talað um mikilvægi mennskunnar fyrir fagmennsku og að fagmaðurinn þurfi að vera óhræddur við að sýna að hann sé mannlegur en þurfi alls ekki að vera siðferðilega fullkominn (hvað sem það nú er). Þetta sé einmitt það sem eykur traust almennings á fagfólki: að þeir eru fyrst og fremst manneskjur en ekki einhver tæknileg vélmenni. Þetta minnir einnig á umfjöllun Jonathan Lear (2011) um hina sókratísku íróníu eða þá hugmynd að það að þora að vera auðmjúkur og mennskur, leyfa sér að efast og spyrja sig dag hvern um eðli og tilgang eigin starfs sé mikilvægur þáttur fagmennskunnar og til þess gert að auka traust almennings.

2.4 Hinn dyggðugi kennari

2.4.1 Menntan í fagmennskunni

Mögulega getum við kallað allt það sem snýr ekki að fræðilegri þekkingu og tækni í fagmennskunni mennsku. Að fagmennska feli í raun í sér tvennt:

tæknilega og fræðilega færni og þekkingu og svo hina mennsku hlið. Mennskan verður þannig órjúfanlegur hluti fagmennsku. Það er auðvitað mjög áhugavert að mati rannsakanda að „mennska“ er einmitt hluti íslenska orðsins „fagmennska“.

Fagmennskan byggir fyrst og fremst á trausti eða því að almenningur treysti fagstéttinni eins og Koehn (1994) rökstyður svo vel. Hún endar einmitt rökstuðninginn á að fjalla um hvað það sé mikilvægt þegar fagmanneskjur eða stéttir sýna mennsku sýna. En hvað er nákvæmlega mennska? Er þessi siðferðilega skuldbinding um að vinna að hag skjólstæðings og samfélags og gera það af umhyggju og virðingu þá mennskan? Gefum okkur það að mennska feli í sér hugrekki til að viðurkenna að eiga ekki alltaf svör við öllu. Ekki bara það að viðurkenna að maður sé ófullkominn heldur í raun að viðurkenna að maður sé ekki alvitur og er tilbúin að efast (Jonathan Lear, 2011). Því ef maður er tilbúinn að efast er maður tilbúinn að læra. Að vera sjálfsgagnrýninn eða sjálfíhugandi er t.d. stór hluti af því að vera góður rannsakandi. Því efinn er í raun upphaf vísindanna. Við efumst þangað til að eitthvað annað haldbært kemur í ljós sem við getum verið öruggari um og jafnvel þá erum við tilbúin að endurskoða afstöðu okkar. Tengist mennska mögulega heilindum? Auðmýkt er alla vega mikilvæg í heilindum og auðmýkt er mikilvægur þáttur þess að þora að vera mannlegur eða sýna öðrum mennsku sína. Við fjöllum um heilindi og aðrar dyggðir sem taldar eru mikilvægar fyrir fagmennsku síðar í þessum fræðilega hluta.

2.4.2 Sjálfsþroski kennarans

Mikilvægt er að kennarinn spyrji sig reglulega af hverju hann valdi það starf sem hann er í, hvað það feli í sér og hvernig hann geti mögulega orðið betri í starfi sínu. Hann þarf að spyrja sig þessara spurninga til að þroska sig áfram sem einstakling og fagmanneskju. Higgins (2011) talar um að margir líti á þetta sem mótsögn að kennari þurfi fyrst og fremst að þroska sjálfan sig eða annast sjálfan sig þrátt fyrir að vera í „umönnunar“starfi sem ætti samkvæmt því sem margir halda að snúast aðallega um að annast aðra. Kennsla er án efa umönnunarstarf í hans huga: „Kennsla er hjálpar- eða umönnunarstarf þar sem umhyggjusamir kennarar eiga að aðstoða nemendur til að menntast“ (Higgins, 2011, bls. 2). Í fyrsta kafla bókar sinnar talar Higgins (2011) um að sjálfsþroski kennarans sé nauðsynleg forsenda þess að hann geti stuðlað að sjálfsþroska nemandans. Þessi þverstæða er ýmsum hagleikin og margir

skilja ekki hvernig starf umönnunar- eða hjálparstétta getur nokkurn tíman snúist um að þroska fagmanneskjuna sjálfa. Stéttirnar sem slíkar eða starf þeirra eigi auðvitað ekki að snúast um sjálfsþroska fagmanneskjunnar eingöngu heldur er kjarni þeirra alltaf að sinna skjólstæðingum af virðingu og hlúa að almannahagsmunum eins og hefur komið fram um fagmennsku sem siðferðilega skuldbindingu. En ef kennarinn hlúir hins vegar ekki að sjálfum sér, áhuga sínum, tilvistarspurningum um hvers konar lífi er vert að lifa og af hverju í ósköpunum hann valdi þetta starf er hættu á að hann verði þurrausinn eða brenni út. Reyndar telur Higgins (2011) ekki endilega það versta að brenna út og kulna í starfi. Því þá hættir viðkomandi líklega í vinnunni og gæti mögulega fundið sér annað að gera eftir einhverja endurhæfingu. Vissulega getur það að brenna út í starfi verið mjög alvarlegt og leitt til þess að fólk komist ekki á ný út á vinnumarkaðinn og þurfi jafnvel að glíma við ýmis sjúkdómseinkenni í kjölfarið eins og stoðkerfisvanda eða geðrænan vanda. En samkvæmt Higgins er ekki síður alvarlegt að fagmanneskjur „brenni inni“ eins og hann kallar það. Að brenna inni er að brenna út án þess að hætta og gefast upp, halda bara áfram í vinnunni og gera þar hugsanlega meiri skaða en gagn fyrir sjálfan sig og skjólstæðinga og samstarfsfólk. Maður getur auðveldlega séð fyrir sér bitran og pirraðan kennara sem hefur enga ánægju af starfi sínu og vinnur starf sitt eingöngu af vana og rútínu en ekki þeirri ástríðu og sköpun sem ætti kannski að einkenna góða kennslu. Ætla má að margir nemendur hafi jafnvel upplifað slíkt á eigin skinni í skólagöngu sinni.

Higgins (2011) vill meina að við ættum að líta á kennslu sem þá mannlegu iðju sem fær okkur hvað mest til að horfast í augu við grundvallar tilvistarspurningar lífs okkar og um hvernig það fer saman að hjálpa öðrum og þykja vænt um sjálfan sig um leið. Kannski vegna þess að kennsla er ólík flestum öðrum umönnunarstörfum á þann hátt að kennari hittir nemanda sinn yfirleitt á hverjum degi í töluverðan tíma sem oft spannar jafnvel mörg ár. Við þurfum líka að átta okkur á að milli þessara þátta; að þroska sjálfan sig og að þroska aðra eru nauðsynleg tengsl og vill Higgins (2011) meina að hvorugt sé mögulegt án hins. Sá sem ekki þroskar sjálfan sig mun því aldrei geta þroskað aðra að neinu ráði og sá sem tekst á við það verkefni að ígrunda eigið líf og vinnur í að þroska sjálfan sig alla ævi mun óhjákvæmilega þroska annað fólk í kringum sig hvort sem það eru skjólstæðingar, samstarfsfólk eða aðrir. Hvort sem fólk er sammála þessari hugmynd um nauðsynleg tengsl eður ei held ég að erfitt hljóti að vera fyrir manneskju sem hugleiðir ekki að einhverju marki

eigið líf og tilgang og reyni að þroskast markvisst sem manneskja að vinna lengi og njóta sín í umönnunarstarfi. Einnig verður að taka fram að vissulega hafa margar manneskjur áhuga á að þroska sjálfan sig án þess að hafa nokkurn áhuga á kenningu eða umönnunarstörfum. Higgins (2011) talar þá einnig um mikilvægi þess að tengja spurninguna um af hverju er ég kennari við spurninguna um hvernig á ég að lifa og hvað sé gott líf og gerir því í raun siðferðilegar eða tilvistarlegar ígrundanir kennarans um eigið líf að forsendu fagmennsku hans.

Til að kennarinn geti þroskast þarf hann að fá að upplifa ákveðið sjálfræði sem fylgir eða á að fylgja fagmennskunni samkvæmt mörgum fræðimönnum (Koeh, 1994; Carr; 2003). Þannig að í ákveðnum skilningi þarf kennarinn frelsi í starfi sínu til að þroska sjálfan sig. Higgins (2011, bls. 5) vitnar einnig í Maxine Greene sem segir: „Kennari sem íhugar og leitar að eigin frelsi er líklega sá eini sem getur hvatt nemendur til frelsis í sínu lífi“. Miðað við markmið námskráa um eflingu á lýðræði og borgaravitund ætti það alla vega að vera gott markmið að örva meðvitund nemenda um eigið frelsi og ekki síður sitt tilvistarlega frelsi í siðfræðilegum skilningi þegar kemur að grunnstöðum eins og jafnrétti og heilbrigði.

2.4.3 Hin blómstrandi fagmanneskja

Banks og Gallagher (2009) tala um að það að blómstra sem fagmanneskja sé góður grunnur að því að rækta frumskuldbindingu starfsins eða það að blómstra sem manneskja sé ein leið til að hugsa um siðferðilega frumskuldbindingu sem kjarnann í fagmennsku.

Higgins (2011) bendir á að þar sem erfitt er að mæla sjálfsþroska eða hvenær manneskja er að blómstra eigi þessi hugmyndafræði ekki mikið upp á pallborðið í mælingarmiðuðu nútímaskólakerfi nema þá helst kannski sem fögur orð í námsskrá. Þannig sé miklu auðveldara að selja menntun sem hlutlausu færni eða aðferðarfræði og að það eigi í raun líka við um kennaramenntun. Fagmennska kennara verður þá mjög færni- eða tæknimiðuð. Raunverulega séu kennarar ekki hvattir nógu eða þjálfaðir til þessara mikilvægu ígrundana um sína eigin tilvist og skólastofnanir og stjórnendur ekki nógu meðvitaðar heldur til að hlúa almennilega að þessu eða setja þetta á dagskrá. Strike og Soltis (2009) segja fagmennsku einmitt snúast um traust gagnvart fagfólki til að taka siðferðilegar ákvarðanir er varða starf sitt. Higgins segir menntun eða skólagöngu vera þann hluta menningar okkar sem hvað helst tengist því að fjalla um manneskjuna sem persónu og hafi mest áhrif á líf hennar að uppeldi

foreldra eða forráðarmanna undanskildum (Higgins, 2011). Eðlilegt væri þá samkvæmt hugmyndum Higgins að leggja mikla áherslu á siðfræðilega íhugun um eigið líf í kennaranámi

2.5 Dyggðir og fagmennska

Eins og áður hefur komið fram hefur töluvert verið ritað um mikilvægi persónustyrks eða ákveðinnar manngerðar í starfssiðfræði undanfarið. Þótt við viljum auðvitað að allt fólk hafi þennan styrk er ekki síst mikilvægt að fagfólk sem almenningur kemst ekki hjá að reiða sig á hafi þennan styrk eða siðferðisþrek til að bera. Ein mikilvægasta ástæðan fyrir mikilvægi persónustyrks eða dyggðugra fagmanna, ekki síst á sviði kennslu, er einmitt að slíkir aðilar eru gjarnan í hlutverki fyrirmynda fyrir viðkvæma skjólstæðinga eins og börn og ungmenni. Það er hins vegar ekki þar með sagt að allir þurfi að vera eins eða hafa samskonar persónuleika. Sumir kennarar gætu lagt meiri áherslu á að vera frjálsgir, opnir og umburðarlyndir meðan að aðrir legðu meira upp úr nákvæmni, öryggi og ábyrgð. Strangur kennari er kannski líklegri til að gera kröfur um ákveðna reglu og festu í vinnubrögðum nemenda og hugsanlega hjálpa þeim að leggja harðar að sér meðan að annar kennari væri ástríðufyllri og hvatti til nýrra og skapandi leiða í námi. Hugmyndin er sem sagt ekki að allir séu eins. Miklu frekar er hugmyndin að allir þessir mismunandi kennarar séu trúir sjálfum sér og hafi þannig að bera ákveðin heilindi í lífi sínu. Erfitt sé fyrir manneskju að leika það að hún láti sér annt um þroska og líðan nemanda sinna og ekki líklegt að slík manneskja muni blómstra lengi í starfi sem kennari. Þannig að þessi íhugun kennara á eigið líf og vangaveltur um af hverju þeir vilji vera kennarar eru mjög mikilvægar. Þá eru væntanlega einnig meiri líkur á að kennari sem engan veginn hefur áhuga á, eða finnst skipta máli, að þroska sjálfan sig eða aðra, finni sér annan starfsvettvang sem gæti hentað betur.

Þrátt fyrir að við getum auðveldlega talið upp almennar dyggðir (t.d. virðingu og réttlæti) sem eru nauðsynlegar fyrir allt fagfólk eru ákveðnar dyggðir kannski sérlega mikilvægar fyrir einstakar starfsstéttir. Umhyggja og samhyggð eru mögulega það mikilvægasta fyrir heilbrigðisstarfsfólk meðan að ástríða og forvitni gætu verið meira nauðsynleg hjá kennurum (Jubilee, 2016). Í þessum kafla fjöllum við um helstu dyggðir sem Banks og Gallagher (2009) telja nauðsynlegar til að blómstra sem fagmanneskja.

Margir hafa í anda Aristótelesar greint á milli sjálfmiðaðra dyggða (*self regarding*) eins og hugrekki, þolinmæði og skapstillingar og dyggða sem beinast að öðrum (*other regarding*) eins og samkennd, virðingu og réttlæti. Sumir hafa jafnvel talað þannig að þær geti illa farið saman. Banks og Gallagher (2009, bls. 61) og Higgins (2011) vilja meina að slíkt eigi ekki við í dyggðamiðaðri fagsiðfræði þar sem góðvild gagnvart sjálfum sér og sjálfsþroski (sjálfsþekking, ígrundun gagnvart sjálfum sér o.fl.) er talinn fara ágætlega saman við góðvild í garð annars fólks. Hann er jafnvel talin forsenda þess.

Michael Slote (1999) fjallar um þennan greinarmun Aristótelesar á dyggðum gagnvart öðrum og dyggðum gagnvart sjálfum sér í erindinu *Self regarding and other regarding virtues*. Hann segir „Einn helsti kostur dyggðasiðfræði fram yfir lögmálskenningar er sá að í henni er það vel samrýmanlegt og jafnvel æskilegt að hlúa að eigin farsæld rétt eins og farsæld annarra“ (Slote, 1999, bls. 96). Hann segir líka að flestir heimspekingar sem hafa fjallað um nýdyggðasiðfræði hafi gleymt að fjalla um sjálfsmiðaðar dyggðir og vill meina að ástæðan sé að dyggðir gagnvart öðrum séu taldar mikilvægari fyrir samfélagið. Hann tekur dæmi um aukna glæpatíðni og innbrot í samfélagi sem líklega hefur ekki bara að gera með virðingarleysi fyrir eignum annarra (dyggð gagnvart öðrum) heldur líklega meira með sorglegt líf margra sem ekki hafa fengið tækifæri til að blómstra í sínu eigin lífi og eru líklega föst í viðjum fíknar eða persónulegu vonleysi. Rannsakandi ætlar nú ekki að ganga svo langt að ætla sem svo að menntun í nýdyggðasiðfræði muni útrýma glæpum en þessi hugsun að það að hlúa vel að sjálfum sér og eigin farsæld sé eigingjörn og á skjön við það að vinna í umönnunarstétt finnst honum ekki mjög sannfærandi. Það er trúlegra sem Higgins (2011) og fleiri sem fjalla um siðfræði í anda Aristótelesar segja, að það fari vel saman að lifa sjálfur farsælu lífi og stuðla að farsæld annarra.

Higgins (2011) vill meira að segja meina að sjálfsþroskinn og góðvildin gagnvart sjálfum sér sé nauðsynleg forsenda góðvildar gagnvart öðrum og verði því alltaf að koma fyrst. Sá sem sinnir stöðugt öðrum án þess að hlúa að sjálfum sér verður fljótt þurrausinn og fer jafnvel að sýna einkenni kulnunar í starfi: neikvæðar tilfinningar gagnvart skjólstæðingum og starfinu (Mantilla, Miguel og Diaz, 2017).

2.5.1 Siðvit - siðferðisþrek

Fyrsta dyggðin sem Banks og Gallagher (2009) nefna í bók sinni er siðvit. Siðvit er eins og áður hefur komið fram það hugsanaferli; sem krefst bæði innsæis og rökhugsunar til að meta aðstæður rétt og bregðast við á sem siðferðilega réttastan hátt. Siðvit krefst siðferðilegrar umhugsunar sem svo krefst bæði innsæis og þekkingar til að leiða hluti til lykta. Síðan tekur við siðferðilegt ákvörðunarferli sem getur gerst á einni sekúndu ef viðkomandi er mjög reyndur í slíku. Leiðin til að þjálfra slíkt siðferðilegt umhugsunarferli er einmitt að taka markvissa umræðu um möguleg atvik og siðferðilegan vanda í starfi þar sem notast þarf við siðferðilegt ímyndunarafl (*moral imagination*) en það er fyrirbæri sem þarf að æfa markvisst í námi og starfi kennarans segja Banks og Gallagher (2009).

Banks og Gallagher lýsa einnig fyrirbæri sem þær kalla siðferðilega blindu (sem ekki má rugla saman við siðblindu eða andfélagslega persónuleikaröskun) og kalla það *moral blindness*. En þær telja hana oftast vera óafvitandi hjá fólki, og geti orsakast af ýmsum ástæðum og felst í að taka ekki eftir líðan annarra eða velta ekki fyrir sér áhrifum sínum á aðra eða hagsmuni þeirra. Slík blinda jafngildir ekki alltaf „illsku“ eða því að vera alveg sama um tilfinningar annarra sem liggur frekar að baki í siðblindu persónuleikageðröskunnar (American Psychiatric Association, 2013). En vegna möguleikans á þessari klaufalegu blindu er þeim mun meiri ástæða til að æfa þetta og hlúa að siðferðilegu samfélagi í námi og starfi kennara. Þær tala þannig um mikilvægi siðferðilegs samfélags sem þær segja besta mótvægið við þessháttar blindu (Banks og Gallagher, 2009).

Siðferðilegt þrek er í raun líkamleg og tilfinningaleg geta til að nýta siðvit sitt í starfi. Til þess þarf að vera lifandi siðferðilegt samfélag á starfsvettvangi kennara sem ennfremur þarf að hefja í kennaranáminu.

2.5.2 Umhyggja sem dyggð

Umhyggja sem fagdyggð snýst að miklu leyti um hæfileikann til að setja sig í spor annarra og sýna þeim góðvild. Banks og Gallagher (2009) tala um mikilvægi þess að hugsa um hvernig það væri að vera þiggjandi umönnunar (nemandi, sjúklingur, skjólstæðingur). Þær tala um mikilvægi þess að vera heil í því sem fagmanneskjan er að gera og telja reynslu af því að vera skjólstæðingur eða nemandi mikið geta hjálpað til við að setja sig í annarra spor. Mikilvægt sé að maður láti sig velferð annarra raunverulega varða og að stuðningurinn sé alltaf útfrá forsendum

þiggjanda. Þær tala einnig um hvað það getur verið erfitt í raun, því tilhneiging flestra sé að hugsa útfrá eigin forsendum. Þarna er ekki verið að tala um ósjálfráða umhyggju sem flestir sýna sínum nánustu heldur mjög mikilvægt og viðkvæmt fagatferli.

Þær tala um umhyggju sem eins konar grunnafstöðu þannig að maður lætur sig alla skjólstæðinga varða og það fyrirfram án þess að skjólstæðingar þurfi að vera á ákveðinn hátt eða sýna ákveðna hegðun. Það þýðir ekki bara að láta sér annt um þá nemendur sem standa sig vel eða manni líkar vel við sem einstaklinga sem dæmi. Manni þarf að þykja vænt um alla nemendur sem kennari. Vissulega geta komið upp samskiptaörðugleikar við einstaka nemendur og manni líkar ekki alltaf við alla nemendur. En kennari verður samt sem áður alltaf að efla með sér umhyggju sem dyggð gagnvart öllum sínum skjólstæðinum (Banks og Gallagher, 2009).

Umhyggja sem dyggð snýst um að valdefla en ekki vorkenna. Það getur verið mjög fín lína að greina þar á milli og krefst siðferðilegrar samræðu til að æfa það og ígrunda. Þær leggja áherslu á muninn á því að hugsa um aðra (umönnun ungbarna eða veikra) og almennri góðvild eða umhyggju sem dyggð gagnvart öllu fólki. Þær tala um næmni og samkennd (*empathy*) til aðgreiningar frá samúð (*sympathy*) sem er meira skylt vorkunn og tilhneingingu til að gera hluti fyrir fólk það sem það getur vel gert sjálft. Það er stundum kallað „þroskaþjófur“ í meðvirkni- eða sálgæslufræðum (Clinebell, 1984).

Slote (1999) sem skrifar útfrá umhyggjusiðfræðinni hefur einmitt gagnrýnt dyggðasiðfræði fyrir að einblína of mikið á gerandann en ekki þiggjandann og sambandið þar á milli. Banks og Gallagher (2009) segja hins vegar að nýdyggðasiðfræði (eins og Carr 2000, 2003) miði alltaf við atferlið sjálft og að það sé gert af aðstæðubundnu innsæi og með hagsmuni allra hlutaðeigandi (þolenda, skjólstæðinga, nemenda) í huga. Sumsé siðviti og næmi fyrir tengslum en ekki bara ásetning geranda í einrúmi eins og áður var útskýrt.

Slote (1999) talar líka um nauðsyn þess að hlúa að sjálfum sér til þess að hlúa að öðrum. Slíkt er algjörlega í góðu samhengi við nýdyggðasiðfræði. (Banks og Gallagher, 2009; Higgins, 2011; Carr, 2000 og 2003). Umhyggja er mjög ábyrgðarfullt fyrirbæri og krefur mann um mikla persónulega hæfni og sjálfsþroska. Til að fagmanneskja geti passað

það að sinna fólki ekki eingöngu útfrá sínum eigin þörfum og forsendum þarf hún væntanlega að þekkja eigin þarfir og forsendur.

2.5.3 Heilindi sem fagdyggð

Heilindi er margbrotin dyggð sem hægt er að tengja við eiginleika eins og að vera heill, heiðarlegur, einlægur og auðmjúkur. Heilindi snúast að miklu leyti um að samræmi sé milli hugsana, tilfinninga, skoðana og viðhorfs manneskjunnar sjálfrar og því sem hún þarf að gera eða segja sem fagmanneskja. Ef starf manns krefst þess að maður sýni öðrum góðvild án manggreiningarálits snúast heilindin um að viðkomandi hafi þessa grunnafstöðu umhyggju og samkenndar í sínu lífi gagnvart öðrum eða láti sér almennt þykja vænt um manneskjur. Auðvitað er ekki hægt að þröngva öllum til að þykja vænt um alla aðra. En ljóst er að fagmanneskja í umönnunarstarfi sem lætur sér almennt þykja vænt um annað fólk mun að öllum líkindum eiga auðveldara með að vera heil í sínu starfi. Banks og Gallagher (2009) tala um heilindi sem dyggð sem getur haft það hlutverk að halda öllum hinum dyggðunum í samvinnu og samræmi.

Heilindi snúast einnig um getuna til að forgangsraða hvötum sínum og velja það sem passar best til að geta sinnt frumskuldbindingu starfsins. Þannig er auðveldara að vinna úr ýmsum erfiðum atvikum sem óhjákvæmilega koma upp í starfi með manneskjum.

Hægt er að að skilja að fagleg heilindi og persónuleg heilindi að einhverju leyti þar sem fagmennska krefst alltaf ákveðins hlutleysis sem kannski er erfiðara að viðhafa í sínu persónulega lífi. En grunnurinn er sá sami segja Banks og Gallagher (2009) sem er þessi afstaða um góðvild gagnvart öllum öðrum manneskjum.

Lykilþættir fagheilinda í umönnunarstörfum samkvæmt Banks og Gallagher (2009, bls. 209) eru:

- Skuldbinding til að vilja öðrum vel - frumskuldbinding starfsins.
- Meðvitund um að öll gildi starfsins séu tengd og myndi eina heild sem heilindi þurfa að samræma.
- Hæfileiki til að átta sig á og ígrunda þessi gildi og tilgang starfsins á reglulegum grundvelli innan siðferðilegs samfélags.
- Að geta komið faglegum gildum til skila í ræðu og riti og svo allri sinni framkomu og starfi og sýnt gildin og dyggðirnar í hegðun og tæknilegri færni starfsins.
- Einurð og *ástríða* til að fylgja þessu gildum eftir í lífi og starfi. (bls. 209)

Þær leggja til að öll verkefni starfsins, hvort sem það eru dagleg samskipti eða aðgreind verkefni, eigi maður að spyrja sig hvort þau samræmist lífsmarkmiðum manns og siðferðilegri skuldbingu starfsins. Öll verkefni sem kennari leggur fyrir nemendur sem dæmi ættu að hvetja til spurninga um hvernig þau samræmast eigin gildum. En til þess þurfum við auðvitað fyrst að ræða um þessi gildi.

2.5.4 Aðrar mikilvægar fagdyggðir

Banks og Gallagher (2009) fjalla einnig um aðrar mikilvægar fagdyggðir í bók sinni eins og virðingu, traust, réttlæti og hugrekki.

Til eru mismunandi tegundir virðingar samkvæmt Banks og Gallagher (2009) bæði gagnvart okkur sjálfum og svo gagnvart öðrum en það á við um flestar dyggðir. Þær telja mikilvægt að fagmanneskjur þurfi ákveðna sjálfsvirðingu áður en þær geta sýnt öðrum virðingu og eftir sjálfsvirðingu þeirra. Rétt eins og Higgins (2011) telur fagmanneskjur þurfa að hlúa að eigin sjálfsþroska til að efla sjálfsþroska annarra. Virðing fyrir sjálfræði skjólstæðings er þungamiðjan í starfi fagmanneskjunnar (Banks og Gallagher, 2009).

Traust eða það að vera traustsins verð er einnig flókið fyrirbæri og ekki eitthvað sem fólk nær í eitt skipti fyrir öll heldur er það ferli sem þarf alltaf að vera að hlúa að eins og á reyndar við um flestar dyggðir. Traust er alltaf á báða bóga: skjólstæðingar eða nemendur treysta ekki alltaf kennurum eða fagfólki og fagfólk treystir ekki alltaf nemendum eða skjólstæðingum.

Traust snýst að miklu leyti um að búast við ákveðnum heilindum hjá þeim sem treyst er og trúna því að viðkomandi vilji vel og muni virða skjólstæðinginn og hagsmuni hans. Traust snýst einnig um að þora að sýna mennsku sína, þora að vera ófullkominn, auðmjúkur og ekki með allt á hreinu (Koehn, 1994). Traust snýst líka um að vera til staðar sama hvað bjátar á eins og barn sem veit að foreldrar þess elska það jafnvel þótt það geri mistök. Eins og aðrar dyggðir snýst traust ekki bara um ásetning heldur verður að fylgja hegðun eða atferli eftir sem tekur tillit til allra hlutaðeigandi (Banks og Gallagher, 2009).

Réttlæti snýst líka alltaf um að koma fram við aðra af virðingu. Réttlæti er sterklega tengt við almannahagsmuni eins og bæði Rawls og Aristóteles hafa lagt áherslu á (Banks og Gallagher, 2009). Réttlæti sem dyggð á þá við um allar þær athafnir sem miða að því að koma á félagslegu réttlæti. Einnig tengist það því að sýna ekki hlutdrægni eða koma öðruvísi fram við mismunandi fólk eða hópa.

Hugrekki má lýsa sem þori til að gera eitthvað sem viðkomandi finnst erfitt. Hugrekki ásamt seiglu eða þrautseigju er ávísun á harðduglegt fólk sem lætur fátt stoppa sig. Hugrekki er því líklega hluti af siðferðisþreki. Hugrekki telst samt sjálfmiðuð dyggð en hún mun alltaf nýtast vel í starfi. Hún færir manni kraft til að ná markmiðum og jafnvel stöðva það sem ekki er viðeigandi í starfi ýmist hjá skjólstæðingum/nemendum eða jafnvel samstarfsfólki (Banks og Gallagher, 2009).

Hugrekki er mikilvægt gagnvart öðrum þegar þarf til dæmis að setja mörk; segja frá eða stoppa eitthvað óviðeigandi í starfi. Það er líka mikilvægt fyrir mann sjálfan og getur tengst því að halda andlitinu þegar eitthvað erfitt atvik kemur upp. Banks og Gallagher (2009) leggja líka áherslu á að gott sé að hafa auðmýkt með hugrekki eins og þegar maður þarf að viðurkenna að maður ráði ekki við aðstæður eða verkefnið. Maður þarf hugrekki og þor til að sýna mennsku sýna, gefast mögulega upp og þannig geta haft hugrekki til að viðurkenna vanmátt sinn. Til að æfa þetta tala þær eins og áður um mikilvægi samræðna við samstarfsfólk og vettvang til að deila með því sem gengur illa í starfi eða er erfitt ekki síður en því sem gengur vel.

2.5.5 Tjáningarfrelsi kennara og dyggðir

Hvernig er svo hægt að bregðast við ef kennarar hafa ekki þessar fagdyggðir eða mannkosti sem um ræðir. Hvernig á að bregðast við ef kennari sýnir ekki virðingu fyrir öllum manneskjum óháð uppruna eins og gildandi Aðalnámskrár fyrir leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla boða og siðareglur KÍ áréttar? Er víst að þeir komi eins fram við alla nemendur óháð uppruna eða kynhneigð ef þeir hafa t.d. kynþáttafordóma eða fordóma gagnvart samkynhneigðum þrátt fyrir að þeir séu kannski ekki að tala um þessa hluti sérstaklega í kennslu? Er ekki líklegt að fordómarnir skíni einhvern veginn í gegn? Á tímum samfélagsmiðla, bloggskrifa og virkra í athugasemdum eru alla vega góðar líkur á að kennarar sem og aðrir viðri fordóma sína og einnig meiri líkur á að nemendur eða forráðamenn þeirra sjái það. Carr (2000) sem og margir aðrir menntunarfræðingar t.d. Maxine Greene (1973) nefna einnig mikilvægi þess að kennari sé heiðarlegur eða trúr sjálfum sér, hafi til að bera heilindi í lífi sínu og starfi svo auðvelt er að ímynda sér að kennari með slík viðhorf geti upplifað töluverða togstreitu í sínu starfi þar sem þessi viðhorf eru á skjön við siðareglur kennara og reyndar einnig lög landsins. Eins og ef kennari er t.d. með kynþáttafordóma en þarf samt að vinna á móti slíku

samkvæmt námskrá og siðareglum. Vissulega hlýtur skoðana- og tjáningarfrelsi að ná yfir kennara eins og aðra og er ekki hægt að stjórna því á neinn hátt nema um beina hatursorðræðu sé að ræða, sem er bönnuð með lögum. En hvenær eitthvað er hatursorðræða er ekki alltaf svo einfalt að meta.

Þær kenningar sem hafa verið reifaðar í kaflanum gefa tilefni til að ætla að að kennarar hafa þörf fyrir siðfræðimenntun og samræðu og íhugun um siðferðileg málefni af tvenns konar ástæðum. Önnur er að þeir þurfa þjálfun í siðfræði til að takast með skynsamlegum hætti á við vandamál sem koma upp í starfi þeirra. Hin er sú að siðferðileg ígrundun hjálpar þeim að vaxa í starfi og blómstra sem fagmanneskjur. Næsta skref er svo að kanna hvort kennarar í starfi séu raunverulega að upplifa þessa þörf og hvernig hún birtist helst í starfi.

3 Aðferðafræði

Markmið rannsóknarinnar er að vinna áfram með megin rannsóknarspurninguna sem er þörf kennara fyrir siðfræðimenntun og samræðu um siðferðileg efni. Hún er tvíþætt eins og kom fram í inngangi og snýr annars vegar að því að skoða af hverju þessi þörf sé til staðar m.t.t. eðli starfsins og hins vegar að því hvort þörfin birtist kennurum á vettvangi. Nú höfum við þegar í fræðilega hlutanum fjallað um hvernig siðferðileg skuldbinding liggi fagmennsku kennara til grundvallar og mikilvægi þess að kennari hugi að sínum siðferðilega sjálfsþroska í því samhengi. Í þessum kafla munum við þá skoða nánar þá rannsóknaraðferð sem var notuð í viðtölum við sex framhaldsskólakennara. Með henni reynir rannsakandi að átta sig á hvort þessi þörf birtist í reynslu kennara í starfi og ef svo er þá hvernig. Rökstuðningur verður færður fyrir vali á aðferðum, þátttakendum og túlkun gagna. Einnig verður gerð grein fyrir forsendum rannsakanda, takmörkun rannsóknar og siðferðilegum þáttum.

3.1 Rannsóknaraðferð

3.1.1 Forsendur rannsakanda og réttmæti rannsóknar

Það er skilningur rannsakanda að fátt móti rannsókn meira en val á fræðilegum heimildum. Þess vegna vegna lítur rannsakandi í raun á meistararannsóknina sem tvíþætta; fræðilega heimildarannsókn á mikilvægi siðfræðimenntunar fyrir fagmennsku kennara ásamt því að spyrja sex framhaldsskólakennara um upplifun sína í starfi hvað það málefni varðar. Aðferðin sem rannsakandi notaði í viðtölunum var af eiginlegum grunni sem leggur upp með að safna þekkingu með aðleiðslu (*induction*). Aðleiðsla gengur að miklu leyti út á að fara á vettvang og safna gögnum án þess að gefa sér neinar kenningar eða fræðilegar forsendur fyrirfram (Lichtman, 2013). Umrædd aðferð á því ekki nema að hluta til við um þessa rannsókn þar sem rannsakandi var bæði byrjaður að lesa fræðilegar heimildir áður en hann tók viðtölin og hafði auk þess sjálfur 15 ára kennslureynslu í framhaldsskóla eða þeim vettvangi sem rannsóknin beindist að. Því eru líkur á að eigin reynsla og viðhorf rannsakanda hafi litað bæði spurningarnar sem hann spurði í viðtölunum

og svo einnig hvernig hann túlkaði svörin sem og valdi fræðilega efnið. Rannsakandi reyndi vissulega eftir fremsta megni að vera hlutlaus eins og mannlegum rannsakanda er mögulegt og allir eigindlegir rannsakendur verða að reyna að temja sér. Hann leyfði einnig röddum þessara sex kennara að njóta sín eins og hann best gat og reyndi eftir fremsta megni að fanga reynslu og upplifun kennaranna sjálfra í því sem þeir sögðu í anda fyrirbærafræðilegrar túlkunar (Lichtman, 2013). Niðurstöður rannsóknar byggja eingöngu á reynslu sex kennara sem hafa starfað 10 skólum og því ekki hægt að alhæfa um efnið útfrá henni. Hún getur samt gefið ákveðnar vísbendingar um hvað liggur nokkrum framhaldsskólakennurum á hjarta og þá tekur rannsakandi einnig með í reikninginn eigin reynslu af 15 árum í framhaldsskólakennslu.

3.1.2 Aðferð

Tekin voru einstaklingsviðtöl við sex framhaldsskólakennara til að reyna að fá innsýn inn í reynslu þeirra af siðferðilegum hliðum starfs síns. Eins og áður sagði er ekki hægt að draga ályktanir um heildina af eigindlegum rannsóknum sem þessum þar sem úrtakið er yfirleitt svo lítið miðað við þýðið (Lichtman, 2013). En djúpviðtöl við einstaklinga geta samt dregið fram öðruvísi þekkingu og skilning en staðlaðir spurningalistar sem sendir eru á stóra hópa um ákveðin málefni (Lichtman, 2013). Ákveðið var að hafa viðtölin einstaklingsmiðuð en ekki hópmiðuð þar sem umræðuefnið snerti á siðferðilegum vandamálum í starfi og fleira því tengt og því nokkuð viðkvæmt umræðuefni. Viðtölin voru hálfstöðluð (*semi-structured*) þar sem rannsakandi var með viðtalsramma (fylgigögn A) til viðmiðunar. Rannsakandi leyfði viðmælendum samt sem áður að tjá sig óhindrað um það sem þeim datt í hug í samhengi við spurningarnar þannig að misjafnt var hvernig viðtölin þróuðust.

3.1.3 Gagnaöflun

Viðtölin voru öll tekin í marsmánuði 2017. Þrjú þeirra voru tekin á vinnustað viðkomandi, tvö á rólegu kaffihúsi og eitt í heimahúsi. Vegna þess að viðtölin voru hálfstöðluð var aðeins misjafnt hversu löng þau voru og hversu mikið fólk tjáði sig. Viðtölin voru á bilinu 40-65 mínútur hvert. Þátttakendum var öllum tjáð að trúnaðs yrði gætt um gögnin og eftir að rannsakandi hafði afritað öll viðtölin var hljóðgögnum öllum eytt í lok marsmánaðar 2017. Rannsakandi mun svo eyða afrituðum viðtölum þegar hann hefur lokið við rannsóknina eins og mælst er til með eigindleg gögn (Lichtman, 2013).

3.1.4 Mælitæki

Mælitækið í þessari rannsókn er spurningarlisti sem má sjá í fylgigögnum A. Spurt var í byrjun viðtals hvaða gildi starfið hefði fyrir kennarann persónulega og má að miklu leyti lesa úr þeim svörum eins konar siðferðilega sýn eða það sem skiptir kennarann máli í lífinu almennt. Þetta er í takt við siðfræðihugun og samræður í þykkum skilningi sem rannsakandi gengur útfrá og snýr að persónulegum spurningum um hvað skiptir fólk máli í lífinu. Einnig var beint spurt um upplifun af áskorunum eða erfiðum atvikum í skólastarfi sem hafa siðferðilegar hliðar. Þá voru nokkrar spurningar um hvaða stuðning og farveg slík mál hefðu í skólunum sem viðmælendur höfðu kennt við. Viðmælendurnir sex starfa allir í ólíkum skólum (og úrtakið valið með það í huga) og höfðu nokkrir kennt við fleiri en einn skóla á framhaldsskólastiginu ásamt öðrum skólastigum í einhverjum tilvikum. Rannsakandi fékk því að heyra um upplifun viðmælenda af meðhöndlun siðferðilegra málefna við 10 mismunandi skóla. Einnig var rætt um hversu góðan undirbúning þeim fannst þau hafa fengið í kennaranáminuog hversu mikilvægt þeim hefði fundist að fá meiri siðfræðikennslu og samræðu inn í námið. Þá var spurt um hegðun og þátttöku kennara á samfélagsmiðlum og hvaða viðhorf þau höfðu til annarra kennara hvað varðar siðferðilegar hliðar.

3.2 Þátttakendur - val á úrtaki

Úrtakið var hentugleikaúrtak og hafði rannsakandi fyrst samband við 10 einstaklinga í einkaskilaboðum í gegnum Facebook. Aðeins tveir voru ekki í aðstæðum til að taka þátt en um leið og komnir voru þrír karlar og þrjár konur ákvað rannsakandi að láta þar við sitja. Rannsakandi þekkti til allra viðmælendanna (mismikið þó) og var tengdur þeim á samfélagsmiðlum og getur það hafa gert rannsakanda bæði hlutdrægan á einhvern hátt eða gert viðmælendur varfærnari í tjáningu (Lichtman, 2013). Hins vegar gæti það einnig hafa verið kostur þar sem viðmælendur þekkja til rannsakanda einnig og ættu að vita að hann er frekar opin með mennsku sína á samfélagsmiðlum og til dæmis óhræddur að segja frá mistökum eða því sem gengur ekki vel í eigin lífi. Rannsakandi vill sem sagt meina að kunnugleiki viðmælenda við sig og tjáning sína á samfélagsmiðlum hafi jafnvel ýtt undir frjálslegri tjáningu í viðtölum en ella. Það þarf þó alls ekki að hafa verið raunin.

Viðtölin voru við 3 karla og 3 konur á aldursbilinu 32-48 ára. Þau voru öll tekin í marsmánuði 2017. Flestir höfðu félagsgreinar sem aðalkennslufag en einhverjir höfðu líka kennt náttúrufræðigreinar og tungumál. Viðmælendum eru gefin tilbúin nöfn og skólarnir sem þeir starfa við eru ekki nefndir. Á einhverjum stöðum er upplýsingum breytt lítillega til að reyna að tryggja nafnleynd og trúnað (Lichtman, 2013). Hér er stutt kynning á viðmælendum:

Hákon - 34 ára

Hann tók á móti mér frekar hress um hádegisbil í skólanum sem hann hefur kennt við í um 4 ár en hann kenndi áður í öðrum skóla í tvö ár. Við fengum okkur kaffi og settumst nálægt vinnustofum kennara. Hákon starfar einnig sem íþróttþjálfari og er í hljómsveit.

Guðjón - 38 ára

Rannsakandi kom heim til hans einn morguninn meðan 1 árs gamall sonur hans svaf vært og við sátum í björtu eldhúsi. Guðjón hefur kennt í um 10 ár í sama skólanum og starfar nú einnig sem millistjórnandi þar.

Manda - 42 ára

Við hittumst á rólegu kaffihúsi niðri í bæ og fengum okkur súpu og brauð. Manda hefur kennt í þremur skólum sl. 10 ár á höfuðborgarsvæðinu og úti á landi. Hún er einnig virk í pólitík og öðru félagsstarfi.

Aron - 46 ára

Rannsakandi kom í skólann sem hann hefur kennt við í um 18 ár og við settumst í fundarherbergi. Aron hefur tekið mikið tekið þátt í alþjóðasamstarfi með nemendum og einnig verið í virkur í stéttarfélagi kennara og eineltisteymi í sínum skóla.

Anna - 48 ára

Hún hefur kennt í tvö ár í framhaldsskóla og er að vonast eftir fastráðningu í starfinu. Anna vann áður í ferðamannabransanum og er mikill náttúruunnandi. Við hittumst á rólegu kaffihúsi um miðjan dag.

Ingunn - 32 ára

Hún hefur starfað mikið að félagsmálum með ungmennum. Við hittumst í skólanum sem Ingunn hefur kennt við í tvö ár en hún hefur kennt í 6 ár við annan skóla. Hópur nemenda labbaði framhjá okkur í lok viðtals.

3.3 Gagnagreining - úrvinnsla og túlkun

Eftir að rannsakandi hafði lokið hverju viðtali skráði hann hjá sér lýsingu á vettvangi og aðstæðum hvers viðtals og hugleiðingar um það sem fram kom sem kallað er „athugasemdir rannsakanda“ (Lichtman, 2013). Eftir að rannsakandi hafði afritað viðtölin hlustaði hann á þau aftur í nokkur skipti og lykkaði niðurstöðurnar eftir ákveðnum þemum sem hann skráði hjá sér. Fyrsta þemagreining byggði mest á formi spurningarlistans en við tóku svo nokkrar tilraunir til þemagreiningar með tilliti til þess inntaks sem kom fram hjá viðmælendum með það fyrir augum að finna ákveðin mynstur eða þemu í viðtölunum. Upp úr því fann rannsakandi svo nokkur efnisatriði sem honum fannst birtast sem sameiginleg stef í öllum viðtölunum (Lichtman, 2013). Eftir að rannsakandi var búin að skoða gögnin nokkrum sinnum yfir sex mánaða tímabil ákvað hann að senda eina aukaspurningu á viðmælendur sem kemur einnig fram aftast í spurningarramma (fylgigögn A). En rannsakandi hafði góðan aðgang að þeim vegna tengsla á samfélagsmiðlum. Eftir að hafa lesið töluvert meira af menntaheimspeki og siðfræði á sviði fagmennsku eftir viðtölin komu í ljós ákveðin þemu og kjarni sem rannsakandi langaði að vinna meira með. Eins og áður sagði var notast að fremsta megni við fyrirbærafræðilega túlkun á gögnum þar sem rannsakandi reyndi að setja sig sem best inn í meiningar viðmælenda (Lichtman, 2013). Þar sem rannsakandi þekkti til viðmælendanna hafði hann einnig ákveðna vitneskju um persónueinkenni þeirra og lífeynslu sem gæti hafa aukið hæfni hans sem fyrirbærafræðilegs túlkanda (Lichtman, 2013).

3.4 Siðferðileg atriði

Viðmælendur voru m.a. beðnir um að nefna dæmi um samstarfsaðila sem hefðu farið yfir strikið siðferðilega að þeirra mati í starfi eða opinberlega; sýnt af sér vítaverða hegðun, fordóma eða annað sem mögulega væri brot á siðareglum kennara. Þetta var gert þar sem stundum er auðveldara að leggja siðferðilegt mat á hegðun annarra en að upplýsa um sína eigin bresti. Þetta var að sjálfsögðu gert nafnlaust þannig að rannsakandi var ekki að sækjast eftir heimildum um hvaða einstaklingur hefði farið yfir strikið og var rannsakandi í raun meira að reyna að fá tilfinningu fyrir því hvað viðkomandi kennara fyndist við hæfi að kennarar segðu eða gerðu. Upphaflega hafði rannsakandi ætlað sér víðtækari gagnaöflun í kringum samfélagsmiðla sem reyndist svo of viðamikið fyrir þetta verkefni. Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar í mars 2017.

4 Niðurstöður

Í þessum kafla mun rannsakandi draga saman helstu niðurstöður úr viðtölunum. Þannig skoðum við hver reynsla nokkurra starfandi framhaldsskólakennara af siðferðilegum málefnum í sinni kennslu, hvernig þeim fannst kennaranámið undirbúa sig og með hvaða hætti skólarnir sem þau störfuðu við hlúa að þessari mikilvægu hlið starfsins.

Ásamt því að kynna helstu siðferðilegu áskoranir sem viðmælendur upplifðu í starfi (4.1) komu fram í viðtölunum tvö aðalþemu er varða þörf þeirra fyrir siðfræðilega menntun og samræðu um siðferðileg málefni sem rannsóknarspurningin leitar eftir. Hið fyrra er þörf fyrir skipulega siðferðilega samræðu í starfi kennarans (4.2) og hið síðara er þörf fyrir meiri siðfræðimenntun í kennaranáminu (4.3). Einnig mun rannsakandi draga þar fram svör við fyrstu spurningu viðtalsins um gildi kennlustarfsins fyrir viðmælendur sem gæti verið vísbending um siðferðilega sýn viðmælenda.

Seinasti undirkafla niðurstaðna (4.4) verður helgaður lokaorðum viðmælenda sem rannsakanda fannst sérstaklega áhugaverð og kristalla í raun mikilvægi siðfræðimenntunar fyrir fagmennsku kennara að mati rannsakanda.

4.1 Áskoranir í starfi kennarans

Rannsakandi spurði bæði hvað viðmælendum þætti erfiðast við kennarastarfið yfirhöfuð og svo síðar í viðtali um siðferðilegar áskoranir sem þeir könnuðust við að hafa upplifað í starfi. Einnig var spurt sérstaklega um álitamál tengd samfélagsmiðlum. Helstu erfiðleikar sem viðmælendur upplifðu í starfi snéru að kerfinu (framhaldsskólakerfinu) sem slíku og samskiptum við samstarfsfólk.

4.1.1 Kerfið

Það var nokkuð áberandi í þessum sex viðtölum að flestum fannst kerfið bæði erfitt, heftandi og jafnvel hundleiðinlegt. Stundatöfluformið og hvernig hver kennari er einn með nemendum í lokaðri stofu klukkutíma í senn töldu þau oft heftandi fyrir starfsþróun og siðferðilegar vangaveltur. Ingunn og Manda voru sammála um að þeim fyndist stundatöfluformið

sérstaklega heftandi og að þær langaði oft að hafa nemendur lengur í einu ef næðust góðar samræður og slíkt. Einnig benti Ingunn á að þegar maður væri að kenna skyld fög í áfangakerfi með mikið til sömu nemendum væri þetta oft ákveðinn tvíverknaður í umfjöllun. Aron og Guðjón nefndu námsmat og prófatíma sem ákveðið álag:

Mér leiðist námsmat, að semja verkefni og próf og fara yfir þau, sem betur fer er orðið minna um stór lokapróf þótt það hafi oft verið ágætis stemming á prófatímanum. (Aron)

Álagstímarnir í lok anna eru oft mjög erfiðir. Maður vill stunda einhvers konar jákvæða og miðlandi endurgjöf og þú veist, maður hefur alveg fengið hrós og þakkir fyrir það, en það er aftur á móti mjög tímafrekt og ef maður er að sinna einhverju öðru í lífinu er það samviskubitið yfir að vera ekki að sinna þessu. (Guðjón).

Hákon nefndi ýmislegt við nýtt vinnumat framhaldsskólakennara sem samþykkt var af félagsmönnum 2014 sem honum fannst óraunsætt eða ósanngjarnt og þar með erfitt:

Það eru svona hópar sem eru ekkert sérstaklega sterkir, jafnvel margir nemendur með mjög margar greiningar, mér finnst það ótrúlega erfitt. Líka gefandi en ótrúlega erfitt. Þú veist af því að þú hefur ekki tíma í starfinu til að sinna þeim eins mikið og þú þyrftir en samt fær maður minna borgað samkvæmt nýja vinnumatinu af því að þetta er í núllþrepi. (Hákon)

Manda og Ingunn voru sammála nýliðanum í hópnum (Önnu) að það vantaði allan formlegan vettvang í kerfinu fyrir samvinnu. Auðvitað gæti fólk alltaf spjallað við samkennara á kaffistofu en yfirleitt séu allir svo uppteknir í eigin kenningu að minna fer fyrir speglun og samvinnu sem hvatt er til í kennaranáminu:

Erfiðast er að hafa ekki annan kennara til að spjalla við um vinnuna, svona með manni í liði til að spegla sig. Í náminu er þetta ein af hugmyndunum sem gerir gott lærdómssamfélag en úti í raunveruleikanum er þetta ekki málið og eldri kennurum finnst maður jafnvel „intrusive“ að maður vilji hafa eitthvað svona samstarf og leitar til þeirra. Þetta er það sem mér hefur fundist erfiðast allan tímann. (Anna)

Manda og Ingunn töluðu um að í raun hvatti umgjörðin eða skólakerfið til ákveðins einræðis í stað lýðræðis og samvinnu:

Það fer líka stundum í taugarnar á mér hvað ég er bundin og síðan finnst mér kennarastarfið svolítið einmanalegt. Ég þrífst best á hópavinnu og þegar eru kannski 2-3 saman sem deila reynslu, ræða erfiða nemendur og hvað virkar og hvað virkar ekki, að eiga þetta spjall, ég sakna þess. (Manda)

Auðvitað eru alls konar vankantar, ég myndi til dæmis vilja vera með „partner“. Ég væri til í að vera saman tveir leiðbeinendur og að mitt hlutverk taki ekki svona stórt pláss, ég er búin að vera að skoða að „minimisera“ vald og auka lýðræði og svoleiðis (Ingunn).

Kvenkynsviðmælendurnir þrír birta þessa þörf skýrar en karlkynsviðmælendurnir að mati rannsakanda. Sum sé þessa vöntun á samvinnu og samræðum og finnst það bæði erfitt og jafnvel einmannalegt.

4.1.2 Samskipti

Erfið samskipti á vinnustað ýmist við samkennara eða stjórnendur komu upp í flestum viðtölunum. Einhverjir nefndu erfið samskipti við nemendur eða í bekk en það var áberandi minna hjá þeim öllum en við samstarfsfólk sem er umhugsunarvert.

Svo eru það samskipti, ég verð bara alveg að vera heiðarlegur með það að samskipti við samkennara er stundum svolítið krefjandi og hafa komið upp erfið mál í sambandi við það og svo líka samskipti við stjórnendur. Manni finnst kannski að skólinn geti verið aðeins lýðræðislegri þegar ákvarðanir eru teknar og svona. (Aron)

Mér finnst erfiðast þegar manni líður svona eins og eitthvað sé ekki að ganga upp. Þá svona panikka ég og verð stressaður í vinnunni sem er ekki gott ... og svo finnst mér líka ... held reyndar að það sé aðallega í þessu starfi hér í þessum skóla en

Það eru samskipti við stjórnendur, bara ótrúlega erfitt sko, ekki góð. (Hákon)

Vissulega ræddu þau líka eitthvað um erfið samskipti við nemendur og þeirra á milli sem kennarinn þyrfti að glíma við. Það var samt áberandi minna en samskiptaörðugleikar milli hinna fullorðnu í þessum viðtölum:

Vegna þess að þau koma oft til manns með einhver vandamál sem steðja að heima fyrir og stundum, blessunarlega ekki mjög oft, þarf maður að gera einhverjar ráðstafanir vegna samskipta í hóp. (Guðjón).

4.1.3 Siðferðileg álitamál í kennslu

Þegar vinnan manns snýst mest um að vinna með fólki er eðlilegt að upp komi reglulega siðferðileg álitamál eða atvik sem ekki er alveg ljóst hvernig rétt er að bregðast við. Tilgangur viðtalanna var m.a. að spyrja starfandi framhaldsskólakennara hvaða siðferðilegu úrlausnarefni þeir hefðu upplifað í starfi sem þeir voru tilbúnir að deila og hvernig þeir hefðu verið í stakk búnir til að takast á við þær. Ýmislegt var rætt en helstu flokkarnir sem upp komu voru fjórir: að virða mörk og sjálfræði nemenda, óviðeigandi samskipti kennara og nemenda, erfiðleikar við að gefa sumum séns en öðrum ekki og ásýnd kennara opinberlega þ.á.m. í tengslum við samfélagsmiðla.

4.1.3.1 Persónuleg mörk – virðing fyrir sjálfræði nemenda

Hvernig á kennari að vita hvort, hvenær og hvernig hann á að benda nemanda á eitthvað sem við kemur ekki námsefninu beint? Þetta geta verið hlutir eins og að þrífa sig reglulega eða um lífstíl hans eða geðheilsu og annað viðkvæmt sem hefur augljós áhrif á félagsumhverfi hans og líðan. Álitamál er hvort og hvernig kennari á að blanda sér í málið.

Það eru svona hlutir eins og hvenær er ég orðinn of persónulegur? Ég var t.d. með umsjónarnemanda einu sinni sem fór ekki í það og hvenær er maður orðinn dónalegur að benda fólki á? Ég endaði á að fara yfir þá línu og talaði við hann undir fjögur augu og hann brást mjög illa við sem ég skildi svo sem alveg. (Guðjón)

Hvenær á svo kennari að kalla til annarra stuðningsaðila í kerfinu eins og námsráðgjafa eða reyna að leysa vandamálið sjálfur? Það er ekki alltaf skýrt.

Þú veist, hvenær á að hætta að vera til staðar og hvenær einhver fagaðili á að koma inn? Það eru auðvitað námsráðgjafar en ekki beint svona andleg leiðsögn. Ég veit ekki hversu oft ég hef bókað tíma með nemanda hjá fagaðila en á þeim tímapunkti var ég einmitt ok, nú er ég einhvers staðar þarna í óræðu umhverfi, veit ekki alveg hvort ég eigi að vera hér. (Ingunn)

Ingunn hafði mjög mikið um þetta að segja og sýnir í raun hversu óskýr mörk hún upplifir í starfsumhverfi kennara:

Hvort sem ég er kennari eða bara manneskja í þessum heimi vil ég bara vera til staðar og þess vegna set ég mér mjög skýra svona ramma siðferðilega um hvað ég er til í að gera. Ég segi ekki nú ferð þú bara og talar við námsráðgjafa heldur fer ég alltaf með til að panta tíma og býð upp á áframhaldandi stuðning. En ég þarf að passa mig að setja mörk. En mér finnst líka ... þegar ég var að læra kennaranámið ... þú veist þetta vantar ... það þarf að tala um þetta. (Ingunn)

Ingunn kemur inn á þetta með undirbúning í kennaranámi áður en rannsakandi spyr raunverulega um það, sem er áhugavert. Hvenær og hvernig á svo kennari að stoppa nemendur af sem eru með óviðeigandi athugasemdir eða hegðun í tíma?

Já, oft upplifað erfið atvik ... var einu sinni með nemanda sem ýjaði að því að hann ætlaði að nauðga dóttur minni ... þú veist þetta var svo bilað og fór náttúrulega gjörsamlega yfir strikið hjá mér. Ég varð svo reið og náttúrulega grýtti honum út og hann fékk ekki að koma aftur fyrr en búið var að setjast niður og ræða þetta. (Manda)

Tveir viðmælendur höfðu upplifað að nemendur voru að kvarta yfir öðrum kennurum við þau og þá er ekki alveg skýrt hvað er best að gera.

Ég veit hvað er að gerast í minni kennslustofu en ég veit ekki hvað gerist inn í hinum kennslustofunum, hvernig er talað við

þau og hvað þau upplifa. Það er oft svona tragískt að heyra.
(Ingunn)

Kannski varðandi nemendur þá hef ég einhvern tíman lent í að þeir séu svona... að kvarta yfir öðrum kennurum og maður þá settur í svolítið erfiða stöðu... maður er bæði með trúnaðarskyldu gagnvart nemendum en líka skyldur gagnvart samkennurum. Á maður að segja þetta við kennarann beint eða fara til stjórnenda? Þetta er svona eitt af því sem ég er ekki alveg viss með. (Aron)

Þessi orð hjá Aroni eru reyndar alveg klassísk siðaklemma þar sem trúnaðarskylda gagnvart nemendum rekst á við bróðurlegar skyldur við samkennara og jafnvel faglegar skyldur um að láta vita ef eitthvað óviðeigandi eða skaðlegt sé í gangi í skólanum.

4.1.3.2 Óviðeigandi sambönd kennara og nemenda

Töluvert kom upp í viðtölunum um óviðeigandi sambönd eða samskipti milli kennara og nemenda. Bæði daður í tíma eða önnur rómantísk tengsl kennara við nemendur. Rannsakandi hafði á tilfinningunni að þetta væri sérstaklega viðkvæmt málefni og ákveðið feimnismál (tabú) að ræða um.

Ég hef lent í því að nemendur daðra við mig og ég hef aldrei haft neinn til þess að tala um þetta við ... hvernig ræðir maður svona? Ég nota bara tækifærið hér af því að það er nafnleynd. Mér finnst þetta soldið flókin staða, ég hef alveg verið með nemendur sem hafa verið orðnir skotnir í mér og ég hef einhvern veginn aldrei getað rætt það. (Manda)

Rannsakanda fannst áhugavert að heyra að viðmælendum fyndist gott að geta rætt hluti sem þau höfðu kannski ekki haft neinn farveg til að ræða annars og hugsaði með sér að það geti ekki verið gott að sitja á svona hlutum til lengdar. Fleiri nefndu dæmi um óviðeigandi sambönd:

Þegar ég kom inn í skólann þá var búið að eiga sér stað svona sambönd milli kennara og nemenda, þú veist ástarsambönd eða svona óræðin sambönd sem voru sýnileg öllum. Mér finnst skipta svo gríðarlega miklu máli að eiga þetta samtál. Það verða að vera rosalega skýr mörk, þú veist þú ert ekki vinur þeirra, þú ert ekki kærasti þeirra og þar frameftir götunum. (Ingunn)

Manda upplifði samviskubit og vangaveltur um hvort hún hefði sjálf gert eitthvað til að ýta undir þetta:

Þú veist ég líka skammast mín og fer að velta fyrir mér hvort ég hafi gert eitthvað til að ýta undir þetta. Ég er voðalega hlý og allt það og finnst gott að koma við axlirnar á fólki og eitthvað og ekki alltaf viss hvort ég sé að fara yfir strikið. Ég hef aldrei upplifað að hafa einhvern að tala um þetta við svo situr maður á kennarastofunni og veltir fyrir sér hvort aðrir hafi lent í svipuðu. Það er aldrei talað um þetta. (Manda)

4.1.3.3 *Misræmi milli nemenda – ógn við jafnréttið*

Aðeins var rætt um glímuna við að vera hlutlaus eða koma eins fram við alla nemendur. Ef maður kennir t.d. einhverjum sem maður þekkir fyrir eða úr öðru samhengi getur það stundum verið erfitt og flókið. Flest könnuðust þau t.d. við að hafa gefið einhverjum nemanda lengri skilafrest með verkefni en ekki öðrum.

Þú veist, maður hefur gefið nemanda séns sem aðrir fengu ekki ... þú veist, nemandi sem hefur kannski átt erfitt eða eitthvað svoleiðis. (Hákon)

Eingöngu einn af sex viðmælendum fjallaði um það eitthvað að ráði. Kannski þar sem þessi reynsla er frekar algengur vandi sem flestir kennarar kannast við og því ekki eins mikið tabú að ræða í starfi.

Veit ekki hvort það er siðaklemma beint en þú veist, ég hef kennt nemendum sem ég þekki annars staðar frá ... hef reyndar aldrei lent í því að þurfa að fella þannig krakka, en ég veit mér myndi finnast það erfitt sko. (Hákon)

4.1.3.4 *Að hitta nemendur í kringum skemmtanalífið*

Hvernig bregst maður svo við þegar maður hittir nemendur undir áhrifum áfengis eða í kringum skemmtanalífið? Rannsakandi spurði beint að þessu þar sem tildrög rannsóknar voru tengd slíkum vangaveltum hjá rannsakanda sjálfum (eins og kemur fram í formála) og það stóð ekki á svörum hjá viðmælendum:

Já, ég bara heilsa og fer, ræði ekkert við þau þannig. Líka bara þú veist sem kennarar við hljótum að mega eiga eitthvað einkalíf ...

þannig að mér finnst ekki gaman að rekast á nemendur einhvers staðar undir áhrifum, en ég reyni bara að vera kurteis og komast burtu sko. (Hákon)

Manda var sammála Hákonni um að þetta væri ekki óskastaða kennarans; að hitta nemendur sína undir áhrifum áfengis en það verður óhjákvæmilega hluti af lífinu ef maður kennir nemendum sem eru orðnir 18 ára og drekkur sjálfur áfengi eða fer út að skemmta sér.

Ég hef alveg verið pissfull á einhverri árshátíð og þá eru bara nemendur að vinna á barnum, mér finnst þetta erfitt sko ... maður bara heilsar og kemur sér útúr aðstæðunum, maður er bara næs en maður er ekkert að bjóða upp á neitt spjall eða trúfól. (Manda)

Aron og Ingunn virtust mögulega hugsa meira um að reyna að koma í veg fyrir að svona aðstæður kæmu upp en hin fjögur:

Mér finnst maður þurfa bara að hafa ákveðið svona virðingarlágmark ... þú veist ekki vera að koma sér í einhverjar vandræðalegar kringumstæður sem er asnalegt að fréttist. Ég hef alveg átt kollega í svipuðum störfum og er oft hissa á hvað þeir taka sér fyrir hendur. (Aron)

4.1.4 Siðferðileg málefni tengd samfélagsmiðlum

Eitt af því sem var rætt í viðtölunum var hvernig útbreiðsla samfélagsmiðla hefði mögulega áhrif á kennarastarfið og vangaveltur um hvort hún fjölgaði jafnvel siðferðilegum álitamálum. Með samfélagsmiðlum er hér átt við ansi breytt svið: Facebook, Twitter, Instagram ásamt í raun öllum opinberum skrifum á netinu eins og bloggum, greinum, kommentakerfum netmiðla þrátt fyrir að þeir teljist ekki samfélagsmiðlar í strangasta skilningi þess orðs.

Mjög misjafnt var hvort skólar væru með tilmæli til starfsmanna um tengsl við nemendur á samfélagsmiðla en flestir voru með þá reglu að vera almennt ekki vinir nemenda á Facebook svo dæmi sé tekið. Velta má upp ýmsum hliðum á málinu. Flestir skólar voru líka með tilmæli um að vera ekki að tala neitt um kennsluna, skólann eða starfið á Facebook eða samfélagsmiðlum; ekki einu sinni hið jákvæða. Mörgum viðmælendum fannst það leiðinlegt og vildu geta (nafnlaust að sjálfsgöðu) sagt frá

einhverju góðu og skemmtilegu sem væri að gerast í skólanum. Einn viðmælendanna benti á að hann sjálfur væri farinn að nota Facebook minna persónulega þar sem hann væri með svo marga vini. Hann væri hins vegar með alls konar kaldhæðni og grín varðandi kennslu á Twitter þar sem margir nemendur væru fylgjendur hans, svo kannski væri þetta með að vera ekki vinir á Facebook „barn síns tíma“ eins Guðjón orðaði það.

Ég er fylgjandi nemenda og þeir mínir á Twitter, þar tölum við um kennsluna í svona kaldhæðni ... að ritgerðir fari yfir sig sjálfar og að við séum alltaf í fríi. Einstaka sinnum hefur maður lent í samræðum við nemendur sem maður reynir að hafa uppbyggilegar. Þeir eru kannski að kvarta yfir einhverju í skólanum eins og mætingareglum og maður spyr kannski hvernig þeir myndu gera það öðruvísi eða bendir á ef einhver misskilningur sé til staðar. (Guðjón)

4.1.4.1 Meiri siðferðiskröfur á kennara en aðra?

Flestir viðmælendur töldu sig frekar virka á samfélagsmiðlum og umræðunni í netheiminum enda var úrtakið valið með það í huga. Viðmælendur sögðust flestir vera með einhvern „filter“ á sér á samfélagsmiðlum eða öðrum skrifum á netinu þar sem þeir væru kennarar. Hákon sagðist hlæjandi aðallega passa upp á málfræðina en aðrir bentu á að reyna að halda upp ákveðnum virðingarskaði eins og að láta ekki sjá sig á myndum sótölvaða eða koma sér í aðstæður þar sem eitthvað óviðeigandi eða ólöglegt væri í gangi. Einn tók fram að hann færi sér t.d. líka varlega í að hlaða niður kvikmyndum af netinu og annað slíkt sem væri í raun bannað þrátt fyrir að hann væri ekki endilega sáttur við reglukerfið um það. Þannig að viðmælendur virtust frekar meðvitaðir um stöðu sína sem fyrirmyndir nemenda.

Ég þori ekki að anda sko ... setti einu sinni athugasemd við frétt og fékk bara eitthvað: „svo er hún kennari“ svo ég tók það út. Mér líður eins og við séum allsber upp á fjalli kennarar ... held að það sé minni pressa á öðrum stéttum eins og hjúkrunarfræðingum eða eitthvað ... ekki litið eins mikið allan hringinn. (Anna)

Einungis einn viðmælandi hafði séð 10 ráð um netnotkun sem KÍ sendi nýverið á félagi að sænskri fyrirmynd. Þar kemur reyndar ekkert fram um

bann við vináttu við nemendur en áréttung um að tala þar af virðingu um fólk og málefni.

Já, já ég hef alveg tekið þátt umræðu um skólamál á Facebook og pólitískri umræðu um kjaramál og skrifað greinar tengdar því ... annars ég er ekkert hræddur við að mín skoðun fari eitthvað ... mér finnst það ekkert hamla mér þannig ... en ég vil samt ekki vera kennari sem skrifar rangt. (Hákon)

Ég er alveg með svona gagnrýnisaugu á sjálfan mig ... kennaragleraugin sko ... þú veist hvaða ímynd gef ég af sjálfum mér ég meina ef ég drykki? Þá myndi ég aldrei setja mynd af mér sótölvaðri og eitthvað sem allir myndu sjá. (Ingunn)

Greinilega aðeins munur á því hvað þau höfðu mestar áhyggjur af en öll virtust þau vera meðvituð um hvernig þau kæmu fram á samfélagsmiðlum.

4.1.4.2 Samstarfsfólk yfir strikið

Oft er auðveldara að sjá það hjá öðrum en sjálfum sér þegar manni finnst einhver hegðun siðferðilega óviðeigandi svo rannsakandi ákvað að spyrja hvort þau mundu til þess að einhver samstarfsfélagi eða annar kennari hefði farið yfir strikið að þeirra mati í tjáningu í netheimum.

Ég var einmitt bara í gær að lesa komment frá kollega um opinbera persónu sem mér fannst bara fáránlegt og fór algjörlega fyrir brjóstið á mér ... ég er bara mjög gagnrýnin því ég er með svo skýr mörk sjálf að ég tek oft eftir ef mér finnst ekki eitthvað boðlegt (Ingunn)

Hákon og Ingunn nefndu kvenfyrirlitningu sérstaklega í þessu samhengi.

„Jú, en ekki á samfélagsmiðlum beint, það var einhver kennari sem var með einhverja óviðeigandi brandara við kvenkynsnemendur sem við heyrðum af en ég var að hætta í skólanum og fylgist ekkert með framvindunni frekar.“ (Hákon)

„Bara svona kvenfyrirlitning í kommentakerfum blaðanna og svona ... ég meina, hvað með allar stúlkurnar sem sitja í tímum

hjá þessum kennara og sjá svona komment, ég meina þetta á ekki að vera í boði. Þú verður að standa fyrir eitthvað sem kennari. (Ingunn)

4.1.4.3 Kennarar með fordóma

Þegar rannsakandi spurði svo hvað þeim fyndist ef kennari sýndi kynþáttafordóma eða fordóma gagnvart samkynhneigðum eða öðrum minnihlutahópum þá voru þau öll sammála um að þeim fyndist það ekki æskilegar skoðanir hjá þeim sem ynnu við kennslu.

Tveir nefndu að fyrra bragði kollega sem höfðu verið að taka undir hræðsluáróður og fordóma gagnvart múslimum. Þau voru sammála um að það væri alls ekki samboðið kennurum að gera slíkt (og í raun ekki neinum) og voru í raun yfir sig hneyksluð. Rannsakandi spurði einnig hvort þeim fyndist að yfirmenn ættu að gera athugasemdir við slíkt og þeim fannst það í raun þótt að þau gerðu sér alveg grein fyrir því að kennarar hafi auðvitað skoðana- og málfrelsi eins og aðrir í samfélaginu.

Einn kollegi er að mínu mati hómófóbísk og rasísk ... og þarna gjörsamlega klikkuð á sumum sviðum, svona íslamafóbía ... og opinberar það reglulega í netheimum. Ég á mjög bággt með að skilja hvernig þetta tvennt getur farið saman annars vegar að vera kennari og hins vegar þessi viðhorf ... Þú veist hvernig þér er stætt að tala svona um ákveðinn trúarhóp? Mér finnst þetta bara alls ekki passa, bara eins og með Snorra í Betel þarna um árið, ég meina þú getur rétt ímyndað þér hvernig viðhorfið hennar er til transveruleikans. (Guðjón)

Heyrðu jú, einu sinni frétti ég af fyrrverandi samstarfskonu sem var komin í framboð fyrir þjóðfylkinguna ... ég fékk bara taugaáfall sko og velti fyrir hvað í andskotanum svona manneskja væri að gera sem kennari. Ég hef sko rekið manneskju úr æskulýðsstarfi fyrir að vera skráð í eitthvað rasistafélag ... ég sagði bara: þessi manneskja kemur ekki nálægt unglíngum! (Manda)

Sumir viðmælendanna áttu jafnvel bággt með að trúa því að einhverjir kennarar gætu verið með kynþáttafordóma yfir höfuð:

Nei, ég geri nú ekki ráð fyrir að neinn ... ekki kennarar nei, en það gæti auðvitað komið upp í kennslu ... en ef einhver kennari

myndi skrifa um slíkt opinberlega myndi mér finnast það mjög ámælisvert og óeðlilegt. (Aron)

Aron nefndi svo dæmi um að hafa þurft að stoppa af nemendur í kennslu sem voru með kynþáttafordóma í tíma.

4.1.4.4 Umræður í sérstökum kennarahópum á netinu

Nokkrir nefndu sérstaklega hvernig kennarar tala saman í ákveðnum kennarahópum á samfélagsmiðlum og hversu ómálefnalegar umræðurnar væru oft.

Ég var mjög virkur í umræðu í kringum vinnumatíð ... það var alveg stórfurðuleg og mjög svona rætin umræða ... ómálefnaleg og ýtin ... bara stöðugar árásir á forystu félagsins ... allt í lagi að gagnrýna en það þarf að gera það á málefnalegan hátt sko. (Aron)

Umræðan í sumum kennarahópum er bara skammarleg ... fólk er bara að úthúða hvort öðru persónulega ... það er bara vandræðalegt ... og í engu falli fagleg umræða. (Ingunn)

Þarna nefnir Ingunn einmitt þá hugmynd að fagmennska sé fyrst og fremst ákveðin siðferðileg skuldbinding sem mikið var fjallað um í fræðilegum hluta.

4.2 Bjargir í skólum varðandi siðferðileg málefni

Ástæðan fyrir því að valdir voru viðmælendur úr ólíkum skólum var m.a. sú að rannsakandi vildi spyrja þá hvernig þeir hefðu upplifað að tekið hefði verið á siðferðilegum málum í sínum skóla og hvort svona mál væru rædd formlega með einhverjum hætti á vinnufundum eða slíkt. Þessir sex viðmælendur höfðu kennt samtals við 10 skóla. Óhætt er að segja að engum viðmælendanna hafi fundist nógu vel tekið á þessum málum og í sumum tilfellum jafnvel þaggað niður: „þetta er eiginlega bara þínu þaggað ... svona meðvirkni stjórnenda gagnvart ákveðnum einstaklingum“ sagði Ingunn á einum stað. Þeim fannst ekki vera almennilegur vettvangur í skólunum fyrir svona umræðu: „það er aldrei talað um þetta ... ég nota bara tækifærið af því að hér er nafnleynd“ sagði svo annar viðmælendanna þegar hann var að segja frá siðferðilegum vanda varðandi daður og óræð samskipti milli kennara og nemenda. Vissulega kom fram að kennarar ræða oft við aðra kennara sem þeir

treysta og sumt er rætt í flimtingum á kaffistofunni og jafnvel stundum í formi baktals: „við erum svolítið að kvarta ... það er soldið baktal svona ... það gæti auðvitað tengst því að það er ekki beint farvegur fyrir svona“ sagði Anna nýliðinn í hópnum.

Agamálin sjálf fannst mér ekki erfiðust heldur að fá ekki stuðning og hjálp við þau ... pínulítið svona eins og menningarsjokk. (Anna).

Óöryggi um hvert á að leita og jafnvel sú upplifun að fólk hafi ekki tíma eða nennu til að ræða slík mál kom einnig upp. Tveir nefndu í lok viðtals að þeim fyndist virkilega gott að fá þessa spurningu um hvort svona mál væru rædd með formlegum hætti í skólanum; þau höfðu ekki beint áttað sig á þörfinni fyrir slíkt en fannst þau sjá það í hendi sér með spurningunum og umræðunum í viðtalinu.

En þetta var eiginlega bara þínu þaggað sko, þetta er auðvitað ógeðslega vandræðalegt samtál og þetta er óþægilegt að ljósið beinist að ákveðnum einstaklingum eða þú veist fullorðnu fólki ... en það er miklu betra að fá þetta upp á yfirborðið og bara helst setja kastara á þetta ... þá vita allir hvar þeir standa og hvar stofnunin stendur gagnvart þessu. (Ingunn)

4.2.1 Verklag í skólum varðandi siðferðileg málefni

Eini viðmælandinn sem er líka stjórnandi svaraði því þannig þegar rannsakandi spurði hvort slík mál væru rædd með skipulegum hætti í skólanum að í raun hefðu öll mál siðferðilegan vinkil. Þau gerðu mikið af því að ræða og fá fræðslu á kennarafundi sem sneru að vellíðan nemanda bæði líkamlega og andlega. Hann hafði sem sagt minnst út á verklag skólans að setja meðan að öll hin fimm töldu þessum þætti virkilega ábótavant. Þetta gefur manni skemmtilega sýn á hvað sjónarhornið getur mögulega verið misjafnt eftir því hvort um sé að ræða óbreyttan kennara eða stjórnanda. En efasemdir hinna fimm voru alveg skýrar:

Nei, ég hef ekki orðið var við svoleiðis í þessi 4 ár sem ég hef kennt hér. Skólameistari hleypur reyndar oft á sig og hefur þurft að biðjast afsökunar en ekki farið út í neina siðferðilega umræðu beint sko. (Hákon)

Nei ég myndi ekki segja það ... kannski helst rætt í eineltisteyminu en ekkert svona skipulega. Það er auðvitað rætt óformlega á kaffistofunni og svona ... hef rætt við námsráðgjafana en ekki skipulagt á einhverjum fundum eða slíkt. (Aron)

Ingunn, sú sem hafði reynslu af skýrari verklagsreglum í frístundastarfi með ungmennum, talaði um ákveðna hryggleysu eða alvarlega vöntun í skólastofnunum hvað þetta varðar:

Mér finnst það bara mjög einkennilegt sko, það er bara ákveðin hryggleysa sem á sér stað inn í þessum stofnunum ... að þora ekki að mæta sumum kennurum af ótta við að þeir rísi upp. Þetta var alveg nýtt þegar ég steig inn í kennaraumhverfið ... við erum eins og kóngar í eigin ríki mér finnst þetta bara sorglegt sko og ekki í lagi ... það verður bara að ræða þessi siðferðismál til hlítar. (Ingunn)

Vissulega skiptir máli hversu góð samvinna er í deild viðkomandi en flestir viðmælendur sögðu skorta verulega á að þessi umræða væri sett á dagskrá í skólaumhverfinu:

Ég er náttúrliga í algjörlega vanvirkri deild, við bara hittumst eiginlega aldrei en nei, þetta er ekki rætt á kennarafundum eða slíkt það er bara eitthvað svona meðvirkniástand með ákveðnum einstaklingum líka ... krafan hefur ekki verið nógu skýr og svo eru örugglega margir sem spá bara ekkert í þessu. (Ingunn)

Ingunn hafði mjög mikið um þetta mál að segja og gæti það skýrst að einhverju leyti af því að hún hafði unnið á öðrum vettvangi með ungmennum þar sem línur voru skýrar. Þegar ekki er skýr formlegur vettvangur fyrir hlutina er auðvitað misjafnt hvert fólk leitar:

Ég hef átt gott samstaf við námsráðgjafana en ég hef ekki reynslu af því að það sé gott að leita til yfirmanna með svona ... já, mér finnst kannski skorta ákveðna fagmennsku eða ferla til að díla við hluti. (Aron)

Ég ræddi þetta við samstarfsfólk en því miður var það þínu svona kvart, var komin í þínu öngstræti með þetta og fékk svona samkennd ... en ég hef ekki náð til stjórnenda með þetta. (Anna)

Ég sagði bara samkennara mínum frá þessu en það var ekkert rætt beinlínis ... svo ræddi ég þetta bara heima. (Hákon)

Ég viðurkenni fúslega að ég leitaði stuðnings til kennara sem ég veit að er svipað þenkjandi og ég ... en það eru alveg raddir í minni stofnun sem segja að um leið og maður lokar skólastofunni að þá ertu ekkert að skipta þér af nemendum ... en fyrir mér er það bara mjög framandi hugsun, auðvitað gef ég pláss og rými til að eiga eitthvað samtál. (Ingunn)

Þarna undir lokin kemur fram viðhorf sumra kennara í framhaldsskólaumhverfinu sem telja það greinilega ekki í sínum verkahring að setja sig inn í líðan nemenda sinna. Rannsakandi þekkir vel slík viðhorf í skólaumhverfinu eftir 15 ára kennslureynslu í framhaldsskóla. En vöntun á formlegum vettvangi, fundum eða umræðutímum um siðferðileg málefni voru alveg skýr hjá alla vega fimm viðmælendum.

4.2.2 Gagnsemi siðareglna kennara

Rannsakandi spurði hvort viðmælendur þekktu til siðareglna kennara, hvort þau mundu eitthvert inntak úr þeim og hvort og hvernig þeim fannst þær nýtast í starfi. Þau vissu öll af reglunum en vildu ekki meina að þau myndu nákvæmt inntak úr þeim. Það var helst að þau nefndu trúnaðarskyldu við nemendur og einn nefndi að sýna öðrum kennurum virðingu eða svokallaðar bróðurlegar skyldur í fagstéttum. Þau nefndu þrjú að þeim fyndist reglurnar mjög opnar og almennar og ágætis leiðarljós en bættu kannski ekki miklu við almennar kurteisisreglur í samskiptum um að sýna virðingu og halda trúnaði við aðra o.s.frv.

Kennari gætir trúnaði við nemendur ... hann er fagmaður ... hann hérna talar ekki illa um aðra kennara ... sem sagt sýnir starfinu virðingu og sjálfum sér virðingu ... eitthvað svona. (Aron)

Já, ég þekki þær, mér finnst þær alveg mættu vera skýrari eru dálítið mikið opnar en þú veist alveg fínar sem slíkar ... svona ágætis leiðarvísir um gildi og jákvæða hegðun en ef við ætluðum að nota þær sem slíkar í aðstæðum sem kæmu upp ... finnst mér þær mættu vera skýrari sérstaklega um samskipti við nemendur, aðrar kennara og stjórnendur. (Hákon)

Einn viðmælandi var nokkuð mikið gagnrýninn á þetta og sagði siðareglurnar bæði of opnar og almennar. Hann vildi meina að það væri nauðsynlegt að alla vega hver stofnun/skóli væri með verklagsreglur til viðbótar við siðareglurnar til að takast á við hluti.

Þessar siðareglur eru náttúrulega brjálæðislega loðnar og að öllu leyti opnar, þær segja eiginlega ekki neitt ... bara vertu almennileg manneskja ... þannig að allt annað liggur milli hluta sko. Það vantar að láta fylgja þeim einhvers konar verklagsreglur um hvernig á að bregðast við ákveðnum hlutum eins og kynferðislegu sambandi milli nemenda og kennara, það verður bara að vera skýrt sko, annars gerir það alla valdalaus, eða það finnst mér alla vega. Ef við viljum bara hafa svona stórar ígrundandi reglur að þá þarf alla vega stofnunin sem þú vinnur hjá að taka ábyrgð og bara: hér eru okkar siðareglur í þessum aðstæðum. (Ingunn)

Þau tóku missterkt til orða eins og gengur og gerist og Ingunn sem hafði reynt af því að vinna á öðrum vettvangi með ungmönnum þar sem voru skýrar verklagsreglur virtist mest ósátt við siðareglurnar.

4.3 Siðfræðimenntun í kennaranáminu

Í viðtölunum var rætt um undirbúning í kennaranáminu. Einn hafði verið í náminu áður en siðareglurnar sjálfar komust á laggirnar en man eftir að hafa rætt um það í áfanga félagsgreinakennslu hvernig ætti að kenna *um* siðferðileg álitamál (sem er auðvitað allt annað en að ræða vandamál kennara í starfi beint). Þar höfðu verið m.a. tilvonandi heimspekikennarar og hópurinn hafi verið góður og rætt mikið saman. Hann vildi þó ekki meina að kennari námskeiðsins hefði lagt neitt sérstakt til nema auðvitað að setja málið á dagskrá: „Mér fannst hún nú ekki gera þetta neitt sérstaklega vel sko“ (Aron). En þegar rannsakandi spurði svo nánar hvort honum fyndist að einhver skipuleg siðfræðikennsla og umræða um mögulegar siðaklemmur starfsins ætti heima í kennaranáminu sagði hann: „flott svoleiðis námskeið væri eðlilegur hluti af góðu kennaranámi sko“. Auðvitað lærir maður aldrei á einu námskeiði að takast á við allt sem gæti mögulega komið upp í starfi en hann vildi meina að þetta hefði jafnvel eitthvað með sjálfþroska kennarans að gera:

Ef það væri vel gert og fólk lærði kannski ákveðin hugtök og fengi tækifæri til að ræða hluti frá ólíkum sjónarhornum ... finna sín eigin mörk og annarra ... einhvers konar svona valdefling eða sjálfsefning. (Aron)

Kennarar ættu að fá kennslu í siðfræði ... þú veist ekkert endilega einhverjar sérstakar kenningar en þetta er bara svo flókið starf, á svo mörgum levelum ... maður er í alls konar samskiptum, og maður þarf oft að hugsa sig um. (Hákon)

Rannsakanda fannst þau öll vera frekar undrandi á að siðfræðimenntun væri ekki gert hærra undir höfði í kennaranáminu þrátt fyrir að þau gerðu sér einnig grein fyrir því að það myndi ekki leysa öll vandamál sem gætu komið upp.

Ég held að það sé kannski enginn undirbúningur nægjanlegur ... starfið er bara að takast á við það og rekast á veggum ... í félagsgreinum fjöllum við auðvitað um gildi og kennslu á siðferðilegum álitamálum ... en ekkert með formlegum hætti ... hvað þá undir svona absalút leiðbeiningum um þetta má og þetta má ekki. En ég geri bara ráð fyrir að það væri gagnlegt, það myndi aldrei saka alla vega. (Guðjón)

Guðjón er sá eini sem hefur starfað líka sem stjórnandi og virðist sá sem síst vill kannast við þörfina fyrir meiri siðfræðimenntun og umræður þrátt fyrir að hann sé ekkert mótfallinn hugmyndinni um meiri undirbúning. Hin voru öll á því að þetta vantaði tilfinnanlega:

Ég man ekki að í kennaranáminu hafi verið eitthvað svona siðferðislegt inntak, einmitt eins og að ræða svona hluti þú veist, hvað gerirðu? Ég hefði viljað að það hefðu verið tekin fyrir alls konar dæmi og þú veist umræður um hvernig væri hægt að tækla það, þú veist sem maður hefði getað haft í bakþankanum. En nei, ég man ekki eftir að það hafi verið tekið fyrir þú veist þessi mál ... hvert maður ætti að leita og hvernig væri best að leysa þau. (Manda)

Sumir voru ekki bara hissa heldur eiginlega líka frekar hneykslaðir að mati rannsakanda. Ingunn og Anna voru sérstaklega á þessari skoðun:

Þegar þú spyrð ... þá finnst mér það alveg fáránlegt, bara fáránlegt að engin siðfræði skuli vera í kennaranáminu. Þetta er eiginlega bara vitundavakning þessar spurningar ... er einmitt búin að vera óörugg með margt og er alveg viss um að meiri umræða um svona í náminu hefði gefið mér styrk og ramma ... og bara að það væri eitthvað opið plagg sem væri unnið eftir í skólanum. (Anna)

Það er náttúrulega bara fáránlegt ... auðvitað á siðfræði að vera kennd í öllu háskólanámi. Siðfræði tengist náttúrulega bara gagnrýnni hugsun og allt nám er nám í gagnrýnni hugsun og þú veist ef þú hefur ekki sterk siðferðileg rök bakvið það sem þú ert að segja þá hefurðu bara ekki svo mikið að segja. Þetta er náttúrulega bara skandall ... af hverju er það ekki kennt? (Ingunn)

Það var áhugavert að þeir tveir viðmælendur sem höfðu tekið kennsluréttindin við Háskólann á Akureyri nefndu báðir ákveðið námskeið (ekki siðfræðinámskeið samt) þar sem ýmis siðferðileg málefni og siðaklemmur starfsins hefðu verið ræddar og sögðu þau þann kúrs hafa vera eitt af gagnlegustu námskeiðunum í kennaranáminu. Hinir fjórir sem höfðu lært við Háskóla Íslands sögðu allir að aðeins hefði verið rætt um siðareglurnar í eins og tvöföldum tíma og boðið upp á samtali og rætt um einhvern samanburð við siðareglur lækna t.d. Það hafði alveg verið gagnlegt í sjálfu sér en í raun allt of lítil umfjöllun og ekki tækifæri til að máta mögulegar siðferðisvanda með kerfisbundum hætti eða í umræðum. Sá viðmælandi sem er einnig stjórnandi benti á að í raun væri enginn undirbúningur nægjanlegur og vildi helst meina að umræðurnar hefðu farið fram í kennslufræði félagsgreina.

4.3.1 Gildi kennslu - sjálfsþroski kennarans

Fyrsta spurning viðtalsins var um hvert gildi starfið hefði fyrir viðmælendur persónulega. Rannsakanda finnst það svar geta gefið ýmsar viðsbendingar um siðferðilega sýn viðmælenda eða hvað þeim finnst skipta máli í lífi og starfi. Viðmælendunum sex fannst öllum nokkuð gaman að kenna og að „taka þátt í menntun og þroska nemenda sinna“. Þau tóku vissulega missterkt til orða eins og gengur og einum viðmælenda fannst „stórkostlegt að kenna“ meðan annar sagði þetta „skemmtilegasta starf sem hann hefði prófað“ og einn sagði: „Ég elska að vera kennari!“.

Mér finnst gaman að kenna skilurðu, mér finnst gaman að vera í kennslustofunni og eiga samskipti við nemendur og þú veist, finna einhverja breytingu eða þróun í því sem þau vita eða hvernig þau hugsa. (Hákon)

Mér finnst þetta svo skapandi vettvangur, útrás fyrir að opna á einhverjar púpur og leyfa þeim að vaxa og frjóvga og láta einhverja upplifa eitthvað, mér finnst þetta einhvern veginn svo magnað. Mér finnst þetta sjúklega gaman að kenna sko, ég er sjúk í það. Mér finnst nemendur bara uppspretta einhverra töfra. (Ingunn)

Aron var sammála Hákonni um að samskipti við nemendur væru gefandi og hann nefndi það líka að honum myndist sér ennþá vera að fara fram í kennslu eftir að hafa kennt í um 18 ár: „Mér finnst mér ennþá fara fram og mér finnst ég hafa betri tök á því að ná góðri stemmingu í bekknum og hafa fjölbreyttar kennslustundir“

Manda og Anna nefndu persónulegar og tilfinningalegar ástæður fyrir því að þær nyttu þess að kenna: „Ég fæ kikk útúr því þegar hópurinn er góður og ég finn að þau treysti mér, ég bara þrífst á svona félagslegum samskiptum“ sagði Manda.

Bara vera með unga fólkinu, horfa á það vaxa. Ég finn alveg að ég bjarga þeim ekki frá neinu en maður er alla vega að gera eitthvað og reyna að vera hvetjandi. Þetta eru sem sagt mjög tilfinningalegar ástæður hjá mér. (Anna)

Flest nefndu þau að starfið gæfi þeim tækifæri á að vera skapandi, vinna með efni sem þau hefði áhuga á, lesa sér til og fylgst með nýjungum í fræðunum, tækifæri til alþjóðasamstarfs og fleira í þeim dúr sem þeim fannst mikilvægt.

Í fyrsta lagi að vinna með efni sem mér finnst mjög skemmtilegt, greinin mín er áhugaverð og kannski ekki mikil tækifæri til að vinna með hana út í einkageiranum en næg tækifæri til að höndla þetta í kennslu. Fæ að sýsla með þetta, halda mér „up to date“ og svona spjalla um og horfa á aðra kynnast þessu líka, sem er afskaplega gefandi. (Guðjón)

Samskipti voru lykilatriði sem þau töluðu öll um að gæfi starfinu gildi; bæði við nemendur og samkennara. En samskiptin voru einnig það sem þeim fannst mesta áskorunin.

4.4 Lokaorð viðmælenda

Rannsakandi endaði viðtölin á að spyrja viðmælendur hvort þeir vildu bæta einhverjum hugleiðingum við. Hér eru svör þriggja þeirra sem rannsakanda fannst sérstaklega áhugaverð:

Nei, bara áhugaverðar spurningar og erfið viðfangsefni og sérstaklega um hvort væri fjallað með formlegum hætti um siðferðileg málefni í skólastarfi þá er það klárlega eitthvað sem mér finnst að þyrfti að gera í ríkara mæli. Mér finnst við þurfa að taka sterka afstöðu til þeirra sem eru að tala ómálefnalega um aðra kollega og forystuna ... eiginlega hálfskrítið að það hafi ekki lekið út í DV eða eitthvað. (Aron)

Ég er tæknilega séð að leita mér leiða útúr þessu starfi ... svona erfið samskipti við stjórnendur ... bara ógnandi hegðun og eineltistilburðir. Akkúrat núna finnst mér að það ætti að búa til siðareglur stjórnenda um hvernig þeir koma fram við starfsfólk sitt ... líka af því að ég hef samanburð frá öðrum skóla þar sem stjórnandinn var fínn. Maður verður bara þínu sorgmæddur sko og ég forðast bara öll samskipti en mér finnst alveg gaman að kenna þannig að það bjargar manni. (Hákon)

Mér finnst þetta bara frábær umræða, ég væri alveg til í að taka meira svona spjall við kennara ... ég meina erum við öll að lenda í þessu eða er ég bara eitthvað klikkuð? Bara svona hálfgerð trúnó um kennarastarfið, bara hvað gerðir þú og hvað virkaði og þú veist ... ég sakna þess oft úr kennarastarfinu ... myndi vilja fá oftari og betra spjall ... bara hálfgerða groupperapíu um kennarastarfið og nemendur.“ (Manda)

5 Umræður um niðurstöður

Í þessum kafla mun rannsakandi ræða um niðurstöður í ljósi fræðilegrar umfjöllunar. Kaflinn er fjórskiptur eins og niðurstöðukaflinn þar sem fyrst er fjallað um hvaða siðferðilegu áskoranir viðmælendur töldu sig vera að upplifa í kennarastarfinu (5.1). Í öðru lagi verður fjallað um reynslu kennara af því verklagi sem skólar viðmælenda hafa varðandi siðferðileg málefni (5.2). Í þriðja lagi verður fjallað um þann undirbúning sem viðmælendum fannst þau hafa úr kennaranáminu fyrir siðferðilegar hliðar starfsins. Þörf fyrir meiri undirbúning og siðfræðimenntun í kennaranáminu kom berlega í ljós í viðtölunum og er einnig í takt við siðferðilegar hugmyndir um fagmennsku úr fræðilegum hluta. Í þeim kafla greindi rannsakandi einnig frá svörum kennaranna um hvaða gildi starfið hefði fyrir þá persónulega. Í seinasta hluta kaflans veltir rannsakandi sér lokaorðum viðmælenda í samhengi við ýmsar hliðar efnisins og dregur fram nokkrar ályktanir í samhengi við fræðilega hlutann.

5.1 Áskoranir í starfi kennarans

Fyrsti kafli í niðurstöðum rannsóknarinnar sýndi nokkuð vel hvaða reynslu þessir sex kennarar höfðu af áskorunum og siðferðilegum úrlausnarefnum í sambandi við starf sitt. Rannsakandi skynjaði strax þörf fyrir meiri siðferðilega samræðu í starfi kennarans.

5.1.1 Kerfið

Það sem rannsakanda fannst mest áberandi í sambandi við gagnrýni á framhaldsskólakerfið var hvað viðmælendum fannst starfið einmanalegt. Glögglega kom í ljós þörf fyrir meiri samtal, speglun og samræður. Þetta á ekki síst við í samhengi við ýmis siðferðileg úrlausnarefni. Umræða um þöggun á ákveðnum málum í skólunum gefur tilefni til að ætla að öll, samræða, menntun og íhugun væri af hinu góða bæði í námi og starfi kennarans. Þörf fyrir að vera með skýr fyrirmæli hvað varðarð ýmsar verklagsreglur í starfi var líka mjög greinileg. Ýmis gagnrýni kom fram varðandi skipulag framhaldsskólanna og ein á nýja vinnnumatskerfið en rannsakandi fer ekki nánar út í umræðu um þau málefni hér þar sem það er ekki umfjöllunarefni þessarar rannsóknar.

5.1.2 Samskipti

Samskipti við samstarfsfólk var greinilega það sem truflaði þessa sex kennara mest þó svo að einhverjir árekstrar við nemendur hefðu einnig verið ræddir. Ein ástæða fyrir því að fagmennska teljist fyrst og fremst siðferðileg skuldbinding er sú að þegar við dæmum fólk fyrir ófagmannlega framkomu eða segjum að eitthvað hafi verið ófaglegt gert er það yfirleitt tengt samskiptum, framkomu eða siðferði. (Jubilee, 2016). Rannsakanda fannst virkilega leiðinlegt að heyra að einn viðmælandi væri að leita sér leiða úr starfinu vegna erfiðra samskipta. Sérstaklega þar sem hann hefði einnig tjáð það hvað hann naut þess að kenna eða að vera með nemendum í sínu starfi „elska að vera með nemendum sko“ (Hákon). Þá er einnig þekkt í vinnusálfræði að ósagðar og óræddar siðferðislegar kröfur í starfi geti ýtt undir streitu og kulnun sem svo aftur leiðir til þess að fólk leitar í önnur störf (Mantilla, Miguel og Diaz, 2017). Ef við skoðum þetta í ljósi þess að áhyggjur af nýliðun kennara og þeirri staðreynd að færri stúdentar sækja í kennaranám er nauðsynlegt að taka þetta alvarlega. Þess vegna ætti að vera mikilvægt að fá upp á yfirborðið hvaða siðferðilegu áskoranir kennarar eru að upplifa og ræða það skipulega á vettvangi skólanna eins og með mánaðarlegum fundum eða reglubundnum handleiðslufundum. Það væri alla vega ein leið til að minnka mögulegar ósagðar kröfur og væntingar og vettvangur til að ræða og spegla siðferðilegar áskoranir í skólastarfinu. Ekki vill skólasamfélagið missa marga kennara sem njóta þess að kenna en höndla ekki starfið vegna samskiptaerfiðleika við stjórnendur eða samstarfsfólk, Auðvitað væri ekki verra að hefja samræðurnar um þessi málefni í kennaranáminu því þá yrðu fleiri kennara kannski meðvitaðir um þörfina fyrir umræðuna um siðferðileg málefni í starfi. Kannski þarf alla vega jafnmikið að huga að siðferðilegum hliðum í samskiptum fullorðinna á milli og við nemendur í skólasamfélaginu. Erfið samskipti á vinnustað hljóta alltaf að hafa áhrif á líðan manns og lita að einhverju leyti upplifun manns í starfi. Alla vega var einn kennari af sex að leita sér leiða út úr starfi vegna samskiptaörðugleika. Nýjar tölur frá Virk starfsendurhæfingar-miðstöð gefa til kynna að kennarar séu helmingur háskólamenntaðra sem þurfa að hætta í vinnu vegna álags (Alma Ómarsdóttir, 2017). Ný íslensk rannsókn á nýútskrifuðum kennurum sýnir einnig að það sé mjög mikilvægt að kennarar fái handleiðslu fyrsta árið í kennslu (Jónína Björk Stefánsdóttir, 2017). Rannsakandi telur að ekki sé síður mikilvægt að hafa aðgang að

einhvers konar siðferðilegu samfélagi eftir fyrsta starfsár miðað við reynslu kennaranna sex í viðtölunum.

5.1.3 Siðferðileg álitamál í kennslu

Ýmislegt kom fram í kaflanum um siðferðileg álitamál sem viðmælendur höfðu upplifað. Helstu siðferðilegu álitamál sem viðmælendur nefndu voru í tengslum við nemendur bæði hvað varðaði möguleika þeirra til að vera hlutlausir í starfi og koma eins fram við alla. Einnig nokkrir nefndu óviðeigandi tengsl við nemendur. Einnig nefndu viðmælendur aðstæður þar sem kennarar hitta nemendur utan skólans og þá undir áhrifum áfengis eða tengt skemmtanalífinu. Vangaveltur um siðferðilegar hliðar þess hvernig kennarar tjá sig á samfélagsmiðlum var líka rætt sem hluti af spurningarramma (Viðauki A).

Meðal þess gagnlega sem hlotist getur af því að hafa virkt siðferðilegt samfélag í skólum, eins og sérstaka fundi til að ræða siðferðileg úrlausnarefni, er að þá gefast tækifæri til að ræða mál sem eru erfið og jafnvel feimnismál (tabú) að ræða um. Gott er að hafa skipulegan vettvang til að viðra málin og gæti mögulega létt á því sem kennarar hafa jafnvel samviskubit yfir eins og í tilfelli Möndu varðandi daður milli kennara og nemenda. Eins og áður hefur komið fram geta órædd siðferðileg málefni valdið streitu sem getur leitt til kulnunar í starfi (Mantilla, Miguel og Diaz, 2017).

Fjórir af sex viðmælendum töluðu um óviðeigandi sambönd milli kennara og nemenda í sínum skóla svo rannsakanda finnst ólíklegt að þetta séu einhver einsdæmi. Það gefur tilefni til að setja þessi máli á dagskrá til reglulegrar viðrunar svo ekki sé meira sagt.

5.1.4 Siðferðileg málefni tengd samfélagsmiðlum

Samkvæmt viðmælendum eru töluverð tengsl milli nemenda og kennara í gegnum samfélagsmiðla þótt að þeir séu ekki endilega „vinir“ á Facebook. Margir kennarar eru einnig á Twitter og Instagram og skrifa jafnvel greinar eða blogg svo nemendur og aðstandendur eru í stöðu til að fylgjast vel með kennurum. Mörkin milli persónulegs lífs og skoðana kennara og starfs eru því orðin frekar loðin. Staðreyndin er sú að nemendur eru forvitnir um líf og persónu kennara sinna (Carr 2000). Hvað er samt hægt að gera ef kennari verður vís að fordómum eða jafnvel hatursorðræðu opinberlega? Viðmælendur voru allir á því að mikilvægt væri að kennarar hefðu tjáningarfrelsi eins og allir aðrir í samfélaginu en fannst jafnvel meiri krafa

á þá en aðrar stéttir að vera góð fyrirmynd þar sem nemendur og aðstandendur hafa yfirleitt aðgang að skrifum kennara á samfélagsmiðlum. Áhugavert væri að gera samanburðarrannsókn innan ólíkra umönnunarstétta hvað þetta varðar og jafnvel meðal kennara ólíkra skólastiga.

Ljóst var að iðmælendur höfðu greinilega orðið vitni af öðrum kennurum sem þeim fannst fara yfir strikið siðferðilega og sýna jafnvel kynþáttafordóma og vanvirðingu við einhverja minnihlutahópa í opinberum skrifum.

Fyrir utan það að lög um framhaldsskóla beinlínis krefja skólanna um að efla með nemendum virðingu og umburðarlyndi gagnvart öllum manneskjum óháð uppruna, kynhneigð o.s.frv. (92/2008, 2 gr.) ber kennurum einnig siðferðileg skylda (samkvæmt siðareglum kennara) til að sýna öllum nemendum virðingu og nemendur eru auðvitað alls konar; samkynhneigðir, múslímar o.s.frv. David Carr (2000, 2003) spyr réttilega hvernig kennari sem ber ekki virðingu fyrir öllum óháð uppruna og kynhneigð geti kennt nemendum að bera slíka virðingu?

Þrátt fyrir að sum tjáning sé lögleg þýðir ekki endilega að hún sé siðferðilega góð og gæti jafnvel í sumum tilfellum verið brot á siðareglum kennara ekki síst þeirrar nr. 6 sem hljómar svo: „Kennari vinnur gegn fordómum, einelti og öðru ranglæti sem nemendur verða fyrir.“ (Kennarasamband Íslands, e.d.)

David Carr (2003) segir að kennarastarfið eigi að geta gert kröfur um ákveðna persónueiginleika eða dyggðir þeirra sem við það starfa. Hann gerir sér þó grein fyrir því hversu erfitt það er að sjá til þess að slíkt verði raunin. Ekki getum við bannað ákveðnum manneskjum að sækja í kennaranám eða rekið fólk fyrir að vera með tiltekna fordóma eða skoðanir úr starfi. Í gildandi lögum eru þó ákvæði sem banna ráðningu kennara sem hafa hlotið dóm fyrir brot á ákvæðum kynferðisbrotakafla almennra hegningarlaga (sjá t.d. 11. gr. Grunnskólalaga nr. 91/2008). Það er því ekki alveg fordæmalaust að banna sumum að vinna við kennslu. En það að eitthvað sé erfitt þýðir ekki að við eigum ekki að huga að þessum málum eða reyna að hafa kennaranámið þannig að það undirstriki mikilvægi dyggða eins og umhyggju fyrir nemendum og umburðarlyndi gagnvart öllu öðru fólk óháð uppruna.

Getur verið að með tilkomu samfélagsmiðla þar sem flestir kennarar eru þátttakendur aukist siðferðileg álitamál í kennarastarfinu? Að þörfin sé í

raun enn meiri nú en áður hefur verið þótt flestir fræðimenn vilji meina að þetta hafi vantað upp á lengi? Rannsakandi telur að svo sé og fannst allir viðmælendur sammála um að mikil notkun samfélagsmiðla gerði kennarastarfið enn flóknara hvað varðar aðskilnað persónulegs líf og starfs þó að það hafi verið ansi flókið fyrir tíma þessara netmiðla.

5.2 Verklag og stuðningur í skólum við siðfræðileg úrlausnarefni

Á þessum sex viðtölum mátti glögglega sjá ákveðna þörf eða upplifun á vöntun á formlegum vettvangi innan skólanna til að ræða siðferðileg málefni. Aðeins einum viðmælanda (Guðjóni) sem einnig var millistjórnandi fannst skólarnir vera að sinna þessu hlutverki eitthvað með því að fá fræðslu á kennarafundum um málefni sem vörðuðu líðan og veruleika nemenda. Rannsakandi er sammála Guðjóni að öll slík fræðsla sé góð í sjálfu sér en hún ein dugar ekki sem vettvangur fyrir kennara til að þústa um það sem upp kemur í starfi og fá umræður og speglun frá öðrum kennurum. Það er einnig reynsla rannsakanda að svona fræðsla mæti alltaf einhverri andstöðu meðal ákveðinna kennara sem hafa það viðhorf að þeir eigi fyrst og fremst að sinna fræðsluhlutverki í skólastofunni og ekki vera að skipta sér að nemendum utan skólastofunnar eins og Ingunn orðaði það.

Rannsakandi er sammála Guðjóni að því leyti að allt sem fer fram í skólanum hafi siðferðislegan vinkil. Öll samskipti manna, og ekki síst þegar þeir sem eiga í samskiptum eru í ólíkum valdatengslum hafa siðferðilegan vinkil. Þó verður að viðurkennast að rannsakanda fannst merkilegt að þetta var eini viðmælandinn sem var líka í stjórnunarstöðu meðfram kennslu og að það gæti mögulega haft áhrif á að hann vildi telja að stjórnendur hans skóla væru að sinna þessu.

5.2.1 Verklag í skólum

Gott væri ef stofnanir kennaranáms og starfsvettvangur kennara ásamt stjórnendum myndu skapa þær aðstæður í starfi að kennari geti rætt siðferðileg málefni með góðu móti. Þetta getur meðal annars falið í sér að setja siðferðileg mál á dagskrá, hvetja til endurmenntunar á slíkum sviðum, auka sveigjanleika með ýmislegt varðandi persónulegt líf kennarans o.fl.

Það er vissulega alltaf að einhverju leyti undir kennaranum sjálfum komið hvort hann leiti til yfirmanna með slík mál. En þá skiptir siðferðileg

sýn og viðmót stjórnanda miklu máli og hvort fólk finnst gott að koma og ræða slík mál við hann.

Skólastofnanir verða að taka ábyrgð á því ef eitthvað óviðeigandi er í gangi meðal kennara, nemenda eða annars starfsfólks. Vissulega finnst fólki það stundum óþægilegt en það breytir því ekki að ábyrgð og fagmennska felst m.a. í að láta ekki óheilbrigða hluti viðgangast.

Þegar fólk upplifir siðferðileg álitamál eða önnur erfið siðferðileg úrlausnarefni þarf að velja fyrir sér öllum hliðum málsins og sýna svo viðeigandi viðbrögð sem fela í sér virðingu gagnvart þeim sem í hlut eiga. Þetta ferli er kallað siðferðileg umhugsun innan siðfræðinnar og er hluti af siðviti eins og útskýrt var í fræðilegum hluta. Ferlið er auðvitað misflókið eftir aðstæðum en getur líka tekið mjög stuttan tíma en til þess að það geti orðið þarf að æfa það. Siðferðilegt samfélag (samræða, íhugun, speglun og vangaveltur með samstarfsfólki og/eða handleiðara) er lausnin fyrir kennara samkvæmt talsmönnum nýdyggðasiðfræði (Banks og Gallagher, 2009; Higgins, 2011; Carr 2000 og 2003; Strike og Soltis, 2009).

5.2.2 Gagnsemi siðareglna

Viðtölin sýndu ákveðnar efasemdir um gagnsemi siðareglna kennara eins og þær eru settar upp í dag. Viðmælendum fannst ekki nóg að hafa einhverjar opnar og frekar almennt orðaðar siðareglur ef ekki væri um þær lifandi samfélag, umræða og vangaveltur; farvegur og bjargráð til að takast á við atvik sem óhjákvæmilega koma upp í starfi. Auðvitað er ekki nóg að taka upp umræðu um siðferðileg efni á einum fundi frekar en það dugar að fara einu sinni í ræktina til að komast í gott form. Það er einnig skoðun margra fræðimanna að ekki sé nóg að hafa opnar og almennt orðaðar siðareglur (eins og í tilfelli kennara) ef ekki er um þær lifandi siðferðilegt samfélag; umræða og vangaveltur eða farvegur og bjargráð í skólunum til að takast á við siðferðileg álitamál sem óhjákvæmilega koma upp í starfinu. Það að til séu siðareglur starfsstéttarinnar er því ekki nægjanleg forsenda til að efla siðferði kennara þrátt fyrir að þær kunni að vera gott leiðarljós fyrir stéttina (Jubilee, 2016).

Þá væri áhugavert að gera áframhaldandi rannsókn á þessu og tala þá líka við kennara í öðrum faggreinum og gera samanburð á þeim sem kenna aðallega félagsgreinar. Því í raun er hér í þessari rannsókn verið að tala um vandamál sem koma fram vegna eðlis starfsins en ekki vegna inntaks námsins eða þess efnis sem er verið að kenna það skiptið. Augljóslega koma fram fleiri siðferðileg málefni og álitamál til að ræða við

nemendur þegar verið er að ræða stjórnsmál eða fjölmiðla í nútímasamfélagi en þegar verið er að reikna út formúlur. En siðferðilega hliðin á kennslu og samskiptum kennara við nemendur almennt og samstarfsfólk er eitthvað sem kemur öllum kennurum við. Gagnsemi siðareglna kennara var einnig rædd og varð rannsakanda ekki áskynja um það að þær hefðu reynst gagnlegar sem slíkar í starfi Einstaka viðmælendurmundu eina hendingu í reglunum. Rannsakanda fannst hann því greina ákallandi þörf um meiri samvinnu, speglun og siðferðilega samræðu í starfinu og skólaumhverfinu

5.3 Siðfræðimenntun í kennaranáminu

Óhætt er að fullyrða að allflestum viðmælendunum í þessari rannsókn fannst vanta upp á umfjöllun um siðferðileg málefni í kennaranáminu. Rannsakanda fannst ákallið a.m.k. mjög skýrt hjá þremur kvenkyns viðmælendunum. Áhugaverðastu ummælin í samhengi við rannsóknarspurningu rannsakanda um hversu siðfræðimenntun sé mikilvæg til að kennari geti blómstrað sem fagmanneskja kom hins vegar frá karlkynskennara (Aroni) sem orðaði það þannig að gott slíkt námskeið gæti verið mikilvægur þáttur í sjálfsefningu kennarans. Það finnst rannsakanda sérstaklega merkilegt þar sem ekki var spurt beint um slíka tengingu við sjálfsþroska en fræðilegi hlutinn veltir upp mikilvægi siðferðilegs sjálfsþroska fyrir fagmennsku kennara. Hinir tveir karlkynsviðmælendurnir voru samt alveg á því að meiri siðfræðimenntun væri af hinu góða en voru kannski ekki að tjá eins mikla þörf og hin fjögur. Rannsakanda finnst merkilegt að annar þeirra sé millistjórnandi og hinn (Hákon) að leita sér leiða úr starfinu vegna erfiðra samskipta við stjórnendur eins og kom fram í lokaorðum hans og sést í niðurstöðukafla. Ósagðar og óræddar siðferðislegar kröfur valda gjarnan togstreitu og ýta undir streitu og kulnun í starfi eins og áður hefur komið fram (Mantilla, Miguel og Diaz, 2017).

Gott væri að undirbúa kennara betur í námi sínu fyrir siðferðileg úrlausnarefni í starfinu með kerfisbundinni siðferðilegri umræðu og hagnýtum siðfræðikúrsi svo að þeir geti gert kröfur um þetta í starfi sínu sé það ekki til staðar. Þekking okkar á lögmálum, kenningum og hugtökum siðfræðinnar getur hjálpað okkur til að fjalla um málefni og atvik sem koma upp í starfi útfrá mörgum hliðum og æfir þannig siðferðilegt innsæi. Við þurfum að æfa siðferðilegt innsæi okkar betur í kennaranámi og starfsþróun til að geta tekið siðferðilegar ákvarðanir sem óhjákvæmilega

fylgja starfinu (Strike og Soltis, 2009). Siðferðilegt samfélag vísar þá til skólanna sjálfra eða starfsvettvangs kennara og þeirrar umræðuhefðar og menningar sem þar ríkir, hvort siðferðileg málefni séu þar sett sérstaklega á dagskrá á fundum og slíkt (Strike og Soltis, 2009).

Gorovitz (1988) bendir meðal annars á hvað háskólanám fagstétta snúist lítið um að velta fyrir sér eðli starfsins, hlutverki þess í samfélaginu ásamt siðferðilegri umhugsun um tilgang þess. Slíkar vangaveltur vakni vissulega í námi en að það sé alls ekki gert nógu mikið eða kerfisbundið eins og þau telja að væri miklu vænlegra fyrir bæði fagmennina sjálfa, skjólstæðinga þeirra og allt samfélagið.

Dyggðamiðað fagnám myndi stefna að eflingu siðferðilegs styrks allra sem það nema. Stofnanir þurfa að gera sér grein fyrir mikilvægi þessara þátta og það á að koma fram í markmiðsáætlunum eða yfirlýstum markmiðum þeirra (Jubilee, 2016). Gorovitz (1988) vill reyndar ganga lengra en að hafa eitt siðfræðinámskeið og leggur til tvö námskeið; annað í byrjun náms þar sem kenningar og hugtök, gildi og markmið siðfræði séu kennd. En seinna námskeiðið síðar í námi þar sem tekin væru fyrir raunveruleg álitamál tengd starfinu og þau greind og rædd útfrá sem flestum hliðum og fléttað saman við vettvangsnám nemandans, eins konar handleiðslu. Það er a.m.k. alveg ljóst að karaktereinkennin sem hann telur einkennandi fyrir góða fagmanneskju snúast fæst um að safna að sér bóklegri þekkingu, þótt hann geri ekki lítið úr mikilvægi hennar sem slíkrar. Gorovitz (1988) gerir sér líka grein fyrir því að mörg þessara persónueinkenna, eins og að vera víðsýnn og umburðarlyndur eða virða sjálfræði hvernar manneskju o.fl. í þeim dúr eru yfirleitt persónueinkenni eða dyggðir sem fólk er þegar byrjað að móta með sér áður en það kemur í háskólanám. Ekki sé beint hægt að kenna fólk að vera dyggðugt eða ríkt af góðum persónueinkennum sem einkennir gott siðvit, en það er hægt að æfa (Carr, 2000; Strike og Soltis, 2009; Banks og Gallagher, 2011). Kennsla í siðfræði er svo auðvitað engin trygging fyrir að nemendur taki við kennslunni og auki með sér dyggðir sem henta í kennslustarfinu. Námskeið í hagnýtri siðfræði eru samt sem áður ekki að fara draga úr dyggðugum persónulegum eiginleikum nemenda eða letja þá til að hugsa siðfræðilega gagnrýnið. Það mun eingöngu bæta við reynslu þeirra af siðferðilegri umhugsun og hugsanlega kveikja ljós hjá öðrum sem voru kannski ekki vanir að velta fyrir sér slíkum hlutum (Carr, 2000).

5.3.1 Gildi kennslu - sjálfsþroski kennarans

Rannsakanda fannst viðtölin gefa til kynna að flestir viðmælendur hefðu ákveðna ástríðu fyrir starfinu eða að starfið gæfi þeim alla vega eitthvað persónulega: „Ég þrífst á svona félagslegum samskiptum“ sagði Manda. Hvernig á samt að hvetja til ástríðu, siðferðilegrar skuldbindingar og sjálfsþroska í námi og starfi kennarans? Er það yfirleitt hægt og þá hvernig? Þrátt fyrir að eitthvað sé erfitt og liggi ekki beint við hvernig á að gera það þýðir ekki að leggja árar í bát.

Nú er siðferðileg skuldbinding í starfi og siðferðileg íhugun auðvitað mjög persónulegt ferli sem erfitt er að mæla með hlutlægum hætti. Hins vegar heldur rannsakandi að það að kenna siðfræði/heimspeki í kennaranámi og æfa þannig ákveðin hugtök, ákveðið hugsunarferli, gagnrýna hugsun og hvetja til umræðna sé góð leið til að byrja þessa íhugun um siðferðilega skuldbindingu og sjálfsþroska. Svörin sem koma fram við fyrstu spurningunni um gildi starfsins fyrir viðmælendur gæti verið vísbending um siðferðilegt gildi starfsins fyrir þá persónulega. Þegar þau segja frá því sem þau njóta við starfið er líklegt að þau séu jafnframt að lýsa því sem skiptir þau máli í lífinu, En um það snýst siðfræði að stórum hluta að velta fyrir sér hvað skiptir mann máli og hlúa að því eða vangaveltur um hvað gerir mann hamingjusaman. Þetta á a.m.k. við um siðfræði í þeim þykka skilningi sem lýst var í fræðilegum hluta sem felur í sér grundvallar spurningar um hvað skipti mann máli í lífinu. Fólk sem kennir eingöngu skyldunnar vegna, án þess að hafa gaman af því eða njóta þess er ekki líklegt til að hafa mikið siðferðisþrek til að blómstra í starfi.

Við höfum þegar sagt að þykkur skilningur á siðfræði og þar með siðfræðilegri samræðu og íhugun feli í sér vilja til að takast á við tilvistarlegar spurningar um hvað skipti mann máli í lífinu og hvað sé líklegt til að veita manni hamingju og farsæld. Þannig að kennsla, umræða og íhugun í siðfræði ætti því að vera borðleggjandi sem efling á sjálfsþroska og siðferðisþreki kennarans. Það eykur möguleika hans til að blómstra sem fagmanneskja samkvæmt fræðimönnum sem þegar hefur verið gert grein fyrir og er einmitt eitt markmið siðaráðs KÍ eins og kom fram í inngangi.

Þegar við segjum einhvern ófaglegan, eða að eitthvað hafi verið ófaglega gert, erum við yfirleitt ekki að tala um hrein tæknileg mistök. Við segjum gjarnan að það sé mannlegt að gera mistök. Þegar einhver er ófaglegur erum við yfirleitt að tala um vöntun á virðingu fyrir verkefninu

eða samskiptavanda; það að virða ekki trúnað eða taka ekki tillit til skjólstæðings; sýna skjólstæðingi ekki nógu mikla nærgætni, sýna samstarfsaðila vanvirðingu o.s.frv. Allt þetta er nátengt siðferðilegum dyggðum eða mannkostum sem hægt er að efla með siðfræðimenntun í námi kennarans og sem áframhaldandi samræðu og speglun með skipulögðum hætti á starfsvettvangi kennara.

Rökstuðningur Higgins (2011) o.fl. gefur tilefni til að ætla að það sé mikilvægt að kennaradeildir háskóla taki þetta hlutverk alvarlega og hvetji til siðferðilegrar íhugunar og sjálfsþroska kennarans alvarlega. Það er í sjálfu sér undarleg staðreynd að engin siðfræðikennsla sé í fimm ára kennaranámi í Háskóla Íslands. Fagmennska snýst um ábyrgð á siðferðilegum ákvörðunum í starfi segja Strike og Soltis (2009) og því í raun undarlegt að ekki sé lögð meiri áhersla á siðfræðilegar þælingar í kennaranámi.

5.4 Ákall um siðferðilegt samfélag í kennarastarfinu

Lokaorð viðmælenda voru nokkuð svipuð þar sem þau lýstu ánægju sinni yfir umræðunni í viðtölunum. Seinustu ummæli viðmælenda í niðurstöðukaflanum er ákall eftir einhvers konar handleiðslu í starfi. Ný íslensk rannsókn hefur sýnt að kennarar þurfi tilfinnanlega handleiðslu fyrsta árið í kennlu (Jónína Björk Stefánsdóttir, 2017). Rannsakandi telur að slík handleiðsla væri ekki bara góð fyrsta árið heldur nauðsynleg einnig eftir því sem líður á kennsluferil viðkomandi til að minnka líkurnar á kulnun í starfi. Eins og einn viðmælandi sagði skýrt „Ég meina það eru bæði kven- og karlkennarar að lenda í alls konar og maður bara veltir fyrir sér hvar línan er ... maður þarf meira svona fordómalaust opið spjall ... við gerum öll mistök og þurfum bara kannski að fá að pústa um það“ (Manda).

Siðferðileg umhugsun og góðar ákvarðanir verða einungis teknar í virku siðferðilegu samfélagi í starfi (Strike og Soltis, 2009). Það hvernig skólakerfi okkar er uppbyggt; kennarar eru mikið einir (sérstaklega í framhaldsskólakerfinu) og jafnvel einmanna. Í niðurstöðum tala a.m.k. þrír kennarar mikið um vöntun á samvinnu með öðrum kennurum. Einvera í starfi ýtir alla vega ekki mikið undir siðferðilega samræðu og því er nauðsynlegt að skólastjórnendur átti sig á mikilvægi þess og setja málið á dagskrá á fundum, námskeiðum og opnum vinnudögum (Strike og Soltis, 2009).

Nýjar rannsóknir á vegum Jubilee (2016) sýna jákvæð teikn um að fagfólk almennt sjái mikilvægi siðferðilegra þátta fagmennsku. Rannsóknir sem einblíndu á kennslu, lögfræði og læknisfræði sýndu að bæði yngri og eldri fagmanneskjur voru vel meðvitaðar um siðferðilegt mikilvægi starf síns. Flest fagfólk vildi láta gott af sér leiða og lagði áherslu á siðferðilega skuldbindingu og dyggðir eins og umhyggju, góðvild, samkennd og réttlætiskennd í starfi sínu. Í rannsóknum komu samt sem áður fram takmarkanir á núverandi fagmenntun sérstaklega hvað varðar siðferðilegar hliðar starfsins (Jubilee, 2016). Meiri áhersla er á það sem má og má ekki gera heldur en að velta upp flóknum veruleika í starfi fagmanna. Lítið fer fyrir umræðum um siðferðileg álitamál sem óhjálvæmilega koma upp í starfi með öðru fólki. Fagfólk þarf einnig að hafa sjálfræði og geta átt frumkvæði að því að standa í fæturna og gagnrýna það sem er ekki siðferðilega við hæfi. Sem er mjög mikilvægt til að geta brotið upp mögulega óheilbrigða samskiptahætti sem gjarnan myndast í stofnunum og til að koma auga á valdaójafnvægi, staðalímyndir, fordóma, einelti o.fl. sem því getur fylgt (Jubilee, 2016). Mikilvægt er að sjálfræði fagmanneskju fylgi ákveðin ábyrgð, hugrekki og þor til að láta vita ef hún telur að einhverjir samstarfsaðilar séu að brjóta siðareglur eða vinna á ófagmannlegum nótum, ekki síst ef það er ítrekað.

Siðferðilegar ákvarðanir byggja á siðviti og það þurfi að æfa með kerfisbundinni samræðu sem kannar til jafns siðferðilegt innsæi eða tilfinningar og siðferðilega þekkingu og skynsamlegan rökstuðning með tilvísan í réttindi og hagsmuni allra sem málið varðar. Þess vegna er samræðan alltaf svo mikilvæg – þöggunin er verst – að gefa ekki færi á samræðu er ekki gott og hvetur fólk jafnvel til baknags. Ósagðar kröfur á kennara og takmarkaður farvegur til að orða, ræða, deila og spegla það sem kemur upp bæði á gólfinu og í netheimum ýta jafnvel undir streitu og kulnunareinkenni (Mantilla, Miguel og Diaz, 2017).

Samræður styrkja menningu stofnana. Þátttaka starfsfólks í umræðu um málefni skólans gerir málefnið að þeirra málefnum (Strike og Soltis, 2009). Samræður eru til þess fallnar að fleiri sjónarmið heyrast og meiri líkur á niðurstöðu sem tekur tillit til hagsmuna allra hlutaðeigandi. Siðferðileg sýn skólans þarf að vera sýnileg í stofnuninni, bæði útávið og í innra starfi með starfsfólki og skjólstaðingum (Strike og Soltis, 2009). Niðurstöður þessarar rannsóknar gefa til kynna að umræður um siðferðileg málefni séu ekki miklar og jafnvel í einhverjum tilvikum þaggaðar. Umræða um siðferðileg málefni og gildi því tengd eru ekki líkleg til að lifna við í

skólasamfélaginu ef ekki er regluleg samræða kennara á milli og annarra starfsmanna. Samkvæmt viðtalsrannsókn um siðferðilega sýn skólastjórnenda virtist þeim ekki mjög tamt að ræða um þessi málefni. Anita Karen Guttesen (2012) sem gerði þá rannsókn tekur undir það sem hér hefur verið sagt um mikilvægi slíkrar umræður fyrir skólasamfélagið. Við þurfum siðferðilegt samfélag eins og fleiri fræðimenn hafa komist að í þessu samhengi (Strike og Soltis, 2009) og nauðsynlegt er að hefja það strax í kennaranámi (Higgins, 2011; Banks og Gallagher, 2009; Carr, 2000 og 2003).

Higgins (2011) endar bók sína um siðfræði kennslu á því að leggja til ákveðnar breytingar á kennaranámi og viðhorfi til þess einnig. Menntun skilgreinir hann í þeim kafla sem *samræðu* um það hvað fær okkur sem manneskjur til að blómstra og njóta okkar. Því þyrfti kennaramenntun að snúast nákvæmlega um það. Þeir sem vinna við kennslu eða það að örva sjálfsþroska annarra þurfa fyrst og fremst að vera í slíkri ígrundun um eigið líf samkvæmt Higgins (2011). Að spyrja sig tilvistarspurninga um hvað skiptir máli í lífinu og hvernig manneskja maður vill vera getur því verið góð leið til að efla siðferðislegan sjálfsþroska sinn og mögulega hjálpa manni að blómstra sem fagmanneskja í kennslu.

5.5 Almennar ályktanir og hugleiðingar rannsakanda

Hversu mikilvægt er að velta fyrir sér hvernig við hlúum að kennurum eða þeim sem vinna við að hlúa að börnum og ungmennum þessa samfélags? Ef kennsla er fyrst og fremst siðferðileg skuldbinding eins og margir hafa haldið fram er þá ekki eilítið furðulegt að enginn siðfræðikúrs skuli vera í 5 ára kennaranámi við Háskóla Íslands? Hann menntar alla vega ennþá flesta kennara landsins. Væri slík menntun í samræðu og íhugun um siðferðileg málefni ekki líkleg til að auka fagmennsku viðkomandi og siðferðisþrek hans í starfi? Væri ekki gott að hafa meiri öryggi og þjálfun í því að greina hvenær maður stendur hugsanlega frammi fyrir siðferðilegum álitamálum og hafi æfingu í að ræða þau við aðra?

Miðað við þá áherslu sem Strike og Soltis (2009) leggja í sinni bók á mikilvægi umræðu um siðferðileg málefni kennslu við samstarfsfólk. Einnig í ljósi niðurstaða viðtalanna telur rannsakandi það frekar mikilvægt að þjálfar frekar siðfræðilega samræðu í kennaranáminu og svo í starfi

kennarans. Mikilvægt væri að hafa slíkt námskeið hagnýtt a.m.k. til hálfis og ræða þyrfti ýmis siðferðileg álitamál sem geta komið upp í kennarastarfinu útfrá frá mörgum sjónarhornum auk þess að kynna helstu hugtök, gildi og kenningar í siðfræði. Slíkt námskeið er kennt í blaða- og fréttamennsku við Háskóla Íslands en samkvæmt lauslegri könnun rannsakanda hvorki í læknanáminu né lögfræðinni. Töluverð siðfræði er svo kennd við guðfræðideildina. Slíkt námskeið er líka skylda í þroskaarþjálfanami við Menntavísindasvið HÍ. Rannsakandi telur að slíkt námskeið væri mjög mikilvægt fyrir allar fagstéttir sérstaklega þær sem vinna með eða fyrir annað fólk. Slíkt námskeið myndi auðvitað aldrei leysa öll vandamál því eins og Páll Skúlason (1987) segir í Pælingum I er það auðvitað engin trygging fyrir góðu siðferði að læra siðfræði og aldrei hægt að undirbúa kennara að fullu í námi sínu fyrir allt sem hugsanlega gæti komið upp á vettvangi. Kvalnes (2016) bendir líka á að margir lögbrjótar eða þeir sem dvelja í fangelsum hafi vissulega komist í gegnum siðfræðinámskeið í skóla, svo það tryggir auðvitað ekki neitt í sjálfu sér. Þrátt fyrir að Carr (2000) vilji auka siðferðilega umfjöllun og fagmennsku í kennaranámi er hann ekkert endilega á því að það væri best að hafa sérstakan áfanga þar sem þá gæti skapast hætta á að fólk héldi að þá væri búið að afgreiða allar siðferðilegar hliðar starfsins á einu bretti. Rannsakandi er hins vegar meira sammála Gorovitz (1988) og fleiri fræðimönnum um að slíkt námskeið myndi aldrei skaða eða draga úr eiginleikum fagmanna til að átta sig á mikilvægi siðferðilegrar skuldbindingar sinnar. Ef eitthvað, myndi það heldur auka siðferðilega næmni og vangaveltur í öðrum áföngum í námi sínu og starfsþjálfun (Higgins, 2011).

Er yfirleitt hægt að efla siðvit og dyggðir fagfólks? Banks og Gallagher (2009) tala um að mikilvægast sé að efla siðvit en það er vitsmuna- og tilfinningagetan til að vinna siðferðilega vel úr áreitum úr umhverfi og komast að niðurstöðu og taka ákvörðum um hvað sé best að gera (ferli sem er forsenda annarra faglegra ákvarðanna og hegðunar). Þannig eflum við siðferðilegar dyggðir eins og virðingu, hugrekki og umhyggju fyrir öðrum. Lausn Banks og Gallagher (2009) er sem sagt siðferðilegt samfélag

í starfi sem stuðlar að samræðu og íhugun um siðferðilegar hliðar starfsins og að það muni efla með fagmönnum aukið siðvit og þar með dyggðuga breytni.

Hvaða skilaboð getum við þá tekið úr þessu fyrir framtíðar fagmenntun? Í fyrsta lagi er niðurstaðan sú að mikilvægi þess að að vera tæknilega fær í starfi sé í raun lítils virði ef siðferðileg skuldbinding liggur ekki til grundvallar. Eða þetta er túlkun rannsakanda á orðum þess fræðafólks sem hann lagði til grundvallar heimspekilegri rannsókn í fræðilega hluta. Slíkt þarfnast enn fremur eflingar á vinnustöðum kennara og í raun stöðugar þjálfunar í starfi. Nauðsynlegt er hins vegar að byrja á því í fagnámi (kennaranáminu) en það er þó aldrei nægjanlegt þótt flestar þær heimildir sem rannsakandi las telji það nauðsynlegt. Mikilvægt er að þjálfar fólk í að efla dyggðir sínar í lífi og starfi og ræða saman reglulega og þjálfar siðvit og siðferðisþrek. Það þarf alvarlegar eða ígrundaðar og skipulagar leiðir í kennaranámi og starfi til að skoða flókin siðferðileg álitamál frá öllum hliðum (Strike og Soltis, 2009).

Þessi siðferðilega skuldbinding á ekki að vera spurning um einstaklingsþjálfun eða á ábyrgð einstaklingsins heldur er þetta samfélagslegt verkefni. Það þarf að skapa siðferðilegt samfélag strax í kennaranámi og svo áframhaldandi stuðning við skóla eftir að fólk er komið út í starfið er mikilvægt að mati rannsakanda. Þar sem reglugerðir og skólabreytingar komi oft „að ofan“ og ýta í raun ekki mikið undir sjálffræði grasrótarinnar hvað svona mál varðar þyrfti að setja þetta í lög og reglugerðir um skóla til að það sé tekið alvarlega af stjórnendum og sett á dagskrá. Til að gera þetta vel þarf að skapa siðferðilegt samfélag í skólunum og stofnunum meðal fagmanna sem þar starfa og annarra starfsmanna (Strike og Soltis, 2009). Að efla siðferðisþrek kennara er að efla starfsþrek þeirra m.t.t. eðli starfsins. Kennarastarfið er siðferðilegt í eðli sínu og því þurfum við almennilega siðfræðilega menntun í kennaranáminu. Siðferðilegar vangaveltur um starfið er þannig nauðsynleg forsenda fagmennsku kennarans að mati rannsakanda. Kennsla er fyrst og fremst siðferðilegt starf í ljósi fræðanna og þyrfti kennslufræði því ekki

síður að vera þjálfun í siðferðilegri umhugsun en þjálfun í kennslutækni eða bekkjarstjórnun.

Í samhengi við hugmyndina um að siðferðileg íhugun og sjálfsþroski kennarans séu mikilvæg til að kennarinn blómstri í starfi sínu og verði eins góð fagmanneskja og honum er unnt hjó rannsakandi eftir orðum Herdísar Egilsdóttur fyrrverandi kennara í nýlegu viðtali. Þar sagðist hún hefði ekki bara haft gaman að því að vera kennari heldur hefðu nemendur hreinlega verið *hamingjuvaldar* í lífi sínu (Þórhildur Þorkeldsdóttir, 2018). Ef kennari leitast eftir siðferðilegum sjálfsþroska í eigin lífi og velur sér starf sem er í takt við siðferðilega sýn sína gæti hann mögulega blómstrað betur sem fagmanneskja. Við ættum að reyna sem kennarar að stuðla að því að kennsla sé eitthvað gerir okkur hamingjusöm eða auki á farsæld okkar. Ef kennurum tekst þannig að efla sjálfan sig í lífi og starfi er möguleiki á því að hann geti gert nemendur að hamingjuvöldum í lífi sínu. Vissulega eru ýmsir aðrir áhrifaþættir sem geta stuðlað að eða jafnvel dregið úr því að kennari blómstri í starfi sínu eins og erfið samskipti á vinnustað eða persónuleg vandamál. En þess þá heldur ætti að vera mikilvægt að fjalla með nákvæmum og kerfisbundnum hætti um siðferðileg málefni í kennaranáminu og svo setja það markvisst á dagskrá á starfsvettvangi eða skólum landsins.

Þar sem þetta er líklegast fyrsta viðtalsrannsókn við íslenska kennara á framhaldsskólastigi um upplifun af siðferðilegum úrlausnarefnum í starfi væri vissulega gagnlegt að gera fleiri slíkar. Mögulega með samanburði við kennara annarra faggreina eða skólastiga sem dæmi. Þó er rétt að taka fram að þetta er eingöngu heimspekileg og eigindleg rannsókn og alls ekki hægt að alhæfa um niðurstöður yfir á aðra en viðmælendurna sex. Fræðilegi hlutinn byggir einnig á heimspekileg rannsókn en ekki sálfræðilegri og alls ekki hægt að álykta um rauntengsl út frá rannsókninni. Hins vegar útskýrir fræðilegi hlutinn ákveðin heimspekileg röktengsl milli siðfræðimenntunar, sjálfsþroska og möguleikans á að blómstra sem fagmanneskja í starfi. Það væri vissulega áhugavert að reyna að aðgerðabinda sjálfsþroska og fleiri siðferðilegar dyggðir og mæla

rauntengsl hans við aðrar breytur eins og eða kulnun í starfi. Eitthvað þarf alla vega að gera varðandi fækkun í kennarastéttinni og tölur frá Virk starfsendurhæfingarstöð sem sýna kennara sem stétt með mikil kulnunareinkenni (Alma Ómarsdóttir, 2017). Einng telur rannsakandi mikilvægt að rannsaka þörf kennara fyrir handleiðslu í starfi eins og flestar aðrar umönnunarstéttir hafa aðgang að.

6 Lokaorð og niðurstaða rannsóknar

Grunnpurningin sem leitað er svara við í þessari rannsókn snýst um mikilvægi og þörf kennara fyrir siðfræðimenntun, samræðu og ígrundun um siðferðileg efni. Spurningin er tvíþætt eins og kom fram í inngangi og snýr annars vegar að því hvort þessi þörf sé til staðar og þá af hverju og hins vegar að því hvort kennarar upplifi þessa þörf og hvernig hún birtist þeim í starfi. Svárið við fyrri hluta spurningarinnar er að mestu leyti að finna í fræðilega hluta rannsóknar en birtist einnig fremur skýrt í viðtölunum sex. Kennarastarfið er eitt af þeim störfum þar sem siðferðileg skuldbinding gæti verið túlkuð sem kjarninn eða forsendan að fagmennskunni. Ef menntun snýst um samræðu um það sem skiptir okkur máli í lífinu og gerir okkur hamingjusöm eins og Higgins (2011) fullyrðir hlýtur menntun kennara að þurfa að snúast að einhverju leyti um það einnig. Svárið við seinni hluta spurningar kemur fram viðtölum við sex kennara um siðferðileg málefni í starfi og þar birtist ótvíræð þörf fyrir meiri siðferðilega samræðu í starfi. Þá er átt við formlegan vettvang þar sem slík málefni eru sett á dagskrá en ekki bara óformlegt spjall á kaffistofu kennara sem dæmi. Einnig kom í ljós að a.m.k. fimm af sex viðmælendum töldu siðfræðimenntun í kennaranáminu töluvert ábótavant. Lokaniðurstaða rannsakanda er sú að hún telur að það sé ástæða til að huga betur að siðfræðimenntun, íhugun og samræðum um siðferðileg málefni í námi og starfi kennara.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá framhaldsskóla 2011: Almennur hluti /2011.
- Alma Ómarsdóttir (2017, 28 Maí). Missti minnið vegna álags í kennslu. *Fréttastofa Ríkisútvarpsins*. Sótt af www.ruv.is/frett/missti-minnid-vegna-alags-i-kennslu
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Anita Karin Guttesen. (2012). „Við erum að rækta manneskjur“ : Siðferðileg sýn skólastjórnenda og gagnsemi hennar í starfi (Meistaraprófsritgerð. Háskólinn á Akureyri: Hug- og félagsvísindasvið). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/12485>
- Aristóteles. (1995). *Siðfræði Níkomakkosar*. (Þýðing, inngangur og skýringar eftir Svavar Hrafn Svavarsson.) Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Banks, Sarah og Gallagher, Ann. (2009). *Ethics in professional life: Virtues for health and social care*. England: Palgrave Macmillan.
- Barber, Bernard. (1988). Professions and emerging professions . Í Joan Callahan (ritstj.), *Ethical issues in professional life* (bls. 35–38). New York: Oxford University Press.
- Bayles, Michael D. (1988). The professions. Í Joan Callahan (ritstj.), *Ethical issues in professional life* (bls. 27–31). New York: Oxford University Press.
- Carr, David. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. New York: Routledge Publishing.
- Carr, David. (2003). *Making sense of education*. New York: Routledge Publishing.
- Clinebell, Howard (1984). *Basic types of pastoral care and counseling: Resources for the ministry of healing and growth*. Nashville: Abingdon Press.
- Gorovitz, Samuel. (1988). Good doctors. Í Joan Callahan (ritstj.), *Ethical issues in professional life* (bls. 424–433). New York: Oxford University Press.
- Greene, Maxine. (1973). *The teacher as stranger*. Belmont: Wadsworth.

- Guðmundína Haraldsdóttir. (2014). „Allt sem kennari segir og gerir og allt sem kennari segir og gerir ekki hefur siðferðileg áhrif“ : Starfssiðfræði kennara (Meistaraprófsritgerð. Háskóli Íslands: Menntavísindasvið). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/19536>
- Gústaf Sigurbjörnsson (2014). Að standa ekki á sama - siðferðisorðræða réttlætis og umhyggju. *Hugur*, 26, 133–153.
- Higgins, Chris. (2011). *The good life of teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Jónína Björk Stefánsdóttir. (2017). Þú spyrð bara: reynsla og líðan nýrra grunnskólakennara á fyrsta starfsári. (Meistaraprófsritgerð). Háskólinn á Akureyri, Hug- og félagsvísindasvið. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/28215>
- Jubilee Centre for Character and Virtue (2016). *Statement on character and virtue and practical wisdom*. Birmingham: Birmingham University
- Koehn, Daryl. (1994). *The ground of professional ethics*. New York: Routledge Publishing.
- Kristján Kristjánsson. (2002). *Mannkostir: ritgerðir um siðfræði*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Kvalnes, Øyvind. (2016). *Siðfræði og samfélagsábyrgð*. Reykjavík: Háskólaútgáfan og Siðfræðistofnun.
- Lear, Jonathan. (2011). *A case for irony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lichtman, Marilyn. (2013). *Qualitative research in education*. California: Sage Publication.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008.
- May, William F. (1988). Professional virtue and self regulation. Í Joan Callahan (ritstj.), *Ethical issues in professional life* (bls. 408–411). New York: Oxford University Press.
- Páll Skúlason. (1987). *Pælingar I – safn erinda og greinarstúfa*. Reykjavík: Ergo sf.
- Páll Skúlason. (1990). *Siðfræði – um erfiðleika í siðfræði og forsendur ákvarðana*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun í Siðfræði.
- Rodríguez-Mantilla, Jesús Miguel og Fernández-Díaz, M^a José. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in secondary education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370–377.
- Salvör Nordal, Vilhjálmur Árnason og Kristín Ástgeirsdóttir. (2010). Siðferði og starfshættir í tengslum við fall bankanna 2008. Í Páll Hreinsson, Sigríður Benediktsdóttir, Tryggvi Gunnarsson (ritstj.), *Aðdragandi og*

orsakir falls íslensku bankanna 2008 og tengdir atburðir, 8. bindi.
Reykjavík: Rannsóknarnefnd Alþingis.

Siðareglur Kennarasambands Íslands (2011)

Sigurður Kristinsson. (1991). *Siðareglur*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun í siðfræði.

Slote, Michael (1999). Self regarding and other regarding virtues. Í David Carr og Jan Steutel (ritstj.), *Virtue ethics and moral education* (bls 95–106). New York: Routledge.

Strike, Kenneth og Soltis, Jonas F. (2009). *The ethics of teaching*. New York: Teachers College Press.

Williams, Bernard. (1985). *Ethics and the Limits of Philosophy*. Cambridge: Harvard University Press.

Williams, Bernard. (1988). Politics and moral character . Í Joan Callahan (ritstj.), *Ethical issues in professional life* (bls. 400–407). New York: Oxford University Press.

Þórhildur Þorkelsdóttir. (2018, 07 Apríl). „Þetta voru hamingjuvaldar mínir, þessi börn.“ *Fréttastofa Ríkisútvarpsins*. Sótt af www.ruv.is/frett/thetta-voru-hamingjuvaldar-minir-thessi-born

Viðauki: Viðtalsrammi

1. Hvernig finnst þér að vera kennari? Hvað gefur starfinu gildi fyrir þig?
2. Hvað hefur þér fundist erfiðast við að vera kennari? Geturðu tekið dæmi um atvik (eitt eða fleiri) sem þér hefur fundist erfitt á einhvern hátt. (Hér koma hugsanlega fram siðaklemmur).
3. Manst þú eftir að hafa upplifað eitthvað sem við getum kallað siðaklemmur í starfi? Geturðu tekið dæmi?
4. Hvernig tókst þú á við þau atvik/siðaklemmur? Ræddir þú þau við samstarfsfólk, stjórnendur eða aðra?
5. Fékkstu þann stuðning sem þér fannst þú þurfa? Frá skólanum, eða öðrum?
6. Þekkir þú siðareglur kennara? Mastu inntak einhverra siðareglna?
7. Eru siðferðileg efni og álitamál eitthvað rædd í þínum skóla? Á deildarfundum eða kennarafundum? Eða öðrum vettvangi?
8. Manst þú hvernig umræðu og kennslu um siðferðileg efni kennarastarfsins var tekið fyrir þegar þú varst í kennaranáminu?
9. Fannst þér það góður undirbúningur fyrir starf þitt og þau atvik eða siðaklemmur sem þú hefur upplifað?
10. Heldurðu að meiri umræða eða æfing í glímu við siðaklemmur hefðu getað gagnast þér?
11. Hefur þú skoðun á því að kúrs í siðfræði sé ekki skylda í kennaranámi eins og til dæmis í námi þroskaþjálfna og íþrótt- og tómsundafræðinga?
12. Heldur þú að kúrs í hagnýtri siðfræði (þar sem siðferðileg álitamál eru rædd útfrá ýmsum sjónarhornum ásamt því að kynna helstu hugtök og kenningar sem siðfræðin byggir á) væri gagnlegur eða góður fyrir kennaranámið?

Spurningar er varða tjáningu á samfélagsmiðlum sérstaklega.

- Ert þú virk/ur á samfélagsmiðlum almennt? Hverju deilir þú helst og ca. hversu oft í viku?

- Er skólinn þinn með einhver viðmið um hvernig þið komið fram á samfélagsmiðlum t.d. hvað varðar samskipti við nemendur? Hvað finnst þér um þau viðmið?
- Hefurðu séð 10 ráð um netnotkun sem Kennarasambandið hefur nýverið sent félögum?
- Talar þú um starf þitt eða kennslu almennt á samfélagsmiðlum; eins og frá einhverju skemmtilegu atviki eða að þú sért með stóran bunka af prófum á borðinu o.s.frv?
- Hefur þú talað um málefni kennslu, skóla eða menntunar almennt? Hvernig finnst þér viðbrögðin við slíku vera?
- Hvernig finnst þér viðhorf almennings til kennara koma fram í tjáningu á netinu?
- Sást þú umræður á kennarahópum á facebook um kjaramálin? Hvað fannst þér um þær? Tókstu þátt í þeim?
- Hefur þú skrifað greinar eða bloggað eða slíkt á netinu? Um hvaða málefni helst?
- Telur þú að kennarar þurfi að passa sérstaklega um hvað eða hvernig þeir tjá sig á netinu?
- Manstu eftir dæmum þegar einhver kollegi þinn fór yfir þau siðferðislegu mörk sem þér finnst eðlileg? Segðu aðeins frá því.
- Hvað finnst þér um það þegar kennarar sýna mjög neikvæða afstöðu (alhæfingar/fordómar) gagnvart t.d. samkynhneigðum eða múslimum á netinu? Hefurðu skoðun á því hvernig skóli og samfélag ættu að bregðast við? – ekki alltaf þar sem þau nefndu þetta oft sjálf

Að lokum:

- Er eitthvað sem þú vilt segja í lokin um málefnið?

Síðan þakkaði rannsakandi fyrir þátttökuna og ítrekaði nafnleynd og trúnaði eins og slíkar rannsóknir gera kröfur um.

Aukaspurning send á alla sex viðmælendur í gegnum facebook júlí 2017

- Hvaða persónueinkenni heldur þú að séu nauðsynlegir fyrir góðan kennara?