

Yrkesetikk

- *et forsømt område i ledelse av yrkesfaglig videregående skole?*

Ann-Mari Henriksen



Masterprogram i Utdanningsledelse - masteroppgave

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2009

Innhold

INNHOOLD.....	2
1. FORORD	6
2. INNLEDNING	7
2.1 TEMA FOR OPPGAVEN.....	7
2.1.1 Erfaringsbasert begrunnelse for valg av tema.....	7
2.1.2 Akademisk begrunnelse for valg av tema.....	8
2.1.3 Personlig begrunnelse for valg av tema	8
2.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	9
2.3 STRUKTUR PÅ OPPGAVEN.....	10
3. FAG- OG YRKESOPPLÆRING SOM UTDANNINGSFELT.....	11
3.1 DEN DISTRIBUTUERTE LÆREPLAN: 2+2-MODELLEN.....	12
3.1.1 Asymmetrisk forhold skole-arbeidsplass.....	13
3.1.2 Tett samarbeid og vurderingsfelleskap	14
3.1.3 Mangfold og komplekse strukturer.....	15
3.2 SITUERT LÆRING OG MESTERLÆRE.....	17
3.3 EMPIRISK FORSKNING PÅ YRKEFAGLIG OPPLÆRING I NORGE	19
3.3.1 Målkonflikter i 2+2-modellen	21
3.3.2 Nøkkeltall om yrkesfagopplæring i Norge	21
3.4 FAG OG YRKESOPPLÆRING - EN OPPSUMMERING.....	22
4. YRKESETIKK SOM FAGOMRÅDE.....	23
4.1 SVÆRT KORT OM MORALSK UTVIKLINGSTEORI.....	23
4.2 YRKESETIKK SOM BEGREP OG FENOMEN	24
4.2.1 Yrkesetiske problemstillinger i praksis.....	25
4.3 KOSTNADER OG KONTROLLTILTAK	26
4.3.1 Lærlingundersøkelsen mangelfull.....	27

4.4	ETIKK I STYRINGSdokumenter	27
4.5	ETIKK SOM KOMPETANSEMÅL	29
4.6	PILOTundersøkelse av yrkesfagelever	30
4.6.1	<i>Manglene opplæring? Eller manglende effekt?</i>	32
4.6.2	<i>Oppfølgende undersøkelse av lærlinger</i>	33
4.7	OPPSUMMERING.....	33
5.	LEDELSESTEORETISK RAMMEVERK	35
5.1	MELLOMLEDERs ROLLE	35
5.1.1	<i>Spenninger, dilemmaer og rollekonflikter</i>	37
5.2	VERDIBASERT LEDELSE OG SKOLENS SÆRTREKK.....	39
5.2.1	<i>Uformelle verdier</i>	40
5.3	MORALSK LEDELSE, ETISK LEDELSE	41
5.4	DEMOKRATISK LEDELSE	43
5.5	OPPSUMMERING.....	44
6.	METODE, DATAINNSAMLING.....	45
6.1	VALG AV FORSKNINGSFELT	45
6.2	ET KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN	46
6.3	OM KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	46
6.4	ANALYSE OG FORTOLKNING AV DATAMATERIALET	47
6.5	VALG AV RESPONDENTER OG INNHENTING AV DATA	48
6.5.1	<i>Hvem er respondentene?</i>	49
6.5.2	<i>Gjennomføring av intervju</i>	49
6.6	ANALYSESTRATEGI OG PRESENTASJON AV INTERVJUDATA	50
6.6.1	<i>Analyse av intervjudata</i>	51
6.6.2	<i>Presentasjon av intervjudata</i>	51
6.7	KVALITETSBETRAKTNINGER	52
6.7.1	<i>Validitet</i>	52
6.7.2	<i>Spesielt om begrepsvaliditet</i>	53

6.7.3	<i>Reliabilitet</i>	54
6.8	FORSKNINGSETIKK.....	55
6.8.1	<i>Etiske regelverk utelates fra drøfting</i>	56
6.9	OPPSUMMERING.....	57
7.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA	58
7.1	AKTØRENS KUNNSKAPS- OG ERFARINGSBASE	59
7.1.1	<i>Aktørens begrepsforståelse</i>	60
7.1.2	<i>Kjennetegn på elev med god yrkesetikk</i>	61
7.1.3	<i>Elevenes arbeidsmoral</i>	63
7.1.4	<i>Vage begrepsforståelser</i>	64
7.2	SKOLENS OG LEDERENS ANSVAR I ARBEIDET MED ETIKK.....	65
7.2.1	<i>Inkubasjon av elevene til arbeidslivet</i>	66
7.2.2	<i>Didaktisk valgfrihet</i>	68
7.2.3	<i>Presseoppslag som læremiddel</i>	72
7.2.4	<i>Læreplanen som verktøy</i>	73
7.2.5	<i>Etikk ivaretatt i pedagogisk ledelse?</i>	74
7.3	DILEMMAER, ROLLEKONFLIKTER OG SPENNINGER.....	76
7.3.1	<i>Flere spenningspunkt</i>	78
7.3.2	<i>Lærer og leder som rollemodell</i>	79
7.3.3	<i>Profesjonelle møter som fellesskap</i>	82
7.3.4	<i>Elevene som "varslere"</i>	83
7.4	OPPSUMMERING.....	84
8.	FUNN, RESULTATER OG IMPLIKASJONER	86
8.1	FORMÅL	86
8.2	GJENNOMFØRING.....	86
8.3	FUNN OG RESULTATER	87
8.3.1	<i>Forskningsspørsmål nr. 1</i>	87
8.3.2	<i>Forskningsspørsmål nr. 2</i>	87

8.3.3	<i>Forskningsspørsmål nr. 3</i>	88
8.4	IMPLIKASJONER AV UNDERSØKELSEN	89
8.4.1	<i>Lederutdanning svak på etikk</i>	89
8.4.2	<i>Implikasjoner for arbeidsgivere</i>	90
8.5	ANBEFALING OM VIDERE FORSKNING	90
8.6	GRUNNLEGGENDE FERDIGHET NR. 6?.....	92
9.	ETTERORD I LYS AV FINANSKRISEN	93
	KILDELISTE	94
	INTERVJUGUIDE, VEDLEGG 1	102

1. Forord

”Leiing i skulen handlar om å realisera verdiar, og er derfor i sin djupaste grunn ei moralsk oppgåve” (Fuglestad, 2006: 192).

Det har vært en lang vei frem til en masteroppgave om etikk og yrkesfaglig opplæring med plattform i masterprogram for utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo. I dette prosjektet spør jeg om det er samsvar mellom sentrale styringsdokumenter for skolen, viktige trekk ved arbeidslivet og mellomledere i yrkesfaglig videregående skole sin pedagogiske praksis.

Jeg vil først takke min kloke venn Johannes Brinkmann for å ha åpnet øynene mine for dette viktige fagfeltet allerede for mange år siden. I tillegg vil jeg uttrykke takknemlighet overfor alle som har bidratt til at jeg fikk dette prosjektet i havn, min veileder førsteamanuensis Jan Merok Paulsen ved Høgskolen i Hedmark, studiepartner Kirsti Strømme Østby, kolleger ved Åssiden videregående skole og ikke minst familien min.

Drammen, 20. oktober 2009

Ann-Mari Henriksen

2. Innledning

Begrepene etikk og moral er brukt i hverdagspråket uten at vi nødvendigvis reflekterer over deres betydning. Næringslivsetikk og bedriftens samfunnsansvar har de siste årene fått mye oppmerksomhet, gjerne i forbindelse med større økonomiske kriser og skandaler. Slike hendelser har gitt medieoppslag og bidratt til offentlig debatt. Som en del av debatten uttrykkes det ofte et behov for ”mer” etikk. Mindre vektlagt blir det hvordan etikk kan følges opp i opplæring og undervisning eller i det daglige arbeidet på små og store arbeidsplasser.

2.1 Tema for oppgaven

Tema for dette prosjektet er etikkopplæring av elever i videregående skole. Hovedspørsmålet er hvordan skoleledere reflekterer over yrkesetikk som tema i opplæringen, og hvilket ansvar de selv oppfatter å ha for at elever får opplæring i etiske temaer slik det kommer til uttrykk i skolens styringsdokumenter.

2.1.1 Erfaringsbasert begrunnelse for valg av tema

Etter å ha jobbet seks år i en stor yrkesfaglig videregående skole, har jeg fanget opp ulike ”vandrehistorier” om ungdommenes erfaringer fra møtet med arbeidslivet. Slett ikke alle opplevelser er positive. Noen elever og lærlinger opplever relativt raskt forskjellige former for etiske dilemmaer, tvangssituasjoner og fristelser, uten at de nødvendigvis er forberedt på de situasjonene som oppstår. Yrkesetiske temaer er imidlertid formulert i flere styringsdokumenter for skolen. Både i Opplæringsloven, i læreplanverkets generelle del og i ulike fagspesifikke læreplaner beskriver etikk generelt og yrkesetikk spesielt som mål for opplæringen. Likevel er det grunn til å tro at elever og lærlinger ikke får *systematisk* opplæring verken i videregående skole eller i den delen av opplæringen som foregår i bedrifter og virksomheter.

Det lokale arbeidslivet er nært knyttet til yrkesfaglige videregående skoler. Erfaring viser at arbeidsgivere vektlegger arbeidsmoral, pålitelighet og ærlighet som kriterier for ansettelse av

lærling (Akershus fylkeskommune¹). Samtidig sliter en del virksomheter med svart arbeid, kvalitetsproblemer og reklamasjoner, noe som kan være tegn på lav yrkesetikk. Det finnes også eksempler på at virksomheter helt bevisst beveger seg i gråsoner for lovverk og bransjenormer².

2.1.2 Akademisk begrunnelse for valg av tema

I NOU 20018, *Fagopplæring for framtida* uttrykkes at det generelt har vært lite fokus på fag- og yrkesopplæringen innenfor utdanningsforskning i Norge (Karlsen et al. 2008). Det empiriske grunnlaget i dette prosjektet fokuserer på mellomledere i yrkesfaglig videregående skole, og hvordan de reflekterer over yrkesetikk i opplæringen. Jeg studerer utdanningsledelse innenfor en analytisk ramme knyttet til verdibasert og moralsk/etisk ledelse. Det finnes en hel del forskning og litteratur som tar opp etiske utfordringer i arbeidslivet, men oftest innenfor profesjonsetikk³, for eksempel medisinsk etikk eller næringslivsetikk (Brinkmann 2003). Yrkesetiske problemstillinger i opplæringen av elever i yrkesfaglige opplæringsløp er så vidt jeg kjenner til ikke studert fra et akademisk perspektiv tidligere.

2.1.3 Personlig begrunnelse for valg av tema

Tidlig i min yrkeskarriere jobbet jeg som forskningsassistent for prof. Joh. Brinkmann i et prosjekt som skulle avdekke eventuelle kjønnsforskjeller i etiske problemstillinger for topp- og mellomledere i privat sektor⁴. Da ble jeg naturlig introdusert for teori om etikk og moralfilosofi. Det man lærer tar man med seg og overfører til nye kontekster. Når jeg så noen år senere jobbet i videregående skole under gjennomføringen av Kunnskapsløftet, gikk jeg grundig igjennom alle nye læreplaner for yrkesfaglig opplæring for å se hvordan yrkesetiske temaer ble dekket. Etter min oppfatning syntes yrkesetikk som fenomen å være til stede i de fleste læreplaner, men temaet var fragmentert og begrepet yrkesetikk ble i liten grad brukt.

¹ Kartlegging av 231 bedrifter i Oslo og Akershus. ”En ressurs for arbeidslivet – arbeidslivets behov for ungdom med kompetanse på lavere nivå”. 2007

² Det er mange eksempler på omtaler av slike forhold i bransjeorganer og nyhetsmedier, se for eksempel <http://www.arbeidstilsynet.no/c26985/artikkel/vis.html?tid=39665>
<http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/ostlandssendingen/1.6699974>

³ Det finnes et eget profesjonsetisk nettverk i Norge, se <http://www.etikk.no/profesjonsetikk/>

⁴ Oppdragsgiver var Norges Hovedorganisasjon (NHO). Oppdragsgiver valgte å ikke publisere resultatene fra undersøkelsen eksternt, men kun i intern rapport.

Som en del av mitt engasjement ved Høgskolen i Akershus gjennomførte jeg en undersøkelse av elever i yrkesfaglig videregående skole hvor yrkesetiske problemstillinger var fokusert. I 2008 fikk vi antatt og publisert en fagartikkel i et internasjonalt tidsskrift - Journal of Business Ethics⁵ – på bakgrunn av denne undersøkelsen.

Hensikten med denne masteroppgaven er å sette et underfokusert tema på dagsorden, nemlig opplæring og forberedelse til yrkesetiske problemstillinger for elever i videregående opplæring. Mitt mål er å gi et tilskudd til en forskningsagenda på et tema som i liten grad er undersøkt tidligere. Jeg håper at prosjektet kan bidra til at etiske temaer i opplæring kan forstås i lys av en større analytisk ramme og kunne relateres til andre vitenskapelige arbeider. Hvis jeg lykkes med det, vil fenomenet yrkesetikk i videregående opplæring også kunne settes på dagsorden etter at mastergradsprosjektet er avsluttet, for eksempel gjennom en publisering i et vitenskapelig tidsskrift.

2.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I dette mastergradsprosjektet arbeider jeg etter følgende problemstilling:

Hvordan reflekterer mellomledere i yrkesfaglig videregående skole over yrkesetikk som del av opplæringen?

Det er flere årsaker til at mellomledere er et relevant ledelsesnivå å utforske i forhold til dette temaet. Valget av mellomledernivået skyldes for det første det faktum at mellomlederen er nærmest lærerne og den daglige opplæringen av elever. I yrkesfaglig videregående skole er mellomlederne også nærmest arbeidslivet. Det ligger til mellomledernes formelle ansvar å forvalte kontakt og samarbeid med bedrifter og virksomheter, hvor elevene får tilgang til praksisopphold og mulighet for senere lærekontrakter. Mellomledere er posisjonert for å integrere skole og arbeidsliv gjennom å ha direkte kontakt med begge sfærer. De har informasjonsfortrinn i forhold til temaet som belyses, dernest er de posisjonert til å påvirke, og effekten på den pedagogiske praksisen er også sterkest fra mellomledernivået (Harris,

⁵ Brinkmann, J. & Henriksen, A. (2008): Vocational Ethics as a Subspecialty of Business Ethics – Structuring a Research and Teaching Field. Journal of Business Ethics, Vol. 81. Number 3, 623-634. Funn fra denne studien ble også omtalt i norsk fag- og nyhetspresse, for eksempel i Aftenposten: <http://forbruker.no/jobbogstudier/job/article2107488.ece>

Jamieson & Russ, 1995, Printy, 2008) Det er dermed naturlig at mellomledere er målgruppe for den empiriske datainnsamlingen i prosjektet.

Tre underspørsmål både konkretiserer og avgrenser problemstillingen:

- Hvordan forstår mellomlederne yrkesetikk som begrep og fenomen?
- Hvordan ser mellomleder sitt eget og skolens ansvar for elevers opplæring i yrkesetikk og hvordan kommer det til uttrykk i pedagogisk ledelse?
- Hvilke dilemmaer, rollekonflikter og spenninger opplever mellomlederne i forhold til etikk?

2.3 Struktur på oppgaven

Den teoretiske referanserammen for prosjektet er mangfoldig, og teorigjennomgangen i denne rapporten er delt inn i tre kapitler.

Innledningsvis gir jeg i kapittel 3 en innføring i yrkesfagopplæring som utdanningsfelt og tydeliggjør yrkesopplæringens særtrekk i forhold til andre deler av grunnopplæringen. Deretter beskriver jeg i kapittel 4 yrkesetikk som begrep og fenomen og tydeliggjør hvordan etikk er formulert i ulike styringsdokumenter for skolen. En tidligere undersøkelse av yrkesfagelever presenteres og resultatene refereres kort. Den siste teoridelen i kapittel 5 presenterer et avgrenset perspektiv på utdanningsledelse. Jeg beskriver da mellomledelse og særtrekk ved mellomledelse i yrkesfaglig videregående skole. I tillegg gjør jeg kort rede for verdibasert ledelse og moralsk/etisk ledelse (moral/ethical leadership) og begrunner at det er et fruktbart perspektiv på ledelse av utdanning.

I kapittel 6 presenterer og diskuterer jeg funn og resultater fra intervjuer av fire mellomledere i yrkesfaglig videregående skole. Temaet for intervjuene er yrkesetikk. Problemstillingen og underspørsmålene for dette prosjektet definerer rammene for kapitlet.

Kapittel 7 trekker sammen og oppsummerer hele dette prosjektet. Jeg drøfter mulige implikasjoner av funn og resultater fra den empiriske undersøkelsen. Jeg peker på implikasjoner for flere aktører på bakgrunn av funn fra dette prosjektet, blant annet til implikasjoner for fagmiljøer i utdanningsledelse og for arbeidsgivere. Avslutningsvis presenteres anbefalinger om mulige temaer for videre forskning på fagfeltet.

3. Fag- og yrkesoppfølring som utdanningsfelt

Det er en underliggende premiss i denne oppgaven at yrkesfaglig videregående opplæring på viktige områder skiller seg i vesentlig grad fra studiespesialiserende utdanningsprogram og fra resten av grunnopplæringen. I dette kapitlet vil jeg vise at særtrekk i utdanningskonteksten og læreplan har stor betydning for det fenomenet jeg studerer i masteroppgaven. Det er derfor faglig påkrevet å gjøre rede for særtrekk ved læreplanmodellen og utdanningsfeltet yrkesfaglig videregående opplæring i Norge.

Kapitlet omhandler følgende temaer:

- Læreplanen er distribuert i sin natur, hvor to år av opplæringen gjennomføres i skolen og to år er i bedrifter eller virksomheter. I tillegg er det vanlig at elevene får deler av opplæringen også de to første årene i eksterne virksomheter. Dette medfører sett fra skolens perspektiv en relativt sterk ekstern avhengighet til omgivelsene i det lokale arbeidslivet (Grøgaard 2006).
- Skolen forvalter elevens rettigheter til å gjennomføre videregående opplæring, mens virksomhetene i arbeidslivet sitter med nøkkelen til fullføring av de to siste årene, nemlig lærekontrakten. Tilgang til lærekontrakter er ressursavhengige og også påvirket av konjunktursvingninger. Det er helt frivillig for virksomhetene om de ønsker å knytte til seg lærlinger og de ansetter lærling etter egne preferanser. Dette skaper et asymmetrisk maktforhold mellom skole og arbeidslivsbedriftene (Paulsen 2008).
- Yrkesfagopplæringen har ulik organisasjonslogikk enn den studiespesialiserende delen av videregående opplæring. Yrkesopplæring består i større grad av sosialisering og praksislæring utenfor skolen, og dette danner utgangspunktet for en svært kompleks organisasjon (Markussen & Sandberg 2005).
- Yrkesfagopplæring har spesielle utfordringer i norsk utdanningspolitikk. Tidligere forskning har dokumentert høyere frafall og lavere kompetanseoppnåelse i yrkesfagene enn i studiespesialiserende program (Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg 2008).

3.1 Den distribuerte læreplan: 2+2-modellen

Den norske fag- og yrkesopplæringen bygger på en klassisk lærlingtradisjon, hvor arbeidsgiverne og deres organisasjoner, opprinnelig laugene, står for opplæringen av lærlinger i virksomhetene. Fag- og yrkesopplæringen er en integrert del av grunnopplæringen (Karlsen et al. 2008). Offentlig sektor har en større rolle i Norge enn i land som rendyrker den opprinnelige modellen. Styringsdokumenter, for eksempel læreplaner, blir fastsatt av sentrale myndigheter, skolen har ansvar for en større del av opplæringen, og det offentlige finansierer også en større andel av opplæringen i virksomhetene enn i sammenliknbare land.

Den typiske standardmodellen for opplæring i yrkesfaglig videregående skole omtales ofte som 2+2-modellen (Figur 1). Dette innebærer at et fireårig utdanningsløp er delt inn i to år opplæring i videregående skole etterfulgt av to år opplæring i bedrift eller virksomhet. De siste to årene skal tilsvare ett tredje år i videregående skole. Lærlingen skal i løpet av læretiden gradvis gå over fra opplæring til produktivt arbeid, og de to årene i bedrift skal samlet utgjøre ett år opplæring og ett år verdiskaping.

Vg3 Opplæring og verdiskaping	Læretid i virksomhet		
	Læretid i virksomhet		
Vg2	Fellesfag 252 timer	Felles programfag 447 timer	Prosjekt til fordypning 253 timer
Vg1	Fellesfag 336 timer	Felles programfag 447 timer	Prosjekt til fordypning 168 timer

Figur 1: Hovedmodellen for opplæring på yrkesfaglige programområder i Kunnskapsløftet

Etter Reform 94 har majoriteten av elever i yrkesfaglig utdanningsløp fulgt denne 2+2-modellen frem til avlagt fag- eller svenneprøve. Det finnes imidlertid alternative modeller⁶ for fag- og yrkesopplæring for mindre elevgrupper. Elever har en lovfestet rett til tre års videregående utdanning etter Opplæringsloven. De som tar yrkesutdanning med lengre varighet, har rett til opplæring i samsvar med tiden som er fastsatt i læreplanen (Karlsen et al 2008).

⁶ For eksempel rene skoleløp, praksisbrevordning, lærekandidatordning samt ulike individuelle ordninger, se Karlsen et al (2008).

3.1.1 Asymmetrisk forhold skole-arbeidsplass

Utdanning og opplæring foregår dermed både i skolen og i private eller offentlige virksomheter gjennom en opplæringsmodell som baserer seg på frivillighet. For yrkesfaglig videregående skole innebærer dette en tydelig og direkte kobling til lokalt yrkes-, arbeids- og samfunnsliv. Larsen skriver: “In the Norwegian system, the apprentice training is a cooperative project between the educational authorities and the enterprises. (Larsen, 2007: 54). Begrepet “samarbeidsprosjekt” (cooperative project) antyder at 2+2-modellen består av likeverdige parter når det kommer til elevenes opplæring.

Det er imidlertid flere tegn på asymmetri i forholdet mellom den offentlige delen av opplæringen og den delen som foregår i arbeidslivet. På den ene siden forvalter skolen og fylkeskommunen elevens rett til videregående opplæring, på den andre siden er det opp til eksterne aktører å avgjøre hvorvidt eleven faktisk får anledning til å gjennomføre, og sitter dermed med nøkkelen til gjennomføring for den enkelte elev. Rettigheter og ansvar forblir liggende på skolesiden hvor fylkeskommunene har det formelle ansvar for at den individuelle retten til videregående opplæring blir oppfylt (Karlsen et al. 2008). Beslutningsmyndigheten ligger utenfor skolens kontroll, og det er opp til virksomhetene om skolen får tilstrekkelig tilgang til praksisopphold og lære plasser for elevene. Forholdet mellom den enkelte avdeling eller skole på den ene siden, og praksis- og lærebedrifter på den andre, kan dermed beskrives som asymmetrisk (Paulsen 2008).

Systemet er relativt løst koblet, og det er få strukturelle arrangementer som sikrer at eleven kommer igjennom i 2+2 modellen. De to delsystemene henger dårlig sammen også i rutinemessig og strukturell forstand, det er for eksempel svake informasjonssystemer for å spore elevene og skolen vet ofte ikke om eleven har fullført og bestått etter opplæring i virksomhetene (Paulsen 2008).

En kognitiv distanse innebærer at samarbeidende aktører har ulike referanserammer. Det kan gi seg utslag i forskjellige preferanser, i dette tilfellet i forhold til elevenes kompetanse. Det er åpenbart at aktørene som er involvert i 2+2 modellen opererer under forskjellige referanserammer. Rettighetsansvaret ligger i den offentlige delen gjennom forpliktelser i opplæringsloven, mens bedrifter og virksomheter kan antas å ha egeninteresse som primær motivasjon til å ta inn lærlinger. Skolen har tradisjonelt lagt vekt på elevvurdering ved hjelp

av karakterer, mens virksomhetene ser på karakterer opp til et visst nivå, derifra er det mindre interessant. Bedriftene legger imidlertid stor vekt på arbeidsmoral, sosiale ferdigheter, atferd og lojalitet hos eleven (Markussen & Sandberg 2005, Akershus fylkeskommune⁷).

Et annet eksempel på ulike referanserammer er den skolebaserte opplæringens fokus på prøver og eksamener for å fastslå ”verdier” på tilegnet kunnskap (Lave & Wenger 2003). Tilsvarende testing forekommer svært sjelden underveis i bedriftsintern opplæring. Slike ulike preferanser indikerer at det kan finnes en viss kognitiv distanse mellom disse aktørene, en distanse som ikke finnes i et treårig skoleløp i skole. Et godt samarbeid forutsetter at aktørene overvinner ulikhetene.

3.1.2 Tett samarbeid og vurderingsfellesskap

Arbeidslivet påvirker og deltar på mange områder i yrkesfaglig videregående opplæring. Virksomhetene må inngå en godkjenningssavtale med fylkeskommunen for å bli godkjent som opplæringsbedrift. De forplikter seg gjennom avtalen til å gi lærlingen opplæring etter en ordinær læreplan for faget. Det er frivillig å være lærebedrift og virksomhetene velger også selv sine lærlinger ut fra sine egne preferanser. Lærebedriftene får økonomisk støtte tilsvarende kostnaden for en elevplass⁸ i ett år. I tillegg til fylkeskommunen, skolen og praksis-/lærebedriftene er en rekke andre aktører involvert i fag- og yrkesopplæringen. Partene i arbeidslivet har en rolle i utvikling av nasjonale rammebetingelser gjennom Samarbeidsrådet for yrkesopplæringen (SRY). Opplæringskontorene⁹ ivaretar samarbeid mellom lærebedrifter, yrkesopplæringsnemdene¹⁰ organiserer det lokale partssamarbeidet og prøvenemder og klagenemder har ansvar for fag- og svenneprøver (Karlsen et al. 2008).

Også i løpet av de to første årene hvor opplæringen foregår i skole kommer mange yrkesfagelever i direkte kontakt med arbeidslivet gjennom ulike utplasseringer eller praksisopphold. Innføringen av det såkalte prosjekt til fordypning¹¹ (PTF) etter

⁷ Kartlegging av 231 bedrifter i Oslo og Akershus. ”En ressurs for arbeidslivet – arbeidslivets behov for ungdom med kompetanse på lavere nivå”. 2007, side 17.

⁸ Basistilskuddet er i 2009 kr 99.577-, for VG3 i bedrift, det vil si drøyt 4000 per måned virksomheten har lærling.

⁹ Bransjesammenslutninger som håndterer søkning og formidling av lærlinger.

¹⁰ Har på vegne av fylkeskommunen ansvaret for gjennomføringen av fagopplæringen. Arbeidstakere, arbeidsgivere, representant for lærlingene er medlemmer av nemnda. I tillegg sitter representanter med spesiell innsikt i nærings- og sysselsettings spørsmål og skolespørsmål.

¹¹ Prosjekt til fordypning (PTF) har en timeramme på 168 årstimer på VG1 og 253 årstimer på VG2.

Kunnskapsløftet, har bidratt til enda tettere og mer formalisert samarbeid mellom skole og arbeidsliv, særlig for elever på VG2. Målet med PTF er blant annet å gi elevene erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene.

Skolen dekker normalt kompetansemål for Vg1 og Vg2 opplæringen og den lokale læreplananalysen tilpasses vanligvis de mulighetene skolen har. Skolen kan også inngå avtaler om at deler av opplæringen gjøres i ekstern virksomhet, noe som kan gi elevene mer oppdatert opplæring, nyere maskiner, og produksjonsmetoder. For mange elever fungerer prosjekt til fordypning PTF og andre utplasseringsordninger som en direkte døråpner til senere læreplass og jobb. Elever som tar yrkesfaglig videregående utdanning er dermed svært unge når de stifter bekjentskap med arbeidslivet, normalt kun 16 - 17 år.

Samarbeidet mellom skole og eksterne virksomheter er tett også for vurdering og kvalitetssikring av den opplæringen som foregår i eksterne virksomheter. Elevene skal vurderes med karakter i prosjekt til fordypning (PTF), selv om opplæringen helt eller delvis skjer i virksomhetene. I tillegg er det vanlig å benytte sensorer fra bedrifter og virksomheter under lokal eksamen på VG2 i yrkesfagene. I noen fylkeskommuner er det en forutsetning at sensorer til praktisk eksamen etter VG2 er representanter fra næringslivet.

De fleste yrkesfaglærerne anser at det er viktig å ha så mye praksis som mulig (Larsen 2007). Det kan være flere årsaker til at lærerne mener at praksis er viktig, for eksempel at innholdet er viktig, at det er en god måte å lære på, knytte kontakter i virksomhetene eller at det er viktig for elevene å starte sosialiseringssprosessen mot et fag, en bransje eller en bedrift.

3.1.3 Mangfold og komplekse strukturer

I prinsippet består en undervisningsgruppe i yrkesfaglig videregående skole av kun 15 elever. Dette tilsier at personalgruppene er langt større enn i studiespesialiserende løp med tilsvarende elevtall. I tillegg finnes flere ulike kulturer basert på fagutdanning, slik at kompleksiteten og mangfoldet i personalet er stort. Berg skriver at det kan være flere skolekulturer ved en og samme skole og at: ”... lærere i yrkesfagene har sine tradisjoner fra yrker utenfor læreryrket.” Berg (1999: 27).

Karlsen (2008) uttrykker følgende:

Yrkesfaglærerne skal ha en sterk forankring i «det doble praksisfeltet»: På den ene siden faget eller yrket vedkommende utdanner elevene til og selv har forankring i, og på den andre siden den allmenndannende oppgaven i opplæringen slik den er beskrevet i generell del av læreplanen. Det spesielle ved yrkesfaglærere er at de har dobbel yrkeskompetanse, og at den ene yrkeskompetansen er en forutsetning for den andre: De er både fagarbeidere og yrkesfaglærere. (Karlsen et al. 2008: 29)

Lærernes faglige kompetanse i yrkesfagenes programfag er i hovedsak delt i to hovedkategorier, hvor den ene gruppen er lærere med formell yrkesfaglig opplæring. En typisk utdanningsbakgrunn for denne gruppen lærere er fagbrev med minst ett års teknisk tilleggsutdanning til fagbrevet, 4 års relevant praksis samt praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). En annen lærergruppe har profesjonsutdanning fra høyskoler og universitet som for eksempel sykepleiere og førskolelærere (Turmo & Aamodt 2007).

Mange mellomledere har også sin grunnutdanning og forankring i et yrkesfag. På store skoler er det stort sammenfall mellom avdelingsleders fagbakgrunn og fagavdelingen hun leder, på små skoler kan det være mindre sammenfall mellom leders bakgrunn og faglærerne.

Lærere i fellesfag skal i prinsippet ha den samme kompetansen i yrkesfaglig og i studiespesialiserende videregående opplæring. Det viser seg imidlertid at fellesfaglærere i yrkesfaglig videregående har noe kortere utdanning enn sine kolleger på studiespesialiserende skoler (Karlsen et al. 2008). Det ikke er åpenbart at denne forskjellen innebærer reelle ulikheter mellom lærergruppene, men det er et interessant poeng. Det kan tyde på at det er mindre attraktivt for fellesfaglærere å arbeide i yrkesfaglige enn studiespesialiserende skoler. En mulig forklaring kan være at fellesfagene beslaglegger et mindretall av undervisningstimetallet i yrkesfagskolene, og at en fellesfaglærer dermed er nødt til å undervise i mange ulike klasser for å få full stilling.

Det kan også trekkes frem at yrkesfaglig videregående skoler gjennomgående har større økonomiske rammer. Dette beror på kompleksitet i bygningsmasse, fasiliteter og utstyr i tillegg til kostnadene ved å drive små undervisningsgrupper. Totalkostnaden for en elev i 2008 var kr 100.129 i studiespesialiserende løp, mens elever i yrkesfaglige opplæring kostet kr 123.541 (Utdanningsspeilet 2008: 36).

Jeg har ikke funnet data som tilsier at elevgrunnlaget er signifikant forskjellig i yrkesfaglig kontra studiespesialiserende løp. Det er likevel grunn til å anta at elever som velger

yrkesfaglig opplæringer i utgangspunktet er mer arbeidsmotiverte, og i mindre grad studiemotiverte enn sine medelever i studiespesialiserende utdanningsprogram.

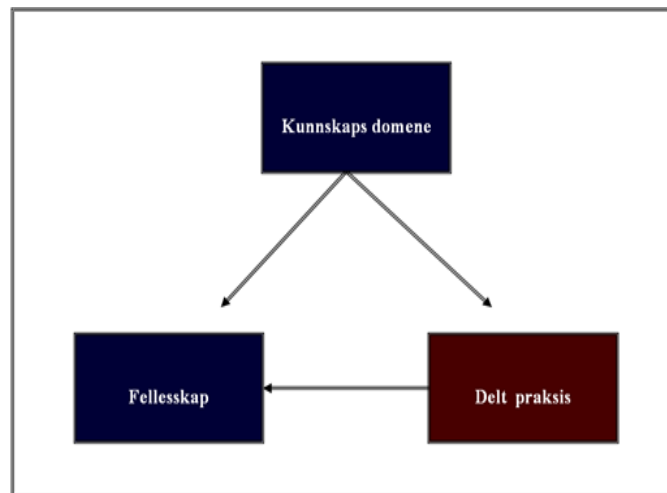
3.2 Situert læring og mesterlære

Mesterlære forekommer i forskjellige former og på mange områder (Nielsen & Kvale 1999). I yrkesutdanning har mesterlæring til alle tider spilt en sentral rolle gjennom at lærlinger og svenner har fått veiledning av mer erfarne utøvere av yrket, eller mestere. Mesteren eller andre i yrkesfellesskapet, har demonstrert den riktige utførelsen av bestemte oppgaver, og lærlingen har lært gjennom å øve på dette. Ulike varianter av mesterlære kan finnes i mange verksteder, øvingsrom og laboratorier i yrkesfaglig videregående skole og i læringsforholdet mellom lærlingen og instruktøren arbeidslivet. Den underliggende ideen om at eleven skal trenes opp i lærerens håndverk, er lett gjenkjennelig. Situert eller situasjonsbestemt læring kan ses på som en teori om lærlingens læreprosess og yrkesfagenes opplæringsprosess.

Mesterlære er teoretisk forankret i situert eller situasjonsbestemt læring. Jean Laves teorier om læringsprosesser under mesterlære eller håndverklære vektlegger deltakelse, praksisfellesskap og identitetsendringer (Lave 1999, Lave & Wenger 2003). Lave mener at læring er: ”substansielle, identitetsendrende transformasjonsprosjekter, som bare kan gå for seg gjennom skiftende, partiell deltakelse i den sosiale praksis som finner sted” (Lave 1999: 38). I dette perspektivet forstås læring som en integrert del av praksis (Lave & Wenger, 2003). Teoriene er utviklet ut fra en studie av hvordan vellykket læring foregår.

Nielsen og Kvale (1999) trekker frem fire hovedtrekk ved mesterlære: praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis. Figur 2 peker på at et kunnskapsdomene rammer inn et fellesskap og en deling av praksis mellom aktører i et læringsystem. Det tydeliggjøres også at ved å dele praksis, så etableres fellesskap mellom aktørene (Wenger, McDermott & Snyder 2002).

Figur 2: Kunnskapsdomenet definerer praksis og gir rammer for fellesskap



Lave og Wenger (2003) vektlegger det sosiale og relasjonelle fremfor individuelle, kognitive prosesser i sin forståelse av læring. Både under opplæring i skolen og under opplæring i arbeidslivet påvirker sosiale kontekster og sosiale relasjoner læringen. Eleven eller lærlingen i et situert læringssystem beskrives som en legitim, perifer deltaker i et praksisfellesskap. Uttrykket ”legitim, perifer deltakelse” beskriver deltakelse i en sosial praksis hvor læringen utgjør en integrerende del. Et praksisfellesskap kan beskrives slik: ”Et praksisfellesskap er en gruppe relasjoner mellom personer, virksomhet og verden, over tid og i relation til andre tangerede praksisfellesskaper” (Lave & Wenger, 2003: 83).

Nykommerens muligheter til adgang til praksisfellesskapet omtales som selve nøkkelen til legitim perifer deltakelse og dermed til læring. Overført til vår sammenheng, vil læring naturlig avhenge av tilgangen til ulike praksisopphold og senere læreplass for enkeltelever. Det er gjennom læringsprosessen eleven eller lærlingen går fra å være perifer til en fullverdig deltaker i en gitt sosiokulturell praksis. Læring omfatter hele personen som en del av en konkret sosial praksis eller fellesskap. Læring innebærer at elevene eller lærlingen blir i stand til å involvere seg i nye aktiviteter, utføre nye oppgaver og funksjoner og beherske nye former for forståelse. Lærlingen observerer og imiterer mesteren. Aksept fra og samspill med erfarne praktikere gjør læringen legitim og verdifull sett fra eleven eller lærlingens ståsted (Lave & Wenger 2003).

Hørner drøfter hvordan læring i skole og læring i bedrift utfyller hverandre i tysk yrkesfaglig opplæring og trekker frem arbeidssosialisering som en hovedeffekt:

From a pedagogical point of view, the aim of these learning processes in the factory was first of all to get acquainted with the real world of work, its demands and necessities, but it included the learning of the basic skills useful for a skilled worker. The central aim was rather work socialization than vocational qualification. (Hørner, 2007: 37)

Hørner skriver om det tyske opplæringssystemet. Likevel er det grunn til å tro at praksisperioder eller læretid kan ha en tilsvarende effekt på elever og lærlinger også i Norge. Et element av sosialisering er gjennomgående i all type læring, enten den er teoretisk eller praktisk orientert (Markussen et al. 2008). Sosialisering til faget, til bedriften og/eller til en kultur blir en sentral effekt av læring, og kanskje et mål i seg selv.

Læring som legitim perifer deltakelse betyr at læringen ikke bare er en betingelse for medlemskap, men er også et medlemskap i utvikling. Identitet, innsikt og sosialt medlemskap forutsetter hverandre, og legitim perifer deltakelse refererer dermed både til faglig identitet i praksis og til reproduksjon av praksisfellesskaper (Lave & Wenger 2003). Eleven introduseres også til en virksomhetskultur gjennom læring i arbeidslivet. En kultur kan ses på som et usynlig regelsystem som på en uformell måte styrer både den pedagogiske og administrative virksomheten (Berg 1999). Uformelle normer og verdier kan gradvis vokse frem og påvirkes av møtet med både indre og ytre kontekster (Christensen, Læg Reid, Roness & Røvik 2004). Sosialisering til faget, til bedriften og/eller til en kultur blir en sentral effekt av læring, og kanskje et mål i seg selv for virksomhetene som knytter til seg lærlinger.

3.3 Empirisk forskning på yrkesfaglig opplæring i Norge

Det er relativt lite systematisk forskningsbasert kunnskap om fag- og yrkesopplæringen til tross for at yrkesopplæring er en viktig del av utdanningsforskningen. Forskningen er beskjeden, har liten plass og prestisje blant utdanningsforskere. Karlsen skriver: "Forskning på feltet fag- og yrkesopplæring synes å ha relativt lav status blant utdanningsforskere." (Karlsen et al. 2008: 116). Forskning på frafall og bortvalg av videregående opplæring viser at Norge har forholdsvis mange som ikke har fullført videregående opplæring sammenliknet med andre land (St.meld. nr 31). Analyser fra Statistisk sentralbyrå viser at 31 prosent av

kullene som begynte 2001 og 2002, ikke har bestått videregående opplæring i løpet av ungdomsretten (Utdanningsspeilet 2008).

Frafall fra videregående opplæring er klart mest utbredt i yrkesfaglig videregående skole. Majoriteten av slutterne forsvant enten i første skoleår eller i overgangen mellom andre og tredje år, altså i overgangen mellom skolebasert og bedriftsbasert opplæring. Det er også stor variasjon i gjennomføring mellom studieretningene etter kontroll for en rekke variabler, for eksempel elevenes karakterer (Markussen et al. 2008). Noen mulige årsaker til denne variasjonen beskrives:

Dette peker i retning av at det kan være noe særegent ved og innen den enkelte studieretning, som bidrar til å skape denne variasjonen. Vi kan ikke, på grunnlag av våre data, finne ut hvilke studieretningsspesifikke forhold dette kan være. Men skulle dette undersøkes nærmere, kunne man tenke seg noen hypoteser som grunnlag for en slik undersøkelse, for eksempel at dette har noe med lærerkompetansen, ulike arbeidsmåter eller ulike kulturer på læringsarenaene i skole og bedrift å gjøre. (Markussen et al. 2008: 194).

Variasjonen i gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse mellom utdanningsprogram lar seg ikke forklare med kjennetegn ved eleven alene. Markussen (2008) trekker frem både lærerkompetanse, ulike arbeidsmåter eller ulike kulturer på læringsarenaene i skole og bedrift som mulige forklaringer. Hypotesene er interessante sett på bakgrunn av lavere kompetanseoppnåelse i yrkesfaglig videregående skole. Aller lavest grad av kompetanseoppnåelse fant forskerne på studieretning for hotell- og næringsmiddelfag¹² hvor kun 29,4 prosent hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter oppstart på grunnkurs¹³ (Markussen, 2008: 13-14).

Markussen (2008) refererer også en undersøkelse av 29 lærlinger som har valgt å slutte i lære. Målet med undersøkelsen var å finne ut hvordan lærlingen hadde det i lærebedriften, både faglig og sosialt, og å finne årsaker til at opplæringsavtalen ble brutt. Lærlingene beskrev komplekse opplærings situasjoner: ”I slutternes fortellinger om hvordan de hadde det som lærlinger er ofte arbeidsoppgaver og sosiale relasjoner vevet sammen.” (Markussen et al 2008: 153). På bakgrunn av Laves (1999) analyse av mesterlære, er dette på ingen måte overraskende. Det betyr også at årsaker til slutting er komplekse og vil involvere mange

¹² Etter Kunnskapsløftet: Restaurant- og matfag

¹³ Etter Kunnskapsløftet: videregående kurs 1 (VG1).

aspekter ved opplærings situasjonen. Samtidig åpner slutternes fortellinger for flere hypoteser om årsaker til bortvalg, også knyttet til yrkesetiske problemstillinger.

3.3.1 Målkonflikter i 2+2-modellen

Fylkeskommunene rapporterer flere dilemmaer, blant annet i forholdet mellom utdanningsmyndighetenes ønsker og næringslivets behov for kompetanse. Et annet dilemma knyttes til statens ønsker og lov- og regleverk når det gjelder elevenes og lærlingenes rett til videregående opplæring. Dersom eleven ikke får tilbud om læreplass etter å ha fullført to år videregående opplæring i skolen, trer denne målkonflikten inn. Ved innføring av denne modellen etter Reform 1994 ble det forutsatt skolen og arbeidsliv skulle samles om en ”nasjonal dugnad” (Grøgaard 2006). Av ulike årsaker får ikke alle tilbud om opplæring i bedrift (Teige, Finne, Tønseth, Solbak & Buland 2009). Det ligger dermed en målkonflikt i 2+2-modellen. Implisitt forutsetter modellen tilstrekkelig tilgjengelighet til læreplasser de siste to årene.

En del av elevene som ikke oppnår ønsket læreplass i bedrift, velger å ta påbygningskurs til generell studiekompetanse som VG3 i skole. Tidligere forskning har imidlertid vist at denne elevgruppen i relativt liten grad fullfører og består (Markussen & Sandberg 2005).

3.3.2 Nøkkeltall om yrkesfagopplæring i Norge

Skoleåret 2007/08 søkte 75.400 ungdommer videregående opplæring, av disse søkte 38.600 yrkesfaglige utdanningsprogram, det vil si litt i overkant av 50 prosent av ungdomskullet (Karlsen et al. 2008). Kunnskapsløftet delte yrkesfagene i ni brede yrkesfaglige utdanningsprogram¹⁴. Utdanningsprogrammene munner ut i til sammen 187 mulig yrkesutdanninger, hvor 141 følger hovedmodellen for opplæring i yrkesfaglig utdanningsløp (Figur 1). Nytt etter Kunnskapsløftet var at det ble etablert flere nye lærefag innen helse- og sosialfagene og i design og håndverk. De første lærlingene etter Kunnskapsløftet vil gå opp til sin fag- eller svenneprøve i 2010.

¹⁴ Bygg- og anleggsteknikk, Design og håndverk, Elektrofag, Helse- og sosialfag, Medier og kommunikasjon, Naturbruk, Restaurant- og matfag, Service og samferdsel, Teknikk og industriell produksjon

Antallet bedrifter som har lærlinger i Norge er ikke registrert, men det dreier seg om tusenvis. Totalt er omtrent 20.000 virksomheter er godkjent som lærebedrifter. Hvert år tar lærebedriftene i mot 16.000 til 17.000 nye lærlinger. Et flertall av bedriftene har bare én lærling. Det er grunn til å tro at antallet virksomheter med elever utplassert i ulike praksisopphold i løpet av de to årene hvor opplæringen er i skole, er like høyt.

3.4 Fag og yrkesopplæring - en oppsummering

Det er relativt lite forskning på området fag- og yrkesopplæring. Yrkesfaglige videregående skoler er komplekse organisasjoner med store personalgrupper og ulike kulturer, kompetanser og arbeidsmåter. De strukturelle rammene er mangfoldige med store budsjetter og sammensatt bygnings- og utstyrsmasse.

Den offentlige delen av 2+2-modellen forvalter elevens lovfestede rettigheter til videregående opplæring. Samtidig sitter eksterne bedrifter og virksomheter med nøkkelen til elevens mulighet til å gjennomføre et planlagt opplæringsløp. Virksomhetenes mottak av lærlinger er primært basert på frivillighet og ofte begrunnet i egeninteresse. Skolens avhengighet til eksterne aktører er tydelig og åpenbar. Fagopplæring kan beskrives som situert og forankret i tradisjonell mesterlære hvor elever og lærlinger lærer gjennom deltakelse i praksisfellesskap. Den sosiale og relasjonelle delen av læringen er sentral og bidrar identitetsdannelse.

Mer enn halvparten av ungdomskullet søker yrkesfaglig opplæring og mer enn 30 prosent av elevene klarer ikke å gjennomføre og bestå sin opplæring i løpet av rettighetstiden.

...

I neste kapittel beskriver jeg kort en klassisk tilnærming til moralsk utviklingsteori. Jeg redegjør for yrkesetikk som begrep og fenomen og hvordan yrkesetiske problemstillinger kommer til uttrykk i praksis og i ulike styringsdokumenter for skolen. Til slutt refereres funn og resultater fra en pilotundersøkelse som kartla norske yrkesfagelever valg og begrunnelser i yrkesetiske problemstillinger.

4. Yrkesetikk som fagområde

I dette kapitlet omtaler jeg kort moralsk utviklingsteori og presenterer yrkesetikk som begrep og fenomen. Noen eksempler på hvordan yrkesetikk kommer til uttrykk i praksis i arbeidslivet og temaets dekning i nyhetsmediene refereres. Jeg viser også eksempler på hvor og på hvilken måte krav om opplæring i etikk er uttrykt i ulike styringsdokumenter for skolen. Avslutningsvis refereres funn og resultater fra en pilotundersøkelse som kartla norske yrkesfagelevers valg og begrunnelser i etiske dilemmasituasjoner.

4.1 Svært kort om moralsk utviklingsteori

I løpet av 1950- og 60-tallet utviklet amerikanske Lawrence Kohlberg et teoretisk rammeverk for moralsk utvikling. Kohlberg tok utgangspunkt i at *individet* avgjør hva som er rett og galt, ikke samfunnet slik for eksempel Jean Piaget tidligere hadde hevdet (Rest 1994). Kohlbergs forskning konkluderte med at individet gjennomgår inntil seks ulike faser i sin moralske utvikling. Hver fase bygger på den foregående.

Fase I Førkonvensjonelt	1. Straff og lydighetsetikk, unngå straff
	2. Instrumentell gjensidighetsetikk, fysisk pragmatisme
Fase II Konvensjonelt	3. Konform majoritetsetikk, ”flink gutt/flink jente”-etikk
	4. Lov-og-orden-etikk, respekt for autoriteter og for lover og regler
Fase III Postkonvensjonelt	5. Individuell rettighetsetikk, personlige verdier og oppfatninger viktig
	6. Universal prinsippetikk, vekt på abstrakte etiske prinsipper som rettferdighet, menneskerettigheter

Omsorgsetikken ble først beskrevet av Carol Gilligans som et motsvar til Kohlbergs funn av at kvinner var mer moralsk umodne etter hans målemetoder. Gilligans (1982) forskning fra 70-tallet viste at kvinner har et annet etisk kart enn menn. Jentene viste seg i Gilligans undersøkelser å være mer subjektive, bruke følelser, være empatiske og leve seg inn i situasjonen, mens gutter er mer objektive, bruker fornuften, er matmatiske og ser situasjonen på avstand. Kvinner og menn har i følge Gillian, dermed forskjellige etiske landskap. Sårbarhet og avhengighet sentrale stikkord for perspektivet. Gilligan beskrev også tre trinn

for moralsk/etisk modenhet og utvikling. Hun mener at første fase ”Før-konvensjonell fase” innebærer fokus individuell overlevelse, andre fase ”Konvensjonell fase” fokuserer på omsorg for andre. Tredje fase og høyeste moralske utviklingsnivå ”Post-konvensjonell fase” innebærer fokus på omsorg som omfatter både en selv og andre.

Kohlberg mente at barn og ungdom kan stimuleres til moralsk utvikling gjennom å legge frem ulike dilemmaer er relevante og nært deres intellektuelle nivå. Rest (1994) skriver at Kohlberg trakk oppmerksomheten bort fra den sosiale konteksten moralske dilemmaer oppstår i. Både Kohlberg og Gilligan er enige om at individer går igjennom en moralsk utviklingsprosess som går over tid.

4.2 Yrkesetikk som begrep og fenomen

I hverdagspråket bruker vi begrepene etikk og moral om hverandre. Ordet etikk kommer opprinnelig fra gresk og betyr morallære. Moral er regler for god oppførsel. Etikk er dermed læren om moralen. I hovedsak brukes ”etikk” som systematisk tenkning om dagliglivets moral (Dale 1997: 11) Moral dreier seg om at holdninger eller handlinger kan vurderes som ”riktige” eller ”gale”. Vi kan si at alle mennesker har en moral, mens de som har tenkt igjennom moralen, har en etikk. Etikk refererer seg dermed til vurdering og refleksjon over holdninger og handlinger. Strike og Soltis (1992) understreker at etisk refleksjon bør betraktes som en sosial prosess både fordi refleksjonsprosessen blir bedre dersom flere deltar og fordi etiske prinsipper i en sosial institusjon bør være kjent og klargjort for alle.

Yrkesetikk kan defineres slik: ”... *vocational ethics is about moral conflict management and moral criticism, as well as self-criticism related to work roles*” (Brinkmann & Henriksen 2008). Denne definisjonen kobler yrkesetikken tydelig til arbeidsrollen. Yrkesetikk angår dermed mange, nær sagt hele samfunnet. Yrkesetikk berører arbeidslivet og forberedelsen på arbeidslivet: elever og lærere i videregående skole, lærlinger, instruktører og opplæringsansvarlige i arbeidslivet, ferdigutdannet og opplært fagarbeidskraft, yrkesfaglærerutdanningen og utdannere av lærer og skoleledere.

Arbeidsrollefokuset gjør det nødvendig å nevne et nytt begrep, nemlig arbeidsmoral. Yrkesetikk og arbeidsmoral overlapper hverandre i betydning og er også avhengige av hverandre fordi begge kan avspeile ulikheter i moralsk modenhet (Brinkmann & Henriksen

2008). Yrkesetikk og arbeidsmoral griper dermed inn i hverandre. Det å komme for sent på jobb, ta lang lunsj, raskt å melde seg syk eller skulke er temaer som hører inn under arbeidsmoral. Dårlig arbeidsmoral går ut overfor eksempel arbeidsgiver, kolleger eller kunder. Det er her et poeng å trekke frem betydningen av ordet *disiplin*, som opprinnelig er avledet fra det latinske *discipulus*, som betyr disippel eller lærling (Power 1997).

4.2.1 Yrkesetiske problemstillinger i praksis

Det finnes mange eksempler på det som kan kalles lav yrkesetikk. Yrkesetikk omhandler for eksempel slurv og dårlig håndverk, at akseptable minimumsstandarder på varer eller tjenester ikke leveres eller lov- og regelbrudd.

Kvalitetsvurderinger kan dreise seg om dårlig håndverk i et byggeprosjekt eller slurv med hygienekrav i et restaurantkjøkken. Det samme kan sies om de fleste typer leveranser av varer eller tjenester som ikke holder en akseptabel minimumsstandard. I mange tilfeller avgjør fag, bedrift eller bransje hvilke etiske problemstillinger som oppstår (Brinkmann & Henriksen 2008). Hjelpepleieren møter sannsynligvis andre dilemmaer enn for eksempel en servitør eller en blikkenslager.

En annen del av yrkesetikken dreier seg om overholdelse av lover og regler. Alle bedrifter og virksomheter må forholde seg til norsk lovgivning. I tillegg har en del bransjer utviklet egne bransjenormer og bedrifter egne verdidokumenter som på forskjellige måter beskriver ”hvordan vi gjør det hos oss”. Til tross for dette kan vi daglig lese om svart arbeid, skatteunndragelser, diskriminering, svinn eller bestikkelser i aviser eller andre nyhetsmedier. Som et eksempel på lovbrudd omkom 52 personer i arbeidsulykker i 2008, noe som er det høyeste tallet på åtte år. Arbeidstilsynet anslår at antall arbeidsskader har vært rundt 78 000 i året, og cirka 25 000 skader meldes inn hvert år, det vil si en stor underrapportering¹⁵.

Vår daglige omgang med andre mennesker kan i seg selv være kilde til etiske konfliktsituasjoner. I en virksomhet finnes det ofte personer med ulike holdninger og verdier, personer med ulik etnisk og kulturell bakgrunn, kjønn og alder. Diskriminering og seksuell trakassering er eksempler på etiske konfliktsituasjoner som kan oppstå mellom mennesker.

¹⁵ <http://www.arbeidstilsynet.no/c26973/artikkel/vis.html?tid=28942>

4.3 Kostnader og kontrolltiltak

Så vidt jeg kjenner til har ingen gjort et helhetlig forsøk på å beregne hva lav yrkesetikk totalt sett koster det norske samfunnet (Henriksen 2007). Det er ingen tvil om at det årlig dreier seg om mange milliarder kroner. Et eksempel er at byggefeil¹⁶ alene er beregnet å koste Norge rundt 4 milliarder kroner i året. En betydelig andel av reklamasjonene skyldes slurv og dårlig håndverk. Det viser seg dermed at lover og regler i seg selv ikke er nok til å skape en høy etisk standard i virksomhetene.

Samfunnet har konstruert systemer for å forebygge og avdekke kritikkverdige forhold både i arbeidslivet generelt og for elever og lærlinger spesielt. Et eksempel på sistnevnte er etableringen av fylkesvise elev- og lærlingombud. Ombudsordningen er et virkemiddel utdanningsmyndighetene har bestemt seg for å satse på, og utdanningsminister Bård Vegard Solhjell uttrykte i 2008 et mål om at ombudsordningen skal etableres i samtlige fylker¹⁷. Elev- og lærlingombudene får rapportert tilfeller hvor lærlinger er i vanskelige situasjoner på jobben, også saker hvor lærlingene opplever å være i en etisk skvis i forhold til krav og forventninger fra sin arbeidsgiver. Ombudet i Buskerud skriver:

Ombudet har inntrykk av at en del lærlinger vegrer seg lenge før de tar kontakt. En del av henvendelsene til ombudet har båret preg av at saken har utviklet seg lenge og nærmest kommet til et kritisk nivå før ombudet ble kontaktet¹⁸. (Prosjektrapport 2005-2008, s. 13).

Elev- og lærlingombudet for Sør-Trøndelag kommenterer spesifikt lærlingers ønske om å holde henvendelsen til ombudet skjult for sin arbeidsgiver¹⁹:

Lærlingene er i en del saker opptatt av at arbeidsgiver ikke skal gjøres kjent med at ombudet er blitt kontaktet. Enkelte av henvendelsene kommer også fra foresatte, som tar opp saker på vegne av lærlingen som ikke selv "tør" å lage noen sak ut av det. (Årsrapport 07-08, s. 9).

Det er grunn til å reflektere over lærlingenes ønske om at arbeidsgiveren ikke skal få vite om henvendelsen til ombudet. Det kan bety at selve saken oppleves av lærlingen som sensitiv i

¹⁶ <http://e24.no/naeringsliv/article2312297.ece>

¹⁷ <http://elev.no/wshow.aspx?a=1019>

¹⁸ Elev- og lærlingombud i Buskerud: Prosjektrapport 2005-2008, side 13.

forhold til sin arbeidsgiver. Ønsket kan også innebære at lærlingen frykter for ulike former for represalier for å ha tatt kontakt med ombudet. Hva sakene gjelder og hvilke represalier lærlingen eventuelt frykter, kan vi bare spekulere i.

4.3.1 Lærlingundersøkelsen mangelfull

Det gjennomføres en årlig, frivillig nettbasert undersøkelse av lærlinger og instruktører i arbeidslivet, tilsvarende elevundersøkelsen for elever og personalundersøkelsen for lærere i skolen. I følge Utdanningsdirektoratet er hensikten med lærlingundersøkelsen at *”lærlinger og instruktører/faglige ledere, skal få si sin mening om lærings- og arbeidsmiljøet i lærebedriften”*²⁰. Skoleåret 2007-2008 benyttet sju av nitten fylkeskommuner seg av Lærlingundersøkelsen²¹, med en svarprosent som varierte fra 19,14 i Rogaland til 47,5 i Nord-Trøndelag (Skaar & Stakkeland 2008: 7).

Det eneste spørsmålet i lærlingundersøkelsen som kan tolkes i retning av å skulle avdekke eventuelle kritikkverdige forhold i virksomhetene, er spørsmål nr. 71: *”I hvilken grad kjenner du til rutiner for rapportering av ting som er feil?”* Det er imidlertid høyst uklart hva formuleringen *”ting som er feil”* dekker, og det er nærmest umulig å vite hva lærlingen egentlig svarer på. Det kan for eksempel omfatte dårlige garderobeforhold, lite såpe på toalettet eller varsling om lovbrudd og alvorlige forhold som kan ha konsekvenser for liv og helse. Det kan dermed se ut som om Lærlingundersøkelsen ikke kartlegger lærlingenes erfaringer yrkesetiske problemstillinger, som slurv med kvalitetskrav eller brudd på lovverk eller bransjenormer. Svarprosenten på Lærlingundersøkelsen er også så lav den ikke nødvendigvis gir et representativt bilde av lærlingenes oppfatninger av andre forhold knyttet til lærings- og arbeidsmiljøet.

4.4 Etikk i styringsdokumenter

I Norge utgjør statlige læreplaner mandatet for arbeidet i skolen, også for skoleledelsen. Staten forventer at skolen implementerer planene i praksis, men det kan være stor forskjell på

¹⁹ Elev- og lærlingombudet i Sør-Trøndelag, Årsrapport 2007/2008, side 9.

²⁰ Utdanningsdirektoratet: http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2966

²¹ Utdanningsdirektoratet: <http://www.udanningsdirektoratet.no/Rapporter/Larlingundersokelsen-en-caseundersokelse-2009/>

å formulere politiske intensjoner og å realisere dem. Det er i en rekke styringsdokumenter konkretisert må som kan knyttes til etikk. I den såkalte formålsparagrafen²² uttrykkes følgende:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst.

I læreplanverkets generelle del finner vi eksplisitte krav og forventninger til at barn og unge skal lære yrkesetikk. Her beskrives yrkesetikk som avgjørende for samfunnskvaliteten. Følgende formuleringer kan finnes under overskriften ”Det meningssøkende mennesket”:

Barn og unge må både forstå moralske krav og la dem bli ledende for sin vandel. Normene som gjelder i samfunnet - i yrkesetikk, arbeidsmoral og forretningskikk – har avgjørende innvirkning på samfunnets kvalitet. om oppgaver løses med fagkunnskap til gagn for andre, om arbeidet organiseres slik at det hindrer skade og fremmer helse, om teknologien er sikker, om produktene holder mål og om avtaler er åpne og ærlige (s. 3).

Samledokumentet ”Prinsipper i opplæringen” skal tydeliggjøre skoleeiers ansvar for opplæringen og bidra til å sikre at opplæringen er i samsvar både med lover og forskrifter (Bergem 2007). To av punktene omfatter kritisk tenkning og etisk kompetanse eksplisitt, samtidig som begrepene ikke blir entydig definert: I punkt 3 tydeliggjøres at elevene og lærlingene skal stimuleres til å utvikle evne til kritisk tenking og punkt 4 uttrykker at elevene og lærlingene skal utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse.

Dale og Wærnes (2007) skriver følgende om punkt 4 i Prinsipper for opplæringen:

Dannelsesprosessen innebærer at elevene utvikler etisk refleksjon og evne til å ta bevisste verdivalg. I utviklingen av etisk kompetanse vektlegges kunnskap om etikk og det å kunne reflektere over egne og andres holdninger og handlinger. Ved å kartlegge og begrunne lærestedets verdigrunnlag og levendegjøre verdiene i den praktiske hverdagen utvikler den elevenes etiske kompetanse. (Dale & Wærnes, 2007: 50).

²² Opplæringslovens paragraf 1:1, formålet med opplæringen

Innholdet i punkt nr. 4 er svært omfattende, og formuleringene langt fra er entydige. Det er interessant at Dale og Wærnes her beskriver lærestedets verdigrunnlag og hvordan verdiene kommer til syne i hverdagen, som middel til å utvikle elevenes etiske kompetanse.

Leddet om etisk kompetanse kom inn i Læringsplakaten under Stortingets behandling av det utkastet som politikerne fikk på sitt bord, og formuleringen står ukommentert. Bergem (2007) stiller spørsmål ved hva departementet egentlig har ment med disse formuleringene og hvorvidt de kan oppfattes som ren retorikk:

Derfor er det både beklagelig og betenkelig at leddet om etisk kompetanse ikke er drøftet eksplisitt i de prinsippene som skal vise hvordan Læringsplakatens anvisninger skal følges opp i praksis. (Bergem 2007: 138).

For ledere og lærere i yrkesfaglig opplæring er det å jobbe i et ”dobbelt praksisfelt” det normale. På den ene siden er opplæring av eleven i fag tilpasset arbeidsmarkedets behov og krav. På den andre siden er den allmenndannende oppgaven slik den er beskrevet i opplæringsloven, læreplanverkets generelle del og prinsipper for opplæringen (Karlsen et al. 2008). Karlsen (2008) stiller også spørsmål om hvordan dannelseselementet i opplæringen skal forstås: ”Blir fokus på allmenndannelse et hinder for yrkesfaglige elever? Er det en spenning mellom læringskulturene i allmennfagene og yrkesfagene som hittil ikke har blitt løst på en tilfredsstillende måte? (Karlsen et al. 2008: 115). Begrepet dannelse er heller ikke entydig, og det kan betraktes som et samlebegrep for forskjellige syn på menneskelig modning og utvikling (Berg, 1999).

4.5 Etikk som kompetansemål

Yrkesetiske temaer er til stede i en rekke i fagspesifikke læreplaner, og dermed blir yrkesetikk en naturlig del av didaktikken for yrkesfaglærere. Samtidig er etiske temaer ofte omtalt implisitt, for eksempel knyttet til kvalitet. Et eksempel på dette er VG2 kjøretøy i utdanningsprogram for teknikk og industriell produksjon. Elevene skal der få 140 årstimer opplæring i hovedområdet ”dokumentasjon og kvalitet”. Eksplisitte krav til etikk er også formulert i kompetansemål, for eksempel fra felles programfag for kokk- og servitørfag på VG2: ”*eleven skal kunne kvalitetsvurdere, oppbevare og behandle råvarer og bearbejdede*

produkter på faglig, etisk og ressursmessig forsvarlig måte". Dette kompetansemålet er hentet fra hovedområdet "Råvarer og produksjon".

Det finnes også kompetansemål som vektlegger at eleven skal forklare hva yrkesetikk er og kunne diskutere etikk for eksempel i helsearbeiderfaget VG2: "*eleven skal kunne forklare hva yrkesetikk er, og diskutere dette i forhold til relevant regelverk innenfor helsesektoren og internasjonale menneskerettigheter*". I det siste tilfellet er *kjennskap* målsettingen, mens det i målet for kokk- og servitørfaget er tydelig at eleven skal *praktisere* etikk.

Eksempelene over viser at etikkopplæring er en påkrevd oppgave for lærere i yrkesfag. Etikdidaktisk kompetanse er dermed en del av forventningene som knyttes til lærerens undervisningsoppgaver.

4.6 Pilotundersøkelse av yrkesfagelever

Elever og lærlinger i yrkesfaglige videregående løp er relativt lite fokusert i norsk skoleforskning. Temaet yrkesetikk i fag- og yrkesopplæringen er heller ikke vektlagt i særlig grad av forskningsmiljøer. I 2006-2007 gjennomførte jeg imidlertid en undersøkelse av 42 elever, 18 jenter og 24 gutter på VK1²³. Hensikten med undersøkelsen var å avdekke elevenes valg og begrunnelser i yrkesetiske konfliktsituasjoner. Elevene representerte henholdsvis utdanningsprogram for restaurant- og matfag og bygg- og anleggsteknikk. Undersøkelsen er publisert i *Journal of Business Ethics* (Brinkmann & Henriksen 2008).

I undersøkelsen ble yrkesfagelevne utfordret til å ta stilling til ulike dilemmasituasjoner og skulle også begrunne hvorfor de ville løse problemet som de gjorde. Metoden var todelt, først databasert, individuell undersøkelse hvor elevene svarte på åpne spørsmål om hva de ville gjøre i en gitt situasjon samt å begrunne sine valg av løsning. I tillegg til de selvformulerte svarene fra surveyen ble det i etterkant gjennomført fokusgruppeundersøkelser i de samme klassene rundt samme tema.

Tre av scenarioene illustrer moralske konfliktsituasjoner tydelig knyttet til arbeidsrollen for elever og lærlinger.

Case	Situasjonsbeskrivelse	Spørsmål
1	Sjefen i bedriften du er lærling i, spør deg om å være med å jobbe overtid en helg. Du får tilbud om høyere lønn enn normal lærlinglønn. Betalingen du mottar, vil være "svart" (unntatt skatter og avgifter).	<i>Hva gjør du? Hvorfor?</i>
2a	Ute i praksisperiode i bedrift ber sjefen deg om å hente ned noe gjenglemte utstyr fra taket. Høyden på taket krever bruk av sikringstiltak. Sikkerhetsutstyret er nå tatt vekk fra bygningen	<i>Hva gjør du? Hvorfor?</i>
2b	Ute i praksisperiode i bedrift ber sjefen deg om å pakke om og fryse ned råvarer med utgått dato. Du blir fortalt at råvarene skal brukes i ordinær produksjon senere.	<i>Hva gjør du? Hvorfor?</i>

Undersøkelsen viste at elevene var overraskende lojale overfor arbeidsgivers ønsker i situasjoner som hvor de ble bedt om å delta i forskjellige former for uetisk praksis.

- Omtrent halvparten av restaurant- og matfagelevne ville emballere om og fryse ned matvarer med utgått dato dersom sjefen ba dem om det. Scenarioet beskriver en situasjon med et tydelig brudd på matloven. Det er også mulighet for betydelige negative konsekvenser for flere aktører dersom råvarene benyttes i matproduksjon. Potensielt kan det være fare for liv og helse for tredjeperson.
- Nesten halvparten av byggfagelevne svarte at de ville klatre opp på tak uten sikring dersom sjefen ba dem om det. Forespørslene i scenarioet beskriver et åpenbart brudd på arbeidsmiljøloven og regler for HMS. Elevene kunne også potensielt satt sitt eget liv og sin egen helse i fare ved å imøtekomme den overordnede ønske i denne saken.
- Det var kun 5 prosent av elevene i undersøkelsen som ville si nei til å jobbe "svart", det vil si unntatt skatter og avgifter, dersom sjefen ba dem om det. Det er også et scenario som omfatter et tydelig lovbrudd. Lovbruddet antas å gi personlig gevinst for eleven.

Brinkmann og Henriksen (2007) skiller mellom dilemmaer, fristelser og avmaktssituasjoner i sin kategorisering av elevenes moralske konfliktsituasjoner. Et dilemma forutsetter implisitt at den som skal foreta et valg står helt fritt til selv å velge løsning. Begrepet *avmakt* derimot brukes om situasjoner hvor den som står i konflikten opplever manglende mulighet til selv å

²³ Etter Kunnskapsløftet: VG2.

velge løsning på konflikten fritt. Tilfeller hvor en overordnet eller en autoritet ber eller beordrer en underordnet om å bryte loven eller etiske regler, kan oppleves som en avmakts- eller tvangssituasjon for den underordnede, i dette tilfellet for eleven.

Det kan være vanskelig for en elev å handle rett uten å kalkulere med hva som vil skje ham i etterkant. De sosiale forutsetningene legger rammer for hvorvidt man kan handle rett (Dale 1997). For den som opplever slike situasjoner som beskrevet over, kan det være fristende å innfri forventningene fra lederen for dermed å unngå frykt for (potensielle) sanksjoner dersom man ikke stiller opp (Brinkmann & Henriksen 2007). Undersøkelsen viste at mange elever begrunnet sine valg ut fra slike hensyn. Ulike varianter av begrunnelsen ”*en lærling kan ikke si nei til sjefen*” var tydelig til stede. Med forbehold om at utvalget i undersøkelsen er lite (42 elever), kan resultatene likevel antyde noe hvordan ungdom vil håndtere yrkesetiske problemstillinger i en jobbsituasjon.

4.6.1 Manglene opplæring? Eller manglende effekt?

Styringsdokumenter for skolen omfatter mål som tenke kritisk, handle etisk, evne til kritisk tenkning, utvikle etisk kompetanse, foreta bevisste verdivalg, forståelse for moralske krav, og at normer for yrkesetikk er avgjørende for samfunnets kvalitet. I tillegg finnes en rekke kompetansemål som i ulike former uttrykker at elevene skal kjenne til, diskutere og/eller praktisere yrkesetikk i sitt arbeide.

Mange mål burde tilsi at elevene får god opplæring i å forberede seg og håndtere yrkesetiske problemstillinger i praksis. Karlsen (2008) skriver: ”I hele videregående opplæring er arbeidslivskunnskap, etikk, helse, sikkerhet og miljølære viktige elementer i undervisningen.” (Karlsen et al. 2008: 31). Hvordan stemmer dette overens med at nesten halvparten av ungdommene i pilotundersøkelsen ville svare ja til å emballere om og fryse ned råvarer med utgått dato? Og at halvparten av elevene på bygg- og anleggsteknikk var villig til potensielt å sette sin egen helse på spill for å hente utstyr ned fra et usikret tak? Flere forklaringer er mulig, for eksempel at elevene ikke har fått nødvendig og tilstrekkelig opplæring i yrkesetikk, i dette tilfellet råvarebehandling eller i HMS-regler og arbeidsmiljøloven. En annen forklaring er at konteksten for anmodingen, hvor lærlingen blir spurt av sjefen, gjør at elevene ikke ser seg i stand til å si nei. I så fall kan det innebære at opplæring som gis i skolen, ikke har effekt på elevens handlinger i en arbeidslivskontekst.

I sin ytterste konsekvens kan tilpasning til en arbeidslivskultur føre til at lærlingen gjennom læring og deltakelse i praksisfellesskapet bli et fullverdig medlem av en negativ kultur, en kultur som for eksempel ikke overholder lover og regler eller som på andre måter bryter etiske normer.

4.6.2 Oppfølgende undersøkelse av lærlinger

Pilotundersøkelsen av yrkesfagelever ble videreført og utvidet i en undersøkelse av 270 lærlinger i Oslo i 2008. Scenarioene ble da revidert og tilpasset målgruppen lærlinger. Resultatene fra denne undersøkelsen viser blant annet at 75 av 279 lærlinger rapporterer at de selv har opplevd vanskelige situasjoner på jobben. Materialet er ikke ferdig analysert. Dette underlaget vil imidlertid kunne bidra til å kartlegge og utdype hvilke yrkesetiske problemstillinger lærlingen faktisk møter under opplæring i arbeidslivet.

4.7 Oppsummering

Situasjonen i arbeidslivet omfatter for eksempel kvalitetsproblemer, slurv og dårlig håndverk eller brudd på bransjenormer og lovverk. Mål om etikk i opplæringen er nedfelt i en rekke styringsdokumenter for skolen, også styringsdokumenter som omfatter alle skolenivå og skoleslag. Samtidig er intensjonene som er nedfelt i styringsdokumentene ikke konkrete eller entydige, og de må tolkes og konkretiseres for å gi retning i opplæringen av elever og lærlinger.

Dilemmatenkning til yrkesetiske problemstillinger er ikke nødvendigvis fruktbart for opplæring av elever og lærlinger. En pilotundersøkelse benytter tvangs- eller avmaktsituasjoner for å illustrere elevenes opplevelser av sine valgmuligheter i problemstillinger hvor deres overordnede ber eleven gå ut over bransjenormer eller lovverk. Undersøkelsen dokumenterer at mange av elevene ikke ser seg i stand til å si nei til sjefen, og at frykt for ulike former for sanksjoner er en viktig begrunnelse for dette.

I neste kapittel presenterer jeg noen teoretiske perspektiver på utdanningsledelse. Utvalget at ledelsesteori følger de avgrensingene jeg har redegjort for i kapittel 2. Jeg beskriver da mellomledelse og særtrekk ved mellomledelse i yrkesfaglig videregående skole spesielt. I tillegg gjør jeg kort rede for verdibasert ledelse, moralsk/etisk ledelse (moral/ethical leadership) og demokratisk ledelse og begrunner at disse gir fruktbare tilnærminger til ledelse av utdanning.

5. Ledelsesteoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenterer jeg ledelsesteori hvor verdibaserte og etiske spørsmål står i fokus. Denne avgrensningen er foretatt som en konsekvens av mitt tema. Utgangspunktet for prosjektet er yrkesetikk i opplæringen, og premisset er at svært mange oppgaver i skolen har innslag av verdier og/eller etisk refleksjon. Denne tilnærmingen gir etter min oppfatning en fruktbar ramme for å belyse problemstillingen fra et slikt avgrenset ledelsesteoretisk perspektiv. Teoriene skal bidra til at jeg kan forstå fenomenet jeg studerer i lys av en større analytisk ramme og at jeg skal kunne relatere min undersøkelse til andre vitenskapelige arbeider.

Avgrensningen til verdibasert og etisk ledelse, styrte mitt søk etter litteratur i sentrale forskningspublikasjoner, og i dette kapitlet beskrives utdrag av noen perspektiv på verdibasert og etisk ledelse slik de fremkommer i tilgjengelige forskningsbidrag.

Innledningsvis presenterer jeg imidlertid mellomlederens rolle og gjennomgår særtrekk ved mellomledelse i skolen. Spenninger og dilemmasituasjoner som ledere i skolen kan oppleve som en konsekvens av sin rolle, antydes. Deretter beskrives i rekkefølge relevante bidrag innenfor verdibasert ledelse (valuebased leadership), moralsk-etisk ledelse og demokratisk ledelse, primært knyttet til utdannings- eller skoleledelse.

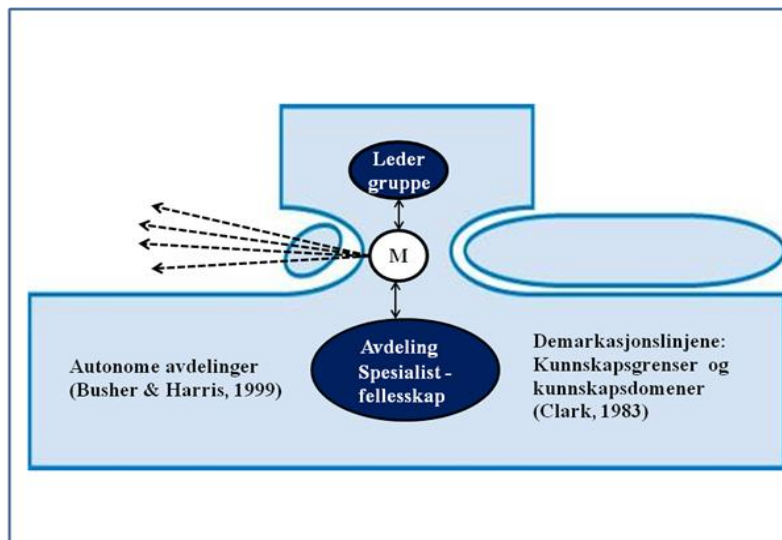
5.1 Mellomleders rolle

Det knytter seg både interne og eksterne forventninger til skolelederen og skolelederens rolle og ansvarsområder er utviklet gjennom mange år. Mellomledere i videregående skole har en særlig kompleks lederoppgave. Mellomlederne er som begrepet antyder, plassert mellom skolens øverste ledelse og det daglige læringsarbeidet. Mellomlederen er vanligvis medlem av skolens øverste ledergruppe De har ansvar for både pedagogisk og administrativ ledelse, og i tillegg har mange en viss undervisningsplikt knyttet til sin stilling (Dimmen 2000). Mellomledere styrer dermed den operative kjernen i skolen.

I teorimodellen i Figur 3 har jeg tilpasset mellomledelse i videregående skole etter Mintzberg beskrivelse av det profesjonelle byråkratiet (1993). En videregående skole kan beskrives som

et profesjonelt byråkrati, hvor avdelingen er som ”profesjonell” og er primært befolket av profesjonsutdannet personale. Modellen bidrar til å forstå mellomlederens organisasjonskontekst.

Figur 3: Mellomledelse tilpasset etter Mintzberg (1993)



Avdelingen i skolen er også byråkratisk i og med at den styres etter regler og lover, for eksempel læreplaner. Mellomledelsens plassering midt i modellen illustrerer at dette nivået binder sammen topledelse og den operasjonelle kjernen i virksomheten. En mellomleder i et slikt system er både deltaker i rektors toppledergruppe og er selv en leder et profesjonelt fellesskap hvor kunnskapsgrenser skiller avdelingen fra andre enheter. Det er altså epistemiske forskjeller mellom avdelingene i yrkesfaglig videregående skole, hvor formell utdanning varierer fra avdeling til avdeling. Paulsen (2008) påpeker at mellomledere i videregående normalt har en forankring i fag og ikke i generell ledelse: ”Their basis of expertise and legitimacy is, as such, grounded on professional knowledge.” Paulsen (2008: 54).

Det kan også hevdes at avdelingene er autonome og har få kontaktpunkter med andre avdelinger i skolen. Mellomlederne kan ses på som ”stattholdere” i sine avdelinger og yrkesdomener, hvor påvirkningen fra andre kan være relativt liten. Eksempelvis har restaurant- og matfag normalt lite samarbeid med byggfag. Skolens interne organisering er

ofte fragmentert, noe som særlig kommer til syne i kombinerte skoler, det vil si skoler som tilbyr både studiespesialiserende og yrkesfaglige opplæringsløp.

Konteksten for ledelse er også viktig. Figur 3 viser at mellomledelsen er bindeleddet til omgivelsene og mot arbeidslivsbedriftene. Mellomledere er også posisjonert for å integrere skole og arbeidsliv. I yrkesfaglig videregående skole er mellomlederen også ansvarlig for å forvalte forholdet til eksterne virksomheter som involveres i opplæring av elever og lærlinger. Samarbeidet med det lokale næringslivet er avgjørende for at elevene får mulighet til å fullføre videregående skole etter 2+2-modellen.

5.1.1 Spenninger, dilemmaer og rollekonflikter

Komplekse og motsigelsesfylte forventninger til skoleledelse fører til konfliktsituasjoner der lederen må foreta valg (Møller 1996). Internasjonal forskning på mellomledelse av videregående skoler viser relativt høy forekomst av rollestress, dilemmaer og konflikter (Bennett, Woods, Wise & Newton 2007). Møller (1996) tydeliggjør ulike former for dilemmaer for skoleledere. Dilemma beskrives som et begrep som tar opp alternative eller motsigelsesfylte orienteringer som man erfarer. Det rette svaret i en gitt situasjon fins ikke, og handlingsvalg bærer med seg både fordeler og ulemper. Møller henviser til Cuban (1992) når hun skriver at dilemmaer ”er konfliktfylte og diffuse situasjoner som krever etiske valg, fordi konkurrerende og sentrale verdier ikke kan tilfredsstilles samtidig.” (Møller, 1996: 45). Møller skisserer to hovedgrupper av dilemmaer for skoleledere:

- Styringsdilemma, for eksempel dilemmaet mellom hierarkisk styring og selvstyring
- Lojalitetsdilemma, for eksempel dilemmaet mellom elever/foresatte og lærerne eller lojalitet til overordnet myndighet versus personlige preferanser

Skolelederne i Møllers (1996) undersøkelse beskrev kritiske ledelsessituasjoner hvor konflikter eller problematiske møter med medarbeidere, foreldre eller overordnede dominerte. Skolelederne uttrykte oppgitthet over lærere opptrer uansvarlig eller ikke gjør jobben sin, avmakt overfor konflikter og at de kommer til kort når det gjelder å ta bestemte forhold i læreplanen på alvor. Samtidig mente skolelederne at det er vanskelig å vite hva som er mest tjenelig på kort og på lang sikt.

Møller siterer også Bergs (1990) undersøkelse av svenske skolelederes arbeid og arbeidsvilkår, som viste at det oppstår spenninger mellom skolelederens formelle oppdrag - legaliteten - og de forventningene som personalet har til ledelsen. Personalets forventninger dreier seg om en legitimitet som beskrives som en prosess der enkeltaktører og sosiale grupper strever for å få aksept for sine handlinger. Berg analyserte spenningene mellom den juridisk forankrede legaliteten og den sosialt bestemte legitimiteten for skolelederne, og fant blant annet at forholdet mellom skoleledere og lærere kan beskrives som en usynlig kontrakt. Kort fortalt går denne kontrakten ut på at lærerne har kontroll over undervisningens innhold og form, og skolelederne har kontroll på administrasjon om forvaltning (Møller 1996).

Norberg og Johansson (2007) refererer til Dempster og Mahonys (1998) i sin omtale av dilemmaer:

Ethical dilemmas arise when a course of action must be chosen from among a number of options, some of which may be inappropriate or wrong when judged from the standpoint of particular values and moral principles. (Norberg & Johansson, 2007: 282)

Norberg og Johansson (2007) undersøkte hvilke etiske dilemmaer svenske skolepolitikere, skolesjefer, rektorer og lærere erfarte. De fant stor variasjon i etiske dilemmaer på de ulike nivåene, men et vesentlig fellestrekk mellom aktørene var imidlertid opplevelsen av verdikonflikt mellom profesjonen og de personlige verdiene, særlig når det kom til barnas rettigheter. Et annet funn var at lojalitetskonflikter forekommer relativt ofte i skolen.

Verdikonflikter oppstår ofte på bakgrunn av ulike rolleforventninger. En skoleleder ofte både pedagogisk leder og administrativ, har ansvar overfor samfunnet, skoleeier og trenger samtidig legitimitet fra sine ansatte. Denne balansegangen kan ses på som en form for grensesetting. Skolelederen har ansvar for at skolens målsettinger reflekterer forventninger fra samfunnet, og at dette kommuniseres til de ansatte på en måte som blir forstått (Johansson & Begley 2008). En mellomleder i yrkesfaglig videregående skole opererer i skjæringspunktet mellom intern kompleksitet og ekstern avhengighet. Det er åpenbart at mellomlederen forholder seg svært mange og til dels motstridende mål, og mellomledere blir dermed svært eksponert for rollestress og spenninger (Bennett, Newton, Wise, Woods & Economou 2003). Rollekonflikter og stress kan også oppstå som en følge av ulike verdier. Norberg og Johansson (2007) skriver: "Conversely, when personal and professional values diverge, one

can predict ambiguity and avoidance as responses.” (Norberg & Johansson, 2007: 278). Rollestress kan altså medføre både ubehag og beslutningsvegring.

5.2 Verdbasert ledelse og skolens særtrekk

Skoleledelse skiller seg i vesentlig grad fra ledelse av andre typer virksomheter. En sentral begrunnelse for at ledelse av utdanning og læring er i en særstilling, knyttes på ulike måter til normer og verdispørsmål, etikk og moral. Møller understreker forskjellen mellom skolen og private selskaper når hun skriver: ”I motsetning til private selskaper har skolen i lang tid vært preget av en omsorgs- og ansvarsetikk hvor det primære målet er å bidra til gode samfunnsborgere.” (Møller, 2004: 174)

MacNeill, Cavanagh og Silcox (2003) begrunner sin vektlegging av etikk ut fra skolens ansvar for å forme fremtidige generasjoner: “Schools, because of their role in the enculturation of future generations, are necessarily involved in moral and ethical issues”. (MacNeill et al. 2003: 7). De henviser til Fullan (2001) og fastslår at det er viktig at skolens moralske begrunnelse inkorporeres i alle deler av den strategiske planleggingen, for eksempel i skolens visjon.

Fuglestad (2006) uttrykker det slik: ”Leiing i skulen handlar om å realisera verdier, og er derfor i sin djupaste grunn ei moralsk oppgåve.” (2006: 192). Fuglestad siterer den amerikanske skoleforskeren Thomas Greenfeld som sterkt har understreket nettopp verdiaspektet ved skoleledelse. Bevissthet om verdier, ansvar og valg omtales her som selve grunnlaget for ledelse, og at skoleledelse alltid vil være knyttet til et sett av verdier som skolen bygger på og forsøker å realisere. Fuglestad peker på at den norske skolen bygger på et verdigrunnlag nedfelt i lover og generelle læreplaner, og at de generelle formuleringene for eksempel om demokrati og menneskerettigheter må konkretiseres i skolen for å gi retning til og mening i det daglige læringsarbeidet. Ledelse i skolen må bestemmes i relasjon til formålet for skolen, og disse verdiene er formulert i læreplanene.

Norberg og Johansson (2007: 277) mener at kompetanse i å vurdere etiske konsekvenser av handlinger, er en forutsetning for å være en kompetent skoleleder. For å få dette til, mener de at alle som jobber i skolen må kunne avdekke og analysere hvilke verdier som står på spill, samt å kunne harmonisere didaktisk rasjonalitet med etisk rasjonalitet.

I en undersøkelse av rektorer i skoler i krevende endringssituasjoner, fant Harris og Chapman (2002) at lederne var i stand til å kombinere et moralsk formål (moral purpose) for skolen med en vilje til samarbeid:

...effective leaders in SFCC are able to combine a moral purpose with a willingness to be collaborative and to promote collaboration amongst colleagues, whether through teamwork, or extending the boundaries of participation in leadership and decision-making. (Harris & Chapman, 2002: 2)

Visjonen viste seg viktig for disse ledere, og visjonen ble gjort eksplisitt på flere måter: “The heads in the study communicated their personal vision and belief systems by direction, words and deeds.” (Harris & Chapman, 2002: 7). Visjoner og verdier viste seg å forme skolelederens relasjoner til sine medarbeidere og studenter. Samtidig ble også visjoner og verdier formet i de samme relasjonene.

5.2.1 Uformelle verdier

Ledere og lærere i et fellesskap har som regel lik bakgrunn i og med sin utdanning. Ledelsen har ansvaret for å utvikle skolen som et fellesskap og ledelse av undervisning henger tett sammen med både makt og verdier (Skrøvseth & Stjernstøm 2006). Organisasjoner kan også utvikle uformelle normer og verdier gjennom såkalte intitusjonaliseringsprosesser som fører til at de får en bestemt verdimesig profil. De uformelle normene og verdiene gir en moralsk eller etisk ramme for organisasjonsmedlemmene. Medlemmene får dermed også normative, uformelle regler for hvilke holdninger og handlinger som oppfattes som passende. Verdier representerer uformelle normer som har vokst gradvis frem over tid, og som legger føringer på hva som er passende tekning og handling. Verdiene legger en ”moralsk” ramme rundt mål og aktiviteter (Christensen et al. 2004). Påvirkning av elevenes opplæring i yrkesetikk har med verdibasert ledelse å gjøre. For skolelederen handler det både om å ivareta viktige mål- og styringsdokumenter for eksempel i form av læreplaner.

Det kan tenkes både positive og negative sider ved å institusjonalisere uformelle normer og verdier i en organisasjon. Det er for eksempel mulig å se for seg at de uformelle verdiene går ut over hva som er allment akseptabelt. Verdibasert ledelse vil da dreie seg om å bringe de uformelle verdiene i overensstemmelse med skolens offisielle mandat og etiske spilleregler.

5.3 Moralsk ledelse, etisk ledelse

Bush og Glover (2003) har i rapporten *School Leaderships: Concepts and Evidence* presentert ulike tilnæringer til skoleledelse. De beskriver moralsk ledelse som en ledelsestilnærming med et fundament i lederens verdier og antakelser, og at moralsk ledelse gir skolen en tydelig begrunnelse ("purpose"). De omtaler i hovedtrekk to ulike perspektiv på moralsk ledelse (moral leadership):

- Fokus på den individuelle lederens egne verdier og etikk
- Fokus på relasjoner og maktfordeling både internt og eksternt

Fokus på den individuelle lederen beskrives som en normativ tilnærming og plasseres innenfor et tydelig og symbolsk lederskap. Denne tilnærmingen vurderer lederens egne verdier og etikk som selve utgangspunktet for å kunne utøve ledelse. Bush og Glover henviser her til West-Burnham (1997) i sin omtale av ledelse som kan beskrives som "moralsk". Den *første* tilnærmingen beskrives som spirituell. Her vektlegger lederen mer overordnede perspektiver. Lederen selv har et sett av prinsipper som grunnlag for en selvbevissthet som kommuniseres ut i organisasjonen. Den *andre* tilnærmingen tar tak i lederens moralske mot (moral confidence). En leder med moralsk mot, beskrives som en som er i stand til følgende:

- demonstrate causal consistency between principle and practice
- apply principles to new situations
- create shared understanding and a common vocabulary
- explain and justify decisions in moral terms
- sustain principles over time
- reinterpret and restate principles as necessary (Bush & Glover, 2003: 15)

Disse formuleringene viser en klar vektlegging av prinsipper som utgangspunkt for å utøve moralsk ledelse. Robert J. Starratt (2005) ønsker at utdanningsledere skal rette mer oppmerksomhet mot det han beskriver som et neglisjert område i deres arbeid, nemlig den moralske dimensjonen i læring og undervisning ("*the moral character of learning and teaching*"). Etter Starratts oppfatning er det to årsaker til at dette temaet blir forsømt. For det første tar ikke relevant litteratur opp læring av elever som en moralsk oppgave. For det andre er det behov for en diskusjon om hvordan man kan videreutvikle og øke den moralske delen

av elevenes læring. Starratt fokuserer på at forberedelse til arbeidslivet ikke er skolens eneste mål, og at læringens moralske dimensjon kan deles i tre egenskaper eller dyder ("virtues"):

- the virtue of presence
- the virtue of authenticity
- the virtue of responsibility

Egenskapen autentisk (authenticity) mener Starratt dreier seg om mest grunnleggende moralske utfordring, nemlig å være "ekte". Dette er en egenskap som forutsetter dialog, fordi man kun er autentisk i forhold til andre. Starratt knytter autensitet til handlinger og til ulike roller. Han skriver: "*Authenticity is revealed in our actions, in our acting out the various social and cultural roles we play.*" (Starratt, 2005: 404). Starratt tar blant annet til orde for en utvidelse av læreplaner for å bidra i denne retningen og at læreplanene må relateres til elevenes personlige verden. Han stiller følgende spørsmål:

What purpose is served by accumulating an encyclopaedic knowledge of the world if that knowledge provides no sense of who one is, no sense of how to live one's life, no sense of membership in the larger communities that make up these worlds, no sense of moral purpose? (Starrett, 2005: 406).

Dale (1997) skriver at undervisning er sterkt forbundet med individenes dannelsesprosesser, og understreker at undervisningens tekniske kunnskap trenger å bli rammet inn av etikk og moral: "For å beskrive, fortolke, analysere og bedømme god undervisning, trenger vi som pedagoger "a language of morality"." (Dale, 1997: 15). I den grad etikk blir tatt opp i lærerutdanningen, mener Dale at det er individets utvikling innenfor utviklingspsykologi og oppdragelsesteori som fokuseres. Han legger vekt på betydningen av et fagspråk for å forbedre selvrefleksjonen i utdanningssystemet som helhet. Dale skriver:

Dersom pedagogikken i hovedsak reduseres til å tjene formidlingen av de enkelte fagene, står vi altså igjen med en lærerutdanning uten et fagspråk for etisk rasjonalitet i et godt skolesamfunn. (Dale, 1997: 79).

5.4 Demokratisk ledelse

Johansson og Begley (2008) beskriver at demokratisk ledelse både kan være en nødvendig og riktig tilnærming til ledelse i skolen, og begrunner dette både ut skoleledelsens natur, konteksten i samfunnet rundt og det ideologiske mandatet skolen hviler på. De understreker skoleledelse er kontekstavhengig og at det dermed ikke kan gis oppskrifter på hvordan man løser dilemmaer. Demokratisk lederskap i skoler forutsetter imidlertid at skoleledere må bli reflekterende praktikere og autentiske i sin lederpraksis. For å oppnå dette er det nødvendig med dialog om etiske spørsmål i skolen. Ledelse av en organisasjon omfatter også å forholde seg til påvirkning fra samfunnet rundt. Verdikonflikter kan oppstå mellom individet på den ene siden og profesjonen, organisasjonen, arbeidsliv og storsamfunn på den andre.

Den enkeltes personlige og profesjonelle identitet formes i skjæringspunktet mot omverdenen, og verdier stammer dermed fra flere ulike kilder både internt og eksternt. Verdikonflikter kan oppstå mellom de ulike arenaene, for eksempel kan det oppstå verdikonflikt mellom den enkelte ansattes personlige verdier og organisasjonens uttrykte verdier. Johansson og Begley (2008) mener at det viktigste lederverktøyet for demokratiske skoleledere er evnen til å sette agendaen i skolen. I tillegg til å sette av tid til egen analyse og refleksjon og å promotere dialog om skolens grunnleggende verdier og mål, er det viktig å lede den pedagogiske debatten i organisasjonen. De skriver:

A democratic and ethical leader sees a clear connection between work assignments, the national and local political goals, and the schools operational philosophy. (Johansson & Begley 2008: 16).

Woods (2006) mener at en demokratisk kjerneverdi gjør at skoleledelsen må engasjere seg i skolekulturen og sørge for at visjon og verdier omfatter slike demokratiske idealer. Woods (2006) mener visjonen må omfattes av den daglige refleksjon i skolen. Skolens verdigrunnlag og hvordan verdigrunnlaget kommer til uttrykk i hverdagen er sentralt når ledelse skjer som demokratisk praksis. Et demokratisk verdigrunnlag ikke nødvendigvis betyr at flertallet har rett, men at beslutninger må rettferdiggjøres ut fra hvilket hensyn som er tatt til de mindre privilegerte. For å oppnå dette påhviler rektor blant annet å sørge for håndtering av verdikonflikter og kollektiv meningsdannelse slik at enighet oppnås på en legitim måte (Møller & Presthus 2006).

Demokratisk ledelse kan imidlertid i seg selv være en kilde til rollekonflikter for en leder, noe som i relativt liten grad problematiseres i teoriene presentert i dette kapitlet. Fokus på de mindre privilegerte fanger for eksempel ikke opp saker eller situasjoner hvor gruppen er enig om å gå utover internt regelverk, bransjeregler eller lovverk. Det er dermed mulig å se for seg at demokratisk vedtatte beslutninger kan være i strid med viktige verdier, etisk diskutabile eller omfatte direkte lovbrudd. Demokratisk og moralsk/etisk ledelse overlapper ikke nødvendigvis hverandre.

Demokratisk ledelse er dialogisk, men dermed også et spenningsfelt. Demokratisk ledelse er altså ikke det samme som verdibasert ledelse, tiltross for at demokratiske verdier verdsettes høyt i skolen. Det er fullt mulig å være en demokratisk skoleleder som neglisjerer viktige verdispørsmål. Det er derfor en innebygd målkonflikt mellom å være demokratisk og holde verdier høyt.

5.5 Oppsummering

Mellomledelse i yrkesfaglig videregående skole er en kompleks lederrolle som har innbygget flere mulige rollekonflikter, dilemmaer og spenninger. Det er god grunn til å hevde at skoleledelse skiller seg vesentlig fra ledelse i andre typer organisasjoner. Skolens kjerne og begrunnelse gir begrunnelse for at ulike tilnærminger til verdibasert og moralsk/etisk ledelse gir fruktbare perspektiver. I tillegg er det tydelig at mange - og kanskje de fleste - lederoppgaver i skolen har innslag av verdier eller forutsetter etisk refleksjon. Etikk i skolen rommer imidlertid mange fenomener og mulige tilnæringsmåter. Demokratisk ledelse kan ha innebygget en konflikt i forhold til verdibasert ledelse.

I neste kapittel vil jeg gjøre rede for min metodiske tilnærming i en intervjuundersøkelse av fire mellomledere i yrkesfaglig videregående skole. Målet med undersøkelsen er å kartlegge hvordan respondentene reflekterer over yrkesetikk i opplæringen. Jeg gjør rede for undersøkelsesdesign, metodevalg, bearbeiding av empiriske data og ulike kvalitetsvurderinger.

6. Metode, datainnsamling

I dette kapitlet vil jeg beskrive og begrunne mine valg av metodisk tilnærming. Målet med datainnsamlingen samsvarer med prosjektets problemstilling, nemlig å kartlegge hvordan mellomledere i yrkesfaglig videregående skole reflekterer over yrkesetikk i opplæringen. Jeg gjør rede for valg og begrunnelser av forskningsfelt, undersøkelsesdesign, metodevalg og bearbeiding av datamaterialet. Avslutningsvis drøfter jeg kvaliteten på undersøkelsen gjennom validitets- og reliabilitetsvurderinger, samt presenterer forskningsetiske problemstillinger knyttet til det å undersøke et tema som kan oppleves som sensitivt for respondentene. Anonymisering er der et viktig poeng.

6.1 Valg av forskningsfelt

Forskning starter gjerne med undring og med et spørsmål (Kleven 2002). Min undring startet med interesse for etikkopplæring for elever og en oppmerksomhet i forhold til hvilke etiske problemstillinger elever og lærlinger opplever i møtet med arbeidslivet. Det er relativt få forskningsbidrag på dette området i Norge.

Jeg har tidligere vært med på å gjennomføre to undersøkelser med yrkesetikk som tema. Målgrupper for undersøkelsene har vært henholdsvis elever i yrkesfaglig videregående skole og lærlinger i Oslo kommune²⁴. Undersøkelsen av elever i yrkesfaglig videregående i 2007²⁵ var gjort med elever i utdanningsprogram for hotell- og næringsmiddelfag og byggfag²⁶ som målgruppe (Brinkmann & Henriksen 2008). Begrunnelsen for å velge disse utdanningsprogrammene var at bransjer elever fra disse utdanningsprogrammene rekrutteres til, har fått mye oppmerksomhet på grunn av lav yrkesetisk standard. Norske nyhetsmedier har i perioder svært ofte rapportert om brudd på ulike lovverk og bransjenormer eller

²⁴ 271 lærlinger deltok i digitalt gjennomført survey sommeren 2008. 1 av 4 lærlinger oppga å ha opplevd vanskelige situasjoner på jobben, og beskrev kort hva de vanskelige situasjonene gikk ut på. Undersøkelsen omfattet også seks ulike etiske problemstillinger basert på pilotundersøkelsen av yrkesfagelever. Dette materialet er ikke ferdig analysert.

²⁵ I august 2007 fikk vi antatt og publisert en fagartikkel i et internasjonalt tidsskrift - Journal of Business Ethics – på bakgrunn av denne undersøkelsen. Funn fra denne studien ble også omtalt i fag- og nyhetspresse, for eksempel i Aftenposten: <http://forbruker.no/jobbogstudier/jobb/article2107488.ece>

²⁶ Etter Kunnskapsløftet: Utdanningsprogram for restaurant- og matfag (RM) og Utdanningsprogram for bygg- og anleggsteknikk (BAT)

økonomisk kriminalitet i disse bransjene. I mange tilfeller avgjør også bransjetilhørighet hvilke særegne etiske problemstillinger elever og lærlinger vil møte.

Resultater fra tidligere undersøkelser og oppmerksomhet fra nyhetsmedier gjorde det naturlig å bruke mellomledere fra restaurant- og matfag (RM) og bygg- og anleggsteknikk (BAT) som respondenter. De to tidligere gjennomførte undersøkelsene ble et naturlig bakteppe for utvikling av problemstilling og under forberedelse og gjennomføring av datainnsamlingen. Fokuset på yrkesetikkbegrepet medfører at det ikke er lærerens eller skolelederens profesjonsetikk som er tema for denne undersøkelsen, men derimot den pedagogiske lederens refleksjon over yrkesetikk som del av elevenes opplæring.

6.2 Et kvalitativt forskningsdesign

Målet med undersøkelsen i dette prosjektet er å belyse mellomlederens refleksjon om yrkesetikk. Som forsker er jeg dermed interessert i respondentenes perspektiv på fenomenet jeg studerer, og jeg ønsker å benytte respondentenes egne utsagn som dokumentasjon på deres perspektiver på yrkesetikk i opplæringen. Problemstilling kan dermed omtales som analytisk beskrivende (Grønmo 2007). En slik målsetting gjør at en intervjuundersøkelse er en egnet metode til å samle relevant datamateriale.

En kvalitativ forskningstilnærming gir muligheten for å gå i dybden i respondentens forståelsesverden og det er dermed respondentenes eget perspektiv som er det sentrale i undersøkelsen (Johannessen, Tufte & Kristoffersen 2006, Tiller 1999). I denne undersøkelsen består datamaterialet av muntlige utsagn, og ikke tall. Datamaterialet må både bearbeides og fortolkes av forskeren.

6.3 Om kvalitative forskningsintervju

Et intervju kan sammenliknes med en hverdagslig samtale, men samtidig har forskningsintervjuet et faglig innhold (Kvale 1997). Mine intervjuer hadde som formål å få tak i respondentenes perspektiver på og oppfatninger av yrkesetikk i opplæringen gjennom deres refleksjon. Et bilde på min tilnærming til intervjuene, er uttrykket ”reisende”. En reisende i denne sammenhengen er en forsker som går rundt i et landskap og studerer landskapet *sammen med* befolkningen (respondenten). I etterkant blir datamaterialet bearbeidet. Denne

”reisen” kan både føre til ny kunnskap og til den som reiser også forandres. Et alternativt bilde på forskningsintervjuet er ”gruvearbeider”, hvor intervjuere skal hente frem skjulte skatter – data eller kunnskap – som respondenten sitter med (Kvale 1997). I min undersøkelse ble også denne metaforen illustrerende ved at jeg oppdaget helt nye betraktninger på fenomenet jeg studerer. Et eksempel på dette var respondenten Carl som direkte forklarer deler av frafallet i yrkesfaglig videregående opplæring med at elevene opplever møtet med praksisbedriftene som for tøft.

Ifølge Kvale (1997) innebærer metaforen ”reisende” et postmoderne blikk på samfunnsforskningen basert på samtaler, mens metaforen ”gruvearbeider” antyder en oppfatning av samfunnskunnskap som noe som er ”gitt”.

6.4 Analyse og fortolkning av datamaterialet

Analyse betyr i sin opprinnelige form å knyte opp, dele opp i biter eller elementer (Kvale 1997). Analyse og fortolkning av et innsamlet datamateriale eller en tekst, er den mest problematiske delen i et forskningsprosjekt. Tekstbegrepet kan tolkes *snevert* med krav om den må være sammenhengende, ha et tema, være del av en kommunikativ handling og basere seg på en sjanger. Tekst kan også gis en *videre* definisjon som inkluderer hendelser, bilder, teater, film, arkitektur, etc. Alle typer tekst forutsetter imidlertid kommunikasjon eller samhandling og at teksten gir mening (Brekke 2006).

Brekke (2006) henviser til Askeland (1996) som påpeker at tekst kan ha mening i seg selv, eller den kan få mening ut fra den sammenhengen den kommer frem i. Analysen og fortolkningen er dermed kontekstavhengige. Samtidig er en skriftlig tekst mindre kontekstavhengig enn for eksempel et kunststykke. Forskerens forventninger til teksten påvirker også tekstens mening. Dersom teksten er utskrevne intervjuer, observasjon eller feltnotater, er det vanlig at teksttolkning og tekstskepning overlapper hverandre. Brekke skriver:

Forsker er da medskaper av den teksten som så skal danne datagrunnlaget for prosjektet. Det er forskeren som har satt sammen enkeltutsagn fra informantene til en sammenhengende tekst. Både informant og forsker er derfor begge skapere av teksten. (Brekke, 2006: 21)

Dette innebærer at jeg som forsker kjenner til konteksten som teksten - eller intervjudataene - ble til under. Både ved å gjennomføre intervjuet og ved selv å skrive ut intervjuene, blir jeg kjent med mer enn respondentenes uttrykte ord og formuleringer. Jeg observerte mimikk og ansiktsuttrykk, la merke til nøling, tankepauser og det som kan oppfattes som ironi eller sarkasme. En ulempe med dette er at jeg ubevisst kan legge mine egne opplevelser, verdier eller fordommer inn i informantens budskap når jeg senere sammenfattet og oppsummerte (Brekke 2006). Dersom jeg innledningsvis hadde enn antakelse om at mellomlederne ikke hadde særlig fokus på yrkesetikk i sin rolle som pedagogiske ledere, kan en slik hypotese *i seg selv* bidra til å forme min tolkning av intervjudataene.

Brekke henviser til Svennevig m.fl. (1995) i sin omtale av kritisk tekstanalyse. I en kritisk tekstanalyse ser man ikke etter hva teksten faktisk sier, men hvordan en mening er uttrykt i bestemte situasjoner og hvordan meningen er formulert. Ved en slik tilnærming til tekstanalyse ser forskeren etter det som står ”*mellom linjene*”, og hvilke hensikter og formål en tekst har. Når jeg som forsker tolker mine intervjudata, gjør jeg det ut fra min problemstilling og min førforståelse av temaet, og siden de fleste ytringer i en ordbasert tekst kan ha ulike betydninger og kan tolkes på flere måter, er det en viss fare for at jeg ”ser det jeg er ute etter å se”.

6.5 Valg av respondenter og innhenting av data

Jeg har gjort en skjønsmessig utvelging av respondenter (Lund 2002). Jeg ønsket å finne respondenter med lang arbeidslivspraksis i eget yrkesfag før de begynte å arbeide i skolen. Jeg ønsket også respondenter med lang erfaring som mellomledere i yrkesfaglig videregående skole. Samtidig er det viktig at de var praktisk tilgjengelige og de ikke har deltatt i kompetanseheving eller samlinger om yrkesetikk hvor jeg på en eller annen måte har vært en bidragsyter. Årsaken til dette er at jeg vil avverge muligheten for at respondentene har gjort seg opp en mening om meg som forsker eller mitt faglige tema på forhånd. Jeg har valgt å gå utenfor mitt eget fylke for å unngå det samme fenomenet.

For å finne frem til aktuelle kandidater benyttet jeg mitt uformelle nettverk knyttet til mitt yrke, men også gjennom ILS. Alle respondentene i denne undersøkelsen innfrir kravene over.

6.5.1 Hvem er respondentene?

Respondentene i denne undersøkelsen har lang erfaring fra offentlig yrkesfaglig videregående skole. De har fra 12 – 19 års erfaring som mellomledere i et utdanningsprogram som hører inn under deres egen fagkompetanse. De har dermed selv yrkeskompetanse. Samtlige har personalansvar. To av respondentene har kun personalansvar for yrkesfaglærerne ved sin avdeling, mens de andre to også har personalansvar for fellesfaglærere. Respondentene er likt fordelt på to fylkeskommuner.

Alle fire respondentene er menn. Jeg er i utgangspunktet ikke ute etter å studere eventuelle kjønnsforskjeller i dette prosjektet. Carol Gilligans (1982) forskning kan imidlertid tyde på at kvinner og menn har ulik tilnærming til etiske problemstillinger, for eksempel at mellommenneskelige hensyn og omsorg er viktigere for kvinner. Dermed kunne det vært en fordel dersom minst en av respondentene var en kvinne. Det lot seg dessverre ikke gjøre i denne undersøkelsen. Jeg var kun i stand til å finne en kvinnelig mellomleder fra mine utvalgte utdanningsprogram i de to fylkeskommunene jeg hentet respondenter fra. Den kvinnelige lederen var dessverre ikke tilgjengelig for intervju.

6.5.2 Gjennomføring av intervju

Samtlige intervjuer ble gjennomført på respondentens arbeidsplass i en videregående skole. Respondentene valgte selv omgivelser for intervjuet, tre valgte sitt eget kontor, en valgte et felles møterom. Intervjuene ble gjennomført i løpet av mars 2009, og de hadde en varighet fra 46 til 58 minutter.

Metodevalget stiller store krav til forberedelser (Kleven 2002). Før hvert enkelt intervju hadde jeg forberedt meg grundig ved hjelp av intervjuguide (vedlegg 1), og også planlagt en rekke mulige oppfølgings spørsmål. Intervjuguiden har en gjennomtenkt struktur hvor temaer naturlig snevres inn og konkretiseres. Dermed skapes også en progresjon i intervjuet gjennom at temaene går fra det generelle og til det spesifikke. I intervjusituasjonen viste det seg likevel vanskelig å holde malen slik den var beskrevet i intervjuguiden. Intervjuet kan beskrives som semistrukturert eller delvis strukturert (Johannessen et al. 2006), hvor jeg styrte samtalen ut fra intervjuguiden, men samtidig også tillot respondentene å uttrykke seg om det de oppfattet som nærliggende temaer som ikke var omtalt spesifikt i intervjuguiden.

Etter min vurdering hadde den ene av respondentene sannsynligvis forberedt seg på intervjuet i større grad enn de andre. Denne forberedelsen ga seg uttrykk i at respondenten ikke i like stor grad trengte tenkepauser i løpet av intervjuet og at han virket tryggere på innholdet. Jeg oppfattet respondenten slik at han ønsket å formidle at han selv var ”flink” på området jeg undersøkte. En annen forklaring kan selvfølgelig være at vedkommende i utgangspunktet hadde høyere bevissthet omkring etikk i opplæringen. Tre respondenter var trolig spontane i sine svar, noe som kom til uttrykk ved at de tok til dels lange tenkepauser og at de strevde med å finne ord og formuleringer. Stillhet kan være vanskelig i samtaler med fremmed mennesker. Min tidligere erfaring som journalist gjør meg bevisst på denne utfordringen og respondenten fikk den tiden han trengte uten å få hjelp fra meg med å formulere sine svar.

Jeg vil si at samtlige intervjuer ble gjennomført i en positiv stemning. Intervjusituasjonen ble av meg opplevd som relativt åpen og tillitsfull. Samtidig ante jeg under ett av intervjuene at respondenten var motvillig til å snakke om enkelte temaer, for eksempel at lærerne tar betalte oppdrag i tillegg til lærerjobben.

6.6 Analysestrategi og presentasjon av intervjudata

Mine data var samlet inn gjennom intervju som ble tatt opp ved hjelp av digital opptaker. Under det første intervjuet sviktet den stemmeaktiverte digitale diktafonen, slik at jeg kun har bruddstykker av intervjuet på bånd. Kvaliteten på lydopptak fra de tre resterende intervjuene var svært god.

I etterkant skrev jeg ned eller transkriberte hele intervjuet i tekstformat. Jeg vurderte aldri å få noen andre til å bidra i denne fasen fordi jeg ønsket å bli ”kjent” med respondentenes egne formuleringer, deres tonefall, når de tok tenkepauser, når de lo, etc. (Brekke 2006). Transkripsjonene skal fungere som et verktøy for meg for å tolke det som kom frem under intervjuene. Selv om mitt datamateriale ble produsert i muntlig form, overføres dataene likevel til skriftlig tekst gjennom transkripsjonsprosessen. Kvale advarer mot en for sterk fokusering på transkripsjonene fordi det kan føre til at analysen blir fragmentert (Kvale 2001). Dette har jeg forsøkt å forhindre ved flere ganger å lese igjennom de transkriberte intervjuene i sin helhet.

6.6.1 Analyse av intervjudata

Koding av analysematerialet gjøres for å skape oversikt gjennom forenkling og sammenfatning av tekstens innhold. De nedskrevne intervjudataene ble i denne undersøkelsen gjennomlest og kategorisert i flere omganger. Jeg benyttet både åpen koding og selektiv koding (Grønmo 2004). Den åpne kodingen ble foretatt først, hvor jeg forsøkte å kategorisere viktige innholdselementer i rådataene. Målet var å beskrive respondentenes perspektiv på yrkesetikk i opplæringen. Selv om kodingen kan beskrives som åpen, ga problemstillingen og dens underspørsmål en rettesnor for hvordan jeg organiserte materialet. Samtidig var gjennomgangen åpen nok til at jeg gjorde overraskende funn i respondentenes utsagn.

Resultatet av den åpne kodingen ble senere også benyttet til å konstruere to matriser som illustrerer empiriske funn i denne undersøkelsen. Tilnærmingen til materialet kan beskrives som induktiv hvor jeg med utgangspunkt i intervjudataene, den transkriberte teksten og koding av denne, har konstruert matriser med utgangspunkt i intervjudataene. Matrisene er bygget ut fra informantenes oppfatninger av:

- Begrepet yrkesetikk fordelt på respondentene
- En konseptuell fremstilling av fenomenet yrkesetikk

Matrisene visualiserer variasjon og spredning mellom respondentens begrepsoppfatning og gir en samlet oversikt over fenomenet yrkesetikk slik det er beskrevet i det empiriske grunnlaget. Kategoriseringen skal tjene flere formål, for det første danner kategoriene utgangspunkt for utforming av matriser i form av visuelle modeller eller ”trær”. Det viste seg at respondentene har relativt ulike oppfatninger og perspektiver på yrkesetikk, og modellene gjør det enkelt å visualisere denne variasjonen. Modellene oppsummerer også vesentlige funn i undersøkelsen på en lettfattelig måte for lesere av denne rapporten. Gjennom kategoriseringen har jeg dermed også foretatt en form for teoribygging ut fra mitt kvalitative datamateriale.

6.6.2 Presentasjon av intervjudata

I presentasjon og drøfting av intervjudataene har jeg i relativt stor grad valgt å benytte sitater fra respondentene. Disse sitatene er ordrette gjengivelser slik jeg har oppfattet dem i lydopptaket. Sitatene tjener flere ulike formål:

-
- de illustrerer og eksemplifiserer viktige temaer og poeng
 - de eksemplifiserer tema som blir lite omtalt
 - de bidrar til å få frem likhetstrekk og forskjeller mellom respondentene

Bruk av sitater kan føre til at fortellingen som kom frem under intervjuet blir fragmentert og redusert til enkeltavsnitt, setninger eller ord, og at helheten i fortellingen kan forsvinne (Kvale 1997). Dette har jeg forsøkt å forhindre ved å være kritisk til hvilken sammenheng uttalelsene var en del av.

Jeg har også benyttet meningsfortetting hvor jeg har forkortet respondentenes uttalelser til kortere formuleringer (Kvale 1997). I disse tilfellene har jeg etterstrebet å gjengi respondentens budskap, men med færre ord. En mulig fare med denne måten å gjengi intervjudata på, er at jeg ubevisst kan påvirke budskapet til bedre ”å passe” mitt formål.

6.7 Kvalitetsbetraktninger

6.7.1 Validitet

Grønmo (2004) skiller mellom tre typer validitet i kvalitative forskningsopplegg, kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Kompetansevaliditeten dreier seg om forskerens kompetanse til å samle inn data i det aktuelle forskningsfeltet. Uttrykket ”kompetanse” refererer seg her til forskerens erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner i datainnsamlingen. I dette prosjektet vurderer jeg mine egne forutsetninger som relativt gode. Jeg har tidligere vært forskningsassistent i et prosjekt som forsket på etikk og kjønnsforskjeller blant topp- og mellomledere i NHO, jeg har forsket på etikk i yrkesfagene og undervist i etikk som en del av mine arbeidsoppgaver som ansatt i Høgskolen i Akershus. I tillegg har jeg i seks år jobbet i en stor yrkesfaglig videregående skole, både med undervisning og med skoleutvikling.

Den kommunikative validiteten bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er dekkende i forhold til problemstillingen i undersøkelsen. Dialogen kan skje med respondenter eller med andre forskere. Det er i denne undersøkelsen ikke foretatt en systematisk aktørvalidering ved at kildene har fått muligheten til ”å godkjenne” min

fremstilling. Min veileder har imidlertid bidratt aktivt i denne prosessen, og har dermed også bidratt til å øke den kommunikative validiteten.

Pragmatisk validitet viser til i hvilken grad datamaterialet og resultatene i en undersøkelse danner grunnlag for bestemte handlinger, og sier noe om i hvilken grad bestemte handlinger kan påvirkes av studien. Det er ikke et mål for min undersøkelse å bidra til endring av praksis hos respondentene, og pragmatisk validitet er dermed mindre relevant. Samtidig vil jeg ikke se bort fra at respondentene på ulike måter kan ha endret sin praksis som følge av min undersøkelse. En av respondentene uttrykte for eksempel at han hadde dårlig samvittighet når det gjaldt å sette etiske spørsmål på dagsorden for sine medarbeidere, og det kan tenkes at dette prosjektet har bidratt til større fokus på yrkesetikk i etterkant.

6.7.2 Spesielt om begrepsvaliditet

Begrepsvaliditeten omhandler forholdet mellom det som undersøkes og dataene som blir samlet inn (Johannessen et al. 2006). Diskusjoner om yrkesetikk i skolen kan være vanskelig nettopp fordi begrepsinnholdet i yrkesetikk ikke er tydelig eller felles. Jeg må derfor være nøye med å gjennomføre undersøkelsen på en slik måte at den ”måler det jeg tror jeg måler” (Johannessen et al. 2006). For å få klarhet i respondentens forståelse av begrepet yrkesetikk, ble det stilt som et åpent spørsmål i første del av intervjuene.

Temaet yrkesetikk og vanskelige situasjoner i skole og på arbeidsplassen kan være et sensitivt tema for mellomlederne. Det er ikke sikkert at mellomlederne legger særlig vekt på opplæring i etikk. I så fall kan det være vanskelig å uttrykke at de ikke fokuserer særlig på etiske temaer, og det kan være vanskelig å svare ærlig. Dette har jeg forsøkt å ta hensyn til i utviklingen av intervjuguiden ved å jobbe bevisst med rekkefølge på spørsmålene. Strukturen i intervjuet er likevel ingen garanti for sannferdige svar.

Det er tidligere antydnet mulige interessekonflikter mellom skoler og fylkeskommunens fagopplæringsavdeling på den ene siden og arbeidslivet på den andre. Samtidig er skolen avhengig av bedrifter og virksomheter for at elevene skal kunne gjennomføre ulike praksisopphold og få læreplass. Dette avhengighetsforholdet kan også gjøre det vanskelig for mellomlederne å kritisere virksomhetenes behandling av elever og lærlinger eller virksomhetens kultur og praksis på andre områder. Et eksempel på motstand er en av

respondentene som måtte bearbeides relativt lenge under intervjuet før han fikk seg til å beskrive kritikkverdige forhold i egen bransje. Validiteten ved denne undersøkelsen kan dermed bli truet både ved at selve temaet kan oppleves som vanskelig og kontroversielt og ved at begrepene i undersøkelsen kan tolkes på flere måter og misforstås.

I utvikling av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene vil det være avgjørende at begrepsvaliditeten er god. Respondentene fikk en kort, muntlig orientering om hva jeg ønsket å snakke med dem om på telefonen. I tillegg ble temaet skrevet ned i brev sendt respondentene på forhånd. Dette kan føre til at respondenten forbereder seg på en slik måte at han vil fremstå som ”flink”.

6.7.3 Reliabilitet

Reliabilitet refererer seg til datamaterialet pålitelighet og dens *stabilitet* angir graden av samsvar mellom ulike datainnsamlinger om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg (Grønmo 2004). Reliabilitetens *ekvivalens* kan vurderes ved å sammenlikne ulike forskeres beskrivelser av de samme forholdene eller ved at flere forskere vurderer samme datamaterialet. Både stabilitet og ekvivalens er vanskelig å vurdere fordi jeg ikke har funnet tilgjengelige forskningsbidrag som undersøker samme fenomen som jeg gjør i dette prosjektet. Min veileders gjennomgang av råmaterialet kan imidlertid ses på som et bidrag til å øke reliabilitetsekvivalensen og som en form for kvalitetssikring av mine resultater og funn.

Kleven (2002) mener at reliabiliteten også vil dreie som om hvilke spørsmål som stilles under intervjuet og om hvordan svarene blir tolket i etterkant. Dersom respondentene i intervjusituasjonen misforstår spørsmålsstillinger, vil det påvirke reliabiliteten i negativ retning. Reliabilitetsspørsmål kan i denne undersøkelsen handle om tilfeldige forhold som for eksempel:

- Respondentens tidligere erfaring med yrkesetiske problemstillinger fra egen bransje i næringslivet.
- Respondentens tidligere erfaring med yrkesetiske problemstillinger i egen skole, avdeling eller med egne ansatte.
- Respondentens tidligere erfaring med dilemmaer, spenninger og rollekonflikter i etiske problemstillinger.

6.8 Forskningsetikk

Temaet yrkesetikk kan i seg selv oppleves sensitivt for respondentene. I utgangspunktet hadde jeg også en forventning om at yrkesetiske temaer ikke var svært sentralt i mellomledernes bevissthet. Dersom det viser seg å stemme, kan det likevel være vanskelig for respondentene å sette ord på, siden yrkesetiske temaer er uttrykt i flere sentrale styringsdokumenter for skolen. I tillegg kan yrkesetikk berøre personlige og private forhold for eksempel knyttet til personlig økonomi. Kvale (2001) skiller mellom *det informerte samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser* som utgangspunkt for tre regler for hvordan man bør forske på mennesker. Anerkjennelsen av at etikk er et sensitivt tema å reflektere over for mine respondenter, gjør at jeg her gjennomgår Kvales kobling av forskningsetiske hensyn til syv ulike forskningsstadier og jeg beskriver hvilke tiltak jeg har gjort for å ivareta forskningsetikken i prosjektet:

Punkt nr 1. Tematisering: Forberedelsen av elever i yrkesetiske problemstillinger er lite kartlagt, samtidig som mange elever og lærlinger relativt raskt møter ulike etiske vanskeligheter i arbeidslivet. Gjennom mitt valg av tema kan jeg bidra til å sette et viktig tema på dagsorden.

Punkt nr 2. Planlegging: Erkjennelsen av at yrkesetikk er et sensitivt tema å reflektere over har gjort at jeg tydelig har uttrykt for respondentene at alle lydopptak, referater og utskrifter av intervjuene skal slettes etter at oppgaven er sensurert. Dette har jeg kommunisert både under første telefonsamtale, i brev til respondentene og som en innledning til selve intervjuet, ansikt til ansikt. Respondentene har gitt meg sitt informerte samtykke til å delta i undersøkelsen. Jeg har også gjort valg i løpet av prosjektet for å sikre konfidensialitet og vurdere konsekvenser for respondentene, for eksempel ved å utelate fylkeskommunale etiske retningslinjer fra drøftingen. Årsaken til det er at de fylkeskommunale etiske regelverkene er spesifikke og lar seg spore. Antallet mellomledere i mine utvalgte utdanningsprogram er såpass lavt at det kan være mulig å spore hvem respondentene er gjennom å tydeliggjøre hvilket fylke de kommer fra.

Punkt nr 3. Intervjusituasjonen: Jeg har underrettet respondentene om hvordan jeg ville gå frem for å anonymisere både dem som personer og skolen de er ansatt i. Jeg har også orientert om hvilke krav Norsk samfunnsvitenskaplig datatjenester stiller til lagring av datamaterialet.

Punkt nr 4. Transkribering: Kvaliteten på lydopptak fra intervjuene var svært god, og transkriberingen ble gjort relativt ordrett.

Punkt nr 5. Analysering: Jeg har ikke invitert respondentene til å lese igjennom råmaterialet eller kommentere på min tolkning av materialet. Dette begrunnes både ut fra tidsrammer og et ønske om å beholde det spontane i respondentenes uttalelser. Det kan innebære en svakhet fordi jeg kan ha feiltolket respondentenes svar og at de kunne bidratt til å utdype sine svar.

Punkt nr 6. Verifisering: Jeg har forsøkt å være forsiktig med å tolke respondentene slik at jeg tillegger dem meninger intervjudataene ikke direkte antyder. Det er likevel vanskelig fordi ord og formuleringer blir tolket av meg slik jeg oppfattet budskapet.

Punkt nr 7. Rapportering: Jeg har gitt respondentene fiktive navn²⁷ i rapporteringen. En åpen publisering av denne rapporten gjennom Universitetet i Oslo, skal ikke kunne medføre negative konsekvenser verken for respondentene, for skolene de representerer eller for skoleeier. Jeg vurderer også ytterligere publisering av resultatene fra dette prosjektet.

6.8.1 Ethiske regelverk utelates fra drøfting

Fylkeskommune etiske regelverk skal forplikte alle ansatte og tydeliggjør også hvilket ansvar som påhviler ledere spesielt. Regelverkene konkretiserer regler som markerer standarder for hva den enkelte ansatte kan gjøre, men sier også hvordan ledere skal følge opp regelverket i forhold til sine ansatte. Hvor sentrale fylkeskommune etiske regelverk er for en undersøkelse og en drøfting som dette, kan diskuteres. En konsekvens av løftet om anonymisering er at jeg ikke direkte kan benytte disse regelverkene som kilder i denne drøftingen. Det hadde vært interessant å vurdere mine informanternes svar opp mot etiske regler de har forpliktet seg til å følge gjennom sitt arbeidsforhold. Innholdet i regelverkene kunne også belyst dilemmaer og spenninger for mellomledere som opererer under ekstern avhengighet.

Jeg erkjenner at det er en svakhet med denne drøftingen at de etiske regelverkene ikke drøftes spesifikt i forhold til informantens utsagn. Ivaretagelse av mitt løfte om anonymisering veier likevel tyngst.

²⁷ A (Alf), B (Bjarne), C (Carl), D (David).

6.9 Oppsummering

Undersøkelsen i dette prosjektet har gitt et kvalitativt datamateriale bestående av lyd- og tekstfiler fra personlige intervjuer. Det er gjort flere grep for å ivareta forskningsetikken i prosjektet, blant annet ved å utelate kilder i drøftingen som kunne bidratt til å svekke konfidensialiteten for respondentene.

I neste kapittel blir intervjudataene gjennomgått. Fokus er på mellomledernes refleksjon om yrkesetikk. Problemstillingen og problemstillingens underspørsmål er utgangspunkt for drøftingen.

7. Presentasjon og drøfting av data

I kapittel 3 har jeg dokumentert at yrkesetiske problemstillinger er sentralt plassert i styringsdokumenter for skolen og at temaet er relevant i den praktiske forberedelsen til arbeidslivet. I kapittel 4 har jeg gjort rede for yrkesetikk som begrep og fenomen, samt referert funn og resultater fra en pilotundersøkelse som dokumenterer at elever på VK1-nivå²⁸ i relativt stor grad vil stille opp for sin arbeidsgiver dersom de blir bedt om å delta i ulike former for uønsket praksis i en arbeidssituasjon. I kapittel 5 har også pekt på at verdibasert, moralsk og etisk ledelse kan være et fruktbart perspektiv på skoleledelse.

I dette kapitlet presenterer jeg intervjudataene og fokuserer på mellomledernes refleksjon om yrkesetikk relatert til min problemstilling: *Hvordan reflekterer mellomledere i yrkesfaglig videregående skole over yrkesetikk som del av opplæringen?*

Dette kapitlet deles inn i tre hoveddeler tilsvarende underspørsmålene i problemstillingen:

- I den første delen - avsnitt 7.1 - gjennomgår jeg mellomledernes forståelse yrkesetikk som begrep og fenomen. Her presenteres og diskuteres mellomledernes egne erfaringer, deres begrepsforståelse og deres beskrivelse av kjennetegn på elever og lærlinger med god etikk.
- Den andre delen - avsnitt 7.2 - omfatter mellomledernes refleksjon over sitt eget og skolens ansvar for at elevene får opplæring i yrkesetikk. På bakgrunn av intervjudataene svarer jeg på om elevene får opplæring i etikk, hvordan slik opplæring gis, samt hvordan mellomlederne fokuserer på yrkesetiske problemstillinger i sin lederfunksjon.
- Til slutt i dette kapitlet - avsnitt 7.3 - gjør jeg en vurdering av hvilke dilemmaer, rollekonflikter og spenninger mellomlederne opplever i forhold til etikk. I denne delen er også mellomledernes vurderinger av elevenes møte med arbeidslivet sentralt.

Relevante deler av respondentenes historier refereres og kommenteres. Både fellestrekk og ulikheter mellom respondentene drøftes og knyttes til relevant teori.

²⁸ Etter Kunnskapsløftet: VG2

7.1 Aktørenes kunnskaps- og erfaringsbase

Samtlige av respondentene har praktisert sitt yrkesfag i flere år før de begynte å arbeide i skolen. Alle fire har vært ansatt i næringslivet. I tillegg har begge mellomlederne i bygg- og anleggsteknikk og den ene fra restaurant- og matfag drevet eget firma. Det er relevant å undersøke hvorvidt respondentene har spesielle kunnskaper og erfaringer fra temaet jeg undersøker. Har mellomlederne jobbet aktivt med yrkesetikk? Har de hatt spesielle opplevelser som deltaker i arbeidslivet? Mellomlederne ble bedt om å beskrive en yrkesetisk problemstilling de selv har opplevd i egen arbeidspraksis utenfor skolen (Tabell 4).

Tabell 4: Egenopplevd yrkesetisk problemstilling

Alf, bygg- og anleggsteknikk	Ja, for eksempel dette med svart arbeid kan du ikke unngå å møte. Du kan ikke unngå å møte det, men du må selvfølgelig håndtere det. Og jeg har jo drevet delvis for meg sjøl og sånn. Jeg skal jo ikke si at jeg ikke har jobba svart noen ganger. Det har jeg gjort. Jeg syns jo ikke prinsipielt at det er riktig, men jeg har vært veldig nøye med å skille mellom en liten ekstrajobb på fritida og i vanlig arbeidstid. Sånn at når det gjelder inni vanlig arbeidstid så har jeg alltid villet ha det på regning og inn i firmaet. Fordi, fordi det har jeg faktisk bestandig ment at er riktig, at vi alle bidrar til fellesskapet.
Carl, restaurant- og matfag	Etikk går jo mye på penger og regler og sånn, så... Det er jo ofte man... Jeg har jo hatt jobber som å rydde opp i ting, mange år, og da går det mye på å underslå penger. Det vi kaller på godt restaurantspråk "å klippe", ikke slå inn på kassa men få utlevert fra kjøkkenet.
David, bygg- og anleggsteknikk	... Jeg kommer ikke på noen sånn i farten.

Både Alf (bygg- og anleggsteknikk) og Carl (restaurant- og matfag) beskriver lovbrudd hvor de selv har vært berørt. I begge tilfellene dreier forholdet seg om økonomiske forhold. Alf forteller at han har jobbet svart, mens Carl har hatt ansvar for å "rydde opp" i underslag, som han omtaler som "klipping". Alf tilkjenner at han ikke prinsipielt syns det er riktig å jobbe svart, men legitimerer det ved å understreke at det ikke har skjedd i vanlig arbeidstid:

Men jeg mener i hvertfall at uansett så skal alle skatte av sin vanlige normale arbeidsinntekt ved den normale arbeidstid altså. Det ser jeg på som et minimum. (Alf, bygg- og anleggsteknikk).

Alf er dermed helt åpen på at han har vært direkte delaktig i svart arbeid, mens Carl forteller at hans rolle har vært å rydde opp der hvor *andre* har begått overtramp. Carl benytter også

anledning til å sammenlikne sin egen bransje med byggebransjen. Og påstanden hans er at det er mer snusk i byggebransjen enn hva tilfellet i restaurantbransjen:

Altså, det er jo litt avsporing da, men nå har jeg vært i denne byggeprosessen her, hatt ansvar for en del av det, så da syns jeg bare at restaurantbransjen er en herlig, gylden bransje som ikke driver med noe snusk i forhold til byggebransjen. Så jeg vet ikke egentlig hvilken bransje man møter mest snusk i snart, jeg. (Carl, restaurant- og matfag).

David (bygg- og anleggsteknikk) kunne selv etter en tenkepause ikke komme på en eneste yrkesetisk problemstilling fra egen praksis. David har vært i byggebransjen i mer enn 20 år og drevet eget firma i 8 av dem. Han trekker frem god kvalitet på sitt eget arbeid som en forklaring på at han ikke har opplevd vanskelige problemstillinger: ”Og jeg må si at i de åtte åra jeg drev og bygde, så hadde jeg ikke en reklamasjon. Når jeg ser utviklingen i dag så må jeg si at det bekymrer meg all den reklamasjon som fins innenfor bransjen.”

7.1.1 Aktørenes begrepsforståelse

Mellomlederne fikk under intervjuet spørsmål som direkte går på yrkesetikk som begrep og fenomen. Respondentene ble for innledningsvis spurt om hva de legger i *begrepet* yrkesetikk. Det andre spørsmålet gikk på *hva som kjennetegner en elev eller lærling* med god yrkesetikk. Tabell 5 oppsummerer informantenes spontane forståelse av begrepet yrkesetikk.

Tabell 5: Forståelse av begrepet yrkesetikk

Alf, bygg- og anleggsteknikk	I det legger jeg flere ting. At vi i utgangspunktet skal utdanne håndverkere så ligger jo det å gjøre en skikkelig stykke håndverksarbeid. Altså, selvfølgelig lage konstruksjoner riktig så de tåler belastningene de skal, at papplag, isolasjon og sånne ting som ligger skjult i vegger er ordentlig utført sånn at det ikke blir lekkasjer og de tingene og ikke minst at overflatene, listverk og sånne ting er førsteklasses. Å gjøre en faglig god jobb er en ting, men det går jo også på kundebehandling, håndtere kunder på en skikkelig måte. Men yrkesetikk går ikke minst også på dette med å betale skatter og avgifter som man skal.
Bjarne, RM	Yrkesetikk går mye på renslighet, HMS og sånt noe.
Carl, RM	Får skille mellom yrkesstolthet og yrkesforankring da. Etikk blir da mer på... Det er så mye snakk om etikk om dagen at det blir forvirrende, for etikk er veldig mye, ikke sant? Det blir å holde rene linjer i det yrket du driver med. Man kan ikke blande andre yrker inn i eget yrke, i skolen. Hvilke grenser går du på innkjøpsavtalene dine... Sånn som jeg jobber da. Sånn at du ikke får lov til å ha noen du kjenner fra før å gjøre avtaler med sånn at fylket må betale dobbelt så mye for varene og sånt. Men det er å holde rene linjer i det yrket du driver med, tror jeg det vil være for meg. Ikke blande ... ikke både ha eget firma og jobbe i skolen for eksempel. Det har vært et stort problem.

David, bygg- og anleggsteknikk	I det begrepet så legger jeg vel... Ja, holdninger og – hvordan skal jeg si det – respekt for fag og kvalitet legger jeg på det.
---------------------------------------	--

To av mellomlederne oppgir at yrkesetikk er knyttet til fagspesifikke utfordringer. Alf (bygg- og anleggsteknikk) trekker frem at bygningskonstruksjoner skal tåle riktig belastning, mens Bjarne (restaurant- og matfag) oppgir at yrkesetikk dreier seg om renslighet og HMS.

Alf (bygg- og anleggsteknikk) og David (bygg- og anleggsteknikk) bruker begge begrepet *kvalitet* direkte i sin forklaring på hva yrkesetikk er for dem, mens det kun er Alf som setter ord på hva han legger i kvalitet gjennom bruk av et eksempel. Alf er også den eneste som trekker inn en form for samfunnsansvar i definisjonen, nemlig det å betale skatter og avgifter. Lover og regler blir ikke trukket frem av de andre respondentene.

Carl benytter ord som ”yrkesstolthet” og ”yrkesforankring”, men uten å gjøre nærmere rede for hva han legger i disse begrepene. Hans konkretisering av yrkesetikk går på at han mener man ikke skal blande andre oppdrag med det å jobbe i skolen. Carl tolket spørsmålet til å gjelde de ansatte, og vektlegger habilitet og det å ikke sko seg selv gjennom sin rolle som arbeidstaker i skolen. Derimot kan det se ut som om de tre andre respondentene knyttet yrkesetikk til praktisering av *yrkesfaget*, og ikke til rollen som *ansatt i skolen*.

7.1.2 Kjennetegn på elev med god yrkesetikk

Spørsmålet om hva respondentene mener med yrkesetikk ble fulgt opp av spørsmål om hva som kjennetegner en elev eller en lærling med god yrkesetikk.

Tabell 6: Beskrivelse av elev med god yrkesetikk

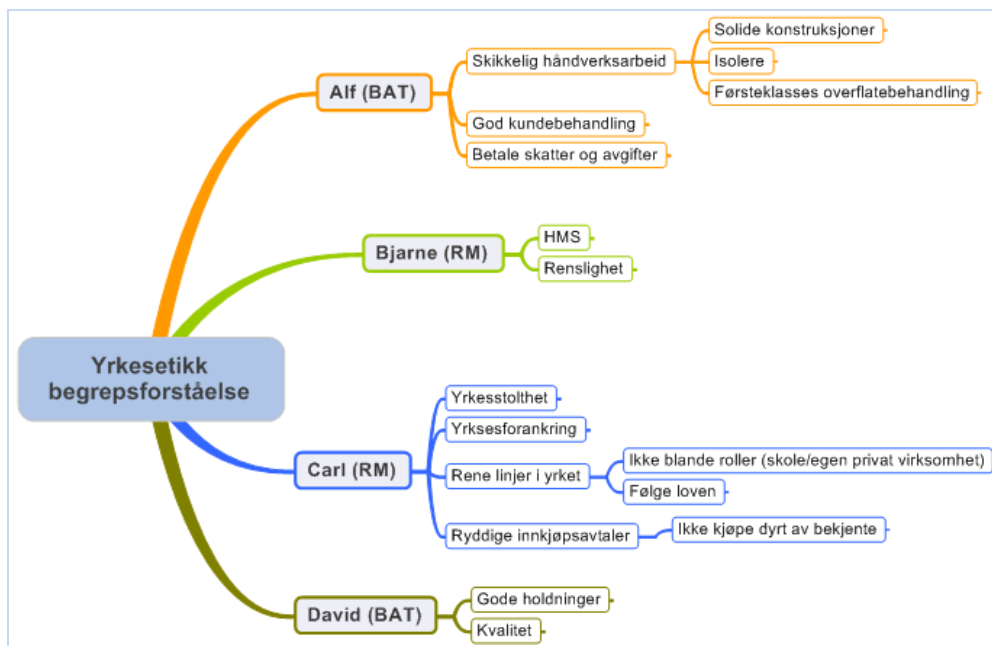
Alf, bygg- og anleggsteknikk	Det ene er å gjøre et skikkelig stykke arbeid. Og det andre er å se seg sjøl i en sammenheng, at du er ikke alene i verden, og enda mindre i dag enn tidligere. Men i bygg har man alltid vært avhengig av at folk kan jobbe sammen...
Carl, restaurant- og matfag	Jeg syns ordet etikk er vanskelig, altså. Jeg syns det er fryktelig vanskelig. En som følger de spillereglene som er i yrket, selvfølgelig. Og de skal selvfølgelig være lagt opp mot lovverket.
David, bygg- og anleggsteknikk	Ja, det er en elev som har gode holdninger, som har... som forstår tidlig i opplæringsfasen at alt du håndterer av materialer for eksempel, har store verdier. At du har gode holdninger til å respektere dette med helse, miljø og sikkerhet. Blant annet. Og dette med å være punktlig og holde avtaler.

Alf (bygg- og anleggsteknikk) understreker at elever med god yrkesetikk gjør ”et skikkelig stykke arbeid”. Dette utsagnet kan tolkes til at han mener at elevene skal levere god håndverksmessig kvalitet på arbeidet de gjør, noe som samsvarer med Alfs innledende forklaring på begrepet. I tillegg trekker han frem samarbeidsevne som sentralt for elever med god yrkesetikk.

Carl (restaurant- og matfag) mener at eleven må følge ”spillereglene som er i yrket” og at dette er i overensstemmelse med lovverket. Dermed antyder Carl en annen beskrivelse av *elever med yrkesetikk*, enn hva han spontant la i selve *begrepet*, hvor han spontant vektla arbeidstakerrollen i skolen.

David (bygg- og anleggsteknikk) bruker begrepet ”gode holdninger” om en elev med god yrkesetikk. Dette konkretiseres gjennom at eleven forstår at han håndterer store verdier, respekterer helse- miljø og sikkerhet (HMS) og i tillegg er punktlig og holder avtaler. David er i denne sammenhengen den eneste som trekker frem temaer knyttet til arbeidsmoral. Informantenes oppfatninger av begrepet yrkesetikk er kategorisert og oppsummert i Figur 6.

Figur 7: Innholdet i begrepet yrkesetikk



Figuren viser at yrkesetikk slik det fremstår i de empiriske dataene i denne undersøkelsen, er et sammensatt og svært omfattende begrep. For respondentene er yrkesetikk et begrep med mange fasetter, og spredningen i begrepsforståelse mellom de fire respondentene er også stor. Det er et viktig funn at mellomlederne legger forskjellig innhold i et sentralt begrep i flere styringsdokumenter for skolen. Det er grunn til å anta at ulik begrepsforståelse også vil føre til at temaet følges ulikt opp. Agendaen i skolen blir ulik og knyttet til mellomlederens egen forståelse.

7.1.3 Elevenes arbeidsmoral

To av respondentene trekker frem forhold som hører inn under arbeidsmoral i sin refleksjon. Både Alf og Carl mener at dagens elever har liten erfaring med å jobbe og at arbeidsmoralen stort sett var bedre før:

De er veldig umodne og jeg tror man må se litt på den samfunnsendringen som har vært. Før så jobba man kanskje fra man var 13 år, gikk med avisen, man gjorde ting, man pelte poteter i høstferien for å få 100 kr. Sånn er det ikke lenger. ...

De er ikke modne for å forsake det de må forsake for å gjøre jobben. De skal gå hjem klokka ti over tre, de. Det står på timeplanen. Det er mye sånne ting vi må lære dem til, venne dem til, oppdra dem til omtrent. (Carl, restaurant- og matfag)

Alf sammenlikner med utenlandsk arbeidskraft, og mener at de utenlandske har en bedre arbeidsmoral. Han uttrykker forståelse for at gjestearbeidere vil jobbe så mye som mulig for å tjene mest mulig, men mener også at de leverer mer per time enn de norske:

Til dels, tror jeg, i alle fall det jeg har sett av polsk arbeidskraft, så har de hatt en helt annen arbeidsmoral enn de norske. Vært mye mer arbeidvillige og stått på mye mer. ...

Men når du ser hva de yter per time, så er det veldig mange av dem som yter godt over de norske. (Alf, bygg- og anleggsteknikk)

David understreker også at enkelte elever er umodne og har problemer med å holde avtaler og at respekten for faget og kvaliteten på arbeidet var bedre når han jobbet i bransjen - det vil si før 1989 - enn hva tilfellet er nå:

Det er klart at da for eksempel en som skal være med en rørlegger om morgenen da, den rørleggeren har ikke tid til å stå og vente på en elev. ...

Hvis jeg ser fra min erfaring da jeg jobba i bransjen, så har jeg en formening om at du hadde mye mer respekt for faget, når det gjelder verdier og kvaliteten når du utførte en jobb. (David, bygg- og anleggsteknikk)

7.1.4 Vage begrepsforståelser

Mellomlederne i denne undersøkelsen oppgir til dels ulike oppfatninger av hva yrkesetikk innebærer og hva som kjennetegner en elev eller lærling med god yrkesetikk. Det er mulig å se for seg at respondenten har en intuitiv og klar forståelse av et fenomen uten at vedkommende nødvendigvis har en eksplisitt forklaring på selve *ordet*. Likevel gir disse intervjudataene relativt vage beskrivelser av hva yrkesetikk innebærer for respondentene. Ut fra dette kan vi anta at disse mellomlederne ville møtt utfordringer dersom de som gruppe for eksempel skulle diskutere yrkesetikk som samfunnsproblem, som del av elevenes opplæring eller deres eget ansvar for at dette blir gjort.

Figur 8: Konseptuell fremstilling av yrkesetikk, abstrahert fra hele det empiriske grunnlaget i undersøkelsen.



Yrkesetikk som fenomen slik det blir fremstilt i hele det empiriske grunnlaget i denne undersøkelsen er oppsummert i Figur 8. Det viser seg igjen at mellomlederne har en omfattende og sprikende forståelse for hva yrkesetikk dreier seg om. Det er grunn til å tvile på hvorvidt mellomlederne og deres lærere har en mer overlappende oppfatning av yrkesetikk som begrep, fenomen og som tema i undervisning. Det er ikke åpenbart at det er tilfelle.

Et fagspråk for etikk i skolen kan imidlertid være et sentralt virkemiddel for å forbedre selvrefleksjonen i utdanningssystemet (Dale 1997). I denne sammenhengen er det avgjørende å ha et språk for disse fenomenene. I lys av informantenes sprikende oppfatninger av hva yrkesetikk innebærer, er det legitimt å stille spørsmål ved om manglende språk også er tilfelle når det kommer til etikk i opplæring og i pedagogisk ledelse.

7.2 Skolens og lederens ansvar i arbeidet med etikk

Mellomlederne i denne undersøkelsen reflekterer over sitt eget og skolens ansvar for at elevene får opplæring i yrkesetikk. På spørsmål om hvordan mellomleder ser sitt ansvar for at lærerne følger opp yrkesetikk, svarer Alf på denne måten:

Det er jo mitt ansvar kort og godt, fordi at rektor kan ikke gjøre det. For her har vi delegert ledelse, både det pedagogiske, det personalmessige og det økonomiske ansvaret for hver sin avdeling. Og jeg har som sagt ansvar for 31 lærere med fellesfaglærere og yrkesfaglærere. Og 220 elever. Og det som skjer der er i utgangspunktet mitt ansvar. Vi har en slags minirektor type stilling. (Alf, bygg- og anleggsteknikk).

Også David er tydelig på at han er ansvarlig:

Jeg ser jo at det ligger jo som mitt ansvar og... Men dette ligger jo også inne i instruksen til den enkelte lærer og den enkelte hovedlærer. Men jeg har jo et overordna ansvar for at det fokuseres på de tingene. Det er jo ting vi prøver å ta tak i hvis det får en negativ tilbakemelding. Så spørres det jo hvilke alvorlighetsgrad har den. (David, bygg- og anleggsteknikk).

David fremhever både at han er ansvarlig, men også at lærerne har et selvstendig ansvar. Det siste sitatet kan tyde på at David går inn i saker dersom han får tilbakemelding om at noe ikke fungerer som det skal. Hvordan han faktisk gjør dette, kom ikke frem under intervjuet.

7.2.1 Inkubasjon av elevene til arbeidslivet

Flere av informantene reflekterer over hvordan elevene opplever møtet med arbeidslivet. Bjarne uttrykker det slik: *”Første gangen de er i jobb, kan det være vanskelig for noen. Det kan være litt røft i bedriftene.”* (Bjarne, restaurant- og matfag).

Carl knytter elevenes opplevelser i bedrifter og virksomheter direkte til frafallet i yrkesfaglig videregående skole: *”Jeg tror ikke de er klare til å gå i bedrift, jeg tror det er der mye av frafallet skjer fordi vi forbereder dem ikke godt nok.”* I første omgang knytter Carl sin påstand til forhold ved elevenes umodenhet og manglende erfaring med arbeidslivet, men deretter også til interne forhold i virksomheten:

Så kommer de også til sånne arbeidstakere som skal være litt tøffe og kule og som da brauter seg for å vise seg overfor en 15-16-års elev at jeg sjefen. Og så er de veldig dårlige til å... Mange er veldig dårlig til å ta dem med på det sosiale livet i bedriften. (Carl, restaurant og matfag).

Carls utsagn kan tyde på at han mener at kulturen i bedriftene i bransjen bidrar direkte til å hemme gjennomføring av opplæringen (Markussen et al. 2008). Etter Carls syn mener *elevene* at de opplever mange vanskelige situasjoner ute i virksomhetene, men at han personlig ikke er enig i at situasjonene egentlig er så vanskelige. Han trekker likevel frem det at elevene føler seg isolerte og utrygge i virksomhetene: Samtidig understreker Carl at det er forskjell på elevene, og at barn som fra gård, eller med foreldre som driver småbedrifter er tilpassningsdyktige:

De kjenner ingen, og så er de mye eldre enn dem, voksne. Så for dem (elevene, red.anm.) er det farlig. For veldig mange.

Men de som kommer fra et beskytta skolemiljø, de er mye mer redd. De opplever mer truende situasjoner.” (Carl, restaurant- og matfag).

På spørsmål om at elevene opplever press om å delta i tvilsom praksis og om de klarer å motstå press, svarer Bjarne (restaurant- og matfag): *”Veldig mange elever klarer det ikke. De er redd for å miste lærlingstedet. Men også fordi det er en del eldre (på arbeidsplassen, red. anm.) som initierer det.”*

Alf er også tydelig på at elevene er påvirkelige, og han uttrykker tro at den påvirkningen som skjer fra lærere, gir resultater: ”*Ja, de er påvirkelige. På godt og vondt. Selv om man ikke klarer å se resultatene med en gang, så virker det. Det mener jeg. Derfor er den lærerjobben utrolig viktig altså.*”(Alf, bygg- og anleggsteknikk).

David skiller også mellom forskjellige elever på spørsmål om elevene av og til opplever vanskelige situasjoner i bedrift. Han ser ut til å vurdere elever ulikt i forhold til elevenes sosiale og yrkesmessige modenhet, og forskjellig nivå på jobbrelatert motivasjon:

Du må skille litt på kvaliteten på eleven. Den eleven som virkelig er motivert og vil noe, der er det minimalt med problemer. Men det er ikke til å stikke under en stol, det er ikke alle som er ordentlig modne enda.” ... Men vi ser jo ofte at det er de som har litt dårlige holdninger, litt stort fravær gjennom hele skoleåret, det er spesielt de det gjelder. Ja. Men de elevene som virkelig er motivert, er det aldri problem med. (David, bygg- og anleggsteknikk)

Det ser ut som om Davids oppfatning av vanskelige situasjoner ute i bedrift, dreier seg mye om at elevene ikke greier å holde avtaler eller er lite motivert. Andre poeng David trekker frem, er det han kaller kjemi mellom mennesker og at elevene får lite eller dårlig informasjon. David understreker samtidig at han aldri har fått tilbakemelding om at elevene har møtt for eksempel svart arbeid eller slurv med sikkerhetsbestemmelser. Et bevisst forhold til hvilke bedrifter som benyttes til utplassering, oppgis som en årsak til at elevene ikke opplever tvilsom praksis:

Jeg har jo 20 lærere på byggfag som har... Mange av dem har jobba i bransjen i mange, mange år. Så du kan si vi kjenner aktørene rundt omkring. Så sånne litt ukjente firmaer, det tar vi aldri kontakt med. Men hvis det er nye som kommer og henvender seg, så sjekker vi ut litt hvordan det selskapet er. Sånn at vi ikke sånn helt uhemma sender dem (elevene, red.anm.) ut i bedrift. (David, bygg- og anleggsteknikk).

Denne kartleggingen av bedriftene ser ut til å fungere som en form for uformell kvalitetskontroll. Også de ansattes private nettverk blir brukt som kanal i denne sonderingen av virksomhetene: ”*For de 20 lærerne, de har igjen bekjente som jobber i bransjer, og da er vi liksom rundt og lufter litt om noen kjenner til det.*” (David, bygg- og anleggsteknikk).

7.2.2 Didaktisk valgfrihet

I NOU 20018, Fagopplæring for framtida sies følgende: ”*I hele videregående opplæring er arbeidslivskunnskap, etikk, helse, sikkerhet og miljølære viktige elementer i undervisningen*” (Karlsen et al 2008: 31). Det er naturlig å be respondentene reflektere over hvordan dette foregår i praksisfeltet, det vil si om elevene får opplæring i etikk og hvordan skjer denne opplæringen i praksis. Flere av informantene mener at elevene bør få kjennskap til forholdene i den bransjen de utdanner seg til. Bjarne uttrykker det slik: ”*Det er klart at elevene må få et innblikk, på godt og på vondt.*” (Bjarne, restaurant- og matfag).

Alf vil også fortelle elevene om at ulike holdninger forekommer i bedriftene:

Det beste vi kan gjøre, det er - og det blir jo også gjort - å fortelle eleven om også hva man må forvente å kunne møte av holdninger ute. For eksempel til svart arbeid eller til andre ting. Det kan være andre måter å jukse på også som... for eksempel jukse med isolasjon, papp og sånt som ligger skjult i veggen og hvor noen kan si at vi bare klæsjer det ferdig, det er ikke så farlig fordi det blir lagt på plater og tapetsert og malt sånt, sånn at det syns ikke etterpå ...

Sånn at du vil alltid møte de som vil jukse på en eller annen måte og gjøre ting mest mulig lettvindt for å tjene mest mulig i øyeblikket. Og da må man forberede dem (elevene, red. anm.) på det også. Sånn at de da kan tenke igjennom og være litt forberedt på hvordan vil de håndtere det. (Alf, bygg- og anleggsteknikk)

Carl svarer bekreftende på at elevene får opplæring i yrkesetikk. På spørsmål om hvordan dette konkret gjøres, svarer han følgende:

Vi snakker mye om det derre med... Altså de elevene vi får er mellom 15 og 17 da, når vi får dem. Hva som er mitt og ditt har fått en helt annen vinkling nå i dag. Altså, det som er inne i arbeidsplassen, det er ikke ditt, det er noe du forvalter for arbeidsgiveren din. Pengeflyt som man kommer bort i, man kommer borti alkoholflyt. Alkohol er noe man selger til sine kunder, det er ikke noe man har omgang med på jobb. (Carl, restaurant- og matfag).

Temaet som Carl vektlegger ser ut til å være ulike former for fristelser elevene vil møte i en arbeidskontekst. Carl forteller senere at ”det er å drive realistisk skole” er den beste måten å forberede elevene på å håndtere yrkesetikk i praksis. På spørsmål om hva han legger i realistisk skole, svarer han: ”*Vi driver jo restaurant, vi driver ”pengehåndling” her. Vi*

driver med oppgjør, vi driver med å håndtere alkohol, vi driver med å håndtere alle de tingene her på skolen.”

Carl er tydelig optimistisk med tanke på hvilken effekt opplæringen har på elevene. Han mener at snusk vil forsvinne i fremtiden på grunn av den opplæringen elever får i skolen:

Lærlinger er jo unge mennesker som skal gå opplæring og få en positiv inngang til et yrke. Og da må man gjøre det, gi dem en positiv opplevelse. Og så vil jo arbeidsmiljø... og snusk automatisk forsvinne etter hvert som man får opplæring. (Carl, restaurant- og matfag).

Sitatet kan tyde på at Carl mener at elevene utvikler moralsk modenhet gjennom å gjøre positive erfaringer og få opplæring i skolen. En ytterligere tolkning av sitatet er at Carl ser ut til å ha en antakelse om at elevene går gjennom moralsk utvikling som kan påvirkes av omgivelsene, noe som til dels støtter Kohlberg og Gilligans (1982) teorier.

Det kan også se ut som om Carl implisitt mener at lærlingene i stor grad er i stand til å påvirke gjeldende praksis i virksomhetene. Samtidig er nykommerne i arbeidslivet også fanget i et dilemma. På den ene siden skal de engasjere og bli til fullverdige medlemmer i virksomheten, mens de også har interesse av fellesskapet videreutvikler seg (Lave & Wenger 2003). Antakelsen om at opplæring av elever over tid vil få snusk i bedriften til å forsvinne, står også i et tydelig motsetningsforhold til resultater fra pilotundersøkelsen referert i kapittel 3, som fant at elever vil strekke seg langt for å imøtekomme arbeidsgivers ønske om å delta i uetisk aktivitet. Begrunnelsene gikk i stor grad på frykt for sanksjoner dersom en lærling ikke stiller opp for sine overordnede (Brinkmann & Henriksen, 2008).

David (bygg- og anleggsteknikk) legger stor vekt på at lærerne bør fortelle elevene om sine egne, selvopplevde erfaringer fra bransjen:

Og jeg har tatt opp det med lærerne: Det er veldig viktig at dere som har erfaring, forteller litt om hva har du opplevd etter mange år ute i bransjen, og hvordan skal du (eleven, red.anm.) tenke nå og tida di framover i utdanningsløpet ditt. ... Fortell dem litt om deg sjøl, din erfaring fra bransjen, alle de negative tinga som fins, som du kjenner til. (David, bygg- og anleggsteknikk).

David ser her ut til å mene at elevene utvikler egen yrkesetikk ved å være godt orientert om forholdene i bransjen han eller hun utdannes til. Best mulig opplæring mener David elevene får ved at læreren videreformidler egne erfaringer fra bransjen:

Det er jo å fokusere først og fremst på egen erfaring i fra bransjen. Det du sjøl har opplevd. Og du kan gjerne også ta opp både positive og negative ting, hva du har opplevd og hva du... elevene bør være obs på ut i fra hva jeg har erfart. (David, bygg- og anleggsteknikk).

Carl mener at elevene kan forberedes best gjennom ”å drive realistisk skole” hvor også enkelthistorier fra virkeligheten spiller en rolle. Carl forteller om en elev som stjal kontanter fra et skolearrangement:

Og vi har jo hatt tyveri her, av 20.000 fra en kasse. Da er det på skolen, det har ikke de konsekvensene... Selvfølgelig for den personen så må vi koble inn politiet og sånne ting. De andre fikk selvfølgelig se hele prosessen, hva som skjer da. De har jo vært så heldige, for å si det sånn. De har sett alt fra politiet kommer, til rettsaken til forlikrådet... (Carl, restaurant- og matfag).

Sitatet antyder at Carl tror på at elevene vil lære av erfaringer og av å observere konsekvenser av andres handlinger. På spørsmål om hvordan elevene får opplæring i yrkesetikk, svarer Alf følgende:

De gjør det ved at det kommer inn i mange forskjellige fag. Det viktigste er nok det som gjøres med kontaktlæreren, altså yrkesfaglæreren. Vi kjører normalt med en lærer som tar alle yrkesfagene i en klasse så langt det lar seg gjøre. På vg2 er det litt for mange timer, så der må vi også inn med en ekstra lærer. Så der skjer det mye. Og det står og faller selvfølgelig også mye på hvor god den yrkesfaglæreren er. Og så kommer det inn i samfunnslære selvfølgelig, som er et fag på VG2. Der kommer det inn. Og så litt inn i norsk. Så det kommer inn i flere forskjellige læreplaner. (Alf, bygg- og anleggsteknikk).

Som svar på spørsmål om hvorvidt opplæring i yrkesetikk er systematisk, svarer han slik:

Det vil alltid stå og falle litt på den enkelte lærer. Det vil det jo, men det ligger jo inne i læreplanene. ..Men det klart, svake, lavere fungerende lærere de klarer ikke å gjøre en sånn jobb god nok. Men de som klarer å være litt mer, de som brenner litt mer, har litt mer energi, er litt fastere, sterkere, de klarer absolutt å ”så” en god del altså.” (Alf, bygg- og anleggsteknikk).

På spørsmål om det er opp til læreren å fokusere eller vektlegge yrkesetikk i praksis, svarer Alf følgende:

"Altså, det er ikke opp til læreren, for det ligger i planene våre, og sånt sett så er det ikke til valg for læreren. Så alle skal ha det med seg. Men det er klart at en lærer som er bedre utrusta totalt sett, klarer den jobben bedre enn en som ikke er det." (Alf, bygg- og anleggsteknikk).

Bjarne mener at yrkesetikken er en del av undervisningsplanleggingen: *"Jeg mener at lærerne er bevisste, men det er jo en del opp til den enkelte lærer da, hvor god den enkelte lærer er. Og det kan variere... Men etikken er der hele tida."* (Bjarne, restaurant- og matfag). Også Carl mener at det er forskjell på lærerne når det kommer til opplæring av elever i etikk:

Ja, det er det. Det er absolutt forskjell på lærerne i forhold til det. Det har ikke vært så belyst. Så når du spør direkte om det så tenker jeg at det er ikke noe vi har fokusert så generelt... spesifikt på. Men jeg sitter jo litt med dårlig samvittighet når du spør, for vi burde jo gjort det. Mye mer direkte. (Carl, restaurant- og matfag)

Carl er tydelig på at lærerne har stor innflytelse på hvordan temaet dekkes i undervisningen og tror ikke det er noen annen måte å dekke det på. Også David poengterer forskjell på lærerne: *"Jeg er ikke sikker på at alle lærerne er like flinke til å knytte dette inn i undervisninga si."* På direkte spørsmål om hvorvidt det er opp til den enkelte lærer å forme elevenes opplæring i yrkesetikk, svarer han: *"Jeg mener det bør være en naturlig del av undervisningen. Ja."*

Som forklaring ulikheten mellom lærerne, oppgir David forskjeller i lærernes fartstid i bransjen: *"Det er litt ulikt på grunn av hvor lang erfaring den enkelte lærer har. Men på byggfag har jeg stort sett lærere med ganske lang fartstid i fagene, har opplevd mye i bransjen, når de jobba i bransjen."*

Disse sitatene tyder på at mellomlederne i relativt stor grad overlater til lærerne om og på hvilken måte elevene får opplæring i yrkesetikk. Skoleledere har et ansvar for å sørge for dialog om etiske spørsmål i skolen (Johansson & Begley 2007). Respondentenes pedagogiske lederansvar ser ut til å komme til uttrykk gjennom muntlige anmodninger av lærerne som så skal sørge for at elevene får tilstrekkelig opplæring. Samtidig kommenterer alle mellomlederne selv at det er til dels stor variasjon mellom lærernes innsats på dette området.

Implisitt kan dette tyde på at mellomlederne anerkjenner at deres anmodninger ikke nødvendigvis følges opp av lærerne i undervisningen.

Mellomlederne forklarer ulikheter i opplæringen med lærernes personlige egenskaper eller deres bakgrunn og erfaringer. Denne variasjonen blir i svært liten grad problematisert. Begrepet selvstyring kan dermed være illustrerende for lærernes ansvar for etikkopplæring. Selvstyring for lærerne kan ses på som knyttet til individuell autonomi og ikke til den kollektive som er knyttet til yrkesgruppen eller profesjonen (Møller 1996). Som pedagogisk ansvarlig for elevenes opplæring, kan det stilles spørsmål ved om dette er en distansert tilnærming eller nærmest en ansvarsfraskrivelse.

Det er viktig for skoleledere å forstå hvilke verdier, holdninger og handlinger som påvirker forming av skolekulturen. Gjennom å klargjøre og kjempe for sine egne kjerneverdier, kan ledere kommunisere disse verdiene til lærere og andre ansatte i skolen (Johansson & Begley, 2008). Beslutninger omfatter valg mellom ulike verdier, og gjennom sine beslutninger kan lederen sine egne verdier. Ut fra intervjudataene ser det ikke ut som om mellomlederne legger opp til dialog og refleksjon i personalgruppene omkring yrkesetiske spørsmål. Etikkopplæring ser i liten grad ut til å være tema i den pedagogiske ledelsen.

7.2.3 Presseoppslag som læremiddel

To av respondentene trekker frem presseoppslag som sentrale læremidler i forhold til elevenes opplæring i yrkesetikk. På spørsmål om hvordan elevene kan forberedes best mulig til å håndtere yrkesetiske problemstillinger, svarer Alf at presseoppslag er verktøy læreren kan benytte i opplæringen av elevene:

Det er jo å ta opp med dem også diskutere med dem, holde opp forskjellige eksempler. Det kan være å holde opp ting som kommer opp i presse, for eksempel. ... Men det kommer også opp mange andre ting i pressen som med fordel kan brukes. Og det er når det engasjerer dem litt, de kan kjenne seg igjen sjøl, kanskje, så er det lettere å få i gang tankene. (Alf, bygg- og anleggsteknikk)

Bjarne sier det så sterkt at læreren er avhengig av presseoppslagene:

Det er god hjelp i aviser, tv, ... magasiner. Det som står i aviser blir tatt opp i timene. Om HMS og sånt. Vi er prisgitt avisene. Det synes jeg er helt greit. Det gir elevene et innblikk. Men det er læreren styrer og fokuserer på det. (Bjarne, restaurant og matfag).

Bruk av presseoppslag som utgangspunkt for refleksjon gir lærerne mulighet til å gjøre undervisningen dagsaktuell, samtidig som bruken av avisoppslag som stimulus har mange pedagogiske, didaktiske og innholdsmessige svakheter. Pressen fokuserer ofte på de unntaksvise og sensasjonelle, ofte uten at bakenforliggende årsaker og sammenhenger drøftes. Det kan også hende at pressen ikke omtaler relevante temaer på en lang periode og at temaet dermed ikke blir fokusert i opplæringen. Denne innfallsvinkelen til etikk setter klare begrensninger i forhold til systematikk i undervisningen.

7.2.4 Læreplanen som verktøy

Den nasjonale læreplanen er blant de viktigste virkemidler staten har til disposisjon for styring av skolen (Møller 2006). Samtidig er fastsetting av mål og verdier et resultat av politiske kompromisser og målene er ofte ikke entydig formulert. De må derimot analyseres og fortolkes. Tidligere kapitler har dokumentert at yrkesetikk er del av styringsdokumenter for skolen. To av informantene trekker også frem læreplaner under intervjuet. Alf henviser til endringer etter Reform 94 som svar på spørsmål om hvorvidt yrkesetikk er en del av opplæringen for elevene:

Det er jo en del av opplæringen fordi da R94 kom så ble jo, skal vi si yrkesbegrepet veldig utvida gjennom at vi fikk en læreplan som... hvor også det var disse... generelle læreplanmålene som gikk på for eksempel samarbeidsevner, det gikk på miljø, det gikk på en del andre sånne ting som ligger utafør yrket, men som er viktig for den totale yrkesutøvelsen. Og det ville jo politikerne ha inn. (Alf, bygg- og anleggsteknikk).

Spredningen av de myke målene kan muligens føre til at det blir opp til den enkelte lærer å velge, vektlegge eller velge bort yrkesetikk som tema. David påpeker det han oppfatter er en svakhet i læreplanene etter Kunnskapsløftet:

Jeg savner vel egentlig det litt i læreplanene. Du har jo den generelle del, men jeg er ikke sikker på om det går tydelig nok fram i den. Der står det jo, du skal jo forberede på samfunn og næringsliv og... Men kunne kanskje vært vurdert om du skulle hatt noe mer konkret. ...

Og dette med – som jeg skjønner du er opptatt av – etikken, er kanskje litt for lite synlig. Det er vel min erfaring. (David, bygg- og anleggsteknikk).

David mener altså at læreplanene er for lite konkrete og at etikk er litt for lite synlig og dermed fokusert ulikt av lærerne. David uttrykker bekymring for alle reklamasjonene som er i bransjen, men reagerer samtidig på at det er kompetansemål i læreplan som handler om reklamasjon: ”*Og ble også forundra når den nye læreplanen kom, hvor det står et punkt hvor eleven skal lære seg til å håndtere reklamasjoner. Det sto det aldri noe om før*”. (David, bygg- og anleggsteknikk). David er av den oppfatning av elevene ikke trenger å lære om reklamasjon hvis de lærer og levere tilstrekkelig god kvalitet på arbeidet sitt.

Evnen til å lese, analysere, forstå og kommunisere styringsdokumentenes ideologiske tekster kan ses på som viktig i vellykket lederskap i skolen. Det er sentralt å finne ut hvor verdier stammer fra og hvordan de er lært, og kunne kommunisere dette til andre (Johansson & Begley 2008). Intervjudataene i denne undersøkelsen viser at mellomlederne i svært liten grad trekker inn styringsdokumenter når de reflekterer over sitt ansvar for opplæring i etiske problemstillinger. Ingen av respondentene omtaler eksempler på at de selv har satt refleksjon over verdispørsmål eller etiske problemstillinger på agendaen i fellessamlinger for sine underordnede.

7.2.5 Etikk ivaretatt i pedagogisk ledelse?

Mellomlederne anerkjenner sitt ansvar for elevenes etikkopplæring. Likevel er det utydelig hvordan dette konkret følges opp i det daglige læringsarbeidet. Verdier vil formes i møtet mellom skolelederen og hennes medarbeidere, og visjoner og verdier blir formet som en del av de samme relasjonene (Harris & Chapman 2002). Skoleledere må sørge for en dialog om skolens grunnleggende verdier og mål (Johansson & Begley 2008). Intervjudataene kan tyde på at respondentene ikke definerer etiske spørsmål som en sentral lederoppgave.

Den yrkesfaglige videregående skolen er vid åpen for påvirkning utenfra, og bedrifter og virksomheter er sentrale aktører som produserer og introduserer verdier skolen må forholde seg til, enten skolen vil eller ikke. Ledelse mye handler om å regulere organisasjonen internt slik at den er tilpasset eksterne krav (Glosvik 2006). Det å inkubere eleven i en lærlingkontrakt kan forstås som et sosialiseringssprosjekt, der elevenes atferd tilpasses til

bedriftskulturen, til normer og verdier i bedriften eller virksomheten. Dersom det er et gap mellom forventet atferd og det de observerer, vil virksomheten muligens ikke tilby eleven lære plass, men derimot se seg om etter en annen kandidat. Et annet utfall av et slikt forventningsgap, kan være at eleven eller lærlingen forlater praksisbedriften og kanskje endrer alle sine planer om yrkes- og utdanningsvalg.

Med utgangspunkt i mesterlæring vil eleven eller lærlingen utvikle forståelse og kompetanser i møte med de sosiale relasjonene og aktivitetene i virksomheten, og lærlingen kan forventes å tilegne seg den spesifikke praksisen gjennom observasjon og etterlikning. Etter en periode som legitim perifer deltaker, danner lærlingen seg en oppfatning av hva som er plattformen i fellesskapets praksis (Lave & Wenger 2003). En kultur kan ses på som et usynlig regelsystem som på en uformell måte styrer både den pedagogiske og administrative virksomheten (Berg, 1999). Respondentenes beskrivelser av elevenes møte med arbeidslivet, tyder på at en oppfatning av at elevene kan oppleve et kultursjokk når de trer inn i en arbeidskontekst. Og en av informantene – Carl – har en hypotese om at dette møtet gir en delvis forklaring på frafallet i yrkesfaglig opplæring. Det kan også indikere at eleven står i et dilemma som tvinger dem til å være med på en bedriftspraksis som de opplever som avvikende.

Kanskje kan ulike arbeidsmåter og kulturer på læringsarenaene i skole og bedrift bidra til å forklare forskjeller mellom ulike utdanningsprogram i gjennomføring av videregående opplæring. Dersom vi ser Markussens (Markussen et al. 2008) hypoteser opp mot respondentenes refleksjoner om elevens møte med bedriftene, reises flere svært viktige spørsmål. Hvilke erfaringer gjør elevene som kan bidra til å forklare forskjeller i gjennomføring av yrkesfaglig opplæring? Arbeidsmåter og skolekultur kan antas å være sentralt i dette bildet. Tre av informantene i denne undersøkelsen beskriver også kulturen egen bransje som ”røff” eller ”tøff”. Ved å holde en høy grad av gjensidig tilpasning til aktørene i arbeidslivet, kan skoler påvirke denne tilpasningen (Paulsen 2008). Likevel vil ikke tilpasning til arbeidslivet nødvendigvis gi en løsning på ulike yrkesetiske problemstillinger. I teorien kan det være at skoler som lykkes i å tilpasse seg arbeidslivsnormer faktisk overser betydningsfulle, etiske forhold og problemer.

Det ser ut som om mellomlederne mener at elevene skal *orienteres* om hva som venter dem i arbeidslivet, og at undervisningsmetoden er ulike former for muntlige overleveringer fra lærer til elev. Informantene referer ikke til eksempler hvor elevene aktiviseres i for eksempel

rollespill, skriftlige refleksjoner eller på andre måter. Det ser derimot ut som om mellomlederne har tro på at læreren skal fortelle historier fra virkeligheten og eleven skal høre på. Mellomledernes tilnærming til etikkopplæringen fremstår som relativt passiv. Den uttalte avhengigheten av presseoppslag for en av mellomlederne, gjør at undervisningen i etikk vil være sårbar og lite systematisk.

7.3 Dilemmaer, rollekonflikter og spenninger

Elever i yrkesfaglig videregående opplæring kommer vanligvis i kontakt med arbeidslivet gjennom ulike praksisopphold i løpet av de to årene opplæringen skjer i skolen. Den distribuerte læreplanen fører også elevene ut i en helt ny læringsarena fra det tredje året, hvor opplæringen skjer i bedrifter og virksomheter. Det er åpenbart at de sosiale omgivelsene påvirker læringen (Karlsen et al. 2008). I denne delen beskriver informantene elevenes møte med sin egen bransje. Tre av respondentene benytter adjektivet ”røft” eller ”tøft” for å beskrive forholdene i sin egen bransje og elevenes møte med arbeidslivet i praksisperioder.

Størrelsen på bedrifter og virksomheter trekkes frem av to av respondentene. Begge mener at de større virksomhetene er ryddigere og totalt sett gir elever og lærlinger bedre oppfølging. Uttalelser fra Alf illustrer dette:

Elevene er ikke nødvendigvis vrang og vanskelige, men altså av ulike årsaker kan det bli for tøft for dem. ... Men av og til er jo firmaer litt røffe i kantene. Hva skal vi si, de er litt firkanta. De stiller litt tøffe krav til elevene kanskje? (Alf, bygg- og anleggsteknikk)

Bjarne uttrykker følgende:

De bedriftene vi har kontakt med, er stort sett store. Og de har orden, har en egen ansvarlig for eleven og sånt.” ...sånn 1, 2, 3-mannsbedrifter er mer fleksible så de kommer bort i mye forskjellig der sånn faglig. Men der kan da kulturen være helt annerledes, og ganske enkelt og primitiv. (Bjarne, restaurant- og matfag)

Bjarne omtaler kulturen i de mindre bedriftene som ”enkel og primitiv”. Hva dette innebærer i praksis, kom ikke tydelig frem under intervjuet. Bjarne omtaler også en kjent, større virksomhet som et eksempel på at tvilsom praksis forekommer også i store virksomheter: ”Men det er bare et par år siden en større bedrift gikk ut over lover og regler. Det handlet

om arbeidstid og sånt. ... Bedriften får ikke lenger ha lærlinger.” (Bjarne, restaurant- og matfag).

Også David tilkjennegir også forbehold overfor mindre bedrifter: ”Vi er veldig forsiktige med å utplassere elever i mindre, ukjente bedrifter.” (David, bygg- og anleggsteknikk).

Mellomleder Alf trekker frem de mindre bedriftene spesielt i forhold til svart arbeid:

Men så kan selvfølgelig det skje at vi og skatt Øst lærer dem ... prøver å lære dem holdninger, og så kan de komme i mindre firmaer hvor de også ser at de jobber svart. Så det er den biten. Da blir det selvfølgelig et paradoks. Men sånn er verden. Det går ikke an å skjule det heller. (Alf, bygg- og anleggsteknikk)

Carl forteller at hans avdeling har redusert elevenes bedriftskontakt de senere årene fordi han mener det øker risikoen for frafall. Hans forklaring på hvorfor det skjer er blant annet at bedriftene ikke er ”modne” for å ta i mot elever. Han sier:

Ja, de (elevene, red.anm.) blir på en måte skremt. For det første er ikke bedriftene modne for å ta i mot elever av den kategorien. Jeg var vel en representant for det når jeg var ute i bedrift og ikke hadde noe greie på skole. Du får en elev og du er ikke klar over at eleven er 15 og et halvt år og aldri har vært i yrkeslivet før, setter dem til jobber som de kanskje overhodet ikke har kompetanse til, men som er veldig lavt nivå i bedriften. Men det ikke noe lavt nivå for den eleven. Den eleven har kanskje hatt problemer nok med å gå inn i bedriften. (Carl, restaurant- og matfag).

David fremhever at det er viktig både hvilken grunnopplæring eleven fikk i skolen og hvilke holdninger som finnes i firmaet han eller hun kommer ut i som lærling: ”Hvis de stopper der, eleven kanskje har bygd seg opp gode holdninger på skolen og har store forventninger. Og så kommer du ut og så møter du kanskje et firma som ikke har akkurat de tingene der på plass.” (David, bygg- og anleggsteknikk).

Både Carl og David jobber aktivt med å sile ut virksomheter de ikke ønsker elevene skal ha nærmere kontakt med:

Nå har det vært veldig gode tider og nå har vi hatt kø av bedrifter som skal ha arbeidere. Da kan vi sile. Det har vi brukt anledningen til og sagt beklager, du får ikke folk fra oss for du gjør sånn-og-sånn med arbeiderne dine. (Carl, restaurant- og matfag).

Samtidig understreker Carl at han selv har positive erfaringer fra og oppfatninger om sin bransje og at han alltid har trives. Han påpeker at både han og andre ansatte i skolen, av og til lengter tilbake til bransjen.

7.3.1 Flere spenningspunkt

Informantene gir på ulike måter inntrykk av at yrkesetisk opplæring av elevene representerer dilemmaer for dem selv. Gjennom beskrivelser av forhold i egen bransje, er det tydelig at respondentene ser mulige verdikonflikt for elevene i møtet med ulike representanter for bransjekulturen. Mellomlederne kjenner også til at enkelte bedrifter opererer i gråsoner for lovverk og bransjenormer. Alf (bygg- og anleggsteknikk) eksemplifiserer dette når ved å kalle det "et paradoks" når skolen prøver å lære elevene gode holdninger, og at de samme elevene senere kommer ut i virksomheter hvor det jobbes svart.

En ukritisk tilpasning til ethvert sosialt miljø kan medføre at ungdom tilpasser seg miljøer som ikke er etisk forsvarlige. For eleven er det viktig å ha med seg positive læringserfaringer fra skolen for å kunne foreta bevisste verdivalg senere (Dale & Wærness 2007). Mellomlederne forteller at elevene blir forberedt på en del dilemmaer, og disse dilemmaene ser ut til å være ulike bransjespesifikke problemstillinger. Det stilles spørsmål ved om dilemmatenkning er en egnet tilnærming til opplæring i yrkesetikk. Det eksisterer en maktforskjell mellom veteraner og nykommere, mellom fagarbeider og lærlinger i arbeidslivet (Lave & Wenger 2003). Dilemmatenkningen kan være lite egnet som utgangspunkt fordi elevene kan oppfatte ulike dilemmasituasjoner som tvangs- eller avmaktssituasjoner og handler deretter i en arbeidslivskontekst (Brinkmann & Henriksen 2008). Likevel tyder intervjudataene på at mellomlederne ikke har satt temaet vesentlig satt på dagsorden for lærerne.

Carl beskriver også et spenningsforhold mellom forventninger til arbeidsgivere og arbeidstakere og plasserer seg selv midt i mellom:

Altså, jeg er jo arbeidsgivers representant... Vi bryter også så mange etiske retningslinjer hver dag med åpne øyne, og så krever vi på en måte rene linjer fra arbeidstakeren. Vi må rydde opp i eget hus før vi går nedover i systemet. (Carl, restaurant- og matfag).

Dette punktet ble ikke ytterligere konkretisert, men det er tydelig at Carl opplever dette som et dilemma (Møller, 1996), kanskje også som en lojalitetskonflikt (Norberg & Johansson,

2007). Skoleledere kommer ofte i krysspress mellom ulike direktiver og hvordan de oppfatter sin oppgave. Dette er et spenningsfelt som skoleledere må lære seg å leve i. De må også lære seg og håndtere denne typen dilemmaer (Møller 2006).

Grensesetting for hva som er akseptabel atferd i forhold til skolens regelverk og kultur er et dilemma (Norberg & Johansson 2007). Et eksempel på dette var hvor mye og hva lærere kan jobbe med etter arbeidstid. David omtaler relativt vagt fenomenet med at lærere tar private oppdrag på siden av lærerjobben og mener at det er mindre utbredt nå enn tidligere både fordi den enkelte har mer bundet tid i skolen og fordi lærerne har fått betydelig økte lønninger:

Det var jo en periode som ... som kanskje ... den enkelte lærer hadde litt friere, kan du si, i sin undervisningsstilling. Du hadde en 100 % og underviste kanskje tre dager i uka og... Men nå ... i forbindelse med reformen har det blitt mye mer trykk på den enkelte lærer. ... Så det tror jeg har gjort at det er færre og færre som tar seg en sånn ekstrajobb på kveld og det. (David, bygg- og anleggsteknikk).

I intervjusituasjonen virket det som om dette temaet var ulystbetont for David og han brukte her spesielt lang tid på å formulere sitt svar. En tolkning av sitatet over kan tyde på at David er kjent med en praksis som innebærer at lærerne jobber ”svart” i fritiden, noe han omtaler som ”en sånn ekstrajobb på kveld...” Samtidig ser David ingen rollekonflikter for seg selv som leder i temaet yrkesetikk:

”Jeg gjør i utgangspunktet ikke det. Alle disse tingene som har med lover, forskrifter og det å gjøre, det tar jeg jo opp. Og det kan jo komme opp ting i blant som enkelte lærere kan ha motforestillinger til, og sånt... Men da diskuterer vi det og så sier jeg at vi er pålagt å jobbe i henhold til lover og forskrifter og da må vi utfylle det så langt vi makter å gjøre. (David, bygg- og anleggsteknikk)

David ser ut til å mene at det er tilstrekkelig å ta opp temaet (”diskutere”) med lærerne, men samtidig som at han påpeker at det til dels er store forskjeller på hvordan lærerne i hans avdeling dekker temaet yrkesetikk i opplæring av elevene.

7.3.2 Lærer og leder som rollemodell

Alle mellomlederne uttrykker at på en eller annen måte at elevene ser på lærere eller fagarbeidere som rollemodeller. En av respondentene la stor vekt på dilemmaer som kan

oppstå i de tilfellene elevene bidrar under eksterne oppdrag. Alf (bygg- og anleggsteknikk) understreket at eksterne oppdrag helst skulle gjøres for eksempel for kommunale barnehager, men at oppdrag for privatpersoner – også lærere – kan forsvares. Han henviste til fylkeskommunes etiske regelverk og et krav om at slike oppdrag skal være ”etterprøvbare”.

Læreren eller skolen skal på ingen måte være inhabil i dette. Så habiliteten vår er viktig å ivareta. Det er ikke alle lærere som ser det like presist, så der har det hendt jeg har måttet ta noen grenseoppganger, seinest i forrige uke. ... jeg hadde fått høre at elevene i en klasse hadde blitt med hjem til læreren for å gjøre en jobb. Og da er vi over den grensa. (Alf, bygg- og anleggsteknikk)

Etter Alfs oppfatning gikk læreren i dette tilfellet over grensen for hva han/hun kan tillate seg. Alf tok saken opp på fellesmøte i avdelingen for å ”ta grenseoppgangen”. Alf kommenterer spesielt uklarheter rundt lærerens rolle for elevene dersom elevene gjør en jobb hjemme hos læreren: ”*For hvem er da plutselig læreren? Er han læreren? Eller er han byggherren?*” (Alf, bygg- og anleggsteknikk).

Også Carl er tydelig på at lærere i skolen og ledere i virksomheten er rollemodeller for elevene: ”*Lærerne er rollemodeller. Det er sjefene ute også. Det er mange grelle eksempler på det, det er småeksempler på det og det er store eksempler.*” (Carl, restaurant- og matfag). David mener at de unge har respekt for ledere i bedriften. Han tilføyer at alle voksne som har fagutdanning fungerer som rollemodeller:

Ja, de er unge og de fleste har jo da respekt for de som er ledere for et sånt firma. Og hvis ikke de (firmaet, red.anm.) har gode holdninger og takler det på en profesjonell måte, så kan selvfølgelig det skape et skikkelig problem for den enkelte ungdom. ... De ser jo på en profesjonell fagarbeider på hvilket som helst fagområde som en rollemodell. Fordi det er målet mitt, dit skal jeg (eleven, red.anm.). (David, bygg- og anleggsteknikk)

Det er skolens og lærebedriftens ansvar å bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som gode forbilder for elever og lærlinger (Læringsplakatens pkt. nr. 7). Den faglige kompetansen imidlertid i seg selv ingen en garanti for at lærerne skal kunne utgjøre en god rollemodell. Samtlige av mellomlederne uttrykker at rollemodeller er viktig både i forholdet lærer/elev eller lærling/instruktør. To er også bevisste på hvordan de som ledere fungerer som rollemodeller for egne ansatte. Skolens ledere må også fremstå som

forbilder for sine medarbeidere, for at lærerne skal fremstå som forbilder for elevene. Lederne må da vise egenskaper som andre kan identifisere seg med og lære av (Møller 2007). Carl kommenterer nettopp dette eksplisitt og beskriver seg selv som rollemodell for sine lærere i forhold til å bruke tid, utstyr og fasiliteter ved skolen til private formål:

For det første må jeg være rollefigur for lærerne. Så jeg må passe veldig på hva jeg gjør selv, da. Ikke sikkert at jeg er så veldig flink alltid det jeg, heller. Og så er det jo det å trekke opp klare grenser, synliggjøre grensene. Tror jeg er veldig viktig. Og der må jeg være flink, da. Er det liksom greit at jeg står og lager ei kake som jeg skal ha sjøl, jeg også? ... Men jeg må jo være rollemodellen for dem (*lærerne, red. anm.*), sånn som min sjef er rollemodell for meg. (Carl, restaurant og matfag)

Carl syntes svært bevisste om betydningen av eksempelets makt når det kommer til hans egen praksis. Tydelig ledelse kan ses på som synonymt med god ledelse hvis det handler om å gi retning, oppmuntre, konfrontere, sette grenser, stille krav, gi tilbakemeldinger *samtidig* som forankringen til verdier er i tråd med læreplanen. Eksempelets makt kan være avgjørende for hvordan mening skapes og for hvilke verdier som formidles (Møller 2007).

Alf mener at han er strengere enn lærerne når det kommer til yrkesetikk. Her kan det se ut som om Alf reflekterer over at han bør gå foran som et godt eksempel, en rollemodell. Alf tydeliggjør også at det er hans oppgave å markere hvor grensene går for hva som kan aksepteres. Han ser imidlertid ikke ut til å velge dialog rundt verdiene, men at det er hans ansvar som leder å markere ytterpunkter for hva som kan aksepteres.

Jeg er nok strengere. Det er jeg nok fordi jeg sitter i en ansvarlig stilling på den måten og har også ansvar for alle de 31 lærerne jeg har. Så jeg må tenke enda nøyere. Så enkelte grenseoppganger må vi ta sånn i fellesskap. (Alf, bygg- og anleggsteknikk).

Enkelte utsagn kan tyde på at mellomlederne tar opp etiske temaer i etterkant av uønskede hendelser, for å markere grenser for hva som kan tillates. Det er et poeng at skolen ikke alltid bør etterstrebe verdiharmoni nettopp fordi enighet kan redusere den dypere eksaminasjonen av og refleksjon over verdiene (Johansson & Begley 2008). Verdibasert ledelse kan dermed stå i konflikt forhold til kaller ”verdiharmoni”, det vil si konsensus og harmoni i kollegiet når det gjelder temaet yrkesetikk, og observasjonen viser egentlig at to ledelsesteorier eller idealer – verdibasert ledelse og demokratisk ledelse – faktisk kan kollidere. Enighet i personalet kan i

noen tilfeller også komme i direkte konflikt med elevenes beste. Konsekvensen vil være at dersom skolelederen skal ta hensyn til eleven, og lederen er influert av verdibasert ledelse, må demokratiske idealer kunne legges til sider i mulige dilemmasituasjoner. I denne sammenhengen kan demokratisk ledelse faktisk være en måte å opprettholde og å videreføre negative trekk ved kulturen.

7.3.3 Profesjonelle møter som fellesskap

Mellomlederne omtaler noen eksempler på at yrkesetikk er tema på profesjonelle møter, enten med underordnede eller overordnede. Dialogen med Carl viser et eksempel på at hans arbeidsgiver har tatt opp etiske spørsmål. Hensikten er i følge Carl å forberede en etisk debatt. Samtidig antyder Carl at arbeidsgiveren mangler mot til å ta opp det han opplever som hovedproblemet.

Tabell 9: Dialog om yrkesetikk på møter.

Spørsmål	: Vil du si at yrkesetikk er tema på møter?
Carl	: Ikke mye, men det har vært i det siste fordi at vår arbeidsgiver har tatt opp mange etiske spørsmål, skal begynne å forberede seg på en stor etisk debatt. Det blir jo spennende.
Spørsmål	: Hvilke temaer har dere tatt opp i møter, da?
Carl	: Det går mye på blanding av roller på de som driver med andre ting ved siden av. Det er der det først går. Det som er dumt med sånne debatter er at de ikke tør å ta det der det ligger, de skal ta det generelt. Alle vet jo hvor det ligger mest.
Spørsmål	: Hvordan da, tenker du?
Carl	: (Ler) Nå skjønner jeg hvorfor dette skal slettes, ikke sant? Sånn som her har det vært en stor tradisjon at byggfaglærerne driver og bygger hus. Det vet jo alle. Det er reelt. Det må man jo gjerne gjøre etter klokka 5, men ikke med å drive utplassering, for eksempel.

Carls utsang om at den kommende etiske debatten "blir spennende" ble oppfattet som ironisk under intervjuet. Han stiller seg kritisk til sin arbeidsgiveres mot til å ta opp kritikkverdige forhold eksplisitt. Skoler må regne med forventningskonflikter fra ulike aktører (Bennett et al. 2003), og verdikonflikter er derfor ikke noe sensasjonelt funn i seg selv. Det interessante er imidlertid at Carl indikerer at en verdikonflikt bevisst dyttes under teppe av hans arbeidsgiver. De formelle lederne har makt og myndighet til å påvirke agendaen og hva som får

oppmerksomhet i skolen (Møller 2007) og i en verdibasert ledelsestilnærming vil forvente at skolelederen har moralsk mot sette slike konflikter tydelig på agendaen (Bush & Glover 2003). Carls utsagn tyder på at hans arbeidsgiver ikke setter tydelig søkelys på et kritikkverdig fenomen som er godt kjent i hans skole; nemlig at byggfaglærerne setter opp hus utenfor de ordinære ordningene i skolen og at elever benyttes som arbeidskraft under slike oppdrag.

Carl forteller at han i ett tilfelle har tatt opp yrkesetikk som tema i en medarbeidersamtale. Det var da ansatt som etter Carls oppfatning blandet roller mellom drift av egen virksomhet og det å drive som lærer i skolen: *”Nei, jeg har jo hatt en som har drevet bedrift ved siden av som han har blanda litt for mye. Og da har jeg tatt opp det.* (Carl, restaurant- og matfag). Akkurat hva denne ”blanding” gikk ut på, kom ikke frem i løpet av samtalen.

7.3.4 Elevene som ”varslere”

To av mellomlederne tar opp elevenes rolle i forhold til å gi varsle om kritikkverdige forhold som de opplever i virksomhetene. Carl uttrykker klart at elevene skal fungere som varslere ved brudd på arbeidsmiljøloven dersom de opplever det ute i bedriftene:

Det er hygienekravene de ofte reagerer på fordi vi har så strenge krav inne på skolen. Så og si, vi er i allefall strengere enn mange andre. Fordi vil skal lære de opp riktig etter loven og sånne ting. Det er klart at vi er strenge på det der at de skal si i fra ved brudd på arbeidsmiljøloven. (Carl, restaurant og matfag).

David forutsetter implisitt at eleven/lærlingen vil ta opp negative hendelser med ansvarlige internt i bedriften: *”Det spørres jo akkurat på lederen som har ansvaret for dette her, hvordan den ser på den 17-åringen som kommer der og sier at: ”Men er dette riktig i forhold til sikkerhetsforskrifter”?”*. På oppfølgingsspørsmål om David tror at de unge tør å si ifra, svarer han: *”Jeg trur dagens ungdom tør mer enn de gjorde før. Det trur jeg. Men om alle tør det, det er jeg ikke sikker på.”*. David bruker skoles elevråd som eksempel for å underbygge at ungdom er modige:

... og jeg må si at jeg er imponert av de elevene som sitter der og tar opp ting med oss i ledelsen. Men de kommer med veldig saklige ting. Og da er det viktig at vi som ledere respekterer det de tar opp, og drøfter det på en saklig, på redelig måte. Og det samme blir

det faktisk når en elev kommer ut i en bedrift, for eksempel. (David, bygg- og anleggsteknikk).

Her forutsetter David både at lærlingen er tøff nok til å ta opp kritikkverdige forhold, og også at bedriften respekterer lærlingens oppfatninger og drøfter det internt på en saklig måte. Implisitt peker respondenten på en distanse mellom skolens opplæring, som er fundert i samfunnets lovmessige og etiske krav, og det som faktisk foregår i bedrifter og virksomheter. En slik sosial distanse vil antageligvis kunne utgjøre et problem for eleven. Det kan antas at eleven er svært bevisst på at det er den overordnede i bedriften som i mange tilfeller har reell mulighet til å avgjøre hvorvidt enkelteleven få oppnå sine utdannings- og yrkesplaner.

7.4 Oppsummering

Informantene har gjennom intervjuet uttrykt sine vurderinger av hvordan lærere underviser i etikk, hva slags opplæring eleven får og hvordan elevene kan forberedes best mulig. Implisitt kan informantenes historier om opplæringen si noe om hva de mener er god opplæring eller hva som har effekt på elevene. Det er mulig å se disse historiene som uttrykk for informantenes egne tidligere erfaringer og eksempler på hva de tror har effekt overfor elevene. Informantenes historier om opplæring i etikk viser at de mener undervisning skjer mye gjennom muntlige overleveringer fra lærer til elev. Fortellinger fra virkeligheten står sentralt, hvor David legger vekt på lærernes historier fra virkeligheten. Bjarne vurderer historier gjenfortalt gjennom media som avgjørende. Carl elevene kan forberedes best gjennom ”å drive realistisk skole” hvor elevene eksponeres for fristelser.

Ulike dilemmaer som skolelederne erfarer på individ- og organisasjonsnivå gjenspeiler de motsetningene som er knyttet til skolen som institusjon (Møller 1996). Respondentene i denne undersøkelsen uttrykker ulike motsetningsforhold i sin funksjon som mellomledere. Mellomlederens oppgaver er komplekse. De skal være bindeleddet mellom skolens toppledelse og det pedagogiske personale, samt mellom den skolebaserte læringen og opplæring som skjer i bedrifter og virksomheter (Paulsen 2008). Det er ingen tvil om at informantene mener at møtet med arbeidslivet kan være vanskelig for elever, eller i det minste; grupper av elever. De uttrykker også i varierende grad at de kjenner til ulike former for tvilsom praksis i virksomhetene. Informantenes bevisste siling av bedrifter kan ses på som

et uttrykk for en bevissthet om at det finnes kulturer elevene ikke bør møte i ulike praksisordninger.

De yrkesetiske krav og standarder for lærere og skoleledere er i stor grad implisitte (Møller 1996), og respondentene beskriver få situasjoner hvor temaet er satt på dagsorden. Mellomlederne ser ikke ut til å ta en definerende rolle i forhold til å engasjere kollegiet i verdispørsmål eller ved å sørge for konkretisering av læreplanmål knyttet til yrkesetikk. Derimot virker det som om mellomlederne i relativt stor grad overlater til den enkelte lærer å velge å fokusere på yrkesetiske temaer i opplæring av elevene.

Respondentene i denne undersøkelsen har lagt til dels svært forskjellig innhold i begrepet yrkesetikk og i hva som kjennetegner en elev eller lærling med god yrkesetikk. De forteller også relativt ulike historier på spørsmål om hvilke yrkesetiske problemstillinger de selv har vært ute for i. Ut fra denne undersøkelsen kan vi ane at disse fire respondentene ville hatt vanskelig for å diskutere elevenes opplæring i yrkesetikk fordi de ikke har en eksplisitt eller felles oppfatning av begrepsinnholdet.

Mellomledernes reaktive rolle er relativt sett noe tydeligere i forholdet til sine underordnede enn til elevene, hvor det å tydeliggjøre grenser som hva som er akseptabel praksis i etterkant av hendelser, synes nærmere mellomledernes bevissthet. Det kollektive engasjement ser imidlertid ut til å være lavt i disse spørsmålene (Dale 1997). Mellomlederne er i liten grad opptatt av å engasjere fellesskapet i forhold til moralens liv i skolesamfunnet. Intervjudataene tyder ikke på at yrkesetikk er et sentralt tema i den pedagogiske ledelsen. Mellomlederne reflekterer i liten grad over elevenes eventuelle opplevde sårbarhet i møtet med arbeidslivskulturen.

I neste og avsluttende kapittel vil jeg oppsummere jeg gjennomgangen av mitt datamateriale. Jeg vil forsøke å svare på hvilke konklusjoner kan trekkes etter dette prosjektet, og hvilke implikasjoner mine funn kan medføre for ulike aktører.

8. Funn, resultater og implikasjoner

I dette avsluttende kapittelet oppsummerer jeg kort prosjektet og drøfter mulige implikasjoner av mine funn. Deretter kommer min anbefaling til mulige temaer for videre forskning på dette fagfeltet. Helt til slutt, og nærmest som en kuriositet, skisserer jeg en tenkt grunnleggende ferdighet nr. 6 som vektlegger yrkesetikk for elever i yrkesfaglige utdanningsløp.

8.1 Formål

Hensikten med dette prosjektet har vært å belyse etikk i yrkesfaglig opplæring gjennom en empirisk undersøkelse. Jeg har kartlagt hvordan et lite antall mellomledere i yrkesfaglig videregående skole reflekterer over yrkesetikk som begrep og fenomen, samt mellomledernes syn på sitt eget og skolens ansvar for etikkopplæringen. Jeg har også undersøkt mulige dilemmaer, spenninger og rollekonflikter knyttet til etiske spørsmål i mellomledernes rolle.

For å konstruere et teoretisk rammeverk som belyser dette temaet og min problemstilling, har det vært påkrevd å benytte teori fra flere ulike fagområder. Jeg har bygget opp rapporten med denne kompleksiteten som utgangspunkt. Det er avgjørende å forstå yrkesopplæring som utdanningsfelt for å kunne forstå det fenomenet jeg studerer. Derfor har jeg i kapittel 3 gitt en teoretisk og empirisk belysning av yrkesfagfeltet, hvor formålet var å presentere denne konteksten. I kapittel 4 har jeg presentert fenomenet yrkesetikk teoretisk, forankring i styringsdokumenter, samt en praktisk tilnærming som beskriver behovet for yrkesetikk i opplæringen knyttet til arbeidslivet. I kapittel 5 gjør jeg rede for relevant ledelsesteori. Jeg har vektlagt en teoretisk belysning av mellomledelse samt av verdibasert og moralsk/etisk ledelse. Dette begrensede utvalget av ledelsesteori er begrunnet ut fra det at jeg studerer ledelse av *yrkesetiske* problemstillinger.

8.2 Gjennomføring

Den empiriske delen av dette prosjektet har kartlagt refleksjon over yrkesetikk i opplæringen hos fire mellomledere i to yrkesfaglige utdanningsprogram. Min undersøkelse er dermed begrenset og antall informanter er lavt. Jeg valgte en kvalitativ tilnærming til datainnsamlingen, og intervjuer som metode. Det er ressurskrevende å gjennomføre intervjuer, og innenfor rammene av et slikt prosjekt kan et lite antall respondenter forsvares.

Ved kun å intervju fire mellomledere er det ikke relevant å generalisere funn, og det har heller ikke vært intensjonen i prosjektet. Målet med undersøkelsen var derimot å gå dypere inn i et lite antall respondenters subjektive oppfatninger, og en kvalitativ datainnsamling passer til å belyse problemstillingen og dens tre underspørsmål. Gjennom empiriinnsamlingen har jeg fanget inn det mangfoldige og komplekse ved fenomenet jeg studerer. Jeg har valgt en induktiv forskningsstrategi hvor formålet er å få frem mest mulig rikholdige data på aktørene som står i fokus. Respondentene er strategisk valgt ut fordi de har mye meningsinnhold å bidra med i forhold til tema og problemstilling.

Mitt metodvalg er godt egnet til å nå målet med dette prosjektet. Jeg har også gjort flere grep for å sikre kvaliteten i datainnsamlingen og i de slutninger som trekkes.

8.3 Funn og resultater

8.3.1 Forskningsspørsmål nr. 1

Forskingsspørsmål nr. 1 skulle gi svar på spørsmålet om hvordan aktørene forstår yrkesetikk som begrep og fenomen. Ut fra materialet i denne undersøkelsen, kan jeg slå fast at det er stor empirisk variasjon mellom aktørene. Yrkesetikk fremstår som et område med mange og ulike fasetter. Min analyse indikerer at mellomlederne har svake begrepsdannelser, at innholdet er uklart og det er mangel på konsistens også hos den enkelte aktør. Selv om utvalget er lite, viser de empiriske dataene tydelig at aktørene har fokus på forskjellig sted. Jeg kan konstatere at aktørene i min studie har en stor grad av fagspesifikk og fagorientert tilnærming til yrkesetikk i opplæringen, hvor rasjonalitet i faget ser ut til å være det sentrale.

8.3.2 Forskingsspørsmål nr. 2

Forskingsspørsmål nr. 2 skulle gi svar på spørsmålet om hvordan ser aktørene ser sitt eget og skolens ansvar for elevers opplæring i yrkesetikk, og hvordan etikkopplæring følges opp i pedagogisk ledelse. Jeg mener at jeg kan konstatere at det nærmest er fravær av systematisk ledelse når det kommer til elevenes opplæring i etikk. Det empiriske materialet viser derimot at etikkopplæringen i all hovedsak er frikoblet til læreren. Aktørene ser primært ut til å ta opp etiske temaer med sine medarbeidere i etterkant av negative hendelser knyttet til de ansatte i

arbeidstakerrollen. De benytter ikke sin makt og myndighet som formelle ledere til å gi etiske spørsmål oppmerksomhet i skolen.

Det er et viktig funn at opplæring i etikk frikobles til læreren. Ut fra mine empiriske data mener jeg også å kunne hevde at det fravær av *systematikk* i mellomledernes tilnærming til etikkopplæring. Aktørene melder om muntlige anmodninger av lærerne om å fortelle elevene om hva de kan forvente seg i bransjen de skal utdannes til, men mål om yrkesetikk i opplæring ser i liten grad ut til å bli fulgt opp i systematisk undervisning. Aktørene omtaler også at det kommer an på den enkelte faglærers personlige egenskaper og egne erfaringer hvordan emnet yrkesetikk blir behandlet.

For å ha betydning i praksis, må mål operasjonaliseres. Mellomlederne setter imidlertid i svært liten grad etiske temaer på agendaen for sine medarbeidere, og etiske temaer forekommer sjelden i formelle møter. Intervjudataene tyder dermed på at det er opp til den enkelte lærer å velge, vektlegge eller også å kunne *velge bort* yrkesetikk i elevenes opplæring. På et analytisk plan betyr dette en mangel på systemisk kompetanse på fagområdet. I praksis kan det bety at elever ikke får nødvendig opplæring i hvordan etiske problemstillinger kan forstås eller hvordan de kan håndteres.

8.3.3 Forskningsspørsmål nr. 3

Forskingsspørsmål nr. 3 skulle gi svar på spørsmålet om hvilke dilemmaer, rollekonflikter og spenninger aktørene opplever i forhold til etikk i skolen. Mellomledere i yrkesfaglig videregående skole kjenner godt til både positive og negative sider i bransjer elevene rekrutteres til. Aktørene i denne undersøkelsen tilkjenner at møtet med arbeidslivet for mange ungdommer oppleves som ”røft” og de gjør ulike grep for å unngå at elever kommer i kontakt med virksomheter som mellomlederne vurderer som tvilsomme. Dette tydeliggjør, slik jeg tolker utsagnene, en betydelig kognitiv distanse mellom skolen og arbeidslivsbedriftene. For elevene kan distansen medføre et opplevd ”kultursjokk” i møtet med arbeidslivet.

Aktørene er opptatt av at medarbeidere og kolleger ikke skal kunne høste personlig gevinst ved å utnytte sin rolle som ansatt i skolen. Dersom de før kjennskap til slike tilfeller, blir temaet tatt opp i etterkant av uønskede hendelser.

8.4 Implikasjoner av undersøkelsen

Tidligere forskning på yrkesfagelever antyder stor opplevd sårbarhet i vanskelige situasjoner (Brinkmann & Henriksen 2008). En av fire lærlinger i Oslo rapporterer å ha opplevd vanskelige situasjoner på jobben og lærlingombudene antyder et behov for å se nærmere på yrkesetiske problemstillinger i arbeidslivet. Aktørene i denne undersøkelsen både erkjenner og kjenner til at elevene møter yrkesetisk vanskelige situasjoner i arbeidslivet. De gjør ulike grep for å redusere faren for at å sikre at elevene unngår kontakt med useriøse virksomheter. En av mellomlederne kobler frafallet i videregående skole til at elevene opplever møtet med arbeidslivet for tøft.

Dette gir tydelige implikasjoner for ledelse av utdanning. Implisitt i dette prosjektet spør jeg om hvordan elever blir forberedt og rustet til å håndtere etiske utfordringer i et arbeidsliv med utbredt tvilsom praksis. Mitt svar er at skoleledere må interessere seg for yrkesetikk som fagområde. De må interessere seg i hvordan yrkesetiske retningslinjer blir praktisert i skolesamfunnet og sikre seg at ungdom får den opplæringen som ulike styringsdokumenter tydelig krever. Valgfrihet for den enkelte lærer kan ikke forsvares på dette området. Vi trenger en bevisstgjøring i forhold til styringsdokumentenes eksplisitte krav, men også læremidler, metoder og modeller for utvikling av elevenes/lærlingenes etiske bevissthet. For å få det til, er det nødvendig med en opprustning av etikkopplæring også i utdannelsen av lærere og skoleledere. Skoleledelse har en moralsk dimensjon, et ansvar som også skoleeier må forvalte.

8.4.1 Lederutdanning svak på etikk

En læreplans hensikt blant annet å peke på kunnskap og kompetanser som til enhver tid ses på som viktig for deltakelse i samfunnslivet. Yrkesetikk skal være en del av opplæringen og er en nødvendig forberedelse til arbeidslivet for elever i yrkesfaglig opplæring. Likevel kan jeg konstatere at temaet ikke erkjennes som en del av den pedagogiske ledelsen av aktørene i denne undersøkelsen. I praksis lar mellomlederne det være opp til den enkelte lærer å vektlegge yrkesetikk som tema for opplæringen. Aktørene fremstår som relativt ”svake” på etiske spørsmål. Empirien i dette prosjektet antyder at aktørene ikke har fagspråk for etikk og de definerer ikke yrkesetisk opplæring som en sentral del av sin pedagogiske ledelsesfunksjon.

Jeg vil argumentere for en tydeliggjøring av dette ansvaret. Ingen av aktørene i denne undersøkelsen uttrykte at de har vært igjennom formell eller uformell opplæring i etikk. Det er dermed naturlig å undres over hvorvidt etiske spørsmål har en svak normativ basis i skolelederutdanning. Jeg etterlyser en større bevissthet både i forhold til lederens, lærerens og instruktørens rolle i opplæring i etiske spørsmål. Med dette bakteppe, vil jeg også anbefale at etiske spørsmål blir en tydeligere del av både formelle og uformelle opplæringsprogrammer i utdanningsledelse.

8.4.2 Implikasjoner for arbeidsgivere

Nesten 20.000 virksomheter har godkjenning som lærebedrift i Norge. Aktørene i denne undersøkelsen kjenner til ulike negative trekk ved det arbeidslivet elevene rekrutteres til. Elevenes erfaringer med møtet med arbeidslivet beskrives som et ”kultursjokk”, og aktørene i undersøkelsen forteller om elevens opplevelser av ensomhet, isolasjon og utrygghet i en arbeidskontekst. Dette blir også koblet til frafall fra videregående opplæring. Lærebedriftene bør bevisst- og ansvarliggjøres for lærlingenes situasjon i virksomheten. Instruktører og faglige ledere i lærebedriftene må ta inn over seg den sosiale dimensjonen i læringsprosjektet og anerkjenne at 16-17-åringer er sårbare i møtet med voksenkulturen. Opplæring i etikk og etikkdidaktikk for denne målgruppen kan være et viktig grep både for å ivareta lærlingene i arbeidslivet, men også for å sikre rekruttering av faglært arbeidskraft for den enkelte virksomhet.

8.5 Anbefaling om videre forskning

En underliggende premiss for dette prosjektet er at den yrkesfaglige delen av norsk videregående opplæring, skiller seg ut fra andre deler av grunnopplæringen. Fag- og yrkesopplæringen trenger en mer fremtredende plass i utdanningsforskning (Karlsen et al. 2008). Det er behov for ytterligere forskning på mange områder innenfor yrkesopplæring som utdanningsfelt. Kunnskap om og betydningen av lærerens og instruktørens rolle, årsak til og konsekvenser av frafall, hvilke forhold som har betydning for læringsutbytte, betydningen av organisering av ansvar, og kunnskap om innholdet i selve opplæringen er eksempler på et slikt forskningsbehov. Særtrekk ved yrkesfaglig opplæring ser ut til å være relativt lite vektlagt i norske lærebøker om utdanningsledelse.

Jeg etterlyser også forskning på skoleledelse med et verdibasert eller moralsk/etisk utgangspunkt. Det er grunn til å hevde at utdanningsledelse skiller seg i vesentlig grad fra ledelse i andre virksomheter. Med dette som bakteppe kan forskning med utgangspunkt i verdier bidra til å forstå skoleledelse ut fra et perspektiv som er fruktbart for utdanningssektoren. Utdanningsledelse som utdanningsvitenskapelig studiefag er en formidlingsinstans mellom vitenskapen og den pedagogiske praksisen (Dale 2006). Det er behov for ytterligere forskning på flere av temaene jeg har berørt i dette prosjektet, for eksempel *om og på hvilken måte* skoleledere setter verdispørsmål på dagsorden.

Det finnes lite forskning på yrkesetikk som del av opplæringen av elever og lærlinger. Per i dag har vi for lite kunnskap om hvilke yrkesetiske problemstillinger elever og lærlinger opplever i arbeidslivet, hvordan de velger å håndtere problemstillingene og ikke minst hvordan man best mulig kan forberede ungdommene gjennom opplæring i skole og i arbeidslivet. Her er det nødvendig å understreke at lærere og skoleledere også trenger forståelse for hva slags sosial situasjon eleven havner i som lærling og yngstemann på en arbeidsplass. Opplæring må tilpasses og ta inn over seg den sosiale konteksten yrkesetiske problemstillinger oppstår i.

Ytterligere forskning kan med fordel også se på sammenhengen mellom yrkesetiske problemstillinger og bortvalg fra videregående opplæring. Hvorvidt elevens eller lærlingens (manglende) tilpasning til arbeidsliv, fag, bransje- og bedriftskultur kan forklare deler av frafallet i yrkesfaglig videregående skole, er et svært interessant spørsmål. Hvordan opplever eleven møtet med arbeidslivskulturen? Hvilke dilemmaer oppstår? En viktig undergruppe for en slik kartlegging av årsaker til bortvalg er minoritetsspråklige elever og lærlinger, samt elever som foretar utradisjonelle utdannings- og yrkesvalg.

Så vidt jeg kjenner til er verken læreres eller skolelederes fokus på etiske temaer i opplæringen er undersøkt i særlig grad. Det samme gjelder etiske temaer dekning i formell og uformell opplæring av skoleledere, lærerutdanning i fag- og/eller didaktikk. Forskning på disse områdene burde også vært etterspurt av skoleeiere, som har det formelle ansvaret for at elevene får opplæring i tråd med læreplanverk.

Forskning på disse områdene kan tilføre viktige bidrag til kunnskapen om pedagogisk praksis og oppfølging av sentrale målsettinger i opplæringen. Samtidig kan forskningen muligens også bidra til utvikling og endring av den pedagogiske praksis.

8.6 Grunnleggende ferdighet nr. 6?

En uintendert konsekvens av spredning av ”myke” mål om dannelse og etiske spørsmål i styringsdokumenter og læreplanverk, kan være at de får lite oppmerksomhet i det daglige undervisningsarbeidet. Yrkesetiske problemstillinger er imidlertid både en del av dannelsen og en direkte forberedelse til arbeidslivet for elever i yrkesfaglige utdanningsprogram. Jeg vil ta til orde for at temaet bør bakes eksplisitt inn i de fagspesifikke læreplanene som utgjør lærernes daglige styringsdokument. Og kanskje er det behov for en grunnleggende ferdighet nr 6, for eksempel formulert slik:

Å kunne håndtere etiske problemstillinger innebærer å være forberedt på tvangssituasjoner, fristelser og dilemmaer som kan oppstå i produksjon av varer og tjenester, i samhandling mellom mennesker og håndtering av verdier på vegne av bedrifter/virksomheter og storsamfunnet.

9. Etterord i lys av finanskrisen

Det har vært en underliggende premiss i dette prosjektet at yrkesfaglig opplæring på enkelte områder skiller seg fra resten av grunnopplæringen. Vinteren 2008 – 2009 opplevde verdensøkonomien et dramatisk fall i produksjonen og økende ledighet i flere bransjer. I tiden etter søknadsfristen til videregående opplæring våren 2009 ble det klart at søkningen til utdanningsprogram for bygg- og anleggsteknikk var vesentlig redusert sammenlignet med de siste årene. Antallet avtalte lærekontrakter innenfor samme utdanningsprogram var også betydelig lavere enn på samme tidspunkt året før. Sannsynligvis slo fokus på de negative fremtidsutsiktene for byggebransjen direkte ut i søkningen.

Halve utdanningsløpet i yrkesfagene er basert på frivillighet fra bedrifter og virksomheter, noe som gir bedriftene betydelig makt. Finanskrisen førte til synkende ordretliggang og nedbemanning. Noen virksomheter skånet lærlingene i en slik nedbemanning, andre gjorde det ikke. Flere yrkesfaglige videregående skoler ble dermed nødt til å etablere Vg3 i skole som alternativ for elever som ikke fikk ordinær lære plass i bedrift. I lys av dette kan vi konstatere at yrkesfaglig videregående opplæring raskt og direkte blir berørt også av internasjonale konjunkturrendringer.

Det er ingen grunn til å anta at elevenes behov for opplæring og forberedelse yrkesetiske problemstillinger vil være mindre i lavkonjunkturer, kanskje tvert i mot.

Kildeliste

- Akershus fylkeskommune (2008). *En ressurs for arbeidslivet – arbeidslivets behov for ungdom med kompetanse på lavere nivå*. Lastet ned 10. mars 2009 fra http://www.akershus.no/tema/Aktuelt/arkiv/?article_id=22134
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understanding of middle leadership in secondary schools: a review of empirical research. *School Leadership & Management*, Vol. 27(5), 453-470.
- Bennett, N., Newton, W., Wise, C., Woods, P., & Economou, A. (2003). The Role and Purpose of Middle Leaders in School. Full Report. (Research Report). Milton Keynes: National College of School Leadership.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bergem, T. (2007). "Det er mer som teller". I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten*. (1. utg., ss 125-141). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Brekke, M. (2006): Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I M. Brekke (Red.), *Å begripe teksten. Om grep og begreper i tekstanalyse*. (1. utg., ss 19-38). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Brinkmann, J. & Henriksen, A. (2008): Vocational Ethics as a Subspecialty of Business Ethics – Structuring a Research and Teaching Field. *Journal of Business Ethics*, Vol. 81. Number 3, 623-634.
- Brinkmann, J. (2003). *Etikk for næringslivet, perspektiver og praksis*. (2. utg.). Oslo: Unipub AS.

-
- Busher, H., & Harris, A. (1999). Leadership of School Subject Areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership & Management*, 19(3), 305-318.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. G., Røvik, K. A.: (2004). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. & Wærnes, J.I. (2007). "Læringsplakatens prinsipper for opplæringen". I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten*. (1. utg., ss 45-83). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dale, E. L. (1997). Undervisningens etikk. I E. L. Dale (Red.): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. (3. utg., ss 14-37). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Dale, E. L. (1997). Rettsorden og etikk i et godt skolesamfunn. I E. L Dale (Red.): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. (3. utg., ss 75-103). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Dimmen, Å. (2000). *Ledelsesorganisering og pedagogisk ledelse: en evaluering av mellomlederordningen i de videregående skoler i Buskerud*. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.
- Fuglestad (2006): Leiing som kulturutvikling. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. (1. utg., ss 179-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological theory and women's development*. London: Harvard University Press.

-
- Glosvik, G. (2006). Organisasjonsteoretiske perspektiv i utdanningsleiing. I Sivesind, K., Langfeldt, G., & Skedsmo G. (red.). *Utdanningsledelse*. (1. utg., ss 75-116). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Grøgaard, J. B (2006). *Det første Reform 94-kulletts overgang til arbeid etter videregående*. Arbeidsnotat 19/2006. Oslo: NIFU-STEP.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (1997). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I Holter, H. & Kalleberg, R. (red). *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. (2. utg., ss 73-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances. Nottingham: *National College for School Leadership* (NCSL).
- Harris, A., Jamieson, I., & Russ, J. (1995). A Study of 'Effective' Departments in Secondary Schools. *School Organisation*, Vol. 15, Number 3, 283-300.
- Henriksen, A. (2007): *Dårlig etikk er dyrt*. Aftenposten, kronikk
<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article2072271.ece>, publisert 29.10.07.
- Hørner, W. (2007): Learning Within School Structures and at Work Places – Complementary Learning Arenas? A German perspektiv. I Akerøy, Holmesland & Kristiansen (Red.), *Professionals in Education: An Anthology*. (1. utg. ss 36-48.) Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Johannessen, A., & Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utgave). Oslo: Abstrakt forlag as.

Johansson, O. & Begley, P.T. (2008). *Democratic School Leadership: Ethics, Responsibility and Authority*. Sweden: Centre for Principal Development Department of Political Science Umea University. (Paper - upublisert).

Karlsen, J. et al. (2008): *Fagopplæring for framtida*. Kunnskapsdepartementet (NOU 2008: 18) Oslo: Departementenes informasjonsenter.

Kleven, T. A. (red). (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag.

Kunnskapsdepartementet (2008). Stortingsmelding nr 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo.

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Larsen, L. (2007): A Dual Scene or an Integrated Learning Arena? The Dual System of Norwegian Upper Secondary Vocational Education. I Akerøy, Holmesland & Kristiansen (Red.), *Professionals in Education: An Anthology*. (1. utg. ss 50-64.) Kjeller: Høgskolen i Akershus.

Lave, J. & Wenger, E., (2003). *Situert læring – og andre tekster*. København: Reizel.

Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, sosial praksis. I: K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Lund, T. (red.) (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.

MacNeill, N., Cavanagh, R., & Silcox, S. (2003). *Beyond instructional leadership: towards pedagogic leadership*. Paper submitted for presentation at the 2003 Annual conference for the Australian Association for Research in Education: Auckland.

Markussen, E. Frøseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002*. Rapport 13/2008. Oslo: NIFU-STEP.

Markussen, E. & Sandberg, N. (2005). *Stayere, slutttere og returnerte*. Skriftserie 6/2005. Oslo: NIFU-STEP.

Mintzberg, H. (1993). *Structure in Fives. Designing Effective Organizations*. New York: Prentice-Hall.

Møller, J. (2007): Skolelederens betydning for elevenes læringsresultater. I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten*. (1. utg., ss 165-184). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Møller, J. og Presthus, A. M. (2006): Ledelse som demokratisk praksis. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. (1. opplag, ss 214-233). Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. (2006): Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. (1. utg., ss 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. (1996): Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen. (1. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

-
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I Nielsen, K. og Kvale, S. (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (1. utg., ss. 17-34). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Norberg, K. & Johansson, O. (2007). Ethical Dilemmas of Swedish School Leaders. *Educational Management Administration & Leadership*. Vol. 35(2), 277-294.
- Paulsen, J. M. (2008). *Managing Adaptive Learning from the Middle*. Unpublished Doctoral Dissertation, BI Norwegian School of Management, Oslo.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for Teacher Learning: A Community of Practice Perspective. *Educational Administration Quarterly* 44 (2): 187-226.
- Power, F. C. (1997): Den moralske atmosfæren i et skolesamfunn. I E. L. Dale (Red.), *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. (3. utg., ss. 58-74). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Rest, J. R. (1994). Background: Theory og Research. Rest, J. R & Narváez D. (red.): *Moral development in the professions: psychology and applied ethics*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skaar, K. & Stakkeland, R. (2008). Lærlinger svarer. En kvalitativ analyse av forholdene rundt lærlingundersøkelsen. Lastet ned 30.10. 2009 fra http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/2009/larlingundersokelsen_c_asestudie_2008.pdf
- Skrøvseth, S. & Stjernstrøm, E. (2006): Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: praksisfellesskap og delkulturer. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. (1. utg., ss 45-57). Oslo: Universitetsforlaget.

Starratt, R. J. (2005). Cultivating the moral character of learning of teaching: a neglected dimension of educational leadership. *School Leadership and Management*. Vol. 25. (No.4), pp. 399-411.

Starratt, R. J. (2004). *Ethical leadership*. San Fransico: Jossey-Bass.

Statistisk sentralbyrå (2005). *To av tre fylkeskroner til utdanning*: lastet ned 5. april 2009 fra http://www.ssb.no/vis/emner/04/02/30/vgo_kostr/main.html

Strike, K. A. & Soltis, J. F. (1992). Innføring i dialoger og etisk tenkning. I E. L. Dale (Red.), *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. (1997) (3. Opplag, ss 38-55). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Teige B. K., Finne, H., Tønseth, C. Solbak, R. L. & Buland, T. (2009). *Kunnskapsløftet – et løft også for fag- og yrkesopplæringen?* Trondheim: SINTEF A11803.

Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. (2.utg.) Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Turmo A. & Aarmodt P. O. (2007): *Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole*. Rapport 29/2007. Oslo: NIFU STEP.

Utdanningsdirektoratet (2008): *Tilskudd til bedrifter som tar inn lærlinger og lære kandidater*. Lastet ned 13. april 2009, fra [http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Fagopplaring/tilskudd_til_bedrifter_som_tar_inn larlinger.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Fagopplaring/tilskudd_til_bedrifter_som_tar_inn_larlinger.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2009): *Utdanningsspeilet 2008. Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Woods, P. A. (2006): A democracy of all learners: ethical rationality and the affective roots of democratic leadership. *School Leadership and Management*. Vol. 26. (No.4), 321-337.

Intervjuguide, vedlegg 1

Dato : Fredag 6. mars 2009
Tema : Intervjuguide - yrkesetikk

1) BAKGRUNNSINFORMASJON OM MELLOMLEDER

- a) Hvor lenge har du jobbet i skolen?
 - i) Hvor lenge som mellomleder?
 - ii) Har du undervisning?
 - iii) Har du hatt andre funksjoner i skolen?
- b) Har du jobbet utenfor skolen?
 - i) Med hva/i hvilken funksjon?
 - ii) Hvor lenge?
- c) Hva var din drivkraft for å begynne i skolen?
- d) Hvilken bakgrunn har du?
 - i) Har du vært lærling?
 - ii) Har du fag-/svennebrev?

2) ELEVENES OPPLÆRING I YRKESETIKK

- a) Hva legger du i begrepet yrkesetikk?
- b) Hva beskriver en elev med god yrkesetikk? En lærling? En fagarbeider?
- c) Hva beskriver en elev med yrkesstolthet? En lærling? En fagarbeider?
- d) Er etikk et tema for opplæringen av elevene?
- e) Hvis ja, på hvilken måte får elevene opplæring?
 - i) Er den systematisk?
 - ii) Dokumentert?
 - iii) Obligatorisk?
 - iv) Forankret i fag?
- f) Hva er ditt inntrykk, opplever elevene vanskelige situasjoner i bedrift?
 - i) Prosjekt til fordypning (PTF), utplasseringer, hospiteringer?
- g) Hva vil du anta det går ut på?
 - i) Evt. presisere fag/bransje?
 - ii) Kvalitet – hva med slurv og dårlig håndverk?
 - iii) Fristelser?
 - iv) Mellommenneskelige konflikter?
- h) Hvordan tror du elever/lærlinger reagerer når de kommer ut for vanskelige situasjoner på jobben?
- i) Tror du at elevene blir påvirket av andre i vanskelige situasjoner?
 - i) I så fall, hvem?
 - ii) På hvilken måte blir de påvirket?
 - iii) Har bedriftskultur eller skolekultur betydning? På hvilken måte?

3) FORBEREDELSE TIL ARBEIDSLIVET

-
- a) Hvilke yrkesetiske utfordringer er sannsynlig å møte på i din bransje (fag?)?
 - i) Svart arbeid, brudd på sikkerhetsbestemmelser, slurv, juks og fanteri!
 - b) Beskriv en yrkesetisk utfordring du selv har opplevd som fagarbeider.
 - c) På hvilken måte er disse utfordringene relevante for elevenes opplæring?
 - d) Hvilke yrkesetiske problemstillinger er det viktig å forberede eleven på?
 - e) Hvordan kan eleven forberedes best mulig?
 - f) Hva skal til for at elevene skal utvikle yrkesstolthet? Yrkesidentitet?

4) FORVENTNINGER OG KRAV FRA VIRKSOMHETENE (ARBEIDSGIVERE)

- a) Hvilke forventninger tror du bedrifter og virksomheter til eleven/lærlingen med tanke på yrkesetikk?

5) MELLOMLEDERS ANSVAR FOR SKOLENS MORALSKE DIMENSJON

- a) Er yrkesetikk tema på profesjonelle møter i skolen?
 - i) Når?
 - ii) Hvor ofte?
 - iii) Har du eksempel på dette?
- b) I hvilken grad tror du lærerne er bevisste på yrkesetiske temaer i opplæringen?
- c) Er det forskjell på deg og lærernes bevissthet i slike saker?
 - i) På hvilken måte?
 - ii) Hvordan kommer det til uttrykk?
- d) Kan du si noe om programfaglærernes yrkesidentitet som kokk, rørlegger, etc?
 - i) Hvordan er denne yrkesidentiteten en del av den pedagogiske praksisen?
 - ii) Er den delt i deres praksisfellesskap?
- e) Er etikk en del av yrkesdidaktikken? Av fag-/bransjekulturen?
- f) På hvilken måte har skolen ansvar for at elevene får opplæring i yrkesetikk?
- g) Hvordan ser du ditt ansvar for dette som mellomleder? Formell ledelse? Uformell ledelse? Individuelt/felles ansvar? Hvor stor betydning har enkeltpersoner (lærer) i å definere betydningen av temaet?
- h) Ser du mulige rollekonflikter for deg som mellomleder i dette temaet?
- i) Hvilke samarbeidsrelasjoner har du med andre mellomledere og bransjen?

6) NORMATIVT OM OPPLÆRING – KUN TIL DEN REFLEKTERTE INFORMANT

- a) Hvordan kan elevene forberedes best mulig til å håndtere yrkesetiske utfordringer?
- b) Hvordan kan eleven stå i mot press og uønskede forventninger i arbeidslivet?
 - i) Hvordan kan eleven bevisstgjøres om hva som er god nok kvalitet i din bransje (fag?), unngå slurv og dårlig håndverk?
 - ii) Hvilke deler av lovverket er viktigst i din bransje (fag/bedrift)? Hvordan kan opplæringen av eleven bli best mulig på dette området?
 - iii) Hvordan kan eleven forberede seg på mellommenneskelige konflikter?
- c) Er det en moralsk/etisk dimensjon i skoleledelse?
 - i) På hvilken måte?
 - ii) Hvordan kommer det til syne?